90 Prozent der staatlichen Hochschulen mit einem Konzept für gute Lehre beteiligt.

Insgesamt 186 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern, von der forschungsstarken Volluniversität bis zur regional orientierten Fachhochschule, konnten mit ihren Vorschlägen überzeugen. 78 Universitäten, 78 Fachhochschulen und 30 Kunst- und Musikhochschulen werden nun bei der Verbesserung ihrer Studienbedingungen unterstützt. Die Förderung ist zunächst bis 2016 zugesagt. Über eine Anschlussfinanzierung bis Ende 2020 wird auf der Grundlage einer Zwischenbegutachtung entschieden. Damit leistet der Qualitätspakt Lehre eine kraftvolle und breit wirksame Unterstützung.

Gefördert wird eine breite Palette von Maßnahmen: Von zusätzlichen Professorenstellen und Mentorenprogrammen über Brückenkurse und Summerschools für Erstsemester bis hin zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des Lehrpersonals und der Einführung elektronischer Prüfungen. Viele Hochschulen wollen den Einstieg ins Studium optimieren und die heterogenen Startvoraussetzungen ihrer Studierenden besser berücksichtigen. Andere wichtige Themen im Qualitätspakt Lehre sind Qualitätsmanagement und Evaluation, Anreizsysteme und Freiräume für innovative Studienmodelle, E-Learning und Blended-Learning, mehr Studienerfolg in MINT-Fächern und im Medizinstudium.

In den Workshops und Tagungsbeiträgen der Konferenz "Exzellenz - Pakt - Lehre" wird diese Vielfalt an guten Beispielen und innovativen Ideen eindrucksvoll dargestellt. Damit wird deutlich, welche große Dynamik in unseren Hochschulen bei der Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität herrscht.

Ich danke den Organisatoren und Organisatorinnen der Tagung für ihren Einsatz und wünsche allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dass sie den Schwung der Konferenz zusammen mit vielen wertvollen Anregungen in ihre Hochschulen mitnehmen und dort umsetzen.

Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Schlussfolgerungen aus dem Bologna-Prozess und den Qualität-der-Lehre-Debatten

Peer Pasternack

1. Der Bologna-Prozess und die Qualität-der-Lehre-Debatten

"Man muss Erdbeben studieren, um die Geologie zu verstehen." So begründete Ben Bernanke seine Untersuchungen der Großen Depression 1929 ff., um seine monetäre Theorie zu entwickeln (Welter 2010). Im Hochschulbereich, jedenfalls in Deutschland, lässt sich der Bologna-Prozess als ein solches Erdbeben betrachten. Züge einer Depression sind ihm dort ebenfalls nicht ganz fremd. Um zu verstehen, wie Hochschulen im Allgemeinen und Hochschulreformen im Besonderen funktionieren, bietet die deutsche Bologna-Reform-Umsetzung reichliches Material.

In Deutschland wurde die Studienstrukturreform eng gekoppelt mit Debatten und Initiativen zur Qualität der Lehre umgesetzt. Dadurch ergibt sich in der resümierenden Betrachtung etwas Erstaunliches: Einerseits wurde noch nie so viel über Qualität der Lehre geredet wie in den letzten 15 Jahren, andererseits gab es auch noch nie solche Bewertungsamplituden hinsichtlich der Qualitätswirkungen einer Studienreform. Dafür indes gibt es durchaus angebbare Gründe.

In der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz haben hochschulpolitische Anliegen traditionell einen eher schweren Stand. Sie leiden unter dem Nachteil, in ihren Effekten nur unzulänglich vorhersagbar zu sein. Infrastrukturausgaben mit ihren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen diesbezüglich immer ein wenig handfester. Die Effekte von Lehranstrengungen wie auch von Forschungsaktivitäten hingegen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen deren Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten.

Daher sind hochschulpolitische Anliegen, sollen sie durchgesetzt werden, typischerweise darauf angewiesen, dass sie von verschiedenen Interessengruppen gleichermaßen gewollt werden – aber in der Regel aus unterschiedlichen, z. T. gegensätzlichen Gründen. Das wiederum begründet, warum hochschulreformerische Aktivitäten in der Regel durch Inkonsistenzen gekennzeichnet sind.

Mit dem Bologna-Prozess lässt sich dies exemplarisch illustrieren. Zunächst bot er die besten Voraussetzungen für Inkonsistenzen, insofern er programmatisch doppeldeutig war (und ist). Seine Programmpapiere ermöglichen

gegensätzliche Lesarten und Umsetzungsvarianten. Das ist gewiss dem Charakter multinationaler Kompromisspapiere geschuldet; ohne die Formelkompromisse wäre das Hauptziel - der Europäische Hochschulraum - nicht einigungsfähig gewesen. Daher lässt sich die Bologna-Programmatik in den Perspektiven sowohl eines universalistischen als auch eines partikularistischen Bildungsbegriffs lesen und deuten. Die partikularistische Auffassung übersetzt die Annahme unterschiedlicher individueller Begabungen in die Ansicht, die Mehrheit der Menschen sei nicht akademisch bildungsfähig. Der universalistische Bildungsbegriff geht davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich mit der Begabung ausgestattet ist, irgendetwas aus seinem Leben zu machen, und dass dafür ein Hochschulstudium in fast jedem Falle eine mögliche Option sei.

Dementsprechend wurde die Einführung gestufter Studiengänge sowohl angestrebt, um eine Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu dämpfen: Die Stufung kann inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen das studentische Erfolgsrisiko mindern können. Damit lässt sich Studienberechtigten mit weniger bildungsaffinem Familienhintergrund und infolgedessen geringer ausgeprägter Studienerfolgserwartung ein niedrigschwelligeres Angebot unterbreiten, als es fünfjährige Diplomstudiengänge waren. Ebenso aber kann die Stufung auch exklusiv wirken, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird (vgl. KMK 2008: 4 f.). Hier verband sich die Stufungsidee mit der Hoffnung, dass die große Mehrheit es beim Bachelor bewenden lasse und dann nur die "wirklich Studiergeeigneten" in die Master-Programme strebten.

Oder: Das Ergebnis einer Strukturierung der Studiengänge und der Definition von Modulzielen können sowohl Freiheitsgewinne als auch verminderte Freiheitsgrade sein. Wo die Freiheitsgewinne liegen können, offenbart ein Blick auf die früheren strukturabstinenten Magisterstudiengänge: Sie ließen nur denjenigen eine Chance, die studienbegleitend hinreichende Chaosqualifikationen auszubilden vermochten. Wem das nicht gelang, verlor seine Studierfreiheit qua Studienabbruch. Wird im Gegenzug aber Strukturierung als Korsettschnüren verstanden, dann ergeben sich Freiheitsverluste.

Aus der programmatischen Doppeldeutigkeit ergab sich, dass unterschiedlichste Akteurgruppen mit höchst unterschiedlichen Motiven den Bologna-Prozess für notwendig oder unterstützenswert halten konnten (vgl. Pasternack 2001: 270 f.). So kam es, dass die Bologna-Studienreform in Deutschland durch drei zentrale Ziel- und Umsetzungskonflikte gekennzeichnet ist:

Flexibilisierung versus Standardisierung: Bei der Umsetzung von Studienreformen müssen zwei Logiken ausbalanciert werden. Einerseits sollen Optionen erweitert und Strukturen flexibilisiert werden. Andererseits ist die Qualität neuer Optionen strukturell zu sichern und deren Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Von qualitätssichernden Maßnahmen aber wird wegen des ihnen innewohnenden Standardisierungsmoments befürchtet, dass sie eher nivellierend als innovationsfördernd wirken.

Differenzierung versus Vereinheitlichung der Studieninhalte: Steht bei der Studienstrukturreform die Verkürzung der Studiendauer im Zentrum, so kann dies (muss aber nicht) dann zu einer Standardisierung von Studieninhalten führen - ,Verschulung' im Sinne kanonisierter Wissensvermittlung wenn kein Raum für innovative Studienangebote, individuelle Kombinationen und differenzierte Studiengeschwindigkeiten bleibt.

Expansion versus Selektion: Sofern die Expansion der Hochschulbildung auf die Bachelorstufe beschränkt und der Zugang zur Masterstufe restriktiv geregelt wird, führt dies zu einer faktischen Einschränkung der Bildungspartizipationsmöglichkeiten, obwohl diese erweitert werden sollen.

Für die deutsche Bologna-Umsetzung entstand so eine widersprüchliche hidden agenda. Unter Berufung auf das (vermeintlich) gemeinsame Programm wurden subkutan höchst unterschiedliche Ziele angestrebt.

Entsprechend speist sich auch die Kritik an 'Bologna' aus gegensätzlichen Richtungen: Konservative Kritiker sehen eine "Zerstörung der deutschen Universität". Eine emanzipatorisch motivierte Kritik moniert, dass eine an sich begrüßenswerte Strukturierung des Studiums zur übermäßigen Verminderung von Freiheitsgraden und zur zwangsweisen Selbstökonomisierung der Studierenden führe. Marktliberale Kritiker wiederum kritisieren eine Praxisferne des Studiums. So zeigt sich bei der Bologna-Bewertung ein scharfer Kontrast zwischen (a) Humboldtianismus (Barz 2005), (b) der Verteidigung einer Bologna-Konzeption, die von einer universalistischen Bildungsidee getragen wird und (c) einer Embloyability-fixierten Bologna-Konzeption.

Während sich Humboldtianismus und Universalismus in der Ablehnung der Embloyability als "Berufsbefähigung" treffen, eint den Humboldtianismus und die Embloyability-Verfechter ein partikularistisches Bildungsverständnis: Überwiegend gelten ihnen die Einzelnen nicht als Bürger, "die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmängel" (Lenhardt 2004: 19).

Bilanziert man die gleichzeitige Debatte um die Qualität der Lehre, so entsteht zunächst der Eindruck, Qualität sei zu so etwas wie dem Methadon der Hochschulreform avanciert. Wenn der eigentliche Stoff, den Hochschulen neben Ideen benötigen, um gute Visionen zu haben, wenn also das Geld fehlt, dann wird gern ersatzweise auf Qualitätsorientierung ausgewichen. Darauf können sich, jedenfalls im Prinzip, alle einigen, Reformjunkies ebenso wie Suchtfreie, aber auch diejenigen, die in Folge von Ernüchterungen unterdessen hochschulreformerisch substituiert leben. Alle sind froh, endlich einen gemeinsamen Nenner gefunden zu haben, und so wurde 'Qualität' zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument befördert - nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung.

Die Ergebnisse sind eher ernüchternd. Der Wissenschaftsrat postete unlängst eine Pressemitteilung unter dem Titel "Von der Studienreform zur Studienqualität". Mit dieser Formel ließen sich, so heißt es im Text, die Herausforderungen zusammenfassen, vor denen das deutsche Hochschulsystem in den nächsten Jahren stehen wird. "Nachdem in den letzten zehn Jahren die Umstel-

lung der Studienstrukturen zu bewältigen war, stehen die Qualität von Studium und Lehre und ihre externe Überprüfung für die Zukunft im Vordergrund", so der Vorsitzende des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2012).

Dabei hatte es an konzeptionellen Bemühungen nicht gefehlt. Über das Qualitätsverständnis und die Möglichkeiten seiner Umsetzung in die Studienreformpraxis sind hochelaborierte Debatten geführt worden. Die Ergebnisse sind nicht nur dokumentiert, sondern auch in zahlreichen Modellprojekten, institutionellen Initiativen von Hochschulen und individuellen Anstrengungen von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen angewandt worden. Dennoch lautet die aktuelle Aufgabe "Von der Studienreform zur Studienqualität", das heißt: Die Verbindung zwischen beiden ist erst noch herzustellen.

2. Qualitätsstandards für Hochschulreformen

"Von der Studienreform zur Studienqualität" ist ein bemerkenswertes Resümee einer 15jährigen Hochschulreformentwicklung, deren Rhetorik die Studienreform und Studienqualität nahezu als Synonyme verstand. Der Mangel scheint nicht in den konzeptionellen Angeboten, welche die Qualität-der-Lehre-Debatten produziert haben, zu liegen, sondern in der Qualität der Reformumsetzung. Was ließe sich daraus folgern? Naheliegend wäre es wohl, den Fokus von der qualitätsorientierten Reform zur Qualität der Reform zu verschieben. Wenn allenthalben Qualitätsstandards für die Hochschulen gefordert werden, dann müsste – so möchte man meinen - auch Akzeptanz für Qualitätsstandards für Hochschulreformen zu gewinnen sein.

Hochschulpolitik und Hochschulreformaktivisten innerhalb der Einrichtungen könnten durch eine Selbstbindung an solche Standards zeigen, dass sie auch selbst ernst nehmen, was sie den Hochschulen abfordern: Qualitätsorientierung. In der weiteren Reformimplementation ließen sich dann die Kriterien anlegen, welche die diversen und den Hochschulen an gesonnenen Qualitätsmanagement-Instrumente anleiten: Null-Fehler-Programme, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse oder Qualitätscontrolling müssten wohl auch für die Organisation und Durchführung von Hochschulreformen qualitätssteigernd wirken können.

Standards lassen sich als Normen auffassen, also als gebietende Regeln, die für die Handelnden einen Handlungsgrund darstellen (Gil 2001: 55). Um solche Standards für die Sicherung von Hochschulreformqualität zu definieren, sind zunächst intelligente Kriterien zu bestimmen, denen zukunftstaugliche Hochschulreformen zu genügen hätten. Hierbei ist zweierlei zu beachten: Zum einen dürfen die Beteiligten nicht überfordert werden, und zum anderen müssen prozessimmanente Umsteuerungen möglich bleiben, wo diese nötig sind. Daher sollten Mindeststandards für die Qualität von Hochschulreformen definiert werden, d. h. nicht jedes wünschbare Ziel, sondern nur zentrale Qualitätsziele sollten fixiert werden.

Politisches Handeln - so auch eine Hochschulreform - lässt sich nach dem Muster des Policy Cycle, also einem Handlungskreis, modellieren. Dabei wird das politische Handeln als Prozess der Problembearbeitung gefasst, der wiederum in Phasen modellierbar ist. Als Prozessphasen lassen sich drei unterscheiden: Programmierung, Implementation und Evaluation. Am Anfang stehen die Problemidentifizierung und exakte -formulierung, die zur Zieldefinition und Formulierung eines Handlungsprogramms führen (Programmierung). Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten (Implementation). Diese erzeugt Wirkungen, die beobachtet und bewertet werden können (Evaluation). Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert - der Policy-Cycle ist geschlossen und kann erneut durchlaufen werden (wie es etwa in der derzeit mancherorts bereits initiierten Bologna-Reparatur geschieht). Für jede dieser drei Phasen einer Hochschulreform lassen sich Mindestqualitätsstandards bestimmen.

In der Programmierungsphase sind zunächst die zu bearbeitenden Probleme zu identifizieren und exakt zu formulieren; sodann sind Ziele zu definieren und ein Handlungsprogramm zu formulieren. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich für diese Phase folgende Anforderungen formulieren:

- Es wird ein hinreichend stringenter Zusammenhang zwischen Problem und Problemlösung hergestellt, um Akzeptanzchancen zu schaffen und die Reformzielerreichung nicht von vornherein allein glücklichen Zufällen zu überlassen.
- Der aktuelle Stand des Wissens über Wirkungszusammenhänge an den Hochschulen wird zu Grunde gelegt, um unrealistische Ziele und Umsetzungswege auszuschließen.
- Zielkonflikte werden ausgeschlossen, da solche notgedrungen zur teilweisen Zielverfehlung führen müssten. Statt undifferenzierter Zielbündel, in denen allerlei Wünschbarkeiten formuliert werden, werden klare Zielhierarchien bestimmt: Was soll vordringlich umgesetzt werden und was ist gegebenenfalls. nachrangig?
- Der Reformaufwand wird mit dem erwartbaren Reformnutzen in ein vertretbares Verhältnis gebracht, um die Vergeudung öffentlich finanzierter Ressourcen zu vermeiden.
- Im Rahmen der Reformprogrammierung wird geklärt, wie eine angemessene Ressourcenausstattung erfolgen soll. Ersatzweise werden die Ressourcenquellen durch konkret benannte Umschichtungen festgelegt. Denn Reformen ohne Angabe, woher reformbedingte Mehrkosten kommen sollen, erzeugen zwangsläufig Umsetzungsprobleme.

¹ Der Autor hat mit Eifer dazu beigetragen, am umfangreichsten siehe Pasternack (2004, 2006).

Neue Reformanliegen werden regelhaft einer Hochschulverträglichkeitsprüfung unterzogen. Dabei ist die Frage zu beantworten, ob durch die anvisierten Reformziele und -instrumente bzw. durch die Art und Weise ihrer Anwendung die Erfüllung der hochschulischen Organisationszwecke gefördert oder behindert würde. Die Ergebnisse solcher Prüfungen können im Einzelfall dreierlei sein: (a) das jeweilige Ziel oder Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden oder (c) es erweist sich als unmittelbar integrationsfähig in die hochschulischen Abläufe.

In der Implementationsphase werden die konkreten Reformabsichten umgesetzt. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich hierfür folgende Anforderungen formulieren:

- Vermieden wird ein hochschulreformerischer "Overkill durch Parallelaktionen" (Pellert 2002: 25 f.), da dieser immer auf dieselben Hochschulen und Fachbereiche trifft und sie in ihrer Handlungsfähigkeit paralysiert.
- Die generell und so auch in Hochschulreformen gegebene Situation unvollständiger Information wird in Rechnung gestellt. Daher wird zum einen die je konkrete Hochschulreform von einem systematischen Monitoring begleitet, das jenseits politischer Einflussnahmen stattfindet. Die fortwährenden Erfolgsmeldungen der Bologna-Fortschrittsberichte, wie sie die Bundesregierung veröffentlicht hat, haben eindrucksvoll gezeigt, wie verschwendet die Energie ist, die in politisch kontaminierte Reports gesteckt wird. Zum anderen wird permanente Korrekturfähigkeit hinsichtlich der Abläufe in den Implementationsprozess eingebaut.
- Jede Maßnahme wird auf ihre Bürokratisierungswirkungen geprüft. Wo zusätzliche Bürokratisierungen erkennbar werden, findet eine sofortige Umsteuerung statt, um das übergreifende Ziel des Bürokratieabbaus nicht zu unterlaufen. Insbesondere werden Doppeloder Dreifach-Datenaufbereitungen unterbunden und die diversen Berichtswesen der Fachbereiche, Hochschulen und Ministerien gebündelt.
- Effizienz steht im Dienste der Effektivität, nicht umgekehrt. Effektivität bezeichnet den Grad der Zielerreichung, d. h. das Soll-Ist-Verhältnis. Effizienz hingegen ist ein ökonomischer Maßbegriff, mit dem ein Prozess hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet wird. Hochschulzwecke zielen auf Effektivitätssteigerungen, nicht auf Effizienzerhöhungen um ihrer selbst wil-
- Die Hybris, Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen derart zu steigern, dass ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang gesetzt wird, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde, wird vermieden. Stattdessen folgen hochschulreformerische Aktivitäten der Einsicht, dass Qualität an Hochschulen dadurch entstehen kann, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätser-

zeugung nicht verhindert wird. Qualitätsmanagement also im Sinne von Qualitätsbedingungsmanagement: Nicht Hochschulqualität lässt sich managen, sehr wohl aber ihre Entstehungsbedingungen.

In der Evaluationsphase werden die Reformwirkungen beobachtet und bewertet. Als Mindestqualitätsstandards ließen sich hierfür folgende Anforderungen formulieren:

- Die Ergebnisbewertung der Reform findet, wie das Monitoring, jenseits politischer Einflussnahmen statt. Dadurch wird gesichert, dass eine realitätsnahe Einschätzung möglich ist, ob die Reform abgeschlossen werden kann oder aber eine Reprogrammierung nötig ist, um verfehlte Ziele doch noch zu erreichen.
- Evaluationen werden mit einem klaren Bewertungsauftrag, einer präzisen Evaluationszieldefinition und einer Benennung ihres methodischen Ansatzes versehen: Vorher-Nachher-Vergleich, Ziel-Zielerreichungs-Abgleich oder Kosten-Wirksamkeits-Analyse. So wird vermieden, dass - wie bislang üblich - bereits methodisch unklar bleibt, worauf die Evaluation eigentlich zielt. Ermöglicht wird derart, dass ebenso Vor- wie auch Nachteile der Reformergebnisse und sowohl erreichte als auch verfehlte Ziele sichtbar werden.

3. Fazit

"Von der Studienreform zur Studienqualität" lautet das Resümee des Wissenschaftsrates zur Bologna-Reform, deren Rhetorik die Studienreform und Studienqualität nahezu als Synonyme verstand. Aus dieser bemerkenswerten Erfahrung lässt sich eines für Hochschulreformen generell ableiten: Es könnte sinnvoll sein, den Fokus von der qualitätsorientierten Reform ein wenig hin zur Qualität solcher Reformen zu verschieben. Qualitätsstandards für Hochschulreformen erscheinen als wünschenswert. Hochschulpolitik und Hochschulreformaktivisten innerhalb der Einrichtungen könnten durch eine entsprechende Selbstbindung an solche Standards zeigen, dass sie auch selbst ernst nehmen, was sie den Hochschulen nahe legen, nämlich Qualitätsorientierung. Um die Beteiligten nicht zu überfordern und prozessimmanente Umsteuerungen zu ermöglichen, wo diese nötig sind, sollte man sich dabei auf Mindeststandards beschränken. Werden Hochschulreformen als Problembearbeitungsprozesse aufgefasst, lassen sie sich übersichtlich in drei Phasen modellieren. Für diese Phasen sollten folgende Qualitätsanforderungen gelten:

Programmierungsphase von Hochschulreformen: hinreichend stringenter Zusammenhang zwischen Problem und Problemlösung; Zugrundelegung des aktuellen Wissensstands über Wirkungszusammenhänge an den Hochschulen; Ausschluss von Zielkonflikten und Bestimmung klarer Zielhierarchien; vertretbares Verhältnis von Reformaufwand und Reformnutzen; Klä-

- rung der angemessenen Ressourcenausstattung für die Reformumsetzung; Hochschulverträglichkeitsprüfung der Reformanliegen;
- Implementationsphase von Hochschulreformen: Vermeidung eines Übermaßes an gleichzeitigen Hochschulreformen; begleitendes Monitoring jenseits politischer Einflussnahmen und Sicherstellung permanenter Korrekturfähigkeit innerhalb des Umsetzungsprozesses; regelhafte Prüfung auf Bürokratisierungswirkungen und gegebenenfalls entsprechende Umsteuerung; Unterordnung der Effizienzorientierung unter die Effektivitätsorientierung statt umgekehrt; Qualitätsbedingungsmanagement statt unterkomplexes Qualitätsmanagement;
- Evaluationsphase von Hochschulreformen: Ergebnisbewertung jenseits politischer Einflussnahmen; klarer Bewertungsauftrag, präzise Evaluationszieldefinition und Benennung der Methodik.

Bei all dem wird man gleichwohl einen realistischen Blick bewahren müssen. Die flächendeckende Akzeptanz von Veränderungen im Wissenschaftsbetrieb stellt sich immer erst dann her, wenn sie kulturell verankert ist. Daher stellt sie sich im Allgemeinen über einen Wechsel der akademischen Generationen ein. Jegliche Innovation ist zunächst das Noch-nicht-Mehrheitsfähige (bevor sie dann Mainstream wird und hernach zur Orthodoxie erstarrt, um damit reif zu sein für die Ablösung durch die nächste Innovation). Für Hochschulreformen heißt das: Kurzfristig sind in den Hochschulen selbst typischerweise nicht Mehrheiten für eine Reform zu erobern; vielmehr ist dafür zu sorgen, dass die Hochschulangehörigen nicht mehrheitlich gegen die Reform sind. Diese Hinnahmebereitschaft neu zu gewinnen, wird eine der größeren Herausforderungen auch bei der Reprogrammierung des Bologna-Prozesses in Deutschland sein.

4. Literatur

- Barz, O. (2005): Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. In: Die Hochschule 2/2005, S. 99-113.
- Gil, T. (2001): Bewertungen. Berlin Verlag Arno Spitz/Nomos Verlag, Berlin.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 07.02.2008, o.O.
- Lenhardt, G. (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Die Hochschule 2/2004, S. 17-28.
- Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001, S. 263-281.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab 5_2004.pdf (zuletzt 30.9.2012).

- Pasternack, P. (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Lemmens Verlag, Bonn.
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hrsg.). Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21-29.
- Welter, P. (2010): Besonnen. In: F.A.Z., 30.1.2010, S. 10.
- Wissenschaftsrat: Wissenschaftsrat empfiehlt Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, Pressemitteilung vom 29.5.2012, URL http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf (zuletzt 29.5.2012).

Die Herausgeber



Dr. Philipp Pohlenz
Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam
E-Mail: philipp.pohlenz@uni-potsdam.de



Antje Oppermann, Dipl.-Soz. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam E-Mail: antje.oppermann@uni-potsdam.de

Reihe 6: Qualität - Evaluation - Akkreditierung Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

Kriterien, Verfahren und Methoden zur Entwicklung des Qualitätsmanagement, zu Evaluation und Akkreditierung, Qualitätsaufbau und -sicherung in Forschung, Verwaltung, Lehre und Studium.

Weitere Informationen erhalten Sie im Internet: www.universitaetsverlagwebler.de

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann (Hg.):

"Exzellenz - Pakt - Lehre"

Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (24./25. Mai 2012)

[5.9-17]

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann (Hg.):

"Exzellenz - Pakt - Lehre"

Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (24./25. Mai 2012)

ISBN 10: 3-937026-84-3

ISBN 13: 978-3-937026-84-8

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Wolff-Dietrich Webler, unter Mitarbeit von Michael Craanen

Papier: Werkdruckpapier

Druck: Hans Gieselmann, Bielefeld

Printed in Germany, 2013

Inhalt

"Exzellenz Pakt Lehre" Philipp Pohlenz und Antje Oppermann
Grußwort zur Tagungseröffnung Ulrich Schüller
Qualitätsstandards für Hochschulreformen Peer Pasternack 9
Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik A. v. Werthern, A. Hendrich, N. Primus und C. Frauer
Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium Holger Lengfeld und Tobias Brändle
MINT-Starter Andreas Duvenbeck und Martin Walzer
MINTgrün – Einführung eines Orientierungsstudiums Erhard Zorn
StartING - Ein neuer Einstieg in ein Ingenieurstudium Tobias Felhauer
Virtuelle Studienorientierung und online Self-Assessment Christina Höhmann
Einführungswochen des Modellstudiengangs Medizin Stefan Galow
Wir "tun" Gesellschaft und Wissenschaft zusammen! Elena Brandalise und Schuchert-Güler
Der "Added Value"-Ansatz René Krempkow und Ruth Kamm
Heterogenität als Chance D. M. Meister, P. Reinhold, N. Schaper und T. T. Temps
HochschulFACHdidaktische Schulung für Lehrende Peter Riegler und Nils Jensen 97
Strukturierung und Optimierung des Selbststudiums Birgit Achterberg und Ulrike Tippe
Pro-MINT-us Manfred Kaul, Marco Winzker und Martina Grein

Mit Identität spielen(d) lemen? Marcus Birkenkrahe	119
"heiQUALITY": Karlheinz Sonntag, Susanne Klöpping und Sonja Kiko	127
Evaluiert – und nun? Annette Spiekermann	131
Zwischen Belohnung, Bestrafung und "So tun als ob" Boris Schmidt	139
Wettbewerbe als Anreiz für studentische Mitgestaltung U. Berbuir, H. Hansen, A. Koch-Thiele und J. Ricken	147
Teaching Unterstützung durch Weiterbildung Monika Rummler und Petra Nikol	155
GUTES BAUEN LERNEN Lena Langeheinecke und Claus König	165
Diversität im Dialog Flóra Tálasi	171
Sprungbrett Studium – Perspektiven durch Qualität Regina Wieting	175
Ein didaktischer Doppeldecker Kristine Baldauf-Bergmann	181
Netzwerk "Quality Audit" Anne Voigt und Michaela Fuhrmann	185
"Scholarship of Teaching and Learning" Peter Salden und Ivo van den Berk	189
Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems Daniela Sarnowski	193
Selbstorganisiertes Forschendes Lernen Patrick Thurian, Johannes Dietrich und Gisela Prystav	199
UNIcert® in neun Punkten: Stand und Perspektiven Karl-Heinz Eggensperger	203
"Starker Start ins Studium" C. Kiemle, M. Lommel, K. Schweizer und K. Schulmeyer-Ahl	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	

"Exzellenz – Pakt – Lehre" Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (24./25. Mai 2012)

Philipp Pohlenz und Antje Oppermann

Unter dem Titel "Exzellenz – Pakt – Lehre" veranstaltete der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen am 24. und 25. Mai 2012 seine 13. Jahrestagung in Berlin. Ziel war es, Projekten, die in den aktuellen Förderprogrammen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium vertreten sind, ein Forum für den Austausch zu bieten. Gleichzeitig sollte ihre Sichtbarkeit in der öffentlichen Diskussion gesteigert werden. Von dem Call for Abstracts zu der Tagung fühlten sich entsprechend auch viele Projekte angesprochen, die im Qualitätspakt Lehre ("Hochschulpakt dritte Säule") von Bund und Ländern sowie im Wettbewerb "Exzellente Lehre" von Stifterverband und Kultusministerkonferenz sowie in weiteren auf die Lehre bezogenen Drittmittelprogrammen gefördert werden. Der Einladung zur Tagung folgten über 300 Personen aus dem Bundesgebiet und Österreich.

Die derzeit im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium diskutierten Themen werden auch durch die Initiativen, die sich im Rahmen der Tagung präsentierten, aufgegriffen. Für ihre Darstellung wurden während der zweitägigen Veranstaltung acht Foren angeboten, die Projekte zu Diversität/Diversity Management, Professionalisierung der Lehre, Blended Learning, Partizipation und Dialog, Qualitätsmanagement, Anreizen für gute Lehre und zur Verbesserung der Studieneingangsphase adressierten.

Neben der inhaltlichen Diskussion zu den beschriebenen Themenschwerpunkten verstand sich die Tagung auch als Ort für die Erörterung von Fragen der Administration der Fördermittel. Insbesondere im Rahmen des Qualitätspakts ist das Projektmanagement schon durch die teilweise großen Fördersummen und die große Zahl von Teilprojekten, die von den Hochschulen verantwortet werden, sehr anspruchsvoll. Entsprechende Informationsbedarfe wurden von Vertreterinnen und Vertretern des Projektträgers DLR aufgegriffen, die in einem "Pre-Conference Workshop" für die Beantwortung von Fragen seitens der Hochschulen zur Verfügung standen. Einen weiteren Vorab-Workshop stellte das Methoden-Forum dar, in dem - einer Tradition der Jahrestagung folgend - methodische Aspekte der Durchführung von Datenanalysen im Rahmen von Evaluationen oder Qualitätsmanagementsystemen diskutiert wurden. Ziel ist es hierbei, durch die Professionalisierung des Methodeneinsatzes in der Evaluation von Lehre und Studium die Akzeptanz bei den "Evaluierten" zu steigern. Wichtige Aspekte sind