



**Hochschule
Magdeburg • Stendal**

Grundlagen des Qualitätsmanagements an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Hochschule Magdeburg-Stendal
Akademisches Controlling/Prorektorat für Hochschulentwicklung und -marketing
Jürgen Brekenkamp/Prof. Dr. Wolfgang Patzig
Osterburger Straße 25
39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4828
email: juergen.brekenkamp@hs-magdeburg.de
Internet: www.hs-magdeburg.de

1. Auflage, 2012

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Akteure des Qualitätsmanagements an der Hochschule	4
3	Grundsätzliche Ausgestaltung des Qualitätsmanagements der Hochschule ...	6
4	Aufbereitung und Analyse von Daten aus der Hochschulstatistik	8
5	Einzeldarstellung der an der Hochschule verwendeten Befragungen	11
5.1	Lehrevaluation	11
5.1.1	Rückmeldung der Ergebnisse der Lehrevaluation	14
5.1.2	Weiterentwicklung der Auswertung der Lehrevaluation	14
5.2	Studierendenbefragung zur Qualität von Studium und Lehre (Studienqualitätsmonitor).....	16
5.2.1	Zentrale Themen	16
5.2.2	Methodik und Auswertung	17
5.2.3	Rückmeldung der Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor..	18
5.3	Absolventenbefragung.....	19
5.3.1	Grundlagen und zentrale Themen	19
5.3.2	Methodik und Auswertung	21
5.3.3	Rückmeldung der Ergebnisse der Absolventenbefragung.....	22
5.4	Befragung von Studienabbrechern und Hochschulwechslern	24
5.4.1	Notwendigkeit	24
5.4.2	Fragebogen und Durchführung.....	25
5.4.3	Ergebnisrückmeldung und Perspektiven	27
6	Qualitätsmanagement und Hochschulsteuerung	29
6.1	Qualitäts-Kennzahlensystem als Management-Informationsinstrument... 32	
6.2	Einbindung qualitativer Indikatoren in die LOM.....	33
7	Literatur.....	35
8	Anhang.....	37
9	Abbildungsverzeichnis	44
10	Tabellenverzeichnis	45

1 Einleitung

Qualitätsmanagement-Instrumente an Hochschulen lassen sich vier Bereichen zuordnen:

- der Leitungsebene (Rektorate, Dekanate)
- Lehre und Studium
- Forschung sowie
- Dienstleistung (Verwaltung, Serviceeinrichtungen) (vgl. Nickel 2007: 19ff.)

Die Hochschule hat entsprechend der großen Bedeutung von Lehre und Studium für Fachhochschulen ganz besonders in diesem Bereich ihr Qualitätsmanagement ausgebaut und eine Vielzahl neuer Verfahren und Programme eingeführt. Wichtige Etappen auf diesem Weg waren:

- Mit Beginn des Wintersemesters 2005/06 hat die Hochschule **frühzeitig** auf das **neue Studiensystem** zweistufiger Abschlüsse umgestellt.
- Alle neuen Studiengänge wurden – von begründeten Ausnahmen abgesehen – der **Akkreditierung** unterzogen und Stand Juli 2011 waren 47 von 51 (= 92,2 %) der aktuell angebotenen Studiengänge akkreditiert.
- Die Durchführung eines **Beratungsprojekts** zur **Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements** an der Hochschule 2010 durch die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH in enger Abstimmung mit der Hochschulleitung und dem Akademischen Controlling.¹

In diesem Projekt wurden Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements an der Hochschule analysiert, auf der Basis der Lehrevaluation und des Studienqualitätsmonitors ein Stärken-/Schwächen-Profil der Hochschule erstellt und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements an der Hochschule gegeben.

Im Ergebnis zeigte sich dabei ein „[...] Qualitätsprofil, das in erster Linie durch Stärken gekennzeichnet ist.“ (In der Smitten/Jaeger 2010: 20). Besonders hervorgehoben wurden die sachlich-räumliche Ausstattung der Hochschule und die Betreuung durch die Lehrenden. Für identifizierte Schwächen galt, dass diese „[...] in der Regel nicht den Kern der Lehrqualität ausmachen.“ (a. a. O.: 20).

- 2011 die Verabschiedung des **Leitbildes**, in dem sich die Hochschule als Qualitätshochschule versteht und ihren Qualitätsanspruch in Studium und Lehre unterstreicht, der sich an den Bedarfen unterschiedlicher Interessengruppen (Studierenden, Wirtschaft und Gesellschaft) ausrichtet.

Eine besondere Rolle bei Maßnahmen der Qualitätssicherung hat für die Hochschule die Studierendensicht auf Studium und Lehre. Das Prorektorat für Hochschulentwicklung und -marketing und das akademische Controlling hat dazu ein **Qualitätsmonitoring-System** an der Hochschule eingerichtet, mit dem aus der Perspektive von Studierenden auftretende Qualitätsmängel in Studium und Lehre rechtzeitig erkannt werden sollen, um rasch und problemadäquat darauf reagieren zu können. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in den neuen Bundesländern verfolgt sie damit das Ziel, durch Qualitätsverbes-

¹ Susanne In der Smitten/Michael Jaeger: Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal. HIS Projektbericht (unveröffentlicht). 2010.

serungen in Studium und Lehre die Zufriedenheit der Studierenden zu steigern und damit die Attraktivität der Hochschule zu erhöhen.

In dem folgenden Text wird dieses **Qualitätsmonitoring**-System von **Studium und Lehre**, das den Kern des Qualitätsmanagement an der Hochschule bildet, umfassend dargestellt. Neben Kennzahlen, die aus Daten der Hochschul- bzw. Studienverlaufsstatistik gebildet werden und die Berührungsflächen zum Thema Qualität haben, basiert es auf hochschulweiten Befragungen Studierender in unterschiedlichen Phasen des Student Lifecycles. Im Einzelnen umfasst es diese Verfahren:

- die **studentische Lehrevaluation** (seit dem SS 04 an der Hochschule)
- **Studierendenbefragung zur Qualität von Studium und Lehre** (seit 2007) im Rahmen des Studienqualitätsmonitors der HIS GmbH²
- die **Absolventenbefragung** (erstmalig im WS 10/11 an der Hochschule durchgeführt)
- **Befragung von Studienabbrechern/Hochschulwechslern** (seit WS 09/10)

Die Zusammenarbeit mit dem im Aufbau befindlichen **Zentrum für Lehrqualität und Hochschuldidaktik (ZLH)** wird sich künftig so gestalten, dass das akademische Controlling die Datenbasis schafft und die erhobenen Daten aufbereitet bzw. analysiert, während das ZLH auf dieser Grundlage Angebote zu einer spürbaren Verbesserung der Lehrqualität und der Studienbedingungen bereitstellt.

Daneben gibt es an der Hochschule eine Vielzahl anderer Qualitätsmanagement-Elemente, die den Bereich Studium und Lehre betreffen. Zu nennen sind insbesondere:

- als Instrumente der Inputqualität:
 - die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) an die Fachbereiche (vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal 2008: 6ff.)
 - die leistungsorientierte Professoren-/innen-Besoldung (W-Besoldung)
 - Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- qualitätssichernde Maßnahmen an bestimmten Schnittstellen:
 - Übergang Schule/Hochschule:
Tutorenprogramme für Studienanfänger
 - Übergang Hochschule/Beruf:
Career Center
- Aktivitäten auf den Gebieten Gender Mainstreaming/Familienfreundlichkeit, z. B. ist die Hochschule seit 2010 zertifiziert zum „Audit familiengerechte Hochschule“
- Teilnahme am HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“

Auf die meisten dieser Instrumente wird aber im Folgenden nicht weiter eingegangen, da sie nicht zum Kern des Qualitätsmonitorings gehören. Die LOM und W-Besoldung werden im Kapitel Hochschulsteuerung und Qualitätsmanagement thematisiert.

² Es handelt sich dabei um eine repräsentative Online-Befragung Studierender zur Studienqualität an deutschen Hochschulen (vgl. Bargel u. a. 2008).

Weiterhin nicht eingegangen wird auf:

- Das Qualitätsmanagement der Forschung, da es sich hierbei um einen Bereich handelt, mit dem Studierende seltener in Berührung kommen.
- Das Qualitätsmanagement in der Verwaltung und den Serviceeinrichtungen, in denen unter Umständen eine Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff. in Frage käme (Prozessmanagement).
- Qualitätsinitiativen auf Fachbereichsebene.
- Befragungen durch externe Einrichtungen, wie z. B. das CHE-Hochschulranking³ oder den Studierendensurvey der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Uni Konstanz⁴.
- Befragungen, die eher dem Bereich Hochschulmarketing zuzuordnen sind.

Die Kenntnis über die Gestaltung des Qualitätsmanagement-Systems der Hochschule und deren wesentliche Elemente ist – als ein Ergebnis von Gesprächen mit Professoren, Lehrkräften und anderen Mitarbeitern der Hochschule – relativ gering (Ausnahme: Lehr-evaluation).

Auf der anderen Seite sehen sich die, um die es letztlich geht, unsere Studierenden, mit immer mehr Befragungen konfrontiert, ohne dass sie erkennen können, was mit ihren Angaben geschieht und wozu die Hochschule diese benötigt. So geben im Studienqualitätsmonitor 2011⁵ zwar fast 90 % der Befragten an, bereits an Evaluationen teilgenommen zu haben, aber beinahe 60 % der Befragten geben gleichzeitig an, dass aus ihrer Sicht die durchgeführten Evaluationen überhaupt nicht oder nicht zu Veränderungen geführt haben. Setzt sich diese Entwicklung fort, besteht die Gefahr, dass die Studierenden diese Verfahren nicht mehr ernst nehmen und sich nicht mehr daran beteiligen, was sich u. a. in geringeren Rückläufen äußern könnte. Daran aber dürfte die Hochschulleitung ebenso wenig ein Interesse haben wie daran, dass der Ausbau des Qualitätsmanagement-Systems unbemerkt von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Personals der Hochschule verläuft. Die Mitarbeiter sollen schließlich die Qualitätsorientierung der Hochschule mittragen und in alltägliche Praxis umsetzen.

Diese Erkenntnisse waren Anlass des vorliegenden Berichts, der Mitarbeiter wie Studierende der Hochschule über die derzeit an der Hochschule angewendeten Befragungsverfahren zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre sowie über die grundsätzliche Ausgestaltung des Qualitätsmanagements und seiner Akteure an der Hochschule informiert.

³ Der Anhang 1 enthält eine Kurzdarstellung des CHE-Hochschulrankings.

⁴ Beim Studierendensurvey handelt es sich um eine Dauerbeobachtung der Studiensituation an deutschen Universitäten und Hochschulen (vgl. Ramm u.a. 2011).

⁵ Dieses Instrument wird weiter unten noch ausführlich vorgestellt.

2 Akteure des Qualitätsmanagements an der Hochschule

Die Akteure des Qualitätsmanagements an der Hochschule sind zum einen die Hochschulleitung, zum anderen die Fachbereiche mit den sie betreffenden Bereichen Studium und Lehre und dort besonders die Studiendekane. Hinzu kommt das neu gegründete Zentrum für Lehrqualität und Hochschuldidaktik (ZLH) als Forschungs- und Serviceeinrichtung für Studierende, Lehrende, Forscher und Servicemitarbeiter der Hochschule.

Die Hochschulleitung besteht neben dem Rektor und Kanzler aus drei Prorektoren: neben einem Prorektorat für Forschung und Transfer⁶ gibt es ein Prorektorat für Studium und Lehre bzw. eines für Hochschulentwicklung und -marketing. Die Prorektoren gestalten das Qualitätsmanagement für die Bereiche mit, die von ihnen verantwortet werden. Dies geschieht aber – in der Überzeugung, dass Qualität immer nur mit den Beteiligten erreichbar ist – in enger Abstimmung mit den dezentralen Einheiten. Der Austausch zwischen zentralen und dezentralen Einheiten findet in den Senatskommissionen – für jedes Prorektorat gibt es eine entsprechende Senatskommission, die von dem jeweiligen Prorektor geleitet wird und an der neben Vertretern der Fachbereiche auch die Dekane teilnehmen können – und in Sitzungen der Hochschulleitung mit den Dekanen statt.

Die Verantwortung für Qualität in Lehre und Studium liegt bei den Fachbereichen und hier wiederum bei den Studiendekanen, die für den Aufbau und Ausbau des Studienangebotes zuständig sind, für die Koordination der Arbeit an den Prüfungs- und Studienordnungen und für die Schaffung neuer Vertiefungsrichtungen innerhalb des Studiums. Das Prorektorat für Studium und Lehre schafft dazu den formalen Rahmen und übernimmt Querschnittsaufgaben, die alle Fachbereiche betreffen, wie die Internationalisierung der Studiengänge und das eLearning; es sorgt für Transparenz bei der Schaffung neuer Studiengänge und richtet die Studienqualität in den Fachbereichen flankierende zentrale Maßnahmen, wie Tutorien- oder Mentorenprogramme ein. Ferner berät es die Fachbereiche zu Fragen der Akkreditierung. Die Prorektorin leitet aber auch die Kommission für Studium und Lehre, das sich als hochschulweites Gremium mit allen Studienprogrammen und deren Konzeption, Evaluation und Fortentwicklung beschäftigt, vor allem aber auch mit der strategischen Positionierung von Studium und Lehre. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Prorektorat auf der studentischen Lehrevaluation, die von hier semesterweise organisiert, durchgeführt und ausgewertet wird.

Eine Schnittstellenfunktion innerhalb der Hochschule nimmt das Prorektorat für Hochschulentwicklung und -marketing ein. Eine wichtige Aufgabe ist dort die Schaffung der (informativen) Grundlagen für das neue Hochschulmanagement, das sich aus dem ‚Neuen Steuerungsmodell‘ ergab (vgl. Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung 1993: 15ff.). Entsprechend dieses ‚New Public Management‘ für öffentliche Verwaltungen, das seit etwa zehn Jahren Einzug in den Hochschulbereich gehalten hat, verfügen Hochschulen heute über mehr Freiheitsgrade in der Bewirtschaftung der ihnen zugewiesenen Budgets und haben auch bei Personal- und Profilenentscheidungen mehr Spielräume. Für die Hochschulen besteht im Sinne des ‚Neuen Steuerungsmodells‘ die

⁶ Dem Prorektor für Forschung und Transfer obliegt die Evaluation der Forschung. Das Qualitätsmanagement in diesem Bereich wird aber – siehe oben – nicht weiter zum Thema.

doppelte Notwendigkeit, Erfolgsverantwortung und erhaltene Freiräume in die Hochschule hinein zu vermitteln. Dazu richtete dieses Prorektorat an der Hochschule die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) an die Fachbereiche ein.

Für die Weiterentwicklung der Leistungserfassung und leistungsorientierten Mittelverteilung wurde im Prorektorat für Hochschulentwicklung und -marketing eine Stelle für das akademische Controlling geschaffen. Von dort wurde aber auch der weitere Ausbau des hochschuleigenen Qualitätsmanagements unterstützt durch

- die Beteiligung an dem erwähnten HIS-Beratungsprojekt,
- die Erschließung und Analyse bereits vorhandener Daten z. B. aus dem Studienqualitätsmonitor,
- die Konzeption der Studienabbrecherbefragung und die Durchführung der Absolventenbefragung.

Für das Vorgehen, den Aufbau des Qualitätsmonitorings hier anzusiedeln, gab es zwei durch die Berührungspunkte von Controlling und Qualitätsmanagement bedingte Gründe: Erstens haben qualitative Daten „[...] eine hohe Überschneidung mit anderen Datenauswertungen für die Bewertung des Studienerfolgs im Rahmen von Führungsentscheidungen oder für das allgemeine Berichtswesen.“ (Ziegele u. a. 2008: 14).

Zweitens kann eine durch die leistungsorientierte Mittelverteilung ausgelöste Orientierung an rein quantitativen Größen qualitative Standards gefährden: Die Betreuungsrelationen verschlechtern sich, wenn mehr Erstsemester zugelassen werden, und die Qualität der Betreuung könnte darunter leiden. Die ministerielle Aufforderung, Studienerfolgsquoten zu verbessern und Studienabbrecherquoten zu reduzieren, kann zu einer Absenkung des Anforderungsniveaus führen. Für Hochschulen besteht daher ein potentieller Zielkonflikt zwischen der Orientierung an quantitativen Leistungsmengen und qualitativen Anforderungen bzw. eine funktionstüchtige quantitative Steuerung setzt die Einhaltung von Qualitätsstandards voraus. Die bereits erwähnte Akkreditierung von Studiengängen hilft nur bedingt weiter, da sie nur ein qualitatives Mindestniveau von Studium und Lehre garantiert. Für die HRK-Mitgliederversammlung trägt dieses Verfahren der Qualitätssicherung gar wenig zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre bei und hat sich zu einem bürokratielastigen und formalistischen Verfahren entwickelt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2010: 2).

Der Bereich der zentralen Beratungs- und Serviceeinrichtungen wird vom Kanzler der Hochschule verantwortet. In diesem Bereich geht es im Sinne der ‚Neuen Steuerung‘ darum, Verwaltungsabläufe effizient zu strukturieren, um knapper werdende finanzielle Ressourcen effektiv einzusetzen, aber zugleich auch darum, diese Prozesse dienstleistungsorientiert auszurichten.

3 Grundsätzliche Ausgestaltung des Qualitätsmanagements der Hochschule

In diesem Teil wird auf den bereits erwähnten HIS-Projektbericht zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements Bezug genommen, der an Rahmenbedingungen des Qualitätsmanagements der Hochschule nennt:

- Ein verstärkter Wettbewerb zwischen den Hochschulen auf nationaler und internationaler Ebene.
- Ein mittelfristig zu erwartender demographisch bedingter Rückgang der Studienanfängerzahlen.

Die Hochschulleitung hat bislang darauf verzichtet, ein strategisches Gesamtkonzept des Qualitätsmanagements zu entwickeln. In diesem Falle kommt „[...] eher eine Umsetzung als Qualitätsmonitoring in Betracht, das als Frühwarnsystem für den Fall fungiert, dass die Leistungsqualität aus Sicht definierter relevanter Bezugsgruppen deutliche Mängel ausweist.“ (In der Smitten/Jaeger 2010: 24). Jene Bereiche von Studium, Lehre und Servicequalität, in denen sich die Leistungen der Hochschule Magdeburg-Stendal aus Studierendenperspektive verschlechtern, sollen im Sinne eines Qualitätsmonitorings rechtzeitig erkannt werden, um rasch und zielgerichtet darauf zu reagieren und Verbesserungsmaßnahmen zu initiieren. Die Studierendenperspektive bildet damit den zentralen Maßstab des Qualitätsmanagements. Diese Fokussierung auf die Sichtweise der Studierenden passt zu Zielsetzungen des Bologna-Prozesses wie studierendenzentrierte Lehre. Insgesamt steht hinter all dem die Erwartung, dass zufriedene Studierende und Absolventen⁷ die Hochschule an andere Studieninteressierte weiterempfehlen und damit positive Marketingeffekte erzielt werden.

Ein solches Qualitätsmonitoring sollte folgende Anforderungen erfüllen:

- Quantifizierbarkeit der erhobenen Daten
- Vergleichbarkeit der mit den jeweiligen Befragungen erhobenen Daten in zweifacher Hinsicht:
 - mit Referenzwerten einer signifikanten Bezugsgruppe (Benchmarking)
 - im Zeitverlauf über mehrere Erhebungszeitpunkte, um Trends abbilden zu können
- Bildung von Qualitätsindices, um sicher stellen zu können, dass die Qualitätsstandards erreicht werden

Der Bericht kommt weiterhin zu dem Ergebnis, dass mit Blick auf die Qualitätsinstrumente Studierendenbefragungen ein wesentlicher Baustein sind, der um Absolventenbefragungen und damit um die Perspektive der Absolventen ergänzt werden sollte. Da die Hochschule überdies erreichen will, dass die Zahl der Studierenden, die die Hochschule ohne einen Abschluss verlassen, der Studienabbrecher bzw. Hochschulwechsler, sinkt, kommt als ein weiteres Element die Studienabbrecher-Befragung hinzu.⁸

⁷ Nachfolgend wird ausschließlich das männliche Geschlecht genannt. Gemeint sind immer sowohl die männlichen als auch die weiblichen Personen.

⁸ Dies ist auch Bestandteil der Zielvereinbarungen der Hochschule mit dem Land.

Den Ausbau des Qualitätsmanagement-Systems an der Hochschule machten zudem auch externe Faktoren notwendig:

- Bei der Reakkreditierung von Studiengängen erwarten die Akkreditierungsagenturen von den Hochschulen zunehmend, dass die Hochschulen Maßnahmen zur Qualitätssicherung ihrer Lehr- und Studienangebote eingerichtet haben (Lehrevaluation, Absolventenbefragungen usw.) und dass sie zeigen, wie die erhobenen Daten in die Studiengangsentwicklung einfließen,
- ganz allgemein gestiegene Erwartungen der Adressaten (Studierende, Arbeitgeber, Ministerien, allgemeine Öffentlichkeit) von Hochschulleistungen an die Qualität der Leistungen und Angebote von Hochschulen,
- das seit Jahren existierende CHE-Ranking, mit dem sich Studienbewerber rasch über die Studienqualität und die Leistungsfähigkeit verschiedener Studienfächer an deutschen Hochschulen informieren können, macht es bei den sich beteiligenden Hochschulen notwendig, prospektiv Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ergreifen.

In den folgenden Teilen werden die an der Hochschule angewendeten Befragungen als Bestandteile des Qualitätsmonitorings dargestellt. Zuvor werden aber die für ein Qualitätsmonitoring relevanten Kennzahlen beschrieben, die aus Daten der Hochschulstatistik gebildet werden.

Abschließend wird auf das Thema Qualitätsmanagement und Hochschulsteuerung eingegangen.

4 Aufbereitung und Analyse von Daten aus der Hochschulstatistik

Kennzahlen, wie Absolventen- oder Regelstudienzeitquoten, die mit Daten aus der Hochschulstatistik gebildet werden, stellen Maße für den Erfolg einer Hochschule dar, möglichst viele ihrer Absolventen – innerhalb der Regelstudienzeit – zu einem Abschluss zu führen. Für Egelin u. a. (2004: 24) stellen sie gar „die eigentliche Outputgröße des akademischen Bildungssystems“ dar.

Die Zahl der Absolventen ist seit 2007 Zielzahl in der hausinternen LOM. Drei unterschiedliche Indikatoren (Zahl der Absolventen, Zahl der Absolventen in der RSZ und Zahl der ausländischen Absolventen) fließen in das Modell ein, auf deren Basis insgesamt 22,5 % der Mittel verteilt werden.

- a) Zum einen wird die Gesamtzahl der Absolventen in Beziehung zu den durchschnittlichen Jahrgangsstärken der Anfängermatrakeln gesetzt, aus denen die Absolventinnen und Absolventen überwiegend stammen. Der finanzielle Anreiz beträgt 10 % der gesamten Summe, die zur Verteilung an die Fachbereiche geplant ist.
- b) Zum anderen sollen die Studierenden ihr Studium möglichst in der RSZ beenden. Hierzu wird die Zahl der Absolventen in der RSZ zur Zahl aller Absolventen in Beziehung gesetzt (Regelstudienzeitquote).⁹ Der finanzielle Anreiz beträgt ebenfalls 10 % der gesamten Summe, die zur Verteilung an die Fachbereiche geplant ist.
- c) Der Anteil der ausländischen Absolventen (Qualitätsmerkmal Internationalität¹⁰) an der Gesamtzahl der Absolventen wird nochmals mit 2,5 % honoriert.

So werden die Fachbereiche „belohnt“, die möglichst viele Absolventinnen und Absolventen haben, insbesondere dann, wenn diese in der RSZ abschließen bzw. ihre HZB im Ausland erworben haben.

Bei derartigen Kennzahlen handelt es sich zwar eher um quantitative Größen: Hohe Absolventenquoten allein sagen nichts über die Qualität der Lehre aus. Im Gegenteil: Hohe Absolventenquoten können mit niedrigen Leistungsanforderungen in Prüfungen in Zusammenhang stehen. Außerdem können die Gründe für einen Studienabbruch privater Natur sein und daher von der Hochschule kaum beeinflussbar sein.

Auf der anderen Seite haben Absolventenquoten insofern eine Nähe zum Thema Qualität, dass niedrige Quoten (rsp. hohe Studienabbruchquoten) nicht als Indikatoren guter Qualität anzusehen sind. Ähnliches gilt für die Regelstudienzeitquote: Entsprechend niedrige Quoten in Studiengängen können Hinweise geben, dass diese Studiengänge in der Regelstudienzeit nicht absolvierbar sind.

⁹ Daneben existiert noch eine andere Berechnungsweise der Regelstudienzeitquote an der Hochschule, bei der die Absolventen in der Regelstudienzeit eines bestimmten Semesters mit der dazugehörigen Anzahl Studienanfänger im 1. Fachsemester in Beziehung gesetzt werden.

¹⁰ Die Anteile ausländischer Studierender sind ein weiteres Internationalitäts-Qualitätsmerkmal.

Das Abbrecherverhalten wird im Rahmen einer Kohortenrechnung analysiert. Ausgangspunkt ist die Anzahl neu immatrikulierter Studierender, also eine Matrikel, aus der sich der Bestand an Studierenden in diesem Studiengang im ersten Semester ergibt. Der Bestand an Studierenden im 2. Semester ergibt sich als Bestand des 1. Semesters abzüglich der Abbrecher im 1. Semester, zuzüglich der Zugänge. Dieser Bestand im zweiten Semester wird dann zur Anfängermatrikel in Bezug gesetzt. Die Quote gibt an, wie „dicht“ der Studiengang noch besetzt ist (sogenannte „**Verbleibsquoten**“: Analogie zur Erfolgsquotenberechnung des Statistischen Bundesamts (2011: 3ff.). Der Bestand im 3. Semester ergibt sich als Bestand des 2. Semesters abzüglich der Abbrecher im 2. Semester, zuzüglich der Zugänge im 2. Semester bzw. als Bestand des 1. Semesters abzüglich der Abbrecher und Zugänge im 1. und 2. Semester. Diese Argumentation lässt sich bis zum Ende der Regelstudienzeit fortsetzen (wenn man davon ausgeht, dass vor dem Ende der Regelstudienzeit niemand den Studiengang mit einem bestandenem Examen verlässt). Für die Hochschule (nur Bachelor) ergibt sich folgendes Bild:

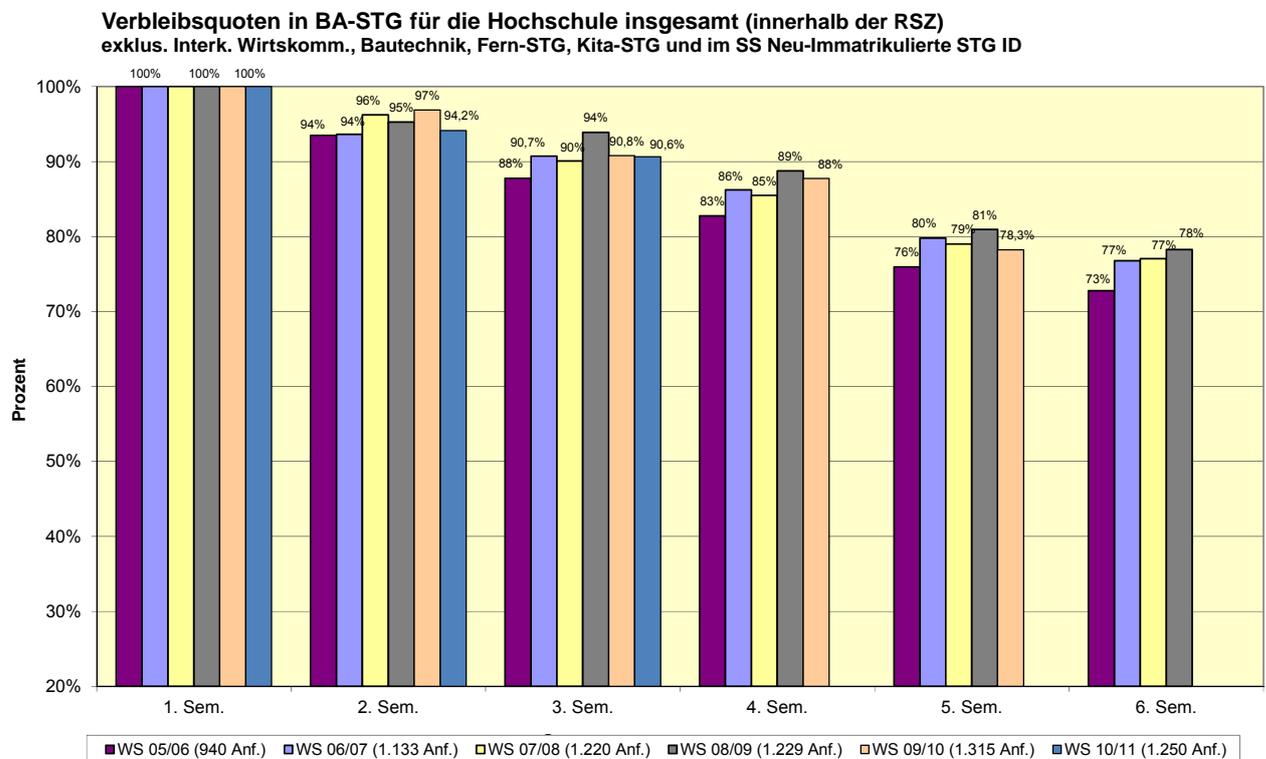


Abbildung 1: Verbleibsquoten in Bachelor-Studiengängen

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Kohortenberechnung das Problem aufweist, dass die Kohorte solange verfolgt werden muss, bis kein jemals Immatrikulierter mehr im Bestand ist (dieses Problem löst das Statistische Bundesamt bei der Erfolgsquotenberechnung durch die Schätzung der letzten Semester).

Exemplarisch wurde nun aus der Exmatrikulationsdatei ($n = 1680$) der Anteil derer geschätzt, die ihr Studium innerhalb und außerhalb der Regelstudienzeit abbrechen. Etwa 90 % der Abbrecherinnen und Abbrecher beenden ihr Studium vor Ende des 6. Semesters. Da im 6. Semester (siebensemestrig Studiengänge sind in der Graphik enthalten) in etwa noch 77% der Studierenden der Anfangsmatrikel noch an der Hochschule sind, dürfte die Erfolgsquote der Hochschule in etwa bei 74 bis 72% liegen (nur Bachelor).

In praxi wird der Abbruch schon längst bei den zulassungsbeschränkten Studiengängen berücksichtigt. Dieser wird durch die Verwendung von Schwundfaktoren (Hamburger Modell) ausgeglichen. Da die Zulassungszahlen mit zunehmender Zahl von Studienabbrechern steigen, sorgt dies für eine automatische Korrektur. Auch wenn dies nur für die NC-Studiengänge gilt, zeigt sich, dass die Überlast, die die Hochschule fährt, auch dafür sorgt, dass genügend Absolventinnen und Absolventen die Hochschule verlassen: Die Hochschule hat eine Zulassungszahl (ohne Schwund) in den Bachelorstudiengängen von 1053. Sie erreicht im Durchschnitt der letzten fünf Jahre (2007-2011) eine durchschnittliche Absolventenzahl von 1018 (nur Diplom und Bachelor). Hiermit wird das Ausbildungsziel nahezu erfüllt. Dies geht nicht zulasten der Qualität, da nur 3 % der Bachelor-Absolventen des Jahres 2009 arbeitslos waren (Absolventenbefragung 2011).

Bei den Verbleibsquoten handelt es sich um eine Verfolgung der Studienanfänger eines bestimmten Matrikels über mehrere Semester. Auch hier wiederum gilt, dass niedrige Verbleibsquoten Hinweise auf Qualitätsdefizite liefern können. Darüber hinaus könnten detaillierte Studienverlaufsdaten Hinweise für die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre liefern, insbesondere wenn dazu Daten aus dem studienbegleitenden Prüfungswesen analysieren würden.

5 Einzeldarstellung der an der Hochschule verwendeten Befragungen

5.1 Lehrevaluation

Im Fokus der studentischen Lehrevaluation steht die Bewertung der einzelnen Lehrveranstaltung. Die Lehrevaluation gibt es auf der Basis der Evaluationsordnung der Hochschule seit dem SS 04 an der Hochschule und seit dem SS 08 wird dazu der HILVE II (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation) eingesetzt. Dabei handelt es sich um einen Fragebogen zur Messung von Lehrerfolg, der unterschiedliche Konzepte beinhaltet (vgl. Rindermann 2003: 236):

- Determinanten des Dozentenverhaltens:
Strukturierung, Breite/Bezüge (Veranschaulichung), Verarbeitungstiefe (Reflexion), Lehrkompetenz, Dozentenengagement, Kooperativität/Klima, Interaktion bzw. Betreuung/Feedback,
- studentische Determinanten:
Vorwissen, Fähigkeiten, Vorinteresse, Fleiß/Arbeitsbelastung, Beteiligungen, Referate, Störungen und Fehlzeiten sowie
- Kontextvariablen:
Thema, Überschneidungen, Anforderungen, Besuchszahl, Prüfung, Besuchsgrund und Veranstaltungstyp
- den Lehrerfolg.

Die genannten Konzepte bildeten gleichzeitig die Grundlage der Fragebogenentwicklung. Angenommen wird, dass Determinanten des Dozentenverhaltens und der Studierenden den Lehrerfolg beeinflussen und durch die Kontextvariablen beeinflusst werden.

Entsprechend landesgesetzlicher Vorgaben (HSG LSA 2010: § 7 Qualität der Lehre, Satz 2) sollte die studentische Lehrevaluation an der Hochschule in jedem Semester stattfinden und wird an der Hochschule auch semesterweise durch das Prorektorat Studium und Lehre ab etwa der Mitte des Vorlesungszeitraumes durchgeführt. Jede Lehrende, jeder Lehrende ist aufgefordert, daran teilzunehmen und Evaluationsbögen zu verteilen. Falls dies in einer Lehrveranstaltung nicht geschieht, haben die Studierenden die Möglichkeit, die Evaluation in der betreffenden Veranstaltung selbst zu organisieren.¹¹ Das Diagramm auf der nächsten Seite zeigt die Beteiligung an der Lehrevaluation seit dem SS06.

¹¹ In der Regel erhalten sie Evaluations-Fragebögen in den Dekanaten und können diese dort ausgefüllt in einem verschlossenen Umschlag auch wieder abgegeben. Sie werden dann von dort an das Prorektorat für Studium und Lehre weitergeleitet.

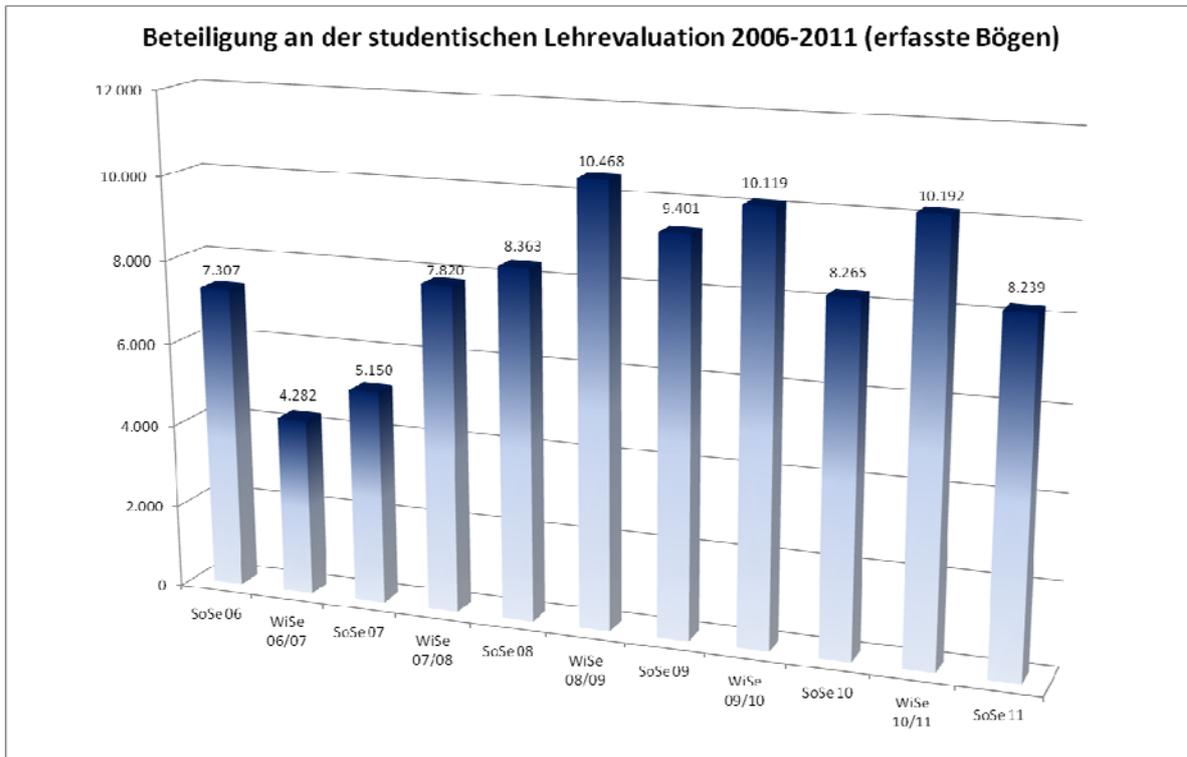


Abbildung 2: Beteiligung an der Lehrevaluation SS06 bis SS11

Nach einer sehr starken Beteiligung im SS06 ging diese im darauffolgenden Semester sehr zurück, stieg aber danach wieder kontinuierlich an und erreichte im WS08/09 ihren Höchstwert. Seitdem verbleibt die Beteiligung auf relativ hohem Niveau. In den Sommersemestern ab SS09 ist die Beteiligung niedriger, da viele Studierende sich hier im Praktikum befinden. Dieses Ergebnis spricht noch nicht für eine Evaluationsmüdigkeit. Dennoch könnte man – auch unter Aufwands Gesichtspunkten – eine Teilerhebung anstreben, „[...]“, die entsprechend der Evaluationsordnung der Hochschule Magdeburg-Stendal gewährleistet, dass jedes (Teil-)Modul innerhalb von 4 Semestern mindestens einmal evaluiert wird.“ (In der Smitten/Jaeger 2010: 32).

Eine besondere Rolle bei der Rückmeldung von Ergebnissen der Lehrevaluation an der Hochschule spielt der sog. Globalindikator der Lehrqualität, bei dem es sich um einen zusammengesetzten Wert aus mehreren Items bzw. Indikatoren – überwiegend des Dozentenverhaltens – handelt.¹²

Betrachtet man die Indikatoren des Globalindikators genauer (siehe die Tabelle auf der folgenden Seite), handelt es sich bei ihnen um Aspekte des Dozentenverhaltens, angereichert mit den Indikatoren Interessenförderung und Allgemeinschätzung als Aspekte des Lehrerfolgs und Verwendung kommunikativer Lehrformen als einen Aspekt der Kontextvariablen. Insofern misst dieser Globalindikator im Wesentlichen Eigenschaften des Dozenten (personale, methodische, soziale Kompetenzen usw.).

¹² Die Items wurden von der Kommission für Studium und Lehre ausgewählt.

Struktur der Veranstaltung:

1. Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung ist logisch/nachvollziehbar.
2. Die Veranstaltung ist gut organisiert.

Veranschaulichung des Lehrstoffes:

3. Der Stoff wird anhand von Beispielen veranschaulicht.
4. Die Bedeutung/Nutzen der behandelten Themen wird vermittelt.
5. Ein Bezug zwischen Theorie und Praxis/Anwendung wird hergestellt.

Reflexion des Lehrstoffes:

6. Zum Mitdenken und Durchdenken des Stoffes/Thema wird angeregt.
7. Die behandelten Themen werden kritisch/von verschiedenen Seiten beleuchtet.

Lehrkompetenz:

8. Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend.
9. Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.
10. Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.
11. Die Dozentin/Der Dozent wirkt gut vorbereitet.

Dozentenengagement:

12. Die Dozentin/Der Dozent engagiert sich bei der Lehrtätigkeit und versucht Begeisterung zu vermitteln.
13. Dem/Der Dozenten/-in ist es wichtig, dass die Teilnehmer etwas lernen.
14. Die Dozentin/Der Dozent motiviert die Teilnehmer.

Umgang mit den Studierenden:

15. Die Dozentin/Der Dozent ist im Umgang mit den Studierenden freundlich.
16. Die Dozentin/Der Dozent ist kooperativ und aufgeschlossen.

Feedback und Betreuung:

31. Die Lehrkraft gibt auf Beiträge der Teilnehmer hilfreiches Feedback.
32. Außerhalb der Veranstaltung findet eine gute Betreuung statt.

Einbeziehung der Studierenden:

40. Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.
41. Diskussionen werden gut geleitet.

Verwendung kommunikativer Lehrformen:

45. Es werden kommunikative Lehrformen eingesetzt (z. B. Gruppenarbeit).

Interessenförderung:

49. Die Veranstaltung fördert mein Interesse am Studium.
50. Der Kurs motiviert dazu, sich selbst mit den Inhalten zu beschäftigen.

Allgemeineinschätzung:

51. Der Besuch der Veranstaltung lohnt sich.

Tabelle 1: Indikatoren und Items des Globalindikators

Alle Items haben eine Skalierung von 1 für ‚trifft nicht zu‘ bis 7 für ‚trifft völlig zu‘. Die Berechnung des Globalindikators erfolgt mit dem Programm EvaSys in zwei Schritten: Zunächst werden die Indikatoren berechnet durch Addition aller Einzelwerte eines Indikators. Die Summe wird anschließend durch die Zahl der insgesamt abgegebenen Antworten geteilt. Der Globalindikator wird dann aus den addierten Indikatoren gebildet, die ebenfalls durch ihre Anzahl geteilt werden. Je höher der Wert des Globalindikators, desto besser ist die Lehrqualität.

5.1.1 Rückmeldung der Ergebnisse der Lehrevaluation

Die Mittelwerte des Globalindikators für alle Fachbereiche und für die Hochschule insgesamt werden hochschulweit im Intranet - neben den Anzahlen ausgefüllter Bögen und evaluierter Veranstaltungen - für mehrere Erhebungsperioden veröffentlicht, z. B. unter <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/leitung/prorstl/Evaluation>.

Daneben erhalten die Dekane und Studiendekane der Fachbereiche ausführliche Ergebnisse der Lehrevaluation, z. B. für jeden Lehrenden des Fachbereichs, mit der Maßgabe, auf der Grundlage dieser Ergebnisse Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ergreifen. Diese werden in einem Kurzbericht zusammengefasst und dem Prorektor für Studium und Lehre übergeben.

Außerdem sind die Dozenten aufgefordert, den letzten Lehrveranstaltungstermin zu einem Gespräch mit den Studierenden über das Ergebnis der Lehrveranstaltungsevaluation zu nutzen.

Die Ergebnisse der Lehrevaluation werden aber auch von der Hochschulleitung genutzt bei den Verhandlungen zur W-Besoldung.

5.1.2 Weiterentwicklung der Auswertung der Lehrevaluation

Was derzeit fehlt an der Hochschule ist ein Verfahren, mit dem hochschulweit über unterschiedliche Qualitäten für verschiedene Arten von Lehrveranstaltungen informiert wird. Das derzeitige hochschulweite Berichtssystem liefert nur Mittelwerte und damit keinerlei Hinweise über die Verteilung der Messwerte und insbesondere nicht über einzelne Lehrveranstaltungen, die eine schlechte Bewertung durch die Studierenden erfahren haben.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Auswertung der Lehrevaluation, eines effektiveren Zusammenwirkens der verschiedenen Akteure sowie wirkungsvoller Folge-Maßnahmen und der Überprüfung ihrer Wirksamkeit, ist daher für die Hochschule der von Craanen (2010: 3ff) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) entwickelte Ansatz eines fachbereichsübergreifenden Monitorings der (Lehr-)Veranstaltungsqualität interessant. Dieser Ansatz definiert im Voraus Standards für gute Qualität von Lehrveranstaltungen und bildet einen Lehrqualitätsindex (LQI), in den Fragen zur Gesamtbewertung der Lehrveranstaltung, zum notwendigen Arbeitsaufwand, der Struktur der Lehrveranstaltung, Engagement und Motivation des Dozenten sowie das Eingehen des Dozenten auf Fragen und Belange der Studierenden eingehen. Die Auswertung überprüft, ob und in welchem Ausmaß die festgelegten Standards von den Lehrenden erfüllt werden. Das Ausmaß der unterschiedlichen Erfüllung dieser Standards zeigen Ampel-Funktionalitäten (von dunkelgrün bis rot für Veranstaltungen, bei denen dringender Handlungsbedarf besteht) an, die für Gruppen unterschiedlicher Veranstaltungsqualität stehen und mit unterschiedlichen, strukturierten 'Follow-ups' verknüpft sind. Diese reichen von der Reflexion des Erfolgs (im Falle 100%iger Erfüllung des Indexes) bis hin zu Zielvereinbarungen mit dem Lehrenden und Verpflichtung zur Teilnahme an Grundlagenworkshops zur Hochschuldidaktik.

Mit diesem Ansatz ist es vor allem möglich, Veranstaltungen mit einer schlechten Lehrqualität zu erkennen und darauf in einer vorab definierten Art und Weise rasch zu reagieren. Bei sehr schlechten Bewertungen, 'im roten Ampelbereich' wird nicht nur der Studiendekan des Fachbereichs informiert, sondern es erfolgt gleichzeitig eine Meldung an den Bereichsvorstand für Studium und Lehre.

Der dargestellte Ansatz ist auch deshalb so interessant für die Hochschule, weil er sich mit der Einrichtung des Zentrums für Lehrqualität und Hochschuldidaktik an der Hochschule verträgt. Dieses Zentrum basiert auf den drei Säulen Qualifizierung, Steuerung und Beratung und fungiert als Schnittstelle zwischen Prorektoraten und Fachbereichen. Die Säule Qualifizierung beinhaltet Angebote von Qualifizierungsmaßnahmen für neu berufenes bzw. eingestelltes Personal sowie fortlaufende und systematische Weiterbildungsangebote für das gesamte Lehrpersonal. Dort könnten die Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden für Lehrpersonen, deren Veranstaltungen wiederholt schlechte Bewertungen erhalten haben.

5.2 Studierendenbefragung zur Qualität von Studium und Lehre (Studienqualitätsmonitor)

5.2.1 Zentrale Themen

Um Informationen darüber zu erhalten, wie die Qualität von Studium und Lehre von ihren Studierenden beurteilt wird, beteiligt sich die Hochschule am Studienqualitätsmonitor. Dieser wird seit 2007 jährlich als Online-Befragung Studierender zur Studienqualität an deutschen Hochschulen durch die HIS Hochschul-Informationen-System GmbH in Zusammenarbeit mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt (vgl. Bargel u. a. 2008). Im Unterschied zur Lehrevaluation, in deren Fokus die Beurteilung der einzelnen Lehrveranstaltung steht, beziehen sich Befragungen zur Studienqualität eher auf den Studiengang insgesamt. Wie Daten aus dem Studienqualitätsmonitor für die interne Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule genutzt werden können, war Bestandteil des bereits mehrfach erwähnten Beratungsprojekts der HIS GmbH.

Thematisch gliedert sich der Fragebogen zum Studienqualitätsmonitor in mehrere Bereiche mit verschiedenen Blöcken

- Betreuungssituation: Qualität der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, Nutzung, Zufriedenheit und Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Beratungsmöglichkeiten
- Lehrangebot: Charakteristika des 1. Hauptstudienfachs/Kernfachs, Beurteilung organisatorischer und didaktischer Aspekte, Forschungs- und Praxisbezugs des Lehrangebotes
- Studienverlauf: Verzug gegenüber ursprünglicher Planung, Wechsel von Fach oder Hochschule/Gedanken an Studienabbruch, Förderung durch das Studium in unterschiedlichen Bereichen, Schwierigkeiten in der persönlichen Studiensituation, Beurteilung der Studiensituation
- Ausstattung: Beeinträchtigungen in der Studiensituation, Zufriedenheit mit Ausstattungsaspekten im Studiengang
- Beratungs- und Serviceeinrichtungen: Zufriedenheit mit Service- und Beratungsleistungen sowie den Rahmenbedingungen
- Gesamtzufriedenheit mit verschiedenen Studienaspekten
- Evaluationen: Bisherige Teilnahmen und Verbesserungen durch Evaluationen
- Thema Studiengebühren
- Grunddaten: Sozial- und bildungsbiografische Angaben

In jedem Bereich bzw. Block werden die Studierenden jeweils gebeten, aus ihrer Perspektive einzelne Merkmale zu beurteilen bzw. anzugeben, wie zufrieden sie mit den einzelnen Angeboten sind¹³ (sog. multiattributive Qualitätsmessung). Im Teil ‚Gesamtzufriedenheit‘ bewerten sie die einzelnen Bereiche insgesamt und im Teil ‚Studienbeiträge/Studiengebühren‘ geben die Studierenden an, sofern sie diese Zahlungen leisten, für welche Bereiche der Studienqualität diese Gelder vordringlich verwendet werden sollten.

¹³ In der Regel auf 5-stufigen Likert-Skalen mit den Ausprägungen sehr gut bis sehr schlecht bzw. sehr zufrieden bis unzufrieden.

5.2.2 Methodik und Auswertung

Den Versand der Einladungsschreiben zur Teilnahme für die an der Hochschule zu Befragenden übernimmt derzeit das Dezernat II Akademische und studentische Angelegenheiten. In einem zeitlichen Abstand von drei Jahren befragt die Hochschule alle Bachelor-Studierenden in der Regelstudienzeit. Dazwischen wird die Befragung als Teilerhebung bei ca. 20 - 25% der Studierenden durchgeführt.

Die Hochschule erhält über die an der Hochschule Magdeburg-Stendal befragten Studierenden von der HIS eine Randauszählung über alle Fragen mit den Antwortverteilungen und Mittelwerten für die Befragten insgesamt sowie nach verschiedenen Fächergruppen (Ingenieurwissenschaften usw.¹⁴) und darüber hinaus die Verteilungen und Mittelwerte für alle FH bzw. FH Ost. Auf der Grundlage des multiattributiven Messansatzes entsteht ein differenziertes Bild der Studienqualität an der Hochschule und es lässt sich erkennen, in welchen Bereichen die Hochschule Stärken, aber auch qualitative Schwächen hat.

Dabei sind für die Definition von Stärken/Schwächen grundsätzlich zwei Vorgehensweisen denkbar (vgl. In der Smitten/Jaeger 2010: 7):

- Erstens werden solche Merkmale der Studienqualität als Stärken resp. Schwächen definiert, bei denen die durchschnittlichen Bewertungen der Studierenden um einen bestimmten Wert vom Skalenmittelpunkt in Richtung des positiven resp. negativen Pols abweichen („absolute Stärken und Schwächen“)
- Zweitens werden solche Aspekte als Stärken resp. Schwächen betrachtet, bei deren Beurteilung die Hochschule sich um einen bestimmten Wert vom Durchschnitt aller am SQM beteiligten Fachhochschulen unterscheidet („relative Stärken und Schwächen“)

Identifizierte Stärken der Hochschule finden Verwendung im Hochschulmarketing, um die Attraktivität der Hochschule nach außen zu kommunizieren und zu erhöhen. Beispielsweise werden diese Stärken sichtbar auf der Homepage der Hochschule platziert, siehe dazu Abbildung 3. Schwächen zeigen hingegen einen Handlungsbedarf an. Hier zeigt sich die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements als Qualitätsmonitoring: Schwächen sollen frühzeitig erkannt werden, um rasch darauf reagieren und gegensteuern zu können.

Das Vorliegen von Stärken bzw. Schwächen für die Hochschule insgesamt bedeutet aber nicht, dass sich dieses Bild auch für die einzelnen Fachbereiche so darstellt. Hier kann es Unterschiede zwischen den Fachbereichen geben. Um Vergleiche innerhalb der Hochschule zwischen den Fachbereichen zu ermöglichen, hat sich die Hochschule 2010 erstmalig in Form einer Vollerhebung aller Bachelor-Studierenden in der Regelstudienzeit am Studienqualitätsmonitor beteiligt.

¹⁴ Falls das N der Studierenden, die geantwortet haben, in den jeweiligen Fächergruppen ausreichend groß ist.

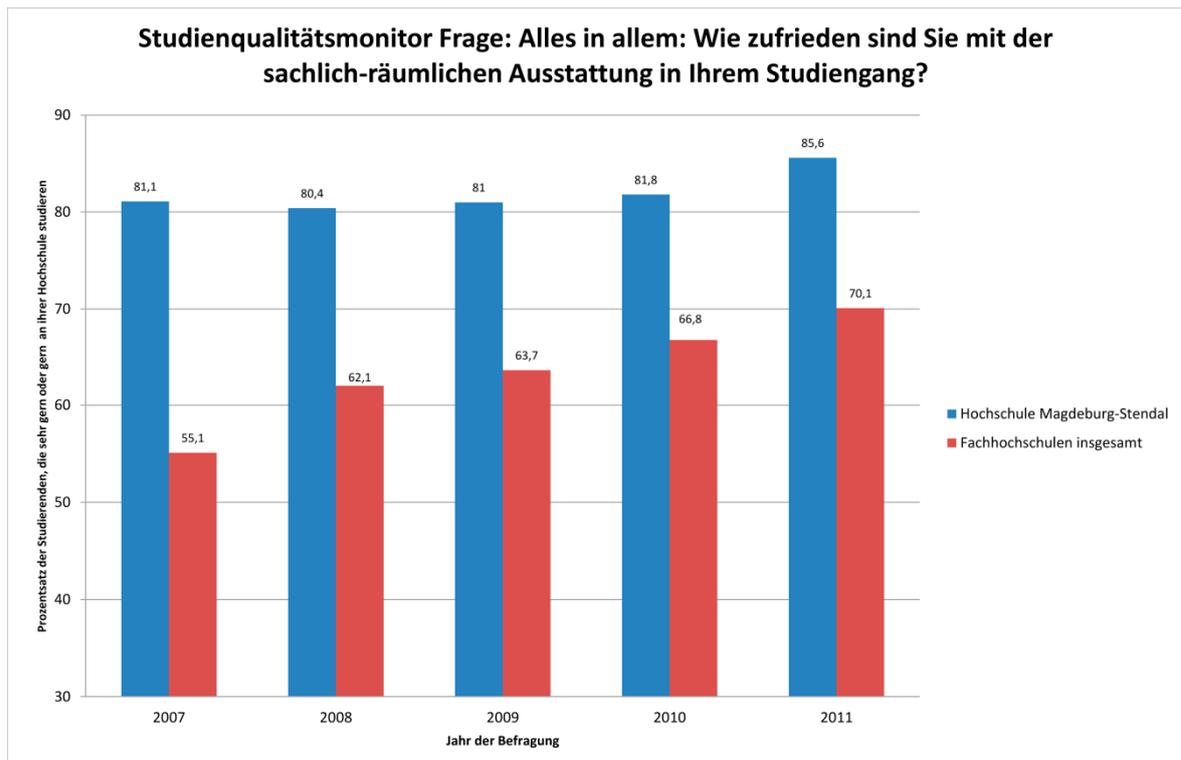


Abbildung 3: Zufriedenheit mit der sachlich-räumlichen Ausstattung

Daneben hat die Hochschule begonnen, die Fragen des Studienqualitätsmonitors im Längsschnitt auszuwerten, um Entwicklungstrends aufzuspüren. Da die Hochschule sich von Anfang an – seit 2007 – an diesem Verfahren beteiligt hat, liegen jetzt Antworten zu einzelnen Fragen für einen Zeitraum von fünf Jahren vor. Diese Auswertungen werden fortgesetzt, denn neben dem Erkennen von Trendverläufen, die eventuell eine noch frühere Steuerung möglich machen, wird es mit diesem Instrumentarium ebenso möglich zu überprüfen, ob Interventionen zu signifikanten Verbesserungen geführt haben.

5.2.3 Rückmeldung der Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor

Über die Ergebnisse der Auswertungen des Studienqualitätsmonitors wird – neben der Verwendung im Hochschulmarketing – auf unterschiedlichen Wegen berichtet:

- In der Senatskommission für Hochschulentwicklung und -marketing und weiteren Hochschulgremien werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.
- Die Dekane und Studiendekane der Fachbereiche erhalten die jährlichen Randauszählungen für die Hochschule und über Fächergruppen an Fachhochschulen.

Wichtige Zwischenziele sind zunächst, das Qualitätsthema in der Hochschule bekannt zu machen und das Bewusstsein für die Notwendigkeit zu schärfen, dass im zunehmenden Wettbewerb zwischen Hochschulen Qualitätsmanagement Wettbewerbsvorteile sichert. Künftig wird die Sicherstellung der Studienqualität an der Hochschule eine Aufgabe des Zentrums für Lehrqualität und Hochschuldidaktik sein.

5.3 Absolventenbefragung

5.3.1 Grundlagen und zentrale Themen

Befragungen zur Lehrevaluation und zur Studienqualität richten sich an Studierende, die sich im Studium befinden. Im Unterschied zu diesen Verfahren werden bei einer Absolventenbefragung ehemalige Studierende befragt, die die Hochschule mit einem Studienabschluss verlassen haben. Während Studierende nur eine bestimmte Perspektive auf das Studium besitzen, die maßgeblich davon geprägt ist, in welchem Fachsemester sie sich befinden, haben Absolventen den Blick auf das Studium als Ganzes und können es in seiner Gesamtheit beurteilen. Mit dieser Methode können zudem ganze Studienverläufe nachgezeichnet werden.

Vor allem aber werden bei Absolventenbefragungen Ergebnisse und Auswirkungen des Studiums Thema: Beschäftigungs- und Arbeitsplatzsuche der ehemaligen Studierenden, wie viele der Absolventen haben einen Arbeitsplatz gefunden, wie hoch sind ihre durchschnittlichen Einkommen, wie zufrieden sind sie mit ihrer aktuellen Beschäftigungssituation, aber auch welche Anforderungen stellt die berufliche Praxis und wie sind die Absolventen seitens ihrer Hochschule darauf vorbereitet worden, wurden während des Studiums dazu relevante Kompetenzen vermittelt?

Eine Hochschule kann noch so viele Studierende in der Regelstudienzeit zu einem beruflichen Abschluss führen, die Bedeutsamkeit der im Studium erworbenen Qualifikationen zeigt sich erst in der Praxis. Insofern können aus Absolventenbefragungen gebildete Indikatoren, wie z. B. das Ausmaß ausbildungsadäquater Beschäftigung der Absolventen, ihr durchschnittliches Einkommen usw. als relevante Kriterien für die Leistungsfähigkeit einer Hochschule gelten.

Die Ergebnisse von Absolventenbefragungen können von Hochschulen für vielfältige Zwecke genutzt werden, u. a.:

- Bei der Reakkreditierung von Studiengängen erwarten die Akkreditierungsagenturen zunehmend, dass Hochschulen zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre Absolventenstudien durchführen und die erhobenen Daten in die Weiterentwicklung von Studiengängen einfließen lassen
- Für die Weiterentwicklung von Angeboten zu Schlüsselkompetenzen
- In der berufsfeldorientierten Beratung, z. B. durch das Career Center der Hochschule
- Verwendbarkeit in der Studierendeninformation: Informierung Studieninteressierter über den Arbeitsmarkt und typische Einstiegspositionen von Absolventen
- Evaluation der Bachelor-/Master-Studienreform
- Für die Alumni-Arbeit

Konkret beteiligt sich die Hochschule bei der Durchführung der Absolventenbefragung am Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ (KOAB), das vom INCHER-Kassel koordiniert wird. Die Hochschulen, die sich an diesem Projekt beteiligen, führen die Absolventenbefragung selbstständig durch, werden dabei aber von INCHER unterstützt. Im Wintersemester 2010/11, in dem die Hochschule erstmalig eine Absolventenbefragung

durchführte und den Prüfungsjahrgang 2009 befragte, haben insgesamt 50 Hochschulen¹⁵ am Kooperationsprojekt teilgenommen und insgesamt rund 92.000 Absolventen befragt. Ziel von KOAB ist die bundesweite Abstimmung bei der Implementierung von regelmäßigen Absolventenbefragungen, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.¹⁶

Die sich beteiligenden Hochschulen haben sich dazu auf einen gemeinsamen Fragebogen geeinigt, der aus Kern- und aus optionalen Fragen besteht. Kern- wie optionale Fragen werden durch das INCHER in Kooperation mit den sich beteiligenden Hochschulen entwickelt und beständig neuen Erfahrungen und Gegebenheiten angepasst.¹⁷ Während die Kern-Fragen aber für alle Hochschulen verbindlich sind, können die Hochschulen bei den optionalen Fragen auswählen, welche sie davon im Fragebogen verwenden. Als dritte Komponente kommen hochschulspezifische Fragen hinzu. Bei der Entwicklung der für die Hochschule spezifischen Fragen wird an der Hochschule eng mit den Fachbereichen und den zentralen Einrichtungen kooperiert.

Zentrale Themen der Absolventenbefragung (Stand März 2012) sind:

- Vor dem Studium
- Studienverlauf
- Angaben zum Studium, Studienbedingungen und Kompetenzerwerb
- Die Situation nach Studienabschluss und Beschäftigungssuche
- Derzeitige Tätigkeit und Beschäftigungssituation
- Zum Zusammenhang von Studium und Beruf
- Berufsverlauf
- Berufliche Orientierungen und Arbeitszufriedenheit
- Angaben zur Person

Die Hochschule hat sich entschieden, jeden zweiten Prüfungsjahrgang zu befragen. Die Absolventen werden zunächst ca. 1 ½ Jahre nach Beendigung ihres Studiums das erste Mal befragt (nachfolgend Erstbefragung genannt).¹⁸ Darüber beinhaltet das Konzept, dieselben Absolventen ca. 5 Jahre nach Beendigung ihres Studiums nochmals zu befragen.

¹⁵ Darunter alle Elite-Hochschulen mit Ausnahme der aus Bayern, die sich für die Durchführung von Absolventenbefragungen im Bayerischen Absolventenpanel zusammen getan haben.

¹⁶ Die Ergebnisse der Befragungen an den einzelnen Hochschulen werden durch INCHER-Kassel in einem Gesamtdatensatz zusammengefügt und für weitergehende Fragestellungen verwendet: z. B. zu Vergleichen zwischen Hochschulen auf der Ebene von Fachbereichen oder Studiengängen; zu Fragen der Determinanten beruflichen Erfolgs; zu den Auswirkungen der Einführung neuer Studiengänge, u. a.

¹⁷ So ist z. B. ab der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2010 ein Modul zum Übergang Bachelor-Master in den Fragebogen implementiert worden.

¹⁸ Dabei handelt es sich um einen internationalen Standard, Absolventen ca. 1 ½ Jahre nach Beendigung ihres Studiums erstmalig zu befragen.

5.3.2 Methodik und Auswertung

Der gesamte Projektzyklus einer Absolventen-Erstbefragung umfasst zwei Jahre und dauert vom 1. Januar eines Jahres bis zum 31. Dezember des Folgejahres. Prinzipiell beinhaltet er alle Phasen eines empirischen Projektes und sieht beispielhaft für die nächste Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011 folgenden Zeitplan vor:

1. Vorbereitung der Befragung und Überarbeitung des Fragebogens: bis ca. 30. Sept. 12:
 - Informierung der Fachbereiche und der zentralen Einrichtungen
 - Überarbeitung des Fragebogens (Kern- und optionale Fragen) in Kooperation mit dem INCHER und den sich beteiligenden Hochschulen
 - Überarbeitung des Web-Auftritts zur Absolventenbefragung
 - Informierung des Datenschutzbeauftragten der Hochschule
 - Anlage einer Datei mit den Adressen der zu befragenden Absolventen
2. Feldphase: WS 2012/13: 1. Okt. 2012 bis 15. Feb. 2013
3. Datenaufbereitung, -auswertung, Rückmeldung an die Hochschulen: bis ca. Mai 2013
4. Ergebnismeldung in den Hochschulen und Erstellung eines Abschlussberichts: bis Dezember 2013

Die Hochschule führt die Befragung selbständig durch und tritt auch den Absolventen gegenüber verantwortlich auf. Sie wird jedoch durch das INCHER unterstützt durch Beratung, Koordination der Fragebogenentwicklung, Erstellung einer hochschulspezifischen Druckvorlage, Support in der Durchführungsphase, z. B. übernimmt das INCHER das Online-Stellen des Fragebogens,¹⁹ und die Erstellung von Basis-Auswertungen.

Die Absolventenbefragung wird als Vollerhebung durchgeführt, d.h. es wird keine Stichprobe gezogen, sondern alle Absolventen befragt. Diese werden auf dem Postwege kontaktiert und erhalten eine Einladung zur Teilnahme mit einem persönlichen Zugangscode. Der Fragebogen wird online ausgefüllt, d. h. die Befragung wird als reine Online-Erhebung durchgeführt.

Angestrebt wird eine Rücklaufquote von 50 %, um Stichprobenverzerrungen möglichst auszuschließen und auch noch um für die Folgebefragung über ein ausreichend großes Ausgangssample zu verfügen. Um diese hohe Beteiligung an der Befragung zu realisieren, werden neben der ersten Aufforderung zur Teilnahme bis zu drei Erinnerungen verschickt. Zur Aktualisierung der Adressen werden folgende Wege benutzt: Postrücksendungen, Meldeämter, Serviceeinrichtung Uni (z.B. Alumni, Career-Center) sowie dezentrale Einrichtungen (Fachbereiche).

Nach Beendigung der Feldphase übernimmt das INCHER die Datenbereinigung und –aufbereitung.²⁰ Es erstellt für die Hochschule eine tabellarische Basis-Auswertung Frage für Frage nach unterschiedlichen sog. ‚Break‘-Variablen (z. B. Art des Abschlusses, Fachbereiche, Studiengänge usw.).

¹⁹ Dies geschieht auf dem Server des Hochschulrechenzentrums der Universität Kassel.

²⁰ Auf die Durchführungsphase folgt bei einer Befragung die Datenerfassungsphase, die bei einer Online-Erhebung aber praktisch entfällt. Danach werden die Daten bereinigt, indem Datenfehler oder Unstimmigkeiten behoben werden. Solche Unstimmigkeiten sind z. B. unterschiedliche Jahresangaben (z. B. 1982, 82). Bis die Daten ausgewertet werden können, sind weitere Schritte notwendig (Plausibilitätsprüfungen, Behandlung von Mehrfachnennungen und sog. Missings, Codierung offener Fragen und Datenaufbereitungen).

Da das INCHER die Datensätze aller Hochschulen zu einem Gesamtdatensatz vereinigt und diesen ebenfalls Frage für Frage nach ‚Break‘-Variablen auswertet (z. B. Hochschul-typ: Universität, Fachhochschule), erhalten wir Vergleichswerte für die Fachhochschulen insgesamt, die wir dann wiederum für ein Benchmarking nutzen. Die Hochschule erfährt darüber, wie sie im Vergleich zu anderen Fachhochschulen steht.

5.3.3 Rückmeldung der Ergebnisse der Absolventenbefragung

Über die Ergebnisse der Absolventenbefragung wird innerhalb und außerhalb der Hochschule in vielfältiger Weise berichtet:

- Die Hochschulleitung erhält einen zusammenfassenden Bericht
- Eine Zusammenfassung mit den wichtigsten Ergebnissen geht ebenfalls an die Teilnehmer der Befragung
- Außerdem steht diese Zusammenfassung im Internet zum Download zur Verfügung
- Die Tabellenbände werden der Hochschulleitung und den Studiendekanen der Fachbereiche zur Verfügung gestellt
- Für den Zweck der Reakkreditierung von Studiengängen, die teilweise von Studiendekanen gezielt nachgefragt werden, oder für Aussagen zum regionalen beruflichen Verbleib der Absolventen (z. B. wie viel Prozent der Absolventen eines Studiengangs bleiben in Sachsen-Anhalt)
- Über Ergebnisse der Absolventenbefragung wird in der Senatskommission für Hochschulentwicklung und –marketing berichtet
- In der hochschuleigenen Zeitung „treffpunkt campus“ erscheint ebenfalls eine Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, siehe dazu die Abbildung 4

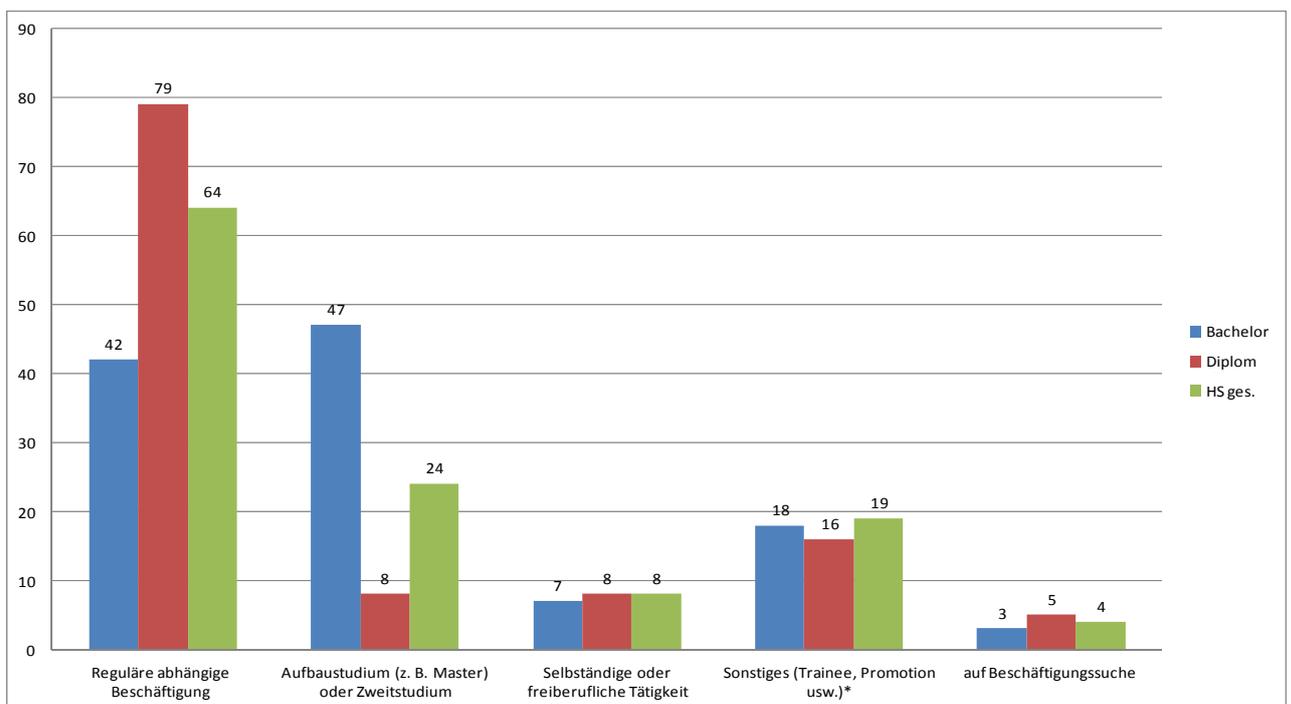


Abbildung 4: Berufliche Situation der Absolventen zum Befragungszeitpunkt (Angaben in Prozent; * Mehrfachnennungen möglich)

Zukünftig wird es darum gehen, die Studiendekane der Fachbereiche noch stärker in den gesamten Prozess der Vorbereitung der Absolventenbefragung einzubeziehen, insbesondere in der Revision des Fragebogens, um das Interesse an den Ergebnissen der Absolventenbefragung weiter zu erhöhen. Mittelfristig sollen diese Ergebnisse in die Studiengangsentwicklung einfließen.

5.4 Befragung von Studienabbrechern und Hochschulwechslern

Mit diesem Instrument befragen wir ebenfalls ehemalige Studierende, allerdings im Gegensatz zur Absolventenbefragung solche Studierende, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen haben. Diese Befragung hat den im nächsten Abschnitt beschriebenen Hintergrund.

5.4.1 Notwendigkeit

Das Thema Studienabbruch ist seit einigen Jahren ein sehr aktuelles Thema an deutschen Hochschulen. Eine neue HIS-Studienabbruchberechnung zeigt für das Jahr 2008 gegenüber 2006 einen Anstieg der Studienabbruchquoten im Erststudium für alle Hochschulen um 3 Prozentpunkte auf 24 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 297, Tab. F4-2A). Der Prozentsatz der Studienabbrecher in Bachelor-Studiengängen ist zwar um fünf Prozentpunkte zurückgegangen, aber mit 25 % noch immer relativ hoch.²¹

Ein ähnliches Bild zeigt sich an der Hochschule: Die Verbleibsquoten, die wir berechnen, um das Ausmaß des Studienabbruches in Bachelor-Studiengängen zu verfolgen, sind für unterschiedliche Studienanfängermatrikel zwar im Zeitverlauf besser geworden, z. B. hat sich für das Anfängermatrikel 2009/10 6-semesteriger Bachelor-Studiengänge die Verbleibsquote mit 78,3 % im 6. Semester um 5,5 Prozentpunkte gegenüber der Quote für das Anfängermatrikel 2005/06 erhöht, aber noch immer sind die Anzahlen der Studienabbrüche unbefriedigend hoch.

Als Studienabbrecher gelten dabei in Anlehnung an eine HIS-Untersuchung zur Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an der Hochschule aufgenommen haben, dann aber die Hochschule endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen (vgl. Heublein u. a. 2008: 7). Master-Studierende, die ihr Studium aufgeben, verfügen schon über einen Abschluss und gelten demnach nicht als Studienabbrecher. Problematisch ist die Einordnung von Hochschulwechslern, die die Hochschule verlassen, um ihr Studium an einer anderen Hochschule fortsetzen oder ein neues Studium an einer anderen Hochschule beginnen. Aus der Sichtweise der einzelnen Hochschule können auch diese Studierenden als Abbrecher gelten, denn sie brechen ihr Studium – obgleich aus einer anderen Motivlage – an der Hochschule ab. Aus bildungspolitischer Sicht wären sie aber dann keine Abbrecher, wenn sie ihr Studium anschließend an einer anderen Hochschule beenden. Ähnliche Probleme ergeben sich aus Sicht der Fachbereiche bei Studierenden, die innerhalb der Hochschule einen Studiengangs- oder Fachbereichswechsel vollziehen.

²¹ Zahlen getrennt für Fachhochschulen und Universitäten werden in der Berechnung für das Jahr 2008 nicht ausgewiesen. Eine ältere HIS-Publikation (vgl. Heublein u. a. 2008: 2) hatte über einen drastischen Anstieg der Studienabbrüche in Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen berichtet (39 % in 2006).

5.4.2 Fragebogen und Durchführung

Das akademische Controlling hat an der Hochschule eine Befragung von Studienabbrechern und Hochschulwechslern aus Bachelor-Studiengängen eingerichtet, um deren Motive zu erfassen.

Die grundsätzlichen Probleme in der Durchführung derartiger Befragungen sind folgende:

- die Erreichbarkeit der Zielgruppen und
- ihre Motivation zur Teilnahme

Wir entschlossen uns daher in der Durchführung für eine sehr pragmatische Lösung und verteilen den Fragebogen gemeinsam mit dem Exmatrikulationsantrag mit der Bitte, diesen vollständig auszufüllen und im Dezernat für studentische Angelegenheiten wieder abzugeben.²² Außerdem hielten wir den Fragebogen sehr kurz, um nicht schon durch die Fragebogenlänge Widerstände zu erzeugen. Darüber hinaus sollte der Fragebogen die Bedingungen erfüllen, dass Fachbereichsvergleiche möglich sind und mehr als nur Studienbedingungen bezogene Motive erfragt werden.

Die Auswahl der jeweiligen Motivkataloge war angelehnt an von der HIS entwickelte Instrumente zu 'Ursachen des Studienabbruchs' (vgl. Heublein u. a. 2009: 179) bzw. 'Gründen der Hochschulwahl' (vgl. Heine 2008: 5ff). Beide Verfahren wurden etwas überarbeitet. Der Katalog für die Studienabbrecher enthält insgesamt 33 Motive, gegliedert nach vier Bereichen (Studienbedingungen, Studienanforderungen, berufliche Orientierungen und formale Gründe), und eine offene Antwortkategorie, siehe Abbildung 1. Die Zielpersonen werden gebeten, die für sie zutreffenden Motive anzugeben (Mehrfachnennungen) bzw. es zu benennen, falls es nicht in der Liste enthalten ist. Soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht usw., aber auch Fachbereich und Semester des Studienabbruchs werden mit erhoben.

²² Exmatrikulierte, denen im Exmatrikulationsantrag die Kategorie 'fehlende Rückmeldung' oder 'fehlende Langzeitstudiengebühren' zugeordnet wird, können wir damit nicht erreichen, da sich hierunter viele Studierende befinden, die von Seiten der Hochschule 'zwangsexmatrikuliert' werden.

Teil 1 Gründe des Studienabbruches

Bitte kreuzen Sie den oder die Gründe Ihres Entschlusses, das Studium abzubrechen, an.

Studienbedingungen

- Unübersichtliches Studienangebot
- Berufs- und Praxisbezug fehlt
- Überfüllte Lehrveranstaltungen
- Mangelhafte Studienorganisation
- Mangelhaftes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen
- Fehlende Betreuung durch Dozenten
- Anonymität an der Hochschule
- Isolation an der Hochschule
- Fehlende Rückmeldungen auf Klausuren, Hausarbeiten usw.
- Ungenügende Vorbereitung auf Klausuren

Studienanforderungen

- Zu viel Studien- und Prüfungsstoff
- Studienanforderungen zu hoch
- Studium dauert zu lange
- Falsche Erwartungen an das Studium
- Studieneinstieg nicht geschafft
- War dem Leistungsdruck nicht gewachsen
- Zweifel an persönlicher Eignung
- Abschlussprüfung nicht bestanden
- Zwischenprüfung nicht bestanden

Berufliche Orientierungen

- Desinteresse an möglichem Beruf
- Nachgelassenes Interesse am Fach
- Wunsch nach praktischer Tätigkeit
- Schnellstmöglich Geldverdienst
- Schlechte Arbeitsmarktchancen
- Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatz
- Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatz

Persönliche Gründe

- Wissensaneignung ohne Examen
- Studium und Kinderbetreuung nicht vereinbar
- Schwangerschaft
- Familiäre Gründe
- Finanzielle Engpässe
- Studium und Erwerbstätigkeit nicht vereinbar
- Krankheit

Falls Sie Ihr Studium aus einem anderen als den aufgeführten Gründen abbrechen, bitte nennen Sie diesen/diese hier:

Tabelle 2: Liste der Gründe des Studienabbruchs

Auf der Grundlage der angegebenen Nennungen werden Häufigkeitsverteilungen für die Hochschule insgesamt und auf Fachbereichs- bzw. Fächergruppenebene erstellt. Außerdem können die einzelnen Motive zu Motivgruppen zusammengefasst werden (Studienbedingungen, Leistungsprobleme, berufliche Neuorientierung, mangelnde Studienmotivation, familiäre Probleme, finanzielle Probleme, Prüfungsversagen und Krankheit). Diese Kategorisierung der einzelnen Motive basiert ebenfalls auf einer HIS-Analyse (vgl. Heublein u. a. 2009: 18). Dadurch ist es möglich, die Verteilungen der Motivgruppen mit einer Referenzverteilung der HIS zu vergleichen, siehe Tabelle 3 auf der nächsten Seite. Einschränkend muss dazu jedoch gesagt werden, dass die HIS-Verteilung auf der Frage nach dem wichtigsten Motiv für den Studienabbruch basiert.

Motivgruppen des Studienabbruchs in BA-STG des FB Wirts., der Ingenieurwiss. und der HS MD-SDL ges. im akad. Jahr 2010 und für alle Hochschulen

Studienbedingungen	FB Wirtschaft (n=19)		Ingenieurwissens. (n=22)		HS MD-SDL (n=51)		HS insg. Prozent
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
Studienbedingungen	8	12,7%	8	10,8%	24	13,8%	14%
Leistungsprobleme	11	17,5%	20	27,0%	36	20,7%	25%
Berufliche Neuorientierung	18	28,6%	12	16,2%	34	19,5%	8%
Mangelnde Studienmotivation	11	17,5%	22	29,7%	44	25,3%	23%
Familiäre Probleme	5	7,9%	3	4,1%	8	4,6%	5%
Finanzielle Probleme	6	9,5%	6	8,1%	18	10,3%	14%
Prüfungsversagen	3	4,8%	1	1,4%	4	2,3%	8%
Krankheit	1	1,6%	2	2,7%	6	3,4%	3%
Insgesamt	63	100,0%	74	100,0%	174	100,0%	100%

Tabelle 3: Motivgruppen des Studienabbruchs

5.4.3 Ergebnismeldung und Perspektiven

Die Ergebnisse werden in der Senatskommission für Hochschulentwicklung und –marketing vorgestellt und der Hochschulleitung und den Dekanen der Fachbereiche, auf Nachfrage auch weiteren Professoren in den Fachbereichen, zur Verfügung gestellt. Die Fachbereiche sollen auf dieser Grundlage zielgerichtet Maßnahmen einleiten. Das akademische Controlling unterstützt dies durch Interpretationen und Bildung von Ursache-/Wirkungszusammenhängen. So konnte z. B. gezeigt werden, dass in den Fachbereichen, die über ihre Studienplatzkapazitäten hinaus Studierende aufnehmen und sich die Betreuungsrelationen verschlechtern, die Betreuungsqualität schlechter beurteilt wird und es auch viele Studienabbrecher gibt. Besonders gefährdet, das Studium abzubrechen, sind dabei solche Studierenden, die mit Leistungsproblemen und mangelnder Studienmotivation zu tun haben. Mentorenprogramme, bei denen ältere, erfahrene Studierende als Ansprechpartner bei allen Fragen betreffend des Studiums und Campuslebens fungieren, könnten hier helfen.²³ Insbesondere Erstsemestern kann dadurch der Einstieg in das neue Lebensumfeld Hochschule erleichtert werden. In einigen Fachbereichen wird begonnen, solche Programme umzusetzen.²⁴ Der Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften hat bereits ein Mentoren-System – auf professoraler Ebene – eingerichtet.

Das Vorgehen – den Teil für die Hochschulwechsler betreffend – besteht ebenfalls aus einer Liste möglicher Gründe,²⁵ von denen die Studierenden die für sie zutreffenden ankreuzen sollen. Die Auswertung geschieht analog der für die Studienabbrecher.

²³ Daneben gibt es an der Hochschule Scouts, d. h. Berater für Studieninteressierte.

²⁴ Tutorenprogramme im Grundstudium und in den Fächern, die nach den Erfahrungen in den Fachbereichen vorrangig zum Studienabbruch führen, haben bereits fast alle Fachbereiche eingeführt.

²⁵ Diese fallen in die vier Kategorien hochschulinterne Bedingungen, Gegebenheiten des Hochschulorts, kulturelle Hochschulwahlmotive und formale Gründe.

Darüber hinaus plant das akademische Controlling eine Analyse von Daten aus der Hochschulstatistik, welche soziodemografischen Merkmale der Studierenden (Geschlecht, Alter, regionale Herkunft, Note des Hochschulzugangsberechtigungs-Zeugnisse usw.) mit Studienabbrüchen an der Hochschule in Beziehung stehen. Denkbar ist, diesen Ansatz mit Daten aus der Studienverlaufsstatistik zu ergänzen, z. B. darüber, wie oft im Vorfeld von Abbrüchen Prüfungen nicht wahrgenommen oder nicht bestanden wurden. Damit wollen wir Studierende mit einem erhöhten Abbruchrisiko bereits im Vorfeld von Studienabbrüchen gezielt ansprechen, um sie zu beraten und ihnen besser helfen zu können. Das Ziel ist die Vermeidung unnötiger Studienabbrüche.²⁶

²⁶ Möglicherweise gibt es hier Berührungspunkte zu der Studierendenbefragung ‚Studentische Vielfalt‘, die gerade an der Hochschule beendet wurde. Das Ziel dieser Befragung lag in der Identifikation unterschiedlicher Studierendentypen an der Hochschule. Diese unterschiedlichen ‚Typen‘ reflektieren unterschiedliche Adaptionismuster an ein Hochschulstudium und korrelieren mit der subjektiven Studien-Erfolgswahrscheinlichkeit.

6 Qualitätsmanagement und Hochschulsteuerung

Seit mehr als zehn Jahren hat das ‚Neue Steuerungsmodell‘ für kommunale Verwaltungen Einzug in den Hochschulbereich gehalten. Kerngedanke dieses Modells war die Annahme, dass Verwaltungseinheiten keiner umfassenden Steuerung durch ihnen übergeordnete Aufsichtsbehörden im Sinne einer Detailsteuerung mehr bedürfen, sondern dass in den ‚dezentralen‘ Einheiten bessere Entscheidungen oder Leistungen erbracht werden, wenn diesen Freiräume gewährt werden, die es ihnen erlauben, das dort angesammelte und vorhandene Know-how zu nutzen. Entsprechend bedeutet neue Steuerung die Etablierung neuer Steuerungsinstrumente, wie z. B. Globalbudgets oder Zielvereinbarungen, die den dezentralen Einheiten auf der einen Seite mehr Autonomie gewähren, sie auf der anderen Seite aber zur Einhaltung vereinbarter Leistungen verpflichten. Die Option der Einführung eines Benchmarkings macht darüber hinaus Leistungsvergleiche zwischen Einheiten und damit die Schaffung von Wettbewerb möglich. Das ‚Neue Steuerungsmodell‘ erschien deshalb so attraktiv, da es durch sein Versprechen besserer Entscheidungen und Leistungen bei einem effizienten und kostensparenden Einsatz vorhandener Ressourcen eine Perspektive zur Lösung der Finanzprobleme leerer öffentlicher Kassen eröffnete.

Mit der Einführung von Elementen des neuen Steuerungsmodells im Hochschulbereich, wie Globalbudgets oder eine leistungsorientierte Mittelverteilung, sollten auch die Hochschulen zu mehr Leistungen verpflichtet werden. Leszczensky (2004) beschrieb diesen Prozess als Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung: Zunehmend größere Anteile ihrer Mittel erhalten Hochschulen in Abhängigkeit von den von ihnen erbrachten Leistungen (und der Qualität dieser Leistungen)²⁷. Andererseits haben sie mehr Autonomie in der Verwendung der ihnen zugewiesenen Mittel und Anreize für eine effiziente Mittelbewirtschaftung.

In Sachsen-Anhalt schließen die Hochschulen des Landes mit dem zuständigen Ministerium – auf der Grundlage einer Rahmenvereinbarung zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt – Zielvereinbarungen ab, in denen von den Hochschulen zu erbringende Leistungen, die vom Kultusministerium des Landes und den jeweiligen Hochschulen ausgehandelt werden, festgehalten werden und erhalten ihre Mittel in Form von Globalbudgets.

Daneben gibt es in Sachsen-Anhalt seit 2011 eine wettbewerbliche Komponente in der Hochschulfinanzierung in Gestalt der leistungsorientierten Mittelverteilung. Es handelt sich dabei um ein Steuerungsverfahren, bei dem die Zuweisung finanzieller Mittel an dezentrale Einheiten (hier: den Hochschulen) in Abhängigkeit von der Erfüllung so genannter Zielindikatoren geschieht und womit gleichzeitig das Erreichen festgelegter Ziele gefördert werden soll.

²⁷ Dadurch geraten Leistungsmessung und Leistungserfassung zum Nachweis der Leistungserbringung in das Blickfeld der Hochschulen.

2011 werden 5 %, 2012 10 % und 2013 15 % des vom Land für die Hochschulen Sachsen-Anhalts zur Verfügung stehenden Gesamtbudgets leistungsbezogen an die Hochschulen verteilt. 80 % für Fachhochschulen (bzw. 50 % für Universitäten) dieses Budgets werden nach Indikatoren des Zielbereichs Lehre, Studium & Weiterbildung (Studienanfänger im 1. FS, Studierende in der RSZ und Absolventen sowie in kleineren Anteilen Internationalisierung und Weiterbildung) vergeben. Weitere 15 % für Fachhochschulen (45 % für Universitäten) entfallen auf den Zielbereich Forschung und jeweils 5 % auf den der Gleichstellung.

Die künftige Mittelausstattung der Hochschule wird deshalb von der Quantität und Qualität ihres Outputs abhängen. Um diese Erfolgsverantwortung nach innen zu vermitteln, hat die Hochschulleitung zwei Instrumente etabliert:

- Die leistungsorientierte Professoren-/innen-Besoldung (W-Besoldung) auf Basis der Ordnung für die Vergabe von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen vom 8.2.2006.
- Eine leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) an die Fachbereiche, die es an der Hochschule schon seit 2007 gibt und vom Prorektorat für Hochschulentwicklung und -marketing an der Hochschule eingerichtet wurde. Die Hochschulleitung hat mit diesem Verfahren Anreize in fünf Zielbereichen (Studium und Lehre, Forschung, Weiterbildung, außenwirksame Leistungen und Gleichstellung) gesetzt, um die Fachbereiche an der Leistungserbringung zu beteiligen. Die Auswahl der Zielbereiche orientierte sich an den Aufgaben der Hochschulen auf Grund des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt.

Bei der Steuerung qualitativer Standards²⁸ stellt sich die Frage ihrer Zurechenbarkeit zu einzelnen Lehrpersonen bzw. zu den Fachbereichen. Während individuelle Leistungsdaten (z. B. Beurteilung in der Lehrevaluation) einzelnen Professorinnen bzw. Professoren direkt zurechenbar sind und damit in Verhandlungen zur W-Besoldung Berücksichtigung finden können, gilt dies für kollektive Leistungsdaten auf der Ebene der Fachbereiche, wie z. B. Absolventenquoten, nicht. Diese werden über die LOM gesteuert, wobei den Fachbereichen mehr Mittel zugewiesen werden, die im Vergleich zu anderen Fachbereichen mehr Leistungen, wie z. B. höhere Absolventenquoten, erbringen. Dabei finden im hochschuleigenen LOM-Modell (wie im Landesmodell) überwiegend quantitative Daten Verwendung. Dieses Vorgehen deckt sich mit der Ansicht vieler Autoren, die den Leistungsbegriff im öffentlichen Bereich, z. B. Homann (2005: 12), bzw. im Hochschulbereich, z. B. Herfurth (2008: 31ff.), als Mengenbegriff interpretieren. Denn derartige quantitative Indikatoren haben eine Reihe von Vorteilen: sie können überwiegend aus bereits vorhandenem Datenmaterial gebildet werden, z. B. der Hochschulstatistik, sind rasch und periodengenau verfügbar, ermöglichen Zeitvergleiche über mehrere Perioden, Soll-Ist-Vergleiche usf.²⁹

²⁸ Aber natürlich auch quantitativer Größen.

²⁹ Im Sinne einer Wirtschaftlichkeitskontrolle sollten sie auch ermöglichen, Kosten und Leistungen gegenüber zu stellen.

Eine an quantitativen Größen orientierte Steuerung kann aber qualitative Standards gefährden. Dies wurde im Kapitel 2 bereits dargestellt. Für Hochschulen besteht ein potentieller Zielkonflikt zwischen der Orientierung an quantitativen Leistungsmengen und qualitativen Anforderungen.

Daraus ergeben sich zwei Folgerungen:

1. Eine funktionstüchtige quantitative Steuerung setzt die Einhaltung von Qualitätsstandards voraus. Unter dieser Voraussetzung hätten Absolventenquoten einen höheren Qualitätsanspruch.
2. Zu denken wäre an eine Einbindung von Ergebnissen aus Befragungen zur Qualität in Studium und Lehre in die LOM durch Bildung von qualitativen Indikatoren.

6.1 Qualitäts-Kennzahlensystem als Management-Informationsinstrument

Um Entscheidungsträger in der Hochschule rasch über die wichtigsten Ergebnisse des Monitorings zu informieren, wurde ein Qualitäts-Kennzahlensystem erarbeitet, das in einer ersten Version auch bereits vorliegt.

Qualitäts-Kennzahlensystem der Hochschule Magdeburg-Stendal



Kennzahl/ Fachbereich	Bauw.	IWID	K + M	SGW	WKW	AHW	Wirts.
Lehrevaluation - Lehrqualitäts-Globalindikator (= Mittelwert mehrerer Indikatoren, z. B. Lehrkompetenz, Dozenten-Engagement usw. Skala von 1 'trifft nicht zu' bis 7 'trifft völlig zu')							
CHE-Ranking: - Studiensituation insg. in grundst. Präsenz-STG - Reputation in Studium und Lehre							
Studienqualitätsmonitor - Zufriedenheit insg.mit Studienbedingungen: Mittelwert (= Skala von 1 'überhaupt nicht zufrieden' bis 5 'sehr zufrieden') Bachelor-Studierende							
Absolventenquote akad. Jahr - lt. Balanced Scorecard (BA + MA)							
Gründe Studienabbruch akad. Jahr (nur Bachelor)							
Regelstudienzeitquote akad. Jahr - lt. LOM Kz L3: Anteil Absolventen RSZ an allen Absolventen (BA + MA)							
Gründe Verlängerung RSZ Bachelor-Absolventen, die die RSZ überschritten haben Quelle: Absolventenbefragung							
Kompetenzniveaus: bei Studienabschluss (Ist)/ in der Berufstätigkeit gefordert (Soll); jeweils Mittelwerte: - Fachkompetenz - Personalkompetenz - Sozialkompetenz - Methodenkompetenz (= Skalen von 1 'in sehr hohem Maße' bis 5 'gar nicht') Bachelor-Absolventen Quelle: Absolventenbefragung							
Berufserfolg ausbildungsadäquate Beschäftigtenquote in % (Berufliche Stellung auf Ausbildungsniveau oder höher: Ltd. Angestellte/r, wiss. qualifiz. Angestellte/r, qualifiz. Angestellte/r, Selbständige/r in freiem Beruf bzw. als Unternehmer/in, Beamte/r im gehobenen Dienst, Trainee/Volontär/in, Praktikant/in im Anerkennungsjahr) Bachelor-Absolventen, die zum Befragungszeitpunkt berufstätig sind Arbeitslosigkeit Bachelor-Absolventen Quelle: jeweils Absolventenbefragung							

Abbildung 5: Qualitäts-Kennzahlensystem der Hochschule

Es enthält – nach Fachbereichen getrennt – die Ergebnisse von neun Qualitäts-Indikatoren aus dem Kernbereich Studium und Lehre³⁰ sowie die Absolventen- bzw. Regelstudienzeitquote. Als Ergänzung der Balanced Scorecard der Hochschule wird es künftig periodisch aktualisiert.

Das Kennzahlensystem beinhaltet z. Zt. auch zwei Indikatoren aus dem CHE-Ranking³¹:

- Studiensituation insgesamt in grundständigen Studiengängen
- Reputation in Studium und Lehre

Der Grund für die Aufnahme dieser Indikatoren in das Kennzahlensystem war, dass es vergleichende Daten für die Einschätzung der Hochschule und ihrer Fachbereiche bereitstellt, die das Gesamtbild ergänzen.

Die Arbeit an diesem Instrument wird fortgeführt: Es ist angestrebt, das Kennzahlen-System mit relevanten Benchmarking-Zahlen und Trendmarkierungen zu komplettieren, damit seine Monitoringfunktion noch klarer wird.

6.2 Einbindung qualitativer Indikatoren in die LOM

Bei der Einführung der LOM war daran gedacht, auch qualitative Indikatoren aus Studierendenbefragungen zur Qualität von Lehre und Studium in die LOM einzubinden. Es sollten Anreize gesetzt werden, dass die Fachbereiche Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung in den sie betreffenden Bereichen ergreifen, und die Fachbereiche sollten durch die LOM mehr finanzielle Mittel erhalten, die bei Indikatoren zur Lehr- und Studienqualität ein qualitativ höheres Niveau realisieren als andere Fachbereiche.

Die unmittelbare Berücksichtigung qualitativer Urteile, wie beispielsweise aus der Lehr-evaluation in der LOM, wurde aber bis jetzt noch nicht vollzogen, da eine Fülle von Untersuchungen zeigt, dass die Einschätzungen Studierender zur Lehr- und Studienqualität nicht frei von externen Faktoren sind, vgl. zusammenfassend Pohlenz (2008), deren Einfluss schwierig zu kontrollieren ist und einen fairen Vergleich im Hinblick auf qualitative Leistungsindikatoren erschweren. Insbesondere werden diese Urteile von soziodemografischen Merkmalen, wie Geschlecht, Alter, elterlicher Bildungshintergrund, beeinflusst, aber auch von ‚Kontext‘-Faktoren, wie individuelle Interessen und Teilnahmemotivation, Benotungspraxis der Dozenten usw. Pohlenz weist darauf hin, dass sich die meisten dieser Untersuchungen auf Qualitätsurteile im Kontext von Lehrveranstaltungen beziehen. Zur Validität institutioneller Qualitätsurteile auf Ebene von ganzen Studiengängen oder Fachbereichen gibt es erst vergleichsweise wenige Untersuchungen, die aber teilweise ähnliche Effekte zeigen. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 126) berichtete, dass Männer in den meisten Fachrichtungen die Studienqualität tendenziell besser einschätzen als Frauen. Die Größe der Fachbereiche bzw. die Teilnehmerzahlen an einem Studiengang stellt ebenfalls eine wesentliche Einflussgröße auf Studierendenbewertun-

³⁰ Die erste Version enthielt noch einen zusätzlichen Indikator aus dem Bereich Forschung (Forschungsgelder pro Professor).

³¹ Zum CHE-Hochschulranking siehe den Anhang 1.

gen dar³². Von Pohlenz & Seyfried (2010) veröffentlichte Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten, z. B. zwischen der Betreuungsrelation Studierende je Professor und Beurteilung der Betreuung, zeigen hingegen, dass Studierende in ihren Urteilen durchaus zu adäquaten Einschätzungen kommen können.

Auch bei der Bildung von Indikatoren aus Absolventenbefragungen und deren Verwendung für die Hochschulsteuerung in der LOM stellt sich das Problem, ob Unterschiede in den Mess-Ergebnissen über verschiedene Fachbereiche unterschiedliche Leistungsfähigkeiten der Fachbereiche widerspiegeln. Aus Absolventenbefragungen könnte z. B. eine Kennzahl wie die Beschäftigungsquote der Absolventen zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Fachbereichen interessant sein. Nach dieser Logik wären Fachbereiche mit höheren Übergangsquoten vom Studium in den Beruf als leistungsfähiger zu bewerten als andere Fachbereiche und würden im Rahmen der Mittelvergabe mehr Gelder zugewiesen bekommen als andere Fachbereiche. Es wirken sich aber hier noch stärker Faktoren auf den Berufserfolg von Absolventen aus, die von Seiten der Hochschulen kaum beeinflussbar sind. Insbesondere auf konjunkturelle Einflüsse können Hochschulen kaum Einfluss nehmen. Darüber hinaus sind nach Teichler & Schomburg (1997: 246) Männer häufiger qualifikationsadäquater beschäftigt als Frauen und auch die soziale Herkunft beeinflusst den beruflichen Erfolg. Fächerkulturen spielen eine Rolle im Hinblick auf das Einstiegs-einkommen, wie die Dresdner Absolventenstudien (vgl. Krempkow u. a. 2004: 25ff.) zeigen.

Insgesamt sollte die Akzeptanz des hochschulinternen Mittelvergabemodells nicht gefährdet werden. Stattdessen wurde zunächst die Beteiligung an Verfahren der Qualitätssicherung in der LOM gefördert, z. B. erhielten die Fachbereiche in der LOM einmalig einen bestimmten Geldbetrag für einen neu akkreditierten Studiengang. Ähnlich sollte die Lehr-evaluation über den Anteil evaluierter Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

³² Allerdings sind die Zusammenhänge komplexer: So schreiben die Autoren, dass günstigere Betreuungsrelationen allein weder an kleinen noch an großen Fachbereichen zu einer besseren Beurteilung der Studienqualität führen, sofern nicht zugleich die Lehrenden sehr engagiert sind.

7 Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel". Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule, Hannover.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Diagnostica, 54, Heft 1, S. 30-42.
- Craanen, M. (2010): Fakultätsübergreifendes Monitoring der Veranstaltungsqualität am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). In: Qualität in der Wissenschaft (QiW). 4. Jahrgang. Heft 1/2010: S. 2-11.
- Egeln, J., Eckert, T., Heine, C., Kerst, C. & Weitz, B. (2004): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Bericht im Rahmen des Berichtssystems zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS-Kurzinformation A 3. Hannover: Hochschul-Informationen-System-GmbH.
- Heine, C.: Studienanfänger in den alten und neuen Ländern (2008): Gründe der Hochschulwahl und Bewertungen der Hochschulregionen West- und Ostdeutschland. HIS:Projektbericht, Hannover, 2008.
- Herfurth, M. (2008): Leistungsindikatoren als Instrument der Hochschulentwicklung. In: Rudinger, G., Krahn, B. & Rietz, Ch. (Hrsg.): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. University Press, Bonn.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruches in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Eine bundesweite Befragung von Exmatrikulierten 2007/08. HIS:Projektbericht, Hannover.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Wank, J (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. HIS:Projektbericht, Hannover.
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2008): Bericht über die konzeptionelle Anlage und die Nutzung der Instrumente der Selbststeuerung an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH). Magdeburg und Stendal, 30 Juni 2008. Online unter https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/leitung/prorentw/kommision/Bericht_Selbststeuerung.pdf (5.4.2012).
- Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) vom 14. Dezember 2010. Online unter http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Wirtschaftsministerium/Dokumente_MW/forschen_und_lernen/Hochschulgesetz.pdf (5.4.2012).

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2010: Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 23.11.2010. Online unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/2010-11-23>Weiterentwicklung_Akkreditierung.pdf (5.4.2012).
- Homann, K. (2005): Verwaltungscontrolling. Grundlagen-Konzept-Anwendung. Gabler, Wiesbaden.
- In der Smitten, S. & Jaeger, M. (2010): Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal. HIS Projektbericht (unveröffentlicht).
- Krempkow, R., Pastohr, M. & Popp, J. (2004): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Analyse der Bestimmungsgründe beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2003. Dresden: Institut für Soziologie an der Technischen Universität.
- Leszczensky, M. (2004): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B (B25/2004)). Online unter: http://www.bpb.de/publikationen/GXMSJ0_0,Paradigmenwechsel_in_der_Hochschulfinanzierung.html (4.4.2012).
- Nickel, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. CHE Arbeitspapier Nr. 94, Gütersloh.
- Pohlenz, P. (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation | 3, Universitätsverlag Potsdam.
- Pohlenz, P. & Seyfried, M. (2010): Integrierte Analyse von Studierendurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 4. Jahrgang, Heft 3/2010, S. 79-83.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2. Jahrgang, Heft 2, S. 233-356.
- Schomburg, H., Hrsg. (2009): Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Bildungserfolg“. INCHER Kassel.
- Statistisches Bundesamt (2011): Erfolgsquoten 2009. Berchnung für die Studienanfängerjahrgänge 1997 bis 2001. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Teichler, U. & Schomburg, H. (1997): Evaluation der Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien - Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland". In: Altrichter, H.; Schratz, M. und Pechar, H. (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck und Wien: Studien Verlag (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik; 16), S.235-260.
- Ziegele, F., Brandenburg, U. & Hener, Y. (2008): Das akademische Controlling an deutschen Hochschulen (AkCont) – Grundlagen, Arbeitsformen, Organisation. CHE Arbeitspapier Nr. 105, Gütersloh.

8 Anhang

Anhang 1: Beschreibung der Methodik des CHE-Hochschulrankings

Das CHE-Hochschulranking, das 1998 erstmals erschien, nimmt für sich in Anspruch, das detaillierteste und umfassendste Ranking deutscher Universitäten und Fachhochschulen zu sein.

Das Ranking erhebt

- (1) Informationen (Fakten) auf Ebene von Fächern, Studiengängen, aber auch der Hochschule insgesamt sowie über den Hochschulstandort,
- (2) Urteile Studierender zu den Studienbedingungen und seit 2011 von Absolventen, ebenfalls jeweils auf Fächerebene, sowie
- (3) die Reputation.³³

Es beinhaltet ca. 50 Kriterien zu neun großen Bereichen:

- Studierendenstruktur	- Forschung
- Studienergebnis	- Arbeitsmarkt- und Berufsbezug
- internationale Ausrichtung	- Gesamturteile
- Studium und Lehre	- Studienort und Hochschule
- Ausstattung	

Tabelle 4: (Leistungs-)Bereiche des CHE-Rankings

Die Ergebnisse werden **fachbezogen** dargestellt, d. h. ein Gesamtwert für die Hochschule insgesamt wird nicht gebildet. Das CHE bildet aber bei den meisten Kriterien zusätzlich zu der numerischen Wertedarstellung statistisch eine Ranggruppe (Spitzen-, Mittel- oder Schlussgruppe), die anzeigt, wo sich das Fach im Hinblick auf das betreffende Kriterium befindet. Die Ergebnisdarstellung erfolgt unter <http://ranking.zeit.de/che2011/de/> (Abfrage vom 16.4.2012), wobei einen besonderen Stellenwert das **Ranking Kompakt** hat, bei dem ein Hochschulvergleich – je nach Fach – mittels Ranggruppen **anhand von vier bis sechs Kriterien** erfolgt, von denen angenommen wird, dass sie für das betreffende Fach besonders relevant sind.

Die Auswahl der Kriterien für den Qualitätsreport erfolgte ebenso unter dieser Annahme, dass es sich hierbei um besonders relevante Kriterien handelt, was sich schon daraus ergibt, dass die Studiensituation insgesamt und die Reputation Gesamturteile darstellen. Außerdem sollte gewährleistet sein, dass sich die ausgewählten Kriterien möglichst auf Fächer aller Fachbereiche anwenden lassen.

Nach Eigenangaben des CHE umfasst das Ranking derzeit 37 Fächer und spricht mehr als drei Viertel aller Studienanfänger als primäre Zielgruppe³⁴ des Rankings an. Nicht einbezogene Fächer der Hochschule sind aktuell die Fächer aus den Fachbereichen Wasser- und Kreislaufwirtschaft und Angewandte Humanwissenschaften.

³³ Die Fakten werden durch eine schriftliche Befragung der Fachbereiche, der zentralen Hochschulverwaltung und der Hochschulsporteinrichtungen erhoben. Zusätzlich erfolgen Analysen von Publikationen und Erfindungsmeldungen sowie Sonderauswertungen von Daten des Statistischen Bundesamtes. Die Studierenden-Urteile basieren auf schriftlichen Befragungen der Studierenden in grundständigen Studiengängen. Auch die Absolventenurteile werden mittels eines Fragebogens erfasst. Die Reputation wird durch eine schriftliche Befragung der Professorinnen und Professoren erhoben.

³⁴ Weitere Zielgruppen des Rankings: Hochschul- und Fachbereichsleitungen, Ministerien, Hochschulwechsler usf.

Anhang 2: Beschreibung der Qualitätsindikatoren des Qualitäts-Kennzahlensystems

- Globalindikator der Lehrqualität

Für eine detaillierte Beschreibung siehe bitte Seite 7 ff.

Indikatoren aus dem CHE-Ranking:

- Studiensituation insgesamt in grundständigen Studiengängen

Hierbei handelt es sich um ein Urteil der Studierenden zur Situation in ihrem Studienfach insgesamt. Die entsprechende Frage lautet: „Wenn Sie einmal alles zusammen betrachten: Wie beurteilen Sie insgesamt die Studiensituation in Ihrem Studiengang an Ihrer derzeitigen Hochschule?“

- Reputation in Studium und Lehre

Für die Bildung dieses Indikators werden seit 2008 die deutschen Hochschullehrenden gebeten, fünf Hochschulen in Deutschland zu nennen, die sie für ein Studium ihres Faches empfehlen würden. Für jede Hochschule wird der Anteil der Nennungen ausgewiesen.

- Zufriedenheit insgesamt mit den Studienbedingungen (aus dem Studienqualitätsmonitor)
- Es handelt sich um die Gesamtbeurteilung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Die Frage dazu lautet: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Bedingungen im Studium?“ Die Mittelwerte auf einer Skala von 1 für ‚überhaupt nicht zufrieden‘ bis 5 für ‚sehr zufrieden‘ sind nach Fachbereich dargestellt. Hohe Werte gehen in Richtung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Die verwendete Kennzahl ist relativ global, jedoch korreliert diese ‚Globalbeurteilung‘ mit den Zufriedenheitsbeurteilungen in spezifischeren Bereichen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Korrelationen_SQM		Zufriedenheit insgesamt mit den Bedingungen im Studium
F17Betreuung durch die Lehrenden in Studiengang	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,577 ,000 316
F17Fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,555 ,000 317
F17Didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,497 ,000 315
F17Aufbau, der Struktur des Studienganges	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,640 ,000 317
F17Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen des Studienganges	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,449 ,000 316
F17Sachlich-räumliche Ausstattung in Studiengang	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,389 ,000 314
F17Serviceleistungen der Hochschule	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,552 ,000 311
F17Erreichtes Wissen und Können, der Studierertrag insgesamt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,576 ,000 317

Tabelle 5: Korrelationen zwischen Zufriedenheiten mit Bereichen der Studienqualität mit der Zufriedenheit insgesamt mit den Studienbedingungen

- Absolventenquote

Absolventenquoten beschreiben allgemein, wie viel Prozent der Studienanfänger eines ausgewählten Matrikels aus einer festgelegten Population ihr Studium zu einem gegebenen Zeitpunkt abgeschlossen haben. An der Hochschule wird für die Berechnung der Absolventenquote von den Absolventen eines akademischen Jahres ausgegangen, wobei Bachelor- und Master-Absolventen berücksichtigt werden. Diese Absolventen werden – zunächst getrennt nach Abschlussart – mit dem Mittelwert von Studienanfängern eines Anfängerzeitraums in Beziehung gesetzt. Beispielsweise werden die Bachelor-Absolventen des akademischen Jahres 2010 in Beziehung gesetzt zu dem Durchschnitt der Studienanfänger der Jahre 2005 – 2007 und damit die Bachelor-Absolventenquoten – für die Hochschule insgesamt und nach Fachbereichen – berechnet. Ähnlich verfahren wird bei der Berechnung der Master-Absolventenquoten.³⁵ Abschließend werden die separat berechneten Absolventenquoten vereinigt zu einheitlichen Absolventenquote, wobei diese jeweils gewichtet werden mit dem Anteil der Absolventen einer Abschlussart an der Gesamtheit aller Abschlüsse.

- Gründe Studienabbruch

Es wird jeweils ausgewiesen, wie viel Prozent der Studienabbrecher des akademischen Jahres 2010, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, das jeweilige Motiv genannt haben.

- Regelstudienzeitquote

Die Regelstudienzeitquoten werden entnommen aus der entsprechenden Kennziffer in der leistungsorientierten Mittelverteilung. Sie geben jeweils an, wie viel Prozent der Bachelor- und Master-Absolventen eines akademischen Jahres ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen haben.

- Gründe Verlängerung der Regelstudienzeit

Ähnlich der Reduzierung der Abbrecherquoten will die Hochschule erreichen, dass ihre Studiengänge studierbar sind und innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden können. In der Absolventenbefragung wird nach den Gründen für eine Verlängerung der Regelstudienzeit bei den Absolventen gefragt, die die Regelstudienzeit überschritten haben.

³⁵ Der Anfängerzeitraum für die Master-Absolventen ist aber anders als der für die Bachelor-Absolventen.

- Kompetenzniveaus

Grundsätzliches

Die Beschäftigungsfähigkeit *employability* ist das zentrale Ziel im Bologna-Prozess.

Es existieren unterschiedliche Definitionen und Konzepte dieses Begriffs, wobei jedoch weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass dieser nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch außerfachliche Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) umfasst. Unterschieden werden kann dabei zwischen fachlichen, sozialen, personalen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen.

Eine solche Unterscheidung weist Gemeinsamkeiten mit dem Kompetenzbegriff des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen auf, der einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vorgeschlagen hat, und dabei zwischen Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personaler Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) unterscheidet.

Weiterhin unterscheidet der Qualifikationsrahmen acht Kompetenz-Niveaus, die mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen verknüpft werden. Das Kompetenzniveau 6 ist hier besonders relevant, da es dem Bachelor-Abschluss entspricht. Personen auf diesem Niveau sollten „Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zu eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“, wobei die Anforderungsstruktur durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet ist.

In **Studium und Lehre** sollen mit Bologna im Sinne der *employability* verstärkt diese **außerfachlichen Kompetenzen vermittelt werden** und darüber hinaus **diese Vermittlung auch nachgewiesen werden**.

Ein Instrument zur Erfassung des Kompetenzerwerbs wie das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (Braun u. a. 2008), mit dem der Kompetenzerwerb auf der Ebene von Lehrveranstaltungen differenziert erhoben wird, wird an der Hochschule aktuell nicht verwendet. Deshalb wurde zur Kompetenzmessung auf Daten aus der Absolventenbefragung zurückgegriffen. In dieser Befragung werden die Absolventen gebeten, bei differentiellen Kompetenz-Indikatoren anzugeben, inwieweit sie zum Zeitpunkt des Studienabschlusses über die betreffenden Kompetenzen verfügen und in welchem Maße diese zum Zeitpunkt der Befragung in ihrer Beschäftigungssituation von ihnen gefordert werden. Dadurch erhalten wir Kompetenzniveaus bei Studienabschluss und geforderte Kompetenzniveaus ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss.

Aus dem Abgleich der Niveaus können Informationen für die weitere Studiengangsentwicklung gewonnen werden, insbesondere ob die Absolventen zum Studienabschluss über die berufsrelevanten Kompetenzen verfügen.³⁶

³⁶ Für den Nachweis, dass die Hochschule die Kompetenzen auch tatsächlich im Sinne von Ausbildungserfolg vermittelt hat, empfiehlt sich zusätzlich, diese Kompetenzen auch bei Studienbeginn zu erfragen.

Beschreibung der Kompetenz-Kennzahlen

Die abgefragten Kompetenzen werden im Folgenden nach Bereichen aufgelistet:

Fachkompetenz:

Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin

Analytische Fähigkeiten

Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln

Fähigkeit, eigene Ideen u. Ideen anderer in Frage zu stellen

Fähigkeit, fächerübergreifend zu denken

Personalkompetenz:

Fähigkeit, sich selbst und seinen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren

Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten

Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen

Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten

Sozialkompetenz:

Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren

Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen

Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen

Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten

Methodische Kompetenz:

Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen

Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden

Fähigkeit, Produkte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren

Die Zuordnung der einzelnen Fähigkeiten zu den genannten Dimensionen wurde übernommen nach Schomburg (2009: 53ff.). Bei den jeweiligen Fähigkeiten werden die Befragten aufgefordert, auf einer Skala von 1 für ‚in sehr hohem Maße‘ bis 5 für ‚gar nicht‘ jeweils anzugeben, inwieweit sie über die jeweilige Fähigkeit verfügen. Die Bildung der Indices erfolgte für jeden einzelnen Befragten per Mittelwertfunktion. Niedrige Werte gehen in die Richtung hoher Kompetenzen.

- Berufserfolg

Aus der Ende 2010 durchgeführten Befragung der Absolventen des Jahrgangs 2009 wurden zwei Kennzahlen des beruflichen Verbleibs gebildet:

1. Ausbildungsadäquate Beschäftigung von Bachelor-Absolventen
(bezogen auf die Absolventen, die zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig waren: ein Wert von 1,0 sagt aus, dass alle Erwerbstätigen ausbildungsadäquat beschäftigt waren).

Damit sollen Aussagen möglich werden, wie gut die von der Hochschule angebotenen Bachelor-Studiengänge Absolventen qualifizieren, eine Beschäftigung passend zum Ausbildungsniveau zu finden.

2. Arbeitslosigkeit der Bachelor-Absolventen, d. h. beschäftigungslos zu sein und derzeit eine Arbeit zu suchen (in Prozent).

Beide Kennzahlen sind im Zusammenhang zu sehen, die alleinige Betrachtung der Beschäftigungsadäquanz reicht nicht aus, wenn gleichzeitig viele Absolventen arbeitslos sind. Umgekehrt reicht auch nicht die bloße Betrachtung der Arbeitslosigkeits-Prozentzahlen aus, wenn viele Absolventen keine ausbildungsadäquate Beschäftigung finden.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verbleibsquoten in Bachelor-Studiengängen	9
Abbildung 2: Beteiligung an der Lehrevaluation SS06 bis SS11	12
Abbildung 3: Zufriedenheit mit der sachlich-räumlichen Ausstattung	18
Abbildung 4: Berufliche Situation der Absolventen zum Befragungszeitpunkt	22
Abbildung 5: Qualitäts-Kennzahlensystem der Hochschule	32

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Indikatoren und Items des Globalindikators.....	13
Tabelle 2: Liste der Gründe des Studienabbruchs	26
Tabelle 3: Motivgruppen des Studienabbruchs	27
Tabelle 4: (Leistungs-)Bereiche des CHE-Rankings	37
Tabelle 5: Korrelationen zwischen Zufriedenheiten mit Bereichen der Studienqualität.....	39