

# **Qualitätsentwicklung an Hochschulen**

Erfahrungen und Lehren aus  
10 Jahren Evaluation

Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung  
des Projekts Qualitätssicherung der HRK  
am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum

**Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006**

Diese Publikation dokumentiert die Herbsttagung „Qualitätsentwicklung an Hochschulen Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation“, die von dem Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum veranstaltet wurde.

This publication is a documentation of the conference „Quality Development at Universities – Experience and Lessons from 10 Years of Evaluation“, organised by the Quality Assurance Project of the German Rectors' Conference, held in November 2005 in the Wissenschaftszentrum, Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006

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

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:  
Dr. Jörn Alphei, Véronique Chalvet,  
Barbara Michalk, Waldemar Dreger

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

Bonn, September 2006

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

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

ISBN 3-938738-23-5

# Inhaltsverzeichnis

## **Vorwort**

### **Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren**

#### **Evaluation**

Jörn Alphei 7

## **1. Einführung**

### **Grußwort**

Peter Gaehtgens 12

### **10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven**

Rainer Künzel 18

## **2. Gegenstand der Evaluationsverfahren**

### **2.1. Studentische Lehrveranstaltungskritik**

#### **Qualitätssicherung durch studentische Lehrevaluation: Die Rolle von Feedbackprozessen**

Sabine Remdisch und Anke Brehl 36

#### **Die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen im Bonner Modell der Hochschulevaluation**

Georg Rudinger, Britta Krahn und Christian Rietz 46

#### **Studentische Lehrevaluation: Anforderungen aus studentischer Sicht**

Regina Weber 52

### **2.2. Evaluation von Learning Outcomes**

#### **Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation**

Edith Braun, Renate Soellner und Bettina Hannover 60

#### **Kompetenzorientierung als neuer Ansatz für die Lehrevaluation: am Beispiel medienbasierter Lehre**

Manuela Paechter 68

<b>2.3. Evaluation der Service- und Beratungsfunktionen, Student Services</b>	
<b>Landesweite Evaluation der Zentralen Studienberatungsstelle in Niedersachsen (1998/99)</b>	
Wolfgang Deppe	78
<b>Qualitätsmanagement in Beratungsstellen: Erfahrungen des Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der Studienberatung</b>	
Ludger Lampen	84
<b>Qualitätsentwicklung des wissenschaftlichen Service: Ansatz und Erfahrungen der Hochschuldidaktik und Studienberatung, Fachhochschule Aachen</b>	
Michael Heger	92
<b>3. Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum</b>	
<b>Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse</b>	
Achim Hopbach	100
<b>Ein Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum</b>	
Christian Tauch	113
<b>Die UNESCO-OECD guidelines for quality provision in cross border higher education</b>	
Marino Ostini	119
<b>4. Neue Entwicklungen in der Qualitätssicherung und deren Verfahren</b>	
<b>4.1. Input-Output-Prozesse – Aktuelle Projekte zur Fortentwicklung der Verfahren</b>	
<b>Institutionelle Evaluation an niedersächsischen Hochschulen</b>	
Hermann Reuke	156
<b>Grundzüge der Prozessakkreditierung</b>	
Stefanie Hofmann	164



<b>Evaluation, Akkreditierung und Institutional Audit: Aktuelle Probleme der Qualitätssicherung im Hochschulbereich und mögliche Lösungen</b>	
Gerhard Schreier	171
<b>4.2. Neue Entwicklungen bei der Akkreditierung: Gestaltung der Reakkreditierungsverfahren, Clusterakkreditierung</b>	
<b>Gestaltung der Reakkreditierung, Clusterakkreditierung am Beispiel der ZEvA</b>	
Stefan Arnold	176
<b>Gestaltung der Reakkreditierung, Clusterakkreditierung am Beispiel von AQAS</b>	
Edna Habel	184
<b>4.3. Wissensbilanzen und Balanced Scorecard</b>	
<b>Wissensbilanzen und Balanced Scorecard: eine Einführung</b>	
Michael Lerchenmüller	208
<b>Wissensbilanz als neue Form des Berichtswesens an österreichischen Universitäten</b>	
Karl-Heinz Leitner	217
<b>Vom Leitbild zur Strategie: Die Entwicklung der Balanced Scorecard an der Universität Mainz</b>	
Bernhard Einig und Felicia Lauer	225
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>	237



# Vorwort

## Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation

Jörn Alpei

„Qualität ist kein Zufall. Es gehören Intelligenz und Wille dazu, um ein Ding besser zu machen.“ (John Ruskin)

Als am 3. Juli 1995 das 176. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz die EntschlieÙung „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“ verabschiedete, konstatierte die HRK, dass in der Lehre Instrumente der Leistungsevaluation weitgehend fehlten und setzte sich für die Evaluation als einen Prozess der Selbsterkenntnis mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung ein.

Zur diesem Zeitpunkt steckten Peer-review Verfahren und Standards der Qualitätssicherung im Bereich der Lehre in Deutschland noch in den Kinderschuhen, während in der Drittmittelforschung externe Begutachtungen von Projektanträgen schon die Regel waren. Mit dem „European Pilot Project for Quality Assessment in Higher Education“ der Europäischen Union sowie einigen Modellversuchen in Norddeutschland, u. a. dem Nordverbund, wurden erste Erfahrungen mit zweistufigen Verfahren der Evaluation von Studium und Lehre gesammelt.

Seitdem hat sich die mehrstufige Evaluation als wichtigstes Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Hochschulsystemen Deutschlands und Europas kontinuierlich weiterentwickelt und als grundlegendes Instrument etabliert. Dabei ist die Verwendung von Evaluationsverfahren nicht auf den Bereich der Lehre beschränkt geblieben, sondern hat sich hochschulweit als qualitätssichernde Maßnahme zur Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit durchgesetzt.

Heute gewinnen Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Zeiten schrumpfender öffentlicher Haushalte, steigenden Legitimationsdrucks gegenüber der Öffentlichkeit und wachsenden internationalen Wettbewerbs zwischen den Hochschulen eine immer zentralere Bedeutung für die strategischen Planungen der Hochschulen. Die Ergebnisse der Evaluation von Lehre (und Forschung) bilden die Basis nicht nur für die Akkreditierung von Studiengängen und Instituten, sie dienen auch dazu, die immer knapper werdenden Ressourcen innerhalb der Hochschule gezielt zur Qualitätssteigerung einzusetzen.

Das Themenspektrum dieser Tagung verdeutlicht, dass die Evaluation sich zur Grundlage einer Vielzahl von Qualitätssicherungsverfahren entwickelt hat. Keines dieser Verfahren wäre ohne den Konsens bezüglich ihrer gemeinsamen Basis umsetzbar. Man könnte sogar die These wagen: ohne Evaluation keine Qualitätssicherung.

Hier schließt sich der Bogen von der Selbstreflexion der einzelnen Hochschule zu einer der Grundlagen für den Bologna-Prozess, denn die Konferenz der Bildungsministerinnen und –minister in Bergen 2005 hat nach dem Communiqué von Berlin 2003 ein weiteres Mal die Bedeutung der Qualitätssicherung als eines der wesentlichen Elemente bei der Errichtung des Europäischen Hochschulraumes betont. So weist der Blick zurück auf 10 Jahre Evaluation zugleich voraus auf die Ziele, die bis 2010 in den Bologna-Staaten verwirklicht sein sollen.

Ziel dieser Tagung des Projekts Qualitätssicherung war es, Entwicklungsstränge der Evaluation aufzuzeigen, aktuelle Diskussionen aufzugreifen und einen Ausblick auf künftige Anwendungsschwerpunkte zu geben.

Diese Publikation dokumentiert die Beiträge der Tagung in vier großen Abschnitten: den Mittelpunkt des Auftakts bildet der Vortrag von Rainer Künzel, dem Wissenschaftlichen Leiters der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur in Hannover, der nicht nur Bilanz zieht aus 10 Jahren Evaluation, sondern auch die Aktionslinien in die Zukunft verlängert. Im zweiten Teil finden sich Darstellungen zu Gegenständen der Evaluation, sei es der „klassische“ Bereich der Lehrveranstaltungskritik

oder neuere Ansätze wie die Evaluation von Learning Outcomes und Student Services.

Im dritten Teil richtet sich der Blick über die Grenzen hinaus nach Europa, um grenzüberschreitende Instrumente der Qualitätssicherung wie Qualifikationsrahmen und UNESCO-OECD Leitlinien vorzustellen. Die Frage nach neuen Entwicklungen in Verfahren der Qualitätssicherung schließlich steht im Zentrum des vierten Teils. Er befasst sich mit innovativen Modellen der Akkreditierung sowie Wissensbilanzen und Balanced Scorecards.

Da es sich um eine Tagungspublikation handelt, wurde der Vortragscharakter der einzelnen Beiträge beibehalten.

Last but not least gilt der Dank der Hochschulrektorenkonferenz und des Projekts Qualitätssicherung den Referentinnen und Referenten, die ihre Kenntnisse und Erfahrungen den anderen Teilnehmern vorgestellt und mit ihnen diskutiert haben. Ihr Engagement hat diese Tagung lebendig gemacht.



**1.**

**Einführung**

## Grußwort

**Peter Gaetgens**

Sehr geehrter Herr Professor Künzel,  
sehr geehrte Damen und Herren,  
ich möchte Sie sehr herzlich zur inzwischen traditionellen Herbsttagung des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz begrüßen und Ihnen direkt zu Beginn eine Programmänderung mitteilen: Der parlamentarische Staatssekretär des BMBF, Herr Ulrich Kasparick, der nach mir ein Grußwort halten sollte, musste seine Teilnahme aufgrund der aktuellen politischen Ereignisse und der Terminerfordernisse der Koalitionsverhandlungen leider absagen. Wir werden daher heute nicht die Einschätzung des Bundes zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im nationalen und europäischen Hochschulbereich hören, hoffen aber natürlich trotzdem, dass diese Frage zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen und diskutiert werden wird, nicht nur im Interesse des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz.

Das Projekt Qualitätssicherung hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr von einer Informationsplattform, die den Hochschulen und Fachbereichen Hilfestellungen bietet, zu einem Projekt entwickelt, das zahlreiche Anstöße zur Weiterentwicklung des Qualitätssicherungssystems gegeben hat und weiterhin gibt. An dieser Stelle sind insbesondere die Tagungen zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung und das bei der HRK angesiedelte Pilotprojekt „Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“ zu nennen. Als relativ neuer Arbeitsauftrag kommt die Unterstützung der verschiedenen Akteure bei der Implementierung der in Bergen von den europäischen Bildungsministern verabschiedeten „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ hinzu.

Diese Feststellung könnte zu der Annahme führen, dass wir tatsächlich die meisten Arbeitsaufträge schon erledigt haben. Die Entwicklungen sind jedoch differenzierter zu betrachten, denn auch das Qualitätssicherungssystem hat sich in den letzten Jahren immer weiter ausdifferenziert.



Es reicht heute nicht mehr aus, wenn Qualitätssicherungsverfahren isoliert in einzelnen Fachbereichen und Fakultäten stattfinden und nicht verknüpft sind mit den Verfahren, die sich in den letzten Jahren zur qualitätsorientierten Hochschulsteuerung etabliert haben, wie Zielvereinbarungen und eine leistungsorientierte Mittelzuweisung. Doch gemäß dem Titel der heutigen Veranstaltung möchte ich zunächst in die Vergangenheit zurückblicken und den Beitrag der Evaluationsverfahren in der Qualitätsdebatte beleuchten.

Es ist bezeichnend, dass in Deutschland die systematische Qualitätssicherung an Hochschulen in Form der Evaluation der Lehre begonnen hat. Dies liegt nun schon mehr als zehn Jahre zurück. Denn es war 1994, dass vier deutsche Hochschulen gemeinsam mit der HRK im Rahmen des EU Pilotprojekts „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ zweistufige Evaluationsverfahren erprobt haben. Sehr schnell führten daraufhin einzelne Hochschulen Pilotprojekte zur Evaluation durch, wurden Hochschulverbände zur Evaluation und Evaluationsagenturen gegründet.

Es ist ebenfalls bezeichnend, dass schon damals in der HRK-Entscheidung von 1995 „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“ die Feststellung getroffen wurde, dass den steigenden Studierendenzahlen eine weitgehende Stagnation der personellen und sächlichen Ausstattung der Hochschulen gegenüberstehen würde. An dieser Situation hat sich im Laufe der letzten zehn Jahre leider wenig geändert.

Einige Aussagen der HRK-Empfehlung von 1995 sind auch heute noch erstaunlich aktuell: Evaluationsverfahren können auch heute keine Mängel in der Grundausstattung der Hochschulen beseitigen. Sie können jedoch dazu beitragen, dass Effizienzreserven besser erkannt und genutzt werden. Wie damals formuliert, sollte der Anstoß zu Evaluationsverfahren von den Fachbereichen kommen. Gleichzeitig wäre aber eine bessere Koordinierung in Abstimmung mit der Hochschulleitung manchmal sicher wünschenswert. Eine weitere Forderung der damaligen HRK-Empfehlung ist ebenfalls noch nicht zufriedenstellend erfüllt worden: nämlich, dass Evaluation der Lehre auch die Forschung im Sinne von Forschungs-

schwerpunkten miteinbeziehen muss. Auf die notwendige Ausweitung des Evaluationsgegenstandes werde ich später noch eingehen.

Zunächst möchte ich aber einen weiteren positiven Meilenstein in der Einführung von Qualitätssicherung in der Lehre und damit auch für Evaluationsverfahren nennen: die 1998 erfolgte Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. Diese hat sehr zur Verbreitung der Verfahren beigetragen, denn Qualitätssicherung in der Lehre ist damit zu einer gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen geworden.

Allerdings kann man bei einer genaueren Untersuchung schnell feststellen, dass sich Art und Dichte der Regelungen im Bereich der Evaluation von Studium und Lehre im deutschen Hochschulsystem zwischen den einzelnen Landeshochschulgesetzen erheblich unterscheiden. Auch länderübergreifend bestehen keine ländergemeinsamen Regelungen hinsichtlich Ziel und Methodik, die über die Bestimmungen in § 6 HRG (Regelmäßigkeit, Beteiligung der Studierenden) hinausgehen. Die Hochschulen haben daher im Bereich der Evaluation von Studium und Lehre unterschiedliche Verfahren und Systeme der Qualitätssicherung eingeführt, entweder in Umsetzung und Konkretisierung entsprechender Bestimmungen der Landeshochschulgesetze, oder über die dortigen Bestimmungen hinausgehend, oder unabhängig von (nicht bestehenden) landesrechtlichen Bestimmungen.

Zeitgleich mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes wurde auf europäischer Ebene eine Empfehlung „betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung“ verabschiedet. Und wir wissen alle, dass sich den darauf folgenden Konferenzen der Bildungsminister in Bologna, Berlin und Bergen beachtliche Fortschritte in der Zusammenarbeit ergeben haben, die in Bergen in der Verabschiedung der „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ mündeten. Über diese europäischen Entwicklungen werden Sie ja noch einiges im weiteren Tagungsverlauf und in den einzelnen Foren hören.

Schließlich verabschiedete das Plenum der HRK im Jahr 2000 „Handreichungen zur Evaluation der Lehre“, aus denen ich insbesondere zwei Punkte herausgreifen möchte, die mir nach wie vor aktuell und weiter ausbaufähig erscheinen. Dies sind aus meiner Sicht die stärkere Einbeziehung der Absolventen durch Befragungen in Evaluationsverfahren und vor allem ein stärkerer Verbindlichkeitsgrad der gezogenen Konsequenzen nach Evaluationsverfahren, vor allem durch Zielvereinbarungen. Wir wissen durch die Umfrage des Projekts Qualitätssicherung aus dem Jahr 2002, dass hier noch oft die unverbindlichere Form der Empfehlung überwiegt.

Damit Evaluationsverfahren wirklich erfolgreich sind, muss der interne Umsetzungsprozess der Ergebnisse außerdem durch verantwortliche Qualitäts- bzw. Evaluationsbeauftragte oder Ansprechpartner vor Ort begleitet werden. Hier treffen wir auf ein Problem, dem wir auch auf anderer Ebene begegnen: Durch die wachsende Detailsteuerung innerhalb der Hochschulen sind heute bei den Leitungspersonen ganz bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen notwendig, die eine (berufsbegleitende) Qualifizierung dieser Personen erforderlich machen. Dies trifft aus meiner Sicht in ähnlichem Umfang auch auf Qualitäts- und Evaluationsbeauftragte zu, die in ihrer Arbeit stärker unterstützt werden sollten.

Zur weiteren Analyse der zweistufigen Evaluationsverfahren ist insbesondere eine Untersuchung des wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung Kassel aus dem Jahre 2003 zu nennen, bei der die Organisationsform und die praktischen Elemente der Evaluationsverfahren genauer unter die Lupe genommen wurden. Hierfür wurden die Evaluationsverfahren und -methoden derjenigen beiden Institutionen untersucht, die in Deutschland bisher über die größten Evaluationserfahrungen verfügen: Nordverbund und Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur ZEvA aus Hannover. Dabei ergab sich noch einmal ein eindeutiges Votum für mehrstufige Verfahren der Evaluation mit den drei Phasen interne Evaluation, externe Evaluation und Umsetzung der Ergebnisse im Sinne eines Follow-up.

In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis besonders interessant: Die Mehrheit der Interviewten wünschte sich für die Zukunft eine Verknüpfung der Ergebnisse der Evaluationsverfahren mit Mittelentscheidungen und stuften positive und negative Sanktionen als sinnvoll ein. Insgesamt belegte die Untersuchung, dass das Ziel einer Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung nach Meinung der Verfahrensbeteiligten erreicht wurde.

Grundsätzlich lässt sich insgesamt sicherlich eine positive Bilanz ziehen, wenn man die Entwicklung und Verbreitung der Evaluationsverfahren in den letzten zehn Jahren betrachtet. Angesichts der veränderten politischen Rahmenbedingungen ist es aber durchaus erlaubt zu fragen, ob die eingeführten Verfahren der Lehrevaluation in ihrer jetzigen Form einen ausreichenden Beitrag zur qualitätsorientierten Hochschulsteuerung leisten und welchen Herausforderungen sie sich in den nächsten Jahren stellen müssen. Im Prinzip eignet sich die Evaluation weit eher als die Akkreditierung zur qualitätsorientierten Hochschulsteuerung, da sie die Stärkung des Profils und eine ständige Verbesserung der Qualität unterstützt, einschränkend muss man allerdings sagen, dass sie in ihrer jetzigen Form noch zu wenig in die Hochschulsteuerung eingebunden ist, um hier einen nennenswerten Beitrag zu leisten. Außerdem ist, wie schon eingangs erwähnt, eine Ausweitung des Evaluationsgegenstandes notwendig geworden. Die Fokussierung auf Lehre und Studium reicht nicht aus, um einen Entwicklungsprozess der Hochschule als Gesamtinstitution in Gang zu setzen.

Als neue Herausforderung würde ich die konsequentere Abstimmung mit den Akkreditierungsverfahren sehen, da aus unserer Perspektive sicher noch Möglichkeiten vorhanden sind, zu einer Reduzierung des Aufwandes zu gelangen, der für die Hochschulen im Bereich der Qualitätssicherung inzwischen entstanden ist.

Qualität in Studium und Lehre ist untrennbar verbunden mit der Qualität der Hochschule als Institution, daher sollte die Entwicklung hin zu institutionellen Ansätzen der Qualitätssicherung intensiv verfolgt werden. Auch

die inzwischen in einigen Ländern praktizierten Verfahren des „Quality Audits“, bei denen die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme Gegenstand der Verfahren sind, sollten als Möglichkeit für die deutschen Hochschulen genauer untersucht werden.

Als abschließende Herausforderung stellt sich natürlich noch die Einbettung der Evaluationsverfahren und unseres Qualitätssicherungssystems in die bereits mehrfach genannten europäischen Rahmenbedingungen. Diese Entwicklung zwingt uns zur Überprüfung, inwieweit unsere hochschulinternen und hochschulexternen Verfahren ausreichend formalisiert und aufeinander abgestimmt sind.

Meine Damen und Herren, als wichtigste Voraussetzung für die Umsetzung dieser Punkte und für die Schaffung von Qualität und einer Qualitätskultur in vielen Bereichen der Hochschulen müssen wir für eine umfassendere Autonomie der Hochschulen plädieren, als wir sie derzeit vorfinden. Nur wenn es hier konstruktive Entwicklungen gibt, sehe ich auch die Chance, dass die Hochschulen weiterhin erfolgreich an der Einführung von umfassenden Qualitätssystemen arbeiten.

Nun bitte ich den Hauptredner, Herrn Professor Künzel, um seinen Vortrag. Als damaliger Vorsitzender des nationalen Ausschusses des europäischen Pilotprojektes „Qualität der Lehre“ und inzwischen langjähriger wissenschaftlicher Leiter der ZEvA hat er wie kaum ein anderer in Deutschland die Entwicklung der Verfahren der Qualitätssicherung in den letzten zehn Jahren mitgestaltet. Ich freue mich sehr, dass er uns seine Erfahrungen heute präsentieren wird.

# 10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven

Rainer Künzel

## Einleitung

Mehrstufige Evaluationsverfahren mit dem Ziel einer kritischen Bestandsaufnahme und der Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen gehören mittlerweile zum anerkannten Instrumentarium der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich. Ihre Gegenstände sind Lehre und Studium, Forschung und Nachwuchsförderung, Betreuungs-, Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen, die Verwaltung, Bibliotheken, Medien und Rechenzentren, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsstrukturen und Managementprozesse – also praktisch alle Funktionsbereiche der Hochschulen im Innern und in ihren Außenbeziehungen. Gemessen an der Größe und Komplexität des deutschen Hochschulsystems sind die Erfahrungen mit dem Instrumentarium der Evaluation jedoch noch sehr beschränkt<sup>1</sup>. Eine Ausnahme bildet die Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen durch die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur in Hannover und durch den „Nordverbund“ der Küstenuniversitäten. Als weitere Ausnahme muss die Evaluation der universitären und außeruniversitären Forschung im Zuständigkeitsbereich des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur genannt werden, die in der Hand der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen liegt.

---

<sup>1</sup> Allerdings sind in den letzten Jahren eine Reihe von Evaluationsnetzwerken und Evaluationsagenturen entstanden, wie das Büro für die Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Wittenberg, Jena und Leipzig (LEU seit 1999), der Verbund TU Darmstadt, Universität Kaiserslautern und Universität Karlsruhe mit der ETH Zürich (seit 1999), das Evaluationsnetzwerk Wissenschaft ENWiss der Universitäten und Fachhochschulen in Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen (seit 2001), die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag, seit 2001) und der Hochschulevaluierungsverbund Südwest (seit 2003). Eine systematische Auswertung der dort gewonnenen Erfahrungen ist jedoch bisher nicht dokumentiert, so dass sie nicht in diesen Bericht einfließen konnten.

Obwohl ich selbst über praktische Erfahrung mit allen genannten Evaluationsverfahren verfüge, will ich im Folgenden in erster Linie über Erkenntnisse berichten, die in 10 Jahren Evaluation von Lehre und Studium in Norddeutschland, speziell in Niedersachsen, gewonnen wurden.

Bevor ich über diese Erfahrungen berichte, möchte ich jedoch an die Gründe erinnern, die zur Einführung von Verfahren der Lehrevaluation geführt haben und die Ziele und Methoden dieser Verfahren in aller Kürze rekapitulieren. Schließlich werde ich Sie für eine Perspektive der künftigen Ausgestaltung des Qualitätssicherungsinstrumentariums zu gewinnen versuchen, die sich für mich aus den gewonnenen Erfahrungen und den aktuellen Diskussionen ergibt.

### **Gründe für die Einführung von Evaluationsverfahren**

Als die Debatte über die Qualität und Effizienz des deutschen Hochschulstudiums Anfang der 90er Jahre an Breite und Intensität gewann, konnten einige Nachbarländer wie die Niederlande, Frankreich und Großbritannien bereits auf zehn Jahre Praxis in der Evaluation von Lehre und Studium verweisen. Über begrenzte Erfahrung verfügten auch Dänemark, Schweden, Finnland und Flandern in Belgien. Parallel mit einigen deutschen Bundesländern, der HRK und dem Wissenschaftsrat entwickelten Österreich, die Schweiz, Spanien, Portugal und einige osteuropäische Länder Konzepte für eine systematische Evaluation. Die Zielsetzungen waren jeweils unterschiedlich, die Grundstruktur der Verfahren jedoch ähnlich und die Ursachen für diese Neuerung dieselben: nämlich die Erkenntnis, dass die Bedeutung der akademischen Bildung und Ausbildung eines wachsenden Teils der Arbeitsbevölkerung im Zuge der Globalisierung der wirtschaftlichen Zusammenhänge dramatisch gewachsen war und die überkommenen Methoden und Inhalte der Hochschulausbildung den Anforderungen nicht gerecht wurde, die sich aus einer Vervielfachung der Studentenzahlen ergab (in Deutschland Versechsfachung von 1960 bis 1995!).

Eine Zuspitzung der Problematik ergab sich daraus, dass die Finanzierung der Hochschulen, insbesondere das Wachstum ihres Personalbestandes, mit der Studentenzahrentwicklung nicht Schritt hielt, so dass die HRK 1992 ein Finanzierungsdefizit, bezogen auf die Ausstattungssituation

1977, von jährlich neun Mrd. DM konstatierte und das so genannte „Eckwertepapier“ der Bund-Länder-Kommission vom Mai 1993 immerhin einen Fehlbetrag von mindestens sechs Mrd. DM jährlich (in Preisen von 1993) anerkannte.

Ein strukturelles Problem bestand darin, dass das Wachstum primär im Universitätssektor stattgefunden hatte und der Ausbau der Fachhochschulen hinter dem Bedarf deutlich zurückgeblieben war. Das Studienangebot der deutschen Universitäten entsprach jedoch nicht – mit Ausnahme der Gesamthochschulen, die aber als Fremdkörper im Universitätsystem empfunden wurden – den sehr viel differenzierteren Bildungsvoraussetzungen und Bildungszielen des gewachsenen Anteils jedes Jahrgangs, der einen akademischen Abschluss anstrebte.

Nicht fachliche Qualifikation bis hin zur Forschungskompetenz auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse, sondern Berufsbefähigung für eine qualifizierte Tätigkeit, auch und zunehmend außerhalb des Staatsdienstes, ist nunmehr das Ziel der großen Mehrheit der Studierenden. Das verlangt die Vermittlung von Kompetenzen, die nicht allein durch die Teilhabe an innerwissenschaftlichen disziplinären und interdisziplinären Diskursen erworben werden können. Notwendig ist vielmehr eine auf diese Zielsetzung ausgerichtete curriculare Struktur und dementsprechende Organisation des Lehr-Lern-Prozesses, ja sogar, wie Heinz-Elmar Tenorth zu Recht betont, eine Lehrverfassung der Universität, die einen Teil der universitären Lernvoraussetzungen selbst heranbildet, weil die Schule hierzu nicht mehr hinreichend in der Lage ist.<sup>2</sup>

Mit der Überfüllung der Hochschulen und den nachdrücklichen Forderungen von Politik und Öffentlichkeit nach umfassenden Reformen von Lehre und Studium gerät die tradierte Vorstellung von Universität als institutionalisierter und zugleich von den Hochschullehrern individuell verstandener – nicht immer aber gelebter – Einheit von Forschung und

---

<sup>2</sup> So H.-E. Tenorth in seiner überzeugenden Begründung gestufter Studiengänge und grundlegender curriculärer Reformen: Schule und Universität – Bildungswelten im Konflikt, unveröffentlichtes Manuskript seines Vortrags zur Eröffnung des Dies Academicus der Universität Konstanz am 23.10.2004, S. 16.



Lehre unter Rechtfertigungsdruck. Der mit dem veränderten Lehrauftrag verbundene Aufwand, zumal in den Massenfächern, wird zunehmend als Hindernis für die Forschung – ja sogar als unzulässige Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit – verstanden und führt zu hinhaltendem, zum Teil erbittertem Widerstand gegen grundlegende Veränderungen von Zielsetzung, Form und Inhalten der Studienangebote. Die zweifellos berechtigte Forderung der Hochschulen nach mehr Geld wird von der Politik mit der Forderung nach effizienz- und leistungssteigernden Reformen beantwortet, damit die überlangen Studienzeiten, die hohen Abbrecher- und Fachwechslerquoten und die teilweise unzulängliche Berufsqualifizierung der Absolventen überwunden werden. Andererseits verbinden die Rektoren und Präsidenten ihre grundsätzliche Reformbereitschaft mit der Forderung nach mehr Autonomie und institutionellem Wettbewerb, nach Verzicht des Staates auf bürokratische Detailsteuerung und auf das Zwangskorsett der kameralistischen Haushaltsführung.

Die mit größerer Autonomie und mehr Wettbewerb verbundene Notwendigkeit verbesserter Selbststeuerungsfähigkeit erfordert jedoch nicht nur mehr Haushaltsflexibilität und die Verlagerung der Entscheidungskompetenz von gruppenparitätisch besetzten Gremien auf demokratisch legitimierte und rechenschaftspflichtige Leitungspersonen, sondern auch neue Verfahren der Problemanalyse, Berichterstattung und Vollzugskontrolle, also Methoden der Evaluation und des Controlling.

Diese Einsicht veranlasste die in der Landeshochschulkonferenz Niedersachsen zusammengeschlossenen Rektoren und Präsidenten der Landesuniversitäten und Fachhochschulen, gemeinsam mit dem Ministerium im Jahre 1995 die „Zentrale Evaluationsagentur Hannover“ (ZEVA, ab 1998 „Zentrale Evaluations- und **Akkreditierungsagentur**“) zu gründen und sie zu beauftragen, ein Verfahren zur flächendeckenden, periodischen Evaluation von Lehre und Studium zu entwickeln. In diesem Verfahren sollten auf der Grundlage einer systematischen Berichterstattung der Hochschulen und einer Begutachtung durch landesfremde Experten Vorschläge zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung erarbeitet werden. Zwei Jahre später berief der Ministerpräsident – ebenfalls auf Initiative der Landeshochschulkonferenz – eine unabhängige wissenschaftliche

Kommission als Beratungseinrichtung des Ministeriums, deren Aufgabe es sein sollte, die Forschung zu evaluieren und Vorschläge zur Optimierung der Struktur des niedersächsischen Hochschulsystems zu entwickeln.

Parallel zur Diskussion in der LHK Niedersachsen über die Organisation einer flächendeckenden Lehrevaluation schlossen sich die „Küstenuniversitäten“ Oldenburg, Bremen, Hamburg, Kiel, Rostock und Greifswald mit ähnlicher Zielsetzung zum „Evaluationsverbund Norddeutscher Universitäten“ (VNU) unter der Beteiligung der Universität Groningen zusammen.

### **Ziele und Verfahren der Evaluation**

Das Evaluationsverfahren dient mehreren Zielen:

1. Es soll Stärken und Schwächen eines Faches in der Lehre, vor allem aber Möglichkeiten der Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses und seiner Resultate aufzeigen. Dabei sind die primären Adressaten der Empfehlungen die für die Qualität dieses Leistungsbereichs Verantwortlichen in den Hochschulen, darüber hinaus aber auch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur, das als Systemzentrale einerseits Verantwortung dafür trägt, dass die Hochschulen ihrer Qualitätsverantwortung gerecht werden, andererseits auch dafür, dass die Rahmenbedingungen, unter denen die Hochschulen ihre Leistungen erbringen, qualitätsförderlich sind.
2. Evaluation ist eine Form des Verbraucherschutzes, indem sie den Studierenden, den Studieninteressenten, dem Beschäftigungssystem und der allgemeinen Öffentlichkeit objektive Informationen darüber liefert, ob das Studienangebot den Qualitätserwartungen entspricht und die Lehr- und Studienbedingungen ein effektives Studium erlauben. Damit die Evaluation diese Funktion erfüllt, müssen ihre wesentlichen Ergebnisse publiziert werden; Transparenz der Stärken und Schwächen wirkt zugleich als Anreiz zur kontinuierlichen Verbesserung.
3. Die Publikation der Evaluationsergebnisse dient außerdem der Rechenschaftslegung über die Effizienz der Verwendung öffentlicher (und ggf. privater) Mittel. Da Effizienz eine Kosten-Ertrags- oder Input-Output-Relation ist, zielt Evaluation auch dann, wenn sie, wie in Niedersachsen, die „Qualität“ der Arbeit eines Faches an allen Hochschulstandorten innerhalb desselben Verfahrens ermittelt, nicht auf ein

Ranking der Hochschulen. Vielmehr wird jede Hochschule bzw. jedes Fach an seinen eigenen Möglichkeiten und Zielsetzungen gemessen.

In Niedersachsen organisiert die ZEvA einen fünf- bis siebenjährigen Evaluationszyklus, der aus einem dreistufigen Verfahren besteht:

- einer **Selbstevaluation** des Faches anhand eines Leitfadens, den die ZEvA zur Verfügung stellt. Der daraus resultierende Bericht, in dem die Hochschule auch die geforderten Ausstattungs- und Leistungskennzahlen zur Verfügung stellt, dient einer externen Gutachtergruppe als Grundlage für die
- **Fremdevaluation**. Die aus Fachwissenschaftlern, einem Vertreter der Berufspraxis, einem/r fachfremden Wissenschaftler(in) mit Leitungserfahrung und einem/r Absolvent(in) bestehende Gutachtergruppe diskutiert im Rahmen eines Besuchs der Hochschule mit der Hochschulleitung, den Fachvertretern, Vertretern des wissenschaftlichen Mittelbaus und Studierenden; sie erstellt sodann ein Gutachten mit konkreten Empfehlungen.
- Die Hochschule entwickelt ein **Maßnahmenprogramm**, das möglichst in einer Zielvereinbarung zwischen Fachbereich und Hochschulleitung mit Fristen für die Umsetzung festgehalten werden soll und berichtet nach zwei Jahren an die ZEvA über den Stand der **Umsetzung** der beschlossenen Maßnahmen (**Follow-up**).

Die Evaluation wird von der ZEvA in Workshops mit den Verfahrensbeteiligten der Hochschulen und den Gutachtern vorbereitet. Die Publikation der Ergebnisse erfolgt in verdichteter Form mit einem Überblick über die wesentlichen Erkenntnisse aus der landesweiten Evaluation und einer Darstellung der Lage des Faches an jedem Standort. Mit Ausnahme der statistischen Daten bleiben die Selbstevaluationsberichte vertraulich, um Schönfärberei zu vermeiden.

Die Evaluation erfasst nicht nur die räumlichen, sächlichen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess, sondern auch Zielsetzungen, Anforderungen, Organisation und Verlauf des Studiums, die qualitätssichernden Maßnahmen, den Zusammenhang mit der

Forschung, den Studienerfolg und die Beurteilung der Lehre durch die Studierenden. Schließlich ist von Interesse, ob und wie eine Auswahl der Studienanfänger stattfindet, wie die Lernfortschritte während des Studiums überprüft werden und die Beratung organisiert ist, wie und mit welchem Ergebnis die Abschlussprüfungen durchgeführt werden und ob und wie eine Studienausgangsberatung stattfindet, ggf. sogar Verbleib und Erfolg der Absolvent(inn)en nachgehalten werden.

Entscheidend ist, dass eine repräsentative Auswahl aller für den Studienerfolg verantwortlichen Personen, von der Hochschulleitung bis zu den Studierenden, in die Evaluation einbezogen sind. Im Mittelpunkt stehen die Leistungen des Faches in der Lehre, nicht – wie in der Akkreditierung – die Qualität eines Studiengangs. Denn zum einen sind die Fächer in der Regel an mehreren (Teil-)Studiengängen beteiligt, zum anderen werden sie als wichtigste Adressaten für Vorschläge zur Qualitätsverbesserung angesehen.

### **Erfahrungen aus der Evaluation**

Anfänglich begegnete die Evaluation verbreiteter Skepsis bis Ablehnung besonders in den Fächern, die nicht bereits an dem europäischen Pilotprojekt 1995 oder am Pilotprojekt „Profilbildung“ der HRK in den Jahren 1992-95 teilgenommen hatten. Andererseits wurde immer deutlicher, dass der zunehmenden externen Kritik, die nicht zuletzt durch eine Serie von höchst zweifelhaften Hochschul-Rankings immer neue Nahrung erhielt, nur mit Informationen aus einem validen Evaluationsverfahren begegnet werden konnte. Vor allem aber zeigte sich bei der Erarbeitung der Selbstevaluationsberichte, dass die seit langem bekannten, aber bisher nicht offen diskutierten Probleme jetzt „enttabuisiert“ und einer sachlichen und zielorientierten Diskussion zugeführt werden konnten. Die Fachbereichs- und Hochschulleitungen erhielten erstmals detaillierte Informationen über die Qualität der Leistungen in ihrem Zuständigkeitsbereich, die sie für die interne Steuerung und für die Herausstellung von Stärken, Profilen und Schwerpunkten zu Werbezwecken und zur Begründung von Ressourcenforderungen gegenüber dem Wissenschaftsministerium nutzen konnten.

Die Akzeptanz des Verfahrens war also, trotz des erheblichen Aufwands für alle Beteiligten, sehr schnell herbeigeführt; sie hat erst in jüngster Zeit durch den hinzukommenden Aufwand für die Akkreditierungsverfahren merklich abgenommen.

Der wichtigste Effekt der flächendeckenden Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen und im „Nordverbund“ ist zweifellos darin zu sehen, dass die Bildungs- und Ausbildungsfunktion der Hochschulen im Bewusstsein des wissenschaftlichen Personals und der Leitungsorgane den ihr zukommenden Stellenwert erhalten hat. Nachdem beide Organisationen in den vergangenen zehn Jahren für fast alle Fächer zwei komplette Evaluationszyklen abgeschlossen und die Umsetzungsberichte aus dem ersten Zyklus ausgewertet haben, lässt sich ein Fazit über die Stärken und Schwächen des Verfahrens ziehen.

Bei dem Bemühen, nachfolgend die wichtigsten Erkenntnisse darzustellen, die für eine Weiterentwicklung der Qualitätssicherungsverfahren der ZEvA von Bedeutung sind und zugleich allgemeine Geltung beanspruchen können, kommt mir zugute, dass das Wissenschaftliche Zentrum für Hochschulforschung Kassel 2003 eine Meta-Evaluation der Verfahren der ZEvA und des Nordverbundes durchgeführt hat. Die Ergebnisse sind in einem „Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren“ von Sandra Mittag, Lutz Bornemann und Hans-Dieter Daniel veröffentlicht. Ich kann und will die detaillierte Untersuchung hier natürlich nicht referieren, nutze sie aber zur Absicherung meiner eigenen Erfahrungen und Schlussfolgerungen:

1. Eine periodische Wiederholung der Evaluation von Lehre und Studium mit immer derselben Fragestellung führt schnell zu abnehmenden Erträgen. Es liegt daher nahe,
  - den Akzent der Untersuchung verstärkt auf den Outcome des Lehr-Lern-Prozesses und den beruflichen Erfolg der Absolventen zu legen (die Tradition der Input-Betrachtung hat vielfach zu „Lobbyismus“ der Gutachter für ihr Fach geführt),
  - einzelne Komponenten des Studienangebots besonders zu evaluieren, wie z.B. die Internationalität, die Beratungs- und Serviceeinrichtungen, die Organisation und Methodik der Prüfungen usw.,

- Art und Ausmaß der Institutionalisierung von Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Fächern zu untersuchen,
  - statt flächendeckender Evaluation gezielte Untersuchungen in den Studienbereichen und Hochschulstandorten durchzuführen, in denen durch Datenanalyse oder andere Informationen (z.B. aufgrund entsprechender Hinweise der Hochschulleitung, des Dekanats oder des MWK) Probleme sichtbar geworden sind.
2. Der Übergang zu gezielten statt flächendeckenden Evaluationsverfahren verstärkt die Dringlichkeit des Aufbaus aussagekräftiger Berichts- oder Management-Informationssysteme (MIS). Auf der Grundlage landesweit vereinbarter Konventionen und Definitionen stellt ein MIS alle für Evaluationsverfahren sowie für Berichts-, Planungs- und Steuerungszwecke relevanten Daten und Kennziffern sowie Volltext-Informationen zur Verfügung. Die Zugriffsrechte der Nutzer, einschließlich des Ministeriums, lassen sich nach inhaltlichen Kriterien und Aggregationsebenen differenzieren.
  3. Eine kritische Lektüre der Umsetzungsberichte zeigt, dass es ein deutliches Umsetzungsdefizit gibt. Deshalb muss dem Follow-up und dem Umsetzungs-Controlling mehr Gewicht beigemessen werden. Es sollte – wie im Nordverbund praktiziert – stets mit einer Auswertungskonferenz der Evaluierten mit den Gutachtern und den Verantwortlichen auf den verschiedenen Leitungsebenen der Hochschule beginnen, in einer internen Zielvereinbarung zwischen Fach und Hochschulleitung münden und bei wesentlichem Veränderungsbedarf auch Eingang in die Zielvereinbarung zwischen Hochschule und Ministerium finden. Auf dieser Grundlage lassen sich dann auch positive und negative finanzielle Konsequenzen an die Evaluation knüpfen. Hat die Evaluation ein relevantes Verbesserungspotential ergeben, sollte auch die Auswertung des Umsetzungsberichts mit einem Vor-Ort-Besuch (wenigstens eines Teils) der ursprünglichen Gutachtergruppe verbunden werden.
  4. Die Nutzung der Evaluationsergebnisse zu Ranking-Zwecken ist grundsätzlich abzulehnen, weil jede Vergleichsbasis multidimensional sein müsste und deshalb Gewichtungen erforderte, die immer eine prinzipiell nicht wünschbare Vereinheitlichung der Ziele, Funktionsweisen

und Anforderungen voraussetzten oder notwendigerweise zu Fehlurteilen führen würden.

5. Wünschenswert wäre grundsätzlich eine Verzahnung der Evaluation von Lehre und Studium mit der Forschungsevaluation einerseits und der Lehrevaluation mit der Akkreditierung andererseits. Für die Forschungsevaluation sind allerdings getrennte Vor-Ort-Besuche und überwiegend andere Gutachter erforderlich. Da sich die Akkreditierung auf Studiengänge bezieht, während die Evaluation die lehr- und studienrelevanten Aktivitäten eines Faches bzw. einer „Lehreinheit“ bewertet und Fächer normalerweise an mehreren (Teil-)Studiengängen beteiligt sind, kann nur ein Teil eines aktuellen Evaluationsgutachtens für die Akkreditierungsentscheidung herangezogen werden. Andererseits kann die Akkreditierung den organisations- und prozess- oder managementbezogenen Teil der Evaluation nicht ersetzen.
6. Die stärkere Outcome-Orientierung, die Beteiligung der Gutachter am Umsetzungs-Controlling und die Ausdehnung der Evaluation auf die Bewertung des internen Qualitätsmanagements des Faches muss bei der Zusammenstellung der Gutachtergruppe berücksichtigt werden. Leitungserfahrung muss bei mindestens einem/r Gutachter(in) ausgeprägt vorhanden sein. Darüber hinaus ist eine Schulung der Gutachter(innen) mehr als bisher erforderlich, damit die Evaluation zu klaren Handlungsempfehlungen an die Leitungsverantwortlichen der Hochschule führt. Im Fehlen hinreichend konkreter und die spezifischen Umsetzungsbedingungen vor Ort berücksichtigender Handlungsempfehlungen liegt eine Schwäche vieler Gutachten, die in den vergangenen zehn Jahren erstellt wurden.
7. Kontrovers diskutiert wird immer wieder die Frage, ob ausschließlich die Hochschulen oder auch das Wissenschaftsministerium Adressaten der Gutachterempfehlungen sein sollten. In Niedersachsen gibt es einen allgemeinen Konsens, dass neben der institutionellen Qualitätsverantwortung der einzelnen Hochschule und ihrer Fachbereiche und Fächer eine Systemverantwortung des MWK für die Qualität von Lehre und Studium besteht, die seine Beteiligung unerlässlich macht. Dies gilt umso mehr, wenn Ressourcenzuweisungen oder -kürzungen qualitätsgesteuert erfolgen oder in der Evaluation festgestellte Qualitätsmängel nur mit Hilfe des Ministeriums beseitigt werden können. Da

in Niedersachsen die Evaluation der Forschung und der Hochschulstruktur Aufgabe der Wissenschaftlichen Kommission des Ministeriums ist, lassen sich aus der Verbindung der beiden Evaluationsverfahren bzw. aus der Zusammenschau ihrer Ergebnisse die für die Systemsteuerung relevanten Informationen gewinnen. Weil die Verfahren prinzipiell landesweit und hochschulartenübergreifend angelegt sind (die Forschungsevaluation hat allerdings bisher nur die universitäre und außeruniversitäre Forschung im Zuständigkeitsbereich des MWK erfasst), wird eine vergleichende Betrachtung der Stärken und Schwächen möglich, ohne dass zur simplifizierenden Sicht des Rankings Zuflucht genommen werden muss. Ein Rating wäre allerdings hinsichtlich einzelner Aspekte durchaus möglich, wenn auch meines Erachtens wegen der Überschaubarkeit des Systems mit 20 Hochschulen nicht erforderlich.

### **Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung durch Evaluation**

Angesichts des Berichts- und Begutachtungsaufwands in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren verlangen Überlegungen zu den Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium eine genauere Abgrenzung der Funktion beider Verfahren, damit sie einander ergänzen, nicht jedoch überlagern.

Die Akkreditierung sichert vereinbarte oder vorgegebene Standards der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Studiengängen sowie von Zulassungs- und Prüfungsverfahren. Sie entscheidet über die Zulässigkeit des Studienangebots und dient damit primär dem „Konsumenten“-Schutz durch **Qualitätssicherung**.

Bei der Evaluation dagegen geht es um **Qualitätserhöhung** im Rahmen der Zielsetzungen und Möglichkeiten der jeweiligen Hochschule. Es geht also um Effektivitäts- und Effizienzsteigerung durch Verbesserung des Managements der Lehr-Lern-Prozesse und ihrer personellen und sächlichen Voraussetzungen. Ohne prozessbezogene Evaluationsverfahren ist es kaum möglich, Qualitätssteigerungsreserven auszuschöpfen, weil es keine befriedigenden Outcome-Messungen und damit auch keine unproblematische Methode der Effizienzmessung gibt. Für den Erfolg der



Evaluation ist in jedem Fall das Controlling des Follow-up von entscheidender Bedeutung.

Die regelmäßige Durchführung derartiger Evaluationsverfahren kann andererseits den Aufwand der Reakkreditierung von Studiengängen erheblich verringern, weil der Nachweis systematischer Methoden zur Verbesserung der Qualität bereits akkreditierter Studienprogramme den Schluss zulässt, dass diese Programme weiterhin die Akkreditierungsbedingungen erfüllen. Umgekehrt ist die regelmäßige Reakkreditierung der Studiengänge nicht geeignet, die Evaluation zu ersetzen, weil sie nur die Erfüllung vorgegebener Standards prüft, nicht aber die Möglichkeiten, mit den verfügbaren Ressourcen bessere Resultate zu erzielen.

Um Wege zur Verbesserung der Bedingungen aufzuzeigen, unter denen der Lehr-Lern-Prozess abläuft, muss das Evaluationsverfahren die Handlungsbedingungen aller Entscheidungsträger analysieren, die institutionelle und individuelle Verantwortung für die Qualität von Lehre und Studium tragen. Das sind nicht allein die Lehrenden und deren Mitarbeiter(innen) sowie die Studierenden einer fachlichen „Lehreinheit“ (Institut, Seminar, Fachbereich), sondern vor allem auch die Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie die Leitungen der Organisationseinheiten, die die Lehr- und Studienbedingungen wesentlich mitbestimmen.

Eine wichtige Lehre aus den Evaluationsverfahren der vergangenen Jahre folgt aus der Beobachtung, dass die zunächst überwiegend von intrinsischer Motivation getragene Bereitschaft der Lehrenden, zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium am Evaluationsverfahren mitzuwirken und seine Ergebnisse in konkrete Maßnahmen umzusetzen, in dem Maße schwindet, in dem deutlich wird, dass das Verfahren nur das Ende der Verantwortungs- und Steuerungskette erfasst, nicht aber die Interdependenzen mit den Entscheidungs- und Verantwortungsebenen einbezieht, die die personellen, sächlichen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen determinieren. In aller Regel richten sich die Vorschläge der Evaluationsgutachter zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation in einem Fach – wie häufig auch die Verbesserungsvorschläge der Fachvertreter im Selbstbericht – auch an die Verantwortlichen anderer Organisationseinheiten, an die Hochschulleitung oder

an das Ministerium. Sie können jedoch deren Handlungsoptionen und -beschränkungen nicht berücksichtigen, weil die Evaluation auf Fachebene die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium nicht systematisch als Teil des Qualitätsmanagements der ganzen Hochschule betrachtet. Ihre Umsetzbarkeit und damit ihre Wirksamkeit bleibt deshalb häufig beschränkt.

Die Evaluation muss also künftig explizit berücksichtigen, dass die Durchführung von Studienprogrammen nicht nur die Kooperation vieler Lehrender miteinander und mit den Studierenden erfordert, sondern vielfach auch mehrerer Fächer und Fachbereiche, ggf. sogar mehrerer Hochschulen, darüber hinaus der Prüfungsämter, der Studien- und Absolventenberatungseinrichtungen, der Service- und Informationszentren, der Bibliotheken, der Labore, des Medienzentrums, des Studentenwerks usw., also letztlich der Hochschulleitung mit den Leitungen dieser Organisationseinheiten und der jeweiligen Leitungen mit den Mitgliedern ihrer Einrichtungen<sup>3</sup>.

Abgesehen von den konzeptionellen Beschränkungen des fachzentrierten Evaluationsverfahrens genügt es auch den Anforderungen nicht, die sich aus dem verstärkten institutionellen Wettbewerb teilautonomer Hochschulen ergeben. Der erhöhte Wettbewerbsdruck resultiert aus erheblichen Veränderungen der Rahmenbedingungen, unter denen die Hochschulen ihre Leistungen erbringen:

- Die Wissenschaftsministerien verzichten einerseits auf eine detaillierte Eingriffsteuerung nach dem Muster der kameralistischen Staatsverwaltung, beaufschlagen die Hochschulen jedoch andererseits mit globalen Ressourcenkürzungen oder strukturellen Entwicklungsaufgaben, die wenigstens zum Teil auf Qualitätskriterien beruhen.
- Die Einführung von Studiengebühren macht das Studienangebot zu einer strategischen Planungsgröße.
- Veränderte, zum Teil output-orientierte Verfahren der Hochschulfinanzierung bei allgemeiner Ressourcenverknappung verschärfen den Wettbewerb um gute Forscher(innen), Hochschullehrer(innen) und Studie-

---

<sup>3</sup> Siehe Rainer Künzel, Qualitätssicherung in Lehre und Studium durch institutionelle Evaluation, eva-net Positionen 7/2005 vom 14.06.2005.

rende und zwingen zu einer neuen Balance zwischen Forschung und Lehre in den vier Phasen der akademischen Qualifikationsvermittlung: Bachelorstudium, Masterstudium, Promotion und wissenschaftliche Weiterbildung.

- Mit der wachsenden internationalen Mobilität von Studierenden und Wissenschaftler(inne)n verändern sich die Erwartungen hinsichtlich der Arbeits- und Studienbedingungen in den deutschen Hochschulen.

Diese Veränderungen der Rahmenbedingungen machen ein kohärentes Qualitätsmanagement zu einem unverzichtbaren Mittel zur Wahrnehmung der Leitungsverantwortung von Präsidien oder Rektoraten, Dekanaten und Institutsvorständen. Die organisatorischen und informatischen Voraussetzungen für das Entstehen einer institutionellen Qualitätskultur zu schaffen, wird damit wesentlicher Bestandteil einer Strategie nachhaltiger Hochschulentwicklung<sup>4</sup>. Die ZEvA hat deshalb die Grundzüge eines management-, struktur- und prozessorientierten Evaluationsverfahrens entwickelt, das im Prinzip nicht nur zur Verbesserung von Lehre und Studium, sondern auch zur Qualitätsentwicklung in anderen Leistungsbereichen der Hochschule eingesetzt werden kann, wie im Bereich der Nachwuchsförderung, der Dienstleistungen, des Wissens- und Technologietransfers oder der Weiterbildung.

Der Untersuchungsfokus liegt auf den Organisations- und Entscheidungsstrukturen, den Kontroll- und Entscheidungsprozessen in und zwischen den lehr- und studienrelevanten Organisationseinheiten, der qualitätsorientierten Personalrekrutierung und -entwicklung sowie der Organisationsentwicklung.

Bis zur geplanten Umstellung des Evaluationsverfahrens im kommenden Jahr werden die Einzelheiten des neuen Konzepts im Zusammenwirken mit der Landeshochschulkonferenz und dem MWK ausgearbeitet. Da zeitgleich mit diesen Überlegungen auch eine kritische Überprüfung der Forschungsevaluation durch die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen stattfindet, besteht eine gute Chance, zu einem abgestimmten Programm von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwick-

---

<sup>4</sup> Rainer Künzel, a.a.O.

lungsverfahren zu kommen, bei dem ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis erreicht wird als bei einer periodischen Wiederholung der gegenwärtigen Evaluations- und Akkreditierungsverfahren. Bei allen Reformüberlegungen wird zu beachten sein, dass es nicht ausreichend ist, immer wieder nur Stärken und insbesondere Schwächen aufzuzeigen und dann zu erwarten, dass die Gutachterempfehlungen umgesetzt und die Schwachstellen beseitigt werden. Vielmehr müssen die Ursachen für Minderleistungen, die Abhängigkeiten vom Leistungsvermögen anderer Organisationseinheiten sowie die Handlungsbedingungen der Entscheidungsträger untersucht und auf dieser erweiterten Grundlage Wege zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen und ihrer Untereinheiten aufgezeigt werden.

**2.**

**Gegenstand der  
Evaluationsverfahren**



2.1.

Studentische Lehrveranstaltungskritik

# Qualitätssicherung durch studentische Lehrevaluation: Die Rolle von Feedbackprozessen

Sabine Remdich und Anke Brehl

## Zusammenfassung

In dem Beitrag wird das Konzept der studentischen Lehrevaluation der Universität Lüneburg dargestellt. Das Konzept wurde in einem hochschulinternen partizipativen Prozess entwickelt und wird in diesem Semester erstmals flächendeckend eingesetzt. Das Lüneburger Verfahren zur studentischen Lehrevaluation ist zentral organisiert mit automatisierter Befragungsdurchführung und -auswertung. Mit einem geplanten Befragungsrhythmus von zwei Jahren legt es Wert auf Effizienz und Handhabbarkeit. Als Erhebungsinstrument wird ein standardisierter Fragebogen mit Möglichkeiten der fach- oder veranstaltungsbezogenen Ergänzungsfragen eingesetzt. Zentral für das Verfahrens ist die Konzentration auf den feedback- und entwicklungsorientierten Ansatz. Angestrebt wird ein transparentes, angstfreies Verfahren, das die Ergebnisse so aufbereitet und zur Verfügung stellt, dass ein Höchstmaß an Information und Handlungsleitung für die einzelnen Akteure rückgemeldet und Maßnahmen zur Optimierung aufgezeigt werden. Das Verfahren beinhaltet einen differenzierten Feedbackprozess mit Feedbackschleifen an Lehrende, Studierende, Studiendekane, Fachbereichsgremien und Hochschulleitung.

Die Qualität der Lehre hängt von unterschiedlichen Faktoren ab wie beispielsweise vom Lehrangebot, von der Lehrerfahrung und didaktischen Ausbildung der Lehrenden, der Lernmotivation der Studierenden und auch von den vorhandenen Ressourcen bzgl. Personal, Räumen und Bibliothek. Studentische Lehrevaluation als Instrument der Qualitätssicherung in Studium und Lehre ist in der deutschen Hochschullandschaft nicht mehr wegzudenken. Eine regelmäßige Lehrevaluation unterstützt den Diskurs über die Qualität der Lehre zwischen Studierenden und Lehrenden. Sie bietet Vorteile für beide Seiten: Auf der Seite der Studierenden kann überprüft werden, inwiefern die Organisation des Lehrbetriebes den tatsächlichen Bedürfnissen der Studierenden entspricht. Den Lehrenden gibt die Evaluation ein Instrument an die Hand, die eigenen Stärken und Schwächen zu identifizieren und die Lehre insgesamt weiter zu optimieren.



Im Niedersächsischen Hochschulgesetz wird die Durchführung der studentischen Lehrevaluation verbindlich festgeschrieben. Ein Blick auf die eingesetzten Verfahren und Erhebungsinstrumente offenbart allerdings große Unterschiede in Umfang, Kontinuität und Umgang mit den Ergebnissen.

### **Eckpunkte des Verfahrens der studentischen Lehrevaluation an der Universität Lüneburg**

In der Entwicklung des Verfahrens für die fusionierte Universität Lüneburg<sup>1</sup> sind die Ansätze, Praktiken und Erfahrungen aus den zwei Alt-Einrichtungen zu einem gemeinsamen integrierten Verfahren zusammengeführt worden. Eine hochschulinterne Fach-Arbeitsgruppe, zusammengesetzt aus den Studiendekanen sowie Fachexperten und Studierenden, nahm auf Basis einer kritischen Reflexion der bisherigen Verfahren und einer Best-Practice-Analyse die Verfahrensvereinheitlichung und Optimierung vor (Entwicklung eines gemeinsamen Erhebungsinstrumentes und eines einheitlichen Verfahrensablaufs).

Mit Blick auf die Vorteile (Kontinuität, Systematik, Entlastung der Fachbereiche hinsichtlich personeller und finanzieller Aufwände) wurde ein zentral organisiertes Paper-pencil-Verfahren gewählt.<sup>2</sup> Die Befragungen werden jeweils am Beginn der zweiten Hälfte des Semesters durchgeführt. Die EDV-Unterstützung gewährleistet ein zeitnahes Feedback an die Lehrenden noch im laufenden Semester und ermöglicht damit eine Diskussion der Ergebnisse mit den Studierenden der Veranstaltung. Die studentische Lehrevaluation wird in einem zweijährigen Befragungszyklus

---

<sup>1</sup> Die Universität befindet sich aktuell in einem Fusionsprozess der alten Fachhochschule Nordostniedersachsen mit der Alt-Universität Lüneburg zur Modelluniversität Stiftung Lüneburg. Die Fusion überwindet das binäre Hochschulsystem und schafft eine Universität neuen Typs mit einer fusionsbedingten Breite an Forschungs-, Lehr- und Transferkompetenzen.

<sup>2</sup> Das Verfahren läuft software-unterstützt mit Hilfe des Programms EvaSys. Ein online-Verfahren schien bislang aus methodischen und organisatorischen Gründen (noch) nicht empfehlenswert. Ausreichend hohe Rücklaufquoten und repräsentative Stichproben können zum aktuellen Zeitpunkt mit den vorhandenen technischen Möglichkeiten nicht gewährleistet werden.

(mit einem arhythmischen Wechsel zwischen Sommer- und Wintersemester) durchgeführt. Zeitliche Freiräume für die differenzierte Reflexion der Ergebnisse, für Feedbackprozesse und das Ableiten und Umsetzen von Maßnahmen zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung werden so eingeräumt. Die Verwendung der Ergebnisse und der Datenschutz sind in einer Ordnung klar geregelt; dies ist wichtig, um das Vertrauen der Akteure in das Verfahren zu gewährleisten.

Leitgedanken für die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes waren ein fachbereichsübergreifend einsetzbarer Fragebogen, die inhaltliche Abbildung der zentralen Dimensionen von Lehrqualität, Möglichkeit der fach- oder veranstaltungsbezogenen Ergänzung durch optionale Zusatzfragen, die parallele Erfassung von Randbedingungen und Bias-Variablen sowie Handhabbarkeit und Ökonomie bei der Datenerhebung.

Der Lehrevaluationsbogen erfasst die folgenden Aspekte (vgl. Abb. 1): Struktur-Variablen der Lehrveranstaltung (allgemeine Organisation der Veranstaltung und inhaltlich logischer Aufbau), Methodik und Aufbau (Einsatz didaktischer Mittel), Relevanz und Nützlichkeit (Bewertung, inwieweit das in der Veranstaltung erworbene Wissen berufsrelevant ist) und Praxisbezug (Theorie-Praxis-Transfer, z.B. inwieweit der Stoff durch Beispiele veranschaulicht wird). Gezielt auf die Person der Lehrenden gehen die Skalen Engagement (Motivation der Lehrenden), Interaktionsmanagement (Förderung von Mitarbeit) und Lehrkompetenz (verständliche und anregende Erklärungen) ein. Zusätzliche allgemeine Aspekte sind, inwieweit durch die Veranstaltung das Interesse der Studierenden gefördert wurde und die Bewertung der Qualität der verwendeten Veranstaltungsunterlagen.

### **Entwicklungs- und feedbackorientierter Ansatz**

Das Verfahren der studentischen Lehrevaluation an der Universität Lüneburg fokussiert stark den entwicklungsorientierten Gedanken mit dem Ziel des Aufbaus einer Feedbackkultur an der Universität. Studierende und Lehrende sowie die Studiendekane sollen das Verfahren als Möglichkeit begreifen, gemeinsam an der Optimierung der Lehre zu arbeiten.



Abb. 1: Struktur des Lehrevaluationsbogens

Das Verfahren liefert die Grundlage für den Diskurs zwischen allen Akteuren und für das Ableiten qualitätssichernder Maßnahmen. Die Kontroll- und Steuerungsfunktion des Verfahrens steht nicht im Vordergrund, vielmehr soll der Evaluationsprozess von allen Beteiligten als Chance zur Entwicklung und Optimierung begriffen werden. Das Verfahren hat den Anspruch, transparent und angstfrei im Hinblick auf den Umgang mit den Ergebnissen zu sein.

Bei einem solchen Ansatz kommt es darauf an, den Lehrenden das Feedback zu ihrer Lehrveranstaltung in einer Art und Weise zu vermitteln, dass sich das positive Potenzial, das im Feedback steckt, entfalten kann. Die Rückmeldung zur Lehrveranstaltung sollte erstens eine Motivationsfunktion erfüllen. Insbesondere positives Feedback hat ein direktes und motivierendes Potenzial, das zu höherer Leistung anspornt. Lehrende können durch positive Verhaltenskonsequenzen wie Lob oder den guten Lernfortschritt der Studierenden dazu gebracht werden, ihr Verhalten in Zukunft wiederholt zu zeigen (z.B. die eigene Lehrveranstaltung mit Hilfe von praktischen Fallbeispielen anzureichern). Auch führen positive Erfolgserlebnisse in der Lehrveranstaltung zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit des Lehrenden.

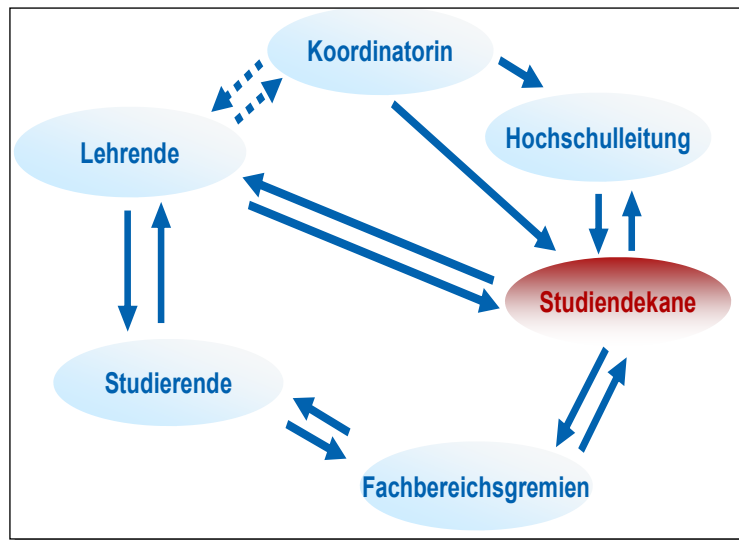
Das Feedback zur Veranstaltung hat des Weiteren eine Informationsfunktion. Es informiert über den Zielerreichungsprozess und zeigt an, ob der Lehrende auf dem richtigen Weg ist. Es enthält Hinweise, wie der Lehrende sein Verhalten künftig anpassen kann, um einen Schritt weiterzukommen, z.B. dass er die Studierenden durch interaktive Vermittlungsformen stärker in die Veranstaltung einbindet.

Wenn das Veranstaltungsfeedback zu einer Modifizierung oder gar Verbesserung des Lehrverhaltens führt, dann erfüllt es drittens eine Lernfunktion. Hinsichtlich der intendierten Lernprozesse im Rahmen der studentischen Lehrevaluation gilt es, jeweils ein Höchstmaß an Information zu verknüpfen mit positiv wahrgenommenen Entwicklungsimpulsen. Voraussetzung hierfür ist eine Vertrauenskultur und hinreichende Transparenz der Feedbackprozesse.

Neben den bislang genannten Funktionen hat Feedback aber auch fast immer eine Auswirkung auf das Selbstbild. Es führt zu einer Angleichung zwischen dem Bild, das der Lehrende von sich selbst hat (Selbstbild) und dem, wie die Studierenden ihn sehen (Fremdbild). Durch Feedback in Form von Anerkennung guter Leistungen kann das positive Selbstbild gefördert und Selbstvertrauen entwickelt werden. Ebenso kann eine destruktive Form negativen Feedbacks den Selbstwert einer Person negativ beeinflussen und sie zum Nachdenken über die eigene Person bringen.

## Feedbackakteure und -wege

Der Feedbackprozess im Rahmen der studentischen Lehrevaluation läuft an der Universität Lüneburg mit Hilfe standardisierter Rückmeldeinstrumente. Des weiteren läuft er auf zwei Ebenen: auf der individuellen und auf der organisationalen Ebene. Die Lehrenden erhalten ein individuelles Feedback in Form einer personenorientierten, aufgabenbezogenen Rückmeldung, und auf organisationaler Ebene existieren systematische, institutionalisierte Feedbackschleifen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Feedbackakteure (Feedbackgeber und -nehmer) und die Feedbackwege.



**Abb. 2: Feedbackakteure und -wege im Rahmen des Prozesses der studentischen Lehrevaluation**

### Feedback an Lehrende

Ausgangspunkt für den Feedbackprozess sind die Veranstaltungsbewertungen der Studierenden. Mit Hilfe standardisierter, automatisierter und verdichteter Ergebnissrückmeldungen erhalten die Lehrenden Feedback über die wahrgenommene Qualität der Lehre und über den im Selbst-rating eingeschätzten Kompetenzgewinn der Studierenden. Zentraler

Bestandteil des Feedbacks an die Lehrenden ist ein detaillierter Auswertungsbericht auf Ebene der einzelnen Items (vgl. Abb. 3). Neben den relativen Antworthäufigkeiten enthält der Bericht Mittelwerte und Standardabweichungen als Maß für die Streuung der Antworten.

Der Bericht enthält darüber hinaus die Kommentare der Studierenden zu den offenen Fragen. Die Lehrenden erhalten zusätzlich Interpretationshilfen und Ampelansichten für die berichteten Werte. Die Ampelansichten zeigen, an welcher Stelle die eigenen Werte in Relation zu vorher definierten Qualitätszielen und Schwellenwerten liegen. Eine solche Ampelansicht erleichtert die Interpretation der Ergebnisse auf individueller Ebene und unterstützt die Selbstverortung.

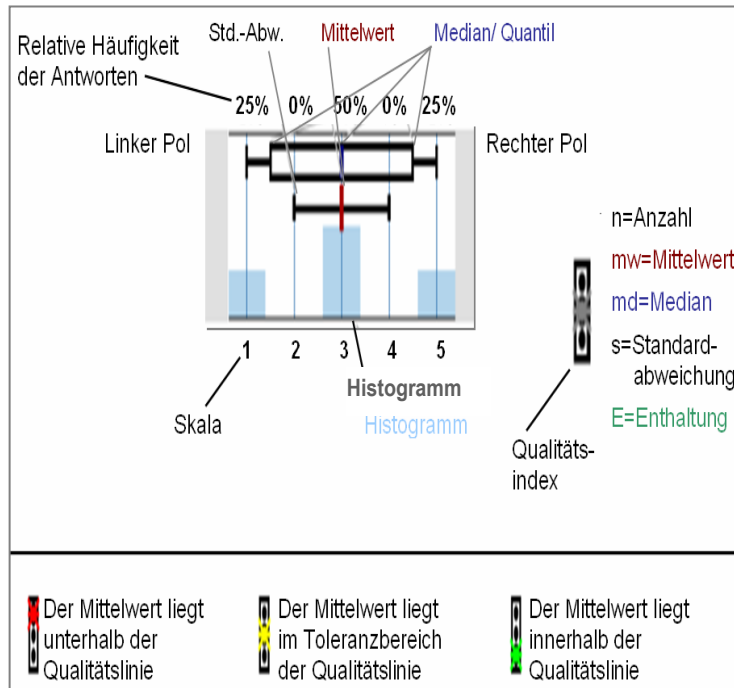


Abb. 3: Feedback an Lehrende: Einzel-Item-Auswertung mit Ampelansicht

Ergänzend zum Auswertungsbericht erhalten alle Lehrenden ihre Profillinie. Die Werte der eigenen Veranstaltung werden den mittleren Werten einer Vergleichsgruppe aus dem Fachbereich grafisch gegenübergestellt<sup>7</sup> (vgl. Abb. 4).

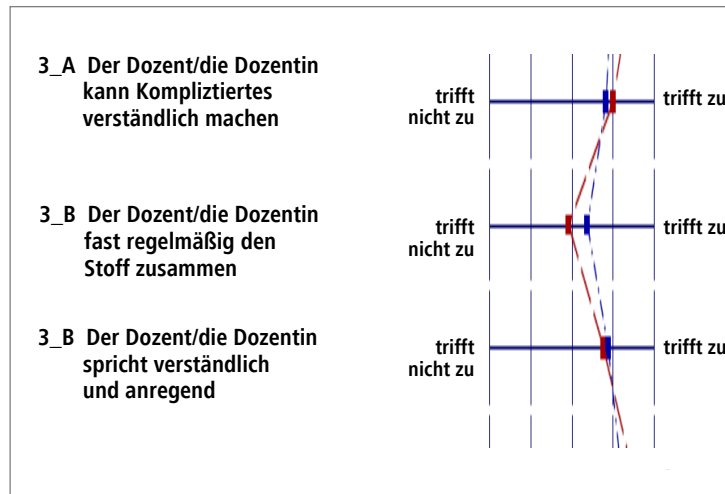


Abb. 4: Feedback an Lehrende: Profillinie

#### Feedback an Studierende

Im Hinblick auf die Studierenden ist es wichtig, dass sie hinreichend in den Feedbackprozess, insbesondere in die Follow-up-Schritte, eingebunden werden. Die Studierenden müssen sehen, dass ihr Feedback ernst genommen wird und sich die Lehrenden mit den Rückmeldungen auch auseinandersetzen, das Feedback auch annehmen – ansonsten verlieren sie schnell die Motivation, weiterhin als Feedbackgeber zu fungieren. In der Anlage zum individualisierten Auswertungsbericht wird jedem Lehrenden eine Präsentationsfolie mit den mittleren Werten auf Skalenebene für die Rückmeldung und Diskussion der Ergebnisse mit den Studierenden zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wird Transparenz gewährleistet durch die studentischen Vertreter im Fachbereichsrat sowie in der Zentralen Studienkommission.

<sup>7</sup> Hier werden jeweils nur die gleichen Veranstaltungsarten eines Fachbereichs verglichen.

#### Feedback an Studiendekane

Studiendekane sind gemäß Niedersächsischem Hochschulgesetz für die Qualität von Lehre und Studium in ihrem Fachbereich verantwortlich. Ihnen kommt im Verfahren der studentischen Lehrevaluation eine herausgehobene Bedeutung zu. Auf Basis der durch die Koordinationsstelle bereitgestellten Informationen in Form von aggregierten Auswertungsberichten für die gesamten Veranstaltungen des Fachbereichs sowie in Form eines Problemportfolio für den Fachbereich spiegeln die Studiendekane die Ergebnisse in die Fachbereichsgremien zurück. Ihre Aufgabe ist es, in den zuständigen Gremien Qualitätsdiskussionen zu initiieren, die Lehrkonferenzen zu moderieren und die Selbstevaluation der Lehrenden beratend zu unterstützen.

#### Feedback an den Fachbereich

Lehrkonferenzen, moderiert durch die Studiendekane, dienen auf Fachbereichsebene als Ort für Gruppenfeedback. Hier werden die Ergebnisse der studentischen Lehrevaluation erläutert, diskutiert und Maßnahmen für die Qualitätsentwicklung in der Lehre abgeleitet. Hierbei soll nicht personenorientiert, sondern themenspezifisch agiert werden. Diskutiert werden beispielsweise besondere Problemfelder und Auffälligkeiten im Fachbereich, erkennbare Stärken, Schwächen und Entwicklungen über die Zeit. Die Lehrkonferenz soll gleichzeitig als Plattform für den Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrenden (einschließlich der Lehrbeauftragten) sowie der Diskussion hochschuldidaktischer Fragestellungen dienen.

#### Feedback an die Hochschulleitung

Über Ergebnisse und Beschlüsse aus den fachbereichsinternen Diskussionen inklusive der abgeleiteten Maßnahmenpläne wird die Hochschulleitung in einem teilstandardisierten Lehrbericht informiert. Zusätzlich erhält sie einen zusammenfassenden Bericht der zentralen Evaluations-Koordinationsstelle über die Entwicklungstrends und die Problembe- reiche. Im Hinblick auf das Vertrauen in das Verfahren erscheint es immer wieder wichtig darauf zu verweisen, dass die Hochschulleitung



ohne Wissen der Lehrenden keinen Einblick in personenbezogene Daten nehmen kann. Die Universität Lüneburg hat sich bewusst für einen feedback-orientierten Ansatz entschieden, um so den allgemeinen Ressentiments gegenüber der studentischen Lehrevaluation, der Angst vor Kontrolle durch die Hochschulleitung, der mangelnden Offenheit der Lehrenden oder auch der starken persönlichen Betroffenheit der Lehrenden besser entgegenwirken zu können. Zum zweiten fügt sich ein feedback-orientiertes Verfahren gut in die Systematik eines hochschulweiten Qualitätsmanagementsystems ein.

Die Bewertung der Lehre aus studentischer Sicht ist nur eine, wenngleich eine sehr wichtige Perspektive. Sie muss zwingend ergänzt werden z.B. durch Absolventenbefragungen, durch externe Peer-Ratings oder Anforderungsanalysen mit Berufspraktikern.

## Die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen im Bonner Modell der Hochschulevaluation

Georg Rudinger, Britta Krahn und Christian Rietz

Unter dem Begriff „studentische Lehrveranstaltungskritik“ wurden bislang in erster Linie von Fachschaften organisierte Fragebogenverfahren verstanden. Sie waren zum einen in Aufbau, Inhalt und Ergebnisrückmeldung selten vergleichbar und zum anderen organisatorisch kaum für einen umfassenden, fächerübergreifenden Einsatz angelegt. Im Zuge der in den letzten Jahren auch durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen aufgekommene Forderung nach universitätsweiter Qualitätssicherung von Studium und Lehre geriet die studentisch organisierte Lehrveranstaltungsbewertung jedoch ihrerseits in die Kritik, wobei vor allem am Wert studentischer Urteile als Maßstab für Qualität gezweifelt wurde. So wurde angenommen, dass Studierende vorwiegend den Unterhaltungswert einer Veranstaltung (Dr. Fox-Effekt) und die Beliebtheit der Lehrenden bewerten oder aber Eigenschaften bzw. der Status der Lehrenden die Bewertung verzerren könnten. Befürchtet wurde auch, dass Unerfahrenheit und „Unreife“ der Studierenden die Bewertungen beeinflussen könnten. Die Forschung zu Lehrveranstaltungsevaluationen und zur Studienzufriedenheit konnte allerdings einige dieser Vorurteile, die die Urteilsfähigkeit der Studierenden in Frage stellten, entkräften (El Hage 1996). Marsh und Roche (1997) konnten beispielsweise zeigen, dass sich studentische über mehrere Veranstaltungen gemittelte Beurteilungen als reliabel und stabil erwiesen und darüber hinaus eher als Funktion des Lehrverhaltens des Dozierenden denn als Funktion der Kursthemen betrachtet werden konnten.

Letztendlich scheint die studentische Veranstaltungskritik sogar besser verwertbar zu sein, als die Urteile von Peers: McGaghie (1975) konnte zeigen, dass Lehrende ihr Urteil über Kollegen vorwiegend auf Forschungsaktivität, Teilnahme an der Scientific Community, persönliche

und wissenschaftliche Anerkennung sowie das vermutete Interesse an der Lehre stützten. Hornbostel und Daniel (1994) konnten den Einfluss der Forschungsaktivität der Dozierenden auf das Urteil ihrer Kollegen auch für den deutschen Raum bestätigen.

So bleibt trotz zahlreicher Diskussionen die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden gerade dann ein wesentlicher Bestandteil von Hochschulevaluation, wenn nach den gesetzlichen Vorgaben alle beteiligten Akteure in die Evaluation der Hochschule einbezogen werden sollen. Dementsprechend verfolgt die Lehrveranstaltungsevaluation mehrere Ziele über die alleinige Überprüfung der Lernziele hinaus (vgl. Rindermann 2001): Neben (1) der Möglichkeit für Dozierende, Stärken und Verbesserungspotentiale in der eigenen Lehre zu erkennen, sollte (2) die Diskussion zwischen Lehrenden und Studierenden über die Ziele des Studiums gefördert werden. Rindermann spricht in diesem Zusammenhang von der Sensibilisierungshypothese. Darüber hinaus können (3) die Studierenden der folgenden Semester ihre Kurse auf der Basis vorheriger Bewertungen wählen und (4) die Evaluationsergebnisse bei Personalentscheidungen, Berufungs- und Bleibeverhandlungen eingebracht werden (Rindermann 2001; Zimmermann 1996).

Das Bonner Modell der Hochschulevaluation ermöglicht in diesem Sinne, d.h. unter Beteiligung aller Akteure, eine universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen in herkömmlichen sowie in gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen durch onlinegestützte Befragungsmodule (vgl. im einzelnen Heidemann, Rietz, Krahn, Riek & Rudinger 2005). Durch eine Kombination von standardisierten und individuellen Befragungsteilen wird ein Vergleich der Ergebnisse über verschiedene Lehrveranstaltungen hinweg ermöglicht, eine flexible Filterführung passt dabei die Abfolge und Darbietung der Items an die Merkmale und Anforderungen verschiedener Veranstaltungsarten an (z.B. Vorlesung mit/ohne Übung, Praktikum, Sprachkurs, Exkursion). Die Entwicklung der Fragebogen erfolgte durch eine sorgfältige Ableitung der Indikatoren aus der relevanten Literatur und bestehenden Verfahren

sowie auf der Basis mehrerer Pretests beginnend im Jahr 2000 im Rahmen des Programms „Studienreform 2000plus“ unter Einbeziehung der entsprechenden Akteure der Hochschule (Studierende, Fachschaften, Lehrende, Dekane, etc.).

Eine besondere Bedeutung erlangt die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen im Rahmen der Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Evaluation der Module eines Studiengangs kommt hier als weitere bedeutsame Betrachtungsebene hinzu, da die Prüfungen in der Regel am Modulende stattfinden und die inhaltlichen Lernziele auf Modul- (und nicht auf Lehrveranstaltungs-)ebene in den Modulhandbüchern festgeschrieben sind und als Qualitätskriterium z.B. bei der Akkreditierung herangezogen werden.

Um eine verbindliche universitätsweite Lehrveranstaltungs- und Modulevaluation aller gestuften Studiengänge ohne Aufwand für die Lehrenden implementieren zu können, erfolgt die Evaluation im Bonner Modell automatisiert über onlinegestützte Fragebogen. Ziel ist es, den Studierenden während ihres gesamten Studiums eine individuelle Evaluationsseite im Internet mittels eines passwortgeschützten Zugangs zur Verfügung stellen zu können, um somit die Grundlage für eine universitätsweite „Evaluationskultur“ etablieren zu können. Realisiert wird dies durch ein persönliches Evaluationsportal, über welches die Studierenden ihre besuchten Module und jeweils dazugehörige ausgewählte Lehrveranstaltungen evaluieren können.

Die Lehrveranstaltungsevaluation besteht aus einem Set von Standardfragen – durch spezifische Items an bestimmte Veranstaltungsarten angepasst – die von Dozierenden über ein passwortgeschütztes Webfrontend optional durch eigene individuelle Fragen ergänzt werden können. Die Etablierung von Standardfragen ermöglicht sowohl den Vergleich zwischen Lehrveranstaltungen als auch die Betrachtung von Entwicklungen über die Zeit. Der Standardfragebogen enthält folgende Themenbereiche: (1) Organisation und Ausstattung, (2) Inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltung, (3) Vergleich mit einer typischen

Veranstaltung des Moduls, (4) Aufwand für Vor- und Nachbereitung, (5) Gesamtzufriedenheit. Da die Evaluation von Lehrveranstaltungen allen Beteiligten, also auch den Studierenden, ein Feedback übermitteln soll, sind auch die Lehrenden aufgefordert, eine Bewertung hinsichtlich der Entwicklung der Teilnehmerzahlen, des Engagements der Studierenden sowie ihrer Zufriedenheit mit der Veranstaltung abzugeben.

Die Evaluation von Modulzielen basiert hingegen auf den in den Modulhandbüchern festgeschriebenen Lernzielen und Schlüsselqualifikationen. Diese werden nach der Einspeisung in das System im Hinblick auf die Zielerreichung am Ende eines Moduls von den Studierenden bewertet. Darüber hinaus werden Fragen zur Abschlussprüfung (Erfolg, Vorbereitung durch die Modulinhalte), Gründe für die Belegung des Moduls (nur bei Wahlpflicht- oder Wahlmodulen), Erwartungen an das Modul sowie eine Gesamtbewertung erfragt. Insbesondere im Hinblick auf eine Adjustierung der Module vor der Reakkreditierung kommt diesen Daten eine besondere Bedeutung zu, da sie über Umsetzungsschwierigkeiten und/oder Ansatzpunkte zur Optimierung der Module Aufschluss geben.

Eine weitestgehend automatisierte Einrichtung der Verfahren setzt neben den ausschließlich onlinegestützten Fragebogen die Verknüpfung mit einer elektronischen Prüfungsverwaltung voraus, ohne die jedoch auch die Prüfungsverwaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht realisierbar sein dürfte und die an den Hochschulen entsprechend etabliert werden wird. Die benötigten E-Mail-Adressen für eine individuelle Kontaktierung der Studierenden werden über die Prüfungsämter erfasst und für die nächste Befragung an das Zentrum für Evaluation und Methoden als (laut Rektoratsbeschluss) verantwortliche Evaluations-einheit übermittelt. Die Kontaktierung per E-Mail ermöglicht zudem die Versendung von individuellen Remindern am Ende des Befragungszeitraumes. Entscheidendes Merkmal des Bonner Modells im Sinne eines nachhaltigen, aufwandsarmen Evaluationsverfahrens ist die ebenfalls automatisierte Auswertung und Rückmeldung der Ergebnisse an die Befragungsteilnehmer sowie an die verantwortlichen Stellen der Institute, Fakultäten, etc. Die Studierenden haben über das Evaluationsportal

Zugang zu den Ergebnissen, während die Lehrenden einen Bericht als pdf-Dokument per E-Mail erhalten. Berichte an übergeordnete evaluationsverantwortliche Stellen können auf beliebigen Aggregationsniveaus erstellt werden.

Zusammenfassend stellt die onlinegestützte Lehrveranstaltungs- und Modulevaluation des Bonner Modells ein universitätsweit einsetzbares und dennoch aufwandsarmes Verfahren dar, welches eine fundierte Datenbasis für verschiedene Adressatenebenen wie Studierende, Lehrende, Fachschaften, Fächer, Fakultäten und Universitätsverwaltung bietet. Gerade im Hinblick auf die verpflichtende Evaluation in verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen erscheint eine unautomatisierte und gleichzeitig wenig flexible Evaluationslösung auf Papierbasis unter Effizienz- und Ökonomiegesichtspunkten (Zeit-, Personal-, Materialressourcen) kaum nachhaltig realisierbar. Die weitgehend automatisierte Auswertung und Rückmeldung von Ergebnissen kann entsprechend der verschiedenen Informationsbedürfnisse der genannten Adressatengruppen auf beliebigen Aggregationsniveaus der Daten im Hinblick auf spezifische Fragestellungen erfolgen. Ein weiteres wesentliches Merkmal des Systems ist darüber hinaus in der beliebigen Skalierbarkeit hinsichtlich der Stichprobengröße, der Anzahl der Befragungsprojekte sowie der simultanen Zugriffe zu sehen. Diese Konzeption ermöglicht eine Identifizierung von konkreten Optimierungspotentialen sowie eine gezielte Ableitung von Maßnahmen, deren Umsetzung wiederum durch die Befragungsmodule überprüft werden kann. Weiterhin sind bei einer Implementierung des onlinegestützten Bonner Modells an anderen Hochschulen aufgrund der standardisierten Form der Datenerhebung universitätsübergreifende Vergleiche sowie eine umfassende, empirisch fundierte begleitende Evaluationsforschung möglich.

## Literatur

El Hage, Natalija (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente, Grundlagen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Heidemann, Kristina/Rietz, Christian/Krahn, Britta/Riek, Simon/Rudinger, Georg (2005): Das Bonner Modell der Hochschulevaluation: Ein universitätsweites Verfahren zur Bewertung von Hochschulleistungen. In: Zeitschrift für Evaluation und Methoden, 2, S. 195-219.

Hornbostel, Stefan/Daniel, Hans-Dieter (1994): Das Spiegel-Ranking. Mediensensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? In: Mohler, Peter (Hg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster: Waxmann, S. 29-44.

Marsh, Herbert W./Roche, Lawrence A. (1997): Making Students' Evaluations of Teaching effectiveness effective. In: American Psychologist, 52, S. 1187-1197.

McGaghie, Willian (1975): Student and Faculty Ratings of Instruction. Another Look. In: Journal of Medical Education, 50, S. 387-389.

Rindermann, Heiner (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Forschungsgegenstand und Implikation. In: Ch. Spiel (Hg.). Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann, s. S. 61-88.

Zimmermann, Matthias (1996): Wissenschaftliche Aspiration von Studierenden und ihre Bedeutung für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Kracke, Bärbel/Wild, Elke (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule: Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes, S. 19-45.

## Studentische Lehrevaluation: Anforderungen aus studentischer Sicht

**Regina Weber**

In den aktuellen Debatten um Qualitätssicherung ist die Befragung von Studierenden und die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch Studierende ein zentraler Aspekt. In einigen Hochschulgesetzen ist die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch Studierende fest verankert, so z.B. im Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen. In anderen ist die Beteiligung von Studierenden an der gesamten Evaluation von Studium und Lehre gefordert, d.h. neben der Beteiligung durch Fragebögen sind auch studentische VertreterInnen in entsprechenden Gremien vorgesehen.

Betrachtet man die Umsetzung der Lehrveranstaltungskritik an den Hochschulen, zeigt sich durchaus ein gemischtes Bild. In einigen Hochschulen ist die Lehrveranstaltungskritik bereits seit einigen Semestern ein integraler Bestandteil der Qualitätssicherung (vgl. Universität Lüneburg), an anderen Hochschulen findet eine Bewertung von Lehrveranstaltungen kaum statt.

Zu Beginn stellt sich die Frage nach dem Sinn und Zweck studentischer Lehrveranstaltungskritik. Sie wird meistens im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung und -sicherung diskutiert. Welche Rolle spielt also eine studentische Bewertung von Lehrveranstaltungen in einem Qualitätsentwicklungsprozess und damit für eine qualitative Studienreform?

Die Qualität eines Studiums oder einer Lehrveranstaltung lässt sich nicht objektiv feststellen. Alle Beteiligten haben unterschiedliche Anforderungen an die Inhalte und die Outcomes einer Lehrveranstaltung und eines Studiums. Dadurch kann die Antwort auf die Frage „Was ist ein guter Studiengang?“ immer nur das Ergebnis einer bildungspolitischen Diskussion zwischen den relevanten Akteuren sein. Gleichzeitig verändern sich die Grundlagen, auf denen diese Diskussion geführt wird, regelmäßig.



Das heißt, auch das Ergebnis einer Debatte um einen guten Studiengang oder eine gute Lehrveranstaltung muss wieder veränderbar sein und darf nicht als abgeschlossenes, statisches Ergebnis behandelt werden. Die Reform eines Studiengangs, aber auch einer einzelnen Lehrveranstaltung ist also ein kontinuierlicher Prozess, der nicht an einem gewissen Zeitpunkt abgeschlossen sein kann. Veränderungen und Verbesserungen müssen demnach regelmäßig und fortdauernd geschehen.

### **Die Rolle der Lehrveranstaltungskritik in der Qualitätsentwicklung**

Studierende sind von der Gestaltung von Lehrveranstaltungen unmittelbar betroffen. Lehrveranstaltungen wirken sich auf den Studienverlauf aus und damit auch auf das persönliche Leben und die Zukunft der Studierenden.

Dadurch kennen gerade sie die Anforderungen an Lehrveranstaltungen aus einem spezifischen Blickwinkel heraus. In der studentischen Veranstaltungskritik können sie die Veranstaltungen bewerten und damit ein wertvolles Feedback für die Dozentinnen und Dozenten geben. Durch die Beantwortung von Fragebögen durch alle Teilnehmenden einer Veranstaltung erhalten die Lehrenden ein umfassendes und repräsentatives Feedback, ohne spezifische Anforderungen von einzelnen Studierenden oder kleinen Gruppen aus dem Blick zu verlieren. Die Lehrveranstaltungskritik kann deshalb auch eine Methode sein, mit der Schwachstellen in Curricula, Aufbau und Konzeption von Lehrveranstaltungen identifiziert werden können, die eine Minderheit der Studierenden betreffen und anders eventuell gar nicht erkennbar sind. Denkbar sind hier gerade spezifische Probleme von ausländischen Studierenden, behinderten und chronisch kranken Studierenden oder Studierenden mit Kindern.

Das Ergebnis einer Lehrveranstaltungskritik ist jedoch immer der spezifische Blickwinkel von Studierenden auf eine einzelne Lehrveranstaltung. Es kann deswegen in einer umfassenden Qualitätsentwicklung nur ein Baustein sein, auf dem eine Diskussion um eine qualitative Verbesserung des Studiums und der Lehre basiert. Die Lehrveranstaltungskritik kann keine fertigen Lösungen zur Verbesserung der Lehre und des Studiums

liefern. Sie liefert vielmehr eine Problemanalyse. Der Umgang und die Lösungen dieser Probleme müssen darauf aufbauend entwickelt werden. Damit eine solide Grundlage für die Feststellung von Schwachstellen geschaffen werden kann, müssen aber in erster Linie die Rahmenbedingungen stimmen. Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein?

### **Anforderungen an eine wirkungsvolle Lehrveranstaltungskritik**

Aus der Sozialforschung ist bekannt, dass die Beantwortung von Fragen in vielfältiger Weise durch die Fragestellung beeinflusst wird. So kann allein eine leicht veränderte Form in der Fragestellung zu völlig anderen Antworten führen. Deshalb ist gerade bei der Erstellung eines Fragebogens auf die Eindeutigkeit der Fragen zu achten. Offene Fragen mit breiten Antwortmöglichkeiten müssen den Studierenden außerdem den Platz lassen, eigene Ideen und Anregungen zu formulieren. Reine Multiple-Choice-Fragebögen können das nicht leisten.

Schon bei der Zusammenstellung der Fragebögen ist es deshalb notwendig, einen breiten Diskussionsprozess unter Einbeziehung aller Akteure zu führen. Nur so können auch die spezifischen Anforderungen von Lehrenden, Lernenden, Hochschule und hochschulexternen Gruppen einfließen.

Der gegenwärtige weit verbreitete Ansatz, die studentische Veranstaltungskritik in erster Linie auf die didaktische Aufbereitung der Lehrveranstaltung zu beschränken, kann nur bedingt dazu beitragen, studentische Lehrveranstaltungskritik als sinnvolles Element der Qualitätsentwicklung zu nutzen. Im Rahmen der Studierendenbefragungen muss das Augenmerk auch auf Studieninhalte und -ziele gerichtet werden. Dadurch können Schwachstellen im Curriculum festgestellt und Problemfelder abgesteckt werden. Die Lehrveranstaltungskritik findet üblicherweise zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Studierenden sehr stark in die Veranstaltung involviert sind. Diese Ergebnisse können in einem Evaluationsprozess mit weiteren Untersuchungen, bspw. Befragungen von AbsolventInnen zusammengeführt werden. Die unterschiedlichen Blickwinkel auf den Studiengang können wertvolle Ansätze zu Reformen bieten.

Vielfach wird die studentische Lehrveranstaltungskritik derzeit genutzt, um Lehrende miteinander zu vergleichen und gutes oder schlechtes Abschneiden in der Lehrevaluation mit finanziellen Folgen für die Lehrenden zu verbinden. Diese Vermischung von wettbewerblichem Gegeneinander der Dozierenden und dem Bemühen, Ansatzpunkte für eine qualitative Verbesserung eines Studiengangs zu suchen, ist abzulehnen. Für die Lehrenden bedeuten die drohenden Folgen bei „schlechtem“ Abschneiden, dass sie ihre Energie in erster Linie in das Erreichen eines guten Ergebnisses investieren werden. Ein gutes Ergebnis ist aber in keiner Weise mit einem ehrlichen Feedback zu vergleichen. Gerade für die konstruktive Kritik an einer Lehrveranstaltung muss von Seiten der Lehrenden die Bereitschaft da sein, sich der Kritik und den Ideen zur Verbesserung anzunehmen und sie umsetzen zu wollen. Wenn für die Lehrenden finanzielle Folgen am Ende einer Befragung stehen, können auch die Ergebnisse nicht mehr dazu dienen, Schwachpunkte in der Lehre aufzuzeigen. Die Lehrenden werden im Umkehrschluss mit diesen Schwachpunkten kaum offen umgehen können und sie vielleicht in einem Nachbereitungsgespräch mit den Studierenden ehrlich ansprechen. Damit verliert die Lehrveranstaltungskritik ihren Sinn.

Die Lehrveranstaltungskritik darf sich nicht nur auf eine einzelne Lehrveranstaltung beziehen. Auch ein Gesamteindruck über den gesamten Studiengang sollte Bestandteil sein. Bei einer wachsenden Anzahl an interdisziplinären Teilen des Studiums haben einzelne Fächer unterschiedliche Auswirkungen auf mehrere Studiengänge, Fächer und Fachbereiche, die ebenfalls an den Lehrveranstaltungen beteiligt werden müssen. Deshalb müssen bei den Befragungen auch die spezifischen Anforderungen der verschiedenen Studierendengruppen (zum Beispiel Hauptfachstudierende, Nebenfachstudierende, Lehramtsstudierende) berücksichtigt werden und in die folgende Diskussion um notwendige Maßnahmen der Studienreform einfließen.

Neben einem umfassenden und eindeutigen Fragebogen hängt das Ergebnis einer Befragung signifikant von der Einstellung der Befragten zu der Befragung ab. Dazu müssen in erster Linie die äußeren Rahmenbedingungen stimmen.

Sollen die Ergebnisse der Lehrveranstaltungskritik valide Punkte enthalten und ein ehrliches Feedback der Studierenden sein, müssen die Studierenden genügend Zeit für die Beantwortung der Fragen haben. Deshalb muss durch die Hochschule gewährleistet sein, dass die Beantwortung in einem angemessenen Rahmen passieren kann. In einigen Hochschulen werden die Befragungen ausschließlich mithilfe eines Onlinesystems durchgeführt. Dadurch werden einige Hürden aufgebaut, die die Ergebnisse einer Befragung verzerren können. Die Methode der Befragung darf in keinem Fall dazu führen, dass einzelne Studierende nicht daran teilnehmen können, etwa mangels Internetzugang oder entsprechendem technischem Wissen. Deshalb sollte nach Möglichkeit immer eine Papierversion und eine Onlineversion verfügbar sein.

Über diese Durchführbarkeitsfragen hinaus wird die Einstellung der Studierenden zur Befragung von einem weiteren Faktor beeinflusst: Die Studierenden müssen über den Verbleib der Fragebögen sowie über den weiteren Umgang mit ihnen informiert werden. Es sollte eine hinreichende Anonymität gewährleistet sein, um zu vermeiden, dass aus Angst vor möglichen Konsequenzen bei schlechter Bewertung ein verfälschtes, euphemistisches Bild abgegeben wird. Zum anderen sollte erkennbar sein, was mit den Fragebögen geschieht und in welcher Weise mit dem Feedback umgegangen wird. Gerade ein konstruktiver Umgang, der den erhobenen Sachstand zum Ausgangspunkt für weitere Reformdiskussionen nimmt und gleichzeitig in offenen Fragen formulierbare Anregungen aufnimmt, kann zeigen, dass die Beteiligung der Studierenden an den Befragungen dazu führt, dass sich die Studien- und Lernsituation in ihrem Sinne verbessern lässt. Das erfordert ein transparentes Verfahren mit den Ergebnissen der Lehrevaluation. Wenn hingegen die Teilnehmenden davon ausgehen können, dass die Fragebögen in irgendeiner Schublade verstauben werden, wird dies kaum die Motivation steigern.

### **Fazit**

Studentische Lehrveranstaltungskritik kann in der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen eine wichtige Rolle spielen. Dazu ist notwendig, dass sie in ein Gesamtkonzept zur Qualitätsentwicklung eingebettet wird und durch andere interne und externe Maßnahmen flankiert wird. Die

Lehrveranstaltungskritik kann immer nur den spezifischen Blick der Studierenden auf die Lehre liefern und die Anforderungen der Studierenden berücksichtigen. Besonders ihr repräsentativer Charakter kann der Ausgangspunkt für Überlegungen zur Verbesserung der Lehre sein. Die Lehrveranstaltungskritik hat nur dann eine Chance, zur wirklichen Verbesserung von Studium und Lehre beizutragen, wenn der gesamte Entwicklungsprozess transparent und nachvollziehbar und unter Beteiligung aller Akteure geschieht. Dazu müssen die Hochschulen unbedingt vermeiden, die gesamte Qualitätsentwicklungsdebatte hinter „verschlossenen Türen“ zu führen, sondern alle Akteure, Lehrende, Studierende, Hochschulleitung und Sozialpartner als ernstzunehmende und gleichberechtigte Partner verstehen, die aus ihren Anforderungen heraus einen Teil zu einer wirklichen qualitativen Studienreform beitragen können.



2.2.

Evaluation von Learning Outcomes

## Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation

Edith Braun, Renate Soellner und Bettina Hannover

Mit der flächendeckenden Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland ist auch eine empirische Qualitätssicherung der Lehre festgeschrieben. Welche Konzeption der Qualitätssicherung dabei realisiert wird, bleibt den Universitäten weitgehend selbst überlassen. Insbesondere in den neuen Bachelorstudiengängen wird die **berufsqualifizierende** Ausbildung betont. Hier müssen schon in der Beschreibung der Studiengänge Kompetenzen benannt werden, die die Studierenden durch den Besuch der Module erwerben sollen. Somit wird das Augenmerk stärker als bisher auf das **Ergebnis** einer Lehrveranstaltung bzw. eines Moduls gelenkt.

Die zu erwerbenden Kompetenzen wurden im Frühjahr 2005 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verbindlich für deutsche Hochschulen in einem Qualifikationsrahmen verabschiedet, und wurden in enger Abstimmung mit einem Europäischen „framework of qualifications“ entwickelt. Dabei handelt es sich um Kompetenzen, die wie folgt bezeichnet werden (vgl. hierzu den Beitrag von Hopbach in diesem Band „Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, S. 100)

- Wissen und Verstehen:
  - Wissensverbreitung und
  - Wissensvertiefung.
- Können (Wissenserschließung):
  - Instrumentale Kompetenz,
  - Systemische Kompetenz,
  - Kommunikative Kompetenz.

Die Kompetenzorientierung der neuen internationalen Studiengänge wird darüber hinaus durch die Anforderung unterstrichen, dass der Ausbildungserfolg empirisch für die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs nachzuweisen ist. Hierfür sind Absolventenbefragungen



und Lehrveranstaltungsevaluationen zentrale Instrumente (Schwarz, Westerheijden, Rehburg, 2005).

Nach Donabedian (1966) lassen sich drei Ebenen der Qualitätsmessung und somit Evaluation unterscheiden.

- Die **Prozessebene**, unter der der Verlauf einer Lehrveranstaltung eingeordnet werden kann,
- die **Strukturebene**, in der es um die personelle und materielle Ausstattung eines Studiengangs geht, sowie
- die **Ergebnisebene**, anhand derer der Erfolg eines Studienganges, eines Moduls oder einer Lehrveranstaltung abgebildet werden kann.

In einer Inhaltsanalyse bisher vorliegender Evaluationsinstrumente für Lehrveranstaltungen konnte gezeigt werden, dass diese für die Messung der Qualität einer Lehrveranstaltung oder eines Studiums typischerweise Prozessdaten, kaum Strukturdaten und so gut wie keine Ergebnisdaten erheben (Braun & Gusy, 2006).

Da bisher vorliegende Lehrveranstaltungsevaluationsinstrumente nur unwesentlich Ergebnisdaten erheben, war es das primäre Ziel, ein Fragebogeninstrument zu entwickeln, das den Kompetenzerwerb von Studierenden erfasst, um somit den Anforderungen der Hochschulreform gerecht zu werden.

### **Definition von Kompetenz**

Weinert (2002, S.27) definiert Kompetenz als die bei Individuen „verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Diese Definition umfasst somit mehr als fachbezogene Kenntnisse zu einem Lerngegenstand. Neben methodischen (Problemlösungsfähigkeiten) sind auch personale (Motivation) und soziale Aspekte von Bedeutung.

Überlegungen zum Konstrukt Kompetenz finden sich in der Schulforschung wieder. So sehen die neuen gemeinsamen Rahmenlehrpläne aus vier Bundesländern (Landesinstitute Bremen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, 2004) die explizite Förderung folgender vier Kompetenzbereiche vor:

1. Fachkompetenz,
2. Methodenkompetenz,
3. Sozialkompetenz,
4. Personalkompetenz.

Auch Erpenbeck (2003) unterteilt Kompetenz in vier Bereiche, die eine hohe Affinität zu den Kompetenzbereichen aus den Rahmenlehrplänen haben, nämlich Fach-, Aktivitäts-, Sozial- sowie Personalkompetenz. Im Folgenden werden die definitorischen Bestimmungstücke der verschiedenen Kompetenzbereiche näher ausgeführt.

Die **Fachkompetenz** orientiert sich an der Taxonomie von Bloom (1956), die sich an den Phasen des Lernprozesses orientiert. Neben dem Kenntniserwerb sind das Verstehen, die Anwendung und die Analyse des Gelernten von Bedeutung. Studierende sollen sich durch den Besuch von Lehrveranstaltungen nicht nur reproduzierbares Wissen aneignen, sondern diese Kenntnisse auch bewerten, in realen Situationen anwenden und zum Transfer des Gelernten auf andere Bereiche befähigt werden. Hier finden sich insbesondere die Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung aus dem Qualifikationsrahmen wieder. Im Bereich der Instrumentalen Kompetenz wird die Fähigkeit zum Anwenden des erarbeiteten Wissens ausdrücklich genannt.

Klippert (2000) versteht unter dem Erwerb von **Methodenkompetenz** das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken. Auch Frey und Balzer (2003) nennen als wichtigen Bereich der Methodenkompetenz das Beherrschen von Arbeitstechniken. In Lehrveranstaltungen können Studierende Arbeitsorganisationsfähigkeiten sowie konkrete Techniken, wie Literaturrecherche und Präsentationsformen, als methodische Kompetenz erwerben. Aspekte der systemischen Kompetenz des

Qualifikationsrahmens für Hochschullehre (s.o.) entsprechen Teilen der Methodenkompetenz, da darunter die effektive Informationssuche und Problemlösefähigkeiten gefasst werden, die ebenfalls zur Methodenkompetenz gezählt werden.

Kanning (2003, S.15) versteht unter **Sozialkompetenz** einen „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“. Sozial kompetentes Verhalten bedeutet folglich, sich in einer spezifischen Situation so zu verhalten, dass die eigenen Ziele verwirklicht werden können, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Erpenbeck (2003) differenziert Sozialkompetenz in Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die beide Voraussetzung dafür sind, dass die Person ihre eigenen Ziele bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Umwelterfordernissen erreichen kann. Auf die Hochschullehre übertragen bedeutet dies, dass Studierende in Veranstaltungen lernen, sich mit ihrer eigenen Meinung einzubringen und in Arbeitsgruppen Verantwortung zu übernehmen. Die Kommunikative Kompetenz des Qualifikationsrahmens der KMK, die ebenfalls Teamfähigkeit beinhaltet, kann hier eindeutig wiedererkannt werden.

Erpenbeck (2003) beschreibt **Personalkompetenz** als die Fähigkeit „sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten“. Andere Beschreibungen der Personalkompetenz beinhalten Aufzählungen von Fähigkeiten wie Arbeitstugenden, Leistungsbereitschaft, Engagement sowie Selbstmotivation (Grühn, 2001; Schaeper & Briedis, 2004). Die in Lehrveranstaltungen erwerbbar Personalkompetenz ist eine Bereitschaft, sich mit den Lerninhalten auseinander zu setzen und Interesse für das Studium zu entfalten. Die Personalkompetenz wurde im Qualifikationsrahmen wenig berücksichtigt. Zwar ist dort die Rede von der Gestaltung „selbstständig weiterführende[r] Lernprozesse“, das am ehesten der Interesse und Motivation einer Person gegenüber einem Studienfach entspricht, doch wird diese nicht weiter ausgeführt, so dass die aufgezeigte Entsprechung vage ist.

### **Das Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen (BevaKomp)**

Entlang dieser theoretischen Überlegungen zu den Kompetenzbereichen wurde das Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen (BevaKomp) entwickelt (Braun, Gusy, Leidner, Hannover, eingereicht). Das BevaKomp erfragt den Kompetenzerwerb durch den Besuch einer Lehrveranstaltung in Form von Selbsteinschätzungen. Es beinhaltet die Skalen Fach-, Methoden-, (mit den Facetten Methoden- und Präsentationskompetenz) Sozial- (mit den Facetten Kommunikations- und Kooperationskompetenz) sowie Personalkompetenz. Der Fragebogen umfasst 26 Items und drei Filterfragen.

Die Filterfragen beziehen sich zum einen auf die Skalen der Sozialkompetenz. So sind die Fragen zur Kommunikationskompetenz nur zu beantworten, wenn eigene Wortbeiträge in der betreffenden Lehrveranstaltung geleistet wurden sowie die Fragen der Kooperationsskala nur, wenn in Arbeitsgruppen zusammengearbeitet wurde. Die zwei enthaltenen Fragen zu Präsentationsfähigkeiten im Bereich der Methodenkompetenz waren nur relevant, wenn die Studierenden angegeben hatten, sie hätten ein Referat gehalten. Am Ende des Fragebogens wird die Möglichkeit für offene Anmerkungen zur Lehrveranstaltung gegeben.

#### Testgütekriterien

In einer Untersuchung, in der insgesamt 2507 Fragebögen aus 361 Lehrveranstaltungen von sieben Universitäten ausgefüllt wurden, wurde das Instrument hinsichtlich der Gütekriterien der klassischen Testtheorie überprüft. Die Reliabilität der Skalen betragen mindestens  $\alpha=.83$  und maximal  $\alpha=.92$  und können als sehr gut bezeichnet werden (vgl. Tabelle 1). In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit einer Teilstichprobe von Studierenden ( $N=490$ ), die alle sechs Skalen beantwortet haben, zeigen die Items hohe Ladungen ( $>.50$ ) auf den jeweilig postulierten Faktoren und das Mess-Modell ( $RMSEA=0.046$ ) wird bestätigt (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 1: Anzahl der Items, Cronbach's  $\alpha$  der sechs Skalen**

	<i>N</i> <i>Items</i>	<i>Cron-</i> <i>bach's</i> $\alpha$	Beispielitem
Fachkompetenz	6	.90	Ich sehe mich nun in der Lage, eine typische Fragestellung des Gegenstandsbereichs dieser Lehrveranstaltung zu bearbeiten.
Methodenkompetenz	3	.83	Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver nach Informationen suchen.
Präsentationskompetenz	2	.84	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung kann ich Präsentationen abwechslungsreicher gestalten.
Kommunikationskompetenz	5	.92	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke / Meinungen zu äußern.
Kooperationskompetenz	5	.87	An der Aufgabenverteilung in der Arbeitsgruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich mitgewirkt.
Personalkompetenz	5	.85	Die Lehrveranstaltung hat mich darin bestärkt mein Studium fortzusetzen.

Anmerkung: N Items = Anzahl der Items, Cronbach's  $\alpha$  = interne Stabilität der Skalen

**Tabelle 2: Faktorladungen der Items in einer kofirmatorischen Faktorenanalyse in der Teilstichprobe (N=490) mit allen sechs Faktoren**

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Präsentationskompetenz	Kommunikationskompetenz	Kooperationskompetenz	Personalkompetenz
Fach1 .76	Meth1 .67	Meth6 .79	Komm1 .78	Team1 .77	Pers1 .51
Fach2 .74	Meth2 .83	Meth7 .85	Komm2 .78	Team2 .86	Pers2 .73
Fach3 .75	Meth3 .79		Komm3 .83	Team3 .65	Pers3 .79
Fach4 .77			Komm4 .80	Team4 .61	Pers4 .78
Fach5 .64			Komm5 .75	Team5 .52	Pers5 .63
Fach6 .60					

Modellfit der kofirmatorischen Faktorenanalyse:  $\chi^2=577.15$ ,  $df=284$ ,  $p\text{-Wert}<0.001$ ,  $\chi^2/df=2.032$ ,  $RMSEA=0.046$ ,  $SRMR=0.059$ ,  $CFI=0.943$

### **Ausblick**

Das Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen hat sich als ein den Anforderungen der klassischen Testtheorie genügendes Instrument erwiesen. Es ermöglicht die reliable und konstruktvalide Messung des subjektiven Kompetenzgewinns der Studierenden durch einen Veranstaltungsbesuch.

Gerade bei der Umstrukturierung der Hochschulen sollte die Qualitätsentwicklung im Zentrum der Veränderungen stehen. Dazu benötigen Lehrende Unterstützung bei den veränderten Ansprüchen an die Hochschullehre. Entsprechend sollte Evaluation durch einen Coaching-Ansatz ergänzt werden, der es ermöglicht, Lehrende abgestimmt auf die Rückmeldung aus der Lehrveranstaltungsevaluation individuell zu beraten.

Um die Qualität der Befragungsinhalte und die professionelle Gestaltung sicherzustellen, sollten Lehrevaluationen wissenschaftlich fundiert gestaltet werden. Dazu gehören die Sicherstellung der Wirkung von Lehre und die damit einhergehende Beachtung der Ergebnisorientierung.

## Literatur

- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien & Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin. (2004). Rahmenlehrpläne Grundschule – Pädagogische Begriffe. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Gröhn, D. (2001): Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: U. Welbers (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied, S. 101-127.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain. New York: Davis McKay.
- Braun, E. & Gusy, B. (2006). Perspektiven der Lehrevaluation. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), Didaktik und Evaluation in der Psychologie (S. 152-166). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Braun, Gusy, Leidner & Hannover (eingereicht). Das Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen.
- Donabedian (1966). Evaluating the Quality of Medical Care. In: The Milbank Quarterly, 1966/44, S.166-203.
- Erpenbeck, J. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. IX-XL). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. Empirische Paedagogik, 17 (2), 148-175.
- Kanning, U. P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Klippert, H. (2000). Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Verfügbar unter:  
[http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf)
- Schaeper & Briedis (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Schwarz, Westerheijden & Rehburg, (2005). Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## **Kompetenzorientierung als neuer Ansatz für die Lehrevaluation: am Beispiel medienbasierter Lehre**

**Manuela Paechter**

Lehrevaluation geht in der Regel von der Annahme aus, dass der Input im Lerngeschehen, nämlich die Vermittlung und die Präsentation von Lehrinhalten, in seiner Qualität erfasst werden muss. Qualität von Lehre bemisst sich nach dieser Vorstellung an der Gestaltung einer Veranstaltung und an Merkmalen wie einer klaren Strukturierung des Lehr-Lernstoffes, adäquaten räumlichen Gegebenheiten etc. Diese Merkmale sind unbestreitbar wichtige Determinanten von „guter Lehre“. Wenn man jedoch Lehrqualität auf diesem Wege erfasst, erhält man keine Auskünfte darüber, ob der richtige Input auch zum gewünschten Output führt. Eine Alternative zu dieser herkömmlichen Sichtweise stellt daher die Erfassung des Outputs dar, d.h. der entsprechenden Lerngewinne der Veranstaltungsteilnehmer/innen.

An der Karl-Franzens-Universität in Graz wurde im Bereich des Lehrens mit Neuen Medien die Erfassung des Kompetenzerwerbs der Teilnehmer/innen zur Grundlage eines Qualitäts- und Evaluationskonzepts gemacht.

### **Unterschiedliche Modellvorstellungen der Evaluation**

Generell versteht man unter Evaluation die „systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ (Rindermann, 2001, S. 10). Die OECD, die sich mit Evaluation im Bildungsbereich beschäftigt, fasst den Begriff konkreter und beschreibt Evaluation als Abfolge von Arbeitsschritten (CERI, 1994, S. 17), nämlich: „erstens Informationen sammeln, die Auskunft darüber geben, wie gut ein System arbeitet; zweitens feststellen, welche Elemente nicht befriedigend arbeiten; drittens versuchen, die Situation zu verbessern.“ Beide Definitionen setzen voraus, dass Evaluation auf einer Qualitätsvorstellung beruht, welche die Basis für die Prüfung von Konzepten



und Maßnahmen bildet, sowie, dass die Sammlung von Daten zu einer Interpretation und zur Einführung von Veränderungs- bzw. Verbesserungsmaßnahmen führen soll.

Allerdings gibt es in der Evaluationsforschung unterschiedliche Modellvorstellungen, wie man Qualität erfasst und prüft. Zwei im Bildungsbereich häufig genutzte Modelle sind das der „konsumentenbedürfnisorientierten Evaluation“ (Rindermann, 2001, S. 10) und das der „theoriegesteuerten Evaluation“ (Rindermann, 2001, S. 10).

Bei dem konsumentenbedürfnisorientierten Modell stehen die Werte und Bedürfnisse der Konsument(inn)en, der Veranstaltungsteilnehmer/innen, im Mittelpunkt. Ihre Vorstellungen von Lehrqualität bilden die Grundlage für die Entwicklung von Qualitätszielen und Prüfinstrumenten. Die Qualitätsvorstellungen werden über Befragungen (Interviews, Fragebögen etc.) erfasst und bilden die Basis für Lehrevaluationsinstrumente, in der Regel Fragebögen für die Teilnehmer/innen von Veranstaltungen. Etliche der gängigen Evaluationsansätze und Erhebungsinstrumente legen dieses Modell zugrunde (vgl. Rindermann, 2001; S. 81).

Die theoriegeleitete Evaluation wählt ein anderes Vorgehen (Chen, 1990). Hier werden die Zielvorstellungen von Expert(inn)en, z.B. Lehrenden, aber auch Studierenden, entwickelt. Ein Evaluationsinstrument untersucht dann, inwiefern die Ziele erreicht wurden. Es kann Prozesse prüfen, d.h. ob bestimmte Strategien und Maßnahmen durchgeführt wurden, oder es kann Ergebnisse prüfen, d.h. ob erwünschte Ziele tatsächlich erreicht wurden. Der Ansatz der theoriegesteuerten Evaluation wird z.B. in der Schulentwicklung genutzt, wenn ausgehend von didaktischen und pädagogischen Zielvorstellungen Schulqualität überprüft werden soll (Paechter & Mayringer, in Druck). Er betrachtet Evaluation als einen Schritt in einem umfassenden Qualitätsmanagement, das einen Regelkreislauf mit folgenden Schritten einhält: Entwicklung von übergeordneten Zielen (Visionen, Leitbilder als Grobvorstellungen) sowie von detaillierten Zielvorstellungen (Qualitätsziele und -felder); Bestimmung von Umsetzungsstrategien; Bestimmung von Qualitätsindikatoren, an denen die Zielerreichung erkennbar ist; Durchführung der Evaluation; Schlussfolgern und Intervenieren im Sinne der Durchführung von Veränderungsmaßnahmen.

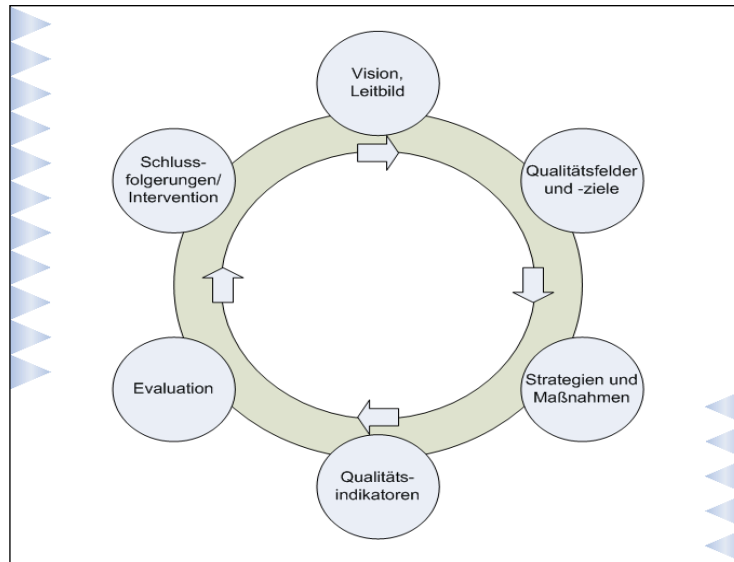


Abb. 1: Vorgehen nach dem Qualitätszirkel

### Kompetenzerwerb als eine wesentliche Zielvorstellung universitärer Lehre

Welche Art von Wissen soll in Bildungsangeboten der Hochschule vermittelt werden? Sicherlich müssen Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung mehr als nur reproduzierbares Faktenwissen erwerben, denn diese Art des Wissens ist wenig hilfreich, wenn man unterschiedlichen Arbeits- oder Lernsituationen flexibel begegnen muss. Bildungsangebote an der Universität sollen auf Tätigkeit vorbereiten, sei es auf das Forschen zu einem Sachverhalt oder auf praktisches berufliches Handeln. Dies gilt besonders im Zuge der Umstellung der bisherigen Diplom- bzw. Magisterstudiengänge auf die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. In diesem Sinne solle universitäre Lehre „Handlungsfähigkeit“ fördern (Peterßen, 1999; S. 10), nämlich die Fähigkeit, selbstständig möglichst viele Situationen bewältigen und Probleme eigenständig lösen zu können. Die Förderung von Handlungsfähigkeit stellt ein Leitziel dar, das in einem Qualitätsentwicklungskonzept detaillierter beschrieben und in unterschiedliche Teilkompetenzen aufgeschlüsselt werden kann, nämlich in Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Lernkompetenz und Sozialkompetenz.

**Sachkompetenz:** Studierende sollen Sachkompetenz erwerben, welche die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten umfasst. Sachkompetenz beschränkt sich also nicht auf die Wiedergabe von Fakten, sondern auf die Fähigkeit, Wissen auf Problemsituationen anwenden zu können und selbständig Lösungen entwickeln zu können (Peterßen, 1999). Dazu benötigen Personen jedoch über die Sachkompetenz hinausgehende Kompetenzen, nämlich Methodenkompetenz und Sozialkompetenz.

**Methodenkompetenz:** Methodenkompetenz umfasst u.a. die Fähigkeit zur Informationsrecherche, zur kritischen Reflektion von Sachverhalten, zur Analyse von Argumenten, zur Gegenüberstellung und zur Synthese von Sachverhalten (Denken in Zusammenhängen oder auch vernetztes Denken) (Preiser, 2003; Peterßen, 1999; Rebmann, 2001).

**Lernkompetenz:** Diese Kompetenz kann als ein Bereich der Selbstkompetenz gesehen werden, der Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu steuern (Preiser, 2003). Die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen ist sowohl für das Lernen an der Universität als auch für die Gestaltung eigener beruflicher Perspektiven eine wichtige Voraussetzung.

**Sozialkompetenz:** Sozialkompetenz bezieht sich auf den Umgang mit anderen Personen, auf die Kommunikation und die Zusammenarbeit in einer Gruppe (Peterßen, 1999). Sozialkompetenz ist z.B. notwendig, wenn Personen im Team kollaborativ Wissen erwerben oder wenn sie gemeinsam Aufgaben lösen und das Arbeiten in einer Gruppe koordinieren müssen.

Zu den vier genannten Kompetenzen kommen fallweise weitere Kompetenzen hinzu. Z.B. soll in medienbasierten Veranstaltungen auch **Medienkompetenz** erworben werden. Sie wird nach Dewe und Sander (1996) nicht als eine von den anderen zuvor genannten abgekoppelte Kompetenz betrachtet. Sie stellt vielmehr die Fähigkeit dar, Medien für die Ausübung der Sach-, der Methoden- und der Sozialkompetenz zu bewerten, auszuwählen und zu nutzen.

Eine Analyse von Studienplänen an der Universität Graz zeigte, dass in den einzelnen Curricula diese Zielvorstellungen durchaus verankert sind. Fast alle vorliegenden Curricula weisen über die Vermittlung von Fachwissen hinaus und nennen Ziele, die sich den zuvor genannten Kompetenzbereichen zuordnen lassen.

### **Methodische Zugänge zur Erfassung des Kompetenzerwerbs von Studierenden**

An Qualitätsindikatoren ist erkennbar, ob eine Zielvorstellung eingelöst wurde. Bei der Prüfung der Qualität medienbasierter Lehre muss daher erfasst werden, ob die Lernenden tatsächlich die erwünschten Lernziele „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Lernkompetenz“ und „Medienkompetenz“ erreicht haben. Für diese Feststellung bieten sich unterschiedliche Verfahren an. Sie unterscheiden sich zum einen darin, welche Personen eine Beurteilung vornehmen und welche Datenquellen zur Beurteilung herangezogen werden.

**Beurteilung durch Expert(inn)en:** In diesem Fall wird vor der Umsetzung eines Lernangebotes von Expert(inn)en geprüft, ob die Rahmenbedingungen, die Lernziele und das didaktische Konzept in sich stimmig sind und ob die erwünschten Lernziele erreicht werden können. Andererseits kann die Beurteilung sich auch auf die Durchführung oder auf die Ergebnisse einer Lehrveranstaltung beziehen. Für die Beurteilung eines laufenden Lehrangebots bietet sich z.B. die Unterrichtsbeobachtung an, bei der Kolleg(inn)en oder andere Fachexpert(inn)en im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung unterrichtliches Handeln evaluieren. Die Beurteilung kann durch externe Expert(inn)en (z.B. Unterrichtshospitationen) oder durch Kolleg(inn)en vorgenommen werden.

**Analyse der Leistungen der Veranstaltungsteilnehmer/innen:** Eine weitere Möglichkeit zur Beurteilung der Zielerreichung stellen Leistungstests dar. Über sie kann man prüfen, ob die Teilnehmer/innen tatsächlich die erwünschten Kompetenzen erworben haben. Allerdings muss gewährleistet sein, dass validierte Tests vorliegen, die testtheoretischen Gütekriterien genügen. Solche Tests werden in der Regel in einem iterativen Prozess der Erstellung, Prüfung, Analyse und Reformulierung von Aufgaben entwickelt. Leistungstests sind ökonomisch sinnvoll, wenn sie für ein

über einen längeren Zeitraum gleich bleibendes Curriculum, für mehrere Bildungsinstitutionen und für eine große Anzahl an Unterrichtsangeboten und Teilnehmer/innen konstruiert werden können (z.B. in der Erhebung von internationalen Bildungsstandards wie in der Pisa-Studie).

**Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen:** Schließlich können Lernende über quantitative oder qualitative Fragebögen Lehrveranstaltungen beurteilen. Gerade erwachsene Lernende sollten selbst einschätzen können, ob die vorab mitgeteilten Lernziele tatsächlich erreicht wurden. Befragungen der Lernenden können qualitativ oder quantitativ sein. Im ersten Fall werden z.B. schriftliche oder mündliche Interviews durchgeführt. Diese haben den Vorteil, dass die Lernenden alles, was ihnen wichtig erscheint, mitteilen können. Standardisierte Fragebögen haben dagegen den Vorteil, dass immer dieselben Inhalte erfasst werden und dass die Urteile der Teilnehmer/innen in quantitativer Form vorliegen. Somit können auch leicht Vergleiche vorgenommen werden, wenn z.B. ein/e Dozent/in die Ergebnisse aus einem Seminar mit einer früheren Durchführung vergleichen möchte oder wenn mehrere unterschiedliche Seminare miteinander verglichen werden sollen.

#### **Erfassung des Kompetenzerwerbs in der medienbasierten Lehre: Ein Modellprojekt der Karl-Franzens-Universität Graz**

In einem Projekt der Abteilung Lehr- und Studienservices und der Professur für Pädagogische Psychologie sollten für medienunterstützte Lehre Qualitätsvorstellungen formuliert und ein Instrument zu ihrer Erfassung entwickelt werden (Paechter, 2006). Als Verfahren zur Erfassung von Unterrichtsqualität wurde die Befragung der Studierenden mittels eines quantitativen Fragebogens gewählt. Mit diesem Instrument schätzen die Teilnehmer/innen einer Veranstaltung ihren Kompetenzgewinn ein. Das Konzept geht davon aus, dass in medienbasierter Lehre die zuvor genannten Kompetenzen sowie Medienkompetenz vermittelt werden sollen. Mittels eines standardisierten Fragebogens werden die Teilnehmer/innen einer Veranstaltung befragt,

- inwieweit der Erwerb von Fachkompetenz gefördert wurde,
- inwieweit Methodenkompetenzen wie vernetztes Denken erworben wurde,
- inwieweit sie eigenständig lernen konnten und der Erwerb von (Selbst-) Lernkompetenz gefördert wurde,
- inwieweit die Teilnehmer/innen Fertigkeiten im Umgang mit den Neuen Medien, PC und Internet, erworben haben und inwieweit der Online-Kurs die Nutzung der Medien als Tools für das Lernen und als Tool für Kollaboration unterstützen konnte.

Das Qualitätskonzept und das darauf zugeschnittene Erhebungsinstrument werden im Rahmen einer Fremd- und einer Selbstevaluation (Holtappels, 2003) eingesetzt und für die Weiterqualifizierung von Dozent(inn)en genutzt.

Im Sinne einer freiwilligen Selbstevaluation wird das Evaluationsinstrument Dozent(inn)en, die mediengestützte Lehrveranstaltungen anbieten, online zur Verfügung gestellt. In Arbeit ist zudem eine automatische Auswertung der Fragebögen, so dass die Dozent(inn)en die Ergebnisse der Lehrevaluation sofort ersehen können. Bei dieser Selbstevaluation erfolgt die Evaluation durch die Lehrperson selbst. Sie verfügt über die Datenhoheit, sie selbst bewertet die Evaluationsergebnisse, zieht Schlussfolgerungen und nimmt ggf. Veränderungen vor.

Darüber hinaus bilden das Qualitätskonzept und das Evaluationsinstrument einen wichtigen Baustein für die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter/innen. In einer Weiterbildungsmaßnahme zu E-Learning, die für alle österreichischen Universitäten angeboten wird, befasst sich ein Lernmodul mit dem Thema „Qualitätssicherung“. In diesem Lernmodul wird das Qualitätssicherungskonzept behandelt und als „Good-Practice-Beispiel“ zur Verfügung gestellt. In die Qualifizierungsmaßnahme wurde ein Peer-Assisted-Review-Verfahren integriert, in dem das Evaluationsinstrument für die Fremdevaluation genutzt wird. Im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme haben sich Arbeitsteams gebildet, welche die Evaluationsergebnisse aus ihren Veranstaltungen gegenseitig begutachten. Eine solche Peer-Evaluation hat den Vorteil, dass die Begutachtung durch eine Person erfolgt, die sich ebenfalls mit der Thematik auseinandergesetzt hat und

in der gleichen Institution bzw. im gleichen Bereich tätig ist. Detailprobleme werden in der Regel von einem solchen Peer besser verstanden als z.B. von externen Begutachter(inne)n, die nicht in der jeweiligen Organisation oder im jeweiligen Bereich tätig sind. Im Peer-Review-Verfahren wird zudem ein Lernprozess für beide Mitglieder eines solchen Arbeitsteams gefördert. Nicht nur die Lehrperson, deren Kurs begutachtet wird, sondern auch der Peer lernt mit (Faßhauer & Basel, 2005).

### **Ausblick**

Es wurde ein Modellprojekt vorgestellt, bei dem Lehrveranstaltungsqualität über den Kompetenzzuwachs der Studierenden erfasst wurde. Dieses Qualitäts- und Erhebungskonzept wird inzwischen bereits seit mehreren Semestern an der Universität Graz genutzt. Ausgehend von diesem Konzept ist ein neues Modellprojekt entstanden, das die gesamte Lehre, d.h. sowohl medienbasierte als auch Präsenzlehre, betrifft. Für die Zukunft wird ein Konzept entwickelt, das die Lehrqualität nach dem zuvor beschriebenen Kompetenzansatz erfasst.

## Literatur

- CERI – Centre For Educational Research and Innovation (1994). What works in innovation. Strategies for the assessment of school performance. Paris: OECD.
- Chen, H.-T. (1990). Theory-driven evaluations. Newbury Park: Sage.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A. v. Rein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faßhauer, U. & Basel, S. (2005). Qualitätsoptimierung oder Bewertungsritual. Evaluation im Spannungsfeld von Forschung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung. *berufsbildung*, 91/92, 30-35.
- Holtappels, H. G. (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand.
- Paechter, M. (2006). Von der didaktischen Vision zum messbaren Indikator: Beispiel eines Qualitätssystems für medienbasierte Lehre. In A. Sindler, C. Bremer, U. Dittler, P. Hennecke, C. Sengstag & J. Wedekind (Hrsg.), Qualitätssicherung im eLearning (S. 55-71). Münster: Waxmann.
- Paechter, M. & Mayringer, H. (in Druck). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich. *berufsbildung*.
- Peterßen, W. H. (1999). Kleines Methoden-Lexikon. München: Oldenbourg.
- Preiser, S. (2003). Pädagogische Psychologie: Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa.
- Rebmann, K. (2001). Planspiel und Planspieleinsatz: Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik. Hamburg: Dr. Kovac.
- Rindermann, H. (2001). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Empirische Pädagogik.



2.3.

Evaluation der Service- und  
Beratungsfunktionen, Student Services

## Landesweite Evaluation der Zentralen Studienberatungsstellen in Niedersachsen (1998/99)

**Wolfgang Deppe**

Die hier zu referierenden Aspekte der Evaluation der Zentralen Studienberatungsstellen (ZSBn) in Niedersachsen konzentrieren sich auf eine methodische Fragestellung: Ist die Anwendung des ZEvA-Verfahrens für Fächer/Fachbereiche auf Zentrale Einrichtungen/Betriebseinheiten der Hochschulen möglich? Damit verbunden: Welche Besonderheiten ergeben sich, wenn ca. ein Dutzend dieser Einrichtungen gleichzeitig evaluiert werden soll?

### Zur Terminologie

Das (damalige) Evaluationsverfahren der ZEvA (im wesentlichen identisch mit den Verfahren des „Nordverbunds“ und der HIS) wird meist kurz charakterisiert als Sequenz von interner Selbstevaluation und externer Peer-Begutachtung; diese sind aber nur zwei Schritte in einem genauer besehen fünf-stufigen Verfahren:

1. Konzeptionelle Vorarbeit,
2. Herstellung div. Konsense zwischen den zu Evaluierenden, Erarbeitung von Leitfäden für die interne und die externe Evaluation, Richtlinien für die Peers-Auswahl usw.,
3. Interne (Selbst-) Evaluation,
4. Externe (Fremd-) Evaluation,
5. Auswertung und Zielvereinbarungen (innerhalb der jeweiligen Institution auf der Basis des externen Gutachtens),
6. Veränderungs-Kontrolle (ca. zwei Jahre nach Schritt vier).

Dabei ist die Bedeutung der Schritte eins, vier und fünf für die Qualitätsentwicklung der evaluierten Einrichtungen und deren Wahrnehmung in den Hochschulen kaum zu unterschätzen!

## Zur Chronologie

(1) Die erste Initiative zur Evaluation der ZSBn in Niedersachsen stammt – vielleicht überraschend – von den Studienberatungsstellen selbst. Sie wurde wesentlich ausgelöst vom Beschluss der HRK „Die Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ vom Juli 1994. Darin wurde u.a. konstatiert: „... sind Aufgabenprofil und Leistung der Allgemeinen Studienberatungsstellen nicht immer in genügender Weise in der Hochschule vermittelt.“<sup>1</sup> Das inzwischen in Niedersachsen etablierte Evaluationsverfahren für Fächer/Fachbereiche der ZEVA in Hannover schien hier eine Möglichkeit zu bieten, die Leistungen, die die ZSBn für ihre Hochschulen tatsächlich erbringen, in klarerer Weise als bisher darstellen zu können.

In einer Arbeitsgruppe unter Federführung der Koordinierungsstelle<sup>2</sup> wurde 1995/96 der oben genannte Schritt eins des Verfahrens abgearbeitet und von allen ZSBn so akzeptiert. Der Beirat der Landeshochschulkonferenz hat dieses Projekt begrüßt und ging dabei von einer sequentiellen (ca. drei Beratungsstellen pro Jahr) und freiwilligen (sowohl seitens der ZSBn als auch der Hochschulleitungen) Evaluation aus. Die Finanzierung sollte aus Mitteln der Koordinierungsstelle erfolgen.

(2) Unabhängig hiervon hat die Landeshochschulkonferenz Niedersachsen im November 1996 beschlossen: „Die LHK strebt eine landesweite Evaluation der Studienberatungen an. Sie unterstützt den Vorschlag, die HIS-GmbH mit der Erstellung eines Leitfadens zu beauftragen. Dabei sollen die Studienberatungsstellen der Hochschulen, die zentrale Koordinierungsstelle und der Beirat einbezogen werden. Die landesweite Evaluation soll als kombinierte Selbst- und Fremdevaluation ausgestaltet werden“.<sup>3</sup> Die Finanzierung sollte durch das Ministerium erfolgen.

---

<sup>1</sup> Hochschulrektorenkonferenz: Dokumente zur Hochschulreform 95/1994, S. 9

<sup>2</sup> Die „Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen“ ist seit 1985 eine „Gemeinsame zentrale Einrichtung der Hochschulen in Niedersachsen“ unter der Fachaufsicht eines von der Landeshochschulkonferenz gewählten Beirats.

<sup>3</sup> Protokoll der LHK-Sitzung V/96 am 06.11. 1996, TOP 10.

Die Finanzmittel wurden bereitgestellt, die HIS-GmbH hat nach Prüfung der oben genannten Vorbereitungen, Leitfäden etc. keine inhaltlichen Verbesserungen in Aussicht stellen können und deshalb auf eine Federführung verzichtet, eine Federführende Arbeitsgruppe wurde eingerichtet mit

- dem Vorsitzenden des Beirats für die Studienberatung der LHK,
- dem Geschäftsführer der Koordinierungsstelle und
- einem Vertreter des MWK sowie
- einem Vertreter der HIS-GmbH in beratender Funktion.

Die Aufgaben der Agentur für das Verfahren wurden der Koordinierungsstelle übertragen: vornehmlich die Koordination und Wahrung der Verfahrensstandards, die Abwicklung des Verfahrens sowie gegebenenfalls die landesweite Auswertung.

### **Zur internen Evaluation**

Im Einvernehmen zwischen Federführender Arbeitsgruppe und ZSBn wurden Absprachen über die Gestaltung der Selbstevaluationsberichte getroffen. Über den schon genannten (inhaltlichen) Evaluationsleitfaden hinaus betrafen sie vorrangig Formalia wie Umfang, zu berücksichtigender Zeitraum usw. Für die – durchaus arbeitsintensive – Erstellung der Selbstevaluationsberichte wurden den ZSBn von der Federführenden Arbeitsgruppe finanzielle Ausgleichsmittel zur Verfügung gestellt.

### **Zur Auswahl der Peers**

Aus den Verfahrensprinzipien der ZEVA wurden die meisten Maximen übernommen, u.a.:

1. Die in Frage kommenden Peers werden von den zu Evaluierenden selbst vorgeschlagen. (Hier: von den Hochschulleitungen an die Federführende Arbeitsgruppe/Agentur, wobei erstere meist den Vorschlägen ihrer ZSBn folgten.)
2. Die Peers sollen nicht aus niedersächsischen Hochschulen kommen, sondern aus anderen Bundesländern und Staaten.

3. Es soll ein kleiner Pool von Peers gebildet werden.  
(Aus diesem sollten in unterschiedlicher Besetzung die einzelnen/örtlichen Gutachterteams zusammengesellt werden. D.h. auch: jeder einzelne Peer sollte an mehreren örtlichen Begutachtungen beteiligt sein. Es war Aufgabe der Agentur zu versuchen, die Vorschläge der Hochschulen mit diesem Prinzip in Einklang zu bringen.)

Die Abweichungen von diesen Verfahrensprinzipien:

1. Angesichts der überwiegenden Randständigkeit der ZSBn in den Hochschulen schien es in Hinblick auf die Akzeptanz des Ergebnisses der Fremdevaluation angebracht, nicht Peers im engeren Sinne (hier: andere Studien- oder auch BerufsberaterInnen) auszuwählen, sondern Gutachter mit höherem Status – wobei Feldkenntnis allerdings vorausgesetzt wurde.
2. ProfessorInnen und Mitglieder von Hochschulleitungen wurden – leider – nur in Ausnahmefällen vorgeschlagen. Somit kamen die vorgeschlagenen GutachterInnen überwiegend aus untergeordneten Hochschuleinrichtungen. Und somit hing deren Verfügbarkeit und Belastbarkeit (s.u.) für die Evaluation in Niedersachsen wesentlich vom Wohlwollen ihrer Vorgesetzten in ihren jeweiligen Einrichtungen außerhalb Niedersachsens ab – mit unterschiedlichen Ergebnissen.
3. Dies hat dazu geführt, dass der angestrebte kleine Pool von ca. acht GutachterInnen nicht erreicht werden konnte; schließlich waren es 16 Personen, die in unterschiedlicher Zusammensetzung (jeweils zwei bis drei GutachterInnen) elf ZSBn begutachteten (je Person zwischen einer und drei ZSBn).

#### **Zur externen Evaluation: Der Leitfaden**

Ein Leitfaden für die externe Begutachtung wurde von der Federführenden Arbeitsgruppe und dem Beirat der Landeshochschulkonferenz für die Studienberatung entwickelt. Er fasste die nicht hochschulspezifischen Fragen zusammen, deren Beantwortung von den GutachterInnen gewünscht wurde. Die Heterogenität der Hochschullandschaft in Niedersachsen spiegelt sich in ZSBn wider, in deren Größe, Konzeption, Fächer-

orientierung und hochschulinterner Aufgabenzuweisung. Deshalb verbieten sich Versuche, eine landesweite Begutachtung durch die „Peers“ über Gebühr normieren zu wollen. (Darüber hinaus war es Hochschulen und GutachterInnen unbenommen, vor Ort angesichts örtlicher Spezifika weitergehende Fragen einzubringen.)

### **Zur externen Evaluation: Die Arbeit und die Belastung der GutachterInnen**

Das Arbeitsprogramm bestand aus:

- Einer Einführungstagung (ein Tag plus An-/Abreise), bei der u.a. das Studienberatungssystem in Niedersachsen vorgestellt und die Leitfäden für die externe und die internen Selbstevaluationsberichte besprochen wurden.
- Der örtlichen Begutachtung: pro ZSB waren ein Anreisetag mit abendlicher Vorbesprechung, ein Tag für Gespräche mit ZSB, Hochschulleitung und von den GutachterInnen gewünschten weiteren Gesprächspartnern sowie ein Abreisetag, gegebenenfalls mit weiteren Besprechungen vorgesehen.
- Der Erstellung eines gemeinsamen schriftlichen Evaluationsgutachtens.
- Einer Auswertungstagung (ein Tag plus An-/Abreise).

Die „Peers“ wurden für ihre Arbeit angemessen honoriert. (D.h. auch: Der Auftraggeber erhob Anspruch auf angemessene Leistung für das Honorar).

### **Einige Erfahrungen der Agentur**

Die Evaluation ist in den ZSBn – auch im landesweiten, simultanen Verfahren – auf Akzeptanz gestoßen (sogar von ihnen selbst initiiert worden) und war mit großen Hoffnungen verbunden, die eigene Arbeit in den Hochschulen sichtbarer als bisher machen zu können. Auch im Rückblick wird dieses Verfahren von ihnen als hilfreicher eingeschätzt als die routinemäßigen Tätigkeitsberichte an z.B. Hochschulleitungen und Senatskommissionen; insbesondere die externen Gutachten dienen vielerorts noch heute als Referenzpunkt für die Weiterentwicklung von Konzeption und Qualität.

Die Haltung der Hochschulleitungen war weniger einheitlich, die Wertschätzung für die Unternehmung, ungeachtet des einmütigen LHK-Beschlusses (s.o.), nicht überall gegeben.

Die Peers haben die übernommenen Arbeiten mit großer Ernsthaftigkeit, Sachkenntnis und Engagement erledigt. Verblüffend oft wurde vor Ort und in den Berichten der Finger treffsicher auf die (örtlich verschiedenen) „wunden Stellen“ gelegt.

Die eingangs gestellte methodische Frage nach der Übertragbarkeit des Verfahrens ist somit positiv zu beantworten. (Dies gilt auch, weil die Ausfälle im Verfahren nur minimal waren: eine Hochschulleitung hat keine Zeit für ein Gespräch mit den Peers gefunden, ein Peer hat seinen Teil des Gutachtens nicht abgeliefert.)

Die Effekte der Evaluation für die Qualitätsentwicklung und eine Neu-/ Umbewertung der ZSBn waren örtlich so unterschiedlich wie die Hochschulen und die ZSBn selbst und spiegeln in der Regel den status quo ante: am meisten scheinen die ZSBn profitiert zu haben, deren „standing“ in den Hochschulen schon vorher überdurchschnittlich war. (Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Evaluation vielleicht zu einem falschen Zeitpunkt statt fand, nämlich an der Schwelle zu einer vielerorts im Zeichen des verstärkten Wettbewerbs der Hochschulen untereinander beginnenden Umdefinition der Zentralen Studienberatung mit – so sagt man – moderneren und zeitgemäßerem Organisationsformen und Aufgabenzuweisungen.)

Eine solche Unternehmung ist arbeitsintensiv, und sie kostet Geld: Da die ZEVA-Grundsätze auch hier angewendet wurden, reichte bei elf evaluierenden ZSBn eine fünfstellige DMark-Summe – allein für Sachmittel und ohne die Arbeit der Agentur – nicht aus. Es wäre deshalb zu überlegen, ob unter Kosten-Nutzen-Aspekten und wegen des Erfordernisses der Adaptation des Verfahrens an die zu evaluierenden Einrichtungen hin nicht doch einem sequentiellen, auf Freiwilligkeit von Hochschulen und Einrichtungen basierenden Verfahren der Vorzug zu geben wäre.

## Qualitätsmanagement in Beratungsstellen: Erfahrungen des Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der Studienberatung

Ludger Lampen

Der Kontext des Qualitätsmanagements in der Studienberatung lässt sich kurz umreißen: „Neue“ Steuerungselemente in der Wissenschaftsverwaltung kennzeichnen die hochschulpolitische Rahmensituation: Stärkung der Autonomie der Hochschulen, Zentralisierung der grundlegenden Entscheidungsgewalten in den Hochschulverwaltungen, Globalhaushalte, Einführung von Kosten- und Leistungsrechnung sowie Erfolgs- und Kostenkontrolle, Zielvereinbarungen. Der Wettbewerb der Hochschulen dreht sich nicht nur um Forschungsmittel, um Studienanfänger, Studierende in der Regelstudienzeit, Abschlussquoten oder um erfolgreiche Alumni. Er erstreckt sich auch auf die frühzeitige Positionierung akkreditierter neuer Studiengänge und auf die Steigerung der Effizienz der Verwaltungsbereiche und Serviceeinrichtungen.

Den Studienberatungsstellen sind kritische Reflexion und ständiges Bemühen um die Verbesserung der eigenen Arbeit nichts Neues. Nicht wenige Stellen dokumentieren ihre Arbeit in regelmäßigen Tätigkeitsberichten. Eine ganze Reihe von Beratungsstellen hat bereits Erfahrungen mit Selbst- und/oder Fremdevaluationen unterschiedlicher Erfassungsbreite. Den Studienberatungsstellen werden seitens ihrer Kunden (ratsuchende Schülerinnen und Schüler, Studierende...), seitens der Hochschulen und durch die Medienentwicklung neue Leistungen bzw. Funktionen abverlangt. Das Spannungsverhältnis zwischen der Fülle des Informations- und Beratungsbedarfs einerseits und der Qualität der Arbeit andererseits ist vor dem Hintergrund knapp bemessener Ressourcen konstitutiv für die Situation in vielen Beratungsstellen. Zum wachsenden Informations- und Orientierungsbedarf auf Seiten der Nutzer kommen Entwicklungs-, Anpassungs- und Verbesserungsbedarfe seitens der Beratungsstellen.



Vor diesem Hintergrund können zunächst folgende allgemeine Gründe und Ziele für die Nutzung eines Qualitätsmanagements in Beratungsstellen genannt werden:

- Das Qualitätsbewusstsein von Nutzern der Studienberatungsstellen nimmt zu.
- Die Kundenorientierung in der Arbeit einer Studienberatungsstelle erfährt auch im Wettbewerb mit anderen Beratungseinrichtungen eine zunehmende Bedeutung. Die Hochschulen haben ein Interesse daran, weiterhin mit ihren ureigensten Kompetenzen über ihre Angebote zu informieren und zu beraten.
- Die Professionalität der Tätigkeiten und Qualifikationen der Beratenden und damit der Beratungsstellen kann wirksam gefördert und profiliert werden, weil Standards, Ziele und Maßstäbe der Arbeit klarer herausgearbeitet und besser kommunizierbar werden.
- Gemessen an professionellen Standards hinsichtlich der personellen, räumlichen, medialen und finanziellen Ressourcen wird dokumentiert, in welcher Hinsicht die materiellen Arbeitsbedingungen für die Studienberatung verbesserungsbedürftig sind.
- Die mit der Selbstbewertung gewonnenen Erkenntnisse und Belege können Grundlage für stärkeres Selbstbewusstsein und eigene Wertschätzung der Leistungen der Beratungsstelle bei ihren Mitarbeitern sein und auch die Selbstdarstellung der Beratungsstelle kann offensiv in die inner- und außeruniversitäre Öffentlichkeit getragen werden – mit positiven Folgen für die Studienberatung und die Hochschule.
- Die Selbstbewertung hinterfragt nicht zuletzt regelmäßig die Zukunftsdimension der grundlegenden Konzepte und Planungen der Studienberatung.

Studienberatungsstellen an deutschen Hochschulen beschäftigen sich seit Ende der 90er Jahre mit Qualitätsmanagementsystemen, die sowohl die Beratungs- und Serviceangebote der Studienberatung evaluieren, verbessern und transparenter machen, als auch der Teamentwicklung dienen können. Wir haben uns für das umfassende Qualitätsmanagementmodell der EFQM (European Foundation for Quality Management)

entschieden und uns in einer Reihe von Arbeitsgruppen, Workshops und Tagungen intensiv mit diesem Modell befasst. Ca. 30 Studienberaterinnen und -berater haben eine Schulung in diesem Qualitätsmanagementsystem durchlaufen.

Der Berufsverband der Studienberaterinnen und Studienberater, die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. – GIBeT –, führt regelmäßig Tagungen und Arbeitskreise zu verschiedenen Themen der Beratung von Studieninteressierten und Studierenden durch. In diesem Rahmen entstand auch der „Arbeitskreis Qualitätsmanagement“, an dem Studienberaterinnen und -berater aus vielen deutschen Hochschulen beteiligt waren.

Hintergrund für die Beschäftigung mit Qualitätsmanagementsystemen in der Studienberatung war für uns:

- Die Service-Qualität der Hochschule und der Beratungseinrichtungen zu verbessern;
- Die Kunden-Orientierung der Service-Einrichtungen zu untersuchen und zu optimieren;
- Ein effektives Ressourcen-Management zu entwickeln, da Studienberatungsstellen mit sehr viele Ratsuchenden-Anfragen pro Jahr konfrontiert sind;
- Erfahrungen in den Beratungsstellen mit Fremdevaluation durch z.B. externe Unternehmensberatungen;
- Die (Team-)Situation in der eigenen Beratungsstelle zu betrachten und gegebenenfalls zu verbessern.

Als geeignetes Mittel, sich dem Thema „Qualitätsmanagement“ zu nähern erwies es sich, das Leistungsangebot der Zentralen Studienberatung zu betrachten. Eine Zusammenstellung zeigte schnell, dass viele Beratungsstellen ein sehr differenziertes Angebot für Ratsuchende bereit halten. Die großen Bereiche sind zum Beispiel: Studienvorbereitende Beratung mit Vorträgen in Schulen, Präsentationen auf Berufs- und studienorientierenden Messen sowie Hochschultage für Schülerinnen und Schüler in den Hochschulen (Veranstaltungsmanagement), die Produktion und Bereitstellung von schriftlichen Informationsmaterialien

wie Studieninformationen, Informationen zu Studienfächern und Bewerbung und Einschreibung, die Internetpräsenz der Beratungsstelle und das Pflegen einer Infothek sowie das dazu gehörende Informationsmanagement und eine effektive Öffentlichkeitsarbeit.

Die Information und Beratung der Ratsuchenden erfolgt schriftlich, per Mail und Broschüren und persönlich in Sprechstunden, am Telefon und in individuellen Beratungsgesprächen. Viele Hochschulen bieten bei studienbedingten persönlichen Problemen auch eine psychologische Beratung an. Für Studierende kommen weitere Angebote hinzu, z.B. Gruppen zum effektiven Prüfungsmanagement, Entscheidungstrainings oder Beratung zum Studienabbruch oder Fachwechsel. Um diese Aufgaben erfolgreich durchführen zu können, ist eine Kooperation mit vielen Einrichtungen innerhalb und außerhalb der Hochschule erforderlich. Diese Kooperationspartner sind z.B. Hochschulleitung, alle Beratungseinrichtungen der Hochschule, die Studierenden-Sekretariate oder die Agenturen für Arbeit.

Damit sind bereits einige wesentliche Elemente eines Qualitätsmanagementsystems genannt. Die beteiligten Studienberaterinnen und -berater haben sich auf ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem geeinigt, das der European Foundation for Quality Management.

**Die Qualitätsphilosophie des Total Quality Managements (TQM) kann so beschrieben werden:**

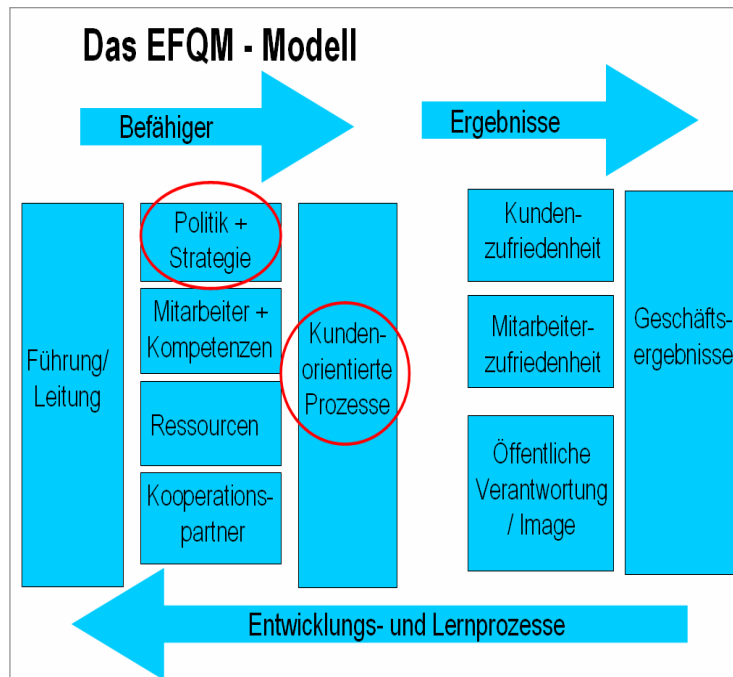
Die Philosophie von TQM ist eine Unternehmenskultur, in der alle Mitglieder – Führungskräfte und Mitarbeiter auf allen Ebenen – bei dem Bestreben, den langfristigen Nutzen für die Mitglieder und der Gesellschaft zu sichern, mitzuwirken und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen, unterstützt werden. Im Mittelpunkt stehen die Qualität der Leistungen (Produkte und Dienstleistungen) und die Zufriedenheit der Kunden und Mitarbeiter sowie die kontinuierliche Verbesserung durch Organisationsentwicklung.

Das Europäische Qualitätsmodell umfasst alle Prozesse, Strukturen, Abläufe und Rahmenbedingungen, die die Unternehmensergebnisse beeinflussen und bestimmen. Im Gegensatz zum Qualitätsmanagementmodell nach DIN EN ISO 9000ff beschäftigt sich das EFQM-Modell auch mit der Frage, ob das Richtige getan wird und nicht nur damit, ob etwas richtig gemacht wird.

Der Selbstbewertungsprozess, der auf Grundlage des Modells für umfassendes Qualitätsmanagement durchgeführt wird, dient vorrangig der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung in allen Bereichen, die für die Geschäftsergebnisse relevant sind. Der Selbstbewertungsprozess umfasst die Bestandsaufnahme aller Tätigkeiten, bewertet die Arbeit der eigenen Beratungsstelle selbst, betrachtet alle Ebenen und Strukturen incl. aller MitarbeiterInnen und der Führungsebene. Der „Kunde“, die Ratsuchenden, also die Kundenzufriedenheit, gelten dabei als zentraler Maßstab. Die Ratsuchenden haben ein Interesse an der Qualität der Information und Beratung sowie an der Güte der Qualifikationen der Beraterinnen und Berater. Dazu wird die eigene Arbeit ständig neu überdacht und in einem umfassenden Lernprozess weiter entwickelt, der die Stärken und Entwicklungspotentiale aufdeckt.

Ein Qualitätsmanagementsystem verschafft sich Rückmeldung von den Kunden, macht Arbeitsabläufe und Prozesse transparent, legt Verantwortlichkeiten fest, entwickelt eine eigene Definition von Qualität und bezieht die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als wesentlichen Punkt mit ein. Qualitätsmanagement ist daher ein Instrument, um planvolles, strategisches und zielgerichtetes, untereinander abgestimmtes Arbeiten der gesamten Einrichtung zu fördern.

Das EFQM-Modell besteht aus folgenden Bewertungsfeldern und ist sowohl auf Produktionsprozesse wie auch auf Dienstleistungs- und Non-Profit-Bereiche anwendbar:



Im Vordergrund steht dabei:

Wie machen wir es? Also: Wie machen wir Was?

Eine wichtige Regel der Selbstbewertung lautet: „Miss es oder vergiss es...“. Erforderlich sind also in allen Bereichen Mess- und Bewertungsinstrumente.

### Zwei Beispiele aus dem oben genannten Schema

Die kundenorientierten Prozesse der Einrichtung. Leitfragen für die Bewertung der kundenorientierten Prozesse können sein:

- Wie die wesentlichen Prozesse identifiziert werden;
- Wie Prozesse systematisch geführt werden;
- Wie Prozesse überprüft und Verbesserungsziele gesetzt werden;
- Wie Prozesse durch Innovation und Kreativität verbessert werden;
- Wie Prozessänderungen eingeführt und der Nutzen bewertet wird.

#### Politik und Strategie der Einrichtung

- Wie Politik und Strategie auf relevanten und umfassenden Informationen beruht;
- Wie Politik und Strategie entwickelt werden;
- Wie Politik und Strategie bekannt gemacht und eingeführt werden;
- Wie Politik und Strategie regelmäßig aktualisiert werden.

Angesichts der aktuellen Entwicklungen im Service-Bereich der Hochschulen sind Qualitätssicherungssysteme ein brauchbares und effektives Instrumentarium, diese Herausforderungen zu bewältigen. Aktuell wird in vielen Hochschulen diskutiert, den Studierenden-Service zu verbessern, alle Beratungseinrichtungen einer Hochschule (z.B. Studienberatung, Studierendensekretariat, Akademisches Auslandsamt, Teile des Studentenwerks wie BAföG-Beratung und -bearbeitung) in einem „Student Service Centre“ zusammenzuführen oder den telefonischen Zugang in einem (hauseigenen) Call-Center zu organisieren.

## **Literatur**

Schwan, Renate/Kohlhaas, Günter, u.a. Qualitätsmanagement in Beratungsstellen, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 107, Beltz – Deutscher Studienverlag, Weinheim 2002.

# Qualitätsentwicklung des wissenschaftlichen Service: Ansatz und Erfahrungen der Hochschuldidaktik und Studienberatung – Fachhochschule Aachen

Michael Heger

## 1. Ausgangspunkte und Ziele: sich entwickelnder Service

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung (HDSB) erfüllt an der Fachhochschule Aachen seit 1998 als zentrale Betriebseinheit wissenschaftlichen Service in drei Aufgabenbereichen: Hochschuldidaktische Weiterbildung, allgemeine Studienberatung und Koordination der Evaluationsmaßnahmen<sup>1</sup>. Insbesondere die Zuständigkeit und Kompetenz für Evaluation von Studiengängen legten es nahe, die eigenen Dienstleistungen zu evaluieren. Hierfür gab es bis zu diesem Zeitpunkt keine hochschulspezifischen Ansätze, allenfalls bedingt übertragbare Ansätze aus industrieller Produktion und Dienstleistung (ISO 9000ff etc). Die Mitarbeit (seit Herbst 2000) in einem entsprechenden Arbeitskreis der damaligen ARGE (Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung e.V.) sowie eine Anschubfinanzierung aus dem NRW-Förderprogramm „Studienreform 2000+“ ermöglichten ab 2003 das Projekt: „Qualitätssicherung der HDSB-Arbeit mit EFQM“ (European Foundation for Quality Management).

Die HDSB Projekt-Ziele: Transparenz und Marketing, Kooperation und Arbeitsteilung, Konzeptentwicklung und Prozessmanagement, Ressourcenmanagement entsprachen den Evaluationsbedarfen eines zwischenzeitlich von der Hochschulleitung anberaumten Controllings der Studienberatung durch die Hochschulverwaltung. Die Ziele dieser Evaluation dürften für Anbieter von wissenschaftlichem Service an Hochschulen recht typisch sein. Sie decken beide Hauptfunktionen von Evaluation ab:

---

<sup>1</sup> Bis August 2005 entwickelte und koordinierte die HDSB darüber hinaus das landesweite hochschuldidaktische Netzwerk hdw-nrw-fh der 16 in der Landesrektorenkonferenz (NRW) vertretenen Fachhochschulen. s.a: <http://www.hdw-nrw.de>



„Entwicklung“ (Innovation, Improvement) und „Rechenschaftslegung“ (Legitimation, Accountability). Die folgenden Inhalte und Methoden erläutern dies.

## 2. Inhalte und Methoden: betreute EFQM-Orientierung

Die Öffentlichkeitsarbeit der drei Aufgabenbereiche der HDSB wurde entlang folgender Aspekte systematisiert:

- **Arbeitsschwerpunkt/Thema:** Zielsetzung der Öffentlichkeitsarbeit bezogen auf den Arbeitsschwerpunkt, Zielgruppe(n), Maßnahmezyklus, Maßnahmen und Aktivitäten, Auswahl der Medien, beteiligte Partner, HDSB-Verantwortliche(r), Verbindungen zu anderen Schwerpunkten und Öffentlichkeitsaktionen
- **Messkriterien/Indikatoren für Erfolgsmessung:** Messmethoden
- **Ergebnis/Wirksamkeit einzelner Maßnahmen:** Aufwand (Zeit, Budget, Material).

Die HDSB- und fachhochschulinterne Kommunikation und Kooperation diente vor allem der Konzeptentwicklung und konzentrierte sich im Rahmen der EFQM-Adaption auf Aspekte wie:

- Auftrag,
- Selbstverständnis,
- Kunden,
- Schlüsselprozesse,
- Verfahrensweisen der HDSB.

Die systematischen und komplexen Verfahrensweisen und Kriterien des im Feld der QM-Modelle besonders anspruchsvollen EFQM-Ansatzes stellten dabei jenseits vorhandener mehr oder weniger isolierter Einzelplanungen, -maßnahmen, -messungen etc. eine sehr große, zeitintensive und inhaltliche Herausforderung für die HDSB dar.

Neben der oben aufgeführten Mitarbeit im ARGE-Arbeitskreis waren die neu eingeführten Kurzmeetings alle zwei Wochen und vor allem die jährlich zweitägigen Klausurtagungen jeweils mit Peer-Berater/-in<sup>2</sup> entschei-

---

<sup>2</sup> Dies waren der/die Leiter/in des o.a. ARGE-Arbeitskreises und Autor/in: Schwan/Kohlhaas (2002)

dend für das Gelingen der EFQM-Implementierung. Ohne kompetente externe Anleitung, Beratung, Schulung wäre EFQM selbst in dieser kleinen, evaluationskompetenten Einrichtung kaum erprob- und implementierbar gewesen.

Methodisch kamen ergänzend hinzu: die Nutzung einer gemeinsamen Lernplattform, insbesondere zur Dokumentation und gemeinsamen Bearbeitung von Zwischenergebnissen, die EFQM-Schulung zweier Mitarbeiter, zusätzliche neu eingeführte Erhebungen, eine erste schwerpunktmäßige Selbstbewertung nach EFQM (Fokus: Führung, Mitarbeiter, Politik und Strategie) und die hieraus entwickelten jährlichen Mitarbeitergespräche zwischen der HDSB-Leitung und den einzelnen Mitarbeiter/-innen (zwischenzeitlich maximal sieben Mitarbeiter/-innen).

### **3. Erfolge und Folgen: neues Teambewusstsein, Konzentration auf Kernaufgaben**

Evaluationserfahrung lehrt, bezüglich der Ergebnisse zu differenzieren: Erfolge zeigen sich eher als spontan, kurzfristig positives Erleben bzw. Feedback, Anerkennung, Renome, als längerfristige tatsächliche Veränderungen in der Sache.

Als Erfolge sind u.a. zu verzeichnen: die Mitveröffentlichung des AHD-Blickpunkt-Bands (Schwan/Kohlhaas, 2002), die Projektgenehmigung (Studienreform 2000+) durch das Rektorat, der selbstbewusste und kundenorientierte Einstieg der HDSB in das Controlling sowie die Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe der DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V.).

Die bisherigen Hauptfolgen dieser EFQM-Adaption können mit der Konzentration auf die Kernaufgaben bei nochmals stark gewachsenem Qualitäts- und Teambewusstsein zusammengefasst werden. Dieses Ergebnis wird für die HDSB vor allem durch die Evaluationsfunktion „Entwicklung“ (s.o.) realisiert.

Die Fülle an Reflexion, (auch elektronisch gestützter) Kommunikation und Dokumentation (u.a. grundlegende Konzepte, Vorgehens- sowie Erhebungs- und Aktualisierungsplanungen etc.) erbrachte auf der Ergebnisseite vor allem die verstärkte Orientierung hin zu den wesentlichen Kunden und der von ihnen erwarteten Qualität der Schlüsselergebnisse (s.a.: Leitlinien <http://www.fh-aachen.de/6904.html?&L>).

Auf der Befähiger-Seite wurden vor allem die zentralen Arbeitsprozesse in den drei Servicebereichen der HDSB politisch-strategisch fundiert, integriert und operationalisiert sowie die Aufgabenteilung und Kooperation zwischen Mitarbeitern/-innen und Führung systematisch weiterentwickelt (u.a. erste interne Selbstbewertung, Mitarbeitergespräche, Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Absprachen zur gezielten Weiterbildung; s.a.: <http://www.fh-aachen.de/6900.html?&L=0>). Ferner wurde ein hochschulweites „Netzwerk Studienberatung“ etabliert. Dieses wird von der HDSB moderiert und führt Beratungsakteure/-innen aus den Fachbereichen, dem Studierendensekretariat, dem Akademischen Auslandsamt sowie Vertreter der Pressestelle zur Abstimmung (Kooperation und Arbeitsteilung) ihrer Aufgaben und Arbeiten zusammen.

#### **4. Fazit und Perspektiven: systematische Qualitätsentwicklung für wissenschaftlichen Service als sinnvoller und leistbarer Trend**

Der aktuelle Kontext von wissenschaftlichem Service ist u.a. gekennzeichnet durch tendenziell restriktive Aspekte wie Globalhaushalte, Konzentrationen, Synergiebestrebungen und Outsourcing. Diesem stehen service-förderliche Entwicklungen zur Seite wie die aktuelle Bologna-Studienreform und damit zusammenhängend wachsende Kundenansprüche hinsichtlich Beratung, Lernpartnerbetreuung und Weiterbildung. In dieser Situation sollte der wissenschaftliche Service weiter daran arbeiten, wie die eigene Qualitätsentwicklung selbständig und systematisch garantiert werden kann.

Da die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und externen Zertifizierungen (z.B. durch den TÜV nach ISO 9000ff.) sogar in den Kernaufgabenbereichen der Hochschulen zunimmt (vgl. HRK, 2005), sollte erst Recht die Qualitätssicherung und -entwicklung des wissenschaftlichen Services entsprechend weiterverfolgt werden.

Der Trend der Qualitätsentwicklung weist inzwischen über die Evaluation und Akkreditierung einzelner Maßnahmen und Angebote hinaus in Richtung Zertifizierung der Qualitätsfähigkeit von Trägern und Institutionen. Dabei werden Einführung und Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen geprüft. Die Erfahrungen der HDSB zeigen, dass wissenschaftlicher Service mit QM-Modellen effizient und effektiv weiterentwickelt werden kann. Solche Modelle sind, wenn sie extern betreut werden, implementierbar und können als Garant für Entwicklung (Improvement) gelten. Für die Rechenschaftslegung (Accountability) stellen sie eine zunehmend notwendige Voraussetzung dar. Als Garant für die Ressourcen-Zuwendung und -Sicherheit kann allerdings auch weiterhin keine noch so ausgeklügelte Evaluation bzw. Qualitätssicherung dienen.

Neben der Entwicklung eines Qualitätshandbuchs und über die für 2006 geplante erste umfassende Selbstbewertung nach EFQM hinaus prüft die HDSB Aachen derzeit Beratungs- und Zertifizierungsangebote anderer QM-Modelle wie „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (zweite Auflage: LQW2) und „Qualitätsmanagement von Organisationen der wirtschaftsorientierten Aus- und Weiterbildung“ (QM-Stufenmodell unter PAS 1037). Zwar sieht die HDSB nach wie vor EFQM als das für ihre Arbeit besonders angemessene, ganzheitliche Modell, die Aachener Erfahrungen ergeben aber mit Blickrichtung auf schnelle, nachweisliche (auch Zertifizierungs-) Erfolgserlebnisse eine Empfehlung zur Prüfung auch der anderen oben genannten Modelle.

Da (wissenschaftliche) Weiterbildung und Studienberatung als unbedingt lernpartnerschaftlich zu erbringende Dienstleistungen nahe verwandt sind, engagiert sich die HDSB Aachen für eine verbandsübergreifende QM- bzw. Evaluations- und Akkreditierungsinitiative etwa durch die AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik), GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen) DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) sowie die DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation).

## Literatur

Schwan/Kohlhaas (2002):

Renate Schwan und Günter Kohlhaas: Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell am Beispiel Studienberatung. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 107, Weinheim, 2002

HRK (2005):

Achim Hopbach und Véronique Chalvet (Hrsg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005

LQW 2:

Rainer Zech: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch, 3. Auflage, Hannover, 2005

QM-Stufenmodell – PAS 1037:

RWK-Brandenburg, Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Das Kompendium. Leitfaden zur Anwendung und Hilfen zur Umsetzung der PAS 1037: 2004, Berlin 2005



**3.**

**Qualitätssicherung im  
europäischen Hochschulraum**

# Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Achim Hopbach

## 1. Das Mandat der Berlin-Konferenz

Die Entwicklung des Europäischen Hochschulraums hat durch die Beschlüsse der Bologna-Folgekonferenzen im September 2003 in Berlin erheblich an Dynamik gewonnen.<sup>1</sup> Neben dem Stock-taking-Prozess, mit dem die Ministerinnen und Minister sich verpflichteten, bis zur Konferenz in Bergen im Jahr 2005 über die Fortschritte bei der Umsetzung der zentralen Reformvorhaben des Bologna-Prozesses zu berichten, setzten sie mit einem weiteren zentralen Arbeitsauftrag einen neuen Akzent im Bologna-Prozess:

„Die Ministerinnen und Minister empfehlen den Mitgliedsstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Innerhalb eines derartigen Rahmens sollten Abschlüsse zu unterschiedlichen, festgelegten Ergebnissen führen. Die beiden Studiengänge des zweistufigen Systems sollten unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktanforderungen zu entsprechen. Die Abschlüsse des ersten Studienzyklus sollten im Sinne des Lissabon-Abkommens den Zugang zum zweiten Zyklus, Abschlüsse des zweiten Zyklus den Zugang zum Doktorandenstudium ermöglichen.“<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vortrag entnommen aus: Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006. Der Vortrag basiert auf Achim Hopbach, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: Wolfgang Benz et al. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004f, B 4.4

<sup>2</sup> Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.bologna-bergen2005.no>



## 2. Umsetzung in Deutschland

Zur Umsetzung des Arbeitsauftrags der Bologna-Folgekonferenz von Berlin hat die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz eingesetzte „Nationale Bologna-Arbeitsgruppe“ im Dezember 2003 eine eigene Arbeitsgruppe unter Leitung der Hochschulrektorenkonferenz beauftragt, unter Beteiligung von weiteren Sachverständigen im Frühjahr 2005 einen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Im Frühjahr 2005 legte die Arbeitsgruppe einen Entwurf vor, der nach Verabschiedung durch HRK und KMK der Bologna-Folgekonferenz in Bergen unterbreitet wurde.

### 2.1 Prinzipien und Ziele

Die Arbeitsgruppe orientierte sich eng am Arbeitsauftrag und beschränkte sich auf eine Darstellung der deutschen an Hochschulen erworbenen Abschlüsse im Hinblick auf die Elemente Arbeitsbelastung (Workload), Niveau (Level), Lernergebnisse (Outcome), Kompetenzen (Competencies, Skills) und Profile (Profile). Berücksichtigung fand auch die „Anschlussfähigkeit“ des Qualifikationsrahmens zu anderen Bildungsbereichen, indem Zugangs- und Ausgangspunkte sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen definiert wurden.

Folgende Ziele wurden für den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse definiert:

- Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Studienabschlüsse durch Beschreibung der Qualifikationsarten und -niveaus;
- Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber;
- Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten;
- Unterstützung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens;
- Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

## 2.2 Struktur und Deskriptoren

Bei den Festlegungen zu Struktur und Deskriptoren orientierte sich die Arbeitsgruppe an bereits vorhandenen Projekten und natürlich an den einschlägigen Entscheidungen im Bologna-Prozess: Für das Erreichen der Bachelorebene sind mindestens 180 ECTS-Punkte erforderlich, wobei eine Spannweite bis zu 240 ECTS-Punkten besteht. Das Masterniveau wird bei 300 ECTS-Punkten erreicht, wobei mindestens 60 ECTS-Punkte in einem der Masterebene zugeordneten Studiengang erworben werden müssen. Für die Promotionsphase sind keine ECTS-Punkte vorgesehen. Die Beschreibung und Qualifizierung der Lernergebnisse (Learning Outcomes) orientiert sich vor allem an den **Dublin Descriptors** der **Joint Quality Initiative**; für die Kategorisierung der Kompetenzen wurde das Projekt **Tuning Educational Structures (TUNING)** als Vorlage gewählt. Als Referenzpunkte dienten auch die Zwischenergebnisse der Arbeiten der offiziellen europäischen „Bologna-Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen“ sowie bereits bestehende nationale Qualifikationsrahmen<sup>3</sup>.

## 3. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Der Qualifikationsrahmen<sup>4</sup> ist in drei Abschnitte unterteilt. In der Einleitung werden die formalen Grundlagen der Studienstruktur an deutschen Hochschulen beschrieben. Im Hauptteil folgen dann die Beschreibungen der drei Niveaustufen Bachelor, Master und Doktoratsebene nach identischem Muster:

Die linke Spalte enthält Angaben zu „Wissen und Verstehen“, unterteilt in Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Sie beschreibt nach dem Vorbild des TUNING-Projektes die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb.

---

<sup>3</sup> Zu den Arbeiten auf europäischer Ebene siehe auch Jürgen Kohler zum Europäischen Qualifikationsrahmen in Wolfgang Benz et al. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004f, B 4.4 (D 1.4), zu den Dublin-Descriptors siehe die kritische Würdigung von Rudolf Nägeli (3.1). Umfangreiches Quellenmaterial steht in der Dokumentation des Bologna-Seminars „The Framework for Qualification of the European Higher Education Area“ in Kopenhagen am 13. und 14. Januar 2005 zur Verfügung: <http://www.bologna-bergen.de>

<sup>4</sup> Für den kompletten Text siehe Anhang.

In der mittleren Spalte werden die Kompetenzen des „Könnens“ oder der „Wissenserschließung“ beschrieben, unterteilt nach instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen. Diese Kategorie umfasst die Kompetenzen der Wissensanwendung (Methodenkompetenz) sowie kommunikative und soziale Kompetenzen.

In der dritten Spalte werden nochmals die wichtigsten „formalen Aspekte“ wie der Workload etc. aufgeführt. Hier sind vor allem die Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten hervorzuheben, die von besonderer Bedeutung für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen sind.

#### **4. Beziehungen zu anderen Qualifikationsrahmen**

##### **4.1 Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene**

Wenn der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse einen relevanten Beitrag zur Schaffung des Europäischen Hochschulraums leisten soll, muss er zwingend mit dem von der Bologna-Follow-up-Group entwickelten übergreifenden Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Europäischen Hochschulraum (EHR-Qualifikationsrahmen) kompatibel sein, da andernfalls die Aussagekraft hinsichtlich Transparenz und Anerkennungsfähigkeit stark eingeschränkt wäre.<sup>5</sup> Um dieser Gefahr zu begegnen, haben sich die Ministerinnen und Minister darauf geeinigt, dass jeder nationale Qualifikationsrahmen im Hinblick auf seine Kompatibilität mit dem EHR-Qualifikationsrahmen „verifiziert“ werden muss. Die Zuständigkeit hierfür verbleibt aber auf der nationalen Ebene selber, wobei an den Verifizierungsprozess Transparenz- und Plausibilitätskriterien angelegt werden.

##### **4.2 Der nationale (Gesamt-)Qualifikationsrahmen**

Da bei der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse bereits Vertreter der beruflichen Praxis beteiligt waren und die Anschlussfähigkeit zu anderen Bildungsbereichen eines der

---

<sup>5</sup> Zum Verhältnis zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen und dem Qualifikationsrahmen des EHR siehe ausführlich den Beitrag von Jürgen Kohler zum Europäischen Qualifikationsrahmen in Wolfgang Benz et al. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004f, D 4.1.

grundlegenden Prinzipien war, steht die Ausweitung des Qualifikationsrahmens auf alle Sektoren und Stufen des deutschen Bildungssystems unweigerlich auf der bildungspolitischen Agenda der nahen Zukunft. Ohne Zweifel stellt dies eine erhebliche Herausforderung für die bildungspolitischen Akteure in Deutschland dar. Traditionell sind die Bildungswege im deutschen Bildungssystem zu einem wesentlichen Anteil institutionell orientiert, was zu einer weitgehenden Separierung der einzelnen Bildungsbereiche voneinander führte.

#### 4.3 Fachspezifische Ausgestaltung: Das Beispiel der „subject benchmark statements“

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschränkt sich auf fächerübergreifende Aussagen und enthält keinerlei Angaben zu fach- oder disziplinspezifischen Qualifikationen. Die wiederholt vorgebrachte Forderung nach einer fachspezifischen Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens erscheint auf den ersten Blick plausibel. Mit diesem Schritt könnte der Übergang von der Lehrer- zur Lerner-Orientierung, von der Input- zur Outcome-Orientierung bei der Gestaltung von Studiengängen und bei der Beurteilung von Absolventen fachspezifisch unterfüttert werden.

Jedoch gibt es gewichtige Gründe gegen diese Absicht: Die ‚traditionellen‘ wissenschaftlichen Disziplinen machen zunehmend einen Prozess der Diversifizierung und Spezialisierung durch. Hierdurch und ebenso durch teilweise wachsende Forderung nach spezialisierter Ausbildung angesichts entsprechender Veränderungen der Berufsfelder bedingt, ist von einer erheblichen Anzahl von unterschiedlichen Kompetenzbündeln auszugehen, die mit zunehmender Spezialisierung größer werdende Bereiche der Überlappung aufweisen würden. Insbesondere auf der Ebene der Masterstudiengänge ist diese Entwicklung unübersehbar. Angesichts dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie weit die Zuordnung von Kompetenzbündeln zu spezialisierten Studiengängen aus pragmatischen Erwägungen hinsichtlich des hierfür zu betreibenden Aufwands getrieben werden sollte und könnte. Und es stellt sich die Frage, welche Aussagekraft oder operationale Bedeutung diese Kompetenzbündel haben

können, sollten sie auf wenige grundlegende Studiengänge beschränkt bleiben. Grundlegende Bedenken beziehen sich auf den Zweck und die hieraus resultierenden Wirkungen solcher fachspezifischer Deskriptoren. Die in solchen Deskriptoren liegende normative Wirkung birgt die Gefahr der Inflexibilität in Bezug auf Berücksichtigung neuer Forschungsrichtungen und -erkenntnisse, sowie auf neue Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Das Gleiche gilt für die Forderung nach verstärkter profilorientierter Ausgestaltung der Studiengänge.

Das Beispiel der fachspezifischen Deskriptoren in Großbritannien, der „subject benchmark statements“, zeigt für die deutsche Diskussion Möglichkeiten und Grenzen auf.<sup>6</sup>

Seit 1997 wurden für 46 Studienabschlüsse auf Bachelor Honours Niveau, für drei Masterabschlüsse und als Sonderfall für 16 Abschlüsse aus dem Bereich des Gesundheitswesens solche Statements entwickelt. Der Aufbau gliedert sich in der Regel in folgende Kapitel:

1. The nature and content of (the subject)
2. The aims of degree programmes in (the subject)
3. Subject knowledge and understanding
4. Subject-specific skills and other skills
5. Learning, teaching and assessment
6. The benchmark levels:
  - Threshold level
  - Modal level

Beschrieben werden also Art und (Mindest-)Standard für Qualifikationen, die ein Absolvent nach Abschluss des Studiengangs im Regelfall erworben haben sollte.

Die „subject benchmark statements“ dienen Hochschullehrern und Hochschulen als Referenzpunkte für die Curriculumentwicklung und sind eine von mehreren Quellen für die Überprüfung der Einhaltung der akademischen Standards.

---

<sup>6</sup> Siehe hierzu ausführlich und mit der Darstellung der einzelnen „subject benchmark statements“ <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

Die Beschreibung des Anwendungsbereichs ist von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Zweck und Auftrag dieser Benchmarks. Es handelt sich um „**Statements**“, die als **Referenzpunkte** unter anderen dienen, um die Erreichung eines akademischen Standards zu beurteilen. Sie sind somit nicht selber der akademische Standard. Sie entfalten dabei keine eigene regulatorische Wirkung. Als Vorbild für verbindliche Vorgaben taugen die „subject benchmark statements“ somit nicht.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Siehe auch Jürgen Kohler, Outcomes Orientation and Accreditation of Study Programmes  
[http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/WSII\\_Kohler.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/WSII_Kohler.pdf)

## Anhang

## Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen.

Vorbemerkung: Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse. In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens mit einbezogen werden.

Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum		
Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums Hochschulgrade und Staatsexamina <sup>1</sup>
<b>1. Stufe: Bachelor-Ebene</b>	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B. A.; B. Sc.; B. Eng.; B.F.A., B. Mus, LLB Diplom (FH), Staatsexamen
<b>2. Stufe: Master-Ebene</b>	Grade auf Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master-Ebene; Typen von Master-Abschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungs-orientiert, künstlerisches Profil, Lehramtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben <sup>2</sup>	M.A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LL.M, etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen Nicht-konsekutive und weiterbildende Master <sup>3</sup>
<b>3. Stufe: Doktoratsebene</b>	(Grade bauen in der Regel auf einem Abschluss auf Master-Ebene, also von 300 ECTS-Punkten oder mehr auf) <sup>4</sup>	Dr., Ph.D.

<sup>1</sup> Auflistung siehe Anlage 1. Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet; allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten.

<sup>2</sup> Dies gilt nur eingeschränkt für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen

<sup>3</sup> Die Abschlussbezeichnungen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z.B. MBA.

<sup>4</sup> Besonders qualifizierte Bachelor- und Diplom (FH)-Absolventen können auch direkt zur Promotion zugelassen werden.

<b>Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)</b>		
<b>Wissen und Verstehen</b>	<b>Können (Wissenserschließung)</b>	<b>Formale Aspekte</b>
<p><b>Wissensverbreiterung:</b>                      Absolventen brauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p><b>Wissensverteilung:</b>                      Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><b>Instrumentelle Kompetenz:</b>                      - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder Ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.</p> <p><b>Systemische Kompetenzen:</b>                      - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren                      - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethnische Erkenntnisse berücksichtigen,                      - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten.</p> <p><b>Kommunikative Kompetenzen:</b>                      - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen;                      - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen;                      - Verantwortung in einem Team übernehmen</p>	<p><b>Zugangsvoraussetzungen:</b>                      - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2)                      - entsprechnend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierter Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung<sup>5</sup></p> <p><b>Dauer:</b>                      (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)                      Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p><b>Anschlussmöglichkeiten:</b>                      Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p> <p><b>Übertragung aus der beruflichen Bildung:</b>                      Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.</p>

<sup>5</sup> Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand März 2003

<sup>6</sup> Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMWF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003



<b>Stufe 2: Master-Ebene (300 ECTS-Punkte, nach Abschluss auf Bachelor-Ebene 60, 90, 120 ECTS-Punkte)</b>		
<b>Wissen und Verstehen</b>	<b>Können (Wissenserschließung)</b>	<b>Formale Aspekte</b>
<p><u>Wissensverbreiterung:</u>                      Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u>                      Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.</li> <li>- Systemische Kompetenzen:</li> <li>- Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen;</li> <li>- auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben;</li> <li>- selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen</li> <li>- weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungs-orientierte Projekte durchzuführen.</li> </ul>	<p>Zugangsvoraussetzungen:                      Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):                      - Hochschulzugangsberechtigung                      - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung<sup>7</sup></p> <p>Für die Master-Ebene: Erster Berufsausschuss                      - Qualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen                      Dauer:                      - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte)                      - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschli. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte)                      - für Studiengänge mit Staatsexamen<sup>8</sup></p>

<sup>7</sup> Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

<sup>8</sup> S. Fußnote 1.

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
	<p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u>                      - auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien Ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln.                      - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen                      - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen</p>	<p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u>                      Promotion, Weiterbildungsoptionen                      Übergänge aus der beruflichen Bildung: Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht<sup>9</sup></p>

<sup>9</sup> Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBWF, der KMK und der HKK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

<b>Stufe 3: Doktoratsebene 300 ECTS +</b>		
<b>Wissen und Verstehen</b>	<b>Können (Wissenserschließung)</b>	<b>Formale Aspekte</b>
<p><b>Wissensverbreiterung:</b> Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden.</p> <p>Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p><b>Wissensvertiefung:</b> Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>	<p>Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><b>Instrumentale Kompetenz</b> - wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig zu konzipieren und durchzuführen.</p> <p><b>Systemische Kompetenzen</b> - Wissenschaftliche Fragestellungen selbstständig zu identifizieren; die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen; - den gesellschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissenschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben</p> <p><b>Kommunikative Kompetenzen:</b> - Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen Und Laien zu vermitteln. - ein Team zu führen</p>	<p>Zugangsvoraussetzungen: Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom, FH Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p>

**Anlage 1****Übersicht: Staatsexamen**

- Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (6-7 Sem.)
- Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Sem.)
- Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Sem.)
- Sonderpädagogische Lehrämter (8-9 Sem.)
- Rechtswissenschaften (9 Sem.)
- Medizin (13 Sem.)
- Zahnmedizin (11 Sem.)
- Veterinärmedizin (11 Sem.)
- Pharmazie (8-9) Sem.)
- Lebensmittelchemie (8-9 Sem.)

**Anlage 2****Übersicht: Hochschulzugangsberechtigungen**

- allgemeine Hochschulreife
  - Fachgebundene Hochschulreife
  - Fachhochschulreife (ggf. fachgebunden bzw. studiengangbezogen)
- Länderrechtlich geregelte Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

## Ein Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum

**Christian Tauch**

Die Initiative zur Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für die im Rahmen des Bologna-Prozesses entstehenden neuen Hochschulabschlüsse geht zurück auf die Berlin-Konferenz der Europäischen Bildungsminister von 2003. Im abschließenden Berliner Communiqué empfahlen die Minister damals den Mitgliedsstaaten, einen nationalen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielen sollte, Qualifikationen in Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Die Minister verpflichteten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Zudem forderten die Minister die Bologna-Follow-up-Group auf zu prüfen, ob und wie Kurzstudiengänge von ca. zwei Jahren mit dem ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens im Europäischen Hochschulraum verbunden werden könnten.

Solch ein europäischer Qualifikationsrahmen wurde daraufhin von einer Unterarbeitsgruppe der Bologna-Follow-up-Group ausgearbeitet und auf einem Bologna-Seminar in Kopenhagen im Januar 2005 vorgestellt, diskutiert und von den Teilnehmern angenommen. Anschließend wurde der Vorschlag auf der Bergen-Konferenz im Mai 2005 von den dort versammelten Ministern angenommen.

Bei diesem europäischen Rahmen handelt es sich um einen überwölbenden bzw. einen Meta-Rahmen. Zudem wurde von den Ministern festgehalten, dass vermutlich nicht alle nationalen Qualifikationen denjenigen entsprechen werden, die am Ende der in dem Dokument geschilderten drei Zyklen (Bachelor, Master, Promotion) stehen.

Im Bergen-Kommuniqué äußern sich die Minister dazu wie folgt:

- „Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte in der ersten und zweiten Stufe.
- Wir verpflichten uns, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum kompatibel sind, und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen.
- Wir unterstreichen die Wichtigkeit, die Komplementarität zwischen dem Europäischen Hochschulraum-Qualifikationsrahmen und dem Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission zu gewährleisten.“

Wozu soll ein Meta-Rahmen wie der in Bergen beschlossene dienen? In erster Linie der Verbesserung der internationalen Transparenz und der internationalen Anerkennung von Qualifikationen, und dadurch der internationalen Mobilität von Studierenden und Absolventen.

Ein Meta-Rahmen besteht aus folgenden Elementen:

- Zyklen/Ebenen,
- Deskriptoren für die Qualifikationen und die damit verbundenen Lernergebnisse,
- ECTS-Punkten.

Der Europäische Qualifikationsrahmen umfasst drei Hauptzyklen: erster Zyklus (Bachelor), zweiter Zyklus (Master) und dritter Zyklus (Doktor, Ph.D.) Hinzu kommt die Möglichkeit, kurze Ausbildungsgänge innerhalb des ersten Zyklus anzubieten.

Als Grundlage für die geforderten Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse wurden die vor einigen Jahren entwickelten Dublin-Deskriptoren herangezogen, die folgende Kategorien berücksichtigen:

- Wissen und Verstehen,
- Anwendung von Wissen und Verstehen,
- Urteilsvermögen,
- Kommunikationsvermögen,
- Lernvermögen.

Die Dublin-Deskriptoren, ebenso wie die im europäischen Qualifikationsrahmen verwendeten Deskriptoren, verzichten bewusst auf eine fachspezifische Ausformulierung.

Was die Zuweisung von ECTS-Punkten zu den einzelnen Zyklen angeht, so wurde auf die bereits bestehenden Vereinbarungen unter den Bologna-Ländern zurückgegriffen:

- Kurze Ausbildungsgänge: meist 120 ECTS,
- erster Zyklus: 180 - 240 ECTS,
- zweiter Zyklus: (60) 90 - 120 ECTS,
- dritter Zyklus: kein Konsens.

Im Folgenden werden in kurz gefasster Form die erforderlichen Lernergebnisse für die verschiedenen Ebenen wiedergegeben:

### **Lernergebnisse des kurzen Zyklus (innerhalb des ersten Zyklus)**

Wissen und Verstehen, das auf der Sekundarschule aufbaut, auf dem Niveau fortgeschrittener Lehrbücher; bildet Grundlage für weiteres Studium, um den ersten Zyklus abzuschließen.

- Der Absolvent<sup>1</sup> kann Wissen und Verstehen im Beschäftigungskontext anwenden.
- Kann Antworten auf klar definierte konkrete und abstrakte Probleme formulieren.
- Kann über sein Verständnis, seine Fertigkeiten und Aktivitäten mit Gleichgestellten, Vorgesetzten und Kunden kommunizieren
- Hat das Lernvermögen, weitere Studien in einiger Unabhängigkeit durchzuführen.

---

<sup>1</sup> Die männliche Form wird stellvertretend für beide Geschlechter verwendet.

### **Lernergebnisse des ersten Zyklus**

Wissen und Verstehen, das auf Sekundarschule aufbaut, auf dem Niveau fortgeschrittener Lehrbücher, plus vertieftes Wissen aus aktuellsten Entwicklungen im betreffenden Studienfach.

- Der Absolvent kann Wissen und Verstehen in professioneller Weise in seiner Tätigkeit anwenden, besitzt Kompetenzen in den Bereichen Argumentation und Problemlösung im Studienfach;
- kann relevante Fakten sammeln und interpretieren und Urteile formulieren, die relevante soziale, wissenschaftliche und ethische Aspekte berücksichtigen;
- kann Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen gegenüber Fach- und Laienpublikum kommunizieren;
- hat das Lernvermögen, weitere Studien mit einem gewissen Maß an Unabhängigkeit durchzuführen.

### **Lernergebnisse des zweiten Zyklus**

Wissen und Verstehen, das auf dem ersten Zyklus aufbaut, über diesen hinausgeht und die Grundlage für eine originäre Anwendung oder Weiterentwicklung von Ideen, häufig im Forschungskontext, bildet.

- Der Absolvent kann Wissen, Verstehen und Problemlösungsvermögen in neuen und unvertrauten (auch multidisziplinären) Zusammenhängen im Bereich des Studienfaches anwenden;
- kann Wissen integrieren, mit Komplexität umgehen, Urteile auf unvollständiger oder beschränkter Informationsgrundlage formulieren, dabei soziale und ethische Verantwortung im Zusammenhang mit Anwendung von Wissen und Urteilen berücksichtigen;
- kann Wissen und zu ziehende Schlussfolgerungen gegenüber Fach- und Laienpublikum klar und eindeutig kommunizieren;
- hat das Lernvermögen, weitere Studien in weitgehender Unabhängigkeit/Selbständigkeit durchzuführen.



### Lernergebnisse des dritten Zyklus

Systematisches Verständnis eines Sachgebiets, Beherrschung der damit verbundenen Fähigkeiten und Methoden im Bereich der Forschung.

- Der Absolvent besitzt die Fähigkeit, ein wesentliches Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität zu entwerfen, durchzuführen und anzupassen/umzusetzen;
- hat durch eigenständige Forschung zur Erweiterung der Wissensgrenzen beigetragen und eine substantielle Forschungsleistung erbracht, die zumindest teilweise eine Veröffentlichung in nationaler oder internationaler Fachpresse verdient;
- kritische Analyse, Evaluation und Synthese neuer und komplexer Ideen;
- kann mit Fachkollegen, der akademischen Öffentlichkeit und der Gesellschaft über sein Fachgebiet kommunizieren;
- Fähigkeit, in wissenschaftlichen und beruflichen Kontexten den technologischen, sozialen und kulturellen Fortschritt in einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft zu befördern.

Was die notwendige Abstimmung zwischen nationalem Qualifikationsrahmen und Europäischem Hochschulraum-Qualifikationsrahmen angeht, so beschlossen die Minister, hierbei auf Vertrauen und Selbstzertifizierung statt auf externe Kontrolle zu setzen. Zu diesem Zweck stellte die Bologna-Follow-up-Group eine Liste von Kriterien zur Verfügung, die unter anderem folgende Punkte enthält: Der nationale Qualifikationsrahmen muss in Abstimmung mit dem nationalen Hochschulministerium entwickelt worden sein, er muss nachweislich auf Lernergebnissen beruhen und ECTS-Punkte sowie das Diploma Supplement berücksichtigen. Ein klarer Zusammenhang zwischen den Qualifikationsbeschreibungen im nationalen Qualifikationsrahmen und dem Europäischen Hochschulraum-Qualifikationsrahmen muss erkennbar sein. Schließlich müssen die nationalen Zuständigkeiten für den nationalen Qualifikationsrahmen klar definiert und bekannt sein.

Das Selbstzertifizierungsverfahren sieht dann vor, dass die zuständige nationale Stelle die Kompatibilität zwischen nationalem Qualifikationsrahmen und Europäischem Hochschulraum-Qualifikationsrahmen bestätigt. Die Gruppe der ENIC/NARIC wird eine öffentliche Liste derjenigen

Länder führen, die das Verfahren bereits abgeschlossen haben. Der nationale Qualifikationsrahmen soll im Diploma Supplement ausgewiesen werden. Alle Bologna-Länder haben sich in Bergen dazu verpflichtet, das Verfahren bis 2010 abgeschlossen zu haben.

## **Die OECD-UNESCO „Guidelines“ zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Hochschulbereich**

**Marino Ostini**

Das Forum dieser Tagung hatte zum Ziel, die von der OECD und UNESCO gemeinsam entwickelten „Guidelines for quality provision in cross border education“ vorzustellen und zu diskutieren. Es ging darum, den Teilnehmern einige Denkanstöße und Anhaltspunkte für weitere Überlegungen im nationalen Umfeld zu liefern. Als Diskussionsgrundlage diente die provisorische, von der HRK in Auftrag gegebene deutsche Fassung der „Guidelines“. Bis auf Weiteres bleibt jedoch die englische Originalversion maßgebend, deren endgültige Fassung im Dezember 2005 von der UNESCO und der OECD verabschiedet wurde (vgl. Anhang).

### **Gründe für die OECD-UNESCO „Joint Venture“**

Auf der UNESCO Weltkonferenz zur Hochschulbildung, die 1998 in Paris stattfand, wurden eine Erklärung und ein Aktionsplan zur Hochschule des 21. Jahrhunderts verabschiedet. Darin sind heute noch geltende Grundsätze zur internationalen Zusammenarbeit im Hochschulbereich, auch in Bezug auf die Qualitätssicherung, enthalten. Darauf aufbauend hat die UNESCO zudem ein Weltforum gegründet, das sich der internationalen Dimension der Qualitätssicherung, Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen in der Hochschulbildung widmet. In die gleiche Zeitperiode fällt die zweite Verhandlungsrunde der WTO (Welthandelsorganisation) zum Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS). Obwohl im Rahmen des GATS bereits 1995 verbindliche Verpflichtungen im Bildungsbereich eingegangen wurden, scheinen die Bildungsverantwortlichen der Mitgliedsländer die Tragweite dieser und möglicher weiterer Verpflichtungen erst nach und nach realisiert zu haben. Vielen Bildungsverantwortlichen wurde dadurch die Bedeutung von Bildung als "käufliche" Dienstleistung langsam bewusst.

Eine neue Dimension der Internationalisierung des Bildungswesens rückte damit in den Mittelpunkt des Interesses. Die Bedeutung der Bildung im Dienstleistungsmarkt sowie die zunehmende Unsicherheit wie auch laut werdende Kritik in Bezug auf die nicht absehbaren Konsequenzen des GATS für den Bildungsbereich hat die OECD dazu bewogen, eine Serie von Foren zu starten. Das erste Treffen fand, in enger Zusammenarbeit mit den amerikanischen Bildungsbehörden, im Mai 2002 in Washington statt, um die Auswirkungen der GATS-Verpflichtungen näher zu untersuchen. Das zweite fand 2003 in Trondheim (Norwegen) statt. An diesem Treffen wurden einige Doppeldeutigkeiten des GATS, insbesondere im Zusammenhang mit der Abgrenzung vom öffentlichen Sektor, offen gelegt. Das dritte fand ein Jahr später in Sydney (Australien) statt. Im Zentrum stand der Ausbau von Kompetenzen im Bildungsdienstleistungssektor. Neben der Durchführung dieser Foren hat die OECD eine Reihe von Studien in Auftrag gegeben und publiziert (vgl. Bibliographie).

Wo GATS sich für die Liberalisierung von Dienstleistungen einsetzt, geht es nicht um die dienstleistungserbringende Institution. Es war darum nicht erstaunlich, dass die WTO im Rahmen des GATS weder Verantwortung tragen noch eine Schiedsrichterrolle einnehmen wollte bzw. konnte, insbesondere im Bereich der Qualitätssicherung der Bildungsangebote und -produkte.

Aus diesen Gründen entschieden sich die beiden Organisationen OECD und UNESCO, eine gemeinsame Arbeitsgruppe zum Thema Qualitätssicherung im internationalen Umfeld einzusetzen. Einerseits hatte die OECD eine anerkannte Bildungsexpertise in Forschung und Entwicklung zum Thema Bildung und Wirtschaft vorzuweisen, andererseits steht die UNESCO als Garant für universelle und grundlegende Werte, die auch im Bildungsbereich respektiert werden sollen. Hauptfragen für die Arbeitsgruppe waren:

- Wie kann die Qualität der grenzüberschreitenden Bildungsangebote nachhaltig gewährleistet werden?
- Wie kann der Konsumentenschutz beim internationalen Handel und Austausch von Bildungsdienstleistungen garantiert werden?

### **Richtlinien oder Leitlinien?**

Qualitätssicherung ist also nicht Sache des GATS. Qualitätssicherung liegt in der Verantwortung der einzelnen Bildungsakteure. Die OECD-UNESCO Aktion hat sich zum Ziel gesetzt, eine Palette von „Guidelines“ für alle zu erarbeiten. Sie sollen u.a. dazu dienen, das Vertrauen und den gegenseitigen Respekt zwischen den Anbietern selbst sowie zwischen den Anbietern und den „Konsumenten“ aufzubauen. Dies sollte die Zusammenarbeit zwischen den nationalen Akteuren und somit die Bildung der nötigen Qualitätssicherungskompetenzen (capacity building) verbessern. Zudem wollte man ein internationales Netzwerk für den Informationsaustausch zum Thema Qualitätssicherung schaffen.

Bei diesen „Guidelines“ handelt es sich jedoch um Empfehlungen, die im Gegensatz zum GATS für die Mitgliedsländer nicht bindend sind. Somit wäre es korrekter, bei der deutschen Übersetzung der „Guidelines“ nicht von Richtlinien, sondern vielmehr von „Leitlinien“ zu sprechen.

### **International denken – National handeln**

Sowohl im Rahmen der GATS Verhandlungen im Dienstleistungssektor, als auch im Verlauf der Serie von OECD Foren und während der Diskussionen innerhalb der OECD-UNESCO Arbeitsgruppe, standen Stichworte wie Transparenz, Kohärenz, Gleichbehandlung, Zuverlässigkeit der Qualitätssicherungsverfahren und der Instrumente immer wieder im Mittelpunkt der Diskussionen. Dazu stellte sich die Frage: Was ist eigentlich bei diesen Leitlinien neu gegenüber den schon existierenden Arbeiten im Bereich der Qualitätssicherung, besonders in Europa? Man denke zum Beispiel an die Arbeiten der European University Association (EUA) und der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

Die Überlegungen über diese Zusammenhänge stehen noch vor uns, da die Leitlinien erst Ende 2005 offiziell verabschiedet wurden. In einer Fussnote des OECD-UNESCO Dokuments wird man daran erinnert, dass es sich bei den Leitlinien um Folgendes handelt: „Angebote, die Situationen betreffen, bei denen der Lehrende, der Studierende, das Programm, die Hochschule/der Anbieter oder das Studienmaterial über

nationale Rechtsgrenzen hinausgehen. Grenzüberschreitende Studienangebote können Hochschulangebote von öffentlichen/privaten und nicht gewinnorientierten/gewinnorientierten Anbietern mit einschließen.“ Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass OECD und UNESCO – alle europäischen Länder sind Mitglieder beider Organisationen – mit dieser Initiative folgende Ziele erreichen möchten:

- Schutz der Lernenden, insbesondere vor ungenügenden Informationen und qualitativ unzureichenden Bildungsdienstleistungen;
- Weltweite Verbesserung der gegenwärtigen Verfahren, um die Qualität, insbesondere auf der Ebene der ausgestellten Titel, leichter erkennbar zu machen;
- Gewährleistung der Transparenz, Kohärenz, Gleichbehandlung und Zuverlässigkeit in Bezug auf die Verfahren für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen;
- Intensivierung der Zusammenarbeit (Nord-Süd, Ost-West) zwischen nationalen Stellen für Qualitätssicherung und Anerkennung.

Die Leitlinien lassen einige wichtige Fragen offen, die weiter behandelt und diskutiert werden müssen: Welche terminologischen Anpassungen der Leitlinien müssen erfolgen, damit sie in Einklang mit der GATS-Terminologie stehen? Sind mit diesen Leitlinien alle Sprachen gleichberechtigt, oder wird Englisch dominant sein? Welche Rolle spielt dabei das E-learning? Kulturelle Vielfalt und technologische Entwicklungen verlangen ein vernetztes Denken und Handeln auch bei der QS. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass supranationale Entwicklungen im Gange sind, die sich – je nach Blickwinkel – Internationalisierung, Europäisierung oder Globalisierung nennen können.

### **Sechs Gruppen von Akteuren**

Die Leitlinien sind so aufgebaut, dass sie Empfehlungen an sechs Gruppen von Akteuren richten: Regierungen, Hochschulen/Anbieter, studentische Vertretungsgremien, Qualitätssicherungs- und Akkreditierungseinrichtungen, akademische Anerkennungsstellen und Berufsverbände. Wichtig ist es zu verstehen, dass diese Akteure zwar verschiedene Funktionen repräsentieren, sie aber nicht unbedingt zu verschiedenen Einrichtungen gehören.

Sobald die Leitlinien Anfang 2006 offiziell zur Verfügung stehen, sind für alle Mitgliedstaaten folgende Minimalschritte möglich:

1. Vertreter der Bildungsministerien im OECD Bildungsausschuss und in den UNESCO Nationalkommissionen nehmen die Leitlinien zur Kenntnis;
2. Wo nötig und erwünscht, werden die Leitlinien in andere Sprachen als Englisch und Französisch übersetzt;
3. Die Leitlinien werden den sechs Akteuren zur Kenntnisnahme weitergeleitet; diese können danach selber entscheiden, wie die interne Diskussion geführt wird;
4. Eine der sechs Adressatengruppen übernimmt in einer weiteren Phase die Verantwortung für eine konsensbildende Tagung mit allen Akteuren.

Da es sich um unverbindliche Empfehlungen handelt, sind alle genannten Schritte möglich, aber auch völlig freiwillig. Es ist aber nennenswert, dass dieses Forum über die OECD/UNESCO Leitlinien im Rahmen dieser Tagung zu den parallelen „Foren zu neuen Entwicklungen im europäischen Hochschulraum“ – also des Bologna-Prozesses – gehörte.

### **Schritte zur internationalen Implementierung**

Nationale Implementierung sollten im Einklang stehen mit der internationalen Agenda der OECD und der UNESCO. Bis Oktober 2007 sind folgende Schritte vorgesehen:

- Ende 2005 – Die Leitlinien werden verabschiedet und veröffentlicht;
- 2006 – Gemeinsame OECD-UNESCO Pressemitteilung;
- 2006 – UNESCO Broschüre über die Leitlinien und deren Umsetzung;
- 2006 – UNESCO und OECD entwickeln gemeinsam ein Informationsinstrument;
- 2006 – UNESCO „Capacity Building“ Projekte in gezielten Ländern;
- Juni 2007 – Gemeinsames OECD-UNESCO „Progress Report“ Treffen;
- Oktober 2007 – Bericht des Generaldirektors der UNESCO an die Mitgliedstaaten über den Stand der Implementierungsarbeiten.

**Fazit**

Das Forum hat reges Interesse, aber auch grosse Skepsis hervorgerufen. Die Diskussionen rund um die Qualitätssicherung grenzüberschreitender Bildungsdienstleistungen waren intensiv und zogen verschiedene Aspekte der Bildungspolitik mit ein. Es zeigt sich jedoch schon jetzt, wie schwierig die Umsetzung solch unverbindlicher Empfehlungen sein wird.



## Anhang

# Guidelines<sup>1</sup> for Quality Provision in Cross-border Higher Education

## I. Introduction

---

### Purpose of the Guidelines

The Guidelines aim to support and encourage international cooperation and enhance the understanding of the importance of quality provision in cross-border higher education.<sup>2</sup> The purposes of the Guidelines are to protect students and other stakeholders from low-quality provision and disreputable providers<sup>3</sup> as well as to encourage the development of quality cross-border higher education that meets human, social, economic and cultural needs.

---

1 These Guidelines are not legally binding and Member States are expected to implement the Guidelines as appropriate in their national context.

2 In these Guidelines, cross-border higher education includes higher education that takes place in situations where the teacher, student, programme, institution/provider or course materials cross national jurisdictional borders. Cross-border higher education may include higher education by public/private and not-for-profit/for-profit providers. It encompasses a wide range of modalities, in a continuum from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies and including e-learning).

3 In this context 'disreputable providers' refer to degree and accreditation mills.

## Rationale for the Guidelines

Since the 1980s, cross-border higher education through the mobility of students, academic staff, programmes/institutions and professionals has grown considerably. In parallel, new delivery modes and cross-border providers have appeared, such as campuses abroad, electronic delivery of higher education and for-profit providers. These new forms of cross-border higher education offer increased opportunities for improving the skills and competencies of individual students and the quality of national higher education systems, provided they aim at benefiting the human, social, economic and cultural development of the receiving country.

While in some countries the national frameworks for quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications take into account cross-border higher education, in many countries they are still not geared to addressing the challenges of cross-border provision. Furthermore, the lack of comprehensive frameworks for coordinating various initiatives at the international level, together with the diversity and unevenness of the quality assurance and accreditation systems at the national level, create gaps in the quality assurance of cross-border higher education, leaving some cross-border higher education provision outside any framework of quality assurance and accreditation. This makes students and other stakeholders more vulnerable to low-quality provision and disreputable providers<sup>4</sup> of cross-border higher education. The challenge faced by current quality assurance and accreditation systems is to develop appropriate procedures and systems to cover foreign providers and programmes (in addition to national providers and programmes) in order to maximize the benefits and limit the potential drawbacks of the internationalization of higher education. At the same time, the increase in cross-border student, academic staff, researcher and professional mobility has put the issue of the recognition of academic and professional qualifications high on the international cooperation agenda.

There is therefore a need for additional national initiatives, strengthened international cooperation and networking, and more transparent information on procedures and systems of quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications. These efforts should have a global range and should emphasize supporting the needs of developing countries to establish robust higher education systems. Given that some countries lack comprehensive frameworks for quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications, capacity-building should form an important part of the overall strengthening and coordination of national and international initiatives. In this light, the UNESCO Secretariat and OECD have worked closely together in the development of these Guidelines for quality provision in cross-border higher education. The implementation of these Guidelines could serve as a first step in the capacity-building process.

The quality of a country's higher education sector and its assessment and monitoring is not only key to its social and economic well-being, it is also a determining factor affecting the status of that higher education system at the international level. The establishment of quality assurance systems has become a necessity, not only for monitoring quality in higher education delivered within the country, but also for engaging in delivery of higher education internationally. As a consequence, there has been an impressive rise in the number of quality assurance and accreditation bodies for higher education in the past two decades. However, existing national quality assurance capacity often focuses exclusively on domestic delivery by domestic institutions.

The increased cross-border mobility of students, academic staff, professionals, programmes and providers presents challenges for existing national quality assurance and accreditation frameworks and bodies as well as for the systems for recognizing foreign qualifications. Some of these challenges are described below:

- (a) National capacity for quality assurance and accreditation often does not cover cross-border higher education. This increases the risk of students falling victim to misleading guidance and information and disreputable providers,

dubious quality assurance and accreditation bodies and low-quality provision, leading to qualifications of limited validity;

- (b) National systems and bodies for the recognition of qualifications may have limited knowledge and experience in dealing with cross-border higher education. In some cases, the challenge becomes more complicated as cross-border higher education providers may deliver qualifications that are not of comparable quality to those which they offer in their home country;
- (c) The increasing need to obtain national recognition of foreign qualifications has posed challenges to national recognition bodies. This in turn, at times, leads to administrative and legal problems for the individuals concerned;
- (d) The professions depend on trustworthy, high-quality qualifications. It is essential that users of professional services including employers have full confidence in the skills of qualified professionals. The increasing possibility of obtaining low-quality qualifications could harm the professions themselves, and might in the long run undermine confidence in professional qualifications.

### Scope of the Guidelines

The Guidelines aim to provide an international framework for quality provision in cross-border higher education that responds to the above-mentioned challenges.

The Guidelines are based on the principle of mutual trust and respect among countries and on the recognition of the importance of international collaboration in higher education. They also recognize the importance of national authority and the diversity of higher education systems. Countries attach a high importance to national sovereignty over higher education. Higher education is a vital means for expressing a country's linguistic and

cultural diversity and also for nurturing its economic development and social cohesion. It is therefore recognized that policy-making in higher education reflects national priorities. At the same time, it is recognized that in some countries, there are several competent authorities in higher education.

The effectiveness of the Guidelines largely depends on the possibility of strengthening the capacity of national systems to assure the quality of higher education. The development and implementation of the UNESCO regional conventions and further support to the ongoing capacity-building initiatives of UNESCO, other multilateral organizations and bilateral donors in this area will sustain and be complementary to the Guidelines. These initiatives should be supported by strong regional and national partners.

The Guidelines acknowledge the important role of non-governmental organizations such as higher education associations, student bodies, academic staff associations, networks of quality assurance and accreditation bodies, recognition and credential evaluation bodies and professional bodies in strengthening international cooperation for quality provision in cross-border higher education. The Guidelines aim to encourage the strengthening and coordination of existing initiatives by enhancing dialogue and collaboration among various bodies.

Cross-border higher education encompasses a wide range of modalities from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies and including e-learning). In implementing the Guidelines, consideration should be given to the variety of provision and its different demands for quality assurance.

## II. Guidelines for Higher Education Stakeholders

---

With due regard to the specific division of responsibilities in each country, the Guidelines recommend actions to six stakeholders:<sup>5</sup> governments; higher education institutions/providers including academic staff; student bodies; quality assurance and accreditation bodies; academic recognition bodies;<sup>6</sup> and professional bodies.

### Guidelines for governments

Governments can be influential, if not responsible, in promoting adequate quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications. They undertake the role of policy coordination in most higher education systems. However, it is acknowledged throughout these Guidelines that in some countries, the authority for overseeing quality assurance lies with subnational government bodies or with non-governmental organizations.

In this context, it is recommended that governments:

- (a) Establish, or encourage the establishment of a comprehensive, fair and transparent system of registration or licensing for cross-border higher education providers wishing to operate in their territory;

<sup>5</sup> In the Guidelines, the distinctions among these stakeholders are made based on the functions and it is recognized that the different functions do not necessarily belong to separate bodies.

<sup>6</sup> Academic recognition bodies include qualification recognition bodies, credential evaluation bodies, and advisory/information centres.

- (b) Establish, or encourage the establishment of a comprehensive capacity for reliable quality assurance and accreditation of cross-border higher education provision, recognizing that quality assurance and accreditation of cross-border higher education provision involves both sending and receiving countries;
- (c) Consult and coordinate among the various competent bodies for quality assurance and accreditation both nationally and internationally;
- (d) Provide accurate, reliable and easily accessible information on the criteria and standards for registration, licensure, quality assurance and accreditation of cross-border higher education, their consequences on the funding of students, institutions or programmes, where applicable, and their voluntary or mandatory nature;
- (e) Consider becoming party to and contribute to the development and/or updating of the appropriate UNESCO regional conventions on the recognition of qualifications and establish national information centres as stipulated by the conventions;
- (f) Where appropriate develop or encourage bilateral or multilateral recognition agreements, facilitating the recognition or equivalence of each country's qualifications based on the procedures and criteria included in mutual agreements;
- (g) Contribute to efforts to improve the accessibility at the international level of up-to-date, accurate and comprehensive information on recognized higher education institutions/providers.

## Guidelines for higher education institutions/ providers

Commitment to quality by all higher education institutions/providers is essential.<sup>7</sup> To this end, the active and constructive contributions of academic staff are indispensable. Higher education institutions are responsible for the quality as well as the social, cultural and linguistic relevance of education and the standards of qualifications provided in their name, no matter where or how it is delivered.

In this context, it is recommended that higher education institutions/providers delivering cross-border higher education:

- (a) Ensure that the programmes they deliver across borders and in their home country are of comparable quality and that they also take into account the cultural and linguistic sensitivities of the receiving country. It is desirable that a commitment to this effect should be made public;
- (b) Recognize that quality teaching and research is made possible by the quality of faculty and the quality of their working conditions that foster independent and critical enquiry. The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel<sup>8</sup> and other relevant instruments need to be taken into account by all institutions and providers to support good working conditions and terms of service, collegial governance and academic freedom;
- (c) Develop, maintain or review current internal quality management systems so that they make full use of

<sup>7</sup> An important and relevant initiative for this is the statement 'Sharing Quality Higher Education Across Borders' by the International Association of Universities, the Association of Universities and Colleges of Canada, the American Council on Education and the Council on Higher Education Accreditation on behalf of higher education institutions worldwide.

<sup>8</sup> Available at: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).



the competencies of stakeholders such as academic staff, administrators, students and graduates and take full responsibility for delivering higher education qualifications comparable in standard in their home country and across borders. Furthermore, when promoting their programmes to potential students through agents, they should take full responsibility to ensure that the information and guidance provided by their agents are accurate, reliable and easily accessible;

- (d) Consult competent quality assurance and accreditation bodies and respect the quality assurance and accreditation systems of the receiving country when delivering higher education across borders, including distance education;
- (e) Share good practices by participating in sector organizations and inter-institutional networks at national and international levels;
- (f) Develop and maintain networks and partnerships to facilitate the process of recognition by acknowledging each other's qualifications as equivalent or comparable;
- (g) Where relevant, use codes of good practice such as the UNESCO/Council of Europe 'Code of good practice in the provision of transnational education'<sup>9</sup> and other relevant codes such as the Council of Europe/UNESCO 'Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications',<sup>10</sup>
- (h) Provide accurate, reliable and easily accessible information on the criteria and procedures of external and

<sup>9</sup> Available at: <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>.

<sup>10</sup> Available at: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage).

internal quality assurance and the academic and professional recognition of qualifications they deliver and provide complete descriptions of programmes and qualifications, preferably with descriptions of the knowledge, understanding and skills that a successful student should acquire. Higher education institutions/providers should collaborate especially with quality assurance and accreditation bodies and with student bodies to facilitate the dissemination of this information;

- (i) Ensure the transparency of the financial status of the institution and/or educational programme offered.

### **Guidelines for student bodies**

As representatives of the direct recipients of cross-border higher education and as part of the higher education community, student bodies bear the responsibility of helping students and potential students to carefully scrutinize the information available and giving sufficient consideration in their decision-making process.

In this context, it is recommended that the emergence of autonomous, local, national and international student bodies should be encouraged and that the student bodies:

- (a) Be involved as active partners at international, national and institutional levels in the development, monitoring and maintenance of the quality provision of cross-border higher education and take the necessary steps to achieve this objective;
- (b) Take active part in promoting quality provision, by increasing the awareness of the students of the potential risks such as misleading guidance and information, low-quality provision leading to qualifications of limited validity, and disreputable providers. They should also guide them to accurate and reliable information sources on cross-border higher education. This could be done by increasing the awareness of the existence of

these guidelines as well as taking an active part in their implementation;

- (c) Encourage students and potential students to ask appropriate questions when enrolling in cross-border higher education programmes. A list of relevant questions could be established by student bodies, including foreign students where possible, in collaboration with bodies such as higher education institutions, quality assurance and accreditation bodies and academic recognition bodies. Such a list should include the following questions: whether the foreign institution/provider is recognized or accredited by a trustworthy body and whether the qualifications delivered by the foreign institution/provider are recognized in the students' home country for academic and/or professional purposes.

### **Guidelines for quality assurance and accreditation bodies**

In addition to internal quality management of institutions/providers, external quality assurance and accreditation systems have been adopted in more than 60 countries. Quality assurance and accreditation bodies are responsible for assessing the quality of higher education provision. The existing systems of quality assurance and accreditation often vary from country to country and sometimes within the countries themselves. Some have governmental bodies for quality assurance and accreditation, and others have non-governmental bodies. Furthermore, some differences exist in the terminologies used, the definition of 'quality', the purpose and function of the system including its link to the funding of students, institutions or programmes, the methodologies used in quality assurance and accreditation, the scope and function of the responsible body or unit, and the voluntary or compulsory nature of participation. While respecting this diversity, a coordinated effort among the bodies of both sending and receiving countries is needed at both the regional and global levels, in order to tackle the challenges raised by the

growth of cross-border provision of higher education, especially in its new forms.<sup>11</sup>

In this context, it is recommended that quality assurance and accreditation bodies:

- (a) Ensure that their quality assurance and accreditation arrangements include cross-border education provision in its various modes. This can mean giving attention to assessment guidelines, ensuring that standards and processes are transparent, consistent and appropriate to take account of the shape and scope of the national higher education system, and adaptability to changes and developments in cross-border provision;
- (b) Sustain and strengthen the existing regional and international networks or establish regional networks in regions that do not already have one. These networks can serve as platforms to exchange information and good practice, disseminate knowledge, increase the understanding of international developments and challenges as well as to improve the professional expertise of their staff and quality assessors. These networks could also be used to improve awareness of disreputable providers and dubious quality assurance and accreditation bodies, and to develop monitoring and reporting systems that can lead to their identification;
- (c) Establish links to strengthen the collaboration between the bodies of the sending country and the receiving country and enhance the mutual understanding of different systems of quality assurance and accreditation. This may facilitate the process of assuring the quality of programmes delivered across borders and institutions operating across borders while respecting the quality assurance and accreditation systems of the receiving countries;

---

<sup>11</sup> See footnote 2.

- (d) Provide accurate and easily accessible information on the assessment standards, procedures, and effects of the quality assurance mechanisms on the funding of students, institutions or programmes where applicable as well as the results of the assessment. Quality assurance and accreditation bodies should collaborate with other actors, especially higher education institutions/providers, academic staff, student bodies and academic recognition bodies to facilitate the dissemination of such information;
- (e) Apply the principles reflected in current international documents on cross-border higher education such as the UNESCO/Council of Europe ‘Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education’;<sup>12</sup>
- (f) Reach mutual recognition agreements with other bodies on the basis of trust in and understanding of each other’s professional practice, develop systems of internal quality assurance and regularly undergo external evaluations, making full use of competencies of stakeholders. Where feasible, consider undertaking experiments in international evaluation or peer reviews of quality assurance and accreditation bodies;
- (g) Consider adoption of procedures for the international composition of peer review panels, international benchmarking of standards, criteria and assessment procedures and undertake joint assessment projects to increase the comparability of evaluation activities of different quality assurance and accreditation bodies.

<sup>12</sup> Available at: <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>.

## Guidelines for academic recognition bodies

The UNESCO regional conventions on recognition of qualifications are important instruments facilitating the fair recognition of higher education qualifications, including the assessment of foreign qualifications resulting from cross-border mobility of students, skilled professionals and cross-border provision of higher education.

There is a need to build on existing initiatives with additional international action to facilitate fair processes of recognition of academic qualifications by making systems more transparent and comparable.

In this context, it is recommended that academic recognition bodies:

- (a) Establish and maintain regional and international networks that can serve as platforms to exchange information and good practice, disseminate knowledge, increase the understanding of international developments and challenges and improve the professional expertise of their staff;
- (b) Strengthen their cooperation with quality assurance and accreditation bodies to facilitate the process of determining whether a qualification meets basic quality standards, as well as to engage in cross-border cooperation and networking with quality assurance and accreditation bodies. This cooperation should be pursued both at regional and cross-regional levels;
- (c) Establish and maintain contacts with all stakeholders to share the information and improve the links between academic and professional qualification assessment methodologies;
- (d) Where appropriate, address the professional recognition of qualifications in the labour market and provide necessary information on professional recognition, both to those who have a foreign qualification and to employers.

Given the increasing scope of the international labour markets and growing professional mobility, collaboration and coordination with professional associations are recommended for this purpose;

- (e) Use codes of practice such as the Council of Europe/ UNESCO ‘Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications’<sup>13</sup> and other relevant codes of practice to increase the public’s confidence in their recognition procedures, and to reassure stakeholders that the processing of requests is conducted in a fair and consistent manner;
- (f) Provide clear, accurate and accessible information on the criteria for the assessment of qualifications, including qualifications resulting from cross-border provision.

### Guidelines for professional bodies<sup>14</sup>

Systems of professional recognition differ from country to country and from profession to profession. For example, in some cases, a recognized academic qualification could be sufficient for entry into professional practice, whereas in other cases, additional requirements are imposed on holders of academic qualifications in order to enter the profession. Given the increasing scope of international labour markets and growing professional mobility, the holders of academic qualifications, as well as employers and professional associations are facing many challenges. Increasing transparency – i.e., improving the availability and the quality of the information – is critical for fair recognition processes.

In this context, it is recommended that professional bodies responsible for professional recognition:

<sup>13</sup> Available at: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage).

<sup>14</sup> This section refers to institutions with legal competence in the field of regulated professions and professional recognition. In some countries, these institutions are professional bodies; in other countries, this role is being performed by other competent authorities, such as governmental ministries.

- (a) Develop information channels that are accessible both to national and foreign holders of qualifications to assist them in gaining professional recognition of their qualifications, and to employers who need advice on the professional recognition of foreign qualifications. Information should also be easily accessible to current and potential students;
- (b) Establish and maintain contacts between the professional bodies of both sending and receiving countries, higher education institutions/providers, quality assurance and accreditation bodies, as well as academic recognition bodies to improve qualification assessment methodologies;
- (c) Establish, develop and implement assessment criteria and procedures for comparing programmes and qualifications to facilitate the recognition of qualifications and to accommodate learning outcomes and competencies that are culturally appropriate in addition to input and process requirements;
- (d) Improve the accessibility at the international level of up-to-date, accurate and comprehensive information on mutual recognition agreements for the professions and encourage the development of new agreements.



## ENTWURF

(Nach öffentlicher Beratung überarbeitet)

RICHTLINIEN<sup>1</sup> ZUR QUALITÄTSSICHERUNG VON STUDIENANGEBOTEN IM  
GRENZÜBERSCHREITENDEN BEREICH

VON DER UNESCO UND DER OECD GEMEINSAM ERARBEITET

**1. Einführung****Zweck der Richtlinien**

1. Die vorliegenden Richtlinien haben zum Ziel, die internationale Zusammenarbeit anzuregen und zu unterstützen. Außerdem sollen sie dazu beitragen, dass die Bedeutung der Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Bereich besser verstanden wird.<sup>2</sup> Zweck der Richtlinien ist es, Studierende und andere Akteure vor minderwertigen Angeboten und unseriösen Anbietern zu schützen<sup>3</sup> und die Entwicklung qualitativ hochwertiger, grenzüberschreitender Studienangebote zu fördern, die menschlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedürfnissen entsprechen.

**Gründe für die Richtlinien**

2. Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts haben die Studienangebote im grenzüberschreitenden Bereich durch die Mobilität der Studierenden, des wissenschaftlichen Personals, der Programme/Hochschulen und der Akademikerinnen und Akademiker stark zugenommen. Parallel dazu traten neue Studienmöglichkeiten und grenzüberschreitende Anbieter auf den Plan, wie etwa Ableger von Hochschulen im Ausland, E-Learning-Angebote und gewinnorientierte Anbieter. Durch diese neuen Formen der grenzüberschreitenden Studienangebote stehen dem einzelnen Studierenden mehr Möglichkeiten zur Verfügung, seine Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern, und auch die Möglichkeiten für eine Qualitätssteigerung der nationalen Hochschulsysteme nehmen zu, unter der Voraussetzung, dass auf die Stärkung der menschlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des Empfängerstaates abgezielt wird.

3. Während in einigen Ländern die nationalen Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung, Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen grenzüberschreitende Studienangebote berücksichtigen, sind die Rahmenbedingungen vieler anderer Länder noch nicht darauf eingerichtet, den Herausforderungen der grenzüberschreitenden Angebote adäquat zu begegnen. Das Fehlen umfassender Rahmenbedingungen für die Koordinierung verschiedener Initiativen auf internationaler Ebene und die Vielfalt und Unterschiedlichkeit

<sup>1</sup> Die vorliegenden Richtlinien sind nicht rechtsverbindlich, und Mitgliedstaaten sollen sie entsprechend ihrem jeweiligen nationalen Rahmen umsetzen.

<sup>2</sup> In den vorliegenden Richtlinien beinhalten „grenzüberschreitende Studienangebote“ bzw. „Studienangebote im grenzüberschreitenden Bereich“ Hochschulangebote, die Situationen betreffen, bei denen der Lehrende, der Studierende, das Programm, die Hochschule/der Anbieter oder das Studienmaterial über nationale Rechtsgrenzen hinausgehen. Grenzüberschreitende Studienangebote können Hochschulangebote von öffentlichen/privaten und nicht gewinnorientierten/gewinnorientierten Anbietern mit einschließen. Sie umfassen eine Reihe von Modalitäten, deren Bandbreite vom direkten persönlichen Studium (das verschiedene Formen annehmen kann, wie etwa Auslandsaufenthalte der Studierenden oder Ableger von Hochschulen im Ausland) bis hin zum Fernstudium (bei dem unterschiedliche Technologien, einschließlich E-Learning, zum Einsatz kommen) reicht.

<sup>3</sup> „Unseriöse Anbieter“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf „Fabriken“ für Abschlüsse und Akkreditierungen.

der Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme auf nationaler Ebene lassen darüber hinaus Lücken in der Qualitätssicherung von grenzüberschreitenden Studienangeboten entstehen. Als Folge sind einige grenzüberschreitende Studienangebote in keinerlei Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsrahmen erfasst. Studierende und andere Akteure sind dadurch vor minderwertigen Angeboten und unseriösen Anbietern<sup>4</sup> grenzüberschreitender Studienangebote weniger geschützt. Den aktuellen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssystemen stellt sich daher die Herausforderung, solche geeigneten Verfahren und Methoden zu entwickeln, die fremde Anbieter und Programme überprüfen (zusätzlich zu den nationalen Anbietern und Programmen), sodass von der Internationalisierung der Hochschulbildung maximal profitiert wird und potenzielle Nachteile eingeschränkt werden. Gleichzeitig nimmt die Frage der Anerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen durch die zunehmende grenzüberschreitende Mobilität der Studierenden, des wissenschaftlichen Personals, der Forscherinnen und Forscher sowie durch die wachsende Mobilität im Berufsleben einen Spitzenplatz auf der Agenda für internationale Zusammenarbeit ein.

4. Erforderlich sind daher zusätzliche nationale Initiativen, eine stärkere internationale Zusammenarbeit bzw. ein besseres internationales Networking und transparentere Informationen zu den Verfahren und Systemen der Qualitätssicherung, der Akkreditierung und der Anerkennung von Qualifikationen. Diese Bemühungen sollten eine globale Reichweite haben und einen Schwerpunkt darauf legen, Entwicklungsländer bei der notwendigen Einrichtung starker Hochschulsysteme zu unterstützen. Angesichts der Tatsache, dass einige Länder keine umfassenden Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung, Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen haben, sollte die Kompetenzerweiterung einen bedeutenden Teil bei der allgemeinen Stärkung und Koordinierung nationaler und internationaler Initiativen ausmachen. Vor diesem Hintergrund haben die UNESCO und die OECD bei der Entwicklung der vorliegenden Richtlinien zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Bereich („*Richtlinien*“) eng zusammengearbeitet. Die Umsetzung dieser Richtlinien könnte als ein erster Schritt im Kompetenzerweiterungsprozess dienen.

5. Die Qualität des Hochschulsektors eines Landes bzw. die Bewertung und Kontrolle dieser Qualität sind nicht nur für das soziale und wirtschaftliche Wohlergehen des Landes wesentlich, sondern auch entscheidende Faktoren, die den Status dieses Hochschulsystems auf internationaler Ebene beeinflussen. Die Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen wurde zum einen notwendig, um die Qualität inländischer Studienangebote zu kontrollieren, zum anderen aber auch, um die Beteiligung an internationalen Studienangeboten zu ermöglichen. Als Folge ist die Anzahl der Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung in der Hochschulbildung in den vergangenen zwanzig Jahren stark gestiegen. Die bestehenden nationalen Qualitätssicherungssysteme konzentrieren sich trotzdem oft ausschließlich auf die nationalen Angebote einheimischer Hochschulen.

6. Die gestiegene grenzüberschreitende Mobilität der Studierenden, des wissenschaftlichen Personals, der Akademikerinnen und Akademiker, der Programme und der Anbieter stellt nicht nur die bestehenden nationalen Rahmenbedingungen und Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung vor Herausforderungen, sondern auch die Systeme zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Einige dieser Herausforderungen werden im Folgenden benannt:

---

<sup>4</sup> Siehe Fußnote 3

- (1) Grenzüberschreitende Studienangebote werden häufig von dem nationalen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssystem nicht abgedeckt. Dadurch steigt das Risiko, dass Studierende irreführenden Beratungen und Informationen, unseriösen Anbietern, zweifelhaften Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung und minderwertigen Angeboten zum Opfer fallen, was wiederum zu Qualifikationen mit eingeschränktem Wert führt.
- (2) Was den Umgang mit grenzüberschreitenden Studienangeboten betrifft, so haben nationale Systeme und Einrichtungen zur Anerkennung von Qualifikationen möglicherweise nur ein beschränktes Wissen und eingeschränkte Erfahrungen. In einigen Fällen kann sich die Herausforderung noch verschärfen, da grenzüberschreitende Anbieter von Studienangeboten möglicherweise Qualifikationen anbieten, die bezüglich ihrer Qualität nicht mit jenen vergleichbar sind, die sie in ihrem Heimatland bereitstellen.
- (3) Die wachsende Notwendigkeit, für ausländische Qualifikationen die nationale Anerkennung zu erlangen, brachte für die nationalen Anerkennungseinrichtungen Herausforderungen mit sich. Dies wiederum stellt die Betroffenen bisweilen vor administrative und rechtliche Probleme.
- (4) Die akademischen Berufe sind auf vertrauenswürdige, hochwertige Qualifikationen angewiesen. Es ist unbedingt erforderlich, dass Nutzer freiberuflicher Dienstleistungen/akademischer Leistungen (einschließlich Arbeitgeber) volles Vertrauen in die Fähigkeiten von qualifizierten Akademikern haben. Da zunehmend die Möglichkeit besteht, minderwertige Qualifikationen zu erwerben, könnten die akademischen Berufe selbst Schaden nehmen, wobei langfristig das Vertrauen in die fachlichen Qualifikationen untergraben würde.

#### **Rahmen der Richtlinien**

7. Die vorliegenden Richtlinien möchten einen internationalen Rahmen für die Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Bereich bieten, der auf die oben genannten Herausforderungen eingeht.
8. Die Richtlinien beruhen auf dem Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens und Respekts unter Ländern und auch darauf, dass die Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit in der Hochschulbildung anerkannt wurde. Ebenso erkennen sie die Bedeutung nationaler Befugnisse und die Vielfalt der Hochschulsysteme an. Länder messen der nationalen Souveränität in Sachen Hochschulbildung hohes Gewicht bei. Hochschulbildung ist ein entscheidendes Mittel, um die sprachliche und kulturelle Vielfalt eines Landes auszudrücken, aber auch, um seine wirtschaftliche Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt zu pflegen. Daher wurde anerkannt, dass Hochschulpolitik nationale Prioritäten widerspiegelt. Gleichzeitig wurde ebenfalls anerkannt, dass es in manchen Ländern mehrere Behörden gibt, die für die Hochschulbildung zuständig sind.
9. Die Effektivität der Richtlinien hängt in hohem Maße von der Möglichkeit ab, die Fähigkeit der nationalen Systeme zu stärken, mit denen die Qualität in der Hochschulbildung gewährleistet wird. Gestärkt und ergänzt werden die Richtlinien durch die Entwicklung und Umsetzung der UNESCO-Regionalkonventionen, durch die weitere Unterstützung der laufenden UNESCO-Kompetenzerweiterungsinitiativen sowie durch andere multilaterale Organisationen und bilaterale Stifter in diesem Bereich. Diese Initiativen sollten von starken regionalen und nationalen Partnern unterstützt werden.
10. Die Richtlinien erkennen die bedeutende Rolle von Nichtregierungsorganisationen (wie etwa Hochschulverbänden, studentischen Vertretungsgremien, Verbänden des

wissenschaftlichen Personals, Netzwerken von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungseinrichtungen, Einrichtungen für die Anerkennung und Zulassung sowie Berufsverbänden) bei der Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Bereich an. Die Richtlinien zielen darauf ab, die Stärkung und Koordinierung bestehender Initiativen durch einen verbesserten Dialog und eine bessere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Einrichtungen zu unterstützen.

11. Grenzüberschreitende Studienangebote umfassen eine weite Spanne von Möglichkeiten, angefangen vom direkten persönlichen Studium (das verschiedene Formen annehmen kann, wie etwa Auslandsaufenthalte der Studierenden oder Ableger von Hochschulen im Ausland) bis hin zum Fernstudium (bei dem unterschiedliche Technologien, einschließlich E-Learning, zum Einsatz kommen). Bei der Umsetzung der Richtlinien sollte die Vielfalt der Angebote und ihre unterschiedlichen Qualitätssicherungsanforderungen berücksichtigt werden.

## **II. Richtlinien für Akteure in der Hochschulbildung**

12. Die Richtlinien enthalten Aktionsempfehlungen für sechs Gruppen von Akteuren<sup>5</sup>: Regierungen, Hochschulen/Anbieter, einschließlich des wissenschaftlichen Personals, studentische Vertretungsgruppen, Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung, akademische Anerkennungseinrichtungen<sup>6</sup> und Berufsverbände.

### ***Richtlinien für Regierungen***

13. Regierungen können eine einflussreiche, wenn nicht sogar eine entscheidende Rolle bei der Förderung der adäquaten Qualitätssicherung, Akkreditierung und Anerkennung von Qualifikationen spielen. Bei den meisten Hochschulsystemen übernehmen sie die politische Koordinierung. In den gesamten Richtlinien wird jedoch anerkannt, dass in einigen Ländern die Aufsichtsbefugnis über die Qualitätssicherung bei Regierungsorganen unterhalb der nationalstaatlichen Ebene oder bei Nichtregierungsorganisationen liegt.

14. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass Regierungen:

- (1) Ein umfassendes, faires und transparentes Registrierungs- oder Zulassungssystem für grenzüberschreitende Anbieter von Studienangeboten, die im Hoheitsgebiet des jeweiligen Landes tätig werden möchten, einrichten bzw. dessen Einrichtung unterstützen.
- (2) Eine umfassende Funktion für eine verlässliche Qualitätssicherung und Akkreditierung von grenzüberschreitenden Studienangeboten einrichten bzw. deren Einrichtung unterstützen, wobei anerkannt wird, dass die Qualitätssicherung und Akkreditierung grenzüberschreitender Studienangebote sowohl die Entsende- als auch die Empfängerstaaten betrifft.
- (3) National und international bei den verschiedenen, für Qualitätssicherung und Akkreditierung zuständigen Einrichtungen eine Beratungs- und Koordinierungsrolle übernehmen.

<sup>5</sup> In den Richtlinien werden diese Akteure nach Funktionen unterschieden, wobei anerkannt wird, dass die unterschiedlichen Funktionen nicht unbedingt zu verschiedenen Einrichtungen gehören müssen.

<sup>6</sup> „Akademische Anerkennungseinrichtungen“ schließen Einrichtungen zur Anerkennung von Qualifikationen, Einrichtungen für die Zulassung sowie Beratungs- bzw. Informationszentren mit ein.

(4) Genaue, zuverlässige und leicht zugängliche Informationen zu den Kriterien und Standards für die Registrierung, Zulassung, Qualitätssicherung und Akkreditierung von grenzüberschreitenden Studienangeboten bieten; Gleiches gilt für die Informationen zu deren Auswirkungen auf die Finanzierung der Studierenden, der Hochschulen oder Programme sowie für die Frage, wo diese Kriterien und Standards anzuwenden sind und ob sie freiwilliger oder zwingender Natur sind.

(5) In Erwägung ziehen, zur Entwicklung und/oder Aktualisierung der entsprechenden UNESCO-Regionalkonventionen zur Anerkennung von Qualifikationen beizutragen bzw. diesen Konventionen beizutreten; weiterhin sollten die Regierungen nationale Informationszentren, so wie in den Konventionen festgelegt, einrichten.

(6) Wo angebracht, bilaterale oder multilaterale Anerkennungsabkommen entwickeln oder unterstützen, um auf Grundlage der in gegenseitigen Abkommen festgelegten Verfahren und Kriterien die Anerkennung bzw. Gleichwertigkeit der Qualifikationen der einzelnen Länder zu erleichtern.

(7) Zu den Bemühungen beitragen, die Zugänglichkeit von aktuellen, genauen und umfassenden Informationen zu anerkannten Hochschulen/Anbietern auf internationaler Ebene zu verbessern.

#### **Richtlinien für Hochschulen/Anbieter**

15. Eine Verpflichtung zur Qualität seitens aller Hochschulen/Anbieter ist unbedingt erforderlich<sup>7</sup>. Zu diesem Zweck sind aktive und konstruktive Beiträge des wissenschaftlichen Personals unerlässlich. Hochschulen sind nicht nur für die Qualität, sondern auch für die soziale, kulturelle und sprachliche Relevanz von Bildung und für die in ihrem Namen angebotenen Qualifikationsstandards verantwortlich, egal, wo und wie diese Faktoren erbracht werden.

16. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass Hochschulen/Anbieter mit grenzüberschreitenden Studienangeboten:

(1) Sicherstellen, dass die Programme, die grenzüberschreitend und in den jeweiligen Heimatländern angeboten werden, von vergleichbarer Qualität sind und auch die kulturellen und sprachlichen Feinheiten des Empfängerstaates berücksichtigen. Wünschenswert wäre die Veröffentlichung einer diesbezüglichen Verpflichtung.

(2) Anerkennen, dass eine qualitativ hochwertige Lehre und Forschung durch die Qualität des Lehrpersonals und durch die Qualität seiner Arbeitsbedingungen ermöglicht wird, die unabhängige und kritische Nachfragen fördern. Die UNESCO-Empfehlung zum Status der Lehrkräfte in der Hochschulbildung<sup>8</sup> und weitere relevante Instrumente müssen von allen Hochschulen und Anbietern berücksichtigt werden, um gute Arbeitsbedingungen, universitäre *Governance* und die akademische Freiheit zu unterstützen.

<sup>7</sup> Eine in diesem Zusammenhang wichtige und relevante Initiative ist die Erklärung „Sharing Quality Higher Education Across Borders“, die die International Association of Universities, die Association of Universities and Colleges of Canada, der American Council on Education und der Council on Higher Education Accreditation im Namen von Hochschulen aus aller Welt abgaben.

<sup>8</sup> Abrufbar unter:

[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

(3) Aktuelle interne Qualitätsmanagementsysteme entwickeln, pflegen oder überprüfen, sodass sie die Kompetenzen von Akteuren, wie wissenschaftlichem Personal, Verwaltungspersonal, Studierenden, Absolventinnen und Absolventen voll nutzen und die volle Verantwortung für die Bereitstellung von Hochschulqualifikationen übernehmen, deren Standards sowohl im Inland als auch im Ausland vergleichbar sind. Wenn sie bei potenziellen Studierenden über Agenten für ihre Programme werben lassen, sollten sie volle Verantwortung für die Gewährleistung übernehmen, dass die von ihren Agenten angebotenen Informationen und Beratungen genau, verlässlich und leicht zugänglich sind.

(4) Die zuständigen Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung konsultieren und bei der Bereitstellung grenzüberschreitender Studienangebote (einschließlich der Fernstudienangebote) die Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme des Empfängerstaates achten.

(5) Bewährte Verfahren austauschen, indem sie sich auf nationaler und internationaler Ebene an Bereichsorganisationen und interinstitutionellen Netzwerken beteiligen.

(6) Netzwerke und Partnerschaften entwickeln und pflegen, um den Anerkennungsprozess zu erleichtern, indem Qualifikationen gegenseitig als gleichwertig oder vergleichbar anerkannt werden.

(7) Wo angebracht, auf Kodizes bewährter Verfahren zurückgreifen, wie etwa auf den „Code of good practice in the provision of transnational education“<sup>9</sup> der UNESCO und des Europarates, sowie auf andere relevante Kodizes, wie die „Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications“<sup>10</sup> der UNESCO und des Europarates.

(8) Genaue, verlässliche und leicht zugängliche Informationen zu den Kriterien und Verfahren der externen und internen Qualitätssicherung sowie zur akademischen und fachlichen Anerkennung der von ihnen angebotenen Qualifikationen bereitstellen; außerdem sollen sie vollständige Beschreibungen der Programme und Qualifikationen liefern, und zwar vorzugsweise mit Beschreibungen des Wissens, der Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein erfolgreicher Studierender erwerben sollte. Zur besseren Verbreitung dieser Informationen sollten Hochschulen/Anbieter vor allem mit Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung sowie mit studentischen Vertretungsgremien zusammenarbeiten.

(9) Die Transparenz der Finanzlage der Hochschule und/oder des angebotenen Studienprogramms sicherstellen.

#### **Richtlinien für studentische Vertretungsgremien**

17. Als Vertreter der direkten Empfänger grenzüberschreitender Studienangebote und als Teil des Hochschulbereichs tragen studentische Vertretungsgremien die Verantwortung dafür, Studierenden und potenziellen Studierenden bei der genauen Prüfung der verfügbaren Informationen zu helfen und sie bei ihrem Entscheidungsprozess ausreichend zu beraten.

18. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, die Einrichtung autonomer lokaler, nationaler und internationaler studentischer Vertretungsgremien zu unterstützen; außerdem sollten studentische Vertretungsgremien:

<sup>9</sup> Abrufbar unter: <http://www.ccpes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>

<sup>10</sup> Abrufbar unter: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/LRC\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/LRC_en.asp)

(1) Als aktive Partner auf internationaler, nationaler und institutioneller Ebene an der Entwicklung, Überwachung und Unterstützung der Qualitätssicherung von grenzüberschreitenden Studienangeboten beteiligt werden und die für die Erreichung dieser Zielsetzung nötigen Schritte unternehmen.

(2) Aktiv an der Förderung qualitativ hochwertiger Angebote teilnehmen, indem sie das Bewusstsein der Studierenden für potenzielle Gefahren schärfen, wie etwa irreführende Beratungen und Informationen, minderwertige Angebote (die zu Qualifikationen mit eingeschränktem Wert führen) und unseriöse Anbieter. Außerdem sollten sie die Studierenden an genaue und verlässliche Informationsquellen zu grenzüberschreitenden Studienangeboten heranführen. Dies könnte erreicht werden, indem auf die Existenz der vorliegenden Richtlinien aufmerksam gemacht und eine aktive Rolle bei ihrer Umsetzung übernommen wird.

(3) Studierende und potenzielle Studierende ermutigen, die richtigen Fragen zu stellen, wenn sie sich für grenzüberschreitende Studienprogramme einschreiben. Eine Liste der relevanten Fragen könnte von studentischen Vertretungsgremien (einschließlich, wo immer möglich, ausländischer Studierender) in Zusammenarbeit mit Organisationen, wie etwa Hochschulen, Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung und akademischen Anerkennungseinrichtungen erstellt werden. Eine solche Liste sollte die folgenden Fragen beinhalten: Ob die ausländische Hochschule/der ausländische Anbieter von einer vertrauenswürdigen Einrichtung anerkannt oder akkreditiert wurde und ob die von der ausländischen Hochschule/vom ausländischen Anbieter angebotenen Qualifikationen im Heimatland der Studierenden zu akademischen und/oder beruflichen Zwecken anerkannt sind.

#### ***Richtlinien für Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung***

19. Zusätzlich zum internen Qualitätsmanagement der Hochschulen/Anbieter wurden in mehr als 60 Ländern externe Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme eingeführt. Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung sind für die Bewertung der Qualität von Studienangeboten verantwortlich. Die bestehenden Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme sind häufig von Land zu Land unterschiedlich, bisweilen unterscheiden sie sich sogar innerhalb eines Landes. Einige Länder haben Regierungsorgane für Qualitätssicherung und Akkreditierung, in anderen Ländern wiederum gibt es zu diesem Zwecke Nichtregierungsorganisationen. Außerdem bestehen einige Unterschiede in den angewandten Terminologien, in der Definition von „Qualität“, im Zweck und der Funktion des Systems (einschließlich seiner Verbindung zur Finanzierung der Studierenden, der Hochschulen oder Programme), in den bei der Qualitätssicherung und Akkreditierung angewandten Methodiken, im Spielraum und der Funktion der zuständigen Einrichtung bzw. Einheit und in der Frage, ob eine Teilnahme freiwilliger oder zwingender Natur ist. Während diese Vielfalt respektiert wird, ist ein koordiniertes Vorgehen der Einrichtungen von Entsende- und Empfängerstaaten auf regionaler und auch globaler Ebene nötig, damit die Herausforderungen, die sich durch die Zunahme grenzüberschreitender Studienangebote (vor allem in ihrer neuen Form) ergeben, angegangen werden können<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Siehe Fußnote 2

20. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung:

- (1) Sicherstellen, dass ihre Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsvorkehrungen grenzüberschreitende Studienangebote in ihren verschiedenen Formen mit einschließen. Dies kann bedeuten, Bewertungsrichtlinien zu beachten und zu gewährleisten, dass Standards und Prozesse transparent, einheitlich und geeignet sind, die Gestaltung und den Spielraum des nationalen Hochschulsystems zu berücksichtigen sowie die Anpassungsfähigkeit an die Veränderungen und Entwicklungen bei grenzüberschreitenden Studienangeboten.
- (2) Die bestehenden regionalen und internationalen Netzwerke unterstützen und stärken oder regionale Netzwerke in Regionen einrichten, die noch nicht über solche verfügen. Diese Netzwerke können als Plattformen für den Austausch von Informationen und bewährter Verfahren dienen, sie können Wissen verbreiten, zu einem größeren Verständnis der internationalen Entwicklungen und Herausforderungen beitragen und auch das Fachwissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Qualitätsprüferinnen und -prüfer verbessern. Außerdem könnten diese Netzwerke genutzt werden, um auf die Existenz von unseriösen Anbietern und zweifelhaften Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung aufmerksam zu machen und Überwachungs- und Berichterstattungssysteme zu entwickeln, mit denen solche Anbieter und Einrichtungen identifiziert werden können.
- (3) Verbindungen aufbauen, um die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen des Entsende- und des Empfängerstaates zu stärken und das beidseitige Verständnis der verschiedenen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme zu verbessern. Dies könnte den Prozess zur Qualitätssicherung grenzüberschreitender Programme und grenzüberschreitend tätiger Hochschulen erleichtern, während gleichzeitig die Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme der Empfängerstaaten geachtet werden.
- (4) Genaue und leicht zugängliche Informationen zu Bewertungsstandards und Verfahren bereitstellen und auch zu den Auswirkungen der Qualitätssicherungsmechanismen auf die Finanzierung der Studierenden, der Hochschulen oder der Programme sowie zu der Frage, wo sie anzuwenden sind und wie die Bewertungsergebnisse aussehen. Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung sollten mit anderen Akteuren, vor allem Hochschulen/Anbietern, wissenschaftlichem Personal, studentischen Vertretungsgremien und akademischen Anerkennungseinrichtungen zusammenarbeiten, damit die Verbreitung solcher Informationen erleichtert wird.
- (5) Die Grundsätze anwenden, die sich in aktuellen internationalen Dokumenten zum Thema grenzüberschreitende Studienangebote widerspiegeln, so zum Beispiel im „Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education“ der UNESCO und des Europarates<sup>12</sup>.
- (6) Gegenseitige Annerkennungsabkommen mit anderen Einrichtungen erzielen, die auf Verständnis bzw. beidseitigem Vertrauen zur professionellen Praxis des jeweils anderen beruhen, interne Qualitätssicherungssysteme entwickeln und sich regelmäßig einer externen Evaluationen unterziehen, wobei die Kompetenzen der Akteure voll und ganz genutzt werden sollten. Wo immer möglich, sollte erwogen werden, Projekte zu internationalen Evaluationen oder Peer-Reviews von Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung zu unternehmen.

<sup>12</sup> Abrufbar unter: <http://www.ccpes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>



(7) In Erwägung ziehen, Verfahren für die internationale Zusammensetzung von Peer-Review-Gremien sowie internationale Bezugspunkte für Standards, Kriterien und Bewertungsverfahren zu übernehmen. Außerdem sollten gemeinsame Bewertungsprojekte für die bessere Vergleichbarkeit der Evaluationsaktivitäten verschiedener Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung durchgeführt werden.

#### **Richtlinien für akademische Anerkennungseinrichtungen**

21. Die UNESCO-Regionalkonventionen zur Anerkennung von Qualifikationen sind wichtige Instrumente, die eine faire Anerkennung von Hochschulqualifikationen erleichtern, einschließlich der Bewertung ausländischer Qualifikationen, die sich aus der grenzüberschreitenden Mobilität der Studierenden und der qualifizierten Akademiker sowie aus den grenzüberschreitenden Studienangeboten ergeben.

22. Bestehende Initiativen müssen durch internationale Zusatzmaßnahmen ausgebaut werden, die faire Anerkennungsprozesse akademischer Qualifikationen erleichtern, indem Systeme transparenter und vergleichbarer gemacht werden.

23. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass akademische Anerkennungseinrichtungen:

(1) Regionale und internationale Netzwerke einrichten und pflegen. Diese Netzwerke können als Plattformen für den Austausch von Informationen und bewährter Verfahren dienen, sie können Wissen verbreiten, zu einem größeren Verständnis der internationalen Entwicklungen und Herausforderungen beitragen und das Fachwissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verbessern.

(2) Ihre Zusammenarbeit mit Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung stärken, um den Prozess zu erleichtern, über den bestimmt wird, ob eine Qualifikation den elementaren Qualitätsstandards entspricht. Außerdem wird die Beteiligung an einer grenzüberschreitenden Kooperation und einem grenzüberschreitenden Networking mit Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung empfohlen. Diese Zusammenarbeit sollte sowohl auf regionaler als auch auf überregionaler Ebene erfolgen.

(3) Kontakte zu allen Akteuren aufbauen und pflegen, um Informationen auszutauschen und die Verbindungen zwischen den akademischen und professionellen Methodiken zur Qualifikationsbewertung zu verbessern.

(4) Wo angebracht, die fachliche Anerkennung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt angehen und notwendige Informationen zur fachlichen Anerkennung bereitstellen, und zwar sowohl den Inhabern einer ausländischen Qualifikation als auch den Arbeitgebern. Da die Reichweite der internationalen Arbeitsmärkte immer größer wird und die Mobilität im Berufsleben zunimmt, wird zu diesem Zwecke die Zusammenarbeit und die Abstimmung mit Berufsvereinigungen empfohlen.

(5) Auf Kodizes bewährter Verfahren zurückgreifen, wie etwa auf die *Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications* des Europarates und der UNESCO<sup>13</sup>, sowie auf andere relevante Verfahrenskodizes, um das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Anerkennungsverfahren zu stärken und Akteuren die Sicherheit zu geben, dass ihre Ersuche auf faire und einheitliche Weise bearbeitet werden.

<sup>13</sup> Abrufbar unter: [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/LRC\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/LRC_en.asp)

(6) Klare, genaue und zugängliche Informationen zu den Bewertungskriterien für Qualifikationen bereitstellen, einschließlich der Qualifikationen, die aus grenzüberschreitenden Studienangeboten hervorgehen.

#### **Richtlinien für Berufsverbände<sup>14</sup>**

24. Systeme zur fachlichen Anerkennung sind nicht nur von Land zu Land unterschiedlich, sondern auch von Beruf zu Beruf. In einigen Fällen kann beispielsweise eine anerkannte akademische Qualifikation als Eintrittskarte ins Berufsleben ausreichen, in anderen Fällen wiederum werden den Inhabern akademischer Qualifikationen zusätzliche Bedingungen für den Einstieg in den Beruf auferlegt. Angesichts der immer größer werdenden Reichweite der internationalen Arbeitsmärkte und der wachsenden Mobilität im Berufsleben, stehen sowohl die Inhaber akademischer Qualifikationen als auch die Arbeitgeber und die Berufsverbände vor vielfältigen Herausforderungen. Größere Transparenz – d.h. eine bessere Verfügbarkeit und Qualität der Informationen – ist für faire Anerkennungsprozesse entscheidend.

25. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, dass die für fachliche Anerkennung zuständigen Berufsverbände:

- (1) Informationskanäle entwickeln, die sowohl nationalen und ausländischen Qualifikationsinhabern als Hilfestellung bei der fachlichen Anerkennung ihrer Qualifikationen zugänglich sind als auch Arbeitgebern, die Rat bei der fachlichen Anerkennung von ausländischen Qualifikationen benötigen. Informationen sollten außerdem den aktuellen und potenziellen Studierenden leicht zugänglich sein.
- (2) Kontakte zwischen den Berufsverbänden der Entsende- und Empfängerstaaten, den Hochschulen/Anbietern, den Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung und den akademischen Anerkennungseinrichtungen aufbauen und pflegen, damit die Methodiken zur Qualifikationsbewertung verbessert werden.
- (3) Bewertungskriterien und Verfahren zum Vergleich von Programmen und Qualifikationen einrichten, entwickeln und umsetzen, um die Anerkennung von Qualifikationen zu erleichtern und im Vorfeld definierte Qualifikationsziele (*learning outcomes*) und Fähigkeiten, die zusätzlich zu den Leistungs- und Prozessanforderungen aus kulturellen Gründen angebracht sind, unterzubringen.
- (4) Die Zugänglichkeit aktueller, genauer und umfassender Informationen zu gegenseitigen Anerkennungsabkommen für akademische Berufe auf internationaler Ebene verbessern und die Entstehung neuer Abkommen unterstützen.

<sup>14</sup> Dieser Abschnitt bezieht sich auf Institutionen mit einer rechtlichen Befugnis im Bereich der geregelten Berufe und der fachlichen Anerkennung. In einigen Ländern sind diese Institutionen Berufsverbände, in anderen Ländern wiederum wird diese Rolle von zuständigen Behörden, wie etwa staatlichen Ministerien, übernommen.

## Literatur

OECD, Education Policy Analysis 2002: The growth of cross-border education (Chap. 4). Paris, 2002

OECD, Higher Education Management and Policy, IMHE Journal, Vol.14, No.3, 2002 (4 articles on educational services, GATS, internationalisation and quality assurance)

OECD, Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges. Paris, 2004

OECD, Quality and recognition in higher education: The cross-border challenge. Paris, 2004

OECD, E-learning in tertiary education: Where do we stand? Paris, 2005.



**4.**

**Neue Entwicklungen in der  
Qualitätssicherung und deren  
Verfahren**



4.1.

Input-Output-Prozesse – Aktuelle Projekte  
zur Fortentwicklung der Verfahren

# Institutionelle Evaluation an niedersächsischen Hochschulen

Hermann Reuke

## Evaluation von Studium und Lehre in Niedersachsen

Bei der Evaluation von Studium und Lehre stehen im Land Niedersachsen seit 1995 die Fächer im Vordergrund. Inzwischen haben nahezu alle Fächer ein Evaluationsverfahren durchlaufen. Nachdem in Niedersachsen als erstem Bundesland die flächendeckende und systematische Evaluation in einem ersten Zyklus abgeschlossen wurde, läuft bereits seit 2002 die Phase der Folgeevaluation, die stärker als bisher die Qualitätsentwicklung und -sicherung zum Gegenstand hat.

## Fächerevaluation

Die Fächerevaluation orientiert sich am europaweit etablierten dreistufigen Verfahren der internen (Selbstevaluation) und externen Evaluation (Begutachtung durch unabhängige externe Experten) sowie der Umsetzung der aus der Evaluation resultierenden Maßnahmen. Durch die fast ein Jahrzehnt währende flächendeckende Qualitätsprüfung auf der Ebene der Fächer gelang es in vielen Institutionen der Hochschulbildung in Niedersachsen, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von qualitätssichernden Prozessen zu schaffen. Dies ist ein entscheidender Schritt in Richtung auf die autonome Selbststeuerung der Hochschulen.

## Qualitätsmanagement in Hochschulen

Die Erfahrung aus der Fächerevaluation zeigt allerdings, dass die Umsetzung der Evaluationsergebnisse und damit verbunden das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an einzelnen Institutionen sehr unterschiedlich ausfällt. Die Unterschiede bestehen nicht so sehr zwischen den verschiedenen Hochschulen, als vielmehr auf der Ebene der Fakultäten und Fächer. Innerhalb einer Hochschule gibt es oft sehr verschiedene Umgangsweisen mit dem Thema Qualitätsmanagement. Qualitätssicherung wird oft einzelnen Personen als Zusatzaufgabe neben der ohnehin hohen zeitlichen Belastung durch Forschung und Lehre aufgebürdet,



ohne sie gleichzeitig in anderen Bereichen zu entlasten. Die Erstevaluation hat jedoch häufig den Anstoß geliefert, sich mit Qualitätsmanagement auseinanderzusetzen und Verfahren zur Qualitätsentwicklung zu implementieren.

### **Die institutionelle Ebene**

Die Erst- und Folgeevaluation auf Fächerebene stößt in dem sich wandelnden System der Hochschulbildung an Grenzen. Basierend auf der Prämisse, dass die Qualität von Studium und Lehre direkt abhängig ist von der Qualität der Strukturen und Prozesse der Institution, die für die Ausbildung zuständig ist, bietet sich die Verschiebung des Evaluations-schwerpunkts auf die institutionelle Ebene an. Diese Vorgehensweise deckt sich im Übrigen mit der Praxis anderer europäischer Länder. Hier ist man zu der Erkenntnis gelangt, dass weder eine alleinige Fach-, noch eine alleinige institutionelle Evaluation sinnvoll sind.

### **Steuerung der Hochschule**

Die Evaluation des institutionellen Qualitätsmanagements dient dem Ziel festzustellen, ob eine qualitätsorientierte Steuerung auf allen relevanten Ebenen – Hochschulleitung, Fakultäten, Fachbereiche und Institute – betrieben wird. Der zunehmende Wettbewerbsdruck, die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (EHEA) im Zuge der Bologna-Entwicklung und die Notwendigkeit der Profilbildung erfordern mehr und vor allem bessere Informationen der Leitungsorgane der Hochschulen über die Qualität ihrer Ressourcen, Strukturen und Prozesse. Evaluation und Akkreditierung liefern diese Informationen und unterstützen die Entwicklung von QM-Systemen.

### **Qualitätsprüfung auf mehreren Ebenen**

Die Qualitätsüberprüfung auf Fächerebene wird durch die Evaluation der institutionellen Qualitätskultur nicht vollständig obsolet. Zwar lässt sich durch die Evaluation der Institution die Qualität von Studium und Lehre in den Fächern und in einzelnen Studienprogrammen einschätzen und unterstützen. Eine stichprobenartige Überprüfung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements auf Fächer- oder Studiengangsebene bleibt

jedoch notwendig. Darüber hinaus kann auf Wunsch der Hochschulleitung eine Evaluation in ausgewählten Fächern oder Studiengängen erfolgen, wenn spezielle Probleme oder Fragestellungen vorliegen.

### **Nicht-staatliche Hochschulen**

Bis auf wenige Ausnahmen wurde die Evaluation von Studium und Lehre bisher auf staatliche Hochschulen beschränkt. Durch neuere Entwicklungen sind auch andere Anbieter auf dem Gebiet der Hochschulbildung tätig, so z.B. private Hochschulen, in Deutschland ansässige Filialen ausländischer Hochschulen sowie Berufsakademien, die ihr Studienangebot auf Bachelorabschlüsse umstellen. In Zukunft müssen auch diese Einrichtungen bei der flächendeckenden Evaluation berücksichtigt werden, um auch hier die Qualität von Studium und Lehre zu sichern.

### **Ebene der Qualitätsprüfung**

Gegenstand der Evaluation des institutionellen Qualitätsmanagements sollte die größtmögliche Einheit sein, die für Lehre und Studium verantwortlich ist. Dies können Fakultäten und Fachbereiche sein, die in ihrem Zusammenwirken mit der Hochschulleitung, aber auch mit den einzelnen Lehreinheiten evaluiert werden.

### **Auswahl der Institutionen**

Jährlich vor Beginn des Evaluationsvorhabens wählen die ZEvA und die niedersächsischen Hochschulen gemeinsam diejenigen Institutionen aus, die an der Evaluation beteiligt werden. Die ausgewählten Fakultäten werden durch eine Einführungsveranstaltung auf die Evaluation vorbereitet. Neben den von der ZEvA definierten zentralen Themen für die Evaluation, die von jeder Institution zu bearbeiten sind, haben die Hochschulleitungen in dieser Phase die Möglichkeit, einzelne Fragestellungen besonders zu betonen oder zusätzliche Themen einzubringen.


### **Ziel der Institutionellen Evaluation**

Im Fokus eines jeden Verfahrens stehen Strukturen und Ressourcen der Institution sowie die Prozesse der Qualitätsentwicklung. Hierbei sind folgende Fragen von besonderer Bedeutung: Gibt es eine kohärente

Strategie der Qualitätsentwicklung auf den verschiedenen Funktionsebenen? Wird kontinuierlich Qualitätsarbeit geleistet, auch unabhängig von anstehenden Evaluations- bzw. Akkreditierungsverfahren (Qualitätsbewusstsein)? Gibt es ein gemeinsames Qualitätsverständnis, das sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden getragen wird und dadurch zu einer Qualitätskultur führt?

Das Konzept der institutionellen Evaluation zielt nicht auf einen Vergleich zwischen den einzelnen Hochschulen ab. Vielmehr dient das neue Verfahren dazu, den Hochschulen ein Instrument zur internen Struktur- und Planungspolitik an die Hand zu geben.

## Anhang



**Fortentwicklung der Verfahren:  
Erfahrungen und Konzepte  
Institutionelle Evaluation**

Projekt Qualitätssicherung  
3./4. November 2005, Bonn  
Hermann Reuke

## Einleitung

- Evaluation von Studium und Lehre in Niedersachsen
- Fächerevaluation
- Qualitätsmanagement in Hochschulen
- Die institutionelle Ebene
- Steuerung der Hochschule
- Qualitätsüberprüfung auf mehreren Ebenen
- Ziel der institutionellen Evaluation

2

## Grundzüge

- Institutionelle Qualitätsverantwortung
- Institutionelle Qualitätskultur
- ZEvA Leitfaden

3

## Themen der institutionellen Evaluation

- Selbstverständnis der Fakultät/des Fachbereichs
- Darstellung der Fakultät/des Fachbereichs
- Personal
- Kommunikation und Kooperation
- Qualitätssicherung

4

## Themen

### **A Selbstverständnis der Fakultät/ des Fachbereichs**

- Profil der Fakultät und Positionierung im Hochschulsystem
- Entwicklungsplanung der Fakultät

### **B Darstellung des Fachbereichs/ der Fakultät**

- Einbindung in die Hochschule
- Finanzierung und Ausstattung
- Auflistung der angebotenen Studiengänge
- (Standort)spezifische Vorteile bzw. Probleme

5

## Themen

### **C Personal**

- Personalsituation
- Personalentwicklung, Personalrekrutierung

### **D Kommunikation und Kooperation**

- Interne Kommunikation und Kooperationen
- Externe Kommunikation

6

## Themen

### *E Qualitätssicherung*

- Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten
- Qualitätsmanagementsystem (Sicherstellung der Qualität)
- Organisation von Lehre und Studium
- Überprüfung des Studienerfolgs
- Beratung und Betreuung
- Beurteilung der Qualität des Lehrangebotes
- Evaluations- und Akkreditierungsverfahren

7

## Verfahrensabläufe

- Interne Evaluation
  - Externe Evaluation
  - Stellungnahme und Maßnahmenprogramm
  - Umsetzung
- „Auf Wunsch ist die ZEvA bereit, den Umsetzungsprozess zu unterstützen!“

8

# Grundzüge der Prozessakkreditierung

Stefanie Hofmann

## Zusammenfassung

Seit November 2004 führt ACQUIN gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz, den Universitäten Bayreuth und Bremen sowie den Fachhochschulen Erfurt und Münster ein Pilotprojekt durch, das den Titel „Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“ trägt. Der Beitrag „Grundzüge der Prozessakkreditierung“ fasst die Grundzüge der Prozessakkreditierung zusammen, wie sie aus dem Pilotprojekt heraus entwickelt wurden, referiert den aktuellen Stand der Überlegungen und ist insofern ein Zwischenbericht. Er skizziert die Grundzüge der Prozessakkreditierung; das sind Gegenstand und Verfahren der Prozessakkreditierung sowie die in der Bewertung zugrunde gelegten Kriterien.

Die Feststellung der Qualität in Lehre und Studium soll kein Zufallsergebnis sein. Die Hochschule soll über eine Prozessqualität im Bereich Lehre und Studium verfügen, die die Qualität eines jeden Studienprogramms zu jedem Zeitpunkt systematisch und zuverlässig sichert. Wie ist diese Prozessqualität zu gestalten? Prozessqualität ist gegeben,

- wenn die Hochschule über ein hochschulinternes System der Qualitätsentwicklung verfügt, das aufgrund der existierenden Aufbau- und Ablauforganisation, aufgrund eigener Qualitätskultur und eigenen Qualitätsmanagements die Hochschule selbst in die Lage versetzt, ihre sämtlichen Studienangebote disziplin- und niveauunabhängig regelmäßig und systematisch mit einem von ihr selbst bestimmten und auf seine Validität zu überprüfenden Maß an Qualität zu konzipieren, zu implementieren, zu kontrollieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln;
- wenn dieses System zugleich Steuerungsinstrument ist, mit dem sich die Hochschule selbst im Bereich Lehre und Studium ihr Profil schafft, sich selbst und ihrem Studienangebot ein identifizierbares Gesicht gibt;
- wenn ein solches System gestaltet ist mit Blick auf Dauerhaftigkeit („Nachhaltigkeit“) und die Notwendigkeit stetiger Veränderung („Flexibilität“).



Das bestehende Verfahren der Studiengangs- oder Programmakkreditierung kann eine wirksame Prozessqualität nur punktuell in einem exemplarischen Ergebnis – dem zu begutachtenden und zu akkreditierenden Studienprogramm – erfassen. Eine Aussage über die Prozessqualität einer Hochschule im Bereich Lehre und Studium ist anhand eines solchen exemplarischen Verfahrens nur äußerst begrenzt möglich.

Das Verfahren der Akkreditierung ist also umzugestalten, so dass es die Prozessqualität, die eine Hochschule für den Aktionsbereich Lehre und Studium entwickelt, voll erfasst. Das Verfahren ist überdies so zu gestalten, dass neben einer Feststellung der Prozessqualität im Bereich Lehre und Studium auch deren Wirksamkeit überprüft wird – durch systematische Stichproben, die das einzelne Studienprogramm als Ergebnis von Prozessen unter die Lupe nehmen.

Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN e.V. hat ein Pilotprojekt initiiert, um Kriterien und Verfahren der Prozessakkreditierung gemeinsam mit Hochschulen zu entwickeln und in einem Testlauf zu erproben. Das in der Realität überprüfte und optimierte Verfahren soll dann im Sinne einer Verfahrenserweiterung im Bereich der externen Qualitätssicherung eingeführt werden. ACQUIN (als wissenschaftliche Projektleitung) arbeitet seit Januar 2005 mit den Universitäten Bayreuth und Bremen, den Fachhochschulen Erfurt und Münster sowie der Hochschulrektorenkonferenz (als Projektträger) an diesem Vorhaben. Das Pilotprojekt wird über einen Zeitraum von zwei Jahren bis Ende 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

### **Gegenstand**

Gegenstand der Prozessakkreditierung sind die Prozesse, die in der Hochschule installiert sind, um regelmäßig, systematisch und zuverlässig zu sichern, dass all ihre neu entwickelten und eingerichteten Studienangebote (Studiengänge) qualitativ gut sind. Der Gegenstand beinhaltet außerdem systematische Stichproben, das heißt die Überprüfung der Qualität der Studiengänge selbst. Diese Stichproben sichern die systematische Überprüfung der zentralen Hypothese, die bei existierender Prozessqualität ein Vorhandensein und eine Nachweisbarkeit von umfassender Programmqualität vermutet.

## Verfahren

Die Prozessakkreditierung wird in einem mehrstufigen Verfahren durchgeführt. Das Verfahren der Prozessakkreditierung ist in zwei Phasen untergliedert. Die erste Phase bezeichnet die Maßnahmen, die die Entscheidung in der Prozessakkreditierung vorbereiten und somit der Feststellung dienen, ob Prozessqualität bereits wirksam vorhanden ist. Die zweite Phase beinhaltet die Maßnahmen der externen Begutachtung, die nach der Prozessakkreditierung im Gültigkeitszeitraum der Akkreditierung durchgeführt werden, um festzustellen, ob Prozessqualität nach wie vor vorhanden ist. Das Verfahren der Prozessakkreditierung umfasst in den beiden Phasen folgende Elemente:

**Phase 1:** Die erste Phase umfasst alle Elemente, die für die Vorbereitung auf eine Entscheidung in der Prozessakkreditierung notwendig sind.

1. Prozessdokumentation, die auch die Dokumentation der Anwendung der Prozesse enthält;
2. Review (Begutachtung der Prozessdokumentation) und externe Begutachtung der Prozessqualität vor Ort;
3. Begutachtung definierter Merkmale (z.B. Studiengangsziele, Betreuungsrelation, ECTS-Punkte-Verteilung etc.) bei allen Studienangeboten der Hochschule (Merkmals-Stichprobe) durch Review und vor Ort;
4. Stichproben-Programmakkreditierung als Voraussetzung der Prozessakkreditierung, um zu überprüfen, ob sich die Prozessqualität in der Qualität der Studienprogramme positiv zeigt;
5. Akkreditierungsverfahren und -entscheidungen: (1) Prozessakkreditierung; (2) Stichproben-Programmakkreditierung.

**Phase 2:** Die zweite Phase umfasst alle Elemente, die nach einer erfolgten positiven Prozessakkreditierung notwendig sind, um die Wirkung der Prozessakkreditierung über die Dauer der Akkreditierung zu bestätigen.

6. Stichproben-Programmakkreditierung zur Überprüfung der Wirksamkeit der Prozessqualität nach erfolgter Prozessakkreditierung.

### Kriterien

In der Prozessakkreditierung wird begutachtet, ob eine Prozessqualität existiert, die die Qualität aller Studienangebote einer Hochschule zu jedem Zeitpunkt sichert. Prozessqualität ist gegeben,

1. wenn die existierenden Prozesse alle Prozesselemente beinhalten, die zur Hervorbringung der Qualität von Studienprogrammen erforderlich sind;
2. wenn die Hochschule Maßnahmen ergreift, um zu sichern, dass die Prozesse der Entwicklung, Einführung, Durchführung und Verbesserung für alle Studienangebote greifen oder wenn sie Ausnahmen regelt;
3. wenn alle Beteiligten in der Hochschule Einvernehmen über die Prozesse haben und somit ihre jeweilige Aufgabe innerhalb des Prozesses erfüllen können und erfüllen;
4. wenn die Prozessqualität ihrerseits gesichert wird, das heißt, dass diese konzeptionell adäquat ist, personell gewollt wird und auch umgesetzt wird.

Die Kriterien der Prozessakkreditierung sind in einem Leitfaden konkret beschrieben und weiter spezifiziert. ACQUIN hat im September 2005 im Pilotprojekt den Entwurf eines Leitfadens „Kriterien und Verfahren der Prozessakkreditierung“ vorgestellt. In einem weiteren Schritt wurde der Entwurf dieses Leitfadens im Dezember 2005 von der Akkreditierungskommission von ACQUIN als weiterzuentwickelnde Arbeitsgrundlage beschlossen.

### Wirkung

Die Akkreditierungsentscheidung basiert auf den Ergebnissen der Prozessbegutachtung, der Begutachtung definierter Merkmale in allen Studienangeboten der Hochschule sowie der Stichproben-Programmakkreditierungen. Als Ergebnisse einer Prozessakkreditierung können folgende Aussagen getroffen werden: Akkreditierung, Nichtakkreditierung oder Akkreditierung mit Auflagen.

Der Akkreditierungszeitraum wird im Einzelfall festgelegt und sollte bis zu zehn Jahre betragen können. Während der Dauer der Akkreditierung sind Stichproben-Programmakkreditierungen vorgesehen.

Die Konsequenzen der jeweiligen Akkreditierungsentscheidung definieren das Verhältnis zwischen Prozessakkreditierung und Studiengangs- oder Programmakkreditierung. Bei Prozessakkreditierung gelten alle im Akkreditierungszeitraum von der Hochschule neu entwickelten und umgesetzten sowie überarbeiteten und geänderten Studienangebote als akkreditiert.

### **Pilotprojekt**

Die europäischen Hochschulministerinnen und -minister haben im Kommuniqué der Bologna-Folgekonferenz in Berlin (2003) festgehalten, dass „... die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt, und dass dies die Grundlage für die tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet.“ Dieses Prinzip ist leitend für die Ausgestaltung der Verfahren und Systeme der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung.

In einer Resolution vom März 2004 übertragen die Mitgliedshochschulen von ACQUIN das von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern formulierte Prinzip konsequent auf das deutsche Hochschul- und Qualitätssicherungssystem. Sie stellen zum einen fest, „dass ihr Zusammenschluss in ACQUIN der uneingeschränkten Verwirklichung dieser Ziele und Aufgaben dient“. Sie fassen zum anderen das Ziel: „Die in dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs-, und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN zusammengeschlossenen Hochschulen werden das jetzige System der Programmakkreditierung durch Entwicklung und Sicherung von Prozessqualität in Lehre und Studium weiterentwickeln.“

Seit November 2004 führt ACQUIN als wissenschaftliche Projektleitung gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz als Projektträger, den Universitäten Bayreuth und Bremen sowie den Fachhochschulen Erfurt und Münster ein Pilotprojekt durch, das den Titel „Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“ trägt. Dieses innovative und im deutschen Hochschulsystem einmalige Pilotvorhaben wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung über eine Dauer von zwei Jahren gefördert. Das Pilotprojekt verfolgt, beschränkt auf das Themenfeld Studium und Lehre, im Wesentlichen zwei Ziele mit unterschiedlichen Fragestellungen, die jedoch beide sowohl in der Sache als auch systematisch miteinander verknüpft sind:

Ziel des Pilotprojekts ist es, einen Qualitätsansatz für die konzeptionelle Entwicklung, Einführung, Durchführung, Überprüfung und Fortschreibung von Studienangeboten zu entwickeln und zu fördern, der das Qualitätsbewusstsein in den Hochschulen stärkt, die internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen qualitätsorientiert optimiert (Qualitätsmanagement), zur Entstehung einer Qualitätskultur und damit zu einer Stärkung der Autonomiefähigkeit der Hochschulen beiträgt. Eines der Ergebnisse des Pilotprojekts wird damit in der Optimierung von Prozessen bestehen, die zu einem gleichermaßen effizienten wie effektiven Mitteleinsatz führen werden.

Wesentlicher Kern des Pilotprojekts ist es, ein System (insbesondere Kriterien und Verfahren) zur Akkreditierung dieses prozessbezogenen Qualitätsansatzes zu entwickeln. Neben dem jetzt schon bestehenden System der Sicherung von Qualität in Lehre und Studium in Deutschland, der Programmakkreditierung, soll damit künftig im Sinne der von der Kultusministerkonferenz am 15. Oktober 2004 festgestellten Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland alternativ ein zweites System, die Prozessakkreditierung, zur Verfügung stehen.

Mit der prozessbezogenen Hochschulsicht durch eine Prozessakkreditierung wird die einzelne Hochschule stärker als lernendes Organisationssystem betrachtet und damit eine vom einzelnen Studiengang abstrahierende Qualitätssicherung eingeführt.

Nach dem ersten Projektjahr können die Grundzüge eines Verfahrens der Prozessakkreditierung bereits detailliert bezeichnet werden. Die Ausführungen in diesem Beitrag spiegeln den Diskussionsstand im Pilotprojekt im Dezember 2005.

# Evaluation, Akkreditierung und Institutional Audit: Aktuelle Probleme der Qualitätssicherung im Hochschulbereich und mögliche Lösungen

Gerhard Schreier

## Sieben einfache Thesen

1. Die folgenden Überlegungen sind eine Reaktion auf die Problematik parallel arbeitender und sich partiell überlappender Teilsysteme der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Die Hochschulen fragen zu recht, inwieweit fachbezogene Evaluation und Programm-Akkreditierung verknüpft und somit Doppelbelastungen vermieden werden können. Die *evalag* ist mit dem Problem konfrontiert, dass in den Hochschulen wenig Verständnis aufgebracht wird (und auch der Unterschied tatsächlich wenig verstanden wird), dass sowohl Evaluation als auch Akkreditierung durchzuführen sind – nicht selten in zeitlich naher Abfolge oder gar gleichzeitig.
2. Ein erster Lösungsansatz, der auch erfolgreich praktiziert wird, besteht darin, Evaluation und Akkreditierung soweit prozessual zu verknüpfen, dass möglichst keine doppelten Belastungen für die Hochschulen – und für die Gutachterpools – entstehen. Als Beispiel sind sog. Entfristungsbegutachtungen von BA-/MA-Programmen durch die *evalag* in Baden-Württemberg zu nennen, die integriert in oder zumindest eng verknüpft mit fachbezogenen Evaluationsverfahren durchgeführt worden sind. In der Regel konnte das Gütesiegel des Akkreditierungsrates für die einbezogenen BA- bzw. MA-Studiengänge anschließend in einer vereinfachten Weise und auch sehr kostengünstig an die Hochschulen vergeben werden. Die betreffenden Akkreditierungsagenturen haben natürlich die Vorleistung der *evalag* anerkannt und der von ihnen vorgenommenen Verleihung des Akkreditierungssiegels zugrunde gelegt.

3. Offen ist derzeit, ob in Bezug auf Akkreditierung weitere Maßnahmen der Verfahrensbündelung erfolgen können. Dabei wird vor allem auf das Problem der Kosten und der zeitlichen Lasten verwiesen, die durch die programmbezogene Akkreditierung entstehen. Diskutiert werden seit längerem Ressourcen schonende Formen der Akkreditierung, bei der nicht mehr das Endprodukt (Studiengang), sondern System- oder Prozessaspekte akkreditiert werden.
4. In diesem Kontext stellt sich auch für die *evalag* die Frage, ob und wie sie ihre Angebote weiterentwickeln soll. Zwei mögliche Wege sollen kurz skizziert werden:
  - a. Institutionelle Akkreditierung bei Fortsetzung der fachbezogenen Evaluation und
  - b. Bündelung von Evaluations- und Akkreditierungsprozessen zu einem komplexen institutionellen Verfahren der Qualitätssicherung.
5. Bei der *evalag* soll eine Kommission eingesetzt werden, die klären und gegebenenfalls modellhaft erproben soll, inwieweit fachbezogene und institutionsbezogene Ansätze der Qualitätssicherung verbunden werden können. Entscheidend dabei ist,
  - a. das Verhältnis von Gesamtaufwand für und Zielgenauigkeit von Qualitätssicherungsverfahren zu optimieren;
  - b. das Verhältnis zwischen dem Ansatz einer Qualitätsentwicklung (Evaluation als Hilfe zur Selbsthilfe für die Hochschulen) einerseits und dem Kontrollaspekt (Akkreditierung anhand vordefinierter formaler Mindeststandards) andererseits zu klären;
  - c. bei Bündelung verschiedener Verfahrensansätze die spezifischen Qualitäten der Verfahren zu bewahren (Mindeststandards sichern, Qualität entwickeln, Organisation strategisch steuern).
6. Die von der *evalag* verwendete Arbeitshypothese lautet: Die in der öffentlichen und in der Fachdiskussion zur Qualitätssicherung gehandelten idealtypischen Modelle von „Entwicklung“ und „Kontrolle“, beispielsweise die, dass diese Funktionen sich strukturell widersprechen und daher nicht in einem gemeinsamen Prozess zusammengefasst werden können, werden durch die praktische Erfahrung der *evalag*



- nicht bestätigt. Vielmehr sind auch in den von der *evalag* (und übrigens auch von vergleichbaren anderen Institutionen) durchgeführten Evaluationsverfahren stillschweigend oder offen immer schon Kontrollfunktionen (Rechenschaftslegung gegenüber dem Träger und der Öffentlichkeit) enthalten. Wenn dies aber funktioniert, dann ist nicht ersichtlich, warum eine Verknüpfung von Evaluation und Akkreditierung nicht gelingen sollte.
7. Daraus folgt: Verschiedene Verfahrensarten können kombiniert werden, sofern an den Stellen, an denen die verschiedenen Verfahren unterschiedlicher Logik folgen, eine Auftrennung (logisch oder tatsächlich) erfolgt. Dafür ist gegebenenfalls eine modulare Verfahrensorganisation erforderlich, um den Gesamtprozess nach Bedarf auftrennen und wieder zusammenfügen zu können. Die *evalag* hat hier bereits gute Erfahrungen sammeln können, die für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherungsverfahren fruchtbar gemacht werden können.



4.2.

Neue Entwicklungen bei der Akkreditierung:  
Gestaltung der Reakkreditierungsverfahren,  
Clusterakkreditierung

# Gestaltung der Reakkreditierung, Clusterakkreditierung am Beispiel der ZEvA

**Stefan Arnold**

## **Vorbemerkung**

Im folgenden Beitrag sollen einige neuere Entwicklungen bei der Akkreditierung vorgestellt werden. Dabei geht es zum einen um die Frage, wie die Reakkreditierungsverfahren nach Ablauf der Befristungen der Erstakkreditierung gestaltet werden sollen, zum anderen um das wegweisende Konzept der Clusterakkreditierung, die eine Bündelung von Programmakkreditierungen vorsieht, um den Verfahrensaufwand zu minimieren.

## **1. Gestaltung der Reakkreditierungsverfahren**

### **1.1. Verfahrensgrundsätze**

Zu Beginn dieses Kapitels muss die Frage gestattet sein, warum die Reakkreditierung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge überhaupt erforderlich ist. Wäre es nicht völlig ausreichend, Qualität und Mindeststandards von Studienangeboten nur einmal, und zwar bei deren Neueinrichtung bzw. bei der Umstellung von Diplom- und Magisterstudiengängen, in einem Akkreditierungsverfahren feststellen zu lassen?

Ein Wesensmerkmal der Akkreditierung, auch im internationalen Umfeld, ist die zeitliche Befristung. Das von der Akkreditierungseinrichtung vergebene Qualitätssiegel bezieht sich immer auf ein bestimmtes Produkt, in unserem Fall auf ein definiertes Studienprogramm, das zum Zeitpunkt der Begutachtung in einer ganz konkreten Ausgestaltung vorlag. Während des Akkreditierungszeitraums von i.d.R. fünf oder mehr Jahren werden mit hoher Wahrscheinlichkeit Änderungen des Curriculums sowie der Studien- und Prüfungsorganisation vorgenommen. Auch die festgestellten institutionellen Voraussetzungen (personelle und sächliche Ausstattung, etc.) sind Veränderungen unterworfen.

Diese Änderungen zu bewerten, ist Aufgabe und Ziel der Reakkreditierung. Umgekehrt haben einige Reakkreditierungsverfahren der ZEVA gezeigt, dass im Befristungszeitraum überhaupt keine Änderungen am Studienprogramm erfolgt sind und dass die Modulbeschreibungen nach Einschätzung der Gutachter/-innen in wesentlichen Teilen modifiziert werden müssten, um veränderten sozioökonomischen Entwicklungen gerecht zu werden. Daran zeigt sich, wie wichtig es ist, die Reformen im Hochschulbereich durch ein dauerhaftes System der Qualitätssicherung, der Akkreditierung und der Reakkreditierung, zu begleiten.

Hinzu kommt, dass rechtliche Grundlagen und fachliche Standards der wissenschaftlichen Gesellschaften und Verbände im Laufe der Zeit angepasst werden. In den KMK-Strukturvorgaben aus dem Jahre 2001 waren z.B. längere Abschlussbezeichnungen erlaubt, die heute – nach den aktuellen KMK-Strukturvorgaben – nicht mehr verwendet werden dürfen. Daher muss in der Reakkreditierung auch geprüft werden, ob die neuen rechtlichen Regelungen korrekt angewendet werden.

Wie in der Erstakkreditierung muss es auch Ziel der Reakkreditierung sein, die Mindeststandards zu sichern (um damit die Absenkung der Standards abzuwenden). Darüber hinaus müssen die in der bisherigen Laufzeit des Studiengangs gesammelten positiven oder negativen Erfahrungen in das Verfahren einbezogen werden. Ungeachtet dieser zusätzlichen Prüfkriterien wird erwartet, dass der Aufwand und damit die Kosten für Reakkreditierungsverfahren deutlich unter denen der Erstakkreditierung liegen.

### 1.2. Leitfragen und Kriterien der Reakkreditierung

Die wichtigsten programmorientierten Leitfragen der Reakkreditierung lauten: In welchem institutionellen Umfeld wird das Studienprogramm durchgeführt? Warum soll das Studienangebot weiterhin angeboten werden? Und auf welche Weise wird das Studienprogramm umgesetzt? Wurde in der Erstakkreditierung noch gefragt, welche Ausbildungsziele verfolgt werden, so fragt die Reakkreditierung danach, welche dieser Ziele erreicht wurden. Dabei sind auch die Evaluationsergebnisse (u.a. die Studienverlaufsdaten) zu berücksichtigen.

Zunächst ist in der Reakkreditierung das antizipierte Qualifikationsniveau (Bachelor-/Master-Level) festzustellen. Die ZEvA hat hierzu beschlossen, der Gutachtergruppe einige sehr gute und einige gerade noch ausreichende Abschlussarbeiten aus dem zu reakkreditierenden Studiengang vorzulegen, damit diese eine Einschätzung bezüglich des Qualifikationsniveaus abgeben kann. Weitere allgemeine Kriterien für die Reakkreditierung ergeben sich aus dem Beschluss des Akkreditierungsrats vom 9.12.2004. So wird in der Reakkreditierung geprüft, ob Auflagen und Empfehlungen aus der Erstakkreditierung erfüllt bzw. umgesetzt wurden, ob der Studiengang auf der Grundlage einer realistischen Workloadberechnung studierbar ist und wie sich Studienerfolg und Absolventenverbleib darstellen. Für die Beurteilung des Studienerfolgs ist sicherlich auch maßgebend, wie viele Studierende ihr Studium abschließen. Schließlich wird auch in der Reakkreditierung ein Augenmerk auf die Ressourcen gerichtet; als Kriterium sei hier nur die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden genannt.

### 1.3. Verfahrensablauf

In Bezug auf den Verfahrensablauf bestehen durchaus Gemeinsamkeiten mit einer Erstakkreditierung. Wie international im Bereich der Qualitätssicherung üblich, wird ein zweistufiges Verfahren durchgeführt, d.h. erstens die fachliche Bewertung durch eine Gutachtergruppe, und zweitens die Beratung und Beschlussfassung über die Reakkreditierung in einer Ständigen Akkreditierungskommission (SAK). Anders als bei der Erstakkreditierung ist jedoch für die Reakkreditierung nicht in jedem Fall eine erneute Vor-Ort-Begutachtung erforderlich, z.B. wenn nur curriculare Modifikationen vorgenommen wurden, die personelle und sächliche Infrastruktur indessen nahezu unverändert ist. Eine Alternative zu der relativ aufwändigen Vor-Ort-Begutachtung ist die Organisation einer gemeinsamen Gutachtersitzung oder aber das schriftliche Umlaufverfahren, in dem i.d. R. dieselben Gutachter, die an der Erstakkreditierung mitgewirkt haben, um eine Stellungnahme gebeten werden. Ob eine erneute Vor-Ort-Begutachtung erforderlich ist, entscheidet die SAK bzw. das fachnahe Kommissionsmitglied auf der Basis des Reakkreditierungsantrages der Hochschule. Nach der externen Begutachtung wird ein Bewertungsbericht erstellt, der ein abschließendes begründetes Votum für die Reakkreditierung umfasst. Abschließend fertigt die Akkreditie-

zungseinrichtung den Akkreditierungsbescheid, dem auch das neue Befristungsdatum zu entnehmen ist.

#### 1.4. Vorlage der Dokumentation

Die Antragstellung geht einher mit der Vorlage einer Dokumentation der Hochschule, in der das aktuelle Curriculum des Studiengangs mit den vorgenommenen Änderungen dargestellt wird. Des Weiteren muss die Erfüllung von Auflagen und Berücksichtigung von Empfehlungen aus der vorangegangenen Akkreditierung nachgewiesen werden. Die Qualifikationsziele sowie der Arbeitsmarkterfolg der Absolventen sind zu beschreiben. Schließlich sollen die Evaluationsergebnisse vorgelegt werden, ergänzt um eine Liste des beteiligten Lehrpersonals und Statistiken über die Prüfungsergebnisse, Studienanfänger, Abbrecherquoten, etc. Der Umfang der ZEvA-Dokumentation soll ohne Anhang maximal 15 Seiten pro Studiengang umfassen. Im Anhang sind Modulbeschreibungen, Prüfungsordnungen sowie fünf Abschlussarbeiten aus dem gesamten Notenspektrum beizufügen. Vor der Weitergabe der Dokumentation an die Fachgutachter wird eine formale Vorprüfung im Hinblick auf die Vollständigkeit der eingereichten Unterlagen sowie die Vereinbarkeit mit staatlichen Vorgaben durchgeführt.

#### 1.5. Erste Erfahrungen und Fazit

Die Weiterentwicklung von Verfahrensstandards für die Reakkreditierung muss sich an dem o.a. einschlägigen Beschluss des Akkreditierungsrats orientieren. Da die Studiengänge, für die eine Reakkreditierung beantragt wird, seit mehreren Jahren mehr oder weniger erfolgreich laufen, kann bei einer solchen ex-post-Begutachtung auch auf bewährte Verfahrensschritte aus der Evaluation zurückgegriffen werden, was für die ZEvA als Evaluations- und Akkreditierungsagentur ein großer Vorteil ist. Vor allem für die neuen Prüffelder der Reakkreditierung, z.B. Absolventenverbleib oder Studierbarkeit (Überprüfung des Workloads) gibt es noch konzeptionelle Ausgestaltungsmöglichkeiten. Findet eine Vor-Ort-Begutachtung statt, können einige Absolventen hierzu eingeladen und zu ihrem Werdegang befragt werden. Und die (ehemaligen) Studierenden können sicherlich auch wichtige Hinweise zur Workloadberechnung geben, die ja bei der Erstakkreditierung nur auf begründeten Annahmen basierte.

## 2. Clusterakkreditierung und Systembewertung

### 2.1. Verfahrensgrundsätze

In der Diskussion über die Fortentwicklung des Akkreditierungssystems in Deutschland, die auch vor dem Hintergrund des Kosten-/Nutzen-Verhältnisses geführt wird, spielen zwei zentrale Ansätze eine wesentliche Rolle: zum einen wird für die so genannte Prozessakkreditierung geworben, die die Akkreditierung von BA/MA-Studienprogrammen nur in Stichproben fordert, und zum anderen für die so genannte Clusterakkreditierung, die konzeptionell eine Bündelung von einzelnen Programmakkreditierungen darstellt und bei der die Akkreditierungsagenturen inzwischen über umfassende Erfahrungen verfügen. Damit sich die Gutachtergruppe während einer Clusterakkreditierung auf fachinhaltliche Qualitätsaspekte konzentrieren kann, kann der Clusterakkreditierung eine fachübergreifende Systembewertung vorangestellt werden. Gegenstand dieser Systembewertung, die die ZEvA jüngst an den Universitäten in Bielefeld, Göttingen, Münster und Leipzig durchgeführt hat, sind selbstverständlich auch Aspekte der Prozessqualität in Studium und Lehre sowie das interne Qualitätsmanagement der Einrichtung.

Die Clusterakkreditierung orientiert sich an internationalen Standards und bietet sich an bei einer geplanten hochschulweiten Umstellung aller Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen) auf die neuen akademischen Grade Bachelor, Master und PhD. Für die vorangehende Systembewertung wird vorgeschlagen, neben Fachgutachtern aus den Hauptstudienbereichen der zu begutachtenden Hochschule (Geistes- und Kulturwissenschaften; Mathematik und Naturwissenschaften; Ingenieurwissenschaften; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) auch Vertreter von Hochschulleitungen (z.B. eine/-n Prorektor/-in für Studium und Lehre) und der Ständigen Akkreditierungskommission (SAK) zu beteiligen. In der Regel genügt für die Systembewertung eine verkürzte Begehung mit zwei Gesprächsrunden (1. Hochschulleitung; 2. Dekane und Programmverantwortliche). Der Bericht zur Systembewertung wird nach der Autorisierung durch die SAK den Gutachtergruppen, die an den nachfolgenden gebündelten Programmakkreditierungen mitwirken, als Referenzdokument und Bewertungshilfe zur Verfügung gestellt.



## 2.2. Vorlage der Dokumentation für die Systembewertung

Die Dokumentation für die Systembewertung enthält erstens eine Übersicht über Fachbereiche und Studiengänge der Hochschule, ihre Einrichtungen zur Unterstützung von Studium und Lehre, Studienorganisation und -beratung, Forschung, Qualitätssicherung (maximal 5 Seiten); zweitens Angaben zur Studienstruktur, Umsetzung von Strukturvorgaben der KMK und der Länder, Profilierung der Masterstudiengänge, Berufszielorientierung, hochschulweiten Grundsätzen der Modularisierung, ECTS-Leistungspunktvergabe (maximal 20 Seiten) und drittens (im Anhang): Studien- und Prüfungsordnungen, Jahresbericht o.ä. Diese allgemeinen Informationen müssen bei der nachfolgenden Clusterakkreditierung selbstverständlich nicht mehr bereitgestellt werden.

## 2.3. Wie werden Cluster gebildet?

Eine Clusterakkreditierung lässt sich immer dann realisieren, wenn affine Studiengänge, die durchaus von unterschiedlichen Fachbereichen verantwortet werden können, mehr oder weniger zeitgleich bei der Akkreditierungsagentur vorgelegt werden. Die Erfahrungen zeigen, dass es problemlos möglich ist, bis zu 20 Bachelor- und Masterstudiengänge in einem Cluster von einer Gutachtergruppe mit bis zu acht Personen bewerten zu lassen. Häufig wird eine etwas längere Vor-Ort-Begutachtung (z.B. zwei Begutachtungstage statt ein Begutachtungstag) benötigt. In Absprache mit der Hochschule werden die Studiengänge Fächergruppen zugeordnet, für die jeweils eine Gesprächsrunde vorgesehen wird. Die Gesprächsrunden mit den Programmverantwortlichen einerseits und den Lehrenden andererseits können zusammengeführt werden, und auch das Auftaktgespräch mit der Hochschulleitung kann entfallen, sofern eine Systembewertung (s.o.) an der Hochschule durchgeführt wurde. Während des Rundgangs über den Campus kann sich die Gutachtergruppe aufteilen, um unterschiedliche Hochschuleinrichtungen zu inspizieren oder Einzelgespräche zu führen. Ziel ist, einen gemeinsamen Bewertungsbericht der Gutachtergruppe zu erstellen, der jedoch die zu akkreditierenden Studiengänge trennscharf bewertet.

#### 2.4. Vertragsbindung

Um Planungssicherheit für Hochschulen und Akkreditierungsagenturen zu gewährleisten, wird der Abschluss von Verträgen empfohlen, in denen ein verbindlicher Zeitplan für die Abgabetermine der Akkreditierungsanträge sowie für die Vorlage der Bewertungsberichte vereinbart wird. Auch die Clusterbildung wird Vertragsbestandteil, kann aber bei Bedarf angepasst werden, falls sich die Planungen der Hochschule ändern. Mit Blick auf die Zahlungsweise kann vereinbart werden, dass Teilzahlungen der Hochschule an konkrete Gegenleistungen der Akkreditierungsagentur, z.B. die Endfassung der Beschlussempfehlung an die SAK, geknüpft werden. Ein Vertragsmuster findet sich im ZEvA-Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen, Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 53/05, S. 42 f.

#### 2.5. Kosten der Clusterakkreditierung

Die Vorteile der Clusterakkreditierung liegen auf der Hand: Schon bei der gebündelten Antragsberatung für mehrere Studiengänge eines Clusters können Einsparungen erzielt werden. Insgesamt können die Akkreditierungsagenturen durch die Clusterbildung eine größere Zahl von BA/MA-Studiengängen in kürzerer Zeit bearbeiten, so dass kostspielige Antragsstaus vermieden werden. Die vertragliche Festlegung von Abgabeterminen hat den erwünschten Nebeneffekt, dass die Studiengangsverantwortlichen zur zeitnahen Fertigstellung aller Akkreditierungsanträge eines gemeinsamen Clusters motiviert werden. Eine differenzierte Gesamtkostenkalkulation für alle Studienangebote an einer Hochschule hat den Vorteil, dass die Kosten für die Akkreditierung in den Hochschulhaushalten längerfristig eingeplant werden können. Nicht zuletzt errechnet sich für die Clusterakkreditierung eine bis zu siebenfache Kostenersparnis im Vergleich zur Durchführung von Einzelverfahren, für die normalerweise rund 10.000 Euro pro Studiengang veranschlagt werden.

#### 2.6. Ausblick

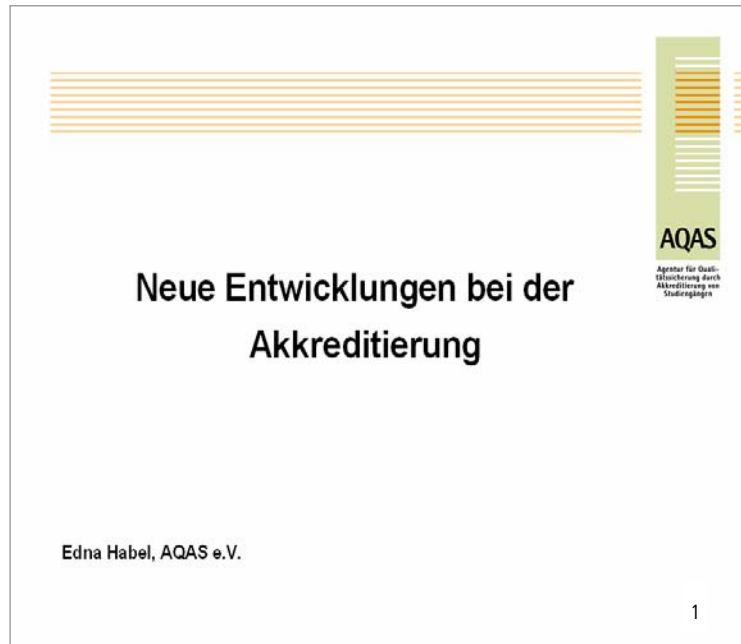
Es muss noch darüber reflektiert werden, wie die Vorteile der Clusterakkreditierung auch für die Reakkreditierung genutzt werden können, wenn bei der Erstakkreditierung unterschiedliche Befristungen der Studiengänge eines Clusters festgesetzt wurden. Ggf. müssten einige

der Reakkreditierungen vorgezogen oder aber Verlängerungen des Befristungszeitraums diskutiert werden. Des Weiteren ist darüber nachzudenken, welche Konsequenzen sich für die Clusterakkreditierung ergeben, wenn einige Fachbereiche insbesondere an großen Universitäten ihre Studienangebote nicht unter dem Dach der Systembewertung platzieren können.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Beratungsanteil bei der Abwicklung von Akkreditierungsverfahren an Bedeutung gewonnen hat; dies betrifft nicht nur die Antragsberatung im Vorfeld der Begutachtung, sondern insbesondere auch die Nachbereitung und begleitende Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung von Auflagen und Empfehlungen. Hier sind weitere neuere Entwicklungen bei der Akkreditierung absehbar.

# Gestaltung der Reakkreditierung, Clusterakkreditierung am Beispiel der AQAS

Edna Habel



## Informationen zu AQAS

- Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat  
März 2002 - März 2007 ohne Auflagen
- Mitglieder:  
52 Hochschulen  
Deutscher Germanistenverband, Deutsche  
Gesellschaft für Psychologie, Bundesvereini-  
gung der Straßenbau-/ Verkehrsingenieure
- 396 Studiengänge bis Oktober 2005 akkreditiert



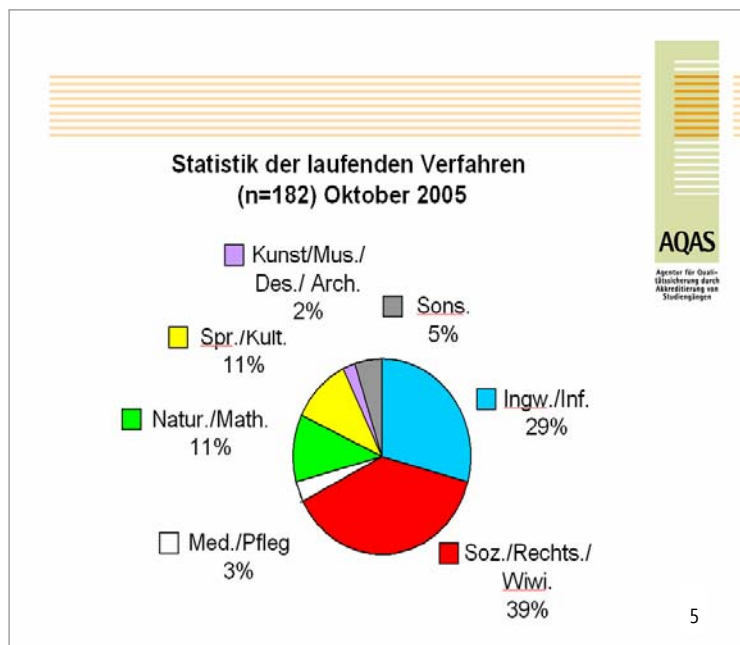
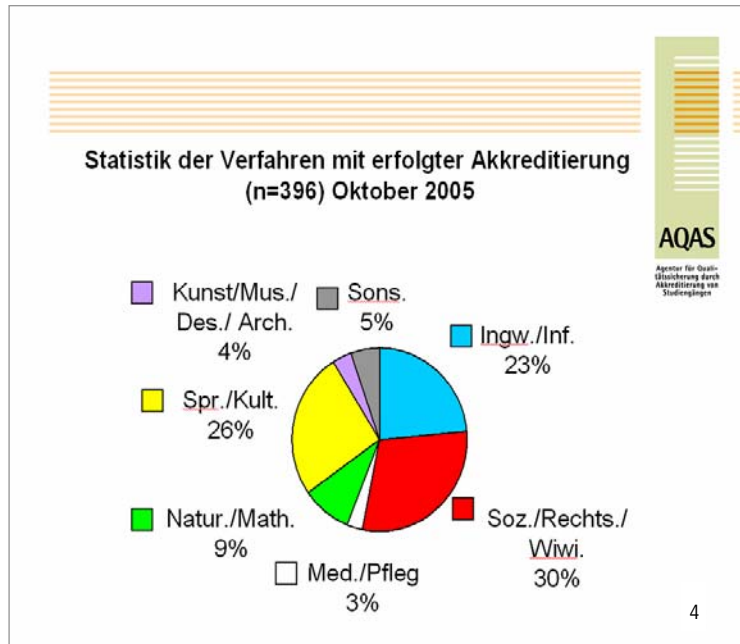
2

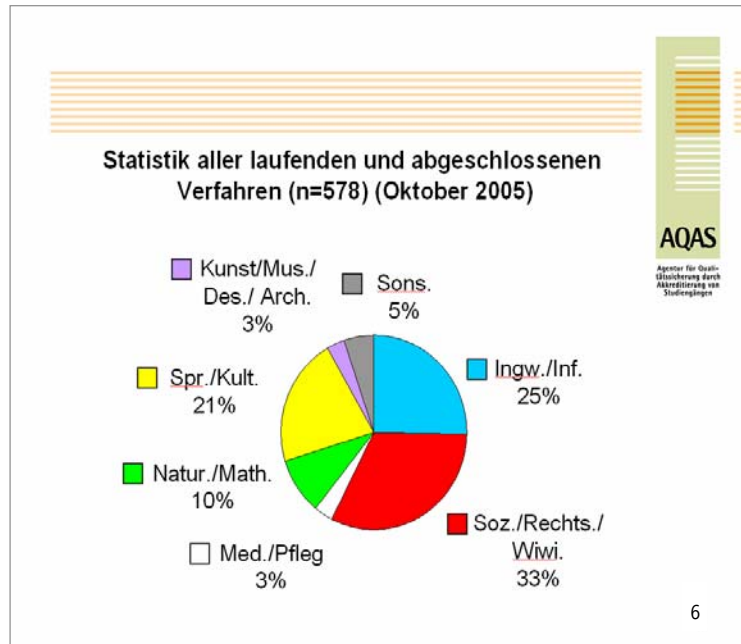
## Profilmerkmale von AQAS

- Fachoffenheit und Interdisziplinarität: Kompetenz zur Akkreditierung von Studiengängen aller Fächer
- Kundenorientierung: Unterschiedliche Verfahren für unterschiedliche Bedürfnisse
- Transparenz des Bewertungsprozesses
- Flexibilität: Verzicht auf starre Vorgaben – Offenheit für kreative Problemlösungen
- Beratungserfahrung und -kompetenz
- Einbindung der Agentur in den europäischen und internationalen Kontext



3





**Zentrale Aspekte für Studienreform**

**Konzept des Studiengangs**

- „Für den ‚roten Faden‘ des Studiengangs ist der anbietende Fachbereich zuständig“ statt „Der ‚rote Faden‘ entsteht im Kopf der Studierenden“

**Studierbarkeit**

- Koordination und Transparenz
- Workload

**Learning Outcomes**

- „Was soll gelernt werden?“ vor „Was wird gelehrt?“
- Fachliche und Schlüsselkompetenzen

AQAS  
Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen

7

## Bewertungskriterien bei der Akkreditierung

- Der Studiengang muss den Rahmenvorgaben der KMK sowie den länderspezifischen Regelungen entsprechen.
- AQAS definiert keine eigenen Kriterien.
- AQAS vertraut darauf, dass die Fachgutachter als aktive Mitglieder ihrer scientific community deren Standards in die Bewertung der Studiengänge einbringen.
- Die Standards der scientific community gelten AQAS als Regel – nicht als Norm.
- Für Studiengänge, die von den kommunizierten Regeln abweichen, besteht ein besonderer Begründungsbedarf.



8

## Paketakkreditierung (1)

Studiengänge können gemeinsam akkreditiert werden, wenn

- sie fachlich affin sind,
- die Anträge gemeinsam eingereicht werden und die Begehung gemeinsam durchgeführt werden kann,
- die Anzahl der Studiengänge es zulässt, dass für jeden Studiengang eine gesonderte Gesprächsrunde stattfindet.



9



## Paketakkreditierung (2)

- Im Gutachterteam muss auch bei Paketakkreditierungen für jeden Studiengang zumindest ein fachlich einschlägiger Gutachter einbezogen sein.
- Um Terminwünsche der Hochschulen realisieren zu können, soll das Gutachterteam neben der Vertretung der Berufspraxis und dem Studierenden nicht mehr als 4 Fachwissenschaftler umfassen.



10

## Modellakkreditierung

## Konzeptakkreditierung

## Akkreditierung von Studiengängen im Verbund



11

## Reakkreditierung



12

### **Bewertungskriterien bei der ersten Reakkreditierung (1)**

- Anders als bei der Erstakkreditierung des Studiengangs geht es bei der Reakkreditierung nicht um die Bewertung des Konzepts, sondern die Bewertung des Studiengangs selbst.
- Da das Konzept bereits bewertet wurde, steht es bei der Reakkreditierung nur bedingt zur Disposition – Aktualisierungsbedarf.
- Das Konzept, das angestrebte Profil, die zu vermittelnden Kompetenzen bilden insofern eine zentrale Meßlatte, an der der Studiengang gemessen wird (fitness for purpose).
- Eine Veränderung des Konzepts ist anzuzeigen.



13

## Bewertungskriterien bei der ersten Reakkreditierung (2)

Ansonsten gelten die üblichen AQAS-Regeln:

- Der Studiengang muss den Rahmenvorgaben der KMK sowie den länderspezifischen Regelungen entsprechen.
- AQAS definiert keine eigenen Kriterien.
- AQAS vertraut darauf, dass die Fachgutachter als aktive Mitglieder ihrer scientific community deren Standards in die Bewertung der Studiengänge einbringen
- Die Standards der scientific community gelten AQAS als Regel – nicht als Norm.
- Für Studiengänge, die von den kommunizierten Regeln abweichen, besteht ein besonderer Begründungsbedarf.



14

## Zum Ablauf des Reakkreditierungsverfahrens

Falls der Studiengang frühestens 2 Jahre vor Ablauf der Erstakkreditierung im Rahmen eines Peer-Review evaluiert wurde, entscheidet die AK, ob eine Begehung stattfindet.

Maßgeblich sind

1. Zuschnitt / Ergebnisse des Peer Review
2. Antrag auf Reakkreditierung
3. Schriftliche Stellungnahme der Gutachter zu 1. und 2.



15

## Leitfaden (1)

### 1. Profil und Ziele des Studiengangs

- Haben sich Ziele und Leitidee als realisierbar erwiesen? Was wurde warum modifiziert?
- Entwicklung des Studiengangs im Kontext der Entwicklung des Fachbereichs / der Hochschule
- War Internationalität angestrebt? Umsetzung?
- War Gendermainstreaming angestrebt? Umsetzung?



16

## Leitfaden (2)

### 2. Struktur und Aufbau des Curriculums

- Kurzer Überblick
- Welche Modifikationen und warum?

### 3. Ressourcen

- Überblick über personelle und sächliche Ressourcen
- Zahlenmäßige Relation Lehrende / Studierende
- Welche Modifikationen und warum?



17

### Leitfaden (3)

#### 4. Darstellung des hochschulinternen Qualitätsmanagements

- Welche der vorgesehenen Maßnahmen sind etabliert worden, welche nicht? Warum?
- Objektbereich der Maßnahmen / Frequenz der Durchführung
- Welche Daten werden wie ausgewertet?
- Haben die qualitätssichernden Maßnahmen zu Modifikationen des Studiengangs geführt? Zu welchen?
- Nutzung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote von Lehrenden



18

### Leitfaden (4)

#### 5. Veränderungen nach Abschluss der Erstakkreditierung

- Umgang mit Auflagen und Empfehlungen
- Weitere Veränderungen

#### 6. Statistische Angaben

- Studienerfolg: Studierendenbefragungen, Verbleibstudien
- Studienanfängerzahlen, Absolventenquoten
- Prüfungsergebnisse
- Studiendauer, Absolventen in der Regelstudienzeit
- Abbrecherquote, Zeitpunkt des Abbruchs



19

## Leitfaden (5)

### 7. Evaluationsergebnisse

- Ergebnisse der Studierendenbefragungen zur Kompetenzvermittlung, Workload, Studierbarkeit...
- Ergebnisse des Peer Review: Interne und externe Evaluation



20

## Die Gutachtergruppe

- Die Gutachtergruppe eines Standardverfahrens setzt sich in der Regel zusammen aus:
  - 1 Professorin / Professor aus einer Fachhochschule
  - 1 Professorin / Professor aus einer Universität
  - 1 Berufspraktikerin / Berufspraktiker
  - 1 Studentin / Student
- Das fachliche Profil der Gutachtergruppe wird mit der Hochschule abgestimmt.
- Bei Paketakkreditierungen wird die Gutachtergruppen ggf. um 1 oder 2 Fachgutachter erweitert.



21

## Kriterien zur Gutachternominierung

- Aktive Mitglieder ihrer scientific community,
- Reputation und fachliche Breite,
- Aufgeschlossenheit für die Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses,
- Wünschenswert:
  - Akkreditierungs- oder Evaluationserfahrung
  - Hochschuldidaktische Kompetenzen
  - Internationale Erfahrung



22

## Ausschlusskriterien bei der Gutachternominierung

- Keine Professorinnen und Professoren aus demselben Bundesland wie die antragstellende Hochschule
- Keine Ehemaligen, keine Professorinnen und Professoren, die in Bewerbungsverfahren im Haus involviert sind oder in den letzten 5 Jahren waren
- Keine „Spezis“, die schwerpunktmäßig gemeinsam mit Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Haus veröffentlichen
- Keine Professorinnen / Professoren, die ausschließlich einer Schule zuzuordnen sind.



23

## Überlegungen zum Profil 1

- Prinzip: Von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung
  - Über welche Kompetenzen sollen die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs verfügen?
  - Welche fachlich-inhaltlichen Kenntnisse sind dazu nötig?
  - Welche überfachlichen Kenntnisse (z.B. Schlüsselqualifikationen) sind dazu nötig?



24

## Überlegungen zum Profil 2

- Prinzip: Von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung
  - Wie werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen im Studiengang verankert?
  - Wie grenzt sich das Profil des Bachelor-Studiengang vom konsekutiven Master-Studiengang ab?
  - In welcher Weise soll eine Schwerpunktbildung (z.B. durch Wahlpflichtbereiche) ermöglicht werden?



25



## Zentrale Aspekte für die Konzeption

- Fokussierung auf Learning Outcomes
- Akademische Standards und Arbeitsmarktbezug
- Fach- und Schlüsselkompetenzen
- Praxisanteile?
- Internationalisierung?
- Profil
- Modularisierung, Modulbeschreibung, Workload
- Studierbarkeit
- Qualitätssicherung
- Abschlussgrad



26

## Module

- *Module* sind die strukturierenden Elemente von Bachelor- und Master-Studiengängen,
- fassen Stoffgebiete zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen Einheiten zusammen,
- führen zu beschreibbaren Teilqualifikationen innerhalb des Qualifikationsprofils eines Studiengangs,
- sollten in der Regel innerhalb eines Semesters oder eines Jahres absolviert werden können,
- gehen im Umfang über eine Veranstaltung hinaus,
- ihr Umfang wird in Credits bemessen.



27

## Module

- Module müssen im Akkreditierungsantrag beschrieben werden (s. a. KMK-Richtlinien)
  - Inhaltliche Kriterien:
    - Qualifikationsziele / Kompetenzen
    - Fachliche Inhalte
    - Lehr- und Prüfungsformen
    - Gruppengröße
    - Voraussetzungen für die Vergabe von Credits



28

## Studierbarkeit

- Die Studierbarkeit des Studiengangs ist ein zentraler Aspekt bei der Erst- und der Reakkreditierung von Studiengängen.
  - Inhaltliche Koordination
  - Überschneidungsfreies Lehrangebot mindestens im Pflichtbereich
  - Beratungs- und Betreuungsangebote
  - Ggf. spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote für ausländische Studierende
  - Transparente Informationsmaterialien
  - Orientierungsveranstaltungen zu Studienbeginn
  - Klar geregelte Verantwortlichkeiten
  - ...



29

## Arbeitsmarktorientierung 1

- Der Bachelor-Studiengang ist laut KMK-Vorgaben der Regelabschluss eines Hochschulstudiums mit einem eigenständigen berufsqualifizierenden Profil.
- Bachelor-Studiengänge vermitteln laut KMK-Vorgaben wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen.



30

## Arbeitsmarktorientierung 2

- Die meisten Bachelor-Studiengänge sind fachlich breit ausgerichtet, um den Studierenden die Wahl zwischen mehreren Berufsfeldern oder mehreren Master-Studiengängen zu ermöglichen.
- Es geht bei der Profilierung des Bachelor nicht um die kurzfristige Adaption an die aktuelle Erfordernisse des Arbeitsmarktes.



31

## Schlüsselkompetenzen 1

- Die berufsfeldbezogenen Kompetenzen müssen bei der Konzeption des Studiengangs „mitgedacht“ werden.
- Die Definition von Schlüsselkompetenzen muss so erfolgen, dass ihre Vermittlung in den Modulbeschreibungen deutlich und plausibel ist.



32

## Schlüsselkompetenzen 2

- Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen kann fachlich integriert oder durch gesonderte Veranstaltungen erfolgen.
- Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen kann in der Verantwortung der zentralen Ebene und / oder in der Verantwortung der Fächer liegen. Wichtig ist die Abstimmung des Angebots.



33

## Beispiele für Schlüsselkompetenzen

- Vermittlungskompetenz
- Kommunikative Kompetenz – z.B.: Fähigkeit, fachliche Inhalte für Fachfremde darzustellen
- Sozialkompetenz
- Präsentationskompetenz
- Methodenkompetenz
- (Selbst-)Organisationskompetenz



34

## Beispiele für Schlüsselkompetenzen

- Sozialkompetenz
  - Kommunikationsfähigkeit,
  - Verhandlungsgeschick,
  - Führungsqualitäten,
  - Durchsetzungsvermögen,
  - Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen,
  - Konfliktmanagement,
  - Fähigkeit, die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen,
  - Kooperationsfähigkeit...



35

## Beispiele für Schlüsselkompetenzen

- Präsentationskompetenz
  - Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
  - Medienbeherrschung...
- Methodenkompetenz
  - Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen
  - Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden
  - Problemlösungsfähigkeit
  - Analytische Fähigkeiten
  - Selbständiges Arbeiten ...



36

## Beispiele für Schlüsselkompetenzen

- (Selbst-)Organisationskompetenz
  - Organisationsfähigkeit
  - Zeitmanagement
  - Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen
  - ...



37

## Schlüsselkompetenzen

- Ein Angebot an gesonderten Veranstaltungen sollte modular aufgebaut sein, um Wahlmöglichkeiten zu schaffen.
- Die Prüfungsform sollte für den Gegenstand der Veranstaltung passend sein (z.B. Präsentation).
- Bei gesonderten Lehrveranstaltungen muss die Berechnung des Workloads und der Credits transparent gemacht werden.
- Die zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen müssen in der Dokumentation der Studiengänge beschrieben werden (Modulhandbuch).



38

## Qualitätssicherung

- Qualitätssicherung ist integraler Bestandteil neuer Studiengangstrukturen und liegt daher in der Eigenverantwortung der Hochschule.
- Für die Akkreditierung muss ein durchdachtes Qualitätssicherungskonzept vorliegen.
- Entscheidend ist, welche Konsequenzen aus den durch Qualitätssicherungsmaßnahmen gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden (kontinuierliche Qualitätsentwicklung)



39

## Qualitätssicherung

- Einige typische Beispiele
  - studentische Veranstaltungskritik
  - (Studiengangs-)Evaluierungen
  - statistische Datenerhebungen und -auswertungen
  - Monitoring des studentischen Arbeitsaufwands
  - didaktische (Weiter-)Qualifikation der Lehrenden
  - Absolventenstudien / -befragungen
  - Erhebungen über Bedarf des Arbeitsmarktes
  - institutionalisierte Kontakte zum Arbeitsmarkt
  - ...



40

## Zentrale inhaltliche Aspekte des Antrags

1. Angemessenheit der Ziele: Orientierung an Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen
2. Curriculum (z.B. Lehrinhalte, Modularisierung, Internationalisierung)
3. Studierbarkeit des Studiengangs (z.B. Abstimmung der Lehrinhalte, Prüfungen, Beratung etc.)
4. Berufsorientierung des Studiengangs
5. Personelle und sächliche Ausstattung
6. Qualitätssichernde Maßnahmen



41



## Kennzeichen eines „guten“ Antrags

- Der Studiengang basiert auf einem Konzept, das im Modulhandbuch abgebildet wird.
- Der Antrag folgt dem AQAS-Leitfaden.
- Der Antrag ist adressatenbezogen.  
(Adressaten sind die Gutachter, im Falle des Modulhandbuchs auch zukünftige Studierende).
- Die Modulbeschreibungen sind aussagekräftig.
- Der Antrag geht auf „Selbstverständlichkeiten“ ein.
- Der Antrag vermeidet „Etikettenschwindel“.
- Formalia (Module, Credit Points etc.) sind korrekt.



42

## Antrag auf Erstakkreditierung (1)

**Der Antrag legt dar, wie die Hochschule / das Fach, die Qualität von Studium und Lehre gewährleisten wird:**

1. Ziele / Leitidee des Studiengangs
  - a. Welche Ziele / Leitidee?
  - b. Bezug zum Profil der Hochschule / der Fakultät
  - c. Bezug zur aktuellen wissenschaftlichen Diskussion
  - d. Bezug zu Erfordernissen des Arbeitsmarktes
  - e. Master: Forschungs- / anwendungsorientiert?
  - f. Welcher akademischer Grad? Begründung!
  - g. Internationale Ausrichtung?



43

## Antrag auf Erstakkreditierung (2)

### 2. Curriculum

- a. Studienvoraussetzungen, Studienverlaufplan,
- b. Modulhandbuch:
  - Kontaktzeit, Selbststudium, Workload, Credits
  - Lehrformen, Gruppengröße, Prüfungsformen
  - Teilnahmevoraussetzungen, Inhalte, Qualifikationsziele, Voraussetzungen für die Vergabe von Credits, Stellenwert der Note für die Endnote
  - Häufigkeit des Angebots
  - Modulbeauftragter



44

## Antrag auf Erstakkreditierung (3)

### 3. Studierbarkeit: Klärung der Voraussetzungen für

- Studium in der Regelstudienzeit,
- Unterschiedliche Lehr- und Prüfungsformen für jeden Studierenden
- Studiengangspezifische Einführungsveranstaltungen
- Angemessene Verteilung von Verbindlichkeit und Wahlfreiheit
- Inhaltliche und organisatorische Koordinierung
- Regelmäßiges Feedback an Studierende
- Abgestimmte und transparente Bewertungskriterien
- Angemessene Beratung



45

4.3.

Wissensbilanzen und Balanced Scorecard

# Wissensbilanzen und Balanced Scorecard: eine Einführung

Michael Lerchenmüller

## 1. Charakterisierung der Wissensbilanz

Die Wissensbilanz ist ein Instrument zur strukturierten Darstellung und Entwicklung des intellektuellen Kapitals eines Unternehmens. Sie zeigt die Zusammenhänge auf zwischen

- den organisationalen Zielen,
- den Geschäftsprozessen,
- dem intellektuellen Kapital sowie
- dem Geschäftserfolg einer Organisation.

Sie dokumentiert die Verwendung des intellektuellen Kapitals und bilanziert Zielerreichungen.

Die Wissensbilanz kann zwei wesentliche Funktionen erfüllen: Zum einen kann sie als Entscheidungsgrundlage für das Management zur gezielten Entwicklung des intellektuellen Kapitals fungieren. In dieser internen Funktion dient die Wissensbilanz einmal der Herstellung von Transparenz über die Stärken und Schwächen des erfolgskritischen intellektuellen Kapitals und andererseits zur systematischen Ableitung von Maßnahmen zur gezielten Organisationsentwicklung. Zum anderen kann sie zur Kommunikation gegenüber externen Bezugsgruppen, wie Kunden, Partnern und Geldgebern, eingesetzt werden, um die Leistungsfähigkeit der Organisation mit besonderem Blick auf die immateriellen Werte darzustellen.

Im Einzelnen können die Aufgaben der Wissensbilanz wie folgt beschrieben werden:

- Systematische Steuerung der Organisation: Ersetzung von Zufall und Intuition durch systematische Messung und Bewertung des intellektuellen Kapitals.

- Akquisition von Kapital: Reduzierung der Unsicherheit für potenzielle Kapitalgeber.
- Erfüllung von rechtlichen Anforderungen:<sup>1</sup> Rechnungslegungsstandards (z.B. IAS 38, DRS 12, DRS 15).
- Mitarbeiterrekrutierung und -bindung: Erleichterung der Suche und Bindung von „High Potentials“.

Das intellektuelle Kapital wird bei der Wissensbilanz in folgende Dimensionen gegliedert:

- Humankapital,
- Strukturkapital,
- Beziehungskapital.

**Humankapital** umfasst unter anderem die Kompetenzen, Fertigkeiten und Motivation der Mitarbeiter. Das Humankapital ist im Besitz der Mitarbeiter, die ihr Wissen mit nach Hause oder auch zum nächsten Arbeitgeber mitnehmen.

**Strukturkapital** umfasst all jene Strukturen und Prozesse, welche die Mitarbeiter benötigen, um in ihrer Gesamtheit produktiv und innovativ zu sein. Es besteht aus all jenen intelligenten Strukturen, welche bestehen bleiben, wenn die Mitarbeiter nach der Arbeit die Organisation verlassen.

**Beziehungskapital** stellt die Beziehung zu Kunden und Lieferanten sowie zu sonstigen Partnern und der Öffentlichkeit einer Organisation dar.

Bei der Erstellung von Wissensbilanzen sind folgende Schritte zu durchlaufen:

1. Dokumentation der Ausgangssituation, also der Chancen und Risiken des Geschäftsumfeldes, der Vision und der Geschäftsstrategie sowie des Organisationskontextes.

---

<sup>1</sup> Siehe beispielsweise Österreichisches Universitätsgesetz 2002, § 13 Leistungsvereinbarung

2. Ermittlung der Einflussfaktoren des intellektuellen Kapitals und Bewertung nach den Kriterien Quantität, Qualität und Systematik. Damit liegt dem Management ein Stärken-Schwächen-Profil des intellektuellen Kapitals vor.
3. Festlegung bzw. Erhebung von Indikatoren, die eine Aussage über die definierten Einflussfaktoren ermöglichen.
4. Erstellung eines Wissensbilanzberichts, der extern den wichtigen Interessengruppen kommuniziert werden kann. Dazu müssen die Ergebnisse zielgruppengerecht aufbereitet werden.
5. Gezielte Förderung und Steuerung des intellektuellen Kapitals. Dazu werden die Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Einflussfaktoren analysiert. Aus diesen lassen sich anschließend diejenigen Handlungsfelder im Bereich des Intellektuellen Kapitals ableiten, deren Verbesserung und Entwicklung für die Organisation am meisten erfolgversprechend ist.

## 2. Charakterisierung der Balanced Scorecard

Die Balanced Scorecard ist in den letzten Jahren zu einem der meist diskutierten Instrumente zur Steuerung von Organisationen geworden. Bei dem von den amerikanischen Professoren Robert S. Kaplan und David P. Norton entwickelten Konzept der Balanced Scorecard handelt es sich ursprünglich um ein Steuerungssystem für Unternehmen, welches die traditionelle Finanz- und Ergebnisorientierung bei der Planung und Kontrolle um zusätzliche Ziele erweitert, durch die „weiche“ Erfolgsfaktoren in die Betrachtung einbezogen werden.<sup>2</sup>

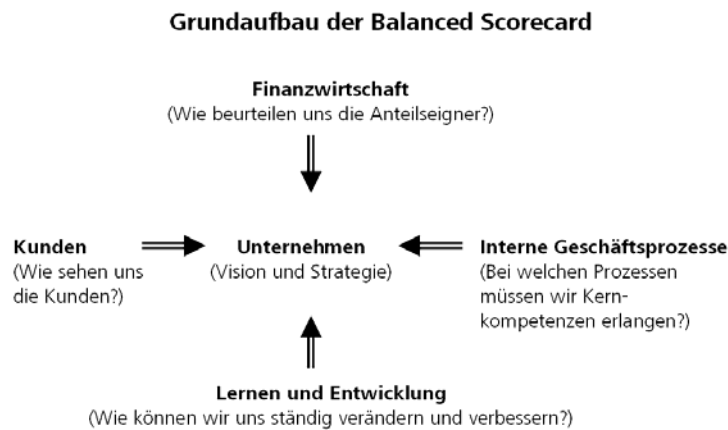
Der Begriff „Balanced Scorecard“ bedeutet sinngemäß „ausgewogener Berichtsbogen oder Auswertungsbogen“ oder „ausgewogenes Kennzahlensystem“.<sup>3</sup> Zur Steuerung von Unternehmen werden aus deren verschiedenen Teilbereichen Kennzahlen ermittelt, deren kombinatorische Berücksichtigung dazu dient, zur Planung und Beurteilung der Effektivität

---

<sup>2</sup> Vgl. Georg, S.: Die Balanced Scorecard als Controlling- bzw. Managementinstrument, Aachen 1999, S. 53

<sup>3</sup> Vgl. Kaplan, R., Norton, P.: Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, aus dem Amerikanischen übersetzt von P. Horvath, Stuttgart 1997, S. 9 ff.

und der Effizienz der Leistungen sowie Leistungspotenziale des Gesamtunternehmens und seiner Bestandteile zu gelangen. Durch die Einbeziehung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Unternehmens bei der Entwicklung der durch Kennzahlen definierten Ziele soll eine erhöhte Motivation unter Beachtung der Verbesserung von Kommunikationsprozessen und der Förderung von Lerneffekten erreicht werden, worin einer der wesentlichen Innovationsaspekte des Konzepts der Balanced Scorecard besteht.<sup>4</sup> Diese ergibt sich aus der Betrachtung einer Organisation aus verschiedenen Blickwinkeln (Perspektiven), die für ihren Erfolg verantwortlich zeichnen. Der klassische Grundaufbau des Konzepts der Balanced Scorecard bezieht die vier Perspektiven Finanzwirtschaft, Kunden, Interne Geschäftsprozesse und Lernen und Entwicklung ein; er lässt sich wie folgt darstellen:



**Abb. 1: Grundaufbau der Balanced Scorecard**

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaplan, R., Norton, P.: Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, aus dem Amerikanischen übersetzt von P. Horvath, Stuttgart 1997, S. 10

Die aus der obigen Abbildung zu entnehmenden Betrachtungsperspektiven der Balanced Scorecard können in Kürze folgendermaßen umrissen werden:

<sup>4</sup> Vgl. Müller, A.: Strategisches Management mit der Balanced Scorecard, Stuttgart 2000, S. 63

1. Finanzwirtschaftliche Perspektive: Analyse der Finanzmittel und -strukturen sowie der finanzwirtschaftlichen Erfolgsgrößen wie Betriebsergebnis und Rentabilität;
2. Kundenperspektive: Untersuchung der Beurteilung einer Institution durch ihre Kunden anhand von Maßstäben wie Fremdimage und Kundenzufriedenheit;
3. Interne Prozessperspektive: Analyse der ablauforganisatorischen Prozesse und der hierfür verfügbaren Potenziale an Einsatzfaktoren;
4. Entwicklungsperspektive: Prüfung der Organisation im Hinblick auf ihre Innovations- und Lernpotenziale und deren Nutzung.

Um eine Balanced Scorecard zu entwickeln, sind folgende Schritte zu bewältigen:

- Vision für die Organisation formulieren,<sup>5</sup>
- strategische Ziele der Organisation festlegen,<sup>6</sup>
- Maßstäbe und Zielwerte je Maßstab definieren,<sup>7</sup>
- Aktivitäten ableiten.<sup>8</sup>

Institutionen, welche die Balanced Scorecard als Steuerungsinstrument einsetzen wollen, müssen zunächst eine Vision entwickeln, aus der langfristige strategische Ziele abgeleitet werden können. Diese werden je Perspektive heruntergebrochen. Anschließend sind für die einzelnen Ziele Maßstäbe zu entwickeln, aus denen sich der Zielerreichungsgrad erkennen lässt. Der Planungsprozess wird abgeschlossen durch die Festlegung von Soll-Werten je Ziel und von geeigneten Maßnahmen zur Zielverfolgung. Die eingetretenen Ergebnisse werden mit den Soll-Werten verglichen, eine Abweichungsanalyse macht Handlungsbedarf für die folgende(n) Planungsperiode(n) deutlich.

Da es sich bei Hochschulen wie bei Unternehmen um zielorientierte Institutionen handelt, ist grundsätzlich eine Übertragung des Konzepts der Balanced Scorecard möglich. Allerdings setzt dies einige Adaptionenmaß-

---

<sup>5</sup> Vgl. Henzler, H. A.: Vision und Führung, in: Henzler, H. A. (Hrsg.): Handbuch strategischer Führung, Wiesbaden 1988, S. 17 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Horvath & Partner (Hrsg.): Balanced Scorecard umsetzen, Stuttgart 2000

<sup>7</sup> Vgl. Horvath & Partner, a.a.O., Kapitel 5.4 und Kapitel 5.5.2

<sup>8</sup> Vgl. Horvath & Partner, a.a.O., Kapitel 5.6 und Müller, A., a.a.O., S. 119



nahmen voraus. Für die Nutzung der Balanced Scorecard in Hochschulen sind die Betrachtungsperspektiven leicht abzuwandeln bzw. zu „übersetzen“. Bei der Finanzperspektive geht es – zumindest bei den in Deutschland dominierenden staatlichen Hochschulen – logischerweise nicht um die Beurteilung durch die Anteilseigner, sondern um die Finanzausstattung der Hochschulen zur Erfüllung ihrer Aufgaben. Bei der Kundenperspektive ist zwischen zwei Gruppen von Kunden zu unterscheiden: Direkte Kunden wie Studierende oder Arbeitgeber haben für die Hochschulen einen anderen Charakter als indirekte Kunden wie z.B. Schulen oder Medien. Bei den internen Geschäftsprozessen erweist es sich als hilfreich, die Prozesse selbst im Sinne von Aufgaben der Hochschulen getrennt von den Leistungsfaktoren zu betrachten, die in den Prozessen kombiniert werden. Im Übrigen lässt sich das klassische Konzept der Balanced Scorecard ohne wesentliche Veränderungen für die Anwendung in Hochschulen übertragen. Im Folgenden wird am Beispiel der Perspektive der (direkten) Kunden der Aufbau einer Balanced Scorecard für einzelne Hochschulen wie auch für die Gesamtheit der Hochschulen eines (Bundes-)Landes verdeutlicht:

Perspektive	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
<b>Direkte Kunden</b>				
Bewerber/innen	Ausfüllung aller Studienanfängerplätze	Anzahl und % der Anfängerplätze	Erhöhung der studierwilligen Ausländer	Anzahl und % der Anfängerplätze
Studierende	Ausfüllung aller Studienplätze	Anzahl und % der Studienplätze	Ausfüllung aller Master-Studienplätze	Anzahl und % der Master-Studienplätze
Arbeitgeber	Verbesserung der Arbeitsmarktakzeptanz	Anzahl Arbeitgeber Qualität der Arbeitgeber	Image der Hochschulen Bekanntheitsgrad je Hochschulart	Durchschnittsbewertung Bekanntheitsquote je Hochschulart
Auftraggeber für Forschung	Erhöhung der Forschungspotenziale	Drittmittel	Erhöhung der Forschungspotenziale gesamt	Drittmittel gesamt
Auftraggeber für Fort- und Weiterbildung	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale	Weiterbildungseinnahmen	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale gesamt	Weiterbildungseinnahmen gesamt

**Abb. 2: Ausschnitt aus einer exemplarischen Balanced Scorecard für Hochschulen**

Quelle: Eigene Entwicklung des Verfassers

Am Beispiel der Kundenperspektive – beschränkt auf die Studierenden als interne Kunden – soll nun dargelegt werden, wie die weiteren Operationalisierungsschritte zur Entwicklung der Balanced Scorecard ablaufen. Die folgende Übersicht stellt in exemplarischer Form zusammen:

- Ziele der Hochschule in Bezug auf die ausgewählte Zielgruppe,
- Messgrößen zur quantitativen Ermittlung des Umfangs der Zielerreichung,
- konkret angestrebte und erreichte Messwerte („Plan“ und „Ist“) sowie
- mögliche Maßnahmen zur Zielerreichung.

Generell kann und wird jede einzelne Hochschule sowohl bei den Zielgruppen und Zielen, bei den Messgrößen und Messwerten, als auch bei den möglichen Maßnahmen zu individuellen Festlegungen gelangen. Innerhalb einer Hochschule wird eine Beschränkung der Anzahl der Steuerungsparameter sinnvoll sein. Für die weiteren Perspektiven der Balanced Scorecard ist die Operationalisierung für eine spezifische Hochschule in analoger Form zu der hier für die Perspektive „Interne Kunden (Studierende)“ aufgezeigten Art und Weise vorzunehmen.

Perspektive	Ziele	Messgröße	Messwert		Maßnahmen
			Plan	Ist	
Interne Kunden: Studierende					
	Kapazitätsauslastung generell	Auslastungsgrad: % der Studienplätze	100 %	75 %	Verringerung der Kapazität Erhöhung der Bewerberzahl
	Kapazitätsauslastung Master-Studienplätze	Auslastungsgrad: % der Master-Studienplätze	100 %	50 %	Akquisition im Ausland Werbung an Hochschulen
	Reduzierung Studienabbruch generell	Drop-Out-Quote: % der Studienanfänger	15 %	20 %	Einrichtung von Tutorien in Fächern mit hoher Drop-Out-Quote

(Fortsetzung auf S. 215)

Perspektive	Ziele	Messgröße	Messwert		Maßnahmen
			Plan	Ist	
<b>Interne Kunden: Studierende</b>					
	Reduzierung Studienabbruch in höheren Semestern	Anteil Studienabbrucher je Semester	bis Sem. 2 80 % Sem. 3-6 20 % Sem. 7-8 0 %	60 %  30 %  10 %	Anhebung Anforderungen in Sem. 1-2
	Senkung Studierendauer	Durchschnittliche Anzahl Studiensemester	8,2 Sem.	9,1 Sem.	Überprüfung SPO auf studienzeitverlängernde Regelungen
	Verbesserung Qualität des Studiums	Evaluationsergebnisse	1,5 auf Skala von 1,0 - 5,0	2,1	Überarbeitung Curriculum Bench Marking (Ausland)

**Abb. 3: Balanced Scorecard. Exemplarische Ausfüllung am Beispiel der Kundenperspektive (Interne Kunden: Studierende)**

Quelle: Eigene Entwicklung des Verfassers

Abschließend soll auf die Möglichkeit hingewiesen werden, das Konzept der Balanced Scorecard hochschulübergreifend zu nutzen. Durch Aggregation der hochschulindividuellen Zielvorstellungen kann ein Zielsystem entwickelt werden, das Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Hochschulen aufzeigt und damit als Ausgangspunkt für eine Balanced Scorecard auf Landesebene dienen kann. Damit können Synergien erschlossen und Konfliktpotenziale zwischen Hochschulen reduziert oder gänzlich beseitigt werden. Die Hochschulpolitik eines Bundeslandes wird dadurch in die Lage versetzt, durch einen gezielten systemischen Ansatz die tertiäre Ausbildung effektiver und effizienter zu gestalten.

Die erkannten Kooperationspotenziale können von Hochschulen bilateral bzw. multilateral genutzt werden. Bestimmte Formen der Zusammenarbeit werden sinnvollerweise durch alle Hochschulen eines Bundeslandes unter Koordination durch zentrale Gremien wie etwa Rektorenkonferenzen zu entwickeln sein. Eine initiiierende und abstimmende Rolle kommt

dabei auch den Kultus- bzw. Wissenschaftsministerien zu. Im Land Baden-Württemberg ist eine gesetzliche Grundlage für die Erfüllung dieser Funktion unter anderem durch die Regelung geschaffen worden, dass je Hochschule ein langjähriger und fortzuschreibender Struktur- und Entwicklungsplan beim zuständigen Ministerium vorzulegen ist, wodurch Transparenz in Bezug auf die geplante Entwicklung der einzelnen Hochschulen hergestellt wird.

Mit den Überlegungen in diesem Beitrag sollte verdeutlicht werden, wie das für die Wirtschaft entwickelte Konzept der Balanced Scorecard auf den Hochschulsektor übertragen werden kann. Der Modelltransfer ist bei professioneller Durchführung geeignet, die bislang auf Hochschulebene wie auch darüber hinaus durch isolierte Zielvorgaben erfolgende Steuerung des tertiären Sektors in ein konsistentes System umzuwandeln, das wesentliche Effizienz- und Effektivitätsreserven erschließen und damit einen wichtigen Beitrag zur besseren Nutzung der im Hochschulsektor investierten öffentlichen wie privaten Mittel leisten kann. Durch die stufenweise Aggregierung der Zielvorgaben von den einzelnen Teilbereichen der Hochschulen bis hin zum Gesamtsystem für ein Bundesland wird eine ganzheitliche Denkweise gefördert, welche Teilinteressen zu einem übergreifenden Ganzen zusammengefügt werden können, ohne dass dabei die berechtigten Partikularziele auf der Strecke bleiben.

Der Einbezug aller betroffenen Hochschulangehörigen hat nach zahlreichen Erfahrungen von Unternehmen der Wirtschaft eine hohe Motivationswirkung zur Folge. Außerdem wird auf diesem Wege die Umwandlung der Hochschulen in lernende Organisationen unterstützt. Damit wird die hierarchisch strukturierte Balanced Scorecard zu einem in der Tat innovativen Instrument, dessen positive Wirkungen auf den Hochschulbereich sich heute allenfalls in Grundzügen erahnen lassen.

# Wissensbilanz als neue Form des Berichtswesens an österreichischen Universitäten

Karl-Heinz Leitner

## Neues österreichisches Universitätsgesetz

Im Jahr 2002 hat der österreichische Gesetzgeber mit dem neuen Universitätsgesetz (UG 2002) die Grundlage für die Reform aller öffentlichen österreichischen Universitäten gelegt.<sup>1</sup> Dem Leitprinzip des New Public Management folgend sind die Kernpunkte der Reform eine neue Rechtsform, leistungsorientierte Finanzierung durch Globalbudgets auf Basis von Leistungsvereinbarungen, ein neues Dienstrecht, neue Organisations- und Lenkungsstrukturen und die neue Organisation der Studien.

Im Zuge der neu gewonnenen vollständigen Autonomie der Universitäten ergibt sich für diese die Notwendigkeit der stärkeren Profilbildung. Universitäten müssen Ziele und Strategien definieren, die als Vorgabe für die externe Leistungsvereinbarung mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, aber auch für mögliche interne Zielvereinbarungen fungieren. Mit einer stärkeren Profil- und Schwerpunktbildung ist auch die Hoffnung verbunden, dass Universitäten ihre existierenden Stärken ausbauen und sich gegenüber anderen Forschungseinrichtungen und Fachhochschulen profilieren. Dabei stellt sich etwa die Frage, ob institutsübergreifende Forschungsschwerpunkte gebildet werden sollen, wie das Studien- und Weiterbildungsangebot auf die Bedürfnisse von Gesellschaft und Wirtschaft ausgerichtet werden kann und in welchem Ausmaß Wissens- und Technologietransfer gefördert werden soll.

---

<sup>1</sup> Siehe Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002), abrufbar unter:  
[http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/ug02/Universitaetsgesetz\\_2002\\_inh.xml](http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/ug02/Universitaetsgesetz_2002_inh.xml)

Das historisch gewachsene Modell der Steuerung von Universitäten durch staatliche Regulierung und akademische Selbstverwaltung wird damit abgelöst von einem Modell, das durch Wettbewerb, hierarchische Selbststeuerung und Stakeholder-Orientierung gekennzeichnet ist.<sup>2</sup> Damit sollen sich Universitäten stärker als in der Vergangenheit als korporative Akteure und nicht als lose Verbände von Instituten verstehen.

Für die vielfältigen neuen Herausforderungen, Aufgaben und Entscheidungsfindungen benötigen Universitäten gezielte Informationen, auch in Form von Kennzahlen, die am besten intern sowie extern vergleichbar sein sollten. Der Gesetzgeber hat sich dabei entschlossen, das Instrument der Wissensbilanz einzuführen. Damit werden allgemeine, für die Steuerung von Universitäten relevante Kennzahlen vor dem Hintergrund einer einheitlichen Klassifikation definiert, die im Rahmen eines eigenständigen Berichts jährlich erhoben und publiziert werden.

Mit der Wissensbilanz sollten jedoch nicht nur Informationen aufbereitet werden, die für die interne Steuerung relevant sind, – womit zugleich die interne Transparenz erhöht wird –, sondern auch Informationen, die für die Formulierung von Bildungs- und Wissenschaftspolitik notwendig sind. Die Wissensbilanz fungiert damit zugleich als Statistikinstrument, indem es Informationen über Leistungen im Bereich Forschung, Lehre und allgemein wichtiger gesellschaftlicher Zielsetzungen (z.B. Förderung der Gleichstellung von Mann und Frau) ausweist.

Das Berichtswesen Wissensbilanz ergänzt damit auch die zukünftig abzuschließenden Leistungsvereinbarungen zwischen Universitäten und Ministerium.<sup>3</sup> Die Leistungsvereinbarung regelt die Finanzierung auf Basis bestimmter Kriterien in Abhängigkeit von Zielen, Bedarf und Nachfrage

---

<sup>2</sup> Vgl. Braun, D., Merrien, F. (1999): Governance of Universities and Modernisation of the State: Analytical Aspects, in: Braun, D., Merrien, F. (Edt.): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View, Jessica Kingsley Publishers, London, S. 9-33.

<sup>3</sup> Für eine vergleichende Darstellung dieser unterschiedlichen Instrumente siehe Leitner, K-H. (2004): Intellectual capital reporting for universities: conceptual background and application for Austrian universities, Research Evaluation, 13, 2, S. 129-140.

und nutzt dabei Kennzahlen, die dem formelgebundenen Budgetanteil zugrunde liegen. Mit Hilfe der Wissensbilanz werden ergänzend dazu jene Ziele und Leistungen quantifiziert und über die Jahre überprüft, die im Rahmen der Leistungsvereinbarung festgelegt werden. Die Wissensbilanz soll jedoch nicht nur auf die in der Leistungsvereinbarung verhandelten Ziele und Forderungen fokussieren, sondern eine Darstellung des gesamten universitären Leistungsspektrums vornehmen. Die Wissensbilanz ist damit ein Berichtswesen, das Informationen für eine ganzheitliche Entwicklung liefert und eine Justierung des Gesamtsystems ermöglicht. Damit liefern Wissensbilanzen auch die Datenbasis für die gesetzlich verpflichtenden regelmäßigen Evaluierungen, aber auch potentielle Rankings, die in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnen.

### Hintergrund der Entwicklung

Bei der Gestaltung des Rahmens für die Erstellung von Wissensbilanzen durch österreichische Universitäten hat sich das Ministerium am Berichtswesen der Wissensbilanz orientiert, wie dieses von außeruniversitären Forschungsorganisationen in Österreich und auf internationaler Ebene in den letzten Jahren etabliert wurde.<sup>4</sup>

Wissensbilanzen haben zum Ziel auf Basis von finanziellen und nicht-finanziellen Kennzahlen die Entwicklung und die Nutzung des intellektuellen Kapitals einer Organisation darzustellen und zu bewerten. Den Ursprung haben sie im Tatbestand, dass der klassische Jahresabschluss von Unternehmen immer weniger imstande ist, Informationen über das tatsächliche Wertschöpfungspotential eines Unternehmens zu liefern, welches zunehmend in Investitionen in Forschung und Entwicklung, Innovation, Aus- und Weiterbildung oder Kundenbeziehungen liegt. Für diese Formen immaterieller Ressourcen werden Begriffe wie intellektuelles Kapital, Wissenskapital oder intellektuelles Vermögen verwendet.

---

<sup>4</sup> In Österreich haben die Austrian Research Centers, die größte österreichische außeruniversitäre Forschungseinrichtung über das Jahr 1999 erstmals eine Wissensbilanz erstellt und das Instrument damit für den Wissenschaftsbereich adaptiert. In den darauf folgenden Jahren haben unter anderem Joanneum research (Österreich), das deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt DLR und das Center for Molecular Medicine CMM (Schweden) Wissensbilanzen publiziert.

Wie viele andere Managementinstrumente, die in der Vergangenheit aus der Wirtschaft übernommen wurden, gilt es im Kontext der Universitäten jedoch, auf die Besonderheiten dieses Organisationstyps einzugehen.<sup>5</sup>

Wissensbilanzen differenzieren unterschiedliche Formen des intellektuellen Kapitals. Es wird vielfach, wie auch im Fall der österreichischen Universitäten, zwischen Human-, Struktur-, und Beziehungskapital unterschieden. Zusätzlich werden im Rahmen von Wissensbilanzen Ergebnisse oder Leistungen der Organisation ausgewiesen, um die produktive Nutzung des intellektuellen Kapitals nachzeichnen zu können. Bei der Erstellung von Wissensbilanzen für Universitäten ist dies von besonderer Bedeutung, da die Outputs ebenfalls immaterieller Natur sind, wie etwa Forschungsergebnisse oder ausgebildete AbsolventInnen, die sich einer finanziellen Bewertung meist entziehen. Im Kontext der Universitäten wird mit Hilfe der Wissensbilanzen damit die Frage adressiert, welche Formen des intellektuellen Kapitals wie entwickelt werden müssen, um die organisatorischen Ziele und Ergebnisse bestmöglich zu erreichen.

### **Aufbau und Inhalt von Wissensbilanzen**

Mit der Wissensbilanz wird gemäß UG 2002 vor dem Hintergrund politischer und selbst definierter Ziele eine Darstellung, Bewertung und Kommunikation des intellektuellen Kapitals, der Leistungsprozesse und der Outputs und Wirkungen vorgenommen werden. Nach einem Abstimmungsprozess zwischen dem Ministerium und der österreichischen Rektorenkonferenz wurde im Juni 2005 ein Entwurf über die Verordnung für Aufbau und Inhalt der Wissensbilanz gelegt.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Wengleich der Begriff 'Wissensbilanz' im deutschen Sprachraum mitunter eine finanzielle Gegenüberstellung von Vermögen und Kapital suggeriert, – im Englischen werden diese als Intellectual Capital Reports bezeichnet –, zielen die bisher erstellten Wissensbilanzen jedoch nicht darauf ab, das intellektuelle Kapital finanziell zu bewerten. Der Begriff Bilanz wird hier im Sinne der Bewertung von Inputs und Outputs bzw. der Erreichung der selbst gesetzten Ziele verwendet.

<sup>6</sup> Siehe Verordnung über die Wissensbilanz an Universitäten (Wissensbilanz-Verordnung – WBV), abrufbar unter [http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/wbv/wbv05\\_entw.xml](http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/wbv/wbv05_entw.xml)



Im Konkreten sieht die aktuelle Verordnung folgenden Aufbau vor:

1. Wirkungsbereich, Zielsetzung und Strategien,
2. Intellektuelles Vermögen: Human-, Struktur-, und Beziehungskapital,
3. Kernprozesse: Lehre und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung,
4. Output und Wirkungen der Kernprozesse: Lehre und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung,
5. Resümee und Ausblick.

Die Wissensbilanz-Verordnung schreibt dabei vor, dass die Abschnitte eins und fünf qualitativ darzustellen sind. In diesen Abschnitten erfolgt eine Interpretation der Kennzahlen vor dem Hintergrund der Ziele und Strategien. Darüber hinaus wird gefordert, dass die strategischen Ziele in Form einer Tabelle darzustellen sind. Für die Abschnitte drei bis vier definiert die Verordnung jeweils ein Set von Kennzahlen. Insgesamt werden 51 Kennzahlen vorgegeben, die zusätzlich teilweise nach unterschiedlichen Schichtungsmerkmalen wie Wissenschaftszweig, Studienart oder Geschlecht, differenziert auszuweisen sind. Des Weiteren definiert die Verordnung ein spezifisches Kennzahlen-Set für die Medizinischen Universitäten und die Universitäten der Künste.

Durch diesen Aufbau wird das konzeptionelle Modell der Wissensbilanz sichtbar: Demnach wird mit den Zielen und Strategien der Rahmen für die Entwicklung des intellektuellen Vermögens und der strategischen Ausrichtung der universitären Leistungen gelegt. Human-, Struktur-, und Beziehungskapital stellen die wesentlichen Ressourcen der Universität dar, deren Entwicklung das Zukunftspotential einer Universität bestimmen. Humankapital umfasst dabei die Wissensträger der Organisation. In diesem Zusammenhang ist etwa die Frage nach Rekrutierung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses von Interesse. Dabei sind durch den Gesetzgeber Kennzahlen wie Anzahl der Berufungen, Anzahl der Gastprofessuren oder Weiterbildungstage vorgesehen. Strukturkapital umfasst die Infrastruktur, Prozesse und organisatorischen Lösungen an der Universität. Kennzahlen zu Aufwendung für Datenbanken und Laborausstattung werden dazu beispielsweise erhoben. Beziehungskapital

umfasst schließlich die persönlichen und institutionell geregelten Beziehungen und Kooperationen einer Universität. Mitgliedschaften in Herausgeberschaften und Gremien sind etwa Indikatoren des Beziehungskapitals.

Im Rahmen der Kernprozesse werden die wesentlichen Leistungsprozesse einer Universität, nämlich zumindest Forschung und Entwicklung sowie Lehre und Weiterbildung, beschrieben. Die Anzahl der Drittmittelprojekte oder die Anzahl der Joint degrees werden hier unter anderem erhoben. Dabei ist auch das Zeitvolumen des wissenschaftlichen Personals getrennt nach Forschung und Lehre auszuweisen. Mit der Kategorie Output und Wirkungen wird schließlich versucht, die Output und Impacts der Forschungs- und Lehrtätigkeit österreichischer Universitäten zu erfassen. Wenngleich auch hier der Gesetzgeber ein standardisiertes Set von Kennzahlen definiert, wie etwa die Anzahl der Veröffentlichungen, Patente und Studienabschlüssen, steht es Universitäten frei an dieser, wie auch anderen Stellen, durch zusätzliche optionale Kennzahlen oder qualitativen Beschreibungen Entwicklungen und Ergebnisse aufzuzeigen und zu bewerten.

### **Herausforderungen im Rahmen der Erstellung von Wissensbilanzen**

Österreichische Universitäten stehen im Rahmen der Implementierung vor zahlreichen Herausforderungen. Wenngleich mit der Wissensbilanz-Verordnung Informationen über Inhalt und auszuweisende Kennzahlen vorgegeben sind, besteht von Seiten der Universität Handlungs- und Gestaltungsspielraum im Rahmen der konkreten Erstellung, die erstmals für das Berichtsjahr 2005 durchzuführen ist.

Universitäten haben im Rahmen der Wissensbilanz zunächst strategische Ziele in den Bereichen Lehre und Forschung zu formulieren. Die österreichischen Universitäten sind auf dem Weg der Strategie- und Profilbildung dabei unterschiedlich weit fortgeschritten. Des Weiteren haben Universitäten die Datenerhebung und -verwaltung effizient zu organisieren und müssen dazu ihre internen Informationssysteme adaptieren und weiter

entwickeln. Schließlich sind die erhobenen Kennzahlen jährlich vor dem Hintergrund der Ziele und Strategien zu interpretieren und ggf. sind Maßnahmen für die zukünftige Entwicklung abzuleiten. Den Universitäten steht es dabei gemäß Wissensbilanz-Verordnung offen, zusätzliche Informationen, Ergänzungen und optionale Kennzahlen auszuweisen.

Für die angeführten Herausforderungen können einige Thesen formuliert werden, die auf Basis von Erfahrungen von Forschungsorganisationen, Universitäten und Universitätsinstituten<sup>7</sup>, die bislang Wissensbilanzen erstellt haben, gewonnen werden können:

1. Der größte Nutzen der Wissensbilanzen für die Universitäten besteht im Einführungsprozess und der Diskussion über Ziele, Strategien, Kennzahlen und Schwerpunkte selbst. Dazu wird ein Modell vorgegeben, das der Prozesslogik von Zielen → Intellektuelles Vermögen → Outputs → Wirkungen folgt. Die Frage über einzelne Kennzahlen und deren Bedeutung und Aussagekraft kann dabei als Hebel wirken, um strategische Diskussionsprozesse im Hinblick auf Internationalisierung, Anwendungsorientierung, Lehrangebot, etc. in Gang zu setzen.
2. Neben Informationen über Outputs und Wirkung von Lehre, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung werden in Wissensbilanzen im Besonderen Fragen der Entwicklung des intellektuellen Vermögens einer Universität – womit sie sich auch zu anderen Kennzahlen-, Qualitäts-, und Controllingssystemen unterscheidet – adressiert: Aspekte der Personalentwicklung und -einstellung, des Managements von Forschungsnetzwerken, der Forschungsprogrammplanung, des Wissensmanagements, der effizienten Nutzung von Datenbanken und Informationssystemen und dgl. stellen vielfach Neuland für Universitäten dar.
3. Um das Potential von Wissensbilanzen als internes Steuerungsinstrument zu nutzen, müssen Universitäten ein geeignetes Set an ausgewählten Kennzahlen selektieren und differenziert ausweisen, denn in der Praxis werden nicht alle Kennzahlen aktiv gesteuert werden können. Diese Kennzahlen können aus dem vorgegebenen Set gewonnen werden, werden aber auch aus optionalen, universitätsspezifischen Kennzahlen bestehen.

---

<sup>7</sup> Bislang haben in Österreich die Donau-Universität Krems und die Universität für Bodenkultur Wissensbilanzen erstellt. Darüber hinaus haben an einigen Universitäten einzelne Institute Wissensbilanzen publiziert.

4. Eine nachhaltige Einführung und Nutzung von Wissensbilanzen erfordert einen partizipativen Implementierungsprozess, bei dem Mitglieder der Universitäten aus unterschiedlichsten Ebenen und Bereichen beteiligt sind. Die kollektive Diskussion über Ziele, Strategien und Kennzahlen und deren Interpretation sowie die Ableitung von Maßnahmen ist dabei notwendig, um den internen Nutzen zu realisieren.

### **Fazit**

Wissensbilanzen haben das Potential, die Strategie- und Profilbildung zu unterstützen, die Transparenz zu erhöhen und kritische Fragen der universitären Steuerung und Ressourcenallokation im Sinne eines Lernprozesses zu thematisieren. Erstmals steht ein standardisiertes Kennzahlen-set zur Verfügung, das die Datenbasis für unterschiedlichste Fragestellungen und Entscheidungsfindungen liefern kann, sei es von Seiten des Universitätsmanagements, der Politik, StudentInnen, KooperationspartnerInnen, Forschungsfonds oder EvaluatorInnen. Dabei steht es den unterschiedlichen Adressaten offen, Informationen zu kombinieren und individuelle Bewertungen vorzunehmen und Rückschlüsse zu ziehen. Dem inneruniversitären Implementierungsprozess kommt hier eine tragende Rolle zu, um die Anbindung an interne Steuerungs- und Diskussionsprozesse sicher zu stellen und damit den Nutzen zu maximieren.

# Vom Leitbild zur Strategie: Die Entwicklung der Balanced Scorecard an der Universität Mainz

Bernhard Einig und Felicia Lauer

## 1. Der Reformansatz der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der ältesten und mit rund 35.000 Studierenden größten Universität in Rheinland-Pfalz, wurde im Jahr 1999 ein umfassender Reformprozess, das so genannte „Neue Steuerungsmodell“ (NSM), eingeleitet. Abgeleitet von dem Ansatz des „New Public Managements“ und angepasst an die Bedingungen einer Wissenschaftsorganisation, zielte das Projekt von Anfang an nicht nur auf eine Modernisierung der administrativen Strukturen, sondern beinhaltete Reformen in allen universitären Handlungsfeldern.

Unter dem Motto „Leistung sichern – Autonomie gewinnen“ wurden zwischen 1999 und 2005 im Rahmen von mehr als 30 Teilprojekten die Teilziele

- Dienstleistungsorientierung,
- Qualitätssicherung und Effizienzsteigerung,
- Mitarbeitermotivation und Personalentwicklung,
- Geschäftsprozessoptimierung und
- Neugestaltung der Organisationsstrukturen und Transparenz

verfolgt. In zwei Evaluationen (2001 und 2005) wurden sämtliche Prozesselemente sowie die erreichten Ergebnisse einer Begutachtung durch ausgewiesene Peers aus dem In- und europäischen Ausland unterzogen. Die Empfehlungen der Experten wurden direkt umgesetzt und flossen in die weitere Projektgestaltung ein.

## 2. Vom Leitbild zur Strategie: Die Entwicklung der Balanced Scorecard

Zentrale Funktion in diesem Reformprozess kam der Entwicklung des Leitbilds der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zu. Es bildete sozusagen das „Dach“ über den einzelnen Reformprojekten und sicherte innerhalb des komplexen Reformprozesses eine gemeinsame „Richtung“ hin auf gesamtuniversitäre Ziele. Eine solche gemeinsame Zielvorstellung, die bis dahin an der Universität Mainz zumindest nicht explizit vorlag, konnte in einem knapp einjährigen Leitbildprozess konsensual erarbeitet werden.<sup>1</sup> Dieses Leitbild bildete die Grundlage für den nachfolgenden Strategieentwicklungs- und umsetzungsprozess, galt es doch, die im Leitbild noch abstrakt formulierte „Vision“ konkrete Wirklichkeit werden zu lassen. Aufgabe des Strategieentwicklungsprozesses war es also, strategische Teilziele abzuleiten, konkrete Umsetzungsmaßnahmen zu bestimmen und geeignete Instrumente zur Messung der Zielerreichung (Controlling) zu implementieren.

Die Universität Mainz hat hierbei auf das von den Wirtschaftswissenschaftlern Robert S. Kaplan und David P. Norton (Harvard Business School) Anfang der 90er Jahre entwickelte Konzept der „Balanced Scorecard“ (BSC) zurückgegriffen. Aus der Sicht der Universität bietet die BSC den großen Vorteil, dass sie die Strategie der Hochschule nicht auf einige wenige Handlungsfelder beschränkt – beispielsweise einseitig nur auf den Bereich „Forschung“ oder „Finanzen“ abstellt –; damit würde sie dem umfassenden und komplexen Auftrag einer wissenschaftlichen, gleichermaßen der Forschung und der Lehre, den Lehrenden, den Studierenden und den nichtwissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, der scientific community und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit verpflichteten Hochschule nicht gerecht werden. Vielmehr bildet die BSC die verschiedenen zentralen Perspektiven breit ab und sichert – richtig entwickelt und angewendet – ein ausbalanciertes Verhältnis all dieser Aufgabenbereiche.

---

<sup>1</sup> Das Leitbild der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist abrufbar unter: <http://www.uni-mainz.de/universitaet/1102.php>

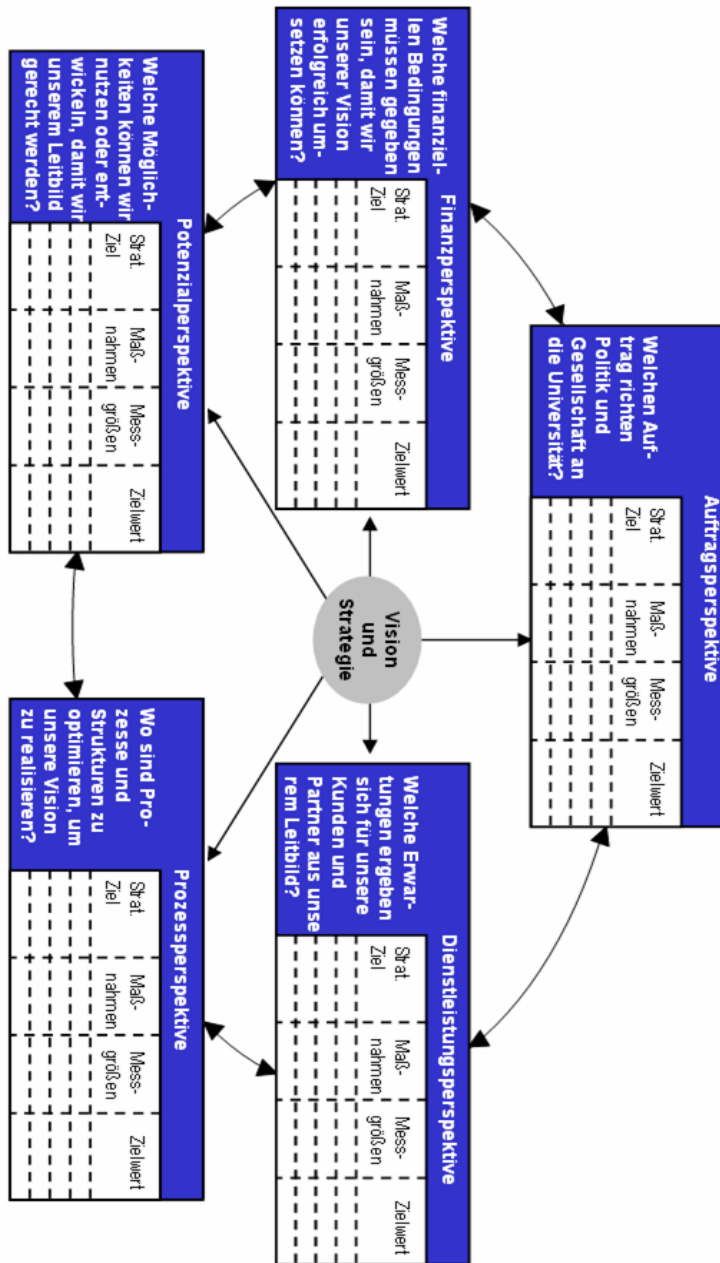
Die für den Unternehmensbereich entwickelte Balanced Scorecard, die sich dort seit vielen Jahren als durchaus erfolgreiches Steuerungsinstrument erwiesen hat, muss selbstverständlich an die spezifischen Bedingungen einer Universität angepasst werden. Dies betrifft zunächst die Festlegung der dem weiteren Prozess zugrundeliegenden „Perspektiven“. Bei einer Unternehmens-BSC finden sich üblicherweise die folgenden vier Perspektiven:

- Finanzen,
- Kunden,
- Prozesse und
- Potenziale,

wobei der Finanzperspektive in der Regel die übergeordnete Funktion zukommt. In einer Hochschule ist es jedoch die Auftragsperspektive, die gegenüber den anderen Perspektiven vorrangig ist (vgl. Abb S. 228).

Durch die Zusammenschau und den konsequenten Einbezug all dieser Perspektiven kann ein ausgewogenes („balanced“) Vorgehen bei der weiteren strategischen Arbeit der Hochschule sichergestellt werden. Zudem besteht die Möglichkeit, die Vernetztheit der einzelnen Maßnahmen und Ziele sichtbar werden zu lassen. Schließlich gibt die Ableitung quantitativer Zielvorgaben und geeigneter Messgrößen ein zuverlässiges Instrumentarium an die Hand, um in regelmäßigen Abständen den Stand der Umsetzung an Hand objektiver Parameter festzustellen und einer Bewertung zuzuleiten. Die Entwicklung der BSC der Universität Mainz vollzog sich in folgenden Schritten:

1. Filterung der strategischen Aussagen aus dem Leitbild der Universität;
2. SWOT-Analyse: Benennung der Stärken/Schwächen (intern) und Chancen/Risiken (extern);
3. Ableitung strategischer Handlungsfelder aus der SWOT-Analyse;
4. Definition der strategischen Ziele und Ableitung von Teilzielen;
5. Erarbeitung geeigneter Maßnahmen zur Erreichung der Ziele.





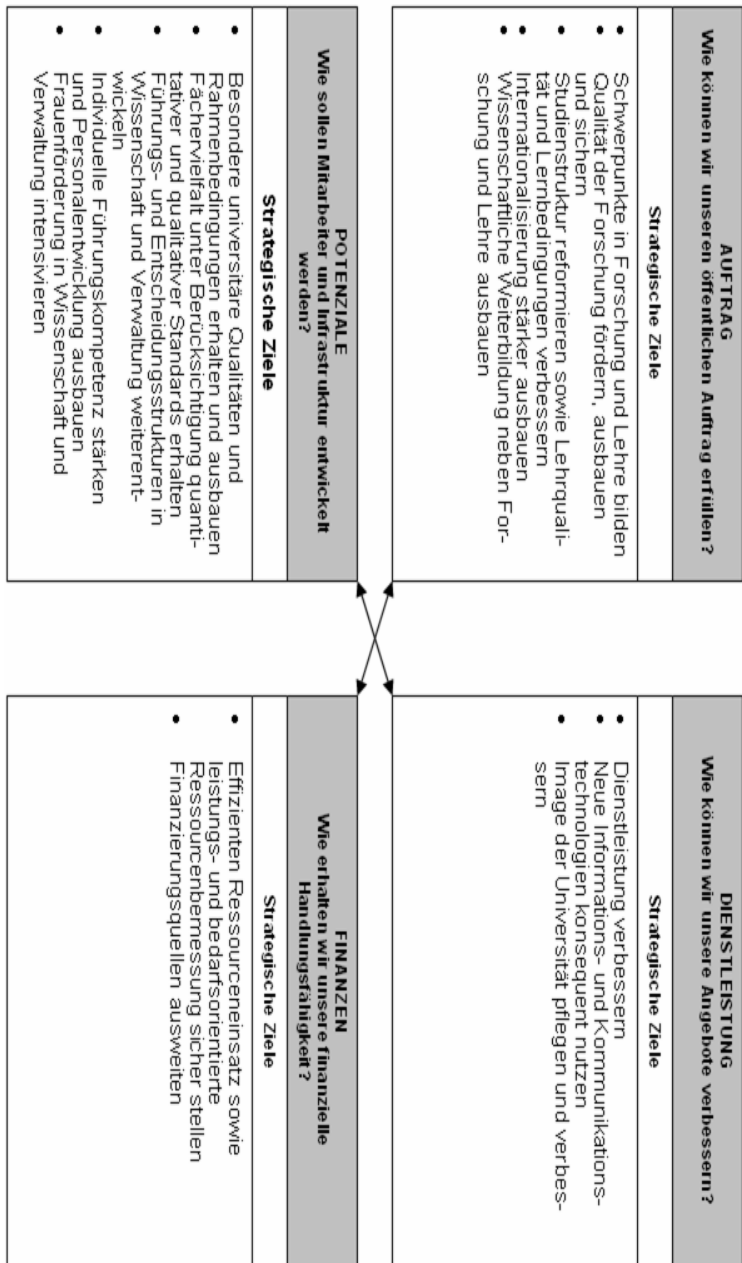
Exemplarisch sei an dieser Stelle zumindest kurz auf die Schritte zwei und drei eingegangen: In der so genannten „SWOT-Analyse“ hat die Hochschule ihre Stärken und Schwächen („Strength – Weakness“) in sämtlichen Tätigkeitsfeldern (Forschung, Lehre, Weiterbildung, Administration) offen gelegt. Hierfür war nicht nur ein breites, sachlich fundiertes und nachvollziehbar darlegbares Wissen um die einzelnen Teilbereiche zwingend erforderlich, es bedurfte vor allem auch der Ehrlichkeit und der Unvoreingenommenheit der Teilnehmenden untereinander, damit eine stabile Grundlage für die weitere Strategiearbeit geschaffen werden kann. Dieser hochschulinternen Sicht wurde eine Einschätzung der Chancen und Risiken („Opportunities – Threats“) gegenübergestellt. Hierzu zählen auch gesellschaftliche und hochschulpolitische Rahmenbedingungen, die die Hochschule aus Sicht ihrer Mitglieder befördern oder behindern können.

Die SWOT-Analyse ergab ein mehrschichtiges und durchaus plurales Bild hinsichtlich der aktuellen Bewertungen (Stärken/Schwächen) und der prognostischen Einschätzung (Chancen/Risiken) für die Hochschule.

Abgeschlossen wurde dieser Teilprozess durch eine gemeinsam vorgenommene Priorisierung, die eine – zumindest vorläufige – Festlegung der künftigen strategischen Handlungsfelder darstellte. So ergab beispielsweise die Einschätzung, dass die Fächervielfalt der Universität Mainz einerseits eine Stärke darstellt, andererseits aber die fehlende Verknüpfung mit der notwendigen Profilierung der Hochschule im Sinne einer Schwerpunktbildung die weitere Entwicklung behindert, ein klares Handlungsfeld „Fächervielfalt und Schwerpunktbildung“, in dem ein strategisches, d.h. konsequentes und zielgerichtetes kontrolliertes Handeln erforderlich ist. Da dies überwiegend die Prozesse bzw. Strukturen an der Hochschule betrifft, wurde dieses Handlungsfeld der Prozessperspektive zugeordnet. Für die Johannes Gutenberg-Universität ergab sich daraus folgende Scorecard<sup>2</sup> (vgl. Abb. S. 230):

---

<sup>2</sup> Das Strategiekonzept steht unter folgender Adresse zum download zur Verfügung:  
<http://www.uni-mainz.de/universitaet/8039.php>



Wie zu erkennen, wurden die Prozess- und die Potenzialperspektive zusammengeführt, da in den Beratungen eine eindeutige Abgrenzung dieser beiden Aspekte nicht möglich war. Der eigentliche Strategieentwicklungsprozess an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vollzog sich in zwei Etappen und führte innerhalb von 15 Monaten zu einem vom Senat der Universität mehrheitlich verabschiedeten Strategiekonzept:

1. Ausarbeitung der Hochschul-BSC durch eine vom Präsidenten zusammengerufene hochschulweite Arbeitsgruppe, bestehend aus der Hochschulleitung einschl. dem Kanzler, Vertreterinnen und Vertretern der Fachbereiche, der Zentralen Einrichtungen und der Zentralen Verwaltung. Moderiert wurde dieser Prozess durch ein externes Beratungsunternehmen (Horváth & Partners). Insgesamt erstreckte er sich über sieben Monate und mündete in einen ersten Entwurf für ein Strategiekonzept der Universität Mainz.
2. Dieser Entwurf wurde in einer speziellen Veranstaltung den Funktionsträgern der Universität vorgestellt (Senatorinnen und Senatoren, Dekaninnen und Dekane, Vertreterinnen und Vertretern der Studierendenschaft, des Personalrats, der Zentralen Frauenbeauftragten, Leiterinnen und Leiter der Zentralen Einrichtungen, Abteilungsleiterinnen und –leitern der Zentralen Verwaltung) und ein erstes Mal intensiv diskutiert. Zugleich wurde das Konzept allen universitären Einrichtungen mit der Bitte um Stellungnahme zugeleitet. Die vielfältigen Rückäußerungen in diesem umfassenden Beratungsprozess führten zu einer ersten Überarbeitung des Strategiepapiers, das danach offiziell zur ersten Lesung dem Senat zugeleitet wurde. Im Rahmen einer speziellen Arbeitsgruppe des Senats, die kaum Übereinstimmungen mit der unter Nr. 1 genannten Arbeitsgruppe aufwies, erfuhr das Konzept nochmals eine deutliche Abänderung. Am 14. November 2003 konnte das Strategiekonzept der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit breiter Mehrheit verabschiedet werden.

Die Entwicklung einer Balanced Scorecard für die Gesamtuniversität bildet üblicherweise lediglich den Auftakt des umfassenden und differenzierten Strategieentwicklungsprozess der Hochschule. Das von Kaplan/Norton entwickelte Modell sieht vor, dass die Gesamtstrategie in den nachfolgenden Ebenen weiter konkretisiert, d.h. dort Teil-

Scorecards entwickelt werden. Diese müssen die Gesamtstrategie nachvollziehbar unterstützen.

### **3. Aktueller Stand und Ausblick auf die vorgesehene Umsetzung**

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat sich jedoch für eine andere Umsetzung ihrer Gesamtstrategie entschieden. Um den Aufwand in Grenzen zu halten, ist es den Fachbereichen und den Zentralen Einrichtungen frei gestellt, nach dem o.g. Muster für sich Teilkonzepte zu erarbeiten. Insbesondere soll die Umsetzung durch den Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen den Fachbereichen und der Hochschulleitung sichergestellt werden. Diese Zielvereinbarungsverhandlungen sollen Elemente einer Stärken/Schwäche-Analyse integrieren. Darüber hinaus sollen diese Zielvereinbarungen mit den Strukturentwicklungsplänen der Fachbereiche abgestimmt werden und zu einer Festlegung von strategischen Projekten und Maßnahmen, die ihrerseits mit aussagefähigen Kenngrößen hinterlegt werden, führen. Perspektivisch soll hierdurch ein „Netz“ von Zielvereinbarungen entstehen, auf dessen Grundlage der gesetzlich eingeforderte Hochschulentwicklungsplan erarbeitet werden kann. Darüber hinaus sollen weiterhin auf zentraler Ebene für die Gesamtuniversität relevante Projekte durchgeführt werden. Beispiele hierfür sind die Projekte „Einführung von BA- und MA-Studiengängen“ sowie „Vernetzung kleiner Fächer“.

### **4. Der Einsatz der Balanced Scorecard in Hochschulen: Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen**

Wenngleich es für eine abschließende Bewertung noch zu früh ist, kann sich eine erste, vorläufige Einschätzung auf die Evaluation des Strategieentwicklungsprozesses durch die externen Peers beziehen. Diese hoben positiv hervor, dass die Universität Mainz diesen Prozess konsequent nach Abschluss des Leitbildprojekts in Angriff genommen hat. Damit sei es gelungen, den Prozess der strategischen Profilierung einzuleiten. Der Leitbild- und Strategieprozess habe dazu geführt, dass die Universität Mainz insbesondere im Bereich Kunden- und Serviceorientierung mit Erfolg erhebliche Anstrengungen unternommen habe. Das Strategiekonzept selbst wurde von den Peers jedoch kritisch bewertet. Eine gewisse Beliebigkeit von Projekten und Maßnahmen spiegele das gewählte kon-

sensorientierte Vorgehen; dagegen lasse das Strategiekonzept zentrale strategische Fragen der Hochschulentwicklung offen. Kritisch wurde auch angemerkt, dass zwischen dem Strategieentwicklungs- und dem -umsetzungsprozess zuviel Zeit verstrichen sei. Dieser Umstand sowie die Tatsache, dass die in der ersten Projektphase des NSM bestandene Offenheit und Transparenz unter der Flagge der „Effektivierung“ der Projektarbeit beschnitten worden sei, haben aus Sicht der Gutachter zu Identifikations- und Motivationsverlusten bei Wissenschaftler/innen sowie den Mitarbeiter/innen der Verwaltung geführt. Die Gutachter haben sich daher dafür ausgesprochen, das Strategiekonzept als Führungsinstrument deutlich „nachzuschärfen“, d.h. zu konkretisieren und den Umsetzungsprozess zu forcieren. Transparenz und eine größere Beteiligung soll beispielsweise durch die Einbindung der Dekane in ein „Führungsteam“ erreicht werden. Auch aus interner Sicht kann die Bewertung der Gutachter weitestgehend nachvollzogen werden. Selbstkritisch muss insbesondere angemerkt werden, dass der Strategieentwicklungsprozess unter dem Gesichtspunkt der größtmöglichen Akzeptanz moderiert worden ist; so wurde die Ausdiskussion naturgemäß „konfliktbeladener“ Themen wie beispielsweise „Schwerpunktbildung“ vermieden bzw. aus dem Strategieprozess ausgeklammert. Nachteilig hat sich auch ausgewirkt, dass methodisch sinnvolle Schritte im BSC-Prozess, wie die Erarbeitung einer Ursachen-Wirkungsanalyse sowie eine realistische Budgetierung der avisierten Projekte und Maßnahmen, ausgelassen wurden. Insgesamt, so kann resümiert werden, ist das Strategiekonzept zu wenig strategisch geprägt; es hat vielmehr den Charakter einer „Projekte- und Maßnahmenammlung“. Die notwendige Priorisierung und Auswahl der Projekte unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für die Gesamtuniversität wurde nicht vorgenommen, sodass die „strategische Lücke“ gerade nicht gefüllt wurde: Der operativen Ebene fehlt immer noch der strategische Überbau. Dies führt letztlich dazu, dass beispielsweise der Prozess der Profil- und Schwerpunktbildung als zwangsläufige Konsequenz stetig abnehmender Mittel nun „unter der Hand“ erfolgt und nicht auf der Basis ausdiskutierter und transparenter Kriterien. Ein weiterer Nachteil des Strategiedefizits besteht darin, dass die Universität sowohl für eine Steuerung von außen als auch eine rein situative interne Steuerung anfällig ist. Trotz dieser beschriebenen Unzulänglichkeiten des Strategieentwicklungsprozesses können jedoch auch klar positive Auswirkungen benannt werden: So

konnten beispielsweise Profilbildung und Strategie als Themen im universitären Diskurs verankert werden. Dies ist keine Selbstverständlichkeit; so zeigten die ersten Diskussionen im Zusammenhang mit der Leitbildentwicklung, dass viele Mitglieder der Hochschule den bestehenden Wettbewerb um die besten Studierenden und Wissenschaftler sowie finanzielle Mittel noch gar nicht als für ihr eigenes Handeln relevant einschätzten und dementsprechend die Entwicklung eines Universitätsprofils und einer Strategie zur Realisierung dieses Profils als unnötig qualifizierten.

Welche Erfahrungen der Universität Mainz können im Hinblick auf den Einsatz der Balanced Scorecard im Hochschulbereich verallgemeinert werden?

Zunächst kann festgehalten werden, dass das Gelingen eines Strategieentwicklungs- und -umsetzungsprozesses eine bestimmte Methodik voraussetzt. Hierfür erscheint die von Norton/Kaplan entwickelte Balanced Scorecard prinzipiell geeignet. Die mit diesem Instrument verbundenen und eingangs beschriebenen Vorteile können jedoch nur dann sinnvoll genutzt werden, wenn sich Hochschulen tatsächlich auf die systematischen Entwicklungsschritte einlassen. Gerade da im Rahmen eines Strategieprozesses konfliktäre Themen zur Sprache kommen müssen, erweist sich eine externe Moderation des Prozesses als sinnvoll. Im Rahmen einer begleitenden Personalentwicklung sollte sichergestellt werden, dass die Methodik der Balanced Scorecard auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule verankert wird und dass die Grundlagen für die Umsetzung innerhalb der Hochschule gelegt werden. Die erfolgreiche Umsetzung der Balanced Scorecard setzt voraus, dass die Projektarbeit als Arbeitsform in der Hochschule anerkannt und etabliert ist. Basiert das BSC-Prinzip der Zielableitung der nachgeordneten Ebenen aus der Gesamtstrategie darauf, dass solche gesamtuniversitären Ziele und Strategien tatsächlich verbindlich vorgegeben werden, so impliziert es im Hinblick auf die Umsetzung aber auch, dass die Bereiche die Wege zur Zielerreichung relativ autonom definieren und Projekte eigenverantwortlich steuern können. Anders gesagt: Die Erarbeitung der BSC verlangt insbesondere von der Hochschulleitung Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit, damit strategische Prioritäten und Posterioritäten für die Gesamtuniversität festgelegt werden können. Die Umsetzung funktioniert jedoch nur, wenn auf eine

operative „Eingriffssteuerung“ seitens der Hochschulleitung verzichtet wird, denn nur dann, wenn die Fachbereiche selbst entscheiden können, welchen Weg der Umsetzung sie wählen, werden sie auch motiviert sein, die Umsetzung überhaupt in Angriff zu nehmen. Darüber hinaus bedarf die Umsetzung in Form von Projekten der Bereitstellung von Ressourcen. Für die meisten Hochschulen stellt die Umschichtung bzw. Anspargung von Ressourcen und die Bildung eines Fonds, aus dem solche strategischen Projekte finanziert werden können, gerade unter zunehmend schwierigen Rahmenbedingungen eine besondere Herausforderung dar. Schließlich sind es aber auch die so genannten „weichen“ Faktoren, die für das Gelingen eines Strategieprozesses entscheidend sind. Die Herstellung und Sicherung von Akzeptanz und Umsetzungsbereitschaft verlangt gerade angesichts der Tatsache, dass es in einem Strategieprozess notwendigerweise „Verlierer“ und „Gewinner“ gibt, besondere Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten auf Seiten der verantwortlichen Akteure.

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass die Balanced Scorecard durchaus in Hochschulen eingesetzt werden kann; das Gelingen der Strategieentwicklung und -umsetzung jedoch von einer Reihe von Erfolgsfaktoren abhängig ist. Die Rahmenbedingungen für die Strategieprozesse werden sich auch zukünftig nicht verbessern: Die Aufgaben der Hochschulen nehmen zu, gleichzeitig nimmt ihre Ausstattung ab. Diese Situation erschwert es den Hochschulen, sowohl notwendige Ressourcen für Anreize und *incentives* bereitzustellen, als auch Projekte zusätzlich zu den regulären Aufgaben in Forschung, Studium und Lehre und Weiterbildung angemessen auszustatten. Vielfach, so wird argumentiert, erlaube diese Situation keine Strategieentwicklung, da über das Notwendige hinaus nichts „Zusätzliches“ initiiert und finanziert werden könne. Demgegenüber soll hier jedoch die Auffassung vertreten werden, dass die Strategieentwicklung für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen gerade angesichts der knappen finanziellen und personellen Ressourcen langfristig die Möglichkeit der Selbststeuerung sichert, die ihrerseits die Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen im Wettbewerb bildet.





## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Jörn Alpehi  
Leiter des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz  
(seit 1.1.2006)

Dr. Stefan Arnold  
Abteilungsleiter Akkreditierung  
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)  
Wilhelm-Busch-Straße 22  
30167 Hannover  
E-Mail: [arnold@zeva.uni-hannover.de](mailto:arnold@zeva.uni-hannover.de)

Dipl.-Psych. Edith Braun  
Freie Universität Berlin  
Schul- und Unterrichtsforschung  
Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin  
E-Mail: [braun@fu-berlin.ewi-psy.de](mailto:braun@fu-berlin.ewi-psy.de)

Dipl.-Soz. Anke Brehl  
Evaluationskoordinatorin  
Universität Lüneburg  
Wilschenbrucher Weg 84  
21335 Lüneburg  
E-Mail: [brehl@uni-lueneburg.de](mailto:brehl@uni-lueneburg.de)

Dr. Wolfgang Deppe  
Geschäftsführer  
Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen  
Welfengarten 1A  
30167 Hannover  
E-Mail: [level-q@kfsn.uni-hannover.de](mailto:level-q@kfsn.uni-hannover.de)

Dr. Bernhard Einig  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Abteilungsleiter  
Abteilung 24 – Studium und Lehre  
forum universitatis 3  
55099 Mainz  
E-Mail: einig@verwaltung.uni-mainz.de

Professor Dr. Peter Gaehtgens  
Präsident  
Hochschulrektorenkonferenz  
Ahrstr. 39  
53175 Bonn  
E-Mail: sekr@hrk.de

Edna Habel M.A.  
Geschäftsführerin  
Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von  
Studiengängen AQAS e. V.  
Münsterstraße 6  
53111 Bonn  
E-Mail: info@aqas.de

Prof. Dr. Bettina Hannover  
Freie Universität Berlin  
Schul-und Unterrichtsforschung  
Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin  
E-Mail: hannover@fu-berlin.ewi-psy.de

Dr. phil. Dipl.-Ing. Michael Heger  
Fachhochschule Aachen  
Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung (HDSB)  
Hohenstaufenallee 10  
52064 Aachen  
E-Mail: Heger@fh-aachen.de

Dr. Stefanie Hofmann  
ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und  
Qualitätssicherungsinstitut e. V.  
Prieserstraße 2  
95444 Bayreuth  
E-Mail: hofmann@acquin.org

Dr. Achim Hopbach  
Geschäftsführer  
Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen  
Lennéstraße 6  
53113 Bonn  
E-Mail: a.hopbach@kmk.org

Britta Krahn  
Zentrum für Evaluation und Methoden  
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Bonner Talweg 57  
53113 Bonn  
E-Mail: krahn@zem.uni-bonn.de

Professor Dr. Rainer Künzel  
Wissenschaftlicher Leiter  
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)  
Wilhelm-Busch-Straße 22  
30167 Hannover  
E-Mail: rainer-kuenzel@uni-osnabrueck.de

Dipl.-Psych. Ludger Lampen  
Koordinator  
Ruhr-Universität Bochum  
Qualitätsmanagement in der Studienberatung/Studienbüro  
Universitätsstraße 150  
44780 Bochum  
E-Mail: Ludger.Lampen@ruhr-uni-bochum.de

Felicia Lauer  
Projektleitung  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Neues Steuerungsmodell  
Saarstraße 21  
55122 Mainz  
E-Mail: felicia.lauer@verwaltung.uni-mainz.de

Dr. Karl-Heinz Leitner  
ARC systems research GmbH  
Department of Technology Policy  
2444 Seibersdorf  
Österreich  
E-Mail: karl-heinz.leitner@arcs.ac.at

Professor Dr. Michael Lerchenmüller  
Senatsbeauftragung Evaluierung/Akkreditierung  
Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen  
Sigmaringer Str. 14  
72622 Nürtingen  
E-Mail: lerchenmueller@fh-nuertingen.de

Dr. Marino Ostini  
Wissenschaftl. Berater  
Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF  
Multilaterale Bildungskooperation  
Hallwylstrasse 4  
3003 Bern  
Schweiz  
E-Mail: marino.ostini@sbf.admin.ch

Professor Dr. Manuela Paechter  
Karl-Franzens-Universität Graz  
Pädagogische Psychologie  
Universitätsstraße 27  
8010 Graz  
Österreich  
E-Mail: manuela.paechter@uni-graz.at

Professor Dr. Sabine Remdisch  
Vizepräsidentin  
Universität Lüneburg  
Leiterin des instituts für Evaluation und Qualitätsentwicklung  
Wilschenbrucher Weg 84  
21335 Lüneburg  
E-Mail: remdisch@uni-lueneburg.de

Hermann Reuke  
Geschäftsführer  
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)  
Wilhelm-Busch-Straße 22  
30167 Hannover  
E-Mail: Reuke@zeva.uni-hannover.de

Dr. Christian Rietz  
Geschäftsführer  
Zentrum für Evaluation und Methoden  
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Bonner Talweg 57  
53113 Bonn  
E-Mail: rietz@uni-bonn.de

Professor Dr. Georg Rudinger  
Leiter des Zentrums für Methoden und Evaluation  
Zentrum für Evaluation und Methoden  
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Römerstraße 164  
53117 Bonn  
E-Mail: rudinger@uni-bonn.de

Dr. Gerhard Schreier  
Stiftungsvorstand  
Evaluationsagentur Baden-Württemberg  
M7, 9a - 10  
68161 Mannheim  
E-Mail: schreier@evalag.de

Professor Dr. Renate Soellner  
Juniorprofessorin  
Arbeitsbereich Evaluation, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement  
in Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Freie Universität Berlin  
Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin  
E-Mail: soellner@zedat.fu-berlin.de

Christian Tauch M.A.  
Leiter Internationale Abteilung  
Hochschulrektorenkonferenz  
Ahrstraße 39  
53175 Bonn  
E-Mail: [sekr@hrk.de](mailto:sekr@hrk.de)

Regina Weber  
Vorstand  
freier Zusammenschluss der studentInnenschaften (fzs)  
Wöhlerstraße 19  
10115 Berlin  
E-Mail: [info@fzs-online.org](mailto:info@fzs-online.org)