



Lehre lotsen

IMPRESSUM

Herausgeberin Vizepräsidentin für Studium,
Lehre und Gleichstellung der HAW Hamburg,
Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals

Redaktion s. Beiträge

Konzeption, redaktionelle Bearbeitung,

Schlussredaktion, Produktion

Dr. Christina Kühnel, Dorothee Neuling

Gestaltung formlabor, Hamburg

Fotografie Paula Markert, Jörg Modrow

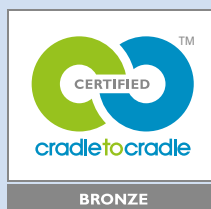
Illustrationen Brigitte Seibold

Druck printmedia solutions GmbH

Auflage 500 Exemplare

© HAW Hamburg, Februar 2021

ISBN 978-3-00-067460-0



www.haw-hamburg.de/lehrelotsen



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16046 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Lehre lotsen

Qualitätspakt Lehre



2020

Projekt-
koordination

Mentoring

Curriculum-
entwicklung
& Coaching

Medien 4.0

Studiengangs-
monitoring

Qualitäts-
management

Dialogorientierte
Qualitätsentwicklung
für Lehre und Studium

2016

2011



1

QUALITÄTSMANAGEMENT

Mit Prozessmanagement und
Studiengang-Monitoring „Lehre lotsen“?
Jan Kemper, Janosch Schindler 13

Wie Daten interpretiert werden
Benjamin Ditzel, Christian Maxwell 26

2

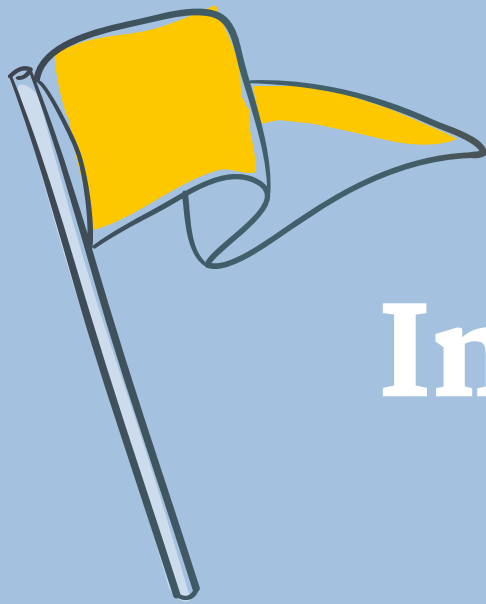
CURRICULUMENTWICKLUNG + COACHING

Das Konzept der akademischen
Kompetenzorientierung an der
HAW Hamburg
Sabine Rasch 41

Kompetenzorientierung umgesetzt
Prof. Dr. Petra Naujoks 60

Curriculumentwicklung
in Zeiten von Covid-19
Benjamin Ditzel, Sabine Rasch 73

Das Coachingkonzept
der HAW Hamburg
Dr. Kaja Heitmann 90



Inhalt

3

MEDIEN 4.0 IN STUDIUM UND LEHRE

Von virtueller Lernraumgestaltung
bis zur Online-Lehre

Katja Königstein-Lüdersdorff,
Bettina Krochmann, Corinna Peters,
Wey-Han Tan, Oleg Tjulenev,
Claudia Vogeler

107

Transformation des Moduls
Umformtechnik

Katja Königstein-Lüdersdorff

115

4

MENTORING IM BERUFSÜBERGANG

Mentoring im Berufsübergang –
Gender und Diversität als Potenzial

Friederike Eickhoff, Tanja Böhm

120

5

PROJEKTKOORDINATION UND BEGLEITFORSCHUNG

„Lehre lotsen“ bringt Fachinteressierte
in Hamburg zusammen

Dr. Christina Kühnel, Corinna Peters

133

Das Begleitforschungsprojekt
StuFHe an der HAW Hamburg

Marko Heyner, Dr. Christina Kühnel

141

Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘
für Wirkungsbetrachtungen
nutzbar machen lassen

Benjamin Ditzel

144

Zusammenfassung und Ausblick

Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals

177

Autor*innen

178

VORWORT UND DANK

Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals

Lehre lotsen

Seit 2011 ankert das Großprojekt „Lehre lotsen“ für dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der HAW Hamburg. Dabei haben wir auch in der zweiten Förderphase (2016-2020) des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“ die maritime Metaphorik der ersten Förderphase (2011-2016) genutzt. Die Bilder drücken nicht nur unsere Verbundenheit mit der Hafenstadt Hamburg aus, sondern zeigen anschaulich die Strategie und das Konzept, auf denen das Gesamtprojekt basiert: Die Kompetenzorientierung dient uns als Kompass. An ihr richten wir uns aus und lassen uns zu neuen Ufern lotsen. Entscheidend für Studium und Lehre ist dabei die Zusammenarbeit zwischen den vier Fakultäten und 18 Departments der HAW Hamburg. Hier können die vernetzenden Teilprojekte als agile, wendige und leistungsstarke Erkundungsboote genutzt werden, die das große Schiff der HAW Hamburg auf Innovationskurs halten helfen.

Unser Ziel war (und ist) die qualitativ hochwertige Weiterentwicklung von Lehre und Studium. Dieses Ziel wurde bereits während der ersten Förderphase in einer Reihe von zentralen und dezentralen Teilprojekten bearbeitet (s. dazu auch die Publikation „Lehre lotsen 2011-2016. Erste Förderphase“). Dazu

zählt beispielsweise das deutschlandweit einmalige Projekt Coaching für Lehrende mit internen Lehr-Lern-Coachs wie auch weitere innovative Konzepte und erfolgreiche Maßnahmen, die in diesem Rahmen fortgeführt und weiterentwickelt werden. Die Bewilligung des Antrags zur zweiten Förderphase und die Förderung mit rund 5,4 Mio. Euro haben uns bestätigt und Rückenwind gegeben, um den eingeschlagenen Kurs fortzusetzen. Erprobte wie innovative Teilprojekte haben ihre Anker gelichtet, den Kompass an der Kompetenzorientierung ausgerichtet und sind mit Volldampf in See gestochen.

Mit dem „Leitbild für Bildung, Studium und Lehre“ hat die Hochschule durch Senatsbeschluss Ende 2019 ihre Vision um entsprechende Leitsätze verstärkt, in der Ziele wie Selbstverantwortung und Offenheit, Reflexionsvermögen und kritisches Denken, Kompetenzorientierung und Nachhaltigkeit als Rahmen für die Gestaltung von Studium und Lehre der Zukunft formuliert sind. Auch die Nachhaltigkeitsziele der UN werden explizit adressiert. Die Lehre lotsen-Teilprojekte sind eng an dieser Vision orientiert. Im Mentoring am Berufsübergang wird beispielsweise ganz bewusst auf die Diversität der teilnehmenden Absolvent*innen geschaut, denn Vielfalt und Differenz

sind nicht nur eine Tatsache, sondern werden hier als Potenzial gesehen, das Chancen birgt. Damit einher geht auch eine Professionalisierung des sog. *third space* Personals, entsprechend den Prinzipien einer Lernenden Organisation.

Ein Schwerpunkt in der zweiten Förderphase ist auch die Stärkung der Mediendidaktik und -technik, die – wie sich nicht erst in der Corona-Pandemie gezeigt hat – hochprofessionell Lehrende berät und bei der Entwicklung didaktisch abgestimmter, multimediale Lehr-Lern-Angebote auch technisch unterstützt. Ein weiteres Beispiel ist die Curriculumentwicklung: Das entsprechende Team moderiert Workshops und unterstützt Departments bei der kompetenzorientierten Weiterentwicklung ihrer Studiengänge. Mit Offenheit und Kreativität konnten dabei in einigen Studiengängen beispielsweise Prüfungen in Format und Umfang so umgestaltet werden, dass eine abgestimmte Einheit von Lehren, Lernen und Prüfen (im Sinne des *constructive alignment*) erreicht werden konnte. Die kompetenzorientierte Curriculumentwicklung hat sich dabei als Motor für Innovationen in den Studiengängen etabliert.

Die Qualität von Studium und Lehre wird nicht zuletzt durch die sorgsame Zusammenarbeit der Departments und Fakultäten und den Teams aus der Arbeitsstelle Studium und Didaktik wie aus dem zentralen wie dezentralen Qualitätsmanagement evidenzbasiert gesichert, so dass die ganzheitlichen Herausforderungen systematisch und vorausschauend angegangen, manche Klippen auch in stürmischer See umschiffert werden konnten. Departments- und Fakultätsleitungen haben kompetente Ansprechpersonen vor Ort und werden beispielsweise im Planen, Durchführen und Evaluieren der einzelnen Studiengangsmaßnahmen unterstützt. Das parallel in 2018 erfolgreich (ohne Auflagen!) abgeschlossene Verfahren zur Erlangung der Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule mit dem HAW-Modell ein professionelles Qualitätsmanagement, das die verschiedenen Ebenen der Qualitätsentwicklung adressiert und dialogisch zur Weiterentwicklung anregt. Von Vorteil waren hier auch die klaren Prozesse im Bereich der Entwicklung und Reform von Studiengängen. Dazu wird auch ein Studiengangsmonitoring beitragen, das zur Zeit entwickelt und erprobt wird.

Der Kulturwandel an der HAW Hamburg ist dementsprechend in vollem Gange: Die Themen haben Eingang in den Struktur- und Entwicklungsplan der Hochschule wie in die Ziel- Leistungsvereinbarungen mit den Fakultäten gefunden. Bei einer Hochschule in der Größe der HAW Hamburg ist das nicht mit ein paar Workshops getan. Dieses Vorgehen basiert ganz grundlegend auf Vertrauen und Transparenz, Dialog und Wertschätzung der handelnden Personen. Ziel ist weiterhin eine kulturelle Nachhaltigkeit in dieser zweiten erfolgreichen Förderphase zu erreichen.

So ist es an dieser Stelle auch besonders wichtig, wieder vielen zu danken, internen wie externen, Mitwirkenden, Ratgebenden, Fördernden, Wegbegleitenden:

- für ihre tatkräftige Unterstützung,
- für den freundschaftlichen, respektvollen und kollegialen Austausch,
- für die leidenschaftlich geführten Diskussionen,
- für die hervorragend geleistete Arbeit,
- für den engagierten Einsatz, der oft über das Selbstverständliche hinausging,
- für die konstruktive und tolerante Zusammenarbeit im Projekt „Lehre lotsen“!

Das umfasst auch die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter des DLR und des BMBF, die uns in vielen organisatorischen und finanziellen Fragen mit Rat und Tat unterstützt haben.

Mit dieser zweiten Publikation wollen wir die Menschen in diesem Projekt sichtbar machen, ohne sie wäre dieser Erfolg nicht möglich gewesen. Sollten wir Personen versehentlich nicht aufgeführt haben, mögen sie sich dennoch gemeint fühlen.



Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals
 Vizepräsidentin für Studium und Lehre sowie
 Gleichstellung an der HAW Hamburg

GESAMTPROJEKT

Lehre lotsen unterstützt den Kulturwandel an der HAW Hamburg hin zu einer dialogorientierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre

Dr. Christina Kühnel



Das Projekt „Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Kulturwandel an der HAW Hamburg im Bereich Studium und Lehre ins Rollen zu bringen und weiterzuentwickeln. Das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte hochschulweite Projekt gliedert sich in eine erste (2011 bis 2016) und eine zweite Phase (2016 bis 2020). Insgesamt hat die HAW Hamburg Drittmittel in Höhe von ca. 11,8 Mio. € eingeworben. Innovative Lehr- und Lernformate sowie bedarfsgerechte Unterstützung der Lehrenden und Lernenden auf verschiedenen Ebenen gilt es nachhaltig zu implementieren, um in die Hochschule – auch nach Projektende – zu wirken. Im Rahmen dieser Publikation wird das „Lehre lotsen“-Projekt in seiner zweiten Förderphase vorgestellt (s. dazu auch die Publikation „Lehre lotsen 2011-2016. Erste Förderphase“). Es besteht aus unterschiedlichen Maßnahmen, welche alle die

Qualitätsentwicklung in den Bereichen Lehre und Studium als gemeinsamen Nenner haben.

- Qualitätsmanagement mit dem Instrument Studiengangs-Monitoring
- Medien 4.0 in Studium und Lehre
- Curriculumentwicklung und Coaching
- Mentoring für Studierende im Berufsübergang – Gender und Diversität als Potenzial
- Gesamtkoordination und Vernetzung der Maßnahmen

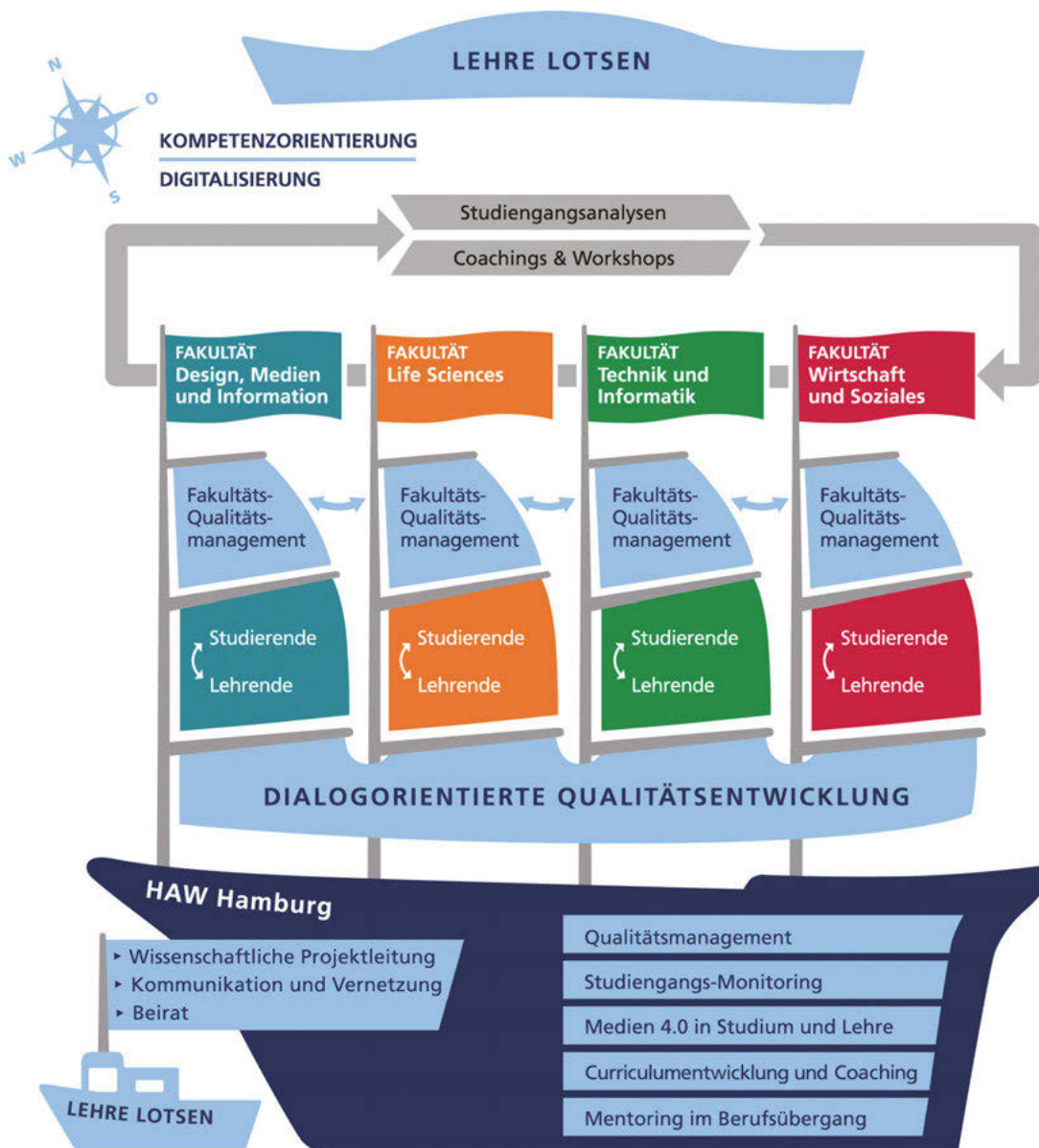
Die einzelnen Maßnahmen sind verankert in unterschiedlichen Stabsstellen und Betriebseinheiten der Hochschule. Somit sind die Themen, trotz ihrer Projektförmigkeit, personal und thematisch in die Hochschulstruktur eingebettet. Das Qualitätsmanagement ist angegliedert an die Betriebseinheit EQA (Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung), Medien 4.0 in Studium und Lehre sowie Curriculumentwicklung und Coaching sind Teil der ASD (Arbeitsstelle

Studium und Didaktik) und das Mentoringprogramm dockt an der Stabsstelle Gleichstellung an. Organisatorisch ist das hochschulweite Projekt angedockt am Vizepräsidium für Studium, Lehre und Gleichstellung. Dort ist auch die Gesamtprojektkoordination verortet.

In Abbildung 1 sind die verschiedenen Maßnahmen sowie die Projektstruktur anschaulich dargestellt.



Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium
(© Tanja Michelis)



Somit wirkt „Lehre lotsen“ auf allen Ebenen der Hochschulentwicklung: Von der Makroebene im Rahmen des Qualitätsmanagements über die Mesoebene in den Bereichen Curriculumentwicklung, Coaching für Lehrende sowie mediendidaktische und –technische Begleitung und Beratung zur Mikroebene (Mentoring für Studierende im Berufsübergang).



Eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Gesamtprojektleitung und -koordination besteht in der Stärkung der Vernetzung und Kommunikation der einzelnen Teilprojekte untereinander sowie in die Hochschule hinein. Sie fungiert quasi als Brückenbauerin. Diese Schnittstellenfunktion ermöglicht das Zusammenbringen verschiedener relevanter Akteur*innen sowie eine Bündelung ihrer jeweiligen Kompetenzen. Grundsätze der Dialogorientierung und Transparenz bilden das Fundament der täglichen Arbeit sowie einer wertschätzenden Zusammenarbeit auf Augenhöhe.



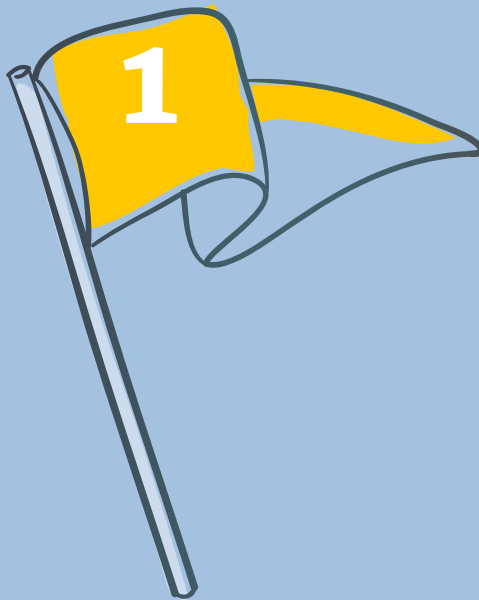
Im Rahmen dieser Publikation wird auf verschiedenen (Hochschul-)Ebenen und aus verschiedenen Richtungen reflektiert: Welche Erfahrungen wurden gemacht? Was wurde gemacht? Was wurde erreicht? Wohin könnte es weitergehen? Reflexion, Wirkung und Erkenntnisse sowie Nachhaltigkeit und ein möglicher Blick in die Zukunft kann gewagt werden.

Unterschiedliche Abstraktionsebenen der Reflexion verdeutlichen die Vielfalt und Heterogenität aller Projektmitarbeitenden mit ihren Themen. „Was hat „Lehre lotsen“ der Hochschule gebracht?“, könnte als zentrale Frage über allen Beiträgen schweben.

HAW Hamburg

Die HAW Hamburg hat (Stand: WS 2019/2020) 17.049 eingeschriebene Studierende, 133 Promovierende, 885 Lehrende und 2307 Mitarbeitende im Mittelbau (hierzu zählen wissenschaftliches, verwaltendes und Third Space-Personal, welches sich im Bereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft verortet). Sie ist an mehreren Standorten in Hamburg vertreten, ist die größte Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Norddeutschland und gliedert sich in folgende vier Fakultäten: Design, Medien und Information, Life Sciences, Technik und Informatik und Wirtschaft & Soziales.

Qualitäts- management



Qualitätsmanagement



MIT PROZESSMANAGEMENT UND STUDIENGANG-MONITORING „LEHRE LOTSEN“?

Aufgaben, Schwierigkeiten und Perspektiven von Instrumenten
des Qualitätsmanagements an der HAW Hamburg

Jan Kemper, Janosch Schindler



„LEHRE LOTSEN“ ALS MEDIUM DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die vom New Public Management (NPM) inspirierten Reformen des Hochschulwesens haben nach Auffassungen aus Wissenschafts- und Hochschulforschung die Autonomie der Hochschulen gegenüber dem Staat und innerhalb der Hochschulen die Hochschul- und Fakultätsleitungen gegenüber den akademischen Selbstverwaltungseinheiten gestärkt (Bogumil et al. 2013, 225). Ihren Ausdruck findet diese Stärkung insbesondere in einer Ausdehnung der organisatorischen Verantwortlichkeit der Hochschulen auf immer mehr Handlungsbereiche sowie in einem Ausbau der Managementkapazitäten der Hochschulverwaltungen (Hüther/Krücken 2016, 191-194). Letzteres wird mit der Aussicht auf erweiterte Selbststeuerungsfähigkeiten der Hochschulen begründet: Auf wachsende Möglichkeiten, sich mittels eines die hochschulischen und hochschul-

politischen Realitäten ebenso berücksichtigenden wie gestaltenden Handelns selbst zu lenken.

Absichten zu einer Steigerung hochschulischer Selbststeuerungskompetenzen lassen sich auch mit den erfolgreichen Projektanträgen der HAW Hamburg auf Mittel des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt-Lehre“ verbinden. In beiden Anträgen (HAW Hamburg 2011, 2015) sind Steuerungsvorstellungen und -ansprüche für den hochschulischen Bereich Studium und Lehre unter der Parole „Lehre lotsen“ (und der in Folge daran aufgehängten maritimen Bildsprache von Schiff, Kurs, Kompass, etc.) klar propagiert worden. Zudem sind bewilligte Teilprojekte deutlich auf die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich Studium und Lehre ausgerichtet worden und können somit zum Aufbau von hochschulinternen Steuerungspotentialen beitragen. Zugleich haben die Anträge explizit die Zielstellung einer selbstbestimmten Organisationsentwicklung verfolgt. Demnach sol-

len die beantragten und durchgeführten Teilprojekte nicht als Stützen einer hochschulischen Außensteuerung hin auf hochschulexterne Zielvorgaben, sondern als Elemente eines Entwicklungsprozesses zugunsten einer hochschulspezifischen Qualitätskultur in diesem Aufgabenfeld, mithin also als Beitrag zum Ausbau hochschulischer Selbststeuerungskompetenz verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden (1.) das *Prozessmanagement* im Bereich Studium und Lehre und (2.) das *Studiengang-Monitoring* vorgestellt. Beide Themenbereiche sind in der zweiten Förderphase des Gesamtprojekts „Lehre lotsen“ (ab 2016) als (temporäre) Aufgaben der für das Qualitätsmanagement der HAW Hamburg im Bereich Studium und Lehre verantwortlichen Betriebseinheit „Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung“ (EQA) konzipiert (Prozessmanagement) bzw. ihr zugeordnet (Studiengang-Monitoring) worden. Diese Einbettungen haben Aufgaben, Schwierigkeiten und Entwicklungsrichtungen der Teilprojekte maßgeblich mitbestimmt. Sie sind somit nicht unabhängig von der hochschulischen Organisation des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre zu diskutieren.

KONTUR DES QUALITÄTS-MANAGEMENTS IM BEREICH STUDIUM UND LEHRE

In der zentralen Hochschulverwaltung der HAW Hamburg wurde 2006 die Betriebseinheit „Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung“ (EQA) gegründet. Ihre Aufgaben sind zum einen darauf ausgerichtet, den gesetzlichen Auftrag an die Hochschulen zur systematischen und regelmäßigen Bewertung der Qualität ihrer Arbeit in Forschung und Lehre (§3 (2) Hamburgisches Hochschulgesetz) für das Gebiet der Lehre zu erfüllen. Die Einbindung der Betriebseinheit in den Innovationsprozess „Lehre lotsen“ hat diese Aufgaben zudem mit der Zielstellung angereichert, an der Entwicklung einer hochschulspezifischen „Qualitätskultur für Lehre und Studium“ mitzuwirken und diese „in der gesamten Hochschule zu verankern“ (HAW Hamburg 2011, 3).

Nicht zuletzt aus Anstößen aus „Lehre lotsen“ heraus ist es der HAW Hamburg darüber hinaus gelungen, ihren Weg zu einer systemakkreditierten Hochschule (seit Mai 2018) sowie zu den damit einhergehenden gesteigerten Selbststeuerungsmöglichkeiten auszubauen. Die systemakkreditierte HAW Hamburg darf (und muss) nun nicht nur Studiengänge selbstständig einrichten, deren Qualität evaluieren und beurteilen sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung beschließen, sondern auch Studiengänge nach eigenen Zielvorgaben akkreditieren und dabei ggf. mit Auflagen versehen bzw. eine Akkreditierung verweigern und Studiengänge einstellen.

Die Vermittlung der bildungspolitischen Vorgaben und hochschulrechtlichen Rahmungen sowohl mit den Zielsetzungen und Qualitätsmaßstäben der Hochschulleitung als auch mit den Situationsdeutungen der Fakultäten und Departments ist seither maßgeblich im Prozess der (Re-)Akkreditierung organisiert. Dieser Prozess stellt einen, wenn nicht den zentralen Mechanismus hochschulischer Selbststeuerung im Aufgabenfeld Studium und Lehre an der HAW Hamburg dar. Die diesen Prozess am Laufen haltenden Aufgaben – die entsprechenden Konzeptions-, Evaluations-, Prüf-, Kommunikations- und Koordinationsaufgaben – werden maßgeblich von der Betriebseinheit EQA geleistet. In ihrer intermediären Position versteht sich die Betriebseinheit als „serviceorientiert und im Dialog mit allen Beteiligten der Hochschule“¹.

In diesem Kontext lässt sich die Kontur der Aufgaben und Arbeitsweise der Betriebseinheit EQA in vier Schritten grob umreißen.

1. Charakteristisch für das von der Betriebseinheit EQA geleistete Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre ist erstens dessen klare *organisatorische und inhaltliche Trennung von der internen Steuerung der Hochschule durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen*, also den traditionellen Instrumenten der Hochschulsteuerung. Letztere

¹ So die Selbstbeschreibung der Betriebseinheit unter <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/hochschuleinheiten/evaluation-qualitaetsmanagement-akkreditierung-eqa> (letzter Zugriff: 14.08.2020).

werden zwischen dem Präsidium der Hochschule und den Dekanaten der Fakultäten vereinbart. In diesen Vereinbarungen werden Evaluations-ergebnisse und Zielstellungen des Qualitätsmanagements im Bereich Studium und Lehre nicht als Grundlage für Verhandlungen über personelle und finanzielle Ressourcen herangezogen; sie werden allenfalls indirekt berücksichtigt.

2. Vielmehr ist zweitens die *Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich Studium und Lehre stark dezentral organisiert*. Über die Verankerung des Teilprojekts „Qualitätsmanagement“ des Innovationsprozesses „Lehre lotsen“ in der Betriebseinheit EQA ist 2011 ermöglicht worden, ein Fakultätsqualitätsmanagement (FQM) in jeder der vier Fakultäten der Hochschule zu etablieren. Mit der Einrichtung des FQM wurde zum einen angestrebt, eine „personelle Mangelsituation im Querschnittsbereich der Qualitätsentwicklung auf der dezentralen Fakultätsebene“ (HAW Hamburg 2011, 12) zu beseitigen und somit die einzelnen Departments der Hochschule darin zu unterstützen, „sich auf ihre genuinen Aufgaben der Studierendenbetreuung und der Entwicklung und Verbesserung von Studienprogrammen“ (HAW Hamburg 2011, 12) konzentrieren zu können. Zum anderen wurden über die Etablierung des FQM Methoden der Qualitätssicherung und -entwicklung eingeführt, die einerseits ein hochschulweites „QM-System mit gleichen Standards an den verschiedenen Fakultätsstandorten“ verankert haben, die andererseits aber „trotz hochschulweiter Standards erlauben, fachspezifische Bedarfe zu identifizieren und zu berücksichtigen“ (Elskamp et al. 2016, 18).
3. Mit der dezentralen Orientierung korrespondiert drittens eine *dialogische Ausgestaltung des zentralen Prozesses der Qualitätssicherung und -entwicklung* von Studiengängen an der HAW Hamburg, des Prozesses der internen (Re-)Akkreditierung von Studiengängen. Die HAW Hamburg verfolgt diesen Prozess am hochschuleigenen „HAW-Modell zur internen Akkreditierung“ (HAW-MIA). Das Modell strukturiert die Verfahrensschritte, die eine (Re-)Akkreditierung von Studiengängen ermöglichen. Nach dem Modell werden die Studiengänge eines Departments grundsätzlich

alle vier Jahre evaluiert und in Folge innerhalb der Departments in sogenannten Qualitätszirkeln (unter Einbezug aller Statusgruppen und externer Expertise) erörtert. In diesen Runden entwickelte Überlegungen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung eines Studiengangs werden schließlich nach vier Jahren in einem Gespräch zwischen Präsidium und Department bilanziert. In jedem zweiten Gespräch – also alle acht Jahre – geben die übergeordnete Diskussion der Maßnahmenplanung des Departments sowie eine Überprüfung von Mindeststandards bezüglich der Qualität von Studium und Lehre die Grundlage für eine interne Akkreditierung des Studiengangs. Die Akkreditierung wird (ggf. mit Auflagen) für wiederum acht Jahre vom Präsidium ausgesprochen, wenn Mindeststandards eingehalten wurden bzw. eine nachvollziehbare Maßnahmenplanung verabschiedet wurde.²

Qualitätsmanagement

4. Schließlich ist viertens die *Fokussierung auf die subjektive Studierendenzufriedenheit* als primäre Qualitätsdimension in der Evaluation von Studiengängen und deren Qualitätsbeurteilung hervorzuheben. Zentrales Evaluations- und Beurteilungsinstrument der Studiengänge ist die alle vier Jahre von der Betriebseinheit EQA durchgeführte Studiengangsanalyse, die wesentlich durch die Ergebnisse der Befragungen von Studierenden, von Absolvent*innen und von Studienabbrecher*innen geprägt ist. In diesen Befragungen werden regelmäßig die Ansichten, Einschätzungen und Wahrnehmungen von gegenwärtigen wie ehemaligen Studierenden zu ihren Lernerfolgen, Studienbedingungen und -belastungen erhoben. Diese Zufriedenheitsurteile

² Für eine detaillierte Beschreibung des aktuellen HAW-MIA siehe HAW Hamburg 2020.

wiederum geben die zentralen Bezugspunkte für studiengangsbezogene Reflexionsprozesse auf Ebene der Departments und für Formulierung von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Vor dem Hintergrund dieser vier Charakteristika können der Aufbau eines systematischen Prozessmanagements im Bereich Studium und Lehre sowie die Integration eines auf hochschuladministrative, studiengangsbezogene Daten fokussierenden Studiengang-Monitorings in den Verantwortungsbe- reich der Betriebseinheit EQA als hilfreiche Ergän- zungen betrachtet werden. Beide Aufgabenbereiche vermögen von ihren Strukturen und Methoden her das von Entkoppelung, Dezentralität, Dialog und Fokussierung auf Befragungsergebnisse geprägte Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre um solche Aspekte zu bereichern, die innerhochschu- lische Koppelungen ebenso wie hochschuleinheitliche Standards und eine hochschulweite Transparenz befördern.

Die Schwierigkeit, diesen Kontrast tatsächlich als eine Bereicherung der Charakteristika des etablierten Qualitätsmanagements der Hochschule auszuge- stalten und nicht im Widerspruch dazu austragen zu müssen, mag mit dazu beigetragen haben, dass die in beiden Aufgabenbereichen eingeplanten Stellen immer wieder neu besetzt werden mussten bzw. über längere Zeiträume unbesetzt blieben. Doch diese Aspekte stärker zu gewichten erscheint nicht nur hinsichtlich der konkreten Ansprüche der Hochschule auf eine gelingende Systemreakkreditierung im Jahr 2024 dringlich. Wie im Folgenden erörtert wird, vermögen sie auch, Informations- und Analyseinteressen entgegenzukommen, die in einem ausschließlich durch die vier Charakteristika geprägten Qualitätsma- nagement-Profil unbeachtet bleiben – ohne wiederum zwangsläufig Gefahr zu laufen, die Charakteristika des etablierten Qualitätsmanagements der HAW Ham- burg zu konterkarieren.

PROZESSMANAGEMENT: ZIELE, ENTWICKLUNGSSTAND, PERSPEKTIVEN

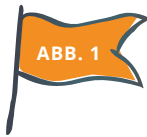
Ziele

Die Fokussierung auf Prozessqualität an Hochschulen zielt vor allem darauf, Lehrenden und Studierenden Zeit und Arbeit zu ersparen sowie Bestehendes syste- matisch in Frage zu stellen. Prozessdokumentationen sollen ‚auf einen Blick‘ zentrale Fragen beantworten: Wer ist wann wofür zuständig? Welche Unterstüt- zungsstrukturen stehen bereit? Welche Fristen sind zu beachten? Zügige und valide Antworten auf solche Fragen zu finden soll das wissenschaftliche Personal der Hochschule von Verwaltungsaufgaben entlasten und ihm mehr Zeit für Lehre und Forschung ermög- lichen. An der HAW Hamburg werden insbesondere von den Fakultäten der Hochschule zunehmend eine höhere Transparenz und Verständlichkeit der Pro- zesse im Bereich Studium und Lehre eingefordert.

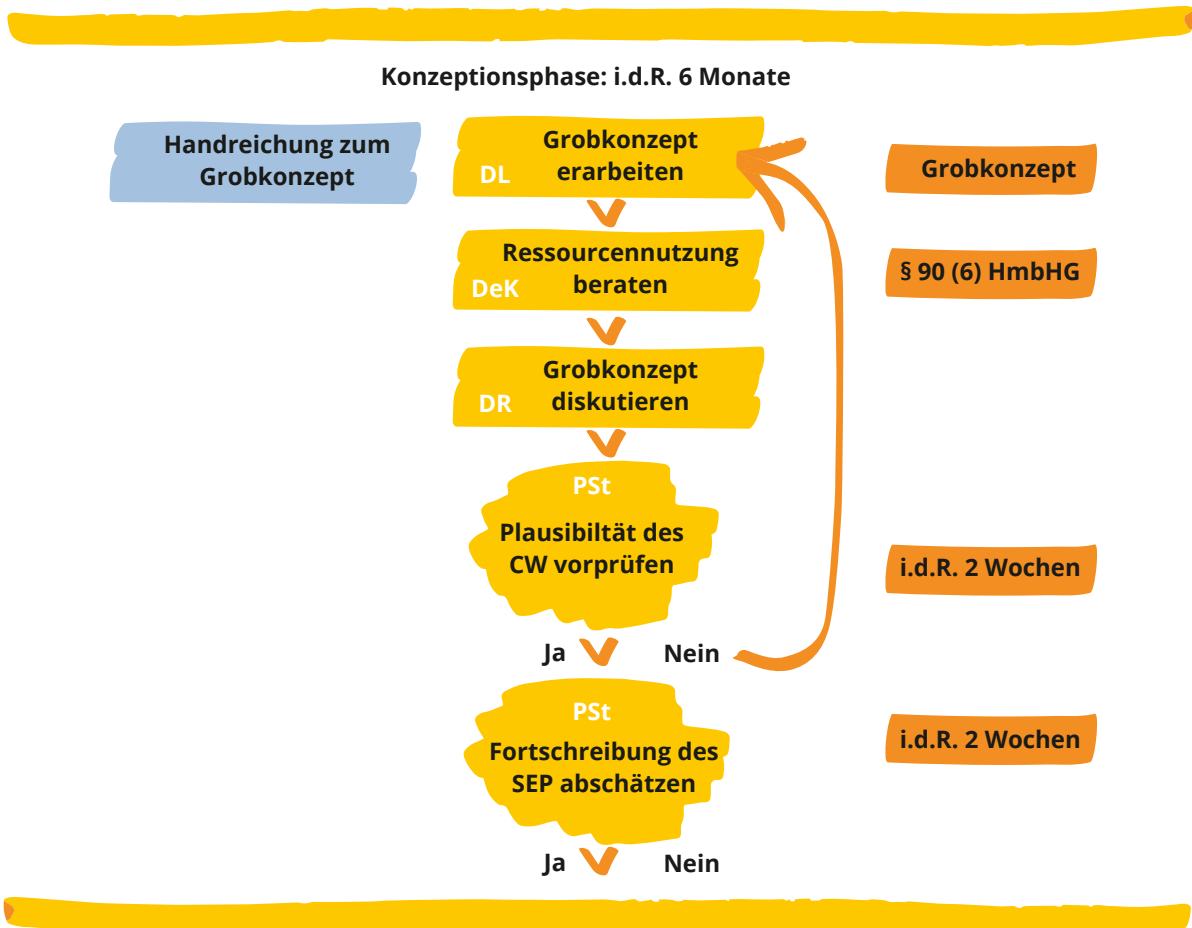
Entwicklungsstand

Nach der Wiederbesetzung der Stelle für das Pro- zessmanagement im Bereich Studium und Lehre erfolgte im Oktober 2018 eine Bestandsaufnahme. Sie offenbarte, dass zu unterschiedlichen Zeitpunk- ten eine Vielzahl an Prozessskizzen mit verschie- denen Darstellungsmethoden erarbeitet wurden. Entsprechend zeichnete sich die hochschulinterne Darstellung des Arbeitsbereichs (im Intranet der HAW Hamburg) durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Prozessdokumentationen aus den Jahren 2014 bis 2017 aus. Sie unterschieden sich in ihrer Darstel- lungsmethode, Abstraktionsebene und Detailliertheit deutlich voneinander.

Vor diesem Hintergrund wurde Ende 2018 entschie- den, die Professionalisierung des Arbeitsbereichs vor- anzutreiben. Die Forderungen der Fakultäten ebenso berücksichtigend wie die in der Einleitung skizzierten grundsätzlichen Anforderungen an Hochschulen, zeichnet sich der Arbeitsbereich des Prozessmanage- ments an der HAW Hamburg durch drei Aspekte aus:



Ausschnitt aus dem Prozess „Einrichtung eines Studiengangs“



1. *Transparenz und Verständlichkeit der Prozesse* soll einerseits über die systematische Erhebung, Aufbereitung, Reflexion und Kommunikation fakultätsübergreifender Prozesse im Bereich Studium und Lehre organisiert werden. Daraus resultieren verständliche Abbildungen von idealtypischen Prozessverläufen inkl. praxistauglichen Handreichungen, die hochschulintern bereitgestellt werden. Andererseits geschieht dies über die proaktive Beratung und Begleitung der prozessverantwortlichen Personen bzw. Departments.
2. Das Prozessmanagement im Bereich Studium und Lehre an der HAW Hamburg zielt darauf ab, der Hochschulverwaltung und -leitung *systematisch Anlässe zur Reflexion* bereitzustellen. Dies begründet sich darin, dass alle Prozesse regelmäßig

abteilungsübergreifend erhoben, reflektiert und weiterentwickelt werden. Damit wird organisationales Wissen dokumentiert, Schnittstellen geklärt und Mehrarbeit reduziert. Neben einer erhöhten hochschulinternen Transparenz steigert dies auch das Verständnis und die Akzeptanz für die Hochschulverwaltung.

3. Darüber hinaus zielt das Prozessmanagement im Bereich Studium und Lehre an der HAW Hamburg auch auf die *Befriedigung externer Ansprüche*. So wird zum einen für die 2024 anstehende Systemreakkreditierung eine Transparenz der Prozesse zwingend notwendig sein. Zum anderen verweist beispielsweise auch die Hamburger Studienakkreditierungsverordnung (Stadt Hamburg 2018) in §17 Absatz 1 Satz 3 auf die Notwendigkeit einer

professionellen Dokumentation von Prozessen im Bereich Studium und Lehre.

Konkret wurde Ende 2018 die divergierende Selbstdarstellung des Arbeitsbereichs im Intranet der HAW Hamburg zugunsten eines Hinweises auf eine Ansprechperson reduziert. Ebenso wurde die zukünftige Darstellungsmethodik, Abstraktionsebene und Detailliertheit der Prozessdokumentationen intensiv diskutiert. Neben dem EQA-Team wurden dabei auch weitere Kolleg*innen der zentralen und dezentralen Hochschulverwaltung sowie ausgewählte Lehrende und externe Expert*innen eingebunden. Ergebnis dessen war die Entscheidung, die Darstellung der Prozesse im Bereich Studium und Lehre grafisch möglichst schlank darzustellen.

Ausgangspunkt der Professionalisierung des Prozessmanagements im Bereich Studium und Lehre stellte eine Übersicht der Prozesse im Bereich Studium und Lehre dar. Aus diesen wurden die Prozesse (a) der Einrichtung, (b) der Weiterentwicklung und (c) der Aufhebung von Studiengängen als erstes Arbeitspaket priorisiert. Diese drei Prozesse wurden bis Oktober 2020 in *vier Schritten* bearbeitet, anschließend den Lehrenden und Studierenden der HAW Hamburg im Intranet zugänglich gemacht.

1. In einem ersten Schritt werden bestehende Prozesse erhoben. Die Erhebung eines *Ist-Prozesses* erfolgt über Einzel- und Gruppeninterviews, die mit den an dem jeweiligen Prozess beteiligten Personen geführt werden. Zur Identifikation der Gesprächspartner*innen in der zentralen und dezentralen Hochschulverwaltung wird das fakultätsspezifische Wissen der Fakultätsqualitätsmanager*innen genutzt. Die Dokumentation ermöglicht bereits eine erste Reflexion und ggf. die Klärung von bestehenden Unklarheiten und schafft eine Grundlage, um über Prozessverläufe bewusst zu entscheiden.
2. Für den Entwurf eines idealtypischen *Soll-Prozesses* werden die gesetzlichen Vorgaben explizit geprüft. Im Gegenstromprinzip (bottom up) wird dieser erste Entwurf eines idealtypischen Prozesses durch Gespräche mit den am Prozess beteiligten Personen auf Vollständigkeit und Praktikabilität geprüft. Hinweise und Wünsche der am

Prozess beteiligten Personen werden dadurch berücksichtigt. Somit werden auch Vertreter*innen der Fakultäten sowie das Präsidium der Hochschule in den Entwurf eines idealtypischen Prozesses eingebunden. Entsprechend wird insbesondere eine Diskussion der aufbereiteten Prozesse in der HAW-Leitungsrunde anvisiert.

3. In der Aufbereitung sind ausgehend von den gesetzlichen Grundlagen die Verantwortlichkeit, Fristen, Standards und mögliche Ansprechpartner*innen auszuweisen.
4. Nach der finalen Freigabe des Präsidiums wird der idealtypische Prozess im Beschäftigtenportal der HAW Hamburg aufgenommen und in Form einer Prozessabbildung und einer dazugehörigen Handreichung hochschulintern kommuniziert.

Die hochschulintern veröffentlichten idealtypischen Prozessabbildungen und Handreichungen sind regelmäßig auf ihre Aktualität und Praxistauglichkeit zu reflektieren. Dies ermöglicht einer dysfunktionalen Verhärtung von Prozessen vorzubeugen. Demnach sind Prozessdokumentationen nicht als Kontrollschema, sondern vielmehr als temporäre Wegweiser zu interpretieren. Sie sollen regelmäßig kritisch abteilungsübergreifend infrage gestellt werden und damit strukturell abgesicherte Irritationen ermöglichen (Ditzel 2013: 117-119). Neben Optimierungspotenzial unterstützt die Reflexion auch eine hochschulinterne Diffundierung bestehender Prozesse.

Entsprechend den Schritten 1 bis 3 wurden unter Beteiligung und in Abstimmung mit der zentralen und dezentralen Hochschulverwaltung an der HAW Hamburg die Prozesse zur Einrichtung von Vollzeit- und dualen Studiengängen sowie jene zur Weiterentwicklung und Aufhebung von Studiengängen bearbeitet. Zukünftig ist anvisiert, weitere Prozesse zu fokussieren, so etwa die kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung oder der Umgang mit intern ausgesprochenen Akkreditierungsaufgaben.

Perspektiven

Die zentrale und dezentrale Hochschulverwaltung steht der Neuausrichtung des Arbeitsbereichs Prozessmanagement ebenso offen gegenüber wie

die Lehrenden und Vertreter*innen der Fakultäten. Dieser Umstand ist darauf zurück zu führen, dass Prozesse eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung des Bereichs Studium und Lehre sind, und an der HAW Hamburg selbst die Kernprozesse im Bereich Studium und Lehre bisher weitestgehend intransparent blieben. Für die Wirkung des Prozessmanagements im Bereich Studium und Lehre ist die Offenheit der Lehrenden und der Vertreter*innen der Fakultäten von grundsätzlicher Bedeutung.

Gefährdet werden könnte dies u.a. durch einen Rückgriff auf diesen Arbeitsbereich für die Durchsetzung hochschulintern umstrittener Entscheidungen durch die Hochschulleitung. Ebenso wichtig ist es, eine Bürokratisierung und Formalisierung der Prozesse zu vermeiden. Stattdessen sind die Praxistauglichkeit und Stringenz in der regelmäßigen Prozessreflektion zu fokussieren und auch eine Standardisierung in Form einer Prozessdokumentation nur dort vorzunehmen, wo dies wirklich zielführend ist.

Trotz der grundsätzlichen Offenheit der Lehrenden gegenüber dem skizzierten Arbeitsbereich verfügen die an der Erhebung, Harmonisierung und Reflektion von Prozessen beteiligte Personengruppen zeitweise über divergierende Perspektiven und Interessen. Aufgrund dessen ist es für den Aufbau des Prozessmanagements im Bereich Studium und Lehre der HAW Hamburg von Bedeutung, offen und transparent zu kommunizieren und sowie alle beteiligten und interessierten Personen umfassend einzubeziehen. Dies ist auch als Werbung für die dokumentierten Prozesse gegenüber den Lehrenden und der Hochschulverwaltung zu verstehen. Um die Prozesse im Bereich Studium und Lehre nachhaltig zu implementieren, bedarf es einer kontinuierlichen Aufarbeitung, Reflexion und Kommunikation der Prozesse. Aufgrund der Arbeitsbelastung des EQA-Teams ist unrealistisch, dass dies zukünftig ohne eine dafür verantwortliche Stelle möglich sein wird.

Sollte auch zukünftig die Prozessqualität im Bereich Studium und Lehre an der HAW Hamburg fokussiert werden, könnte mittelfristig darüber nachgedacht werden, ob in Zusammenarbeit mit der Stabsstelle ‚Organisationsentwicklung und Prozessmanagement‘

eine Idee für die Darstellung aller Prozessdokumentationen an der HAW Hamburg entwickelt werden könnte.

Grundsätzlich ist zu erwarten, dass das Prozessmanagement im Bereich Studium und Lehre mit der gestiegenen Professionalität und Systematik im Zeitverlauf an Bekanntheit innerhalb der HAW Hamburg gewinnen wird. Damit einhergehend ist zu erwarten, dass auch von den Hochschulmitgliedern zunehmend Ideen und Wünsche für die Prozessoptimierung und -visualisierung eingebracht werden. Die bisherigen Rückmeldungen zu den hochschulintern veröffentlichten Prozessdokumentationen sind jedenfalls überwiegend sehr positiv.

STUDIENGANG-MONITORING: ZIELSETZUNGEN UND ENTWICKLUNGSSCHRITTE

Zielsetzungen

Wer „Probleme in Lehre und Studium [...] identifizieren und Lösungen [...] entwickeln“ möchte, „die dann auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und angepasst werden“ (HAW Hamburg 2011, 2) sollen, braucht neben einer Problembestimmung zuverlässige Instrumente der Problemmessung und der Wirkungskontrolle. Seit geraumer Zeit werden darauf bezogen unter anderem „studienverlaufsstatistische Datenerhebungs- und -analyseverfahren“ (Seyfried/Pohlentz 2014, 35) empfohlen.

Studienverlaufsstatistiken beruhen auf studentischen Individualdaten: Mittels der Beobachtung der Im- und Exmatrikulationen einzelner Studierender, ihrer Prüfungsantritte und -leistungen, ihrer Modulabschlüsse, absolvierten Fachsemester, Studiengangswechsel etc. wird versucht, zu einem realitätsnahen Abbild individueller Studienverläufe zu kommen. Auf dieser Grundlage wiederum kann dann daran gegangen werden, den Studienverlauf von Studierendengruppen (etwa einer Kohorte von Studienanfänger*innen) nachzuzeichnen. Somit werden nicht nur Rückschlüsse auf das Studierverhalten einzelner Studierender, sondern auch solche auf die Lehr- und

Lernqualität eines Studiengangs (bzw. eines Fachbereichs, einer Fakultät etc.) möglich. Dabei wird sich insbesondere mit Blick auf die Absolvent*innenquote (ein zentraler Indikator zur Beurteilung hochschulischer Leistungen im Bereich Studium und Lehre) von Studienverlaufsstatistiken ein genaueres Messergebnis versprochen als von dem herkömmlichen Analyseweg, der Betrachtung des Verhältnisses der Gruppe der Absolvent*innen eines Studiengangs zum Zeitpunkt t_2 zur Gruppe der Studienanfänger*innen dieses Studiengangs zum Zeitpunkt t_1 . Zudem können Aussagen über die Performance von Studiengängen mittels Studienverlaufsstatistiken diachronisch etwa im Vergleich von Studierenden-Kohorten eines Studiengangs, synchronisch etwa im Vergleich zwischen verschiedenen Studiengängen einer Fakultät gewonnen werden. Darüber hinaus ist prinzipiell der Einbezug weiterer Aspekte in die Analyse möglich, etwa die Verknüpfung von studiengangbezogenen mit soziodemographischen Merkmalen von Studierenden.

Mit dem Einbezug von Studienverlaufsanalysen in die Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen ist an den Hochschulen in den letzten Jahren zugleich mehr und mehr dazu übergegangen worden, verschiedene Instrumente der Qualitätskontrolle (traditionelle hochschulstatistische Kennzahlen, Befragungsdaten aus Studiengangsevaluationen, Ergebnisse der Studienverlaufsanalysen) zu einem umfassenden *Studiengang-Monitoring* zu verknüpfen. Den Monitoring-Systemen ist zum einen gemeinsam, dass sie eine Antwort auf Erwartungshaltungen der Wissenschaftspolitik an die „accountability“ der Hochschulen bzw. auf hochschulrechtliche Rahmenvorgaben an das Qualitätsmanagement der Hochschulen darstellen.³ Zum anderen können sie der Hochschulischen Selbststeuerung dienen. Ob Monitoring-Systeme dabei vor allem (a) makroskopisch den Vergleich zwischen Fachbereichen bzw.

Departments akzentuieren, sich auf (b) die Mesoebene der Leistungsbeurteilung von einzelnen Studiengängen konzentrieren oder eher (c) mikroskopisch auf das Studierverhalten von einzelnen Studierenden ausgerichtet sind, unterliegt ihren spezifischen Ausgestaltungen und somit auch den Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen innerhalb der Hochschulen.

Entwicklungsschritte

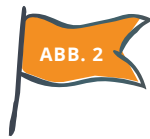
Studienerfolgsmessung

An der HAW Hamburg ist Mitte der 2000er Jahre am Department Wirtschaft begonnen worden, mit Hilfe von Studienverlaufsanalysen das Konzept „Studien-erfolg“ zu operationalisieren. Diese ersten Ansätze wurden zwischen 2011 und 2016, im Rahmen der ersten Förderphase des Projekts „Lehre lotsen“, zunächst methodisch, dann informationstechnisch intensiviert. Ein zentrales Ergebnis der Intensivierungen war die Entwicklung eines Kennziffersystems zur Messung von Studienerfolg auf Basis von Studienverlaufsstatistiken. Ein anderes waren Entwicklungsansätze zu einem Software-Tool, mit dem eine interaktive, webbasierte Analyse von Studienverläufen möglich werden soll.⁴

Methode (Kennziffersystem) und Werkzeug (Software-Tool) der an der HAW Hamburg verfolgten *Studienerfolgsmessung* sind, wie anderswo auch, stark auf das Leistungspunktesystem (LPS) der Studiumsorganisation konzentriert, auf das im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses umgestellt worden ist. Die Normierungen des LPS lassen das Studium als einen Prozess erscheinen, in dem stetige Veränderungen des Inputs (Arbeitsaufwand, gemessen in Zeit) stets mit dazu proportionalen Änderungen des Outputs (qualifizierende Leistungen, gemessen in Leistungspunkten) einher gehen. Ergebnis ist ein einfaches, lineares Modell des Studierens, das für einen zeitlichen Input x einen proportional dazu sich verändernden Output y erwartet (Abbildung 2a).

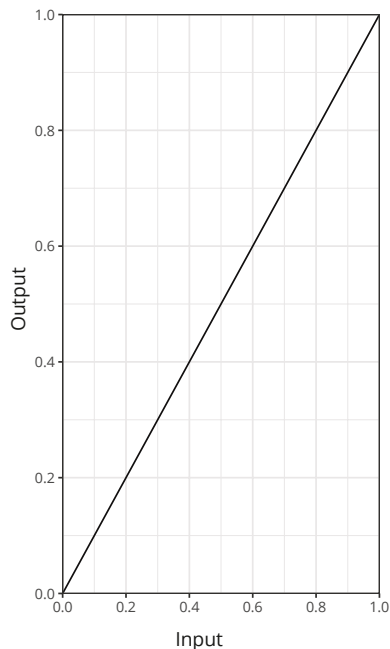
³ So verlangt beispielsweise die Hamburger Studienakkreditierungsverordnung (Stadt Hamburg 2018) von systemakkreditierten Hochschulen in §14 unter anderem, dass deren Studiengänge einem „kontinuierlichen Monitoring“ unterliegen und auf dieser Grundlage „Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs“ abgeleitet werden.

⁴ Für ausführliche Erläuterungen zu Kennziffersystem und Software-Tool siehe Hörnstein et al. 2016.

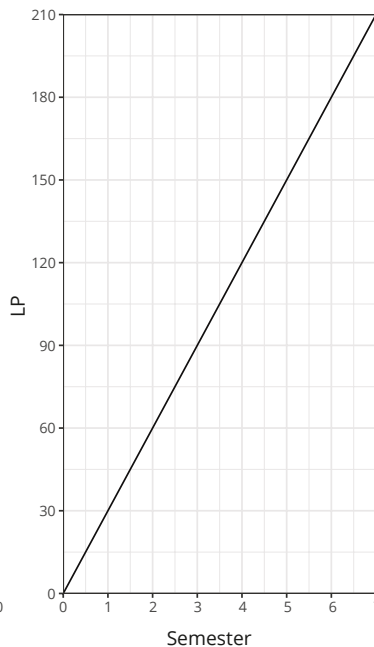


Studienverlaufsmodelle

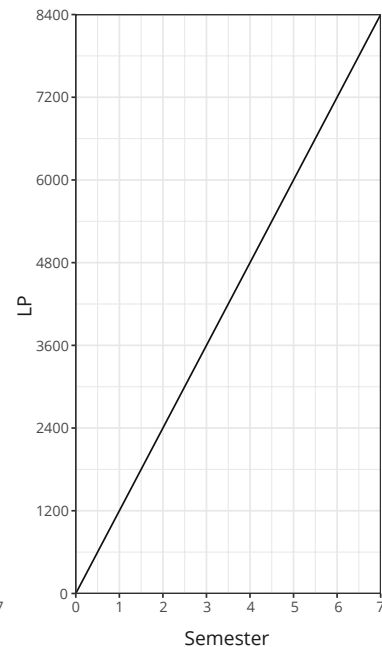
a) Generalisierte Norm



b) Individueller Studienerfolg



c) Studienerfolg einer Semester-Kohorte (N = 40)



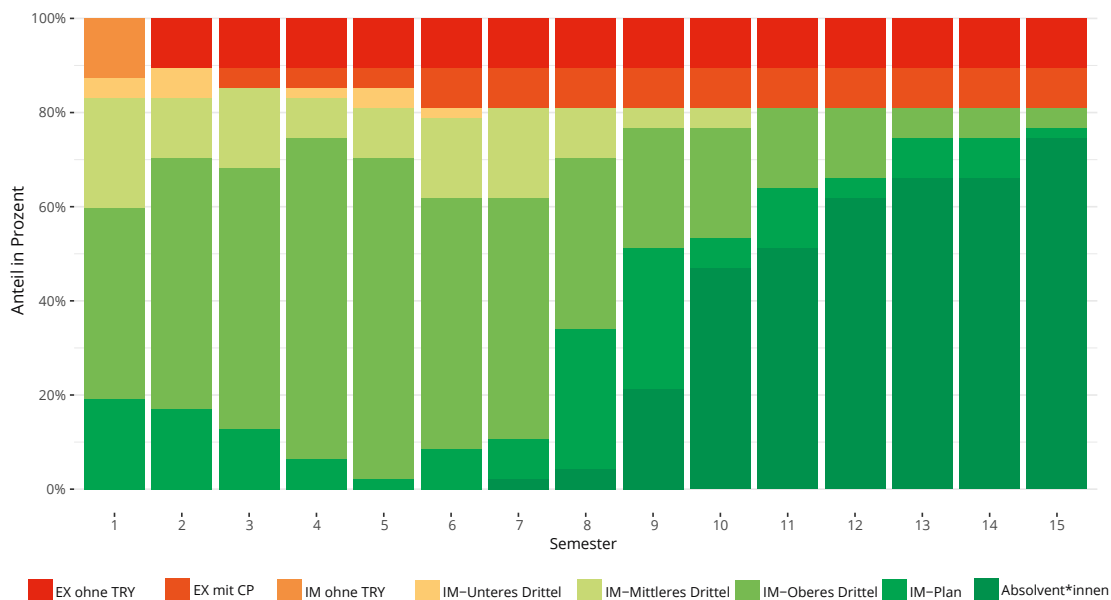
Dieses allgemeine Modell lässt sich am Einzelfall ausbuchstabieren. Studienerfolg kann dann etwa danach bemessen werden, inwieweit es den einzelnen Studierenden eines auf die Normvorgaben hin standardisierten Bachelor-Studiengangs gelingt, 30 Leistungspunkte (LP) pro Semester und somit 210 LP in sieben Semestern zu erzielen (Abbildung 2b). Das Modell lässt sich aber auch auf die Bilanzierung des Studienerfolgs von Gruppen übertragen, etwa auf eine Studienanfänger*innen-Kohorte von Studierenden eines Bachelor-Studiengangs. So würde etwa für 40 Studienanfänger*innen des Bachelor-Studiengangs gelten, jeweils $40 \times 30 = 1200$ LP im ersten und den folgenden sechs Semestern erzielen zu müssen, um insgesamt $1200 \times 7 = 8.400$ LP in sieben Semestern zu erreichen (Abbildung 2c). In dem einen wie in dem anderen Fall lässt sich über einen einfachen Soll-Ist-Vergleich (von zu erreichenden mit tatsächlich erreich-

ten LP) eine Erfüllung der bzw. eine Abweichung von den Normierungen des LPS dokumentieren.

Die Studienerfolgsmessung an der HAW Hamburg verfolgt diese Absicht u. a. über eine Eingruppierung von Studierenden entlang ihrer erzielten LP und ihres Status (exmatrikuliert, immatrikuliert, absolviert) in sogenannte Erfolgsklassen sowie über die graphische Repräsentation der Anteile der Erfolgsklassen pro Semester (Abbildung 3; für eine Beschreibung der einzelnen Klassen siehe Hörnstein et al. 2016, 32). Im Prinzip kann so für jede Kohorte von Studienanfänger*innen eines Studiengangs über bislang 15 Semester hinweg die Entwicklung des Anteils an Absolvent*innen nachverfolgt werden, lassen sich also Einsichten über das individuelle Studierverhalten wie Hürden im Studiengangsaufbau und der Studiengangsorganisation identifizieren.



Studienverlauf einer Studienanfänger*innen-Kohorte eines Beispielstudiengangs nach Erfolgsklassen auf Basis von Leistungspunkten



Knackpunkte der am LPS orientierten Studienerfolgsmessung an der HAW Hamburg bleiben die hohen Anforderungen an die Qualität der Daten und deren automatisierte Übertragung und Aufbereitung. Zu einer Hauptaufgabe in der zweiten Förderphase des Projekts wurde deshalb ab Herbst 2018, nach einer längeren Unterbrechung im Projektverlauf, einen Wissenstransfer über das methodische und digitale Wissen des Projekts zu organisieren sowie eine Fortentwicklung der konzeptionierten IT-Plattform der Datenaufbereitung und -auswertung zu ermöglichen.

Zugleich wurde daran gegangen, für den gelingenden Aufbau eines umfassenden und in das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre integrierten Studiengang-Monitorings die auf LP konzentrierte Perspektive der Studienerfolgsmessung um zwei weitere Säulen zu ergänzen.

Studiengangskennzahlen

Erstens ist an das etablierte Berichtssystem der Hochschule über ihre Studiengänge, an die sogenannten Geschäftsstatistiken der HAW Hamburg angeknüpft worden. Den Geschäftsstatistiken lassen sich semesterweise und pro Studiengang vor allem absolute Angaben zur Kapazität, zur Anzahl von Bewerber*innen, Studierenden und Studienanfänger*innen, zu deren Geschlecht, deren Hochschul- und Fachsemester sowie weiteres, etwa die Anzahl der Absolvent*innen, entnehmen.

Diese Angaben zugunsten von gängigen Kennzahlen in der Evaluation und Beurteilung von Studiengängen (etwa der Anteil der Studierenden in Regelstudienzeit plus 2 Semester) zusammenzuführen sowie in einem entsprechenden studiengangsbezogenen Reporting weitgehend automatisiert über mehrere Semester hinweg im Zeitvergleich präsentieren zu können, hat

die Kommunikation grundlegender Informationen über einen Studiengang im Rahmen der Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung stark erleichtert. Vor diesem Hintergrund vermag auch eine Berücksichtigung studienverlaufsbezogener Daten und Kriterien verstärkt Akzeptanz und Resonanz im Qualitätsmanagement der Hochschule finden können.

Bezüglich gängiger *Studiengangskennzahlen* liegen zwischenzeitlich etliche Studiengangsberichte vor, die anlassbezogen im Rahmen der Verfahren der internen Akkreditierung erstellt werden (siehe etwa Kemper 2019). Sie sind über das Intranet der Hochschule hochschulintern zugänglich.

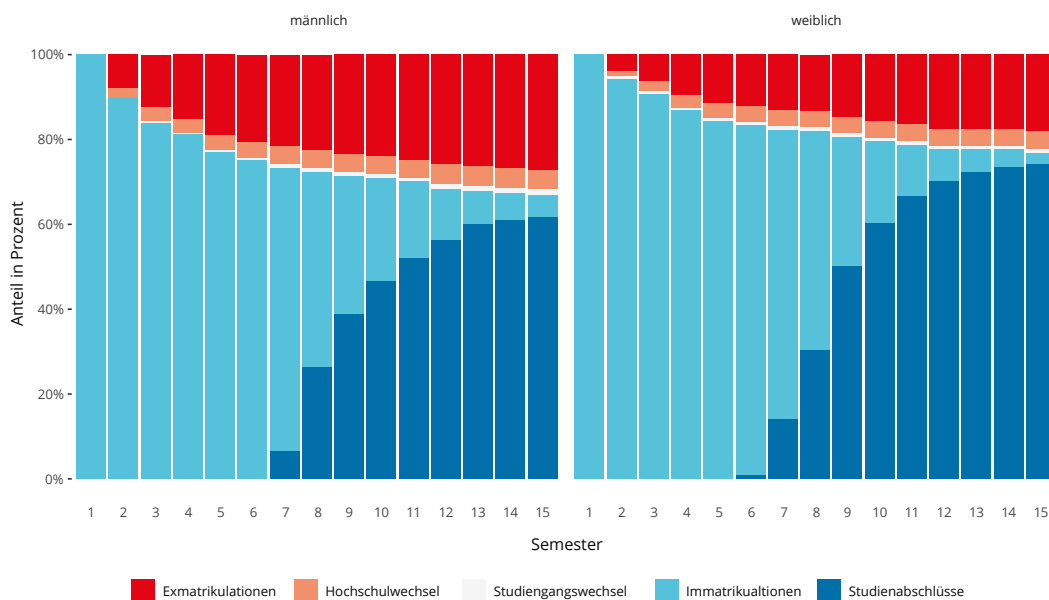
Studienverläufe: Langzeittrends und Ausdifferenzierungen

Zweitens wird die Ergänzung der auf LP konzentrierten Studiengangserfolgsmessung um weitere kohortenbasierte Betrachtungen sowie um den Einbezug soziodemographischer Aspekte der Studierenden verfolgt.

Im Zusammenhang mit der geplanten Einführung eines neuen Campus-Management-Systems bietet sich der Hochschule etwa zum einen die Möglichkeit, die semesterbasierte Betrachtung *einer* Studienanfänger*innen-Kohorte um eine gemeinsame, den Studienerfolg *mehrerer* Studienanfänger*innen-Kohorten bilanzierende Perspektive zu komplementieren. So werden kohortenübergreifende Langzeittrends oder Studierendenreaktionen auf strukturelle Umbrüche in der Studiengangsorganisation, etwa auf die Einführung einer neuen Prüfungsordnung, auf einen Blick erkennbar.



**Studienverlauf mehrere Semesteranfänger*innen-Kohorten
eines Beispielstudiengangs nach Status und Geschlecht der Studierenden**



Zum anderen wird beispielsweise möglich, den Studienverlauf einer Studienanfänger*innen-Kohorte zugunsten des Studienerfolgs verschiedener Studierendengruppen auszudifferenzieren, etwa nach dem Geschlecht der Studierenden (Abbildung 4).

Herausforderungen dieser perspektivischen Ausbauschritte sind erneut die hohen Ansprüche an die Datenqualität und an die informationstechnischen Grundlagen für ein weitgehend automatisiert erfolgreiches statistisches Reporting.

PROZESSMANAGEMENT UND STUDIENGANG-MONITORING ALS ELEMENTE HOCHSCHULISCHER SELBSTSTEUERUNG

Mit dem Übergang zur Systemakkreditierung (seit Mai 2018) hat die HAW Hamburg begonnen, Aufgaben der Qualitätsbeurteilung von Studiengängen zu internalisieren, die zuvor von externen Dienstleistungsunternehmen übernommen worden sind. Die nun interne Akkreditierung von Studiengängen verlangt, hochschuleigene Verfahren der Prüfung von Qualitätsstandards zu entfalten, also die Einhaltung von Qualitätsnormen zu kontrollieren. Sie bedeutet aber auch und zuallererst, sich solche Qualitätsstandards aneignen bzw. solche hochschuleigenen Qualitätsnormen entwickeln zu müssen, an denen dann wiederum die Situation von Studiengängen zu wenden ist.

Im Kontext dieser doppelten Aufgabenstellung wird der Beitrag der beiden hier diskutierten Aufgabenbereiche regelmäßig und nicht zu Unrecht im Bereich des Überprüfens von Vorgaben bzw. des Einhaltens von bereits gesetzten Standards vermutet. Tatsächlich ist eine hauptsächliche Leistung des zentralen Operationsmodus beider Aufgabenbereiche, des Soll-Ist-Vergleichs, Ist-Zustände zu erheben und gegen proklamierte Soll-Zustände zu spiegeln. Am Ausmaß der Abweichungen der beobachteten Ist- von den angedachten Soll-Zuständen kann dann auf Handlungsbedarfe geschlossen bzw. zur Reduzierung der Unterschiede zugunsten einer Angleichung der Ist- an die Soll-Zustände gegangen werden.

Allerdings wäre zu kurz gegriffen, im Rahmen sich etablierender Qualitätsmanagement-Strukturen von Hochschulen die Möglichkeiten der Elemente „Prozessmanagement“ und „Studiengang-Monitoring“ auf diese Prüfung zu reduzieren. Vielmehr lässt sich der Soll-Ist-Vergleich auch reflexiv verwenden: Entlang der beobachteten Ist-Zustände können – unter Berücksichtigung hochschulpolitischer wie rechtlicher Rahmungen – auch Maßgaben für realitätsnahe, hochschuleigene Zielstellungen, also selbstbegründete (wie -verpflichtende) Soll-Zustände gewonnen werden.

Im Gegenstromprinzip des Prozessmanagements im Bereich Studium und Lehre ist dieser Schritt bereits angedeutet: Unter Beachtung hochschulpolitischer und rechtlicher Realitäten wird zugleich danach gestrebt, die etablierte Praxis hochschulischer Verfahren zu reflektieren und hochschulweite Standards auszuformulieren. Ähnlich kann mit dem Aufbau eines umfassenden Studiengang-Monitorings ein Weg eingeschlagen werden, der nicht nur auf die Überprüfung von Standards setzt, sondern auch in die Formulierung von hochschuleigenen Orientierungspunkten der Qualitätssicherung und -entwicklung mündet. So könnten etwa am empirischen Material studienverlaufsstatistischer Erhebungen über verschiedene Studiengänge hinweg Eindrücke dazu gewonnen werden, was realitätstaugliche, unterschiedliche Fächer berücksichtigende Operationalisierungen von Qualitätsmaßstäben zur Beurteilung von Studiengängen sind, die sich ihrerseits wiederum als Wegmarken hochschulischer Selbststeuerung erweisen können.

Hochschulen können Umwelterwartungen an sie weder ignorieren noch dürfen sie sich umstandslos an diese anpassen (Zechlin 2012, 42). An der HAW Hamburg sind im Rahmen des Projekts „Lehre lotsen“ zunächst projektförmig Kompetenzen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich Studium und Lehre auf- und ausgebaut worden, die auch als Beitrag zur Steigerung hochschulischer Selbststeuerungsfähigkeiten betrachtet werden können. Somit ist auch die Chance auf eine selbstbestimmte Strategieentwicklung hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich Studium und Lehre stark gestiegen. Diese Chance auch über den Projekthorizont von „Lehre lotsen“ hinaus wahrzunehmen, bleibt eine der anzugehenden Aufgaben.

LITERATUR

Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren et al. (2013)
Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Baden-Baden: Nomos.

Ditzel, Benjamin (2013)
Der prozessorientierte Ansatz an Hochschulen: eine organisationstheoretische Betrachtung.
In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (2), S. 110–124.

Elskamp, Jeanette; Maxwell, Christian; Wollmann, Christine; Worm, Silvia (2016)
Qualitätsmanagement. Evaluation als Basis für Veränderungsprozesse.
In: Monika Bessenrodt-Weberpals (Hg.): Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Hamburg: HAW Hamburg, S. 17–22.

HAW Hamburg (2011)
Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium. Antrag 1. Förderphase. Hamburg: HAW Hamburg.

HAW Hamburg (2015)
Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium. Antrag 2. Förderphase. Hamburg: HAW Hamburg.

HAW Hamburg (2020)
Richtlinie zur internen Akkreditierung an der HAW Hamburg.
In: Hochschulanzeiger Nr. 150/2020, S. 4–10.

Hörnstein, Elke; Kreth, Horst; Blank, Christian; Stellmacher, Carolin (2016)
Studiengang-Monitoring. Studienverlaufsanalysen auf Basis von ECTS-Punkten. Aachen: Shaker.

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016)
Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer.

Kemper, Jan (2019)
Studiengangsbezogene Kennzahlen auf Basis der Geschäftsstatistiken der HAW Hamburg: Die Studiengänge des Departments Medizintechnik, WiSe 2017/18 – SoSe 2019. Hamburg: Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung der HAW Hamburg.

Stadt Hamburg (2018)
Verordnung zur Regelung des Näheren der Studienakkreditierung in der Freien und Hansestadt Hamburg (Studienakkreditierungsverordnung - StudakkVO) vom 6. Dezember 2018.
In: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 49/2018, S. 450–559.

Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp (2014)
Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen.
In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (3), S. 34–50.

Zechlin, Lothar (2012)
Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘.
In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–59.

WIE DATEN INTERPRETIERT WERDEN

Praktische Erfahrungen und theoretische
Reflexionen zum Umgang mit Daten im Zuge des
Qualitätsmanagements an der HAW Hamburg

Benjamin Ditzel, Christian Maxwill



Im Diskurs um Qualitätsmanagement an Hochschulen geht es häufig um Methoden der Datenerhebung und Fragen der Datenqualität. Seltener wird darüber gesprochen, wie mit den über Befragungen, Peer Reviews oder Statistiken bereitgestellten Daten umgegangen wird und welche Wirkungen sie auf das Denken und Handeln der Akteure haben. Dabei weisen Erkenntnisse aus der Forschung nicht nur darauf hin, wie methodisch anspruchsvoll das ‚Messen‘ von Qualität ist, sondern auch, dass mit den Daten ein spezifisches Bild von Qualität erzeugt wird. Ausgehend von steuerungstheoretischen Überlegungen und auf der Basis von Erfahrungen aus der Praxis des Teilprojekts Qualitätsmanagement an der HAW Hamburg arbeitet dieser Beitrag heraus, weshalb es sich lohnen könnte, über den Umgang mit Daten im Zuge des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre nachzudenken.

1 EINLEITUNG

In diesem Beitrag werden Erfahrungen aus dem Teilprojekt Qualitätsmanagement (QM) des Projekts ‚Lehre lotsen‘ der HAW Hamburg dokumentiert, die sich auf die Einrichtung dezentraler Stellen von Qualitätsmanager*innen in den Fakultäten beziehen. Mit der Einrichtung dieser Stellen wurde bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt deutlich, dass innerhalb der Hochschule divergierende Sichtweisen auf die Qualität von Studium und Lehre und die darauf gerichtete QM-Praxis existieren. Eine wichtige Funktion der aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre eingerichteten Stellen besteht darin, diese Sichtweisen artikulierbar, damit für Aushandlungsprozesse verfügbar zu machen und zwischen ihnen im Sinne einer ‚Übersetzungsfunktion‘ zu vermitteln.

Ausgehend von den Erfahrungen an der HAW Hamburg und informiert durch eine steuerungs-

theoretische Perspektive soll in diesem Beitrag der Blick exemplarisch darauf gerichtet werden, wie sich divergierende Sichtweisen im Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre manifestieren und was das für die Ausgestaltung des QM bedeutet.

Die Implementierung von Strukturen, Instrumenten und Prozessen des QM an Hochschulen wird begleitet von einer kontroversen Diskussion zu den Möglichkeiten und Grenzen einer steuernden Einflussnahme auf die Qualität von Studium und Lehre. Immer wieder wird gefragt, ob und wie sich Hochschulen steuern lassen (Krücken 2008; Wilkesmann/Würmseer 2009), ohne dass sich allerdings bislang ein allgemeines Verständnis ‚hochschuladäquater‘ Formen der Steuerung oder des QM abzeichnen würde. Innerhalb der Literatur zu QM an Hochschulen hat die Skepsis an der Angemessenheit und Wirksamkeit managerieller Interventionen zu einem intensiven Diskurs zur methodischen Ausgestaltung von Erhebungsinstrumenten geführt. Die Datenqualität wird dabei als „*Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium*“ (Pohlenz 2009) verstanden. In der Folge kam es in der QM-Praxis zu einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente und zu wissenschaftlich fundierten Ansätzen der Datenerhebung.

Während die Frage, wie Daten über die Qualität von Studium und Lehre auf eine wissenschaftlich fundierte Art und Weise bereitgestellt werden können und wie damit ein möglichst umfassendes, valides Bild der Qualität von Studium und Lehre gezeichnet werden kann, bereits viel diskutiert wurde, zeigt sich in der Literatur bezogen auf eine für die Wirkung und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis ebenso bedeutsamen Frage ein interessanter blinder Fleck. Wenig beleuchtet ist bislang, wie die handelnden Akteure mit diesen Daten umgehen und wie ein ‚kontextadäquater‘ bzw. ‚kontextsensibler‘ Umgang mit steuerungsrelevanten Daten aussehen kann (Ditzel/Suwalski 2016).

An anderer Stelle wurde bereits der Blick darauf gerichtet, welche unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre aus einer steuerungstheoretischen Perspek-

tive prinzipiell vorstellbar sind und inwiefern sich diese für eine ‚hochschuladäquate‘ Interpretation von QM anbieten (Ditzel 2020). In diesem Beitrag soll ausgehend von den Erfahrungen mit zentralen wie dezentralen Ansätzen des QM an der HAW Hamburg der Blick darauf gerichtet werden, inwiefern sich die aus theoretischer Perspektive hergeleiteten Systematisierungen dazu eignen zu beschreiben, welche Umgangsformen sich auf der Ebene der Handlungspraxis beobachten lassen. Insofern lädt der Beitrag dazu ein, sich auf einer Metaebene damit auseinanderzusetzen, welche Funktion das Erheben und Bereitstellen von Daten zur Qualität von Studium und Lehre haben kann. Gleichzeitig soll anhand von Beispielen aus der QM-Praxis der HAW Hamburg veranschaulicht werden, wie die handelnden Akteure – mitunter auf unterschiedliche Art und Weise – mit den aus dem QM bereitgestellten Daten umgehen.

Als Ausgangspunkt für die Betrachtung unterschiedlicher Formen des Umgangs mit qualitätsbezogenen Daten wird in Abschnitt 2 zunächst ein steuerungstheoretischer Rahmen vorgestellt, mit dem sich ergebnisbezogene Formen der Steuerung und ihre unterschiedlichen Anwendungszwecke beschreiben lassen. Ausgehend von dieser steuerungstheoretischen Konzeption werden in Abschnitt 3 anhand des Beispiels des Prozesses der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg unterschiedliche Umgangsformen dokumentiert, wie sie sich in der Handlungspraxis beobachten lassen. In Abschnitt 4 werden abschließend praktische Implikationen für die Reflexion und Gestaltung der QM-Praxis aufgezeigt.

2 ANWENDUNGSZWECKE ERGEBNISBEZOGENER FORMEN DER STEUERUNG

Ein wesentlicher Aspekt von QM besteht darin, über Befragungsinstrumente, Peer Reviews sowie die Auswertung von Statistiken Daten bereitzustellen, mit denen Aussagen zur Qualität von Studium und Lehre möglich sind. Diese Daten erhalten nicht nur Eingang in Kommunikationsprozesse und dienen dort als Grundlage für Diskussions- und Reflexionsprozesse. Gerade im Zusammenhang mit dem Aufbau von

QM-Systemen, wie sie als interne Steuerungssysteme beispielsweise im Rahmen der Systemakkreditierung als erforderlich angesehen werden, werden die Daten zunehmend auch in einem manageriellen Sinne systematisch für Entscheidungsprozesse auf strategisch-organisationaler Ebene herangezogen, beispielsweise indem sie die Grundlage dafür bilden, ob ein Studiengang intern akkreditiert wird oder nicht. *Kloke und Krücken* (2012, S. 320) sprechen von Steuerung „über das Medium der Information“. Aus steuerungstheoretischer Perspektive lässt sich von ergebnisbezogenen Formen der Steuerung sprechen (*Ouchi 1977, 1979*). Dabei werden Daten erhoben, um die Qualität im Hinblick auf definierte Leistungsstandards zu bewerten und das Handeln der Akteure auf organisationale Ziele hin zu orientieren. Im Folgenden sollen einzelne Aspekte einer steuerungstheoretischen Betrachtung einer auf das Bereitstellen von Daten gerichteten QM-Praxis in den Blick genommen werden.

Diese steuerungstheoretische Betrachtung soll verknüpft werden mit einem analytischen Rahmen, der ausgehend von der Evaluationsforschung im QM-Diskurs üblicherweise zur Charakterisierung der QM-Praxis herangezogen wird. Dabei wird auf die Differenzierung von Paradigmen bzw. Funktionslogiken der Evaluation (*Chelimsky 1997; Kromrey 2001; Stockmann 2002*) zurückgegriffen. Die *Legitimationslogik* richtet sich auf die Befriedigung externer Anforderungen der Rechenschaftslegung. Im Sinne einer Leistungsbewertung dienen evaluative Praktiken dazu, die für diese Legitimation notwendigen Informationen bereitzustellen. In der *Kontrolllogik* dienen evaluative Praktiken – ebenfalls in Form einer Leistungsbewertung – dazu, Daten für organisationsinterne Entscheidungsprozesse bereitzustellen. Es lässt sich auch von ‚evidenzbasierter‘ Steuerung sprechen. In einer auf Lern- und Veränderungsprozesse gerichteten *Entwicklungslogik* dienen evaluative Praktiken dazu, Veränderungen und Effekte zu erfassen und zu bewerten, die mit zu evaluierenden Maßnahmen bzw. Programmen einhergehen, sowie handlungspraktische Handlungspotentiale zu identifizieren. Im Sinne einer (angewandten) ‚Wirkungsforschung‘ und ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen zielt die *Forschungslogik* darauf ab, Aussagen über die Wirkungsweise und Wirksamkeit sozialer Interventionen

zu generieren und damit zum Verstehen komplexer Wirkmechanismen beizutragen.

Als analytischer Bezugsrahmen für die in diesem Beitrag vorgesehene Auseinandersetzung mit dem Umgang mit qualitätsbezogenen Daten stößt das Ordnungsschema der Funktionslogiken an seine Grenzen. Zwar ist in den ursprünglichen Arbeiten von *Chelimsky* (1997) und *Kromrey* (2001) bereits der Umgang mit Daten angelegt. Der Fokus richtet sich dabei jedoch eher darauf, die Praxis des Evaluierens beschreibbar zu machen und weniger, evaluative Praktiken als Steuerungspraxis zu charakterisieren und den Bedingungen ihres Einsatzes nachzugehen. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein steuerungstheoretischer Rahmen vorgestellt, mit dem sich die Differenzierung der Funktionslogiken als Beschreibungsformen evaluativer Steuerungspraktiken schärfen lässt.

In der Organisations- und Managementforschung hat *Ouchi* (1977, 1979) einen wichtigen, bis heute bedeutsamen Beitrag geleistet, unterschiedliche Formen organisationaler Steuerung zu charakterisieren und die Bedingungen ihres Einsatzes zu benennen. Als Ergebnissteuerung beschreibt er Formen, bei denen das Handeln der Akteure auf ergebnisbezogene Regeln bzw. Leistungsstandards hin orientiert wird. Dazu bedarf es planerischer Praktiken, mit denen wünschenswerte Leistungen bzw. eine wünschenswerte Qualität und damit der Referenzpunkt einer Leistungsbewertung definiert wird. Durch evaluative Praktiken werden Daten zur Leistung/Qualität erhoben. Eine Leistungsbewertung erfolgt im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs zwischen definierten Zielwerten und erhobenen Leistungsdaten. Durch incentivierende Praktiken wird die Konformität mit den Zielvorgaben belohnt, Abweichungen werden sanktioniert.

In der steuerungstheoretischen und insbesondere in der kritischen Managementforschung wird darauf hingewiesen, dass der Grad, in dem definierte Ziele bzw. Leistungsindikatoren als Proxies die gewünschten Ergebnisse repräsentieren, über die Wirksamkeit von Ergebnissteuerung entscheidet. Werden die gewünschten Ergebnisse nicht adäquat abgebildet, besteht die Gefahr nicht-intendierter oder gar unerwünschter Effekte (*Hopwood 1972*). Denn die Aufmerk-

samkeit der Handelnden richtet sich primär auf die Zielvorgaben und nicht auf die Ergebnisse (Otley 2003). Weil sich Qualität nur schwer einheitlich definieren und objektiv messen lässt (Harvey/Green 1993) und sich Effekte auf die Qualität nur schwer einzelnen Maßnahmen zuschreiben lassen (Altfeld et al. 2015) scheint die für Ergebnissteuerung notwendige Voraussetzung der Messbarkeit des Ergebnisses nicht ohne Weiteres einlösbar. Vor diesem Hintergrund wird es in der Literatur als notwendig angesehen, im spezifischen Kontext und bezogen auf die jeweiligen Instrumente nach den Bedingungen für den Einsatz von Ergebnissteuerung zu fragen und ihre Angemessenheit zu reflektieren (Ditzel 2017).

Neben der Beschreibung ergebnisbezogener Steuerungsformen und der Bedingungen ihres Einsatzes interessieren uns in diesem Beitrag die Formen ihres Einsatzes. Einen interessanten Ansatzpunkt dazu liefert Hood (2012), der drei Anwendungszwecke ergebnisbezogener Formen der Steuerung differenziert. Diese dienen dazu, den Erfolg oder Misserfolg von Ergebnissteuerung zu erklären:

- **Absoluter Leistungsvergleich:** Als ‚*targets*‘ bezeichnet Hood, wenn mit Leistungsindikatoren bestimmte Zielwerte als minimal zu erreichende Leistungs- bzw. Qualitätsniveaus definiert werden. Eine beobachtete Leistung wird anhand eines Merkmals auf die Erfüllung eines Zielwerts hin bewertet. Die Definition des Zielwerts transportiert bereits die Information, die für diese Leistungsbewertung erforderlich ist und aus der sich offenbart, was als relevant, gut oder erwünscht gilt. Anreize für die handelnden Akteure werden so gesetzt, dass sie die Ziele möglichst exakt erfüllen, also weder über- noch unterschreiten. Eine Leistungsbewertung als absoluter Leistungsvergleich erfordert eine eindeutige Identifikation relevanter Leistungsmerkmale; eine Anforderung, die angesichts der oben angesprochenen, kontextbezogenen Rahmenbedingungen nur schwer einzulösen ist (Ditzel 2017).
- **Relativer Leistungsvergleich:** Als ‚*ranking*‘ bezeichnet Hood, wenn Leistungsindikatoren genutzt werden, um die Leistung/Qualität unterschiedlicher Betrachtungseinheiten wie

Fächer, Studiengänge, Lehrveranstaltungen zu vergleichen. Die Leistungsbewertung erfolgt in der relativen Positionierung der verglichenen Betrachtungseinheiten. Informationen hinsichtlich erwünschter Leistungsniveaus sind zwar nicht explizit als fester Zielwert definiert, wohl aber als unspezifischer Wert des Übertreffens der anderen. Dadurch wird ein Wettbewerb unter den Betrachtungseinheiten konstituiert, bei dem der Anreiz besteht, besser dazustehen als die anderen bzw. sich im zeitlichen Verlauf zu verbessern. Eine Leistungsbewertung in Form eines relativen Leistungsvergleichs setzt voraus, dass die Leistungen der zu vergleichenden Betrachtungseinheiten vergleichbar sind. Diese Voraussetzung scheint im Kontext von Studium und Lehre eher für ähnliche Fächer unterschiedlicher Hochschulen, als für unterschiedliche Fächer einer Hochschule gegeben und kann daher ebenfalls nur in Grenzen für ein hochschulinternes QM als anwendbar bezeichnet werden.

- **Orientierung/Erkenntnisinteresse/Wirkungsanalyse:** Als ‚*intelligence*‘ lassen sich mit Hood Systeme ergebnisbezogener Formen der Steuerung bezeichnen, wenn sie darauf gerichtet sind, Hintergrundinformationen für managerielle Gestaltungsmaßnahmen, Interventionen und Entscheidungen bereitzustellen. Die in dieser Form bereitgestellten Daten enthalten weder eine Bewertung von Leistungen im Hinblick auf fest definierte Leistungsstandards, noch im Hinblick auf einen relativen Leistungsvergleich. Damit transportieren sie – jenseits der Auswahl eines Indikators als Proxy für einen bestimmten Qualitätsaspekt – nicht a priori eine Bewertung darüber, wann es sich um eine gute oder erwünschte Leistung handelt. Vielmehr entsteht die Bewertung erst in der Auseinandersetzung mit dem Handlungskontext, in dem diese Leistung/Qualität entstanden ist bzw. auf den sie sich bezieht.

Sowohl beim absoluten wie auch beim relativen Leistungsvergleich findet eine ‚irreversible‘ Komplexitätsreduktion statt, indem die Leistungsbewertung als Bestandteil des Bereitstellens von Daten verstanden und damit vom spezifischen Handlungskontext



Steuerungstheoretische Schärfung der Funktionslogiken der Evaluationsforschung,
Quelle: Ditzel (2020)

Funktionslogik	Bezugssystem	Informationsinteresse	potenzielle Gefahren
Legitimation	externe Stakeholder	Leistungsbewertung im Sinne eines absoluten oder relativen Leistungsvergleichs	Gefahr, dass sich die Optimierung auf die Indikatoren und nicht auf die abgebildeten Qualitätsaspekte richtet
Kontrolle	Management		
Entwicklung/ Lernen	Handlungspraxis	Erkenntnisinteresse im Hinblick auf (praktische) Handlungspotentiale	Gefahr, dass sich nichts verändert
Forschung	Wissenschaft	Erkenntnisinteresse im Hinblick auf das Verstehen komplexer Wirkzusammenhänge	

entkoppelt wird. Beide Formen der Anwendung bergen die Gefahr, dass sich ein etwaiges Verändern der Handlungspraxis auf die Indikatoren und nicht auf die mit diesen Indikatoren abgebildeten Qualitätsaspekte richtet. Bei der Verwendung von Leistungsindikatoren als Orientierung bzw. bezogen auf ein Erkenntnisinteresse lässt sich hingegen die Komplexität des Handlungsgeschehens über eine auf den spezifischen Handlungskontext bezogene Interpretation der Daten weitgehend aufrechterhalten. Inwiefern Leistungsindikatoren als Orientierung genutzt werden (können), hängt allerdings von den Fähigkeiten und der Bereitschaft der handelnden Akteure ab, die bereitgestellten Informationen zur Entdeckung bzw. Entwicklung von Handlungsoptionen zu nutzen. „Where such ability and disposition is lacking, performance numbers used as intelligence can leave players uncertain about how to choose or what to prioritize“ (Hood 2012, S. 89). Die Gefahr der Anwendungsform der ‚intelligence‘ besteht demnach darin, dass in Kauf genommen wird, dass sich nichts verändert.

Mithilfe der Differenzierung von Anwendungszwecken ergebnisbezogener Formen der Steuerung lassen sich die eingangs vorgestellten Funktionslogiken der Evaluationsforschung als Beschreibungskategorien für QM als Steuerungspraxis schärfen. Die Leistungsbewertung, die sowohl für die Legitimations- als auch für die Kontrolllogik eine Rolle spielen, lässt sich mit Hood (2012) weiter differenzieren. In Anschluss an seine Überlegungen lässt sich Leistungsbewertung nicht nur als Soll-Ist-Vergleich (absoluter Leistungsvergleich) verstehen. Vielmehr finden sich auch Formen der Leistungsbewertung, die auf einen relativen Leistungsvergleich abzielen. Die steuerungstheoretische Rahmung sensibilisiert darüber hinaus dafür, wie voraussetzungsfull derartige Formen der Leistungsbewertung sind. Gleichzeitig lässt sich mit den Funktionslogiken der Evaluationsforschung die von Hood als ‚intelligent‘ bezeichnete Anwendungsform ergebnisbezogener Steuerung konkretisieren: Evaluativen Praktiken sowohl in der Entwicklungs- als auch in der Forschungslogik liegt ein Erkenntnisinteresse zugrunde, das eine differenzierte Auseinan-

dersetzung mit dem spezifischen Handlungskontext erlaubt. Mit Hood wird deutlich, dass sich dieser Erkenntnisgewinn nicht nur auf das Bereitstellen von Daten, sondern eben auch auf den Umgang mit den bereitgestellten Daten bezieht. Dabei geht es um ein Erkenntnisinteresse im Hinblick auf das Identifizieren praktischer Handlungs- bzw. Verbesserungspotentiale (Entwicklungslogik) bzw. im Hinblick auf das Verstehen komplexer Wirkzusammenhänge (Forschungslogik). In Tabelle 1 werden die vier Funktionslogiken noch einmal zusammengefasst.

3 FALLBEISPIEL: UMGANG MIT QUALITÄTSBEZOGENEN DATEN AN DER HAW HAMBURG

Im Folgenden soll am Beispiel des QM der HAW Hamburg und der Erfahrungen aus dem Teilprojekt QM des Projekts ‚Lehre lotsen‘ dargestellt werden, wie in der konkreten Praxis unterschiedliche Anwendungszwecke ergebnisbezogener Formen der Steuerung zur Anwendung kommen, wie also unterschiedliche Akteure mit den über das QM bereitgestellten Daten zur Qualität von Studium und Lehre umgehen. Dabei wird der Blick insbesondere darauf gerichtet, welche Folgen daraus für die Organisationspraxis resultieren. Der im vorhergehenden Abschnitt beschriebene steuerungstheoretische Rahmen dient dabei als Reflexionsfolie.

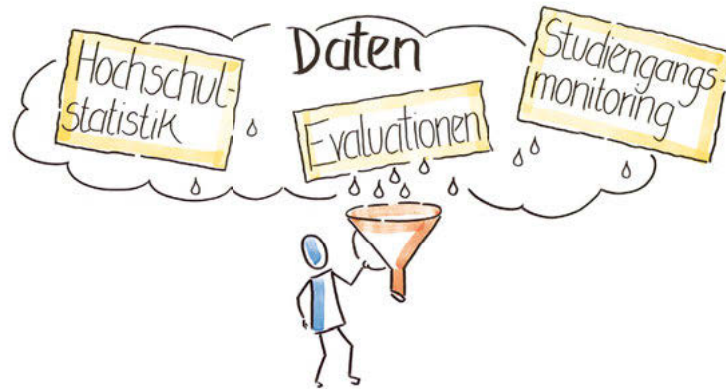
An der HAW Hamburg wurde ab 2006 ein differenziertes Evaluationssystem aufeinander aufbauender Befragungsinstrumente etabliert und in diskursive Verfahren der Auswertung, der Planung von Maßnahmen und des Follow-up eingebunden. Aus Mitteln

des Qualitätspakts Lehre wurde unter anderem die Einrichtung dezentraler Ansprechpartner*innen gefördert. Durch diese Qualitätsmanager*innen in den Fakultäten wurden die zentralen Strukturen des QM ergänzt. Dadurch können Befragungsinstrumente stärker auf die Belange der Studiengänge zugeschnitten, dezentrale Diskussions- und Reformprozesse gefördert und hochschulweite Aushandlungsprozesse unterstützt werden. Die HAW Hamburg ist auf der Grundlage dieses QM-Systems seit Mai 2018 systemakkreditiert.

Das hochschulweite QM-System ist geprägt von einem ‚dialogischen‘ Ansatz. Ziel ist es, möglichst viele unterschiedliche Perspektiven auf Qualität zu berücksichtigen und diese in Prozesse der Qualitätsentwicklung einfließen zu lassen. Dieser dialogische Ansatz zeigt sich in der konkreten Ausgestaltung von Prozessen und Instrumenten des QM, indem etwa Studierende aber auch Lehrende befragt werden oder durch das Hinzuziehen von externen Berater*innen in Prozesse der internen Akkreditierung. Die auf diese Weise gewonnen Perspektiven werden bei entsprechenden Diskussionsanlässen einbezogen.

Auch in personeller Hinsicht prägt dieser dialogische Ansatz die strukturelle Ausgestaltung des QM der HAW Hamburg. So ist etwa für jede der vier Fakultäten ein/e dezentrale Qualitätsmanager*in zuständig, die/der die Bedarfe der Fakultäten aufnimmt und bedient sowie die zentralen und externen Anforderungen an das Qualitätsmanagement in die Fakultäten trägt. Diese Schnittstellenpositionen übernehmen eine wichtige Übersetzungsfunktion. Durch die dezentrale Verankerung von Prozessen des QM erfolgt eine Sensibilisierung der Departments, Fakultäten,





Verwaltungseinheiten usw. für die verschiedenen Perspektiven. Gleichzeitig fördert diese Bezugnahme auf unterschiedliche zentrale und dezentrale, aber auch fächerspezifische Sichtweisen Herausforderungen zutage, mit denen im Alltagsgeschäft umzugehen ist. Diese Herausforderungen stehen exemplarisch für die Komplexität und Ambiguität des Handelns in Studium und Lehre, wie es sicherlich typisch ist für den hochschulischen Kontext.

Im Folgenden sollen diese unterschiedlichen Sichtweisen exemplarisch am Beispiel des Prozesses der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg verdeutlicht werden. Der in Abschnitt 2 vorgestellte steuerungstheoretische Rahmen soll herangezogen werden, unterschiedliche Umgangsformen mit den durch das QM bereitgestellten Daten zu benennen.

Der Prozess der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg

Für die Entwicklung, Durchführung und Weiterentwicklung der Studiengänge sind an der HAW Hamburg die Departments verantwortlich. Sie bilden Untereinheiten der Fakultäten und stellen die für Studium und Lehre maßgebliche Organisationseinheit dar – vergleichbar mit einem Fachbereich oder Institut. Entsprechend wird der Prozess der internen Akkreditierung auf der Ebene der Departments abgebildet. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine Maßnahmenplanung für die Studiengänge eines Departments. Diese Maßnahmenplanung wird vom Department erstellt und vom Präsidium geprüft. Sie bildet eine wichtige Grundlage, um hochschulintern die Studiengänge zu akkreditieren und etwaige Empfehlungen und Auflagen auszusprechen.

Der Prozess der internen Akkreditierung startet damit, dass Daten erhoben werden, die ein möglichst umfassendes Bild auf das Lehr-/Lerngeschehen der Studiengänge eines Departments werfen sollen. Dazu werden Daten aus den Geschäftsstatistiken herangezogen (Zahl der Absolvent*innen und Studierenden, Studierende in der Regelstudienzeit etc.). Es werden Befragungen der aktuell Studierenden, der Absolvent*innen und der Abbrecher*innen durchgeführt, die etwa Themen wie die Studierbarkeit, das Prüfungssystem, Hürden im Studium sowie Stärken und Schwächen der Studiengänge beleuchten. Teilweise werden Lehrende befragt, um auch deren Perspektive zu berücksichtigen.

Im Anschluss findet ein sogenannter ‚Qualitätszirkel‘ statt, zu dem externe Berater*innen eingeladen werden. Der Qualitätszirkel dient dazu, auf Departmentebene mit Lehrenden, Studierenden und externen Berater*innen die Studiengänge zu reflektieren und Möglichkeiten der Weiterentwicklung zu erörtern. Der Personenkreis der externen Berater*innen soll so zusammengestellt sein, dass Rückmeldungen zu inhaltlichen Aspekten und zur Grundstruktur des Studiengangs in den Prozess einfließen können. Hierzu besteht der Personenkreis aus Fachkolleg*innen anderer Hochschulen, Berufspraktiker*innen, die typische Arbeitgeber*innen der Absolvent*innen der betreffenden Studiengänge repräsentieren, Absolvent*innen und ein/e Studierende/r eines ähnlichen Fachs einer anderen Hochschule. Die Bezeichnung ‚Berater*in‘ macht bereits deutlich, welche Funktion diese Externen im Verfahren haben: Sie sollen zu gewissen Aspekten, die sich an den Akkreditierungskriterien orientieren, ihre Rückmeldungen geben und Empfehlungen aussprechen, im Sinne eines ‚critical

friends'. Gleichwohl sind sie von Berichts- und Beurteilungsfunktionen entlastet – haben also eine andere Funktion, als etwa Gutachter*innen in klassischen Programmakkreditierungsverfahren.

Schließlich entsteht als ‚Produkt‘ des Prozesses der internen Akkreditierung die Maßnahmenplanung. Dafür finden die aufgeführten Daten Berücksichtigung – genauso wie auch die Rückmeldungen der externen Beratung. Zu akkreditierungsrelevanten Aspekten muss dabei, so sieht es der Prozess vor, in jedem Fall eine Rückmeldung des Departments erfolgen, sei es in Form einer Maßnahme oder aber in Form einer Stellungnahme. Im Falle der Befragungen der Studierenden und Absolvent*innen haben die geschlossenen Frageitems besonderes Gewicht, die im QM-System als akkreditierungsrelevant angesehen werden. Sofern diese sogenannten ‚Qualitätsindikatoren‘ einen definierten Schwellenwert erreichen – Median größer/gleich 3 auf einer Skala von 1 (sehr zufrieden) bis 4 (sehr unzufrieden) – sind Maßnahmen zu planen oder Stellungnahmen zu verfassen.

Der Prozess der internen Akkreditierung findet seinen Abschluss mit dem sogenannten QM-Gespräch. Hier finden Präsidium, Fakultätsleitung, QM (zentral und dezentral) und das Department zusammen und diskutieren über die Entwicklung der Studiengänge sowie die Maßnahmenplanung. Das Präsidium hat die Aufgabe festzustellen, ob die Akkreditierungskriterien eingehalten werden bzw. ob die Maßnahmenplanung geeignet ist, die Akkreditierungskriterien zu erfüllen. Neben der Maßnahmenplanung sind dabei auch formale Aspekte wie notwendige Angaben in den Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen Thema. Im Anschluss an das QM-Gespräch wird vom Präsidium ein Beschluss herbeigeführt, der die Akkreditierung mit oder ohne Auflagen bzw. die Verwehrung der Akkreditierung beinhaltet.

Nach dieser Skizzierung des im QM-System der HAW Hamburg festgeschriebenen Prozesses der internen Akkreditierung, seiner wesentlichen Elemente und der beteiligten Personen soll im Folgenden nun der Blick darauf gerichtet werden, wie sich dieser idealtypische Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven darstellt. Zunächst wird der Ablauf des Prozesses aus dezentra-

ler Perspektive der für Studium und Lehre zuständigen Departments beschrieben. Im Anschluss wird der Prozess aus einer zentralen Perspektive betrachtet, wie er sich für das Präsidium als interner Akkreditierungsinstanz darstellt.

Das Verfahren aus Perspektive des Departments (Fachperspektive)

Im Zentrum des QM-Prozesses steht, wie oben erwähnt, eine Maßnahmenplanung, welche die Departments zu erstellen haben. Die Maßnahmenplanung stützt sich auf verschiedene Quellen. Die Studierenden- und Absolvent*innen-Befragung hat dabei ein besonderes Gewicht. Die Ergebnisse der Befragung – zu geschlossenen wie zu offenen Frageitems – gehen dem Department zu. Es schließen sich Diskussionen auf Departmentebene an, die sowohl im kleinen Kreis (etwa zwischen den Studiengangsverantwortlichen), im großen Kreis (etwa auf Ebene des Departmentrats oder eines Studienreformausschusses) und gemeinsam mit Externen (im Rahmen des oben beschriebenen Qualitätszirkels) stattfinden. In diesen Diskussionsrunden werden die Daten als erste Hinweise gewertet, denen weiter nachzuspüren ist: Was sagen andere Stakeholder wie z. B. die Absolvent*innen zu von Studierenden negativ bewerteten Items? Wie lassen sich diese Items interpretieren? Lassen sich dazu Hinweise aus den Freitextantworten gewinnen? Was sagen die Studierenden, was die Praxisvertreter*innen und was die Fachkolleg*innen? So kann es im Einzelfall vorkommen, dass aus diesen ersten Hinweisen aus den geschlossenen Fragen im Verlauf der Diskussion ein Bild entsteht, das nur noch entfernt mit den ursprünglichen ‚harten‘ quantitativen Daten zu tun hat.

Als Beispiel sei hier der Fall erwähnt, dass in einem Studiengang in der Studierenden- und Absolvent*innen-Befragung die Förderung der ‚Problemlösefähigkeit‘ schlecht bewertet wurde. Dieser Befund wurde auf Departmentebene intensiv diskutiert. Nach Diskussionen mit Kolleg*innen, Studierenden und Externen zeigte sich, dass die grundlegende Kompetenz, Probleme zu lösen, bei den Absolvent*innen des betreffenden Studiengangs sogar recht gut ausgeprägt ist. Jedoch wurde auch

deutlich, dass sich das Department deutlich mehr mit dem Themenfeld des digitalen Wandels auseinandersetzen sollte, weil hier aus Sicht der Vertreter*innen der Berufspraxis ganz neue Problemlösefähigkeiten gefragt sein werden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik der ‚Problemlösefähigkeit‘ kam es zu einer Akzentverschiebung in Richtung des Erwerbs digitaler Kompetenzen. Dies führte im QM-Gespräch zu Irritationen. Denn entsprechend der Prozessstandards wurde erwartet, dass eine Maßnahmenplanung für den Befund einer negativ bewerteten ‚Problemlösefähigkeit‘ vorgelegt wird. Eine derartige Akzentverschiebung bedurfte innerhalb des QM-Gesprächs der Erläuterung; ohne das Kontextwissen der fachlichen Diskussion erschien die Maßnahmenplanung nicht plausibel.



Es wird deutlich, dass auf Departmentebene Freitextantworten, aber auch mündlichen Diskussionen häufig mehr Gewicht gegeben wird als den quantitativen Kennzahlen insbesondere aus geschlossenen Frageitems. Hier steht also im Sinne des in Abschnitt 2 vorgestellten steuerungstheoretischen Rahmens ein – meist handlungsbezogenes, auf konkrete Verbesserungspotentiale gerichtetes – Erkenntnisinteresse im Vordergrund: Es geht um die Frage, was hinter den Zahlen steckt. Wie können die Zahlen vor dem Hintergrund der spezifischen Lehrsituation und durch Einschätzung der Kolleg*innen, aber auch der externen Berater*innen verstanden werden? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen? Auf der Grundlage dieser Fragen und den je spezifischen Antworten entsteht die Maßnahmenplanung.

Bezogen auf die oben dargestellten theoretischen Fundierungen ist das vorrangige Bezugssystem des Departments (bzw. allgemein der Fachperspektive) die Handlungspraxis. Hier sollen die Daten ganz praktisch auf mögliche Handlungsalternativen untersucht werden, um Verbesserungen herbeiführen zu können. Aber auch das Bezugssystem der Wissenschaft ist in einigen Fällen auf Departmentebene zu beobachten. Insbesondere wenn das Department eine inhaltliche Nähe zur empirischen Sozialforschung aufweist, werden wissenschaftliche Maßstäbe an die Daten angelegt und gewünscht, dass die Datenerhebung Forschungsprojektcharakter hat.

Das Verfahren aus Perspektive der Akkreditierungsinstanz (Präsidium und QM)

Wie sieht nun das Verfahren aus der Perspektive der Akkreditierungsinstanz aus – im Falle der HAW Hamburg also des zentralen QM-Teams (Vorbereitung) und des Präsidiums (Akkreditierungsentscheidung)? Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht hier die Frage: Sind die vom Department verantworteten Studiengänge akkreditierungsfähig? Auf diese Frage hin werden die Daten interpretiert. In der Vorbereitung zum QM-Gespräch werden dafür die Dokumente und insbesondere die Maßnahmenplanungen der Departments untersucht.



Das Präsidium muss, vorbereitet durch die Akteure im zentralen QM, Informationen aus allen Quellen zusammenziehen, die für die Akkreditierungsentscheidung notwendig sind. Dazu gehören Einschätzungen zur Rechtmäßigkeit der Studien- und Prüfungsordnungen, Einschätzungen zu den Modul-

handbüchern und im Hauptteil eine sehr ausdifferenzierte Maßnahmenplanung. In der Vorbereitung stellen sich Fragen wie: Wie wird das Studienangebot des Departments eingeschätzt? Reagiert das Department auf negative Rückmeldungen, insbesondere zu akkreditierungsrelevanten Aspekten? Ist die Maßnahmenplanung kohärent und nachvollziehbar? Gibt es rechtliche Änderungen der letzten Jahre, die vom Department noch nicht nachvollzogen wurden? Und schließlich: Müssen Auflagen und/oder Empfehlungen ausgesprochen werden? Wenn ja: welche?

Mit der Frage der Akkreditierungsfähigkeit im Hinterkopf werden auf zentraler Ebene also durchaus andere Fragen gestellt als auf Departmentebene. Es kommt hinzu, dass auf dieser Ebene die einzelnen Zwischenschritte und Diskussionen des Departments, die dem Erkenntnisinteresse hinter einzelnen Datenpunkten dienen, nicht nachvollzogen werden können, weil in der Regel dafür erforderliches Kontextwissen nicht verfügbar ist – und auch aus Zeitgründen.

Um auf das oben genannte Beispiel zurück zu kommen, stellt die ‚Problemlösefähigkeit‘ also einen Aspekt unter vielen dar, deren Einhaltung geprüft werden muss, so dass die Akkreditierung ausgesprochen werden kann. Reagiert das Department auf einen Aspekt, indem ein anderes Thema (hier: ‚digitaler Wandel‘) aufgeworfen wird, kann schnell der Eindruck entstehen, dass man sich aus der Affäre winden möchte. Hier kritisch nachzufragen ist genuine Aufgabe der Akkreditierungsinstanz.

Bezogen auf die oben dargestellten theoretischen Fundierungen sind die Bezugssysteme der Akkreditierungsinstanz klar: Sie hat in diesem Prozess eine Management-Aufgabe. Die Aufgabe besteht darin, zu kontrollieren, ob die Akkreditierungskriterien in den betreffenden Studiengängen eingehalten werden oder nicht. Dazu wird eine Leistungsbewertung vorgenommen – das Akkreditierungssystem wiederum orientiert sich an externen Stakeholdern (vorrangig an Akkreditierungsagenturen und dem Akkreditierungsrat). Auf der Grundlage dieser Leistungsbewertung ist eine Managemententscheidung zu treffen.

Spannungsfelder durch unterschiedliche Perspektiven auf Daten

Durch diese dargestellten unterschiedlichen Perspektiven auf dieselben Daten kommt es notwendigerweise zu Spannungsfeldern. Hier zeigt sich deutlich, dass dieselben Daten je nach Perspektive ganz anders interpretiert werden, da jeweils andere Ziele verfolgt werden und andere Bewertungsmaßstäbe zugrunde liegen. Das Präsidium muss im Prozess der internen Akkreditierung eine Leistungsbewertung vornehmen, um sicherzustellen, dass die Akkreditierung ausgesprochen werden kann. Denn die Akkreditierung erfordert einen absoluten Leistungsvergleich, bei dem die konkreten Daten für einen Studiengang entsprechend der Zielvorgaben zu aus Akkreditierungssicht als relevant angesehenen Leistungsindikatoren vorgenommen wird. Dadurch kann die Gefahr entstehen, dass sich die Aufmerksamkeit der in Studium und Lehre handelnden Akteure stärker auf die Zielvorgaben als auf die Ergebnisse richtet. Die Handelnden in den Departments sind interessiert an den Hintergründen der Daten, um die Situation besser zu verstehen, mögliche Befunde als etwaiges Qualitätsproblem benennen und entsprechend reagieren zu können.

Mit der Leistungsbewertung aus Akkreditierungsperspektive wird durch die Abweichung der konkreten Ausprägung eines Leistungsindikators vom definierten Sollwert bereits ein Qualitätsproblem als solches konstruiert, während aus dezentraler Perspektive diese ‚Abweichung von den Zielvorgaben‘ erst einmal als Indikator angesehen wird, genauer hinzusehen, evtl. auch noch weitere Daten zu generieren, z. B. durch eine Anschlussbefragung, die Diskussion mit anderen Stakeholdern oder mit Fachexpert*innen. Abhängig von einer Auseinandersetzung mit kontextbezogenen Hintergrundinformationen steht eine Qualitätsbewertung aus der Fachperspektive also erst noch aus. Die Gefahr, die dadurch entsteht, dass die bereitgestellten Daten als Hinweis und nicht als Leistungsvergleich angesehen werden, besteht darin, dass nichts passiert. Es liegt dann die Interpretation nahe, dass alles mit allem zusammenhängt und nichts veränderbar ist.

Die hier dargestellte Gegenüberstellung von Perspektiven greift die Dichotomie zentral/dezentral auf, da sie besonders plastisch nachzuvollziehen ist. Tatsächlich zeigen sich jedoch auch in vielen weiteren Bereichen ganz unterschiedliche Perspektiven auf Daten – je nach vorherrschendem Bezugssystem. So finden sich beispielsweise je nach Fachkultur auch auf Departmentebene viele Akteure, die sich beispielsweise stärker an einem manageriellen Bezugssystem orientieren oder die sich klar definierte Möglichkeiten wünschen, sich mit anderen Fächern, Departments, Studiengängen etc. zu vergleichen.

4 FAZIT

Ausgehend von den Erfahrungen mit der Implementierung eines hochschulweiten QM-Systems an der HAW Hamburg und am Beispiel des Prozesses der internen Akkreditierung wurde in diesem Beitrag der Blick darauf gerichtet, wie – auf unterschiedliche Art und Weise – mit Daten umgegangen wird, die im Zuge der internen Akkreditierung zur Weiterentwicklung der Qualität von Studiengängen bereitgestellt werden. Als Reflexionsfolie wurde dabei eine aus der steuerungstheoretischen Literatur stammende Konzeption zur Beschreibung unterschiedlicher Anwendungszwecke ergebnisbezogener Formen der Steuerung herangezogen.

Die Betrachtung des Prozesses der internen Akkreditierung hat gezeigt, dass sich zwischen den Beteiligten (hier insbesondere dargestellt zwischen zentralen und dezentralen) unterschiedliche Sichtweisen auf die bereitgestellten Daten und unterschiedliche Vorgehensweisen der Interpretation dieser Daten beobachten lassen. Der steuerungstheoretische Rahmen erlaubt es, die beobachteten Unterschiede zu beschreiben und das Beobachtete systematisierend einzuordnen. Die in einem spezifischen Handlungskontext relevante Funktionslogik, das dazugehörige Bezugssystem und das damit einhergehende Informationsinteresse (vgl. Tabelle 1) kann helfen, die dem Handeln der Akteure zugrundeliegenden Motive zu verstehen.

Bezogen auf den konkreten Anwendungsfall des Prozesses der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg zeigt sich zunächst ein Spannungsfeld der

Perspektiven auf das Qualitätsgeschehen in Studium und Lehre, das sich häufig zwischen zentralen und dezentralen Akteuren ergibt. Auf der einen Seite stehen externe Anforderungen der Rechenschaftslegung, der Bedarf an Leistungsbewertung als Grundlage für Entscheidungen über die Akkreditierung von Studiengängen und eine damit notwendigerweise einhergehende Komplexitätsreduktion. Auf der anderen Seite steht ein Erkenntnisinteresse, das auf das Identifizieren handlungspraktischer Verbesserungspotentiale und das Verstehen des komplexen Wirkgeschehens im Bereich Studium und Lehre gerichtet ist. Beide Sichtweisen lassen sich aus jeweils unterschiedlichen Bezugssystemen – den Anforderungen externer Stakeholder sowie dem Wunsch des Steuerns einerseits und der Handlungspraxis des Lehrens bzw. einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse andererseits – erklären.

Gleichzeitig bietet die Analyse auch Ansatzpunkte, über eine ‚kontextsensible‘ (Ditzel/Suwalski 2016) Ausgestaltung der QM-Praxis nachzudenken. So wird erstens deutlich, dass es zunächst einer gewissen Sensibilität für die Unterschiedlichkeit von Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre bedarf. Diese Sichtweisen haben ihre Berechtigung, die es anzuerkennen gilt, auch wenn daraus Ambiguitäten entstehen, mit denen dann ein adäquater Umgang zu finden ist.

Zweitens lässt sich bei der Ausgestaltung der Strukturen, Instrumente und Prozesse des QM Rücksicht auf diese unterschiedlichen Sichtweisen nehmen, beispielsweise durch die Koexistenz unterschiedlicher Instrumente, mit denen vielfältige Sichtweisen sichtbar und damit bearbeitbar gemacht werden. Diese Instrumente oder Teile der bereitgestellten Daten können mitunter in unterschiedlichen Kontexten für unterschiedliche Anwendungszwecke genutzt werden. Auf diese Weise kann QM nicht nur sensibel für die Existenz und Berechtigung unterschiedlicher Sichtweisen sein, sondern generell das Sichtbarmachen der Verschiedenartigkeit von Sichtweisen auf Qualität als Auftrag begreifen.

Und drittens kann eine Strategie darin bestehen, bereits bei der Konzeption des QM-Systems Rege-

lungen einzubauen, die Flexibilität zulassen, um auf lokale Spezifika Rücksicht zu nehmen und damit die Koexistenz widersprüchlicher Sichtweisen und Qualitätsverständnisse nicht nur zu ermöglichen, sondern auch Aushandlungsprozessen den notwendigen Raum zu geben.



In diesem Sinne einer für unterschiedliche Sichtweisen und Handlungslogiken sensiblen Ausgestaltung des QM von Studium und Lehre können – das haben die Erfahrungen an der HAW Hamburg gezeigt – die aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre finanzierten Stellen dezentraler, in den Fakultäten verankerter Qualitätsmanager*innen einen wichtigen Beitrag leisten. Dieser kann darin gesehen werden, allgemeingültige Vorgaben für die in Studium und Lehre handelnden Akteure zu übersetzen und hochschulweite QM-Instrumente auf die Belange von Fächern anzupassen. Gleichzeitig werden in einem ganz grundlegenden Sinne unterschiedliche Sichtweisen auf Qualität und QM sichtbar, artikulierbar und damit bearbeitbar gemacht sowie Plattformen und Formate des Austauschs und der Verständigung angeboten. In einer derart diskursiven QM-Praxis kommt dezentralen Qualitätsmanager*innen insbesondere eine Schnittstellenfunktion als Übersetzer*in, Begleiter*in und Unterstützer*in zu, die dazu beitragen, die Sichtweisen unterschiedlicher Stakeholder und Fächerkulturen in einen Dialog zu bringen.

LITERATUR

Altfeld, S.; Schmidt, U.; Schulze, K. (2015)
Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich.
In: Qualität in der Wissenschaft 9, 2015, 2, S. 56–63.

Chelimsky, E. (1997)
Thoughts for a New Evaluation Society.
In: Evaluation 3, 1997, 1, S. 97–109.

Ditzel, B. (2017)
Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre.
In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 41–71.

Ditzel, B. (2020)
Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre zwischen Leistungsbewertung und Erkenntnisinteresse. Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung.
In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Student Life Cycle. Münster: Waxmann, S. 227–242.

Ditzel, B.; Suwalski, P. (2016)
Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre.
In: Hofer, M. et. al. (Hrsg.): Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 27–52.

Harvey, L. C.; Green, D. (1993)
Defining Quality.
In: Assessment & Evaluation in Higher Education 18, 1993, 1, S. 9–34.

Hood, C. (2012)
Public Management by Numbers as a Performance-Enhancing Drug. Two Hypotheses.
In: Public Administration Review 72, 2012, 1, S. 85–92.

Hopwood, A. G. (1972)

An Empirical Study of the Role of Accounting Data in Performance Evaluation.

In: Journal of Accounting Research 10, 1972, Selected Studies 1972, S. 156–182.

Kloke, K.; Krücken, G. (2012)

„Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre.

In: Wilkesmann, U. et. al. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–324.

Kromrey, H. (2001)

Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis.

In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24, 2001, 2, S. 105–132.

Krücken, G. (2008)

Lässt sich Wissenschaft managen?

In: Wissenschaftsrecht 41, 2008, 4, S. 345–358.

Otley, D. T. (2003)

Management control and performance management: whence and whither.

In: British Accounting Review 35, 2003, 4, S. 309–326.

Ouchi, W. G. (1977)

The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control.

In: Administrative Science Quarterly 22, 1977, 1, S. 95–113.

Ouchi, W. G. (1979)

A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms.

In: Management Science 25, 1979, 9, S. 833–848.

Pohlenz, P. (2009)

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: UVW, Univ.-Verl. Webler.

Stockmann, R.

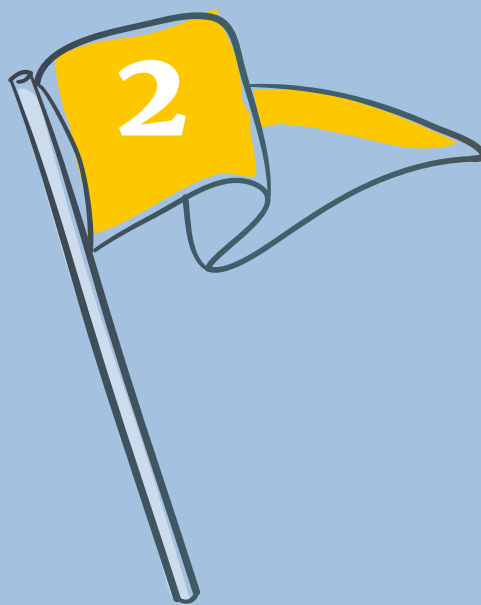
Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte, 2002. Saarbrücken.

Wilkesmann, U.; Würmseer, G. (2009)

Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre.

In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2009, 2, S. 33–46.

Curriculum- entwicklung + Coaching



Curriculum- entwicklung & Coaching



DAS KONZEPT DER AKADEMISCHEN KOMPETENZORIENTIERUNG AN DER HAW HAMBURG

Sabine Rasch



Ziel des Beitrags ist das Konzept der akademischen Kompetenzorientierung an der HAW Hamburg umfassend darzustellen. Das Konzept wird in seinen Entstehungskontext in Bezug zum Bologna-Prozess eingeordnet. Der Bezug zum akademischen Kompetenzverständnis wird hergestellt, um danach das Alleinstellungsmerkmal, nämlich die Struktur „WER, WAS, WOMIT, WOZU“ der Learning Outcomes mit der Gestaltung der Lernräume und der Durchführung von Prüfungen im Sinne des Modells des Constructive Alignment darzustellen. Der Nutzen als Steuerungsinstrument für akademisches Lehren, Lernen und Prüfen wird herausgearbeitet sowie der Bezug zur Curriculumentwicklung hergestellt.

„Was sollen die Studierenden am Ende meiner Lehrveranstaltung können?“ ist zur Ausgangsfrage aller Lehrenden geworden, die sich an der HAW Hamburg intensiv mit kompetenzorientiertem Lehren, Lernen und Prüfen auseinandersetzen. Lehre wird bei diesem Ansatz vom Lernen her, also orientiert am Kompetenzerwerb der Studierenden gedacht und nicht von den jeweils zu lehrenden Disziplinen. Diese lehrendenorientierte Perspektive „Was muss ich den Studierenden aus der Sicht meiner Disziplin beibringen“ stand bis zur Bologna-Reform an Hochschulen im Vordergrund. Mit der Umsetzung in Deutschland war unter anderem die innere Gestaltung der Studiengänge mit der Ausrichtung auf Learning Outcomes verbunden. Die Reform sollte den sogenannten „Shift from Teaching to Learning“ bewirken, also von der lehrendenorientierten auf eine studierendenorientierte Konzeption des neuen zweistufigen Studienmodells mit Bachelor- und Masterstudiengängen. „Nach Abschluss eines Studiengangs sollen die Absolvent*innen über Kompetenzen verfügen, die als „Learning Outcomes“ die

praktische Berufsbefähigung garantieren sollen“ (vgl. Pietzonka 2012, S. 45). Kompetenzorientierung wurde zu einem wesentlichen Merkmal der Gestaltung und Ausrichtung von Lehre und Studium in Bachelor- und Masterstudiengängen. An der HAW Hamburg wurden relativ zügig alle Studiengänge von Diplom- auf Bachelorstudiengänge umgestellt und erste Masterstudiengänge entwickelt. 2008 waren die meisten Studiengänge programmakkreditiert und erfüllten damit die Anforderungen an die neue Form der Studiengänge, wie sie in den ersten Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz 2003 (vgl. KMK 2010) festgelegt waren, wie zum Beispiel eine modularisierte Studienstruktur, die Umsetzung des ECTS-Systems und die Differenzierung zwischen Inhalten und kompetenzorientiert formulierten Qualifikationszielen. In der ersten Umstellungs- und Akkreditierungsphase wurden die Anforderungen an kompetenzorientierte Lernzielformulierungen auch an der HAW Hamburg eher ritualisiert auf der formalen Ebene bedient (vgl. dazu auch Pietzonka 2014, S. 205). Die Lernzielbeschreibungen in den Modulhandbüchern der Bachelor- und Masterstudiengänge der HAW Hamburg begannen mit dem Anfangssatz „Die Studierenden sind in der Lage ...“. Ein Hilfssatz, um sich in die Studierenden hineinzuversetzen und aus Sicht der Lernenden die Learning Outcomes zu formulieren. Daneben gab es Inhaltsbeschreibungen, die eher Faktenwissen abbildeten und sich an den alten Diplom-Studiengängen orientierten. Sie waren in den ersten Jahren nach der Umstellung auch weiterhin in der Lehre handlungsleitend und für die Studierenden prüfungsrelevant. Es gab über diese eher formale Umstellung hinaus zahlreiche Lehrende, die über die inhaltliche und didaktische Bedeutung und Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“ und der studierenden- und kompetenzorientierten Lehre intensive Diskurse führten¹, unter anderem weil dies schon immer ihrer Lehrhaltung entsprach.

¹ Seit 2010 bis heute wurde dieser Wandel der Lehr- und Lernkultur im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ an der HAW Hamburg kontinuierlich durch verschiedene Projekte verfolgt. Zunächst durch den Wettbewerb Exzellente Lehre der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (vgl. Bessenrodt-Weberpals et.al. 2013) sowie seit 2011 bis März 2021 durch die Projekte, des Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre unter dem Dach des Projektes „Lehre lotsen“ an der HAW Hamburg.

Ein schlüssiges Handlungskonzept für die Umsetzung der Outcome-Orientierung, das Lehren, Lernen und Prüfen aufeinander bezieht und am Kompetenzerwerb der Studierenden orientiert ist, wird an der HAW Hamburg seit 2014 umgesetzt. Das Konzept der akademischen Kompetenzorientierung, HAW-intern auch KOM-Konzept genannt, bildet das didaktische Handwerkszeug, für die konkrete Planung, Gestaltung und Durchführung der Lehre und des Prüfens. Der Anstoß dazu kam aus dem Kreis der Lehrenden: „Zu kompetenzorientiertem Prüfen müsst Ihr mal einen Workshop anbieten“. Durch den Hinweis eines Professors der HAW Hamburg wurde 2014 im Rahmen der Angebote der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) der hochschuldidaktische Workshop „Kompetenzorientiertes Prüfen“ initiiert. Referent war Dr. Oliver Reis, Professor an der Universität Paderborn, dessen Ansatz des kompetenzorientierten Prüfens, ausgehend von einem von ihm entwickelten Modell der Formulierung von Learning Outcomes (vgl. Reis 2018, S. 68), die teilnehmenden Lehrenden so überzeugte und motivierte, dass die Vizepräsidentin für Studium und Lehre sowie Gleichstellung der HAW Hamburg, Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals, mit der Arbeitsstelle Studium und Didaktik eine umfassende, einjährige Multiplikator*innen-Weiterbildung (ca. 100 Stunden) unter der wissenschaftlichen Leitung von Professor Oliver Reis mit dem Abschluss „Multiplikator*in für Kompetenzorientiertes Prüfen“² (KOM-Multiplikator*innen) angestoßen hat. Die Weiterbildung von elf Professor*innen und vier wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen kann als Auftakt der Implementierung des Konzeptes in der Lehre, in Curriculumentwicklungsprozessen sowie auf der organisatorischen und strategischen Ebene der HAW Hamburg bezeichnet werden. Die Multiplikator*innen haben maßgeblich zur Akzeptanz und zur Umsetzung des Ansatzes unter ihren Kolleg*innen beigetragen. Durch Veröffentlichungen oder die Teilnahme an Tagungen nehmen sie zudem an hochschulübergreifenden wissenschaftlichen Diskursen zur akademischen Kompetenzorientierung teil. Im Rahmen von (Einzel- und Gruppen-) Coaching- und Beratungspro-

² Zum Konzept und der Arbeit der Multiplikator*innen vgl. Holler/Rasch 2016, S. 49–56.

zessen zur Umsetzung des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens begleiten und beraten die KOM-Multiplikator*innen Lehrende der HAW Hamburg und sind in Curriculumentwicklungsprozesse eingebunden. Zudem haben sich die meisten Lehr-Lern-Coachs sowie externe Coachs der HAW Hamburg in das Konzept der Kompetenzorientierung eingearbeitet (vgl. Artikel von Kaja Heitmann in diesem Band – Das Coachingkonzept der HAW Hamburg).



Die Begleitung, Beratung und Moderation partizipativer Prozesse der kompetenzorientierten Curriculumentwicklung wurde mit dem Qualitätspakt Lehre Projekt „Curriculumentwicklung und Coaching“³ eingeführt und ist ab 2021 nach der Projektphase strukturell im hochschuldidaktischen Angebotsportfolio verankert (vgl. auch Ditzel/ Rasch in dieser Veröffentlichung – Studiengangsentwicklung in Zeiten von Covid 19).

Seit 2016 ist die akademische Kompetenzorientierung ins strategische Handlungsfeld Studium und Lehre im Struktur- und Entwicklungsplan der HAW Hamburg (SEP) 2016–2020⁴ (S. 26ff.) aufgenommen und im SEP 2021–2025 als strategisches Ziel nochmal geschärft worden. Die HAW Hamburg bekennt sich im Leitbild Bildung, Studium und Lehre zur akademischen Kompetenzorientierung als Qualitätsmerkmal⁵.

³ Vgl. Projekt „Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium“ der HAW Hamburg gefördert durch das BMBF im Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre 2016–2020. ⁴ Abrufbar HAW-intern unter <https://www.haw-hamburg.de/beschaeftigtenportal/organisation/struktur-und-entwicklungsplan/> Abrufbar unter <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/qualitaet-in-der-lehre/leitbild-lehre/>

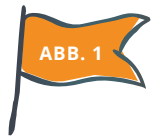
Zudem wird sie mehr und mehr strukturell verankert, zum Beispiel in Prozessbeschreibungen der Neu- und Weiterentwicklung von Studiengängen an der HAW Hamburg.

Im Folgenden werden zunächst die Grundbegriffe und -konzepte erläutert. Basis des Konzeptes der HAW Hamburg ist ein akademisches Kompetenzverständnis (vgl. Schaper 2012, S. 22f.), das Konzept der Learning Outcomes sowie das Modell des Constructive Alignments (vgl. Wildt/Wildt 2013) auf die in Abschnitt 1 eingegangen wird. Das Konzept der HAW Hamburg zeichnet sich vor allem durch das von Reis (vgl. 2014, Kap. 2, 2014 b) entwickelte Modell zur Formulierung von Learning Outcomes aus, deren Struktur und Bedeutung für Lehren, Lernen und Prüfen in Abschnitt 2 aufgezeigt wird. Die Learning Outcomes sind der Ausgangspunkt für evidenzbasiertes Prüfen (vgl. Abschnitt 3) sowie für die Planung und Durchführung des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, im Konzept als Gestaltung der Lernräume bezeichnet (vgl. Abschnitt 4). In Abschnitt 5 wird auf die Bedeutung von kompetenzorientierter Curriculumentwicklung eingegangen und in diesem Zusammenhang auf die Handlungspraxis der partizipativen Curriculumentwicklung an der HAW Hamburg.

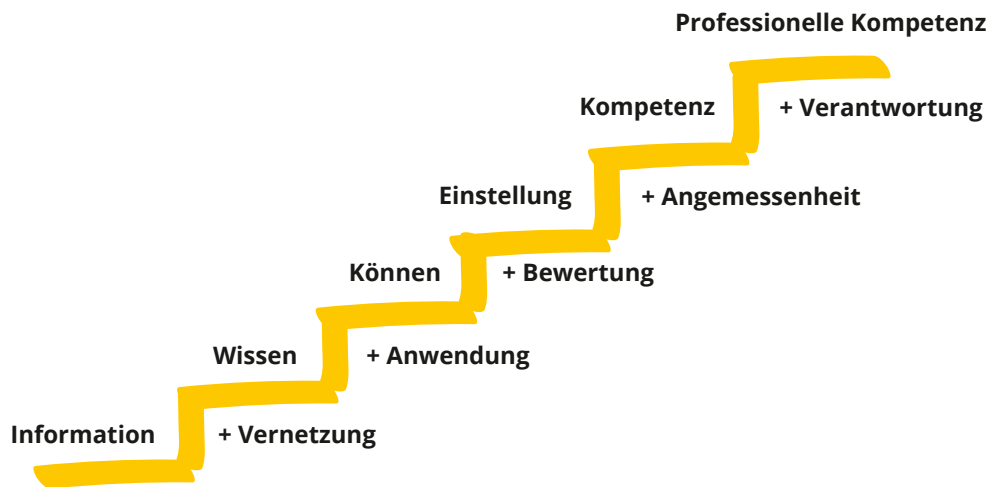
1 BEZUGS-BEGRIFFE UND KONZEPTE DES KOM-KONZEPTES

Akademisches Kompetenzverständnis

Nach van der Blij et. al. werden Kompetenzen als Fähigkeiten bezeichnet, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren. Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (zit. nach Reis 2014a, S. 89). Reis knüpft an diese Definitionen von Weinert und van der Blij an und erweitert sie.



Kompetenztreppe nach North (vgl. Wildt und Wildt 2013, S.11)



Demnach ist Kompetenz „ein an (wissenschaftlichen) Kenntnissen orientiertes Können, das intentional und nach sozialen Standards angemessen eingesetzt wird. Damit sind Kompetenzen keine reinen Fähigkeiten oder Fertigkeiten, ... sondern die Fähigkeit, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in einer komplexen Situation lösungsorientiert einzusetzen“ (Reis 2014a, S. 88). Betont werden in allen Definitionen die Handlungsfähigkeit und der Umgang mit Wissen, also Kenntnisse und Wissen zu nutzen, um erfolgreich Probleme zu lösen und dabei angemessen und verantwortlich zu handeln. Die Kompetenztreppe von North verdeutlicht, dass Kompetenzen aus verschiedenen Bestandteilen bestehen, deren Komplexität steigt und in Abbildung 1 als Komplexitätsstufen dargestellt sind (Reis, 2014, S. 88). North veranschaulicht den Weg von der Kompetenzorientierung zur Kompetenz im Zusammenhang mit Lernen und verbindet die einzelnen Komponenten aus den Kompetenzdefinitionen.

Das Stufenmodell startet mit der Information, die im Lernprozess recherchiert wird oder durch Lehrende zur Verfügung gestellt wird. Durch die Vernetzung und Bedeutungszuweisung durch die Studierenden entsteht daraus Wissen. „Aus Wissen wird Können, wenn das Wissen praktisch angewendet wird. Können ermöglicht, führt aber nicht zum praktischen Handeln, es müssen Einstellungen, Wertungen und Motivation

hinzutreten. Handeln lässt sich als Kompetenz qualifizieren, wenn es an Standards orientiert ist und seine Angemessenheit überprüft werden kann. Typischerweise sind akademische Berufe durch Handlungsspielräume geprägt, die verantwortlich ausgefüllt werden müssen. Die verantwortliche Wahrnehmung dieser Handlungsspielräume bezeichnet die Stufe der professionellen Kompetenz“ (vgl. Wildt und Wildt 2013, S. 11).

Im Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre der Hochschulrektorenkonferenz entwickeln Schaper und die mitwirkenden Autor*innen Reis, Wildt, Horvath und Bender ein Kompetenzverständnis, das Merkmale eines akademischen bzw. wissenschaftlich geprägten Kompetenzverständnisses herausarbeitet (vgl. Schaper 2012). Schaper knüpft an die Kompetenzdefinitionen von van der Blij und Weinert an und arbeitet die verschiedenen Diskurse der Kompetenzauffassungen der empirischen Bildungsforschung, der Berufsbildungsforschung bzw. – pädagogik, das Konzept der Schlüsselqualifikationen bzw. – kompetenzen (Schaper 2012, S. 14–18ff.) heraus, um daraus die Bedeutung einer akademischen Auffassung des Kompetenzbegriffs herzuleiten, die an berufliche Kontexte anschlussfähig ist, aber das spezifisch akademische Tätigkeitsfelder heraushebt (ebd., S. 22ff.). Akademische Kompetenz zeichnet sich demnach durch die Fähigkeiten aus:

- wissenschaftliche Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte anzuwenden,
- wissenschaftlich zu analysieren und zu reflektieren,
- neue bzw. innovative Konzepte und Problemlösungen zu erschaffen und zu gestalten,
- Wissensbestände, Konzepte und Methoden kommunizieren zu können, sowie
- das eigene problemlösungs- und erkenntnisgeleitete Handeln reflektieren und regulieren zu können.

Absolvent*innen wissenschaftlicher Studiengänge sollen demnach in der Lage sein, in Anforderungsbereichen, die durch „hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit sowie hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln“ (Schaper 2012, S. 29).

An der akademischen Kompetenzauffassung, die dem Konzept zugrunde liegt, können die Anforderungen an hochschulisches Lehren, Lernen und Prüfen gemessen werden, die in Studienprogrammen und Modulen als Learning Outcomes abgebildet sind. Die intendierten Learning Outcomes werden auf der Ebene des Lehrhandelns und Lernens, also in den Prozessen der Kompetenzentwicklung der Studierenden und der passenden kompetenzorientierten Prüfungen sichtbar.

Die akademische Kompetenzauffassung ist dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) immanent (HQR 2017, S. 4). Der HQR ist Transparenzinstrument für den Vergleich, der Anrechnung und der Anerkennung individuell erworbener Qualifikationen, bezogen auf die Anforderungen von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie der Promotion. Zweck ist die bessere Vergleichbarkeit von angebotenen Ausbildungsgängen, auch in Abgrenzung zu nicht-akademischen Ausbildungsbereichen. Der HQR betont die wissenschaftliche Kompetenzentwicklung, die mit dem Bachelor-Studium beginnt und „bindet den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen an „Forschendes Lernen“, das „... als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird“ (HQR 2017, S. 3). Die Kompetenzdimensionen im HQR sind eine geeignete Reflexionsfolie für die akademischen Anforderungen auf Bachelor- und Masterniveau, sowohl in Curricu-

lum- als auch Modulentwicklungsprozessen. Es wird zudem deutlich, dass zu dem Ziel einer wissenschaftlich basierten Kompetenzentwicklung im Studium adäquate Lehr- und Lern- und komplexe Prüfungskonzepte gehören, wie das im „Feld [des] forschungsnahen Lehrens und Lernens“ der Fall ist (vgl. Huber 2014).

Learning Outcomes

Learning Outcomes werden präskriptiv aus der Perspektive der Lernenden als Lernergebnisse im Sinne von Kompetenzerwartungen formuliert. Nach dem ECTS-Users' Guide (2015, S. 11) sind Learning Outcomes

„statements of what the individual knows, understands and/or is able to do on completion of a learning process“.

„Nach Kennedy, Hyland und Ryan beschreiben Learning-Outcomes Handlungserwartungen an Lernende nach einer Lernperiode, die sichtbar gemacht werden können“ (Reis 2013, S. 27). Sie werden im Verhalten der Studierenden sichtbar.

Learning Outcomes werden für Module, Lehrveranstaltungen⁶ oder ganze Studiengänge beschrieben. Es sind zeitlich definierte Lernabschnitte, in denen Lernprozesse stattfinden, die in der Regel am Ende geprüft werden und mit einer Note oder erfolgreichem Bestehen abschließen.

Learning Outcomes haben für Studierende, Lehrende, die Hochschule und die Gesellschaft insgesamt einen hohen Nutzen, denn sie machen Bildungs- und Lernziele für verschiedene Zielgruppen und Interessen transparent und nachvollziehbar:

- Für die Studierenden ist transparent, was von ihnen im Studium und in den einzelnen Lernabschnitten, z.B. Modulen und Lehrveranstaltungen erwartet wird.
- Sie können ihr Lernverhalten und ihre Lernstrategie

⁶ Lehrveranstaltung ist hier ein Sammelbegriff für alle Lehrveranstaltungsformen, wie sie in Prüfungs- und Studienordnungen definiert sind, z.B. Seminaristischer Unterricht, Studienprojekt, Labor, Übung, Praxisphase, Vorlesung, Seminar etc.

gien an den Learning Outcomes orientieren und wissen, was in einer Prüfung von ihnen erwartet wird.

- Studieninteressierte können sich orientieren, was sie im jeweiligen Studiengang lernen können und ob es zu ihrem angestrebten Berufsfeld passt.
- Für die Lehrenden sind Learning Outcomes richtungsweisend für die Planung der Lehrveranstaltungen und für die Prüfungen, die „zu diagnostischen Momenten mit Blick auf die Ziele“ werden (Reis 2013, S. 27).
- Learning Outcomes ermöglichen Lehrenden die Wirkungen ihres Lehrens zu überprüfen.
- Für die Curriculumentwicklung sind Learning Outcomes das Medium, um „die Lernzeit auf den Erwerb gewünschter Handlungsfähigkeiten hin zu ordnen...“ (ebd., S. 27).
- Für Lehrende, Studierende und Funktionsträger*innen sind sie ein wichtiges Kommunikationsinstrument, um sich über die insgesamt zu erreichenden Kompetenzen in einem Studiengang und eine sinnvolle Gestaltung der Lernprozesse im Verlauf des Studiums auszutauschen.
- Für potenzielle Arbeitgeber*innen und die interessierte Öffentlichkeit sind sie ein Transparenzinstrument, um zu erkennen, was sie von Absolvent*innen eines bestimmten Hochschulstudiums erwarten können.

Die Struktur der Learning Outcomes und die sich daraus ableitenden Implikationen für Lehren, Lernen und Prüfen sind in Abschnitt 2 beschrieben.

Constructive Alignment - Lehren, lernen
und prüfen aufeinander beziehen

Das didaktische Modell des Constructive Alignment von John Biggs (vgl. Biggs/ Tang 2007) beinhaltet, dass Learning Outcome, Prüfung und die Lehr-/ Lernaktivitäten aufeinander abgestimmt werden. In einem „Intended Learning Outcome“ wird „das gewünschte Lernergebnis“ (Reis 2018, S. 67) beschrieben, das ausdrückt, was von den Studierenden nach einem definierten Lernprozess erwartet wird. Der bzw. die Lehrende unterstützt die Lernprozesse und gestaltet entsprechend die Lehr-/ Lernarrangements so,

dass die Studierenden die Learning Outcomes auch erreichen können. In der Prüfung wird dann die Handlung geprüft, die im Learning Outcome beschrieben ist. Das erfordert adäquate Prüfungsformen und -aufträge, so dass die Studierenden die Anforderung zeigen können, die von Ihnen erwartet wird, also die, die im Learning Outcome beschrieben ist.

Das Learning Outcome dient als Kompass für die Lehrenden und beschreibt was, wie und womit auf welchem Niveau gelehrt, gelernt und geprüft wird. Im Verlauf eines Lernprozesses, z.B. einer Lehrveranstaltung in einem Semester, ist es die Aufgabe der Lehrenden für die Studierenden Lern- und Übungsgelegenheiten zu schaffen, so dass diese sich die von ihnen erwarteten Tätigkeiten aneignen können.

Biggs und Tang (vgl. 2011, S. 100) beschreiben die Schritte für die Konzeption von Lehrveranstaltungen nach dem Konzept des Constructive Alignment.

Learning Outcome

Der Ausgangspunkt ist die Entwicklung eines beabsichtigten (intended) Learning Outcomes. Dabei wird die Lernaktivität durch ein Verb abgebildet, die Lerninhalte beschrieben sowie ein Standard bestimmt, den die Studierenden erreichen sollen.

Lehr-/ Lernaktivitäten

Die Lernumgebungen werden so gestaltet, dass deren Lehr-/ Lernaktivitäten das Erreichen des beabsichtigten Lernergebnisses unterstützen.

Prüfung und Bewertung

Für die Prüfung werden Prüfungsaufgaben verwendet, die die in Form von Verben beschriebenen Lernaktivitäten des Learning Outcomes abbilden. Zudem werden Kriterien entwickelt, um beurteilen zu können, ob und wie gut die gezeigten Leistungen den Kriterien entsprechen. Diese Beurteilungen werden dann in standardisierte Kriterien als Grundlage für Bewertung transformiert.

Tipps zur Vertiefung:

Trickfilm: Sabine Rasch

Constructive Alignment. Ein Werkzeug aus der kompetenzorientierten Lehre.

<https://www.youtube.com/watch?v=VaNf4dBPI2A>

Lesenswert dazu ist auch der Artikel: *Der Ursprung von Constructive Alignment. John Biggs' und Catherine Tangs Teaching für Quality Learning at University und seine Wirkung von Andreas Fleischmann. (vgl. 2020, S. 245–254).*

2 DIE STRUKTUR DER LEARNING OUTCOMES – ODER DIE FORMEL ‚WER-WAS-WOMIT-WOZU‘

Die Struktur der Learning Outcomes im Konzept der akademischen Kompetenzorientierung der HAW Hamburg ist von Reis (vgl. 2014b) entwickelt worden. Die besondere Formulierungsform von Kompetenzerwartungen in den Learning Outcomes steht im Zentrum dieses Konzeptes. Sie sind ein „evidenzbasiertes Konstrukt, das einerseits eine bestimmte Zielstruktur für die didaktischen Planungsprozesse vorlegt und andererseits einfordert, dass sich die Lerneffekte auch tatsächlich diagnostisch nachweisen lassen“ (Reis 2015 mit Bezug auf Benner, S. 17). Learning Outcomes sind gleichzeitig diagnostisches Instrument für die Qualität einer Prüfung sowie ein didaktisches Planungs- und Reflexionsinstrument für die Gestaltung der Lehr-/ Lern- und Prüfungsprozesse. Sie sind also Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von kompetenzorientierten Lehrveranstaltungen und der Entwicklung von validen Prüfungen, die prüfen, was im Learning Outcome als Handlung beschrieben ist.

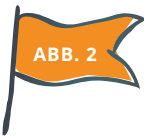
Wie werden nun diese Learning Outcomes „gebaut“, um den Ansprüchen an ein diagnostisches und planerisches Instrument zu entsprechen? Für die Entwicklung eines Learning Outcomes muss eine Anforderungssituation klar sein, die „je nach Studiengang unterschiedlich nah an eine wirkliche berufliche Handlungssituation angelehnt sein kann“ (Reis 2013, S. 28). Es geht dabei

nicht um die Abbildung von einzelnen Berufsfertigkeiten, sondern im Hinblick auf eine akademische Qualifizierung, um problembezogene berufliche Handlungsstrukturen, die aus der Logik der wissenschaftlichen Disziplinen und deren Wissensstrukturen aufgebaut werden. Der Bezug zu direkten beruflichen Handlungssituationen ist oft, vor allem für Teilfächer oder Grundlagenmodule, nicht möglich. Wichtig ist dabei trotzdem, dass in den Lehr-/ und Lernprozessen nicht die Reproduktion von Wissen einzelner Disziplinen im Mittelpunkt steht, sondern der Umgang mit dem Wissen. Eine in einer Lehrveranstaltung erworbene Fähigkeit kann zum Beispiel in Bezug zu einer späteren Lehrveranstaltung im Verlauf des Studiums stehen. Das würde sich im Learning Outcome abbilden. Im Mittelpunkt steht der Erwerb von Handlungswissen („knowing how“) als „situatives Erfahrungswissen“ im Gegensatz zu „disziplinärem Theorie-Wissen“ („knowing that“) (Reis 2013, S. 29).

Anforderungen an die Learning Outcomes

Der systematischen Formulierung von Learning Outcomes kommt im Konzept der akademischen Kompetenzorientierung eine besondere Bedeutung zu. Nach Reis zeichnen sie sich durch folgende Charakteristika aus (vgl. Reis 2013, S. 32):

- Das Learning Outcome wird aus der Studierendenperspektive als Lerntätigkeit formuliert und vom Ende eines Lernprozesses aus gedacht. Eine gedankliche Formulierungshilfe ist dabei der Satz-anfang: „Die Studierenden können ...“.
- Es werden **konkrete Tätigkeiten** beschrieben. Das Learning Outcome bildet so konkret wie möglich die Handlung ab, die von den Studierenden erwartet wird. „Je konkreter die fachliche Handlungsstruktur beschrieben wird, umso stärker können die Anforderungen für die Studierenden und ihren Lernprozess orientierend wirken“ und eigenständige Bildungsprozesse der Studierenden ermöglichen (Reis 2013, S. 32).
- Die im Learning Outcome formulierte Handlung ist **beobachtbar**. Es werden „Verben der Sichtbarkeit“ (Reis 2013, S. 32) genutzt, die es möglich machen die studentischen Handlungen zu beobachten und damit prüfbar und bewertbar zu machen: zum Beispiel


Taxonomiestufen in Bezug zu Kompetenzbestandteilen (nach Reis 2014a, S.125; 2014b, S.31)


entwickeln, herleiten, erläutern statt wissen, verstehen oder durchdringen.

- Das Learning Outcome ist **überprüfbar**. Aus dem Learning Outcome kann ein Prüfungsauftrag abgeleitet werden. Dabei spielt das sichtbare Verb eine besondere Rolle. Aus einem Learning Outcome, in dem die Handlung heißt, *Software systematisch entwickeln*, wird durch die Umstellung der Satzteile ein Prüfungsauftrag, nämlich *entwickeln Sie systematisch Software*. Es ist neben der hohen Bedeutung für evidenzbasiertes Prüfen auch ein Realitätscheck im Entwicklungsprozess des Learning Outcomes.
- Das Learning Outcome wird auf der höchsten angestrebten **Taxonomiestufe** formuliert.

Mit der taxonomischen Einordnung wird im Learning Outcome das Anforderungsniveau ausgedrückt, auf das der Lernprozess der Studierenden, die Steuerung der Lehre und die Gestaltung der Lernräume durch den Lehrenden und die Prüfung abzielen. Die Lernräume sind im Verlauf des Semesters so gestaltet, dass die Studierenden genügend Lern- und Handlungsgelegenheiten haben, diese Leistung auf der abgebildeten Taxonomiestufe in der Prüfung zu erbringen. Das Modell von Reis bezieht sich auf die Taxonomiestufen nach Bloom, denen Reis die Kompetenzbestandteile gegenüberstellt (vgl. Abbildung 2). Den Nutzen von Taxonomien beschreibt er als „ein wesentliches Instrument, um die Ebene des Learning-Outcomes

zu bestimmen und eine erste Vorstellung der Handlungslogik zu erhalten, die der Handlungsstruktur zugrunde liegt.“ (Reis 2014a, S. 125). Die bloomschen Taxonomiestufen seien „insgesamt gut geeignet, um das Anspruchsniveau des Kompetenzerwerbs transparent zu machen.“ Reis erweitert die Nutzung der Taxonomiestufen, die Bloom auf die kognitiven Anteile einer Handlung bezogen hat. „Im Sinne des Kompetenzbegriffs sind die Stufen so zu lesen, dass hier auf jeder Stufe Handlungslogiken beschrieben sind, die immer ein multimodales Konstrukt sind, das aber mit jeder Stufe an Komplexität zunimmt. Auf der obersten Stufe ist schließlich die volle Komplexität des Kompetenzbegriffs aufgehoben“ (Reis 2014a, 125 f.). Wichtig ist, dass in diesem Modell alle Taxonomiestufen sowohl im Bachelor, als auch im Master vorkommen können.

- Das Learning Outcome soll **realistisch** sein. Realistisch bezieht sich auf die Anforderungen an die Lernaktivitäten, die an die Studierenden gestellt werden. „Hinter jedem Learning Outcome steht ein Lernprozess, der Arbeitszeit für die notwendigen Handlungsschritte braucht.“ (Reis 2013, S. 33). Die Arbeitszeit, die den Studierenden für das Präsenz- und für das Selbststudium, einschließlich der Prüfungsvorbereitung zur Verfügung steht, drückt sich im Workload aus, die Einheit dafür sind Credits (ECTS). Ein Credit wird mit 25 bis 30 Stunden Lernzeit der Studierenden berechnet (vgl. KMK 2010), so dass zum Beispiel bei einem Modul, das fünf Credits beinhaltet, eine studentische Arbeitszeit von 150 Stunden erwartet wird. Diese umfasst Präsenz- und Selbststudienphasen, inklusive der Prüfungsvorbereitungen. Natürlich sind es Durchschnittswerte, aber durchaus geeignet sich bewusst zu machen, wie viel Zeit das Präsenzstudium umfasst oder wie lange die Studierenden benötigen, um eine Hausarbeit zu schreiben, ein Buch zu lesen oder ein komplexes Projekt zu bearbeiten.

Bei der Curriculumentwicklung wird schon darauf geachtet, entsprechend der Learning Outcomes und deren taxonomischer Einordnung angemessene Modulgrößen bezogen auf den studentischen Workload (Creditanzahl) festzulegen.

Die WER macht WAS WOMIT WOZU? – Struktur

Bei der Formulierung eines Learning Outcome sind vier W-Fragewörter handlungsleitend: *WER macht WAS WOMIT WOZU?* (vgl. Reis 2018, S. 68). Reis schlägt mit dieser Formel eine Handlungsempfehlung vor, mit der sich die Learning Outcomes in dem oben beschriebenen Sinne schrittweise entwickeln lassen. Diese Formel steht sozusagen für die ‚Grammatik‘ der Learning Outcomes.

- **WER** steht dafür, dass eine Handlung prospektiv aus der Perspektive der Lernenden, also der Studierenden formuliert wird.
- **WAS** beschreibt die zu erwartende Handlung der Studierenden.
Mit der Formulierung des WAS wird auch die Taxonomiestufe festgelegt, die angestrebt wird.
- **WOMIT** zeigt auf, welches Wissen, welche wissenschaftlichen Theorien, Methoden gebraucht werden, um die Tätigkeit (WAS) auszuführen. Die Beschreibung des WOMIT kann nach dem WAS eingeleitet werden durch „indem die Studierenden ...“. Die Formulierungen des WOMIT beschreiben die verschiedenen Lernschritte der Studierenden. „Dabei wird möglichst jeder Schritt einzeln erfasst, der notwendig ist, um die Handlungsbeschreibung des Learning Outcomes zu vollziehen“ (Reis 2015 S. 23). Dies ist wichtig für die diagnostische Qualität bezogen auf die Prüfung sowie die didaktische Qualität, bezogen auf die adäquate Gestaltung der Lernräume.
- **WOZU:** Mit der Formulierung des WOZU wird ein Bezug zu einer Anforderungssituation hergestellt, d.h. es drückt aus, wozu die Studierenden diese Kompetenz eigentlich benötigen. Bei der Entwicklung des Learning Outcomes stellen sich die Fragen: WOZU sind die im Learning Outcome beschriebenen Tätigkeiten eigentlich wichtig? In welchen Kontexten werden sie gebraucht? Es verdeutlicht für Studierende also, was es für einen Sinn macht, wenn sie das lernen. Das WOZU bezieht sich auf spätere berufliche Anforderungssituationen, aber auch auf disziplinäres Handlungswissen, das zum Beispiel erst im späteren Studienverlauf wichtig wird.

Zentral ist unbedingt die Koppelung von WAS und WOMIT. Das WOZU kann auch in weiter Ferne liegen, aber für Studierende wird der Sinn, in welchem Kontext die Handlung steht, trotzdem klarer und hat eine motivierende Funktion für das Lernen (vgl. Reis 2015, S. 22).

Das folgende Beispiel aus dem Bachelor-Studiengang Informatik 7 an der HAW Hamburg macht die WER-WAS-WOMIT-WOZU-Struktur deutlich:

WER
Die Studierenden
WAS
indem sie • Methoden und Techniken des Systems- und Software-Engineerings verwenden, • die Anforderungen systematisch erfassen, • das System in Struktur und Verhalten modellieren, • ein Softwaresystem (unter Berücksichtigung eines Altsystems) entwerfen und modellieren, • den Entwurf systematisch im Team realisieren • und Qualitätssicherungsmaßnahmen auf allen Ebenen anwenden
WOZU
um Funktionalität als Teil eines mechatronischen Systems bereit zu stellen.

3 VOM LEARNING OUTCOME ZUR PRÜFUNG

Die summativen Prüfungen werden an den Learning Outcomes ausgerichtet. Kompetenzorientierte Prüfungen müssen in der Lage, sein das „formatierte Handlungswissen“, das in den Learning Outcomes beschrieben ist (WAS), zu erfassen und als „ein multimodales Ineinander von Kenntnissen, Fertig-

keiten, Fähigkeiten, Motiven und Überzeugungen zu rekonstruieren“ (Reis 2013, S. 34). Prüfungen werden deshalb testtheoretisch verstanden und wie ein Forschungsprozess angelegt (vgl. Abbildung 3). Sie entsprechen dann, analog zum Forschungsprozess, den Anforderungen an Objektivität, Reliabilität und Validität gegenüber den Ausprägungsgraden (Niveaustufenmodell) des Learning Outcomes, die ausgehend vom Learning Outcome entwickelt werden müssen (siehe Beitrag auf S. 60). „Eine der zentralen prüfungsdidaktischen Fragen ist deshalb, ob über eine bestimmte Prüfungsmethode die richtigen Daten erhoben werden, mit denen – wenn sie mit einer geeigneten Auswertungsmethode bearbeitet werden – eine Aussage darüber getroffen werden kann, in welchem Maß der Prüfungsauftrag erfüllt worden ist, der das Learning Outcome angemessen umsetzt“ (Reis 2013, S. 35).

Aus dem Learning Outcome wird der Prüfungsauftrag abgeleitet und die passende Prüfungsform ausgewählt, mit der die in den Learning Outcomes beschriebenen Handlungen sichtbar gemacht werden und das Niveaustufenmodell als Instrument für die Prüfungsauswertung entwickelt.

Prüfungsauftrag

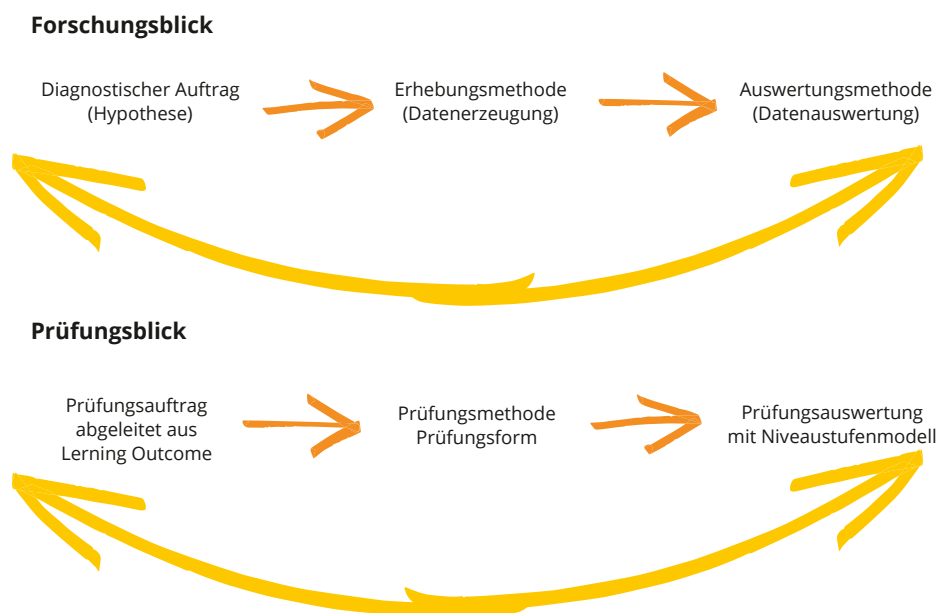
Zentrale Frage: Wie lautet der Prüfungsauftrag bzw. die Prüfungsfrage für die Studierenden?

Der Prüfungsauftrag leitet sich aus der WAS- und WOMIT-Formulierung im Learning-Outcome ab. Wenn die Studierenden, das, was im WOMIT formuliert ist, also Methoden, Theorien, Kenntnisse zur Problemlösung, gut können, müssten sie eigentlich das Prüfungsziel mit einem guten Ergebnis erreichen können. In einem ersten Schritt lässt sich der Prüfungsauftrag durch das Umstellen der Satzteile im Learning Outcome formulieren. Aus dem oben dargestellten Learning Outcome „Die Studierenden entwickeln systematisch Software für ein mechatronisches System“ wird durch die Umstellung von Verb und Objekt der Prüfungsauftrag „Entwickeln Sie systematisch Software für ein mechatronisches System“. Da dieses Beispiel-Learning Outcome auf der relativ hohen Taxonomiestufe *Synthese* angesiedelt ist, wird

⁷ Beispiel von Thomas Lehmann, Professor für Informatik an der HAW Hamburg.



Prüfen als Forschen (vgl. Reis 2013, S. 36)



es keine kleinteilige Abfrage mit mehreren Aufgaben sein, sondern eine mehrschrittige Bearbeitung einer vollständigen Handlung, nämlich ein Beispiel der Softwareentwicklung.

Prüfungsform/-methode

Zentrale Frage: Was ist die angemessene Methode zur Überprüfung der beschriebenen Handlung im Learning Outcome?

Die Prüfungsform steht in Zusammenhang mit der Taxonomiestufe. Je höher das Learning Outcome taxonomisch angesiedelt ist, desto komplexer ist die Prüfungsmethode. Die Prüfung soll genau zu der Handlung auffordern, die im Learning Outcome formuliert ist.

Die Prüfungsform ist in der Regel in Prüfungsordnungen vorgegeben, deshalb sollte hier schon in Curriculumentwicklungsprozessen gut überlegt werden, mit welcher Prüfungsform die im Learning Outcome beschriebene Handlung am besten sichtbar und beobachtet werden kann. Auch die Formulierung verschiedener Prüfungsformen lassen Flexibilität und

Freiraum für Entwicklungen der kompetenzorientierten Lehre ohne aufwändige Veränderungen der Prüfungsordnungen zu.

Prüfungsauswertung mittels
Niveaustufenmodell

Zentrale Fragen:

Was kann in der Prüfung gemessen am Learning Outcome beobachtet werden? Was muss ein*e Studierende*r zeigen, um die maximale Anforderung zu erreichen? Was ist die Mindestanforderung, so dass die Prüfung noch bestanden ist? Was liegt als durchschnittliche Leistung dazwischen?

Für die Beobachtung der Handlung in der Prüfung wird nun beschrieben, was in welcher Güte beobachtet werden kann. Dies wird Niveaustufenmodell genannt. Ausgangspunkt für ein Niveaustufenmodell ist ein Kriterium, nämlich das formulierte Learning Outcome. Im Niveaustufenmodell wird jede Ausprägung beschrieben. Über die Anzahl entscheidet der bzw. die Lehrende, in der Regel sind es vier bis sechs Ausprägungen. Dabei werden Bewertungen wie gut, sehr



Beispiel Niveaustufenmodell ab SoSe 2015 (vgl. Decker 2016; 2016a)

Grade	Analysis	Instruments	Results
1,0	<u>Comprehensible</u> and <u>excellent</u> analysis of financial instruments traded on the financial markets ...	... by way of a <u>differentiated</u> application of techniques, models and theories of international capital markets ...	... so that financial solutions are evaluated and/or created <u>appropriately</u> .
2,0	<u>Comprehensible</u> and <u>substantiated</u> analysis of financial instruments traded on the financial markets ...	... by way of a <u>sound</u> application of techniques, models and theories of international capital markets ...	... so that financial solutions are evaluated and/or created in a <u>well-grounded</u> way.
3,0	<u>Satisfactory</u> and <u>tolerable</u> analysis of financial instruments traded on the financial markets ...	... by way of a <u>satisfactory</u> application of techniques, models and theories of international capital markets ...	... so that financial solutions are evaluated and/or created in a <u>satisfactory</u> way.
4,0	<u>Perceptible</u> and <u>improvable</u> analysis of financial instruments traded on the financial markets ...	... by way of a <u>sufficient</u> application of techniques, models and theories of international capital markets ...	... so that financial solutions are evaluated and/or created in a <u>barely acceptable</u> way.
5,0	<u>Missing</u> or <u>deficient</u> analysis of financial instruments traded on the financial markets ...	... by way of an <u>incomplete</u> application of techniques, models and theories of international capital markets ...	... so that financial solutions are evaluated and/or created in a <u>deficient</u> way.

gut, schlecht etc. in den Beschreibungen möglichst vermieden, sondern Beobachtungen beschrieben. Beobachten wird von der Interpretation und Bewertung streng getrennt (vgl. dazu Reis 2015, S. 31ff). Wenn alle Niveaustufen formuliert sind, können, soweit eine Prüfung benotet wird, die Noten im Niveaustufenmodell festgelegt werden. Oder aber es wird bei unbenoteten Prüfungen festgelegt, ab welchem Niveau die Prüfung bestanden, bzw. nicht bestanden ist. Ein Beispiel für ein differenziertes Niveaustufenmodell für die Bewertung einer fallbasierten Klausur, abgeleitet aus dem Learning Outcome hat Decker (2016, S. 81) entwickelt (vgl. Beispiel Abbildung 4).

4 GESTALTUNG DER LERNRÄUME

Mit Lernräumen sind Lehr-/ Lernarrangements mit ihren jeweiligen Zielen, Settings und Methoden gemeint, nicht die physischen Räume in Gebäuden

oder im virtuellen Raum. Die Vorstellung ist, dass Studierende im Verlauf ihres Lernprozesses verschiedene Lernräume durchlaufen, die von Lehrenden strukturiert und gestaltet sind, so dass sie die Studierenden optimal darin unterstützen, ein gutes Lernergebnis zu erreichen.

Die zentrale Frage ist:

Wie können die Studierenden in ihren Lernprozessen so unterstützt werden, dass sie sich die im Learning Outcome beschriebenen Kompetenzen auch aneignen und die Prüfung bestehen können?

Bei der Gestaltung der Lernräume hat die Prüfung eine hohe Bedeutung, weil diese das studentische Lernen maßgeblich beeinflusst. Es steht für die Studierenden meist nicht der Kompetenzerwerb und der damit verbundene Erkenntnisgewinn im Vordergrund, sondern die Prüfung und die damit verbundene zu erreichende Note. Studierende richten ihre Lern-

prozesse an der bevorstehenden Prüfung aus (vgl. Schulz et. al. 2014, S. 39). „Prüfungen sind (somit) der entscheidende Steuerungsfaktor für das Lernen im Studium und damit ausschlaggebend für die Kompetenzorientierung“ (ebd., S. 34). Dieser Faktor ist sogar stärker als studierendenorientierte Lehrformate und didaktische Rückmeldungen zum Lernstand, wie prüfungsdidaktische Experimente in der Medizin-Didaktik gezeigt haben (vgl. Reis 2013, S. 34). Dieser Steuerungseffekt fördert die Kompetenzorientierung, in dem Lehren und Prüfen aneinander ausgerichtet werden und die Learning Outcomes taxonomisch über dem reinen Wissenserwerb liegen. Prüfungen wirken auf die Lernstrategien der Studierenden und steuern das Lernen der Studierenden. Prüfungen, die mit reproduktivem Lernverhalten zu bewältigen sind, führen zu oberflächlichen Lernstrategien (surface approach), je komplexer die Prüfung, desto mehr wird das Tiefenlernen (deep approach) gefördert. Die Qualität der Prüfung wird so zu einem entscheidenden Faktor für das Lernen der Studierenden und die Lehrpraxis der Lehrenden (vgl. Reis 2013, S. 33). Optimalerweise haben also Lehrende zu Beginn einer Lehrveranstaltung nicht nur das Learning Outcome, sondern auch die Prüfung mit einem Niveaustufenmodell konzipiert, da dann die Prüfung bewusst zum Steuerungselement für die Gestaltung der Lernräume wird. Wenn den Studierenden die Kriterien für die Prüfung bekannt sind, werden sie ihre Lernstrategien verändern und an den Anforderungen ausrichten.

Tipp:

Prof. Dr. Christoph Maas hat das Konzept in seinem Buch „Ingenieurmathematik prüfen. Ein Praxisbericht aus dem Bachelor-Studium“ umgesetzt. Erschienen 2017 im DUZ Verlags- und Medienhaus; Berlin.

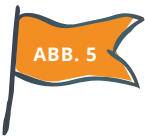
5 KOMPETENZORIENTIERTE CURRICULUMENTWICKLUNG

Kompetenzorientierte Curricula schaffen die Voraussetzungen für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen. In Prüfungs- und Studienordnungen für einzelne Studiengänge ist der rechtliche Rahmen festgelegt. Ausgangspunkt ist ein schlüssiges Konzept

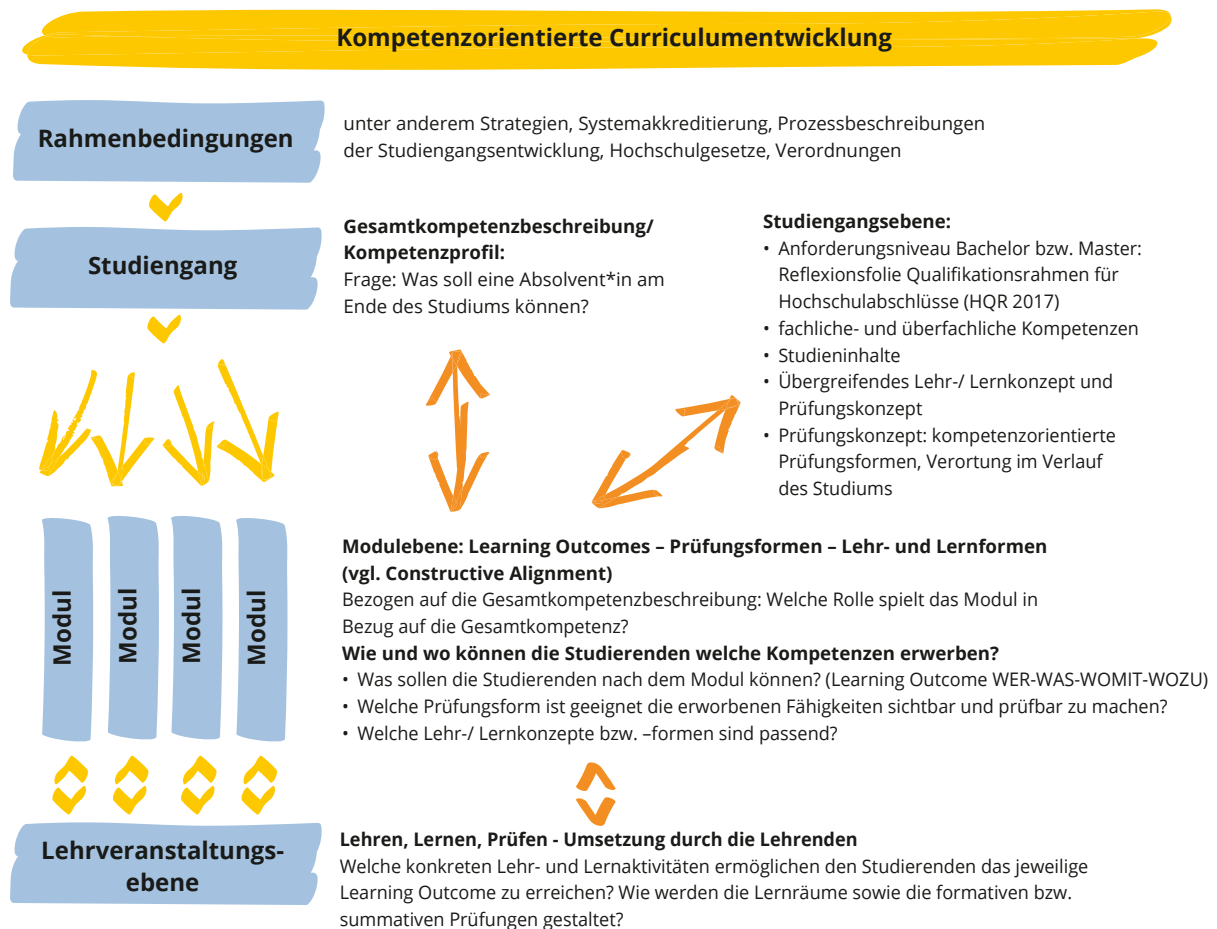
der Kompetenzentwicklung im Studienverlauf, das auf eine Gesamtkompetenz der Absolvent*innen bezogen ist. In Modulhandbüchern ist ein Lehr-/Lernkonzept beschrieben sowie das Konzept des Constructive Alignment berücksichtigt, in dem die Prüfungsformen mit den Learning Outcomes der einzelnen Module abgestimmt sind und durch passende Lehrveranstaltungsformate abgerundet werden. Salden, Fischer und Barnat (2016, S. 137f.) sprechen diesbezüglich von einem didaktischen Ansatz der Studiengangsentwicklung aus hochschuldidaktischem Blickwinkel.

Wenn Lehrende kompetenzorientiert Lehren, Lernen und Prüfen, ist es unerlässlich, dass die Rahmenbedingungen auf der Ebene der Studienprogramme gegeben sind. Denn auch wenn Modulbeschreibungen auf der Ebene des Lehrhandelns viel Spielraum für die Lehre und die Gestaltung der Lernprozesse lassen, sind Prüfungsformen, Lehrveranstaltungsformate und der studentische Workload in Prüfungsordnungen rechtlich bindend und beschränken oft innovative kompetenzorientierte Ansätze der Lehrenden. Wenn eine Vorlesung mit einer Klausur am Ende festgelegt ist, kann ein*e Lehrende*r die Klausur nicht in ein Studienprojekt mit einer Projektpräsentation als Prüfungsleistung transformieren, auch wenn das aus der Sicht der Kompetenzentwicklung der Studierenden sinnvoller erscheint.

Chancen für Lehrende, Änderungsideen einzubringen und Studiengänge in Richtung Kompetenzorientierung weiterzuentwickeln, bieten Curriculumentwicklungsprozesse, wenn sie prozessorientiert angelegt sind (vgl. Salden, Fischer, Barnat 2016, S. 136). Hier können alle am Studiengang beteiligten Lehrenden ihre Ideen, Wünsche und fachlichen Kompetenzen in die Prozesse und Entwicklungsdiskurse einbringen. Optimalerweise werden die Prozesse der Entwicklung oder Weiterentwicklung als partizipative Prozesse angelegt, die alle an einem Studiengang beteiligten Lehrenden und auch die studentische Perspektive einbeziehen. An der HAW Hamburg können Departments eine umfassende Prozessbegleitung für Curriculumentwicklungsprozesse in Anspruch nehmen, die je nach Bedarf sowohl Prozessberatung, Moderation als auch didaktische Fachberatung beinhaltet. Kompetenzorientierte Curriulumentwick-



Darstellung Sabine Rasch (vgl. Schaper 2012, S. 38f.)



lungsprozesse an der HAW Hamburg orientieren sich an dem von Schaper (2012, S. 38f.) im Fachgutachten für Kompetenzorientierung beschriebenen inhaltlich-konzeptionellen (vgl. auch Abbildung 5) und organisationsentwickelnden Vorgehensschritten. Weitere Grundlage im Entwicklungsprozess eines kompetenzorientierten Curriculums ist der HQR (2017), der vor allem als begleitende Reflexionsfolie genutzt wird, sich an den Kompetenzdimensionen zu orientieren und um die zu erwerbenden Kompetenzen auf adäquatem Anforderungsniveau für Bachelor- bzw. Masterstudiengänge zu beschreiben und abzugrenzen. Die zentralen inhaltlich-konzeptionellen Schritte der Prozesse an der HAW Hamburg mit den zentralen Fragen für die Entwicklungsgruppen sind in Abbildung 5 dargestellt. In der Praxis ist die Curriculumentwick-

lung ein iterativer und agiler Prozess, der zwischen den hier eher linear dargestellten Schritten wechselt. Der dargestellte Ablauf in der Abbildung 5 ist der rote Faden der Entwicklungsprozesse.

Die meisten Curriculumentwicklungsprozesse an der HAW Hamburg sind mittlerweile partizipativ angelegte Prozesse, die, wenn die Departmentleitungen oder Studienreformausschussvorsitzenden Bedarf anmelden, moderiert und fachlich begleitet werden. Die Begleitung bezieht sich auf die inhaltlich-konzeptionellen (vgl. Abbildung 5) und die organisationsentwickelnden Vorgehensschritte (vgl. Schaper 2012, S. 38f.), auf die in diesem Artikel nicht ausführlich eingegangen wird.

Die Begleitung der Prozesse erfolgt mittlerweile in enger Kooperation mit den jeweiligen Qualitätsmanager*innen der Fakultäten der HAW Hamburg, so dass auch strukturelle Anforderungen (vgl. Salden, Fischer, Barnat 2016, S. 135), also zum Beispiel akkreditierungsbezogene Aspekte im Entwicklungsprozess gleich mitberücksichtigt werden.

6 FAZIT

Durch die Umsetzung der akademischen Kompetenzorientierung werden die Lehrabsichten der Lehrenden transparent. Durch die Learning Outcomes können sie die Gestaltung der Lernräume und die Prüfungsanforderungen steuern, allerdings nicht das Lernen selbst. Nach Reis entsteht „mit dem Learning Outcome eine echte evidenzbasierte Steuerungseinheit (...), die den Lehr- und Prüfungsprozess technisieren könnte“. Aber, so führt Reis weiter aus, sind die Learning Outcomes sind nur die Beschreibung eines Handlungsziels,

„die Handlung an sich (ist) aber mehr als ihre Beschreibung (...). Eine Person wird die Handlung immer auf ihre Weise ausführen und in der Beschreibung verbleibende Lücken der Handlung füllen. Das heißt, die Learning Outcomes können das Handeln nicht vollständig determinieren; es bleibt ein Rest Kontingenz.“ (Reis 2018, S. 69)

Das Constructive Alignment habe einen hohen heuristischen Wert, denn das Learning Outcome „schafft für Lehrende und Lernende ein sichtbares, kommunikables Ziel, auf das beide Seiten ihre Anstrengung ausrichten können und das den Entwicklungsprozess strukturiert“. Es ermöglicht eine „koordinierte Kommunikation über die Bedeutung des Lernprozesses, statt sie zu verschleiern oder zu unterdrücken“ (Reis 2018, S. 69). Dieser Wert wird auch im Beitrag von Petra Naujoks in diesem Band deutlich.

„Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!“ so konstatiert es der Schuldidaktiker Hilbert Meyer (vgl. 2012). Auf die Hochschullehre übertragen macht Kompetenzorientierung allein eben

auch noch keine gute Lehrveranstaltung. Zentral ist, dass die Lehrenden ein Lernklima herstellen können, das zu selbstverantwortlichem Lernen motiviert und sie Lernbündnisse mit den Studierenden schließen können. Eine „bloße Mitteilung“ des Learning Outcomes an die Studierenden, wozu sie sich die Kompetenzen, die formuliert wurden, aneignen sollen, reicht nicht aus (vgl. Meyer, 2012, S. 12). Hier sind vor allem die Lehrenden gefragt.

„Entscheidend ist, ob die Studierenden die Ziele annehmen und im Idealfall in einem Perspektivwechsel aus Sicht der Arbeit im Berufsfeld den Zielen zustimmen können.“ (Reis 2013, 28).

Für Reis steckt in dem Ansatz der Learning Outcomes der Perspektivwechsel der stellvertretenden Deutung, die für ihn nur dann gelingen kann, „wenn es zu einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden kommt.“ (Reis 2013, 28). Wenn das gelingt, realisiere das Konzept der Learning Outcomes den „Shift from Teaching to Learning“. Wenn Lehrende es schaffen, mit den Studierenden diese Arbeitsbündnisse herzustellen, in denen die intendierten Learning Outcomes zu eigenen Zielen der Studierenden werden, können Studierende ihr professionelles Selbstverständnis und ihre professionelle Persönlichkeit entwickeln.

Für die konkrete Ebene des Lehr- und Lernhandelns sowie der Curricula, beinhaltet die akademische Kompetenzorientierung einen konsequenten Perspektivwechsel von einer lehrenden- zu einer studierendenorientierten Perspektive auf Lehren, Lernen und Prüfen im Sinne des „Shifts from Teaching to Learning“ (vgl. dazu Wildt; Wildt 2013, S. 6ff). Den Studierenden ermöglicht dieser Perspektivwechsel den Erwerb von Handlungswissen („knowing how“), als „situitives Erfahrungswissen“, im Gegensatz zu „disziplinärem Theorie-Wissen“ („knowing that“) (Reis 2013, S. 29), auf dem noch oft genug der Fokus in Studiengängen liegt.

Studierende sind in kompetenzorientierten Lehr-/Lernsettings aktive Lerner*innen, von denen Engagement, Selbstorganisation und Selbststeuerung erwartet wird. Die Gestaltung der Lehre ist nicht auf die umfassende Beherrschung eines Themengebietes ausgerichtet, sondern auf die Erprobung und den

Erwerb von Fähigkeiten anhand von ausgewählten Lerninhalten. Kompetenzerwerb gelingt daher nicht durch rezeptives Lernen, sondern erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Um die Ansammlung von „trägem Wissen“ zu vermeiden, werden Lernarrangements entwickelt, die „den Lernprozess in hohem Maße als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situierten und sozialen Prozess gestalten“ (Schaper 2012, S. 9).

Dieses berücksichtigend bedeutet kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen zusammengefasst für den curricular- und zielgesteuerten Bereich von Lehre an der HAW Hamburg folgendes⁸:

- Studiengänge werden kompetenzorientiert und von den Zielen, die in einer Gesamtkompetenzbeschreibung der Absolvent*innen abgebildet werden, entwickelt. Learning Outcomes der einzelnen Module beschreiben konkret, welche Kompetenzen von Absolvent*innen mit erfolgreichem Abschluss erwartet werden können. Natürlich sind dies nur die mit Prüfungsleistungen formal bestätigten Kompetenzen. Das Curriculum ist sowohl für Studierende als auch für Lehrende der Orientierungsrahmen, für Lehren, Lernen und Prüfen. Es beschreibt einen Pflichtkanon an Anforderungen und beinhaltet zugleich Freiräume für Studierende, in denen sie nach Neigungen und persönlichen Zielen studieren können.
- Die Aufgabe der Lehrenden ist es, für die Studierenden angemessene und lernförderliche Lernbedingungen zu schaffen. Learning Outcomes und Prüfungsanforderungen sind daher für die Studierenden schon zu Beginn eines Lernabschnitts (Modul oder Lehrveranstaltung) transparent und ermöglichen regelmäßig ein differenziertes und nachvollziehbares Feedback. Die Lehr- und Lernmethoden orientieren sich an der im Learning Outcome beschriebenen Tätigkeit mit dem intendierten Anforderungsniveau.
- Durch die Prüfungen erbringen die Studierenden

nachvollziehbar den Nachweis, ob und in welcher Qualität sie ein Learning Outcome erreicht haben. Bewertungskriterien und -anforderungen sind den Studierenden bekannt und werden im Laufe einer Lehrveranstaltung ggf. konkretisiert.

- Die Lehr- und Lernkultur ermöglicht Studierenden eine individuelle und personenbezogene Kompetenzentwicklung. Lehre ist so gestaltet, dass wissenschaftliche, berufsfeldbezogene und persönliche Reflexion angeregt wird. Studierende werden gefordert, in ihren jeweiligen Studienkontexten eigene Forschungsfragen zu entwickeln, wissenschaftlich begründete Antworten zu finden und Lösungen zu erarbeiten. Im Gegensatz zum Reproduzieren von Wissen wird die Handlungsfähigkeit und Selbststeuerung gefördert.

Eine systematische Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ansätzen des Lehrens und Lernens in Bezug auf problemorientierte Lehr-/Lernkonzepte ist meines Erachtens ein logischer Schritt an der HAW Hamburg. Die Beschäftigung mit dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, der Prinzipien von Instruktion und Konstruktion mit einander verbindet, könnte lohnenswert sein (Reinmann & Mandl 2006, S. 638). Inhärent ist diesem die Auffassung, dass „die Konstruktion von Bedeutungen“ nur dann gelingt, wenn auch eine ausreichende Wissensbasis vorhanden ist. Die Lernumgebungen werden lernenden-orientiert gestaltet und für die Lehr-Lern-Konzepte steht die Problemorientierung als Leitprinzip im Mittelpunkt, wie sie Konzepten des Case-based Learning, Problem-based Learning und Project Learning zugrunde liegen (Reinmann & Mandl 2006, S. 639ff). Auf die Kompetenzorientierung bezogen, sind es Konzepte, die beim Lernen auf höhere Anforderungsniveaus zielen.

Mit den in diesem Beitrag beschriebenen Implikationen für Lehren, Lernen und Prüfen sowie für Curriculumentwicklungsprozesse hat sich das Konzept der akademischen Kompetenzorientierung an der HAW Hamburg als Rahmenkonzept bewährt. Es ermöglicht, dass Studierende adäquat in ihrer Kompetenzentwicklung begleitet werden und es ist Ausgangspunkt für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium. Zudem bietet es eine

⁸ Diese Aspekte sind während eines Leitbildprozesses 2019 an der HAW Hamburg von Multiplikator*innen für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen und Oliver Reis entwickelt worden.

gemeinsame Sprache und wissenschaftliche Basis für Diskurse der Kolleg*innen untereinander sowie mit Studierenden über Lehren, Lernen und Prüfen und damit verbundene Lehr- und Bildungsziele, Studieninhalte, Lehr-Lernsettings, Auffassungen von Lernen und Werthaltungen, sowie das Konzept selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln.

LITERATUR

Bessenrodt-Weberpals, Monika; Fuleda, Stefanie; Hamer, Beate; Wandhoff, Heiko (2013)
Coaching als Türöffner für gute Lehre. Auf dem Weg zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur. Ziel-Verlag: Augsburg.

Biggs, John & Tang, Catherine (2011)
Teaching for Quality Learning at University (4. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.

Decker, Christian (2016)
Die fallbasierte Klausur als schriftliche Prüfungsleistung.
In: Haag, Johann; Weißenböck, Josef; Gruber, Wolfgang; Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics-Modelle-Best Practices. Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20.10.2016. St. Pölten, S. 75–84.

Decker, Christian (2016b)
Poster: Die fallstudienbasierte Klausur als schriftliche Prüfungsleistung. URL: <https://www.slideshare.net/ChristianDecker/2016-1020-posterdecker-67619983> (Stand: 20.11.2020).

ECTS Users' Guide (2015):
URL: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf, (Stand: 26.10.2020).

Fleischmann, Andreas (2020)
Der Ursprung von Constructive Alignment. John Biggs' und Catherine Tangs Teaching for Quality Learning at University und seine Wirkung.
In: Tremp, Peter; Eugster, Balthasar (Hrsg.): Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft. Wiesbaden: Springer.

HAW Hamburg (2016)
Struktur- und Entwicklungsplan.

HAW Hamburg (2020)

Leitbild für Bildung, Studium und Lehre der HAW Hamburg. URL: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/Hochschule/Organisation/PDF/HAW_Hamburg_Leitbild-Lehre_2020_web.pdf, (Stand: 30.10.2020)

Holler, Margitta; Rasch, Sabine (2016)

Coaching von Lehrenden für Lehrende als Motor für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen an der HAW Hamburg.

In: Haag, Johann; Weißenböck, Josef; Gruber, Wolfgang; Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics-Modelle-Best Practices. Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20.10.2016. St. Pölten, S. 49–55.*

KMK (2010)

Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 09.11.2020).

HQR (2017)

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf, (Stand 29.10.2020)

Huber, Ludwig (2014)

Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens.

In: *Das Hochschulwesen (HSW) 1 + 2, S. 22–29.*

Maas, Christoph (2017)

Ingenieurmathematik prüfen. Ein Praxisbeispiel aus dem Bachelor-Studium. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Meyer, Hilbert (2012)

Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „Ganze“ Aufgabe muss bewältigt werden!

In: *Lernende Schule 15 (2012) 58.*

Pietzonka, Manuel (2014)

Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden: Springer.

Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006)

Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.

In: Krapp, Andrea & Weidenmann, Bernd (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 613–658). Weinheim: Beltz.*

Reis, Oliver (2013)

Hochschulische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft.

In: *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, Heft 2013, S. 21–43.*

Reis, Oliver (2014a)

Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Berlin: LIT-Verlag.

Reis, Oliver (2014b)

Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis.

In: Gutge-Wickert, Angelika; Kessler, Ulrike (Hrsg.): *Die homöopathische Behandlung chronischer Krankheiten. Kongressband. WissHOM-Kongress ICE 13. Köthen (Anhalt), S. 47–52.* URL: https://www.wisshom.de/whwp/wp-content/uploads/2020/03/f9058_ice13_kongressband_gesamt-1.pdf (Abruf: 10.11.2020)

Reis, Oliver (2015)

Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument.

In: Bock, Florian; Handschuh, Christian; Henkelmann, Andreas (2015): Hochschuldidaktische Perspektiven auf die Kirchengeschichte. Reihe Theologie und Hochschuldidaktik Bd. 6, Münster: LIT Verlag, S. 17–35.

Reis, Oliver (2018)

Lehre und Prüfen aufeinander ausrichten.

In: DUZ 03/2018, S. 67–69.

Salden, Peter; Fischer, Kathrin; Barnat, Miriam (2016)

Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzept und Praxisbeispiel.

In: Brahm, Taiga; Jenert, Tobias; Euler, Dieter (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer VS.

Schaper, Niclas (2012)

Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK: Bonn. Unter Mitwirkung von Reis, Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva; Bender, Elena. Abgerufen von http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, (Stand: 26.10.2020).

Schulz, Florian; Zehner, Fabian; Schindler, Christoph; Prenzel, Manfred (2014)

Prüfen und Lernen im Studium: Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen.

In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2), S. 34–58.

Wildt, Johannes; Wildt, Beatrix (2013)

Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems.

In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Griffmarke E 5.15.

KOMPETENZORIENTIERUNG UMGESETZT

Das Modul „Kostenrechnung und Controlling“

Prof. Dr. Petra Naujoks



Das Modul „Kostenrechnung und Controlling“ ist ein Pflichtmodul im Bachelorstudiengang „Ökotropologie“. Dieser Studiengang bedient sich zahlreicher unterschiedlicher Disziplinen, angefangen von naturwissenschaftlichen Fachrichtungen wie insbesondere Ernährungswissenschaften, Chemie, Humanbiologie, aber auch Physik und Mathematik über Sozialwissenschaften bis hin zu den Wirtschaftswissenschaften. Das Modul „Kostenrechnung und Controlling“ ist eines von vier betriebswirtschaftlich ausgerichteten Modulen im Pflichtbereich und baut auf dem Modul „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“, in dem sich die Studierenden die betriebswirtschaftlichen Grundlagen aneignen, auf. Somit sind in diesem Studiengang nur 20 CP (von 180 CP) verpflichtend im betriebswirtschaftlichen Bereich zu absolvieren, was eine besondere Herausforderung an die Motivation der Studierenden und damit das Learning Outcome darstellt. Das Modul umfasst vier Semesterwochenstunden und führt bei erfolgreicher Teilnahme an

der Klausur zu 5 CP. Laut Prüfungsordnung ist dieses Modul eine Vorlesung kombiniert mit einer Übung. In der praktischen Umsetzung werden in der Lehrveranstaltung Vorlesungs- und Übungsanteile abgewechselt und so auf die notwendigen Bedarfe mit Blick auf das Erreichen des Learning Outcome abgestimmt.

DAS LEARNING OUTCOME

Das Learning Outcome lautet, angepasst an die Zielgruppe dieser Studierenden und ausgerichtet auf deren späteren Tätigkeit:

„Die Studierenden zeigen mittels einschlägiger kostenrechnerischer Methoden die Wirkung unterschiedlicher unternehmerischer Entscheidungen auf den Gewinn des Unternehmens mit dem Ziel, diese (die Entscheidungen) beeinflussen zu können“.

Es beschreibt damit konkret, *wer* (die Studierenden), *womit* (mit einschlägigen kostenrechnerischen Methoden), *was* zu tun in der Lage sein soll (zeigen Gewinnwirkung von Entscheidungen) und gibt außerdem die Motivation der angestrebten Kompetenz an, nämlich Einfluss nehmen zu können auf unternehmerische Entscheidungen. Ökotropholog*innen sind keine Betriebswirt*innen, sie sind Spezialist*innen an den Schnittstellen in Unternehmen und haben Kenntnisse in vielen unterschiedlichen Bereichen. Ziel dieses Modules ist es, dass die Absolvent*innen nach Abschluss ihres Studiums im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit in Unternehmen mitreden können und sich bei betriebswirtschaftlichen Fragestellungen auf Augenhöhe mit anderen Entscheidungsträger*innen über kostenbegründete Entscheidungen austauschen und ihre Position fundiert vertreten können (z.B. bei der Frage, ob von ihnen entwickelte Produkte mit in das Sortiment aufgenommen werden können oder wie mit Auftragsanfragen umgegangen werden kann).

Die taxonomische Einordnung, also die Komplexität der angestrebten Kompetenz, ist die „Analyse“. Es geht also hier um das Erkennen einer Gewinnwirkung. Dazu müssen die Studierenden in der Lage sein, aus gegebenem Datenmaterial entsprechende Informationen so herauszusuchen und zu kombinieren, dass sie Schlüsse auf die Veränderungen des Gewinnes daraus ziehen können. Eventuell darunter liegende Taxonomiestufen, wie beispielsweise das „Anwenden“, bei dem es um das Verwenden von erlernten Fertigkeiten geht, sind damit implizit zu nutzen und brauchen daher nicht Bestandteil des formulierten Learning Outcomes zu sein. So sind in diesem Fall beispielsweise unterschiedliche Kalkulationsmethoden zu nutzen (Fertigkeiten), um eine Gewinnwirkung ermitteln zu können. Die alleinige Anwendung von Kalkulationsmethoden würde jedoch nicht zur Lösung des Problems führen können. Selbiges gilt für das zur Analyse notwendigen Wissens und Verständnisses über Gewinnzusammenhänge.

GESTALTUNG DER LERNRÄUME

In den Lernräumen eignen sich die Studierenden die zum Erreichen des beschriebenen Learning Outcomes notwendigen Kompetenzbestandteile an. Ein Lern-

raum ist damit ein von den Lehrenden didaktisch und methodisch gestalteter in sich abgrenzbarer zeitlicher Rahmen, in dem jeweils einzelne Bestandteile, die zur Erreichung des gesamten Kompetenzzieles des Moduls notwendig sind, erlernt werden. Hilfreich ist an dieser Stelle die Frage: „Was brauchen die Studierenden im Einzelnen, um die in dem Learning Outcome formulierte Gesamtkompetenz zu erwerben?“ Ein Lernraum bildet damit eine in sich abgeschlossene Einheit, die aber nicht gleichzusetzen ist mit den einzelnen Lehrveranstaltungsterminen. Im Optimalfall dürften die Studierenden den nächsten Lernraum erst dann betreten, wenn sie den vorherigen erfolgreich abgeschlossen haben. Formative Prüfungen würden sich an dieser Stelle also durchaus eignen, sind in diesem Modul aber bisher noch nicht konsequent umgesetzt.

Folgende Lernräume wurden für dieses Modul formuliert:

1. Gewinnermittlung
2. System der Vollkostenrechnung
3. System der Teilkostenrechnung
4. Gewinnwirkung von Entscheidungen

Der vierte Lernraum ist dabei dem Learning Outcome selbst gewidmet. Hier üben die Studierenden, die Gewinnwirkung von Entscheidungen zu erkennen, also zu analysieren. Die ersten drei Lernräume bereiten auf diese Fähigkeiten vor. Während im ersten Lernraum „Gewinnermittlung“ die theoretischen, funktionalen Zusammenhänge zwischen Umsatz, Kosten und Gewinn (Gewinnfunktion, Break-Even-Punkt) sowie die Quellen der Gewinnermittlung im Rechnungswesen (Gewinn- und Verlustkonto, Abgrenzungsrechnung, Betriebsergebnisrechnung) vermittelt werden, werden in den Lernräumen zwei und drei unterschiedliche, in der Praxis vorzufindende Kostenrechnungssysteme behandelt.

Alle drei vorbereitenden Lernräume enthalten für die spätere Analyseaufgabe notwendiges Wissen und Verständnis sowie insbesondere Fertigkeiten (Aufstellen von Funktionen, Rechenfertigkeiten, Erstellen von Betriebsabrechnungsbögen, Anwenden von Kalkulationsverfahren). Da den Studierenden in dem Modul jedoch nicht nur Inhalte vermittelt werden sollen, son-



Learning Outcome für den ersten Termin

Learning Outcome für den ersten Termin

Am Ende der heutigen Veranstaltung

- schreiben Sie eine Kostenfunktion, Umsatzfunktion und Gewinnfunktion selbstständig auf, (*Wissen*)
- erklären Sie den Zusammenhang zwischen Kosten (Umsatz, Gewinn) und der produzierten (=verkauften) Menge, sowie die Veränderung der Größen bei Veränderung der Menge, (*Verstehen*)
- erstellen Sie eine Kosten-, Umsatz- und Gewinnfunktion anhand der beschriebenen Situation, (*Anwenden*)
- finden Sie in Kosten- und Umsatzdaten Fehler. (*Analyse*)

dern sie Analysefähigkeiten erwerben sollen, besteht hier die besondere Herausforderung darin, auch in den vorbereitenden Lernräumen immer wieder Analysen von den Studierenden einzufordern.

Ein Lernraum besteht aus circa drei bis vier Lehrveranstaltungen à vier Unterrichtsstunden. Um die angestrebten Lernergebnisse je Unterrichtseinheit für die Studierenden transparent und sichtbar zu machen, wurden diese für einzelne Unterrichtseinheiten wiederum als Learning Outcome formuliert. Für jedes so formulierte Learning Outcome gibt es wiederum entsprechende Überprüfungsmöglichkeiten, die entweder während des Unterrichts zu bearbeiten sind oder für das Selbststudium mitgegeben werden. Den Studierenden gegenüber wird klar kommuniziert, dass die Fähigkeit der Bearbeitung der Aufgaben notwendig ist, um das Gesamtlernergebnis des Moduls zu erreichen. Abbildung 1 zeigt beispielhaft die Formulierung des angestrebten Lernergebnisses des ersten Termins, Abbildung 2 zeigt die Überprüfungsmöglichkeiten, die am Ende der ersten Einheit oder zu Beginn der zweiten Einheit als notwendige Fähigkeiten kommuniziert werden.

Tabelle 1 zeigt die Learning Outcomes für die einzelnen Termine. Diese sowie deren Überprüfungsmög-

lichkeiten werden jeweils auf der Online-Plattform des Kurses zur Verfügung gestellt, so dass die Studierenden stets die Möglichkeit haben, ihren aktuellen Stand zu überprüfen und selbst herauszufiltern, wo sie noch Nachholbedarf bzw. Unterstützungsbedarf haben. Begleitet wird die Veranstaltung durch ein Tutorium, in dem die Studierenden gezielt eventuelle Schwachstellen nachbearbeiten können.



Überprüfung Learning Outcome erster Termin

Überprüfung der Learning Outcomes des ersten Termins

Aufgabe zum notwendigen Wissen

Schreiben Sie eine Kostenfunktion, Umsatzfunktion und Gewinnfunktion selbstständig auf.

Aufgabe zum notwendigen Verstehen:

$$G(x) = p \cdot x - K_f - k_v \cdot x$$

Überlegen Sie sich für eine Großbäckerei durch welche Entscheidungen bezüglich der angegebenen Komponenten (p , x , K_f , k_v) sich der Gewinn verändert. Geben Sie dabei auch die Richtung der Gewinnveränderung an.

Aufgabe zur notwendigen Fertigkeit (Anwenden)

Ein Industriebetrieb, der nur ein Produkt herstellt, hat 40.000,- € fixe Kosten je Periode. Die maximale Kapazität beträgt 4.000 Stück. Die variablen Kosten betragen 30,- € je Stück. Das Produkt kann für 45,- € abgesetzt werden.

1. Zeichnen Sie die Kostenfunktion, Umsatzfunktion und Gewinnfunktion.
2. Lesen Sie in der Zeichnung ab, bei welcher Menge das Unternehmen erstmals einen Gewinn erwirtschaftet.
3. Ermitteln Sie die Gewinnschwelle rechnerisch.

Aufgabe zur Analyse

Finden Sie 6 Fehler:

Menge	K_f	$K_v(x)$	$K(x)$	$U(x)$	$G(x)$
0	20.000	0	20.000	0	0
1	20.000	50	20.000	80	-19.970
1.000	20.000	50.000	70.000	80.000	-10.000
2.000	20.020	100.000	120.000	160.000	40.000
3.000	20.000	200.000	170.000	250.000	70.000
4.000	20.000	200.000	220.000	320.000	100.000



Learning Outcomes der einzelnen Unterrichtstermine

Learning Outcome für den	Am Ende der heutigen Veranstaltung...
2. Termin	... überführen Sie eine Gewinn- und Verlustrechnung in eine Betriebsergebnisrechnung mithilfe einer Ergebnistabelle. (Anwenden) Dazu können Sie: • Aufwand von neutralem Aufwand unterscheiden, (Wissen) • Kalkulatorische Kosten erkennen und ermitteln. (Wissen, Anwenden)
3. Termin	... verteilen Sie die Gemeinkosten eines Unternehmens im Betriebsabrechnungsbogen auf die Kostenstellen. (Anwenden) Dazu können Sie: • Gemeinkosten und Einzelkosten unterscheiden, (Wissen) • Kosten nach einem angegebenen Schlüssel verteilen. (Anwenden)
4. Termin	... ermitteln Sie die Gemeinkostenzuschlässe im Betriebsabrechnungsbogen. (Anwenden) Dazu können Sie: • die notwendigen Kostenstellen benennen, (Wissen) • das Kalkulationsschema der Industrie aufschreiben und die Herstellkosten ermitteln. (Wissen, Verstehen)
5. Termin	... führen Sie die einfache und differenzierende Zuschlagskalkulation durch und erklären, wovon die Höhe der Zuschlässe abhängt. (Analyse) Dazu können Sie: • die passenden Zuschlässe ermitteln oder aus dem Betriebsabrechnungsbogen herausuchen, (Wissen, Verstehen, Anwenden) • die für die Kalkulation notwendigen Einzelkosten aus der Fallbeschreibung herausuchen, (Verstehen, Anwenden) • die Stückkosten mithilfe der Zuschlagskalkulation ermitteln. (Anwenden)
6. Termin	... führen Sie eine Zuschlagskalkulation mit Maschinenstundensätzen sowie eine Äquivalenzziffernkalkulation durch. (Anwenden)
7. Termin	... erklären Sie den Unterschied zwischen Vollkostenrechnung und Teilkostenrechnung. (Verstehen) Dazu können Sie: • in der Kostenfunktion die variablen Kosten zeigen und den Unterschied zu einem Vollkostenverrechnungssatz erklären, (Verstehen, Anwenden), • einen Deckungsbeitrag ausrechnen, (Anwenden) • Kalkulationen auf Teilkostenbasis durchführen. (Anwenden)
8. Termin	... machen Sie eine Empfehlung zur kurzfristigen Sortimentsplanung eines Unternehmens. (Analyse) Dazu können Sie: • die Gewinngleichung so umformen, dass der Deckungsbeitrag sichtbar wird, (Anwenden) • erklären, warum wir die variablen Kosten zur Beurteilung der kurzfristigen Gewinnveränderung benötigen. (Verstehen)

Ab dem zweiten Lernraum (Vollkostenrechnung) erfolgt die Überprüfung der Lernfortschritte in einer durchgehend konzipierten Fallstudie, in der die Studierenden die neuen Inhalte umsetzen müssen. Diese zieht sich bis zur Teilkostenrechnung (Lernraum 3) durch und macht so die Unterschiede der behandelten Kostenrechnungssysteme sichtbar. Durch das Bearbeiten der Aufgaben innerhalb der Fallstudie gewöhnen sich die Studierenden bereits daran, mit komplexen Inhalten umzugehen und die erforderliche Anwendung in unbekannten Sachverhalten umzusetzen. Dies stellt bereits eine gute Vorbereitung auf die Klausur am Ende des Semesters dar, da auch diese Fall-basiert ist.

Ab dem neunten Unterrichtstermin (Lernraum 4) wird ausschließlich mit alten Klausurfällen gearbeitet. So verbleiben noch einige Wochen, intensiv Fälle zu analysieren und darin zu üben, aus unbekanntem Datenmaterial und Fallbeschreibungen Empfehlungen hinsichtlich der Gewinnwirkung abzuleiten. Der Lernraum 4 (Gewinnwirkung von Entscheidungen) behandelt ausschließlich das Learning Outcome des Modules selbst. Alles, was davor stattgefunden hat, diente ausschließlich dem Ziel, die Studierenden zu befähigen, selbständig die Fälle zu bearbeiten und ihnen das notwendige Handwerkzeug und Verständnis zu vermitteln. In früheren Veranstaltungen hörte meine Lehrveranstaltung an dieser Stelle schon auf, heute fängt sie da erst richtig an. Die Studierenden können so gleichzeitig üben, eine Problemlösung zu strukturieren, da sie in jeder Lehrveranstaltung wieder angehalten werden, zunächst einmal das Problem zu formulieren und sich einen Lösungsweg zu überlegen. Erst danach sollen sie sich überlegen, welche Daten sie dazu genau benötigen und nachschauen, ob sie die entsprechenden Daten in dem Material finden. Auch wird jeweils diskutiert, wie eine Begründung des Lösungsvorschlages aufgebaut sein könnte. Die Vorgehensweise in der Problemlösung ist hier sehr stark angelehnt an die Vorgehensweise im wissenschaftlichen Arbeiten. Das Formulieren des Problems entspricht dabei der Definition der Forschungsfrage, das Darlegen des Lösungsweges und Herausfiltern des notwendigen Materials entspricht der Beschreibung der Methode und der Datenerhebung. Die Begründung des Lösungsvorschlages wäre

hier einer Schlussfolgerung oder einem Fazit gleichzusetzen. An dieser Stelle wird stets verdeutlicht, dass die Studierenden gerade mit der Begründung überzeugen müssen, da dies die in dem Learning Outcome verankerte Tätigkeit ist, für die sie die beschriebene Analysefähigkeit erwerben sollen. Den Studierenden wird in diesem Lernraum jeweils angeboten, ihre begründeten Lösungsvorschläge bei der Lehrenden einzureichen und sich ein Feedback, nicht nur hinsichtlich richtiger Berechnungen und sinnvoller Lösungswege, sondern insbesondere auch hinsichtlich Nachvollziehbarkeit und Schlüssigkeit der Begründungen einzuholen.

DIE PRÜFUNG

Entwurf

Die Prüfung wird aus dem Learning Outcome abgeleitet. Die Studierenden bekommen einen Fall, in dem sie ein betriebswirtschaftliches Problem mit umfangreichem (also auch redundantem) Datenmaterial erhalten und daraus einen Lösungsvorschlag ableiten sollen. Ihre Aufgabe ist es dabei, die Daten so zu analysieren, dass sie die Gewinnwirkung ihres Vorschlages genau ermitteln können und den unter Gewinn-Gesichtspunkten günstigsten Vorschlag unterbreiten. Um dieses Problem zu lösen, müssen sie das Datenmaterial analysieren und in dem Zusammenhang auch unterschiedliche Fertigkeiten (z.B. Durchführung von Kalkulationen) anwenden. Da, entsprechend des formulierten Learning Outcomes, die Analysefähigkeit überprüft und bewertet wird, dürfen die Studierenden ein selbst erstelltes Hilfsmittel in Form eines handbeschriebenen, mit Namen versehenem DIN A4-Zettel mit in die Klausur nehmen (im digitalen Corona-Semester waren sogar alle Hilfsmittel zugelassen (open-book-Klausur).

Im Folgenden ist die Klausur des Sommersemesters 2020 beispielhaft abgebildet:

Hintergrundinformationen

Die *Bio-Bäckerei Karola Kremer GmbH* stellt vorzugsweise halbfertig gebackene Brötchen her, die in kompostierbaren durchsichtigen und luftdichten Verpackungen in Tütenform über den Großhandel an Supermärkte vertrieben werden.

Der Einfachheit halber sei hier von 4 unterschiedlichen Sorten „Hefeschneckerl“, „Omas Sauerteig“, „Potato“ und „Nussbeißer“ ausgegangen. Diese unterscheiden sich sowohl in den Zutaten als auch in der Komplexität der Fertigungsprozesse. Aus diesem Grunde hat das Unternehmen bereits vor etlichen Jahren von der einfachen Zuschlagskalkulation auf die etwas genauere mehrstufige Äquivalenzziffernkalkulation umgestellt. Vertrieben werden die Produkte jeweils in Packungen á 6 Brötchen.

Die Mitarbeiter*innen in der Fertigung sind zum sehr großen Teil auf Aushilfsbasis eingestellt, was der Bäckerei große Flexibilität in der Auftragslage ermöglicht. Dies ist mit ein Grund, aus dem das Unternehmen relativ krisensicher aufgestellt ist. Weiterhin hat die Bäckerei in dem ersten Halbjahr enorm von den durch die Corona-Krise ausgelösten Vorratskäufen profitiert und im Gegensatz zu vielen anderen Unternehmen sogar ein leichtes Umsatzplus verzeichnet.

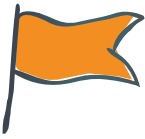
Problemstellung

Dennoch hat die Geschäftsführung diese Zeit zum Anlass genommen, das Sortiment nochmals auf die Erfolgswirkung einzelner Produkte hin zu überprüfen. Da die Controllerin bis auf weiteres erkrankt ist, werden Sie nun gebeten, hier einen Vorschlag zu machen:

Machen Sie einen unter Gewinnwirkung begründeten Vorschlag darüber, welche(s) Produkt(e) aus dem Sortiment genommen werden sollte(n) und welches ggf. besonders beworben werden sollte.

Erklären Sie Ihre Entscheidung deutlich, nachvollziehbar und schlüssig. Gehen Sie dabei auch auf die Gewinnwirkung Ihrer Entscheidung ein und nutzen Sie diese, um die Geschäftsführung von Ihrem Vorhaben zu überzeugen. Diese versteht die Zusammenhänge zwar, hat sich jedoch seit längerem nicht mehr im Detail damit befasst. Achten Sie auch auf Ihr verwendetes Vokabular. Die Geschäftsführung (Diplom-Betriebswirtin) mag es gar nicht, wenn hier Begriffe durcheinander geraten.

Folgende Daten werden zur Fallbearbeitung zur Verfügung gestellt:



Ergebnistabelle (Werte in €)

Rechnungskreis I			Rechnungskreis II					
	Finanzbuchhaltung		Abgrenzungsrechnung				Kostenrechnung	
	Gesamtergebnis		Neutrales Ergebnis		Verrechnungskorrekturen		Betriebsergebnis	
Konto	Aufwand	Ertrag	Neutraler Aufwand	Neutraler Ertrag	Aufwand Fibu	Verrechnete Kosten	Kosten	Leistung
Umsatzerlöse		242.480						242.480
Zinserträge		1.000		1.000				
Löhne und Gehälter	60.000						60.000	
Miete	9.000						9.000	
Verpackungsmaterial	7.790						7.790	
Auf. f. RS	77.900						77.900	
Abschr. auf Ford. aLL	2.900				2.900	2.425	2.425	
Auf. f. BS	24.248						24.248	
Außerordentliche Aufw.	4.000				4.000	3.000	3.000	
Zinsaufwand	1.200				1.200	4.000	4.000	
Spende	500		500					
Abschr. auf SA						9.000	9.000	
Summe	187.538	243.480	500	1.000	8.100	18.425	197.363	242.480
Ergebnis	55.942		500		10.325		45.117	



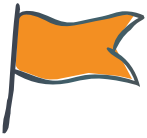
Personalkosten (Werte in €)

Personalstatistik	
Löhne Fertigung	57.000
Löhne Lager	2.000
Gehälter Verwaltung/Vertrieb	1.000
Gesamt	60.000



Kostenauflösung I (Werte in €)

Kostenarten	Kostenstellen			
	Summe	Material	Fertigung	Verw./Vertr.
Einzelkosten				
Materialeinzelkosten	85.690	85.690		
Fertigungseinzelkosten	50.000		50.000	
Summe Einzelkosten	135.690	85.690	50.000	0
Gemeinkosten				
Gemeinkostenlöhne/-gehälter	10.000	2.000	7.000	1.000
Miete	9.000	900	7.200	900
Kalkulatorisches Vertriebswagnis	2.425			2.425
Auf. f. BS	24.248	4.547	18.186	1.516
Kalkulatorisches Beständewagnis	3.000	3.000		
Kalkulatorische Zinsen	4.000	500	2.000	1.500
Kalk. Abschreibungen	9.000	86	7.658	1.256
Summe Gemeinkosten	61.673	11.033	42.044	8.597



Kostenauflösung II (Werte in €)

Kostenarten	Kostenstellen (nur variable Kosten)					
	Gesamt-kosten	davon fix	davon variabel	Material	Ferti-gung	Verw./ Vertr.
Einzelkosten						
Materialeinzelkosten	85.690	0	85.690	85.690		
Fertigungseinzelkosten	50.000		50.000		50.000	
Summe Einzelkosten	135.690	0	135.690	85.690	50.000	0
Gemeinkosten						
Gemeinkostenlöhne/-gehälter	10.000	10.000	0	0	0	0
Miete	9.000	9.000	0	0	0	0
Kalkulatorisches Vertriebswagnis	2.425	0	2.425			2.425
Auf. f. BS	24.248	2.000	22.248	4.172	16.686	1.391
Kalkulatorisches Beständewagnis	3.000	0	3.000	3.000		
Kalkulatorische Zinsen	4.000	4.000	0			
Kalk. Abschreibungen	9.000	9.000	0			
Summe Gemeinkosten	61.673	34.000	27.673	7.172	16.686	3.816



Produktionsstatistik

Sorte	Verkaufspreis je Packung (€)	Verkaufte Stück	Umsatz (€)
Hefeschneckerl (6 x 30 g)	2,3	20.000	46.000
Omas Sauerteig (6 x 30 g)	1,9	15.000	28.500
Potato (6 x 30 g)	3,4	34.000	115.600
Nussbeißer (6 x 30 g)	4,2	8.900	37.380



Sorte	ÄZ-Material	ÄZ-Fertigung	ÄZ-Verwaltung/Vertrieb
Hefeschneckerl (6 x 30 g)	0,9	0,9	1
Omas Sauerteig (6 x 30 g)	1	1	1
Potato (6 x 30 g)	1,1	0,6	1
Nussbeißer (6 x 30 g)	4	0,7	1

Aus der Fallbeschreibung sollen die Studierenden erkennen, dass es sich um ein Problem zur Sortimentsgestaltung bei freien Kapazitäten handelt. Aus den zur Verfügung gestellten Daten können die variablen Kosten der Produktion der einzelnen Produkte ermittelt und den Verkaufspreisen gegenübergestellt werden.

Um den Fall erfolgreich bearbeiten zu können, müssen die Studierenden zunächst einmal erkennen, dass es sich hier um das Problem der optimalen Sortimentsgestaltung handelt. Weiterhin müssen sie entscheiden, welche Kosten zu ermitteln sind, um die Gewinnwirkung der Entscheidung sichtbar zu machen. Nur wenn sie die Gewinnfunktion und die unterschiedlichen Systeme der Kostenrechnung verstanden haben, können sie hier die optimale Entscheidung treffen. Wenn Sie entschieden haben, welche Kosten zu ermitteln sind (Analysefähigkeit), müssen sie diese mit einem geeigneten Kalkulationsverfahren ausrechnen (Anwendung/Fertigkeit). Erst danach können Empfehlungen dazu formulieren, welche Produkte unter Gewinnspekten aus dem Sortiment genommen werden sollten und welche besonders gefördert/beworben werden sollten. Damit für die Lehrende als Adressatin der Lösung sichtbar wird, dass die Studierenden die Zusammenhänge durchschaut haben, ist die Empfehlung schlüssig und nachvollziehbar zu begründen, in dem Klausurfall als Begründung gegenüber der Geschäftsführung gefordert.

Bewertung

Die Bewertung erfolgt im Niveaustufenmodell. Dazu wird zunächst ein Mindestniveau formuliert, das von den Studierenden zum Bestehen der Prüfung auf jeden Fall erreicht werden muss (Note 4). Da das Learning Outcome taxonomisch auf der Analyse-Ebene angesiedelt ist, ist es hier wichtig, das Mindestniveau in den Analysefähigkeiten festzulegen, denn die Studierenden sollen in diesem Modul lernen, zu analysieren. Zum Bestehen der Prüfung wird also eine Mindestanalysefähigkeit vorausgesetzt.

Im nächsten Schritt erfolgt die Formulierung des Maximalniveaus, welches die bestmögliche Ausprägung des Learning Outcomes darstellt. Die besondere Herausforderung bei der Entwicklung eines Niveaustufenmodells besteht darin, in Worte zu fassen, was genau eine besonders gute Bearbeitung des Falles charakterisiert.

Zur weiteren Differenzierung der Ergebnisse werden noch zwei weitere Niveaus dazwischen formuliert. Abbildung 3 zeigt die Formulierung der Niveaustufen für diesen Klausurfall. Von unten nach oben gelesen ist jeweils unterstrichen, was an Qualität bei der Bearbeitung hinzugekommen ist

Fettgedruckt ist jeweils zu erkennen, welcher Weg für die Analyse gewählt wurde. Dieser ist notenbestimmend und ordnet die Klausur einer Note (1, 2, 3,



Bewertung im Niveaustufenmodell

Note	Beschreibung des Ergebnisses (entspricht der „Beobachtung“)
1 Maximal-niveau	Zur Entscheidung für die Sortimentsgestaltung werden die Deckungsbeiträge der Produkte mithilfe der mehrstufigen Äquivalenzziffernkalkulation fehlerfrei ermittelt. Der Lösungsvorschlag und die Auswirkung der Entscheidung auf den Gewinn werden durchgehend schlüssig und nachvollziehbar erläutert. Dabei wird sowohl auf das Produkt eingegangen, das aus dem Sortiment genommen werden sollte als auch auf das Produkt, welches verstärkt beworben werden sollte. <u>Überflüssige/redundante Informationen</u> ohne Anbindung an den übrigen Text sind <u>nicht vorhanden</u>. Die Gewinnwirkung beider Maßnahmen (Produkt entfernen und Produkt bewerben) wird fehlerfrei gezeigt. Das verwendete Vokabular ist korrekt.
2	Zur Entscheidung für die Sortimentsgestaltung werden die Deckungsbeiträge der Produkte mithilfe der mehrstufigen Äquivalenzziffernkalkulation überwiegend fehlerfrei ermittelt. Der Lösungsvorschlag und die Auswirkung der Entscheidung auf den Gewinn werden größtenteils schlüssig und nachvollziehbar erläutert. <u>Dabei wird sowohl auf das Produkt eingegangen, das aus dem Sortiment genommen werden sollte als auch auf das Produkt, welches verstärkt beworben werden sollte.</u> Die Gewinnwirkung wird größtenteils fehlerfrei gezeigt. Das <u>verwendete Vokabular</u> ist überwiegend korrekt.
3	Zur Entscheidung für die Sortimentsgestaltung werden die Deckungsbeiträge der Produkte ermittelt. Die Kalkulation ist in sich schlüssig. Die Gewinnwirkung wird in Ansätzen gezeigt, ist jedoch fehlerhaft. Der Lösungsvorschlag wird erläutert, die Argumentation ist jedoch nicht schlüssig.
4 Mindest-niveau	Zur Entscheidung für die Sortimentsgestaltung werden die Deckungsbeiträge der Produkte angeführt und in Ansätzen berechnet. Der Lösungsvorschlag wird in Ansätzen erläutert, dabei wird sichtbar, dass Kosten, Umsatz und Gewinn unterschieden werden können

4 oder 5) zu. Die Qualität der Analyse steigt mit jeder Note – der gewählte Weg wird von unten nach oben zielführender.

Die weiteren Beschreibungen des Niveaus (nicht fettgedruckt) geben an, was zusätzlich noch auf der jeweiligen Niveaustufe erfüllt sein sollte und somit erwartet wird. Erste Erfahrungen haben bereits gezeigt, dass diejenigen Klausuren mit guten Analyse-vorschlägen in der Regel auch die restlichen Anforderungen

(Erläuterungen, Berechnungen, Vokabular) gut erfüllen und umgekehrt. Hier gibt es in der Bewertung Spielraum, die Note um 0,3 nach oben oder unten zu korrigieren. Da jedoch die Analysefähigkeit bewertet wird, führen die nicht fettgedruckten Beschreibungen nicht zu einer Veränderung der Niveaustufe und damit nicht zu einer Veränderung der ganzen Note.

FAZIT

Das Formulieren des Learning Outcomes schafft nicht nur Klarheit für die Studierenden, sondern auch für die Lehrenden, da sichtbar wird, was genau notwendig ist, um das angestrebte Lernergebnis zu erreichen und was von den bisherigen Inhalten gestrichen werden kann. Die Gestaltung der Lehre wird sehr viel klarer und deutlicher, da nur noch Dinge behandelt werden, die zum Erreichen des Learning Outcomes notwendig sind. Erste Erfahrungen haben gezeigt, dass die Anwesenheit der Studierenden und auch die Aufmerksamkeit in den Veranstaltungen bis zum Ende des Semesters hoch sind. Studierende melden zurück, dass für sie das für jede Lerneinheit formulierte Learning Outcome zu Beginn einer Veranstaltung hilfreich ist, da sie so den Erwartungshorizont bereits während des Semesters gut erkennen und selbst überprüfen können. Insgesamt schätzen sie die Möglichkeit, in den Lehrveranstaltungen aktiv zu sein und über das gesamte Semester eine klare Struktur mit einem klaren Ziel (Learning Outcome) zu haben.

Die Erlaubnis, einen handbeschriebenen DIN A4 Zettel als Unterstützung mit in die Prüfung nehmen zu dürfen, entspannt die Studierenden und motiviert sie. Viele bereiten sich diesen Zettel bereits in der zweiten Semesterhälfte vor und überprüfen, wie gut sie mit ihrem selbst erstellten Hilfsmittel die Fälle bereits lösen können und passen ihn gegebenenfalls an. Ein Schritt in Richtung Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertem Fortschritt, der für spätere Tätigkeiten sehr sinnvoll erscheint. Für mich als Lehrende ist es eine wahre Freude, diese effizienten Zusammenfassungen und Übersichten anzuschauen.

Die Bewertung im Niveaustufenmodell macht eine Notenfindung recht einfach, da die Zuordnung der Ergebnisse zu den zuvor formulierten Niveaustufen recht schnell erfolgen kann und nicht mühsam Punkte vergeben werden müssen. Bei der Klausurbesprechung erübrigt sich die leidige Diskussion über nicht vergebene Punkte. Den Studierenden kann ganz klar kommuniziert werden, welches Niveau sie erreicht haben und erkennen selbst, warum sie das nächste höhere Niveau nicht erreicht haben. Das Bespre-

chen dieser Bewertungsmodelle in den Lehrveranstaltungen wirkt zudem sehr stark steuernd. Wenn die Studierenden bestrebt sind, gute Ergebnisse zu erzielen, wissen sie genau, woran sie arbeiten müssen und was sie üben müssen. Dies ist in diesem Modul insbesondere hinsichtlich einer schlüssigen und nachvollziehbaren Begründung des Lösungsvorschlages der Fall. Ein Großteil der Studierenden glaubt, mit der richtigen Berechnung bereits mit der Bearbeitung der Aufgabe fertig zu sein. Da die reine Berechnung jedoch lediglich auf der Anwendungsebene liegt, reicht dies für eine gute Note nicht aus, in extremen Fällen auch nicht zum Bestehen der Klausur, wenn die Begründungen nicht erkennen lassen, dass die Studierenden wissen, was sie getan haben und wozu sie es getan haben. Durch eine vorherige Kommunikation des Bewertungsschemas der alten Klausurfälle, fordern die Studierenden hier eine Rückmeldung hinsichtlich der Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentationsfähigkeiten ein. Dies fordert zwar die Lehrende in ungewohntem Maße, lässt aber die Verantwortung für den Lernfortschritt bei den Studierenden. Im Vergleich zu früheren Bewertungsmaßstäben, die (fachbedingt) häufig lediglich eine Anwendung abgeprüft haben, erscheint die tatsächlich erworbene Kompetenz und dafür vergebene Note nun stimmiger. Allzu oft „musste“ ich in der Vergangenheit ein „sehr gut“ vergeben, weil die Anwendung oder das wiedergegebene Wissen einwandfrei war, ich jedoch in Unterhaltungen mit den Studierenden feststellen konnte, dass die Zusammenhänge des Themenkomplexes nicht in der gewünschten Tiefe durchdrungen wurden.

Folgende Punkte können in der Umstellung der Lehrveranstaltungen in eine kompetenzorientierte Veranstaltung zunächst Schwierigkeiten bereiten: Studierende im Unterricht zu aktivieren und Zeit zum Aneignen von Kompetenzbestandteilen mit einzuplanen führt zwangsläufig dazu, dass nicht mehr die üblich vorgesehene Zeit für das „Vortragen“ von Inhalten verbleibt. Mitunter schweren Herzens wurden Inhalte gestrichen. In den Klausuren wurde ich dafür mit einer größeren Problemlösefähigkeit der Studierenden „belohnt“. Unterm Strich fühlt es sich richtig an, Inhalte gestrichen zu haben.

Der Klausurentwurf nimmt relativ viel Zeit in Anspruch, da jedes Semester ein neuer Fall, quasi ein neues Drehbuch geschrieben und gerechnet werden muss. Auch die Formulierung der Niveaustufen ist recht aufwendig, da man sich vorher überlegen muss, wie die Antworten, die einem die Studierenden anbieten, wohl aussehen könnten. Dies sauber abzustufen erforderte einige Semester Übung, insbesondere die Abstufung zwischen den Noten 2 und 3 ist schwierig, wenn man zunächst die Mindestanforderung und dann die Maximalanforderung definiert. Einfacher wäre es, wenn man dazwischen nur eine weitere Regelanforderung definieren müsste. Dies sieht unsere Notenskala von eins bis vier jedoch nicht vor. Die Klausurbewertung hingegen kann dann wieder sehr schnell erfolgen, da es ja quasi nur vier zuvor formulierte „Schubladen“ gibt. Eine Zuordnung ist recht schnell erkennbar. Gerade bei großen Gruppen ein unschätzbarer Vorteil. Ebenso ist die Klausurbesprechung sehr viel einfacher, weil den Studierenden durch die Bewertung im Niveaustufenmodell sehr genau gezeigt werden kann, welches Niveau sie erreicht haben und aus welchen Gründen sie das darüber liegende Niveau nicht erreicht haben.

Zusammenfassend würde ich sagen, führt die Umgestaltung der Lehrveranstaltung zu einer größeren Lebendigkeit und zu einem intensiveren Austausch, sowohl zwischen den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrkraft.

CURRICULUMENTWICKLUNG IN ZEITEN VON COVID-19

Erfahrungen mit Online-Workshops
im Rahmen einer externen Prozessbegleitung

Benjamin Ditzel, Sabine Rasch



1 EINLEITUNG

Seit einigen Jahren werden an der HAW Hamburg departmentinterne Prozesse der Studiengangsentwicklung und Studienreform durch das Angebot einer externen Prozessbegleitung unterstützt. Diese Prozessbegleitung wird durch die hochschuldidaktische Servicestelle der HAW Hamburg, die Arbeitsstelle Studium und Didaktik, angeboten, in der Regel in enger Kooperation mit der/dem Qualitätsmanager*in der jeweiligen Fakultät (siehe Beitrag auf S. 26).

Im Kern geht es darum, die Gestaltung neuer Studiengänge bereits frühzeitig an den zu erwerbenden Kompetenzen der Absolvent*innen auszurichten und departmentinterne Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zu moderieren und zu begleiten. Als wichtiger Referenzpunkt dient dabei ein umfassendes Konzept des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens (siehe Beitrag auf S. 41).

Bereits im Wintersemester 2019/20 startete das Department Medientechnik der Fakultät Design, Medien und Information unter Begleitung einer externen Moderatorin einen Diskussionsprozess zur Entwicklung eines neuen dualen Masterstudiengangs. In die Überlegungen wurden frühzeitig Vertreter*innen aus berufspraktischen Bereichen der audiovisuellen Medientechnik, der Medieninfrastruktur sowie der Eventbranche einbezogen, die bereits an den ersten Workshops zur Studiengangskonzeption teilgenommen hatten. Die ersten beiden Workshops hatten – wie für solche Prozesse üblich – als mehrstündige Präsenzveranstaltungen stattgefunden. Ziel der Workshops war es, die Ausrichtung und einen Arbeitstitel für den zu entwickelnden Studiengang zu finden sowie den Prozess der Studiengangsentwicklung hinsichtlich relevanter Aspekte und Arbeitspakete zu strukturieren.

Für eine Begleitung des Prozesses der Studiengangsentwicklung hinsichtlich der didaktischen



Konzeption sowie formaler Aspekte wurden die Autorin (Referentin für Curriculumentwicklung) und der Autor (Qualitätsmanager der Fakultät) dieses Beitrags, beide finanziert aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre, hinzugezogen. Die ersten Workshops zur didaktischen Konzeption des Studiengangs sollten zu Beginn des Sommersemesters 2020 starten. Doch dann kam die Corona-Pandemie und die Notwendigkeit, auf persönliche Kontakte und Präsenzveranstaltungen zu verzichten. Um die Dynamik der bisherigen Diskussionen und auch den Zeitplan nicht zu gefährden, wurde beschlossen, den bis dato ausschließlich im Format von halb- oder ganztägigen moderierten Präsenzworkshops durchgeführten Prozess der Studiengangsentwicklung in einem reinen Online-Format durchzuführen. Die Live-Online-Workshops fanden zwischen März und Juli 2020 statt. Am Ende lag ein erster Entwurf – ein sogenanntes Grobkonzept – für den dualen Masterstudiengang vor.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Erfahrungen mit der Durchführung von Workshops einer begleiteten Studiengangsentwicklung im Online-Format zu dokumentieren und den Erfahrungen eines ‚klassischen‘ Prozesses in Form von Präsenz-Workshops gegenüberzustellen. Denn die Beschreibung der Vorbereitung und des Vorgehens kann möglicherweise als Blaupause für andere moderierte Online-Workshops hilfreich sein. Gleichzeitig lässt sich auf der Grundlage der Erfahrungen darüber nachdenken, in welcher Form Präsenz- und Online-Elemente in Prozessen der Organisationsentwicklung zukünftig kombiniert werden können, um die Vorteile beider Formate besser nutzen zu können.

In Abschnitt 2 wird zunächst auf den konzeptionell-inhaltlichen Ablauf des Prozesses der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung eingegangen, wie er auch im Präsenzformat in ähnlicher Weise stattfindet. In Abschnitt 3 wird vorgestellt, in welcher Form die digitalen Workshops durchgeführt und moderiert wurden. Abschnitt 4 widmet sich der Perspektive der Teilnehmenden und stellt Ergebnisse einer Evaluation des Prozesses vor. In Abschnitt 5 werden die Erfahrungen abschließend reflektiert und Überlegungen zur Kombination von Präsenz- und Onlineanteilen in Prozessen der Organisationsentwicklung angestellt.

2 INHALTLICHE STRUKTURIERUNG DES PROZESSES DER STUDIENGANGSENTWICKLUNG

Ausgangspunkt für den in diesem Beitrag vorgestellten Prozess einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung waren die Ergebnisse der ersten beiden, durch eine externe Moderatorin begleiteten Workshops. Mit dem Arbeitstitel ‚Master of Science Media Engineering and Management‘ lagen bereits erste Ideen zur inhaltlichen Ausrichtung des dualen Masterstudiengangs vor. Auch war bereits herausgearbeitet worden, welche Arbeitspakete und Meilensteine bis zur formalen Einrichtung des Studiengangs erforderlich sein würden.

Die Entwicklungsgruppe bestand aus jeweils fünf Unternehmensvertreter*innen, fünf Professor*innen und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter. Die Steuerung des Prozesses lag in der Verantwortung des Departmentleiters, der gleichzeitig zur Entwick-

lungsgruppe gehörte. Fachlich und methodisch wurde der Prozess der Studiengangsentwicklung durch die Autorin und den Autor dieses Beitrags begleitet sowie moderiert. Ziel war es, bis zum Ende des Sommersemesters ein erstes Konzeptpapier für den neu einzurichtenden dualen Masterstudiengang zu erarbeiten, wozu neben der inhaltlichen Ausrichtung insbesondere die hochschuldidaktische Konzeption und die modulare Strukturierung gehören. Die Workshops wurden jeweils mit dem Departmentleiter und teilweise mit weiteren Personen aus der Entwicklungsgruppe vor- und nachbereitet.

Zwischen März und Juni 2020 fanden (alle zwei Wochen) insgesamt acht jeweils zweistündige Live-Online-Workshops statt. In jedem Workshop gab es einen 10 bis 20-minütigen Input als Grundlage für die Arbeit in den Gruppen. Die Arbeitsgruppenphase betrug in jedem Workshop jeweils etwa 30 Minuten, und danach folgte die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse. Es waren in der Regel zwei Gruppen mit je drei bis fünf Personen.

Nachfolgend werden die einzelnen Workshops kurz dokumentiert. Dabei wird auf die Ziele des jeweiligen Workshops, den Ablauf, etwaigen theoretischen oder methodischen Input durch die Moderatorin und den Moderator, die Arbeitsaufträge für die Arbeitsgruppenphasen sowie die erzielten Ergebnisse eingegangen. Insbesondere Zielsetzungen und Arbeitsaufträge waren handlungsleitend für den Ablauf der Workshops und verdeutlichen den grundsätzlichen Ablauf des Prozesses einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung, der jeweils angepasst ist an die jeweilige Situation der Departments.

Im ersten und zweiten Workshop ging es darum, profilgebende Kernsätze zur Beschreibung der Gesamtkompetenz der Absolvent*innen zu formulieren. Diese sollten aus einer kompetenzorientierten Perspektive und in knapper Form die inhaltliche Profilierung des Studiengangs beschreiben, als Referenzpunkt für die weitere Ausgestaltung der inhaltlichen, didaktischen, strukturellen und organisatorischen Ausgestaltung des Studiengangskonzepts. Im ersten Workshop wurde dazu zunächst die berufspraktische Ausrichtung des zu entwickelnden Studiengangs

anhand relevanter Branchen und möglicher Rollen der Absolvent*innen in ihrer späteren beruflichen Praxis herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wurden erste Ideen für Kompetenzen erarbeitet, welche die Studierenden im Laufe des Studiums erwerben sollen.

Erster Workshop – Gesamtkompetenzbeschreibung Teil 1

Ziel des Workshops

*Erarbeiten eines profilgebenden Kernsatzes der Gesamtkompetenzen der Absolvent*innen des Studiengangs Media Engineering and Management (Teil 1)*

Ablauf des Workshops

*Begrüßung & Einführung
zwei Arbeitsphasen jeweils mit Gruppenarbeit
& Präsentation im Plenum: (1) Branchen und
Rollen der Absolvent*innen, (2) zu erwerbende
Kompetenzen
Abschluss & weiteres Vorgehen*

methodischer Input

Einführung in das Thema einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung (vgl. Schaper 2012, S. 38f.)

Aufgabenstellung Arbeitsphase 1

*Denken Sie an ein*e Absolvent*in des Studiengangs:*

- *In welchen Branchen sind die Absolvent*innen tätig?*
- *Welche Rollen und Funktionen nehmen sie dort ein?*

Aufgabenstellung Arbeitsphase 2

*Mit welchen Kompetenzen wollen Sie die Absolvent*innen am Ende des Studiums in die Berufspraxis entlassen? (oder kurz: Was sollen sie am Ende können?)*

- *Denken Sie bitte an das Ende des Studiums.*
- *Versetzen Sie sich in die Studierenden bzw. Absolvent*innen des Studiengangs.*

Formulieren Sie in ganzen Sätzen; z. B.: Die

*Absolvent*innen können / sind in der Lage ... Nutzen Sie beobachtbare Verben, die Handlungen beschreiben: z. B. analysieren, leiten, managen, beraten, entwickeln etc.*

Ergebnisse

*Identifikation relevanter Branchen und möglicher Rollen der Absolvent*innen in ihrer späteren beruflichen Praxis.*

Erste Sammlung und inhaltliche Clusterung von zu erwerbenden Kompetenzen

Die Ergebnisse des ersten Workshops wurden im zweiten Workshop noch einmal reflektiert und ergänzt. Auf der Grundlage der identifizierten Branchen, Rollen und zu erwerbenden Kompetenzen wurden erste Entwürfe für einen profilgebenden Satz zu den Gesamtkompetenzen erarbeitet.

Zweiter Workshop – Gesamtkompetenzbeschreibung Teil 2

Ziel des Workshops

*Erarbeiten eines profilgebenden Kernsatzes der Gesamtkompetenzen der Absolvent*innen des Studiengangs Media Engineering and Management (Teil 2)*

Ablauf des Workshops

- Begrüßung & Einführung
- zwei Arbeitsphasen jeweils mit Vorstellen der Ergebnisse des ersten Workshops & Diskussion im Plenum zur Ergänzung der Branchen und Rollen
- eine Arbeitsphase mit Gruppenarbeit & Präsentation im Plenum zum Verdichten der Kompetenzbeschreibung
- Abschluss & weiteres Vorgehen

Aufgabenstellung – Arbeitsphase 3

*Modifizieren Sie auf der Basis der Ergebnisse (Branchen, Rollen, Kompetenzen) den Satz: Die Absolvent*innen managen komplexe technische Projekte in verantwortlichen Tätigkeiten in der Medienbranche.*

- Formulieren Sie gemeinsam einen vollständigen Satz.
- Sie können gern Untersätze bilden, z. B. mit „indem die Absolvent*innen ...“
- Schreiben Sie auch gern weitere Diskussionspunkte dazu, z. B. wo waren Sie sich nicht einig? Was möchten Sie noch diskutieren?

Ergebnisse

- Entwürfe der Arbeitsgruppen für einen profilgebenden Kernsatz der Gesamtkompetenzen der Absolvent*innen

Die Ergebnisse des zweiten Workshops wurden in der Zwischenzeit durch eine kleine Arbeitsgruppe zu einer gemeinsamen Gesamtkompetenzbeschreibung zusammengeführt. Diese wurde im dritten Workshop noch einmal reflektiert und angepasst. Auf dieser Grundlage widmete sich der dritte Workshop dann angesichts des dualen Charakters des Studiengangs und der beiden Lernorte ‚Hochschule‘ und ‚Betrieb‘ dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Es sollten die (wechselseitigen) Erwartungen an den Wissenschafts- und Praxisbezug des Studiengangs herausgearbeitet werden.

Dritter Workshop – Theorie-Praxis-Verhältnis

Ziel des Workshops

Reflexion des Theorie-Praxis-Bezuges im dualen Studiengang sowie Austausch gegenseitiger Erwartungen aus Hochschule und Berufspraxis

Ablauf des Workshops

- Begrüßung & Einführung
- Arbeitsphase mit Vorstellen der Ergebnisse des ersten Workshops & Diskussion im Plenum zum Ergänzen der Gesamtkompetenzbeschreibung
- Arbeitsphase mit Gruppenarbeit & Präsentation im Plenum zum Theorie-Praxis-Verhältnis
- Abschluss & weiteres Vorgehen

theoretischer Input

theoretische Überlegungen zum Verhältnis

von Theorie und Praxis in Anlehnung an Arens-Fischer et al. (2016) und Dreyfus und Dreyfus (2005)

Aufgabenstellung Arbeitsphase 2

Was macht den Studiengang zu einem dualen Studiengang im Sinne des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis?

1. Wenn Sie an das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis denken:
 - Welche Erwartungen haben Sie an die Wissenschaft (HAW Hamburg)?
 - Welche Erwartungen haben Sie an die Praxis (Unternehmen)?

Vor diesem Hintergrund:

2. Wie sollen die Perspektiven im Curriculum aufeinander bezogen werden?
3. Welche Lehr- und Lernformen braucht es dafür im dualen Studiengang?

Ergebnisse

- profilgebender Kernsatz der Gesamtkompetenzen der Absolvent*innen
- Erwartungen an den Wissenschafts- und Praxisbezug des Studiengangs

Im vierten Workshop wurden ausgehend von den erarbeiteten Branchen und Rollen der Absolvent*innen, der zu erwerbenden Kompetenzen sowie unterschiedlicher Formen der Verzahnung der Lernorte Hochschule und Betrieb erste Überlegungen zum Lehr- und Lernkonzept des Studiengangs herausgearbeitet.

Vierter Workshop – Grundzüge eines Lehr-/Lernkonzeptes

Ziel des Workshops

Entwickeln erster Grundzüge eines Lehr- und Lernkonzeptes für den Master-Studiengang

Ablauf des Workshops

- Begrüßung & Einführung
- kurze Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeitsergebnisse

- Arbeitsphase mit Gruppenarbeit & Präsentation im Plenum zum Lehr-Lern-Konzept
- Abschluss & weiteres Vorgehen

methodischer Input

Vorstellen unterschiedlicher hochschuldidaktischer Konzepte

Aufgabenstellung – Arbeitsphase

Wie kann ein geeignetes Lehr- und Lernkonzept aussehen, das den vorgesehenen Kompetenzerwerb im Laufe des Studiums ermöglicht? Theorie-Praxis-Verhältnis (Praxislernen, Praxisreflexion, Praxisgestaltung, Praxisforschung):

- Wo liegen die Schwerpunkte bezogen auf welche Themen/ Kompetenzfelder?
- Wie kommt Praxislernen, Praxisreflexion, Praxisgestaltung, Praxisforschung in das Curriculum? Verzahnung der Lernorte (Hochschule, Betrieb)
- Der Erwerb welcher Kompetenzen wird an welchem Lernort gefördert?

Lehr- und Lernkonzepte (problem-/fallbasiertes, projektorientiertes, forschendes Lernen)

- Welche Lehr- und Lernkonzepte sind an welcher Stelle geeignet?
- Welche anderen Methoden sind geeignet?

Ergebnisse

Erste Überlegungen zum Lehr- und Lernkonzept des Master-Studiengangs

Im fünften Workshop wurde ausgehend vom erarbeiteten Lehr- und Lernkonzept und den zu erwerbenden Kompetenzen eine erste modulare Struktur des Studiengangs entwickelt.

Fünfter Workshop – Modularisierung

Ziel des Workshops

Entwicklung einer ersten Modulstruktur für den dualen Master-Studiengang

Ablauf des Workshops

- Begrüßung & Einführung
- kurze Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeitsergebnisse
- Arbeitsphase mit Gruppenarbeit & Präsentation im Plenum zur Modulstruktur
- Abschluss & weiteres Vorgehen

methodischer Input

Einführung in das Thema der Modularisierung und möglicher Modulstrukturen

Aufgabenstellung – Arbeitsphase

Entwerfen Sie eine erste (innovative?) Modulstruktur für den Master-Studiengang:

- Größe (Workload – Creditpoints) der Module
- inhaltliche Schwerpunkte der Module
- Verzahnung der Lernorte HAW und Betrieb innerhalb der Semester, eventuell Entwurf einer Wochenstruktur
- Funktion eines virtuellen dritten Lernorts

Ergebnisse

Erste Überlegungen zur modularen Struktur des Studiengangs

Auf der Grundlage der Modulstruktur wurden im sechsten, siebten und achten Workshop schrittweise die Learning Outcomes der Module entwickelt. Diese bilden den Ausgangspunkt für die in weiterer Folge auszuarbeitenden Modulbeschreibungen.

Sechster bis achter Workshop – Beschreibung der Learning Outcomes der Module**Ziel des Workshops**

Die Learning Outcomes der einzelnen Module sind erarbeitet.

Ablauf des Workshops

- Begrüßung & Einführung
- Vorstellen der Arbeitsergebnisse einer Arbeitsgruppe zur Modulstruktur
- Arbeitsphase mit Gruppenarbeit & Präsentation im Plenum zur Beschreibung der

Learning Outcomes von Modulen

- Abschluss & weiteres Vorgehen

Aufgabenstellung – Arbeitsphase

Bearbeiten Sie den Vorschlag zu den zu bearbeitenden Modulen

- Ergänzen oder verändern Sie die schon erarbeiteten Kompetenzen.
- Welche Titel könnten die Module haben. Bedenken Sie, dass die Module je 10 Credits im 1. Semester und je 15 Credits im 2. und 3. Semester haben, d. h. 450 Stunden.

Ergebnisse

- Modulstruktur des Studiengangs
- Entwürfe für die Learning Outcomes der Module

Jeweils zwischen den Workshops wurden die Ergebnisse von den Prozessbegleitenden mit einer Kleingruppe und dem Departmentleiter für die Weiterbearbeitung oder als Arbeitsgrundlage und zur Abstimmung für den jeweils kommenden Workshop aufgearbeitet sowie die weiteren Arbeitsschritte abgestimmt. Zudem wurde kontinuierlich der Verlauf des Prozesses reflektiert. Zur Ergebnisdokumentation wurden ausführliche Ergebnisprotokolle erstellt.

Auf der Basis der erarbeiteten Arbeitsergebnisse werden die Workshops zur weiteren Ausdifferenzierung der Studiengangsplanung im Wintersemester 2020/21 fortgeführt. Gegenstand des weiteren Prozesses wird es sein, zu den Learning Outcomes passende Prüfungsformen sowie Lehr- und Lernformate auszuwählen sowie angesichts der dualen Studienform organisatorische und rechtliche Fragen zur Kooperation der beiden Lernorte Hochschule und Unternehmen zu klären.

3 DURCHFÜHRUNG VON LIVE-ONLINE-WORKSHOPS MIT ADOBE CONNECT

Im ersten Schritt wurde die Eignung unterschiedlicher Web-Konferenz-Systeme zur Durchführung der Workshops der Studiengangsentwicklung im Online-

Format evaluiert. Dies wurde unterstützt durch die kollegiale Begleitung einer Beraterin für Mediendidaktik der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (siehe Beitrag auf S. 107). An der HAW Hamburg standen zum Zeitpunkt der Planung dafür die Systeme Adobe Connect, Zoom und Microsoft Teams zur Verfügung. Die Wahl fiel auf Adobe Connect, das die HAW Hamburg über das Deutsche Forschungsnetz (DFN) nutzen kann. Das System versprach, den notwendigen interaktiven Modus der Workshops mit wechselnden Plenums- und Arbeitsgruppenphasen am besten zu unterstützen. Zudem überzeugten die Vorteile der Ergebnispräsentation, -sicherung und -dokumentation des Adobe-Systems. Auch die Datenschutzmodalitäten schienen rechtlich zuverlässig zu sein. Dagegen sprach eine anfangs sehr hohe Auslastung und dadurch Störanfälligkeit der DFN-Server sowie ein gegenüber anderen Tools etwas ‚antiquiert‘ anmutendes Design.

In Adobe Connect richteten die Moderatorin und der Moderator einen virtuellen Meeting-Raum ein, der für den gesamten Prozess zur Verfügung stand. Das Layout musste lediglich vor jedem Workshop angepasst, nicht jedoch vollständig neu konfiguriert werden.

Die einzelnen Workshops hatten einen immer wiederkehrenden Ablauf, der dem von moderierten Präsenz-Workshops mit der klassischen Moderationsmethode ähnelt:

- Ankommen, Begrüßung, Organisatorisches, Darstellung des Ablaufs und der Ziele
- Abstimmung der Ergebnisse des vorherigen Workshops auf der Grundlage des Protokolls
- Input, in der Regel als Hinführung zum nächsten Thema bzw. Arbeitsauftrag
- Bearbeitung eines Themas in Arbeitsgruppen
- Zusammentragen und Diskussion der Ergebnisse im Plenum
- Zusammenfassung, Ausblick, Feedback, Verabschiedung

Dieser Ablauf wurde so im Web-Konferenz-System abgebildet. Einige Aspekte, die gegenüber einem Ablauf als Präsenzworkshop bei einer Durchführung im Online-Format als wichtig erachtet werden, wer-

den in den folgenden Abschnitten kurz dargestellt. Aus Zeitgründen wurde in den Workshops auf lange Einstiegs- und Feedbackrunden oder Blitzlichter verzichtet. Es gab kurze Einstiegsrunden; das Feedback wurde über die Chat-Funktion des Systems schriftlich eingeholt.

3.1 Vorbereitung der Workshops

Mit der ersten Einladung zum Workshop erhielten die Teilnehmenden eine Checkliste, die alle technischen Details zur Teilnahme am Workshop enthielt.¹ Als wichtig erschien dabei, dass die technischen Voraussetzungen wie ein PC oder Notebook, ein Headset sowie eine Webcam funktionsfähig zur Verfügung stehen und die Adobe-Connect-Anwendung bereits installiert ist.

Für die verschiedenen Phasen des Workshops können in Adobe Connect sogenannte Layouts vorbereitet werden. Diese stellen spezifische Aufteilungen des Bildschirmfensters von Adobe Connect dar. Unterschiedliche Anordnungen der Bildschirminhalte können so vorab definiert und zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Workshop aufgerufen werden. Das Bildschirmlayout ändert sich dann gleichzeitig für alle Teilnehmenden.

Dabei zeichnet sich ein Layout dadurch aus, dass der Bildschirm in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt wird, sogenannte Pods. Das können zum Beispiel Chats, Whiteboards, Präsentationen bzw. Dokumentenfreigaben, Notizfelder, Bildschirmfreigaben, Online-Abfragen etc. sein, je nach Ziel und Workshopphase. Größe und Platzierung können jeweils individuell festgelegt werden. Alle Pods können mit eigenen Titeln versehen werden und im System für die Dokumentation und eventuelle spätere Nutzung archiviert werden.

¹ Die Checkliste ‚must have‘ von Katja Königstein-Lüdersdorff / Team Medien 4.0 ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für ein solches Layout. Auf ähnliche Weise wurden insgesamt vier unterschiedliche Layouts definiert: Ankommen, Begrüßung und Input, Arbeitsgruppen und Plenum sowie ein Verabschiedungs-Layout. Dazu kommen die Layouts für die Arbeitsgruppen (vgl. Abschnitt 3.4). Ein Chat für die Teilnehmenden und das Notizfeld waren in jedem Layout Standard, da es wichtig erschien, Ergebnisse aus Diskussionen, Ergänzungen und Fragen der Teilnehmenden kontinuierlich und für alle sichtbar zu dokumentieren.

Ein Vorteil des Systems besteht darin, dass alle Notizen automatisch gesichert sind. Notizen können am Ende des Workshops per E-Mail versendet oder über die Zwischenablage in ein beliebiges Textverarbeitungsprogramm kopiert und gespeichert werden, was die Erstellung von Ergebnisprotokollen stark vereinfacht.

3.2 Start der einzelnen Workshops – Ankommen

Zu Beginn des Prozesses wurde jeder Workshop 15 Minuten früher gestartet, so dass genug Zeit für die Teilnehmenden war, sich einzuloggen, falls es nicht beim ersten Mal funktionierte, die Mikrofone zu testen und ggf. bei technischen Problemen zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurde ein erstes ‚Ankommenslayout‘ vorbereitet (vgl. Abbildung 1). Hier konnte schon einmal mit Kolleg*innen gesprochen, sich über den Chat ausgetauscht oder sich in Ruhe mit dem Raum bekannt gemacht werden.

Zu Beginn des Prozesses wurde auf Teilnehmendenvideos verzichtet, da das die Stabilität des Systems beeinträchtigte. Ab dem vierten Workshop wurden in der Ankommensphase und für eine kurze Einstiegsrunde die Videos eingeschaltet, wie in Abbildung 1 zu sehen ist. Da auch der Platz für die Videos in der jeweiligen Layoutfläche eingeplant werden musste, wurde auf die Videos dann im Verlauf des jeweiligen Workshops verzichtet, zugunsten einer größeren Präsentationsfläche.

3.3 Input als Vorbereitung für die Arbeitsgruppenphase

Als Einstieg erfolgte, wie in moderierten Workshops üblich, die Darstellung des Ablaufs und der Ziele des Workshops sowie ggf. die Klärung von Organisatorischem. Sofern es das Thema des Workshops und die Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeiten erforderten, wurde durch die Moderatorin und den Moderator eine Präsentation zu theoretischen oder methodischen Themen vorgestellt.

Der Input erfolgte in einem weiteren neuen Layout. Hier wurde zuvor die Präsentation hochgeladen und auch wieder ein Chat und ein Notizfeld für begleitende Diskussionsergebnisse, Anmerkungen und Fragen integriert. Abbildung 2 zeigt das Präsentationslayout exemplarisch für organisatorische Hinweise zum Umgang mit der Chatfunktion.

3.4 Arbeitsgruppenphasen und Plenum

Über den Menübutton ‚Arbeitsgruppen starten‘ werden die Teilnehmenden den Arbeitsgruppen zugeteilt. Die Einteilung erfolgt durch die Veranstalter*innen (wie die Funktion der Moderierenden in Adobe Connect bezeichnet wird) im Vorfeld, da eine gleichmäßige Mischung aus Hochschul- und Unternehmensvertreter*innen wichtig war.

Die Layouts der Arbeitsgruppenräume werden ebenfalls im Vorfeld vorbereitet. Einen exemplarischen Arbeitsgruppenraum zeigt Abbildung 3. Das Layout enthält den Arbeitsauftrag, notwendige Arbeitsunterlagen, einen Chat für die Mitglieder und ein Notizfeld zur Dokumentation der Arbeitsgruppenergebnisse. Sobald die Arbeitsphase für die Gruppen von den Moderierenden gestartet wurde, konnten sich die Teilnehmenden innerhalb der zugeordneten Arbeitsgruppen in eigenen ‚Räumen‘ unterhalten und über eigene Pods als virtuelle Pinnwand oder virtuelles Whiteboard sowie über einen eigenen Chat ihre Ideen schriftlich austauschen. Sowohl die mündliche Diskussion als auch die schriftlichen Zwischenergebnisse sind nur für die zu einer Arbeitsgruppe zugeordneten Personen zugänglich. Die Moderierenden können allerdings bei Bedarf an einer der Arbeitsgruppensitzungen teilnehmen.

ABB. 1

Ankommenslayout (Veranstalter*innenansicht)

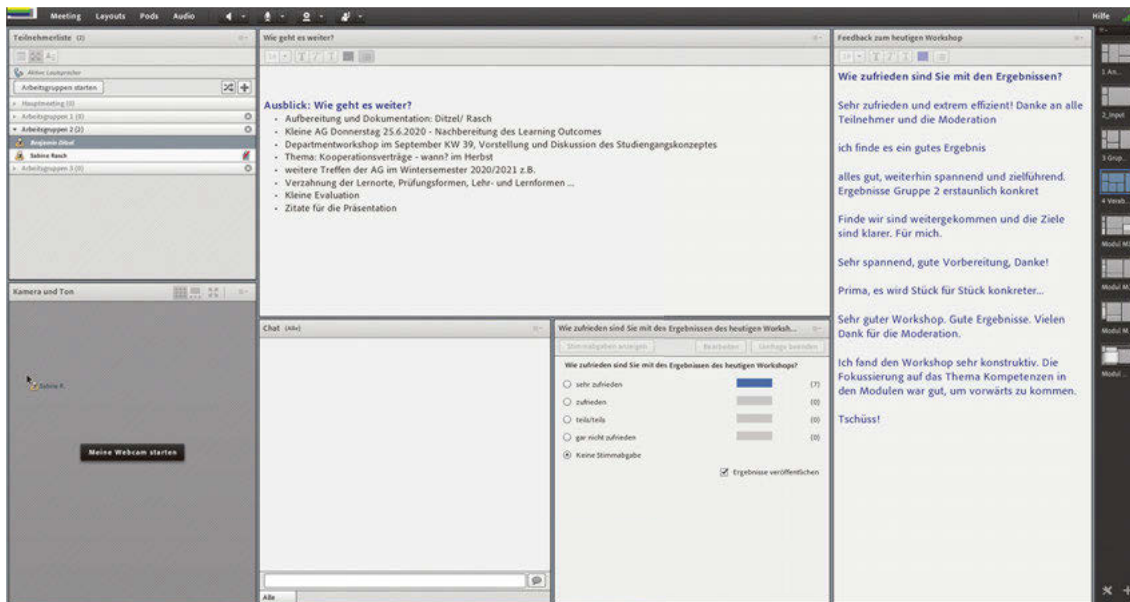


ABB. 2

Layout für Präsentationen

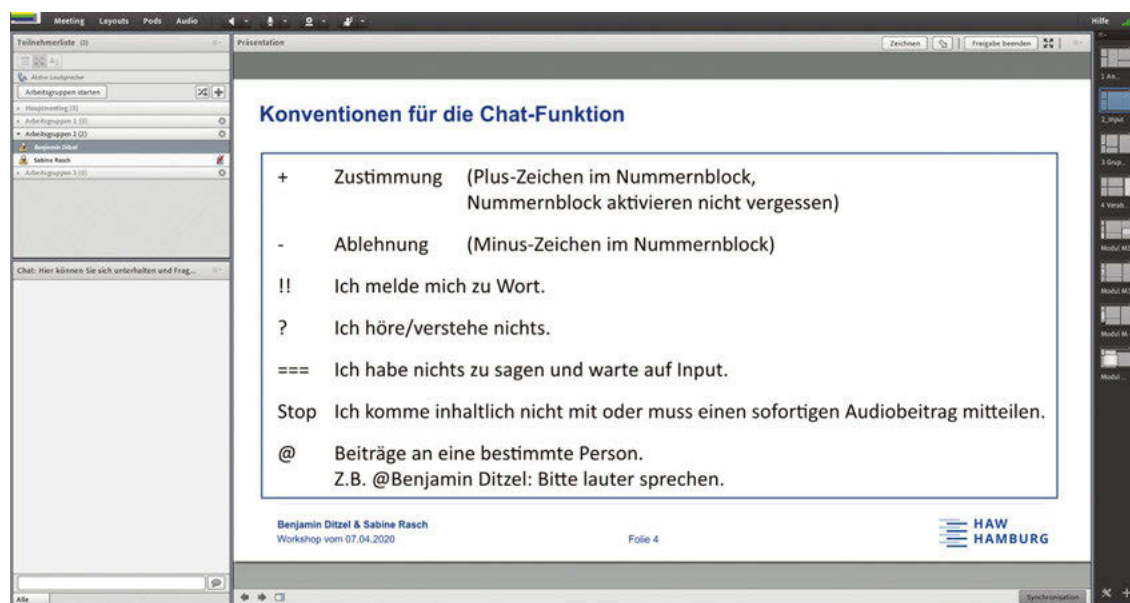


ABB. 3

Layout eines Arbeitsgruppenraumes

The screenshot shows a virtual meeting environment. On the left, a sidebar lists participants and group settings. The main workspace displays a document titled 'M5 Praxismodul' with the following content:

Professionell und verantwortungsvoll handeln
Die Studierenden...
- übernehmen Verantwortung für das eigene Tun
- können ihre Stärken und Schwächen einschätzen
- können Zusammenhänge erkennen
- auf veränderte Situationen ruhig und passend reagieren, sowie eine richtige Einschätzung zu geben
- Entscheidungen zu treffen und diese vertreten

Mitarbeiter*innen führen
Die Absolvent*innen können...
- ein Team zusammenstellen, führen, sowie motivieren
- MA / Team Führung (Motivation, Konfliktmanagement, ...)

Mit Kunden kommunizieren und zusammenarbeiten
Die Absolvent*innen können...
- mit Kunden kommunizieren (CRM-System),
- sich in den Gesprächspartner (z.B. Anwender (Kunde) reinversetzen
- überzeugend erklären
- eskalieren und deeskalieren (Resilienz) -> Vertragspartner

Strategisch denken und handeln
Die Absolvent*innen können...
- strategisch denken
- sozialökonomisch & nachhaltig denken (in Kreisläufen denken)
- verfolgen zukunftsorientiert (neuester Stand der Technik) und interessiert Märkte & Technologien
- entwickeln lösungsorientierte Ansätze
- können neue Technologien entdecken, bewerten und ggf. implementieren
- Risiken & Chancen einschätzen /abwägen hinsichtlich der mögl. Konsequenzen
- beraten unter Berücksichtigung der Anforderungen unter Berücksichtigung ggf. alternativer /neuer Lösungsansätze

2. und 3. Semester
Workload gesamt: 30 Credits = 900 h

Recht Workshop: 16.06.2020

On the right, a panel titled 'Gesamtkompetenzbeschreibung' provides an overview of the competencies to be developed.

ABB. 4

Layout Zusammentragen der Ergebnisse aller Arbeitsgruppen

The screenshot shows a virtual meeting environment. On the left, a sidebar lists participants and group settings. The main workspace displays a document titled 'Ergebnisse Module Mediensysteme' with the following content:

1. Semester
Studierende bringen Grundkenntnisse mit (z.B. "Programmiersprache")
systemische Zusammenhänge?
technische Systeme
Ankündigung unterschiedlicher Komponenten (Hardware, Software), einzelnen Ergebnis, das sie alleine nicht erzeugen können.
was ist die Zielsetzungsfähigkeit, die das System kann soll?
Unternehmen als Gesamtsystem: Wie wird Medieninstallation im Gesamtsystem?
nicht nur technische Sichtweise
Arbeitsschritte im Prozess einer Systementstehung
welche Kompetenzen/Verknüpfungen benötigt sich?
Aufteilung des Projektes "systemische Zusammenhänge" in (zweite Semester Aufgabe):
1. Lösungsphase
2. Umsetzungsphase
3. Betriebsphase
- Lifecycle Management
- Kreislauf, wie fertig
was steckt dahinter (Bilder noch)?

Prozess?
Schrittweisen
Unterstützung von Lösungsphase

2. Semester
grundätzliche Betrachtung
- Auseinandersetzung mit den Anforderungen
- Technik ist nicht das Problem, eher die organisatorische Seite (Beteiligung schulen)
- reflektieren, ob das produzierte in das Gesamtsystem einfließen muss.

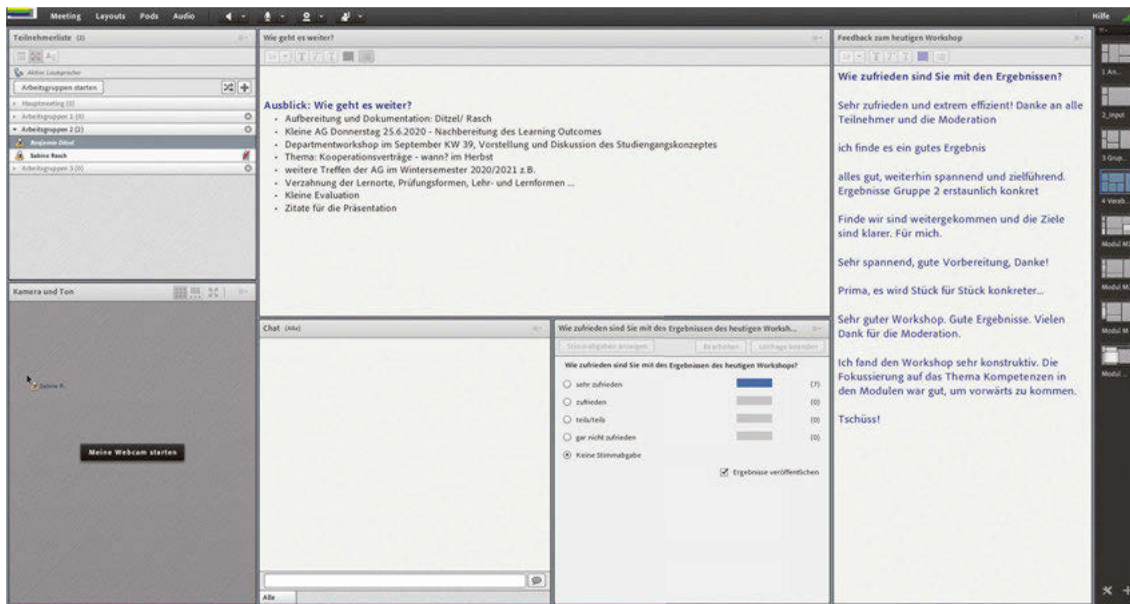
Mitschrift Ergänzungen Arbeitsgruppen
AG 2 Modul 1
eher technische Sicht
2x 4 LVS (gedanklich fassbarer machen) = wahrscheinlich im Master nur 2 LVS
mit vorsicht genießen - erster Versuch

Ergebnisse Module Mediensysteme 2.6.2020
- Ergänzen oder verändern Sie Kompetenzen:
Modul 1 (10 cps):
Titel: Analyse von Mediensystemen
(analysieren, verstehen: Blockschaltbild, Datenblatt)
- Vorbereitung: Technologien einordnen können
- Qualitätsparameter bewerten
- Schnittstellen definieren
- in Use Cases denken können
- Mess- und Simulationsverfahren einsetzen können
z.B. 5 cps IT-Medieninfrastruktur, 5 cps AWLE-Technik?

Modul 2 (15 cps)
Titel: Konzeption und Planung von Mediensystemen
(planen, designen, entwerfen)
- Use Cases planen / entwerfen
- komplexe technische Systeme designen
- Prozesse entwickeln (technische - Nutzungs-)
- Beurteilen Messung vs. Simulation / Modellbildung
z.B. 5 cps Modellbildung und Simulation (BIM, Raumakustik),
5 cps Prozessentwicklung
5 cps Use Case (Auf-/Abbau, Betrieb, Life-Cycle eines Mediensystems)

Modul 3 (15 cps)
Titel: Forschung und Entwicklung in der Mediensystemtechnik
- Technologien einordnen und bewerten
(bewerten, forschen)
- Systeme weiterentwickeln
- Erkenntnisse generieren
10 cps Forschungsseminar (paper, white paper)
5 cps Forschungs-Entwicklungsprojekt
- Welche Titel könnten die Module haben?
Aufteilen der Studierenden in 2-3 Gruppen

ABB. 5 Abschlusslayout



Die Moderatorin und der Moderator können den Gruppen eine Nachricht schicken, z. B. die Ankündigung, wann die Arbeitsgruppenphase endet. Auch ein Besuch der Arbeitsgruppen durch die Moderierenden ist möglich.

Ein großer Vorteil des Systems liegt darin, dass die notierten Arbeitsgruppenergebnisse aller Gruppen in dem gemeinsamen Arbeitsraum abgebildet werden können, d. h. in dem Moment, wo die Moderierenden die einzelnen Arbeitsgruppen wieder im Plenum zusammenführen, werden die Ergebnisse im gemeinsamen Raum zur weiteren gemeinsamen Diskussion, Bewertung und Bearbeitung angezeigt (vgl. Abbildung 4). Ein weiteres Feld kann zum Beispiel für Ergänzungen oder auch als Themenspeicher eingerichtet werden.

3.5 Zusammenfassung, Ausblick, Feedback, Verabschiedung

Ein letztes Layout diene abschließend dazu, ein kurzes Resümee zum Workshop zu ziehen, einen Ausblick auf die nächsten Schritte zu geben und schließlich Feedback von den Teilnehmenden einzuholen. Das Feedback wurde teilweise über kleine Umfragen oder über die Chatfunktion eingeholt (vgl. Abbildung 5).

4 FEEDBACK DER TEILNEHMENDEN

In diesem Abschnitt werden Erkenntnisse aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden vorgestellt. Die Grundlage dafür bildet das Feedback der Teilnehmenden, das sie einerseits am Ende jedes Workshops über die Chat-Funktion von Adobe Connect als Freitextkommentare mitgeteilt haben und das

sie andererseits am Ende zum Gesamtprozess der in diesem Beitrag vorgestellten Abfolge von Workshops auf Nachfrage per E-Mail mitgeteilt haben.

Die Fragen für das Feedback am Ende eines Workshops waren allgemein gehalten. So wurde z. B. gefragt: „Wie zufrieden sind sie mit den Ergebnissen?“, „Wie zufrieden sind sie mit dem Workshop insgesamt?“ oder „Was möchten Sie zum Workshop zurückmelden?“.

Ergänzend dazu wurden nach Abschluss des achten und letzten Workshops im Sommersemester 2020 den Teilnehmenden per E-Mail einige Fragen mit der Bitte um schriftliches Feedback geschickt. Sechs von elf Personen haben geantwortet, davon waren drei Unternehmensvertreter*innen, zwei Lehrende und der Departmentleiter. Gefragt wurde:

- a. Wie zufrieden sind Sie bis jetzt mit den bisherigen Ergebnissen des Curriculumentwicklungsprozesses seit März 2020? (Warum?)
- b. Wie zufrieden sind Sie mit dem Format eines ausschließlichen Online-Prozesses, mit den einzelnen Workshops o.Ä.? Was war dabei besonders vorteilhaft, was auch nicht?
- c. Macht eine Moderation eines Curriculumentwicklungsprozesses Sinn? (Warum)
- d. Wie zufrieden sind Sie mit der Moderation? Was ist besonders hervorzuheben, welche Anregungen oder Wünsche haben Sie für die Moderation?

Nachfolgend werden wesentliche Erkenntnisse aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden vorgestellt. Dabei werden die Rückmeldungen direkt nach den Workshops sowie die ausführlicheren Rückmeldungen am Ende des Prozesses zusammengefasst.

4.1 Ergebnisse des Prozesses

Bereits am Ende der einzelnen Workshops wurde immer wieder hervorgehoben, dass die Teilnehmenden „sehr zufrieden mit dem Ergebnis“ sind. Dies zeigt sich auch bei der abschließenden Evaluation. Die Ergebnisse werden zudem in Relation zur aufgewendeten Zeit gestellt, mit der ein Teilnehmender „äußerst zufrieden“ ist und aufgrund dieser Erfahrung

„sehr positiv auf die weitere Entwicklung und Zusammenarbeit“ blickt. Die Zufriedenheit mit den Ergebnissen wurde in Bezug gesetzt zu der Vorbereitung der Workshops, so dass „zielführend Ergebnisse erarbeitet werden konnten“ (vgl. auch Abschnitt 4.2). Auch die Gruppenzusammensetzung wird für die Qualität der Ergebnisse als „sehr passend“ hervorgehoben, „alle beteiligten Personen waren hochmotiviert“.

Der Departmentleiter hatte die externe Begleitung des Prozesses der Studiengangsentwicklung beauftragt. Insofern erscheint für eine Evaluation des Prozesses in besonderer Weise interessant, inwiefern die mit dem Prozess und der Begleitung verbundenen Ziele erreicht werden konnten. Der Departmentleiter äußerte sich „mit den bisherigen Ergebnissen des Curriculumentwicklungsprozesses (...) in jeder Hinsicht [als] sehr zufrieden“. Er fasst zusammen, dass es gelungen sei „mit der Arbeitsgruppe (...) das Grundgerüst des Studiengangskonzeptes zu entwickeln. Darüber hinaus wurden bereits die wesentlichen Kompetenzziele formuliert“. Dies sei umso wichtiger, als dass es sich „um einen komplett neuen Studiengang (handele) mit inhaltlichen Themen, die bisher in unserem Department eine eher geringe Rolle spielten. Diese Themen und sich daraus ergebenden Kompetenzen wurden im Laufe des Workshops herausgearbeitet und es entstand ein schlüssiges Gesamtkonzept“. Darüber hinaus führt er aus, dass im Workshop didaktische Themen angesprochen wurden und komplett neue und innovative Lehr/Lernkonzepte entstanden seien. „Insgesamt hat sich in diesen drei Monaten seit März 2020 ein moderner, innovativer, in der Wirtschaft gut verankerter dualer Studiengang herauskristallisiert, der Lust macht darin mitzuarbeiten und zu lehren“. Die Ziele, die den Workshops zugrunde lagen, werden als erfüllt angesehen. Das wird der externen Begleitung, dem Online-Format und der effizienten und effektiven Arbeitsweise der Gruppe zugesprochen.

„Das eigentliche Semester-Ziel der groben Formulierung von Gesamtkompetenzen war bereits Anfang April erreicht. Die Arbeit danach ging schon in die Detailplanung, wie Modulstruktur und Modulbeschreibungen. Der Zeitplan sah dies eigentlich erst für den Herbst vor.“

4.2 Externe Begleitung des Prozesses

Der externen Moderation der Workshops und Begleitung des Prozesses wird neben der Arbeitsgruppe ein hoher Einfluss auf das zügige Vorankommen und das Erzielen zufriedenstellender Ergebnisse zugeschrieben. *„Wesentlich zum Gelingen haben zwei Faktoren beigetragen: 1. die paritätische Beteiligung der Partnerunternehmen und deren aktive Mitarbeit, 2. die sehr zielgerichtete und kompetente Moderation“*. Der moderierte Prozess der Studiengangsentwicklung wird insgesamt als *„gut organisiert“*, als *„strukturiert“*, als *„extrem effizient“*, als *„spannend“* beschrieben.

Die Organisation und Moderation der Workshops sei sehr hilfreich gewesen, um fokussiert an der Konzeption des Studiengangs zu arbeiten und dass es dabei *„immer konkreter“* wird. Zwei exemplarische Aussagen mögen das vielleicht noch einmal veranschaulichen: *„Gute Methodik zur Bearbeitung der Themen. Wir sehen nach jedem Treffen einen guten Fortschritt, der auch immer hervorragend dokumentiert wird.“* *„Gutes Format und gute Moderation. Interessante Art der Arbeitsgruppen und des Zusammentragens der Ergebnisse.“*

Ein wichtiger Effekt der externen Begleitung wird in einer Strukturierung der Arbeits- und Diskussionsprozesse gesehen. Die Moderation habe eine *„Struktur und damit einen roten Faden“* vorgegeben. Dies habe geholfen, *„den Fokus nicht zu verlieren“* und es habe *„die Konzentration auf das Wesentliche gelenkt“*.

„Die einzelnen Arbeitsaufträge sind nicht überladen und auch quantitativ gut durchführbar. Die einzelnen Blöcke sind zeitlich gut aufgebaut und nicht zu lang, so dass kein Überdruß entsteht.“

„Es war jederzeit spürbar, dass die Moderatorin und der Moderator eine klare Vorstellung vom Ablauf dieses Prozesses hatten. Und so war für alle Beteiligten immer der rote Faden spürbar, der dem Prozess seine innere Logik gab: begonnen mit den Kompetenzen der späteren Absolventen wurde daraus die Gesamtkompetenzbeschreibung formuliert. Die genannten Kompetenzen wurden anschließend geclustert, zu Modulen zusammengefasst und daraus

die Modulbeschreibungen formuliert. Dieses Vorgehen war für alle Beteiligten stets nachvollziehbar und man hatte das Gefühl, es richtig zu machen.“

Auch die zeitliche Strukturierung wird als bedeutsam hervorgehoben. Dabei wird einerseits thematisiert, dass die Workshopdauer von zwei Stunden eine gut in den eigenen Arbeitsalltag zu integrierende Form von Workshops darstellt, die gleichzeitig ein gutes *„Vorankommen“* ermögliche. Andererseits wurde als positiv empfunden, dass *„so diszipliniert in der Zeit“* geblieben wurde. Durch ein pünktliches Ende war eine *„zeitliche Verlässlichkeit gegeben“*.

Neben der Strukturierung des Arbeitsprozesses wird als hilfreich angesehen, dass *„den Teilnehmern wiederum Gestaltungsfreiraum“* geboten wurde. Die Moderation wurde *„empfunden als begleitend, als interessiert, ohne direkt involviert zu sein [...]“*, dadurch ist *Vertrauen entstanden*. Diese Herangehensweise der Moderation war auf der einen Seite *„sehr strukturiert, dabei absolut offen für den Weg, den die Gruppe nimmt“*.

Die Strukturierung durch die Moderation hat Freiräume geschaffen, in denen die Teilnehmenden fokussiert an den zu bearbeitenden Themen arbeiten konnten. Die Funktion der Moderation wird darin gesehen, diese Diskussionen *„zentral zu orchestrieren und zu begleiten“*. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund der Integration unterschiedlicher Perspektiven – Lehrende der Hochschule sowie Vertreter*innen aus der Berufspraxis – als wichtig angesehen, gerade auch, weil externe Unternehmensvertreter*innen in hochschulinterne und hochschulspezifische Arbeitsvorgänge und Themen einzubeziehen waren.

Ein weiterer Aspekt des ‚Orchestrierens‘ von Gruppendiskussionen besteht darin, dass durch eine externe Begleitung andere gruppeninterne Dynamiken ermöglicht werden:

„Eine Curriculumsentwicklung, wie sie hier geschehen ist, wäre ohne Moderation nicht möglich gewesen. Und da geht es gar nicht um dauerndes Aktivsein und starke Steuerung, sondern um die Tatsache, dass da jemand sozusagen

gen über der Gruppe steht - es ist klar, wer führt, damit entfällt das Gerangel um die Führungsposition in der Gruppe. Und, nicht unwichtig, dass jemand sagt: ok, das genügt für heute. Das ist sehr erleichternd.“

Als positiv im Ablauf der Workshops wurde auch gesehen, dass ab einem gewissen Zeitpunkt des Prozesses die Zusammenfassung von Ergebnissen oder die Ausarbeitung von Entwürfen beispielsweise für eine übergeordnete Kompetenzbeschreibung, für die Modulstruktur des Studiengangs oder für einzelne Lernzielbeschreibungen der Module an kleinere Arbeitsgruppen delegiert wurden.

„Die letzten Feinheiten (die ja durchaus Zeit und Energie kosten) in ‚Unter-AGs‘ zu verlegen, fand ich ebenfalls gut, schön, dass die ‚Haupt-AG‘ da auch mitgegangen ist.“

Die theoretischen und methodischen Impulse durch die Moderierenden wurden als hilfreich, „interessant“ und „spannend“ bezeichnet. So habe beispielsweise eine Fokussierung auf eine kompetenzorientierte Herangehensweise zu einem guten Vorankommen hinsichtlich der Ausgestaltung der Module beigetragen. Gleichwohl erwiesen sich insbesondere ausführlichere, komplexere theoretische oder methodische Inputs für die Workshopdauer von zwei Stunden als herausfordernd („schwierig“). Denn beispielsweise theoretische Ausführungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis hätten, nach Auskunft der Teilnehmenden, einer intensiveren Auseinandersetzung bedurft, um sie als Reflexionsfolie und als „Brückenschlag zu den Fragen“ eigenständig auf noch zu erarbeitende Ergebnisse anwenden zu können. Aus dieser Erkenntnis heraus übernahmen die Moderatorin und der Moderator in dem jeweils darauffolgenden Workshop die Rolle, einen zusammenfassend-reflektierenden Blick auf die Workshop-ergebnisse zu richten und damit auch inhaltlich-methodische Impulse für die weiteren Diskussionen zu geben. Als Lessons Learned kann hier mitgenommen werden, dass ein ‚Verabreichen‘ theoretischer und methodischer Reflexionsangebote in kleinen ‚Häppchen‘ und mit ‚Verdauungspausen‘ sinnvoll sein kann.

4.3 Online-Format der Workshops

Am Anfang gab es noch Probleme mit der Technik bzw. der Software. Die Technik wurde als „*leider nicht so gut*“ bezeichnet. Die Teilnehmenden klagten über die hohe Auslastung des Systems und Aussetzer bei der Übertragung von Ton und Bild. Außerdem wurde die Bedienungsfreundlichkeit und Performanz des verwendeten Web-Konferenz-Systems gegenüber anderen, mit denen die Teilnehmenden zu tun hatten, geringer eingeschätzt. „*Adobe Connect wirkt aus der Zeit gefallen und ist technisch auch tatsächlich hinter anderen Lösungen wie MS-Teams zurück (Stichwörter: gleichzeitig sprechen, Verbindungsverlust, kein Einloggen möglich)*“.

Je mehr Erfahrungen mit dem Online-Tool gesammelt wurden, umso besser kamen die Teilnehmenden damit zurecht und umso zufriedener wurden sie auch mit der technischen Umsetzung des Onlineformats – „*wenn man erstmal gelernt hat mit Adobe klar zu kommen, dann geht es auch*“. Außerdem wurden im Laufe der Zeit die Serverkapazitäten des Deutschen Forschungsnetzes DFN ausgebaut, so dass Adobe Connect störungsfreier lief. Insbesondere die unterschiedlichen Arbeitsansichten, Layouts und Fenster (Pods) sowie die Tatsache, dass Arbeitsergebnisse in Echtzeit direkt und lesbar verschriftlicht werden, wurden als hilfreich hervorgehoben.

**Curriculum-
entwicklung**

Jenseits der Frage nach der konkreten Technik bzw. dem Web-Konferenz-System zeigt sich bei den Teilnehmenden eine hohe Zufriedenheit mit dem Format moderierter Online-Workshops. Schon sehr früh im Prozess wurde das gewählte Format als eine „*interessante Variante von Workshops*“ positiv von den Teilnehmenden beurteilt. Das Online-Format führe dazu „*viel effizienter zum Ziel zu kommen*“.

Ein wesentlicher Aspekt ist dabei das Flexibilisieren kollaborativen Arbeitens, unabhängig vom Standort der Teilnehmenden. Dies gilt für die spezifischen Rahmenbedingungen des Prozesses der Studiengangsentwicklung in besonderer Weise. Nicht nur, weil aufgrund der Corona-Pandemie die Teilnehmenden zu einem großen Teil im Homeoffice und damit nicht vor Ort arbeiteten, sondern gerade auch durch die Einbeziehung von Unternehmensvertreter*innen. Ihnen wurde es durch die kurze Dauer der Workshops von zwei Stunden und die entfallenden Zeiten für An- und Abreise deutlich erleichtert, den Workshop in eigene Arbeits- und Tagesabläufe zu integrieren. Einige von ihnen haben zurückgemeldet, dass sie im Präsenzformat nicht in dieser Frequenz und Regelmäßigkeit hätten teilnehmen können. Eine Taktung von Workshops alle 14 Tage wäre im Präsenzformat nicht möglich gewesen. Insgesamt habe sich gezeigt, *„dass Online-Videokonferenzformate effektiver sind als entsprechende Live-Veranstaltungen“*.

„Der reine Online-Prozess ermöglicht eine deutlich höhere Flexibilität bei vollen Terminkalendern.“

„Ich finde den Online Prozess sehr gut, da man häufiger fokussiert an Themen arbeiten kann. Bei An- und Abreise lohnt sich ein Treffen für 2 Stunden oft nicht, oder es ist schwieriger mit der täglichen Arbeit zu vereinbaren. So kann man regelmäßig dranbleiben und muss sich nicht neu einarbeiten. Das finde ich effektiver.“

Neben der zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung der Arbeits- und Austauschformen wird ein Vorteil des Online- gegenüber des Präsenzformats von Workshops in einer kollaborativen Form des Erarbeitens von Ergebnissen sowie neuen Möglichkeiten einer prozessbegleitenden Dokumentation gesehen. Dabei hilft das Format nicht nur, die Diskussionsergebnisse ‚besser‘ abzubilden als andere, analoge Formen. Es erleichtert auch das Explizieren von Positionen und Ideen während des Diskussionsprozesses und erleichtert damit den Diskussionsprozess selbst. *„Webbasiert gemeinsam an einem Dokument zu arbeiten ist toll, es spart sehr viel Zeit, weil es effizient immer sofort darstellt, worüber die Gruppe spricht“*. Dies wird insbe-

sondere gegenüber anderen Darstellungsformen als vorteilhaft angesehen. *„An die Tafel zu schreiben hat immer noch eine andere Ausstrahlung (Lehrer-Schüler) und Kärtchen sind unvollständig“*. Oder wie es in einer anderen Rückmeldung heißt: *„Auch das Zusammenstellen der Ideen in digitaler Form finde ich viel besser als die gängigen Flipcharts auf denen man sehr schlecht Informationen (im Fotoprotokoll) wiederfindet und welche auch oft schlecht lesbar sind.“*

Bei aller Euphorie hinsichtlich des Online-Formats werden, neben den technischen, insbesondere Herausforderungen bezüglich der sozialen Komponente des Austauschs in Workshops artikuliert. *„Ein ‚sich besser Kennenlernen‘, die soziale Komponente, ist kaum möglich“*. Als „Kehrseite“ des gewählten Workshopformats wird gesehen, *„dass es keinen informellen Austausch mehr gibt“* und dass dadurch die *„persönlichen Kontakte und der Austausch fehlen“*. Im Laufe des Prozesses hat die Artikulation dieser fehlenden ‚sozialen Komponente‘ dazu geführt, dass zu Beginn der Workshopsitzungen die Videokameras in der Einstiegsrunde eingeschaltet wurden, so dass sich die Teilnehmenden zumindest persönlich sehen konnten. Allerdings – und darin dürfte ein Grund bestehen, weshalb die Arbeitsgruppe immer wieder als effizient und effektiv bezeichnet wird – kannten sich die Teilnehmenden (zumindest weitgehend) aus den ersten beiden Präsenzworkshops. *„Da sich aber die meisten Teilnehmer schon vorher getroffen haben war [der fehlende persönliche Kontakt] kein Problem.“*

5 FAZIT: ERWEITERUNG KLASSISCHER ORGANISATIONSENTWICKLUNGSPROZESSE UM ONLINE-ELEMENTE

In diesem Beitrag wurden die Erfahrungen mit einem Prozess der Studiengangsentwicklung an der HAW Hamburg vorgestellt, in den nicht nur Lehrende der Hochschule, sondern auch Vertreter*innen aus der Berufspraxis involviert waren. Die Erarbeitung des Konzepts für einen neu einzurichtenden dualen Masterstudiengang erfolgte im Rahmen mehrerer aufeinander aufbauender Workshops. Diese wurden durch eine Moderatorin aus der Arbeitsstelle Studium

und Didaktik und einen Moderator aus dem dezentralen Qualitätsmanagement vorbereitet und moderiert. Anders als in bisherigen Prozessen dieser Art war bereits zu einem frühen Zeitpunkt, bedingt durch die Corona-Pandemie, ein Arbeiten in Präsenz nicht mehr möglich, weshalb das Format von Live-Online-Workshops gewählt wurde.

Dies war nicht nur eine neue Erfahrung für die am Prozess beteiligten Lehrenden und Unternehmensvertreter*innen, sondern auch für die Moderierenden. Im Rückblick, das macht insbesondere das Feedback der Teilnehmenden deutlich (vgl. Abschnitt 4), war es ein sehr erfolgreicher Prozess, der in kurzer Zeit ein umfassendes Studiengangskonzept hervorgebracht hat. Gleichzeitig erlauben es die dabei gesammelten Erfahrungen, über eine Erweiterung klassischer Formen der Prozessbegleitung und Moderation um Online-Elemente nachzudenken. Ausgehend von den in den vorangegangenen Abschnitten geschilderten Erfahrungen und den Erkenntnissen aus dem Feedback der Teilnehmenden werden daher abschließend wesentliche Lessons Learned bezogen auf eine Berücksichtigung von Online-Elementen in Workshops der Studiengangsentwicklung im Speziellen bzw. der Organisationsentwicklung im Allgemeinen festgehalten:

5.1 Der soziale Aspekt: Kennenlernen und persönlicher Austausch durch Präsenzelemente

Die Auswertung des Feedbacks hat gezeigt, dass der persönliche Austausch für die Teilnehmenden von wesentlicher Bedeutung ist. Die Entwicklung eines neuen Studiengangs ist ein komplexer Prozess, bei dem inhaltliche, didaktische, formale und hochschulpolitische Aspekte in ein konsistentes Studiengangskonzept zu bringen sind und dabei die unterschiedlichen Perspektiven, Expertisen sowie Einstellungen und Haltungen der Beteiligten zu berücksichtigen sind. Dafür bedarf es eines funktionsfähigen Teams. Die Entwicklungsgruppe des in diesem Beitrag vorgestellten Prozesses hat sehr diszipliniert, zielorientiert, konstruktiv und vertrauensvoll zusammengearbeitet. Dies lässt sich einerseits auf die beiden Präsenz-Workshops im Wintersemester 2019/20 zurückführen,

wo die Teilnehmenden sich persönlich kennengelernt haben, gegenseitige Erwartungen ausgetauscht wurden, die Gruppenbildung unterstützt und eine gute Arbeitsbasis hergestellt wurde. An diese Arbeitsbasis konnte in den Online-Workshops hervorragend angeknüpft werden. Andererseits wurde dem entwickelten Studiengang durch die Unternehmensvertreter*innen eine hohe Praxis-Relevanz bescheinigt. Dies hatte zur Folge, dass die Teilnehmenden ein sehr großes Interesse entwickelten, das Konzept an der HAW Hamburg umzusetzen. So war eine hohe Motivation im Entwicklungsprozess zu beobachten. Für die Gestaltung zukünftiger Prozesse der Studiengangs- oder Organisationsentwicklung kann aus diesen Erfahrungen geschlossen werden, dass neben der Zusammenstellung des Entwicklungsteams die Einstiegs- und Kennenlernphase (Teambuilding) von wesentlicher Bedeutung ist. Für eine Kombination von Präsenz- und Onlineelementen ist es sinnvoll, mit einem Präsenzworkshop als Auftakt eines Prozesses zu starten. Hier steht im Mittelpunkt das persönliche Kennenlernen, die Klärung von Arbeitsweise und gegenseitiger Erwartungen sowie die Abstimmung des Arbeitsprozesses. Auch die Schaffung eines Commitments, in diesem Fall, über die Relevanz des zu entwickelnden Studiengangs, ist sinnvoll, bevor der eigentliche Entwicklungsprozess beginnt. Da jeder Prozess anders verläuft, sollte immer wieder reflektiert werden, ob und wann Präsenz-Arbeitsphasen nötig sind. Vor allem ist dies zu empfehlen, wenn sich zwischenmenschliche Konflikte in der Gruppe anbahnen oder größere inhaltliche Differenzen zu erkennen sind. Auch wenn neue Teilnehmende in die Gruppe kommen, kann es sinnvoll sein, sich in Präsenz-Formaten zu treffen.

5.2 Zeitliche und örtliche Flexibilisierung durch Live-Online-Workshops

Ein großer Vorteil von Online-Workshops besteht in einer räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung von Prozessen der Studiengangs- bzw. Organisationsentwicklung. In dem beschriebenen Prozess wurde es durch das Online-Format möglich, Workshops relativ dicht hintereinander durchzuführen. Die enge zeitliche Taktung, alle vierzehn Tage ein zweistündiger Workshop und dazwischen Arbeitssequenzen mit dem Departmentleiter und ggf. einer kleinen Arbeitsgruppe

machte einen sehr intensiven Arbeitsprozess möglich. Die Teilnehmenden waren bei jedem Workshop wieder schnell im Thema und konnten an die Ergebnisse der vorherigen Workshops anknüpfen. Aus Sicht der Teilnehmenden war es durch die Dauer von zwei Stunden sowie das Live-Online-Format und die damit wegfallenden Anreisezeiten möglich, die Workshops in ihren Arbeitsalltag besser zu integrieren. Mit Präsenzworkshops wäre eine derart enge Taktung und damit verbunden ein derart rasches Vorankommen nicht möglich gewesen. Präsenzworkshops sind für die Teilnehmenden mit einem höheren Aufwand verbunden. Im Sinne eines ausgewogenen Aufwand-Nutzen-Verhältnisses werden Präsenzworkshops in der Regel länger und in größeren Abständen durchgeführt.

5.3 Verbesserung der Diskussion und Dokumentation durch kollaborative Formen der Visualisierung

Besonders hervorzuheben sind die sehr guten Möglichkeiten einer kollaborativen und prozessbegleitenden Dokumentation, die das im beschriebenen Studiengangsentwicklungsprozess verwendete Web-Konferenz-System Adobe Connect bietet. Kollaborativ konnten die Kleingruppen ihre Ergebnisse ausführlich in sogenannten Pods visualisieren. So wurden zum Beispiel Kompetenzbeschreibungen in ganzen Sätzen und ausführlich schon im Rahmen der Workshops ausgearbeitet. Das hat nicht nur zu einer transparenten Dokumentation der Arbeitsergebnisse geführt, sondern auch den Diskussionsprozess selbst erleichtert. Indem die Teilnehmenden ihre Positionen und Ideen ausformuliert haben und andere Teilnehmende darauf Bezug nehmen konnten, konnten bereits während der Gruppendiskussion oder der Ergebnispräsentation Ergänzungen oder Umformulierungen vorgenommen werden. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zu den in Präsenzworkshops üblichen Formen der Visualisierung und Dokumentation mittels klassischer Moderationsmaterialien, wie Flipchart und Pinnwand dar. Denn dabei handelt es sich meist um handschriftlich verfasste Stichworte, in denen Arbeitsergebnisse in der Regel verkürzt dargestellt und im Nachhinein transkribiert und oft inhaltlich nachbereitet werden müssen. Durch die kollaborative Dokumentation war es möglich, noch im Workshop Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Arbeitser-

gebnissen der einzelnen Arbeitsgruppen zu erfassen und im Nachgang zu harmonisieren bzw. zu kombinieren. Dieser Vorteil kollaborativer Online-Dokumentationen kann nicht nur in reinen Online-Workshops genutzt werden. Auch für Präsenz-Workshops, in denen es darum geht, Konzepte und Inhalte zu erarbeiten, könnten zukünftig digitale Dokumentationssysteme, wie zum Beispiel vernetzte Smartboards und Tablets für Arbeitsgruppen zum Einsatz kommen, die kollaboratives Entwickeln von Ideen und Texten unterstützen.

LITERATUR

Arens-Fischer, W.; Dinkelborg, K.; Grunwald, G. (2016) Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. In: Hochschule und Weiterbildung, Nr. 2, S. 67–75.

Dreyfus, H. L. ; Dreyfus, S. E. (2005) Peripheral Vision: Expertise in Real World Contexts. In: Organization Studies, Jg. 26, Nr. 5, S. 779–792.

Schaper, N. (2012) Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz: Bonn. Unter Mitwirkung von Reis, Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva; Bender, Elena. Abgerufen von http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, (Stand: 26.10.2020).

DANKSAGUNG

Wir bedanken uns bei den Teilnehmenden des Prozesses der Studiengangsentwicklung Max Below, Torsten Edeler, Alexandra Ehrlitzer, Roland Greule, Philipp Kemmerzell, Kristoffer Mandelbaum, Jan Mietzner, Michèle Nickelsburg, Oscar Oomens, Andreas Plaß, Heiko Wandrey und Eva Wilk für die konstruktive Zusammenarbeit und das sehr hilfreiche Feedback zur Prozessbegleitung. Außerdem danken wir Karin Leven, die die ersten beiden Präsenzworkshops moderiert und damit einen wichtigen Grundstein für den Entwicklungsprozess im Online-Format gelegt hat.

DAS COACHINGKONZEPT DER HAW HAMBURG

Lehrentwicklung durch Vielfalt,
Perspektiviwechsel und Vernetzung

Dr. Kaja Heitmann



EINLEITUNG

Coaching- und Beratungsangebote sind an vielen Hochschulen inzwischen ein wichtiger Bestandteil der qualitätsorientierten Lehrentwicklung. Sie unterstützen Lehrende dabei, ihre vielfältigen Aufgaben und Rollenanforderungen professionell zu gestalten.¹

Das Coaching für Lehrende an der HAW Hamburg blickt auf eine lange Projekt- und Pioniergeschichte in der deutschsprachigen Hochschullandschaft zurück. Eine Keimzelle bildete das Modellprojekt „Team-Coaching“, das 2008–2009 am Department Soziale Arbeit umgesetzt wurde.² Ihren offiziellen Beginn fand und feierte die Geschichte des HAW-Coachings mit dem Projekt „Lehren lernen“, das 2009 im Wett-

bewerb „Exzellente Lehre“³ gewann und in dessen Zentrum die Entwicklung und Implementierung eines verbindlichen Coachings für alle neuereufenen Professor*innen stand.⁴ Mit der Erweiterung der Formate und dem Aufbau interner Coaching- und Beratungskompetenz wurde diese Geschichte in der ersten Förderperiode des Qualitätspakts Lehre (QPL)⁵ 2011–2016 im Teilprojekt „Lehr-Lern-Coaching“ fortgesetzt.⁶ Die Qualifizierung von Lehrenden zu internen Lehr-Lern-Coach*innen ist bis heute ein

¹ Siehe z.B. Linde 2016, Guenther 2015, Schumacher 2012

² Siehe dazu Hamer 2009

³ Der Wettbewerb wurde von der Kultusministerkonferenz der Länder und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiiert, um den Stellenwert der Hochschullehre zu steigern.

⁴ Siehe dazu Bessenrodt-Weberpals et al. 2013

⁵ Der Qualitätspakt Lehre (QPL) ist ein Bund-Länder-Programm, mit dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2011 die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen unterstützt.

⁶ Siehe dazu Rasch 2016

Alleinstellungsmerkmal des Coachingkonzepts der HAW Hamburg. In der zweiten QPL-Förderperiode 2016–2020 ging und geht es im Teilprojekt „Curriculumentwicklung und Coaching“⁷ darum, das Coaching- und Beratungsangebot für Lehrende qualitäts- und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln und es über die Projektlaufzeit hinaus nachhaltig an der Hochschule zu verankern.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Blick auf die Ziele des HAW-Coachings geworfen (siehe Tabelle 1). Ausgehend davon wird das Coachingkonzept der HAW Hamburg anhand seiner zentralen Charakteristika dargestellt, um entlang dieser Charakteristika wesentliche Maßnahmen aufzuzeigen, die in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode 2016–2020 umgesetzt wurden.

Ausgangspunkt und wesentliche Grundlage der unter den Charakteristika des Coachingkonzepts beschriebenen Maßnahmen bildete eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Situation und zu Weiterentwicklungsbedarfen des HAW-Coachings.⁸ Diese fand im Zeitraum 31. Januar bis 30. März 2017 statt und basierte im Wesentlichen auf leitfadengestützten Einzelgesprächen, die die Autorin kurz nach Antritt ihrer Stelle als Referentin Lehr-Lern-Coaching in der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) mit den internen Coach*innen führte.⁹ Neben dieser qualitativen Erhebung erfolgte im Rahmen der Bestandsaufnahme eine quantitative Auswertung der bisherigen Aktivitäten der externen und internen Coach*innen sowie der Inanspruchnahme des Coachingangebots.

⁷ Das Teilprojekt „Curriculumentwicklung und Coaching“ ist eines von fünf Teilprojekten des QPL-Projekts „Lehre lotsen. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium“ der HAW Hamburg.

⁸ Heitmann 2017

⁹ Die Fragen im Leitfaden bezogen sich auf (1) Themen und Anliegen im Coaching, (2) Rahmenbedingungen des Coachings, (3) Resonanz an den Fakultäten/Departments und Feedback der Teilnehmer*innen auf das Coaching, (4) die Lehr-Lern-Coaching-Weiterbildung und (5) Erfolgskriterien des HAW-Coachings.

ZIELE DES HAW-COACHINGS

Das Coaching für Lehrende bildet einen wichtigen Baustein der Qualitätsentwicklung in der Lehre an der HAW Hamburg. Als professionelles Instrument der individuellen Förderung und Begleitung sowie der kollegial vernetzten Lehrentwicklung ist es darauf ausgerichtet, sowohl auf individueller als auch auf Hochschulebene wirksam zu werden. Die konkreten Ziele des HAW-Coachings auf diesen beiden Ebenen sind in der Tabelle 1 aufgeführt.



**Ziele des HAW-Coachings für Lehrende
(eigene Darstellung)**

Individuelle Ebene – Lehrende

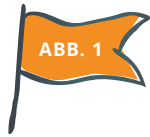
Das Coaching zielt darauf ab, Lehrende ausgehend von ihren individuellen Anliegen in der Auseinandersetzung mit ihrer Lehre zu begleiten und sie darin zu unterstützen,

- ihre Rolle als Lehrende*r im Hochschulalltag (weiter) zu entwickeln,
- die Anforderungen im Kontext ihrer Lehr-tätigkeit adäquat zu bewältigen,
- die Qualität ihrer Lehrveranstaltungen zu reflektieren und
- ihre Lehrkompetenzen zu erweitern.

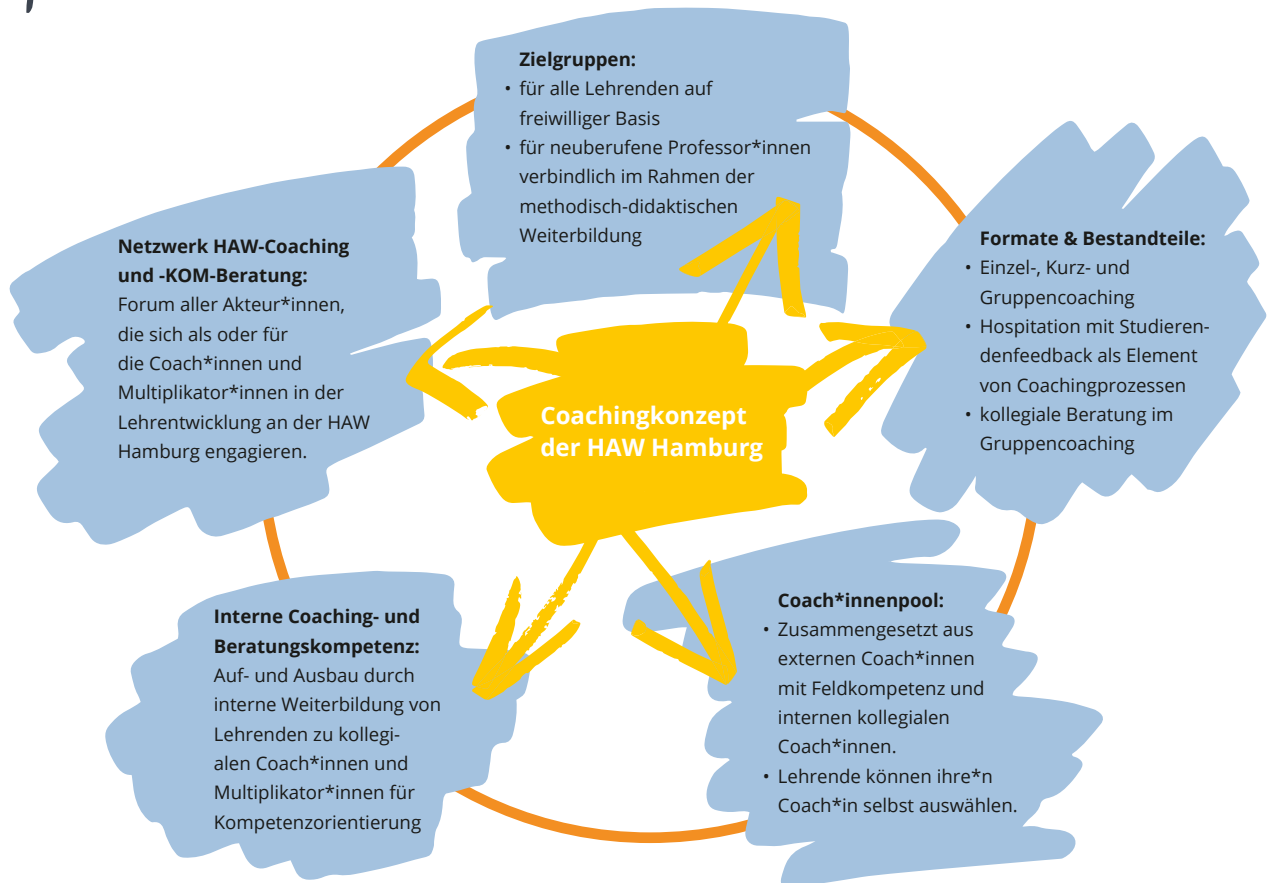
Ebene der Organisation – Hochschule

Das Coaching soll dazu beitragen,

- die Vision der HAW Hamburg als Lernende Organisation zu realisieren und
- eine kompetenz- und studierendenorientierte Lehr- und Lernkultur zu fördern, die u.a. beruht auf
 - Offenheit und Feedback,
 - Wertschätzung und Perspektivwechsel,
 - Transparenz der Lern- und Prüfungsziele,
 - interdisziplinärem, fakultätsübergreifendem Austausch und Vernetzung.



Charakteristika des Coachingkonzepts der HAW Hamburg (eigene Darstellung)



DAS COACHINGKONZEPT DER HAW HAMBURG UND SEINE WEITERENTWICKLUNG

Das an den in Tabelle 1 aufgeführten Zielsetzungen ausgerichtete Coachingkonzept der HAW Hamburg lässt sich anhand von zentralen Charakteristika umreißen, die in Abbildung 1 im Überblick dargestellt sind und auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

ZIELGRUPPEN

Das HAW-Coachingangebot richtet sich nicht nur an neuberufene Professor*innen, sondern an alle Lehrenden der HAW Hamburg, d.h. Professor*innen und Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit Lehrauf-

gaben. Für HAW-Lehrende ist das Angebot fakultativ, während es für neuberufene Professor*innen im Rahmen des Neuberufenen-Programms zur methodisch-didaktischen Weiterbildung¹⁰ der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) verbindlich ist.

Neuberufene werden in einem Beratungsgespräch mit der ASD in das Programm eingeführt, das sie beim Lehreinstieg, beim Auf- und Ausbau ihrer Lehrkompetenzen sowie bei der kollegialen Vernetzung

¹⁰ Das Programm basiert auf der 2005 eingeführten „Dienstvereinbarung über die Sicherung der methodischen und didaktischen Weiterbildung“ zwischen der HAW Hamburg als Dienststelle und dem Personalrat der HAW Hamburg in der Fassung vom 22.08.2016.

in der HAW Hamburg unterstützen soll. Das Coaching bildet einen wesentlichen Baustein des Programms, der im Laufe der ersten vier Dienstsemester absolviert wird. Neuberufene Professor*innen können also entscheiden, ob sie direkt in ihrem Antrittssemester oder etwas später ins Coaching einsteigen. Sie haben zudem die Wahl, ob sie an einem Einzel- oder Gruppencoaching teilnehmen möchten.

Lehrende der HAW Hamburg können jederzeit ein über die ASD vermitteltes Einzelcoaching in Form eines Kurzcoachings in Anspruch nehmen oder sich zu einem Gruppencoaching anmelden, das i.d.R. jeweils zum Semesterbeginn angeboten wird. Dabei zeigen Evaluationsergebnisse, dass das Coaching v.a. von kollegialen Empfehlungen lebt: Lehrende entscheiden sich meist angeregt durch Kolleg*innen, die selbst ein Coaching in Anspruch genommen haben, dazu, das Angebot ebenfalls zu nutzen.

Eine wesentliche Maßnahme, die in der zweiten Förderperiode umgesetzt wurde, um die Qualität des Coachingangebots basierend auf den Einschätzungen der Zielgruppen zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln, bestand in der Konzeption eines Instruments für die interne Evaluation des HAW-Coachings. Die Instrumentenentwicklung erfolgte unter Einbezug der Einschätzungen und Erfahrungen von Coach*innen und Coachingteilnehmer*innen: In der einleitend skizzierten mündlichen Befragung der internen Lehr-Lern-Coach*innen, einer schriftlichen Befragung der externen Coach*innen sowie einer anonymen Online-Befragung von Lehrenden, die im Zeitraum 2015–2017 ein Coaching in Anspruch genommen hatten, wurden Erfolgskriterien des Coachings erhoben. Diese bildeten die Basis für die Konstruktion eines teilstandardisierten Fragebogens, der nach einem Pretest seit Mai 2018 als Online-Befragung mithilfe der Evaluationssoftware des zentralen Qualitätsmanagements (EQA) kontinuierlich und regelhaft eingesetzt wird. Die Befragung umfasst 37 Items, die sich auf folgende Aspekte des Coachings beziehen:

- Coachingangebot der Arbeitsstelle Studium und Didaktik
- Rahmen und Ablauf des Coachings

- Hospitation und Feedback im Coaching
- Schwerpunkte (Themen/Anliegen) des Coachings
- Ergebnisse des Coachings
- Weitere Erfolgsfaktoren und Anmerkungen zum Coachingangebot

Jede*r Neuberufene und jede*r Lehrende erhält nach Abschluss ihres bzw. seines Coachings einen Link zur anonymen Online-Befragung, um das Einzel- oder Kurzcoaching einzuschätzen. Die Befragungsergebnisse werden aggregiert und anonymisiert ausgewertet. Die Auswertung erfolgt jährlich zu einem fixen Zeitpunkt als Gesamtauswertung und differenziert nach den Zielgruppen bzw. Formaten Neuberufenen-Einzelcoaching und Kurzcoaching für Lehrende. Als Fazit im Hinblick auf das entwickelte Evaluationsinstrument und die Evaluationsergebnisse kann festgehalten werden, dass die Rücklaufquote der Befragungen im Zeitraum 2018–2020 mit 80,64 % überdurchschnittlich hoch ist, es kaum Enthaltungen und diese ggf. nur bei wenigen Antworten gibt, die Auswertungen keine kritischen Ergebnisse enthalten und die Evaluation den Nutzen und die positiven Effekte des Coachings für die Lehrenden belegt. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Reichweite der Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der kleinen Fallzahl derzeit noch begrenzt ist. Zudem sind tieferen bzw. differenzierten Einblicken in das Coaching durch den Datenschutz und die für das Coaching konstitutive Vertraulichkeit zu Recht Grenzen gesetzt. Positiv hervorzuheben ist die Beteiligung der Coach*innen an der Entwicklung des Instruments sowie ihre Mitwirkung am systematischen Einsatz durch die zuverlässige Mitteilung abgeschlossener Coachings.

FORMATE UND BESTANDTEILE

Die Coachingformate, die Lehrenden der HAW Hamburg zur Verfügung stehen, umfassen zwei Einzelformate und ein Gruppenformat.

Das Einzelcoaching für Neuberufene beinhaltet neben Gesprächssitzungen eine Hospitation in einer Lehrveranstaltung mit anschließendem Studierendenfeedback, das die Coachin bzw. der Coach anleitet und moderiert.

Das Kurzcoaching für alle Lehrenden wird ebenfalls im Einzelsetting durchgeführt. Es bestand ursprünglich ausschließlich aus Gesprächssitzungen mit der Coachin bzw. dem Coach. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit der Hospitation ist diese seit 2018 als optionaler Bestandteil in das Kurzcoaching integriert.



Am Gruppenformat, das jeweils von zwei internen Lehr-Lern-Coach*innen geleitet wird, können Neubereufene und Lehrende aller Fakultäten teilnehmen. Dieses Coachingformat wurde in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode konzeptionell weiterentwickelt und wird seither in veränderter Form angeboten. Die Bestandsaufnahme in 2017 zeigte einerseits eine geringere Inanspruchnahme und Resonanz auf das Gruppenangebot. Andererseits fiel das Feedback der Lehrenden, die an einem Gruppencoaching (damals noch „Teamcoaching“) teilgenommen hatten, vielfach sehr positiv aus. Es unterstrich den spezifischen Wert und Nutzen, den dieses Format u.a. im Hinblick auf den kollegialen Austausch und die fakultätsübergreifende Vernetzung hat. Dies wird exemplarisch an folgenden Aussagen von Lehr-Lern-Coach*innen deutlich, die im Rahmen der o.g. Bestandsaufnahme befragt wurden:

„Positiv – kollegiale Beratung und Hospitationen und Studierendenfeedback wurden als gewinnbringend empfunden. Außerdem wurde rückgemeldet, dass [es] an sich die fach- und fakultätsübergreifende Vernetzung, den Blick über den Tellerrand der eigenen Lehre fördert. Es wirkt dem Gefühl des Alleinseins entgegen.“

„Man macht die tröstende Erfahrung, dass man nicht alleine ist mit seinen Problemen im Lehralltag, sondern es anderen/allen genauso geht, sie vor denselben Fragen und Herausforderungen stehen.“

Die geringere Inanspruchnahme des Gruppenformats wurde u.a. darauf zurückgeführt, dass viele Lehrende sich unter dem Angebot wenig vorstellen konnten und mangels inhaltlicher Anhaltspunkte Vorbehalte gegenüber einer Teilnahme hatten. Damit war bereits ein zentraler Ansatzpunkt für die Veränderung und Umbenennung des Formats vom Teamcoaching in Richtung thematisches Gruppencoaching identifiziert. Mit einem Grundkonzept für das veränderte Format wurde im Oktober 2017 unter dem Titel „Basistag thematisches Gruppencoaching“ ein Workshop mit den internen Lehr-Lern-Coach*innen durchgeführt. Im Fokus standen die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung des Gruppenformats. Ergebnis des Workshops waren Designs für drei Gruppencoachings zu unterschiedlichen Themen, die in der Folge von den Lehr-Lern-Coach*innen angeboten wurden und werden. Das Format beinhaltet seither als neuen Bestandteil einen Auftaktworkshop zum fachlichen Einstieg in das jeweilige Thema, an den sich Gruppentreffen mit kollegialen Beratungen¹¹ und ggf. auch kollegiale Hospitationen anschließen. Je nach thematischem Schwerpunkt ist die Arbeit im Gruppencoaching eher durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der (Lehr)Praxis oder durch produktorientierten Werkstattcharakter gekennzeichnet.



Die Tabelle 2 zeigt die drei Coachingformate in Form von Steckbriefen im Überblick auf.

¹¹ Siehe Tietze 2010



Steckbriefe der Coachingformate für HAW-Lehrende (eigene Darstellung)

Format und Zielgruppe	Umfang und Bestandteile	Coach*innen	Themen/Inhalte u.a.	Spezieller Nutzen und Funktion
Einzelcoaching für Neuberufene 	10 x 90 Min. i.d.R. in 2 Semestern • Einzelcoaching-gespräche • Hospitation durch Coach*in mit anschließendem Studierendenfeedback	interne und externe Coach*innen (Neuberufene wählen ihre*n Coach*in selbst aus)	• Erweiterung der Methodenkompetenz • Klärung der Rolle als Lehrende*r • Umsetzung des KOM-Konzepts • Umgang mit Studierenden • Planung von Lehrveranstaltungen	• umfassende individuelle Unterstützung und Begleitung beim Einstieg in die Lehre an der HAW Hamburg • Perspektiverweiterung und Feedback bzgl. der eigenen Lehre durch Sichtweise und Erfahrung der/des Coach*in • Entlastung und Orientierung
Kurzcoaching für Lehrende (Professor*innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit Lehraufgaben)	3 x 90 Min., bei Bedarf verlängerbar • Einzelcoaching-gespräche • optional: Hospitation durch Coach*in mit anschließendem Studierendenfeedback	interne und externe Coach*innen (Lehrende wählen ihre*n Coach*in selbst aus)	• Umgang mit Studierenden • Planung von Lehrveranstaltungen • Erweiterung der Methodenkompetenz • Klärung der Rolle als Lehrende*r	• Reflexion der eigenen Lehrkonzepte • Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires in der Lehre • Unterstützung, Begleitung, Feedback bei der Klärung von lehrbezogenen Fragen • Entlastung und Orientierung
Thematisches Gruppencoaching für Neuberufene und Lehrende (pro Gruppe 5-10 Teilnehmende)	Einstiegsworkshop und i.d.R. 8 Gruppentreffen à 4 Std. in 2 Semestern • Auftaktworkshop: fachlicher Einstieg in das jeweilige Thema und Transfer auf die eigene Lehrsituation • kollegiale Beratungen zu Fragen und Anliegen, die die Teilnehmer*innen rund um das jeweilige Thema einbringen, • ggf. wechselseitige kollegiale Hospitationen	Tandem aus zwei internen Coach*innen	Gruppencoachings werden zu verschiedenen lehrbezogenen Themen angeboten, z.B. • Leben und Lehren in Balance • Aktivierende Lehre • Kompetenzorientierung • Digitale Lehre	• neue Impulse und Lösungen für konkrete Fragen der (Lehr)Praxis • Rückhalt und Entlastung durch geteilte Erfahrungen im geschützten Raum • Kollegiales Lernen und Erwerb von Beratungskompetenz • fakultätsübergreifender Austausch und Vernetzung mit Kolleg*innen

COACH*INNENPOOL DER HAW HAMBURG

Der Coach*innenpool der HAW Hamburg setzt sich aus externen Coach*innen und internen Coach*innen zusammen. Er bildet dadurch eine Perspektiven- und Erfahrungsvielfalt ab, die ein zentrales Charakteristikum des Coachingkonzepts der HAW Hamburg darstellt. Die internen Lehr-Lern-Coach*innen sind Lehrende aus allen Fakultäten der HAW, die eine umfangreiche interne Weiterbildung zu kollegialen Coach*innen absolviert haben. Sie verfügen über umfassende Lehrerfahrungen und sind mit dem Lehralltag und den Anforderungen der Tätigkeit als Professor*in oder Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in an der HAW Hamburg aus eigener Erfahrung vertraut. Die externen Coach*innen sind ausgebildete Coaching- und Prozessexpert*innen mit entsprechenden Praxiserfahrungen und ausgewiesener Feldkompetenz im Hochschulkontext.

Lehrende, die ein Einzel- oder Kurzcoaching in Anspruch nehmen möchten, bekommen die Coach*innenprofile zur Verfügung gestellt und können ihre*n Coach*in selbst auswählen. Bei Bedarf berät sie die ASD bei der Auswahl. Die Perspektiven- und Erfahrungsvielfalt im Coach*innenpool bietet den Lehrenden bereits im ersten Schritt der Coach*innenwahl die Möglichkeit, ihr Coaching unter diesem Gesichtspunkt auf ihr jeweiliges Anliegen und ihre Präferenzen abzustimmen. Im Falle bestimmter Anliegen kann die unabhängige Außensicht auf die HAW Hamburg, die mit den externen Coach*innen verbunden ist, als besonders hilfreich oder sogar notwendig empfunden werden. In anderen Fällen wird gerade die mit der Lehrpraxis und den Hochschulstrukturen besonders vertraute kollegiale Sicht und Expertise geschätzt. Da die internen Lehr-Lern-Coach*innen department- und fakultätsübergreifend im Einsatz sind, kann im Coaching auch eine Kombination von Lehrerfahrung und fachfremden Blick zum Tragen kommen.

Die Zusammensetzung des Coach*innenpools ermöglicht somit unterschiedliche Konstellationen im Hinblick auf Nähe und Distanz zur HAW Hamburg, zur Lehrpraxis, zum eigenen Fach und zur eigenen Fakul-

tät. Jede dieser Konstellationen kann im Coaching einen spezifischen Wert haben. Das illustrieren die folgenden Freitextantworten von Lehrenden aus der Evaluation auf die Frage nach zusätzlichen Aspekten, die sie im Coaching als hilfreich empfunden haben:

„Die Einordnung meines Verhaltens und meiner Rolle als Dozentin durch eine unabhängige Person.“

„Direktes Feedback auf mein Lehrkonzept von einer fachfremden Person half mir bei der Vermeidung von Betriebsblindheit.“

„Die Möglichkeit, einer erfahrenen Lehrkraft zu verschiedensten Themen Fragen zu stellen und damit von dem Erfahrungsschatz zu profitieren.“

Im Unterschied zum Einzel- und Kurzcoaching wird das Gruppencoaching ausschließlich von internen Lehr-Lern-Coach*innen angeboten, die die Gruppencoachings jeweils zu zweit in einem Tandem leiten. Die Tandempartner*innen kommen meist aus unterschiedlichen Fakultäten und empfinden dies in der Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen, deren Zusammensetzung ebenfalls durch Erfahrungs- und Fächervielfalt gekennzeichnet ist, als vorteilhaft und gewinnbringend.

INTERNE COACHING- UND BERATUNGSKOMPETENZ

Der Auf- und Ausbau interner Coaching- und Beratungskompetenz durch umfassende interne Qualifizierungen für Lehrende ist ein wesentliches Charakteristikum und Alleinstellungsmerkmal des HAW-Coachingskonzepts. In der ersten Q-Pakt-Förderperiode 2011–2016 qualifizierten sich bereits jeweils acht Teilnehmer*innen in zwei Weiterbildungsdurchgängen 2012/2013 und 2014/2015 zu internen Lern-Lern-Coach*innen. Sieben von ihnen nahmen 2014/2015 außerdem mit acht weiteren Lehrenden an einer Weiterbildung zur bzw. zum Multiplikator*in für kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen (kurz: KOM-Multiplikator*innen) teil. Die KOM-Multiplikator*innen ergänzen und erweitern seither das Coaching- um ein

Beratungsangebot, das darauf fokussiert ist, Lehrende in der Umsetzung des Konzepts der Kompetenzorientierung in ihrer Lehre zu unterstützen.

Maßnahmen, die in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode in diesem Feld umgesetzt wurden, bestanden zum einen in der Konzeption, Planung und Umsetzung von Aufbaufortbildungen für die bereits ausgebildeten internen Lern-Lern-Coach*innen. Zum anderen qualifizierten sich weitere Lehrende in einem dritten Weiterbildungsdurchgang zu internen Lern-Lern-Coach*innen.

Die Aufbaufortbildungen für die bereits ausgebildeten Lern-Lern-Coach*innen dienten der Auffrischung und Vertiefung bestimmter Inhalte der Coachingausbildung sowie der Integration neuer Aspekte in das Coaching. Sie basierten zum einen auf einer onlinebasierten Bedarfs- Interessenabfrage bei den Lern-Lern-Coach*innen, die im Mai 2017 erfolgte. Zum anderen wurden sie mit Blick auf die oben bereits skizzierte Veränderung des Gruppenformats sowie die strategische Verankerung des Konzepts der Kompetenzorientierung (kurz: KOM-Konzept)¹² in Studium und Lehre an der HAW Hamburg konzipiert und geplant. Die Aufbaufortbildungen umfassten drei Angebote:

- eine Basisqualifizierung Kompetenzorientierung (Kurz: KOM-Basisqualifikation),
- einen zweitägigen Workshop zur visuellen Moderation in Gruppencoachingprozessen sowie
- ein zweitägiges Training zum Einzelcoaching für Lehrende.

Die KOM-Basisqualifikation wurde in zwei Durchgängen durchgeführt, die in 2017 und 2018 starteten. Der erste Durchgang der Basisqualifikation 2017/2018 richtete sich an die externen Coach*innen sowie an diejenigen internen Lern-Lern-Coach*innen, die in der ersten Q-Pakt-Förderperiode nicht an der o.g. Multiplikator*innenweiterbildung teilgenommen

hatten, jedoch auch aufgrund des strategischen Stellenwerts des KOM-Konzepts für die Lehre an der HAW Hamburg Interesse hatten, es sich für ihre eigene Lehre und für die Einbindung ins Coaching anzueignen. Der zweite Durchgang 2018/2019 richtete sich v.a. an die Lehrenden, die 2019/2020 am dritten Durchgang der Lehr-Lern-Coach*innenweiterbildung teilnehmen wollten und noch nicht über die Grundkenntnisse und Umsetzungserfahrungen mit dem KOM-Konzept verfügten, die für den dritten Weiterbildungsdurchgang als neue Zugangsvoraussetzung formuliert wurden.

Durch den Abschluss der KOM-Basisqualifizierung sind die Coach*innen in der Lage, das KOM-Konzept bei Bedarf in ihren Einzel- und Gruppencoachingprozessen zu erläutern und den Coachees Wege aufzuzeigen, wie sie ihre Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert entwickeln können.

Der zweitägige Workshop zur visuellen Moderation im Gruppencoaching richtete sich an die internen Lehr-Lern-Coach*innen und fand im Februar 2018 statt. Er diente dazu, das Handlungsrepertoire der Lern-Lern-Coach*innen für die situative Gestaltung und Steuerung von Gruppencoachingprozessen durch den Einsatz von Visualisierungstechniken im Sinne der Multimodalität zu erweitern.

Das zweitägige Training zum Einzelcoaching fand im Mai 2018 statt. Es richtete sich an Lehr-Lern-Coach*innen aus den ersten beiden Durchgängen der internen Coachingweiterbildung, die schwerpunktmäßig auf die Qualifizierung für das Gruppencoachingformat gerichtet waren. Im Training standen verschiedene Übungen und Reflexionsphasen, in denen zentrale Methoden und Techniken des Einzelcoachings trainiert und ausgewertet wurden. Dem anwendungsorientierten Übungsteil ging eine Einführung voraus, die sich der theoretischen Fundierung des Einzelcoachingkonzepts und dessen Umsetzung an der HAW Hamburg widmete. Die acht Lehr-Lern-Coach*innen, die an diesem Training teilnahmen, erweitern seit Mai 2018 im oben bereits skizzierten Coach*innenpool den Kreis der bis dahin primär externen Coach*innen, die Einzel- und Kurzcoachings für Lehrende anbieten.

¹² Das Konzept der Kompetenzorientierung bzw. des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens wurde 2014 eingeführt, ist im aktuellen Struktur- und Entwicklungsplan 2016–2020 sowie im Leitbild für Bildung, Studium und Lehre der HAW Hamburg, das 2019 verabschiedet wurde, verankert.

Das Konzept für die dritte Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020 wurde auf Basis der Erfahrungen aus den ersten beiden Durchgängen 2012/2013 und 2014/2015 und deren gezielter Auswertung im Rahmen der bereits skizzierten Bestandsaufnahme in 2017 weiterentwickelt. Wesentliche Veränderungen, die das in Abbildung 2 dargestellte Konzept gegenüber den ersten beiden Weiterbildungsdurchgängen umfasst, betreffen folgende vier Aspekte:

- *Zugangsvoraussetzung:* Neben den zuvor bereits etablierten Voraussetzungen von mindestens 8 LVS Lehrdeputat, der Teilnahme an einem Coaching und dem Interesse, die dialogorientierte Lehr- und Lernkultur der HAW Hamburg weiterzuentwickeln, müssen die Teilnehmer*innen über Grundkenntnisse des KOM-Konzepts und Umsetzungserfahrungen verfügen, die ggf. durch die Absolvierung der KOM-Basisqualifizierung (siehe oben) im Vorwege der Weiterbildung erworben werden können.
- *Theorie-Methodik:* Der hochschuldidaktische Qualifikationsstrang der Weiterbildung wurde inhaltlich ausgebaut und integriert auch den Einsatz digitaler Medien in der Lehre. Ziel des Qualifikationsstrangs ist es jedoch nicht, die Lehrenden zu hochschul- oder mediendidaktischen Fachberater*innen auszubilden. Vielmehr geht es darum, je nach Anliegen und Bedarf der bzw. des Coachee, an geeigneter Stelle hochschuldidaktische Elemente und Impulse ins Coaching einzubinden. Dabei ist die in diesem Qualifikationsstrang aufgegriffene Gratwanderung zwischen Fach- bzw. Expert*innenberatung und Coaching als eine Form von Prozessberatung bewusst im Auge zu behalten.
- *Coachingpraxis:* Die im Rahmen der Weiterbildung umzusetzende Coachingpraxis umfasst die Durchführung eines Kurzcoachings mit einer bzw. einem Lehrenden. Dies soll gewährleisten, dass die Coachingpraxis im Laufe der Weiterbildung abgeschlossen werden kann. Beim Gruppencoaching, das den Praxisteil der ersten beiden Weiterbildungsdurchgänge bildete, gestaltete sich dies schwierig, weil nicht sichergestellt werden konnte, dass sich ausreichend Teilnehmer*innen für mehrere parallel laufende Gruppencoachings anmelden.

- *Dozent*innen:* Die Auswahl der Dozent*innen für die Weiterbildung ist durch große Vielfalt ihrer Zusammensetzung im Hinblick auf ihre Nähe oder Distanz zur HAW Hamburg und ihre Vertrautheit mit dem HAW-Coaching und der Weiterbildung gekennzeichnet. Die Anzahl der für die verschiedenen Themen eingesetzten Dozent*innen war höher als in den vorherigen Weiterbildungen. Gleichzeitig wurde bei der Begleitung des Gruppenprozesses der Teilnehmer*innen personelle Kontinuität gewährleistet. Insgesamt waren neun Dozent*innen in den Theorie-Methodik-Workshops sowie eine Supervisorin für die professionelle Begleitung der Coachingpraxis in der Weiterbildung im Einsatz. Im Vorwege der Weiterbildung fand ein Dozent*innentreffen statt, in dem es darum ging, sie in das Konzept einzuführen, ihre jeweiligen Beiträge vorzustellen, diese aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen.

Das interne Bewerbungs- und Auswahlverfahren für die Teilnahme an der dritten Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020 startete im März 2018 mit der Ausschreibung der Weiterbildung. Das Verfahren umfasste die Sichtung der eingegangenen Motivationsschreiben, die Durchführung von persönlichen Gesprächen mit den interessierten Lehrenden, die Aufnahme der ausgewählten Lehrenden und die Beantragung von Lehrermäßigungen für ihre Teilnahme an dem rund 200 Stunden umfassenden Programm.

An der Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020 nahmen sieben Lehrende aus allen vier Fakultäten teil, darunter fünf Professor*innen und zwei Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Die Weiterbildung startete im September 2019 mit einem dreitägigen Kick-off-Block und endete im Juli 2020 mit einem Kolloquium, das den feierlichen Abschluss der Arbeit mit und in der Teilnehmer*innengruppe bildete. Das Programm, das die Teilnehmer*innen absolvierten, umfasst folgende Bausteine (siehe auch Abbildung 2):

- Theorie-Methodik-Workshops in drei Qualifikationssträngen (136 UE¹³):
 1. Kommunikation und Beratung (56 UE): u.a. HAW-Coaching, Coachingverständnis und -prozess, kollegiale Beratung, kollegiale Hospitationen, Arbeitsschritte und Interventionen im Coaching, Arbeit mit dem Modell des inneren Teams im Coaching.
 2. Hochschuldidaktik (40 UE): u.a. Einordnung und Bearbeitung hochschuldidaktischer Anliegen im Coaching, Lehr-Lern-Coach*innen-Kompetenz, Kompetenzorientierung an der HAW Hamburg, Einsatz digitaler Medien in der Lehre, hochschuldidaktische Elemente im Coaching.
 3. Persönliche Entwicklung im Kontext der Gruppe (40 UE): u.a. Haltung, Ansätze, Themenzentrierte Interaktion, Gruppenphasen, Selbstreflexion, Wahrnehmung als Instrument im Coaching, Gruppenprozess und Profilentwicklung als Lehr-Lern-Coach*in.
- Praxisbausteine (rund 36 UE)
 - Intervision (15 UE): Anwendung der Methode der kollegialen Beratung zur Bearbeitung von Anliegen in der Teilnehmer*innengruppe im Rahmen von fünf Intervisionstreffen.
 - Kollegiale Hospitationen (5 UE): Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von wechselseitigen kollegialen Hospitationen mit anschließendem Studierendenfeedback.
 - Coachingpraxis (12 UE): Durchführung eines Kurzcoachings.
 - Supervision (4 UE): Einzelsupervisionen zur Begleitung und Reflexion der Coachingpraxis.
- Selbststudium (20 UE): Lernprozessbegleitende Erstellung eines Portfolios zur Entwicklung eines individuellen Lehr-Lern-Coach*innen-Profiles.
- Abschlusskolloquium (8 UE): Gruppenpräsentation zur Entwicklung der Gruppe im Laufe der Weiterbildung und Einzelpräsentationen zum Lehr-Lern-Coach*innen-Profil.

Eine große Besonderheit des dritten Durchgangs der Weiterbildung jenseits von geplanter konzeptioneller Weiterentwicklung besteht darin, dass das in Präsenzformaten geplante Programm ab März 2020 bedingt durch die Corona-Pandemie vollständig auf Online-Formate umgestellt wurde. Dies gelang zum einen aufgrund der hohen Flexibilität, des großen Engagements und der Kompetenz der Dozent*innen. Zum anderen waren die Teilnehmer*innen, die durch die Ad-hoc-Umstellung auf Online-Lehre hoch belastet waren, dennoch bereit, den ohnehin großen zusätzlichen Zeitaufwand der Weiterbildungsteilnahme weiterhin auf sich zu nehmen. Ihre Bereitschaft speiste sich nicht nur aus dem Interesse, das Programm im vorgesehenen Zeitraum abzuschließen. Sie lag vor allem auch darin begründet, dass die Weiterbildung in Zeiten von Isolation und Kontaktbeschränkungen einen Raum bot, um als Gruppe miteinander in Verbindung zu bleiben. Dies wurde als große Unterstützung erlebt. Zudem waren sowohl auf Dozent*innen- als auch auf Teilnehmer*innenseite Einlassungsbereitschaft und Experimentierfreude gefragt. Diese waren vorhanden und zahlten sich in kreativen, intensiven und inspirierenden Online-Trainings, -Coachings, -Workshops und -Präsentationen aus. Dass die Fortsetzung und der Abschluss der Weiterbildung in Online-Formaten in dieser Weise umgesetzt werden konnten, ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer*innen und Dozent*innen sich zuvor bereits in Präsenz getroffen, miteinander gearbeitet hatten und aufeinander eingestimmt waren.

Das Learning Outcome und das daran ausgerichtete Konzept der Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020 ist in Abbildung 2 dargestellt.

13 UE = Unterrichtseinheiten à 45 Minuten.


Konzept der Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020 (eigene Darstellung)

Learning Outcome der Weiterbildung		Bausteine der Weiterbildung	
Was?	Die Lehrenden können Coachingprozesse durchführen, indem sie	Theorie-Methodik:	Praxis:
Womit?	• mithilfe von Konzepten und Interventionen des Coachings lehrbezogene Anliegen heben und bearbeiten, • unter Rückgriff auf hochschuldidaktische Ansätze und Methoden Angebote und Impulse zur Lehrentwicklung formulieren und • auf Basis von Selbsterfahrung und Feedback die Selbstreflexion und Ressourcenorientierung der Coachees anregen.	→ Workshops im Qualifikationsstrang „Kommunikation & Beratung“ → Workshops im Qualifikationsstrang „Hochschuldidaktik“ → Workshops im Qualifikationsstrang „Persönliche Entwicklung im Kontext der Gruppe“ } Selbststudium: Erstellung eines Lernportfolio zur individuellen Profilentwicklung als Lehr-Lern-Coach*in Abschlusskolloquium: Einzel- und Gruppenpräsentationen zu individuellen Lehr-Lern-Coach*innen-Profilen und zur Gruppenentwicklung	• Intervention: kollegiale Beratungen in der Gruppe • Kollegiale Hospitationen in der Gruppe • Coachingpraxis: Kurzcoaching • Supervision begleitend zur Coachingpraxis
Wozu?	Damit sind die Lehrenden im Anschluss an die Weiterbildung in der Lage, ihre Kolleg*innen im Rahmen von Einzel- und Gruppencoachings dabei zu unterstützen, • ihre Rolle als Lehrende*r im Hochschulalltag (weiter) zu entwickeln, • die Anforderungen im Kontext ihrer Lehrtätigkeit adäquat zu bewältigen, • die Qualität Ihrer Lehrveranstaltungen zu reflektieren und • ihre Lehrkompetenzen zu erweitern.		

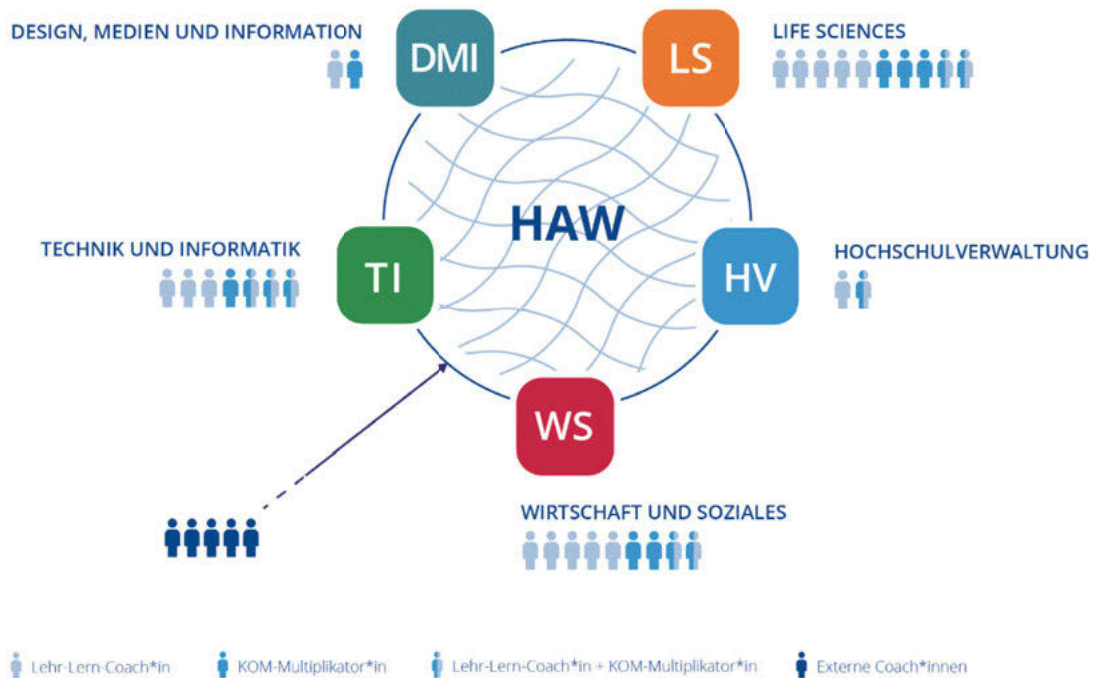
NETZWERK „HAW-COACHING UND KOM-BERATUNG“

Die Vernetzung von Lehrenden, auf deren Grundlage Lehrentwicklung durch interdisziplinären, fakultätsübergreifenden Austausch und kollegiales Lernen initiiert und gefördert wird, ist seit den Anfängen charakteristisch für das HAW-Coachingkonzept. Dieses Prinzip wird nicht nur im Coaching rea-

lisiert. Vernetzung fand und findet auch in den Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildungen und in der Multiplikator*innen-Weiterbildung unter den teilnehmenden Lehrenden statt. Sie wachsen im Rahmen der Weiterbildungen als Gruppe zusammen, profitieren vom fächer- und fakultätsübergreifenden Austausch und sind aus dieser Erfahrung heraus die besten Botschafter*innen für das Vernetzungsprinzip.



Netzwerk „HAW-Coaching und -KOM-Beratung“ – Mitglieder und ihre Funktionen
(Darstellung von Oleg Tjulenev)



Um die bereits existierenden Vernetzungen zu stärken und zu verknüpfen, bestand eine Maßnahme in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode darin, ein gemeinsames Netzwerk „HAW-Coaching und KOM-Beratung“ zu gründen. Das in Abbildung 3 dargestellte Netzwerk verbindet inzwischen 35 Personen, die aus allen vier Fakultäten und der Hochschulverwaltung der HAW Hamburg sowie von extern kommen. Die Netzwerkmitglieder sind fakultätsübergreifend als interne Lehr-Lern-Coach*innen und/oder KOM-Multiplikator*innen oder als externe Coach*innen im Coaching und in der KOM-Beratung für Lehrende im Einsatz und engagieren sich darüber hinaus in vielfältiger Weise in der Lehrentwicklung an der HAW Hamburg.

Das erste der seither jährlich stattfindenden Netzwerktreffen fand im Juni 2018 statt. Kerninhalt des Treffens waren zwei Dreiecksvereinbarungen zum Coaching und zur KOM-Beratung, die weiter unten noch näher erläutert werden. Anknüpfend an diese Vereinbarungen ging es im ersten Netzwerktreffen auch darum, sich über das Zusammenspiel der Akteur*innen und Angebote in Coaching und KOM-Beratung zu verständigen. Das zweite Netzwerktreffen wurde im Juni 2019 durchgeführt und widmete sich der Formulierung von Learning Outcomes für Abschlussarbeiten auf Bachelor- und Masterebene und deren Bewertung. Das dritte Treffen im Mai 2020 wurde als Online-Meeting durchgeführt. Im Fokus des Austauschs stand das veränderte Verfahren der Infor-

mation und Beschlussfassung über die Lehrermäßigungen, die die Lehrenden für ihre Tätigkeiten als Lehr-Lern-Coach*innen und KOM-Multiplikator*innen beantragen können.

Für die Netzwerkmitglieder wurde außerdem ein gemeinsamer virtueller Raum im Lernmanagementsystem der HAW Hamburg eingerichtet, der neben seiner zentralen Funktion als Speicher dokumentierten Wissens auch dem Austausch und der Wissens- teilung dient. Dort finden sich z.B. Tools, Arbeitshilfen und Beiträge zu den verschiedenen Coachingformaten, organisatorische Hinweise und Regelungen zum Coaching sowie aktuelle Informationen und Abfragen zu den Lehrermäßigungen und Einsätzen der Lehr- Lern-Coach*innen und KOM-Multiplikatorinnen. Zudem sind sämtliche Materialien aus den Weiterbil- dungen und Netzwerktreffen dort hinterlegt.

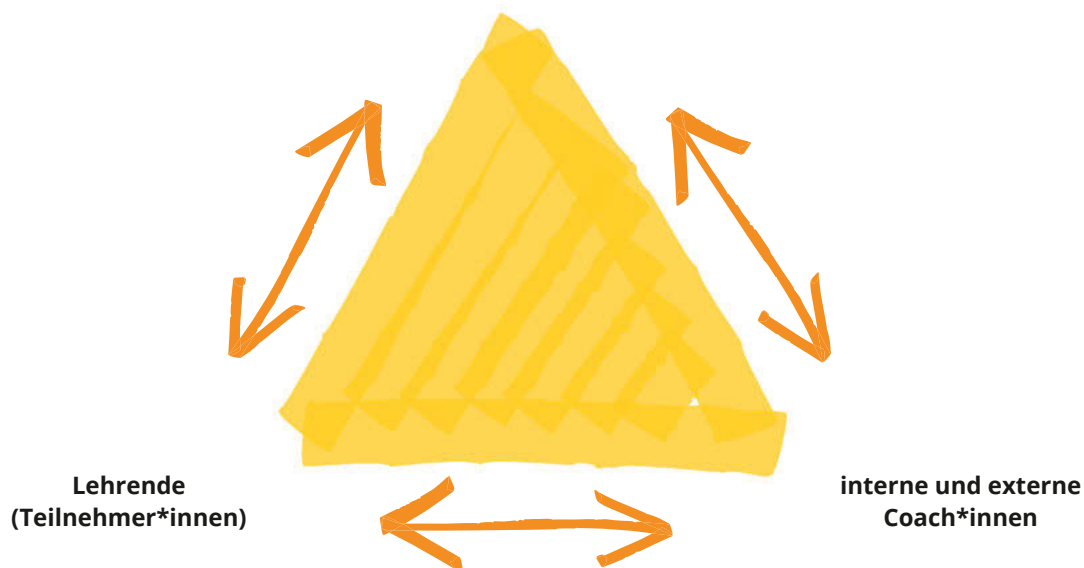
Zuletzt bildete die Entwicklung der bereits angespro- chenen Dreiecksvereinbarungen eine wesentliche Maßnahme, die in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode umgesetzt wurde. Initiiert wurde die Entwicklung durch Lehrende des Netzwerk. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass durch die Weiterbildung von KOM-Multiplikator*innen ein weiteres Beratungsan- gebot für Lehrende neben dem Coaching entstanden war, wendeten sie sich an die Vizepräsidentin für Studium und Lehre und baten um Verständigung über ihren Auftrag als Lehr-Lern-Coach*innen und KOM-Multiplikator*innen. Daraufhin wurden zwei Dreiecksvereinbarungen zum Coaching und zur KOM- Beratung entwickelt, mit denen Folgendes geleistet werden sollte:

- Auftrags- und Rollenklärung im Coaching und in der KOM-Beratung für Lehrende sowie Profil- schärfung der beiden Angebote;



Vereinbarungsdreieck im Coaching (nach Novak 2015: 345-349)

**Auftraggeber*in: Präsidium der HAW Hamburg,
vertreten durch die Arbeitsstelle Studium und Didaktik**



- Transparenz und Verbindlichkeit für alle Beteiligten bezüglich der Ziele, Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen im Coaching und in der KOM-Beratung;
- Handlungssicherheit und Identifikation der engagierten Lehrenden, die als Coach*innen und KOM-Multiplikator*innen im Einsatz sind.

Grundsätzlich werden Dreiecksvereinbarungen zur Auftragsklärung in Organisationen dann eingesetzt, wenn mindestens drei Parteien in unterschiedlichen Rollen an einer Maßnahme beteiligt sind. Im Falle des Coachings und der KOM-Beratung als Maßnahmen sind diese drei Parteien (1) das Präsidium als Auftraggeber*in, (2) die Coach*innen und Multiplikator*innen als Auftragnehmer*innen und (3) die Lehrenden, die ein Coaching oder eine KOM-Beratung in Anspruch nehmen als Zielgruppe. Abbildung 4 stellt diese Konstellation für das Coaching dar.

Die entwickelten Vereinbarungen wurden im Rahmen des o.g. Netzwerktreffens mit den externen Coach*innen, Lehr-Lern-Coach*innen und KOM-Multiplikator*innen abgestimmt. Daran anschließend wurden sie am 5. Juli 2018 als „Dreiecksvereinbarungen zum Coaching und zur KOM-Beratung für Lehrende als Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der HAW Hamburg“ vom Präsidium der HAW Hamburg beschlossen.

fung des Coaching- und Beratungsangebots im Hinblick auf den Zuschnitt, die Funktion und den spezifischen Nutzen der verschiedenen Formate für Lehrende,

- die konzeptionelle Weiterentwicklung und Durchführung der Weiterbildung von Lehrenden zu internen Lehr-Lern-Coach*innen sowie die Umsetzung von Aufbauqualifizierungen zum Ausbau interner Coachingkompetenz,
- die Gründung des Netzwerks „HAW-Coaching und -KOM-Beratung“, das einen kontinuierlichen Austausch der Akteur*innen gewährleistet und die vernetzte Lehrentwicklung an der HAW Hamburg stärkt,
- die Entwicklung von Dreiecksvereinbarungen zwischen den Akteur*innen, die in unterschiedlichen Rollen am Coaching- und Beratungsangebot für Lehrende beteiligt sind, zur Herstellung von Transparenz und Handlungssicherheit bezüglich der Ziele, Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen im Coaching und in der KOM-Beratung.

Die Maßnahmen zielten darauf ab, das Coaching- und Beratungsangebot für Lehrende qualitäts- und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln und es über die Projektlaufzeit hinaus nachhaltig an der Hochschule zu verankern.

ZUSAMMENFASSUNG

In Rahmen dieses Beitrags wurde ausgehend von den Zielen des Coachings das Coachingkonzept der HAW Hamburg anhand seiner zentralen Charakteristika dargestellt. Entlang dieser Charakteristika wurden wesentliche Maßnahmen beschrieben, die in der zweiten Q-Pakt-Förderperiode 2016–2020 im Teilprojekt „Curriculumentwicklung und Coaching“ umgesetzt wurden. Zu diesen zählten insbesondere

- die Entwicklung und der Einsatz eines Instruments für die regelhafte interne Evaluation des Coachings zu Zwecken der Qualitätssicherung des Angebots,
- die zielgruppenorientierte Weiterentwicklung des Formats Gruppencoaching sowie die Profilschär-

LITERATUR

Bessenrodt-Weberpals, M.; Fuleda, S.; Hamer, B.; Wandhoff, H. (Hrsg.). (2013)
Coaching als Türöffner für gute Lehre. Auf dem Weg zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur. Hergensweiler: ZIEL-Verlag.

Guenther, S. (2015)
Coaching in der Hochschuldidaktik – oder doch eher eine didaktisch-methodische Beratung?
In: Organisationsberat Superv Coach 22, S. 447–457.

Hamer, B. (2009)
Auf dem Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur. Dokumentation des Projekts Team-Coaching. Wintersemester 2008/2009 bis Sommersemester 2009. Leitung: Prof. Dr. Beate Hamer. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Hamburg University of Applied Sciences, Fakultät Wirtschaft und Soziale, Department Soziale Arbeit.

Heitmann, K. (2017)
Interner Ergebnisbericht. Gespräche zum Lehr-Lern-Coaching an der HAW Hamburg im Zeitraum Januar bis März 2017. Arbeitsstelle Studium und Didaktik der HAW Hamburg.

Linde, F. (2016)
Coaching für Neuberufene. Unterstützung für Exzellenz in der Lehre?
In: Hebecker, E. et al. (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Wiesbaden: Springer: S. 155–162.

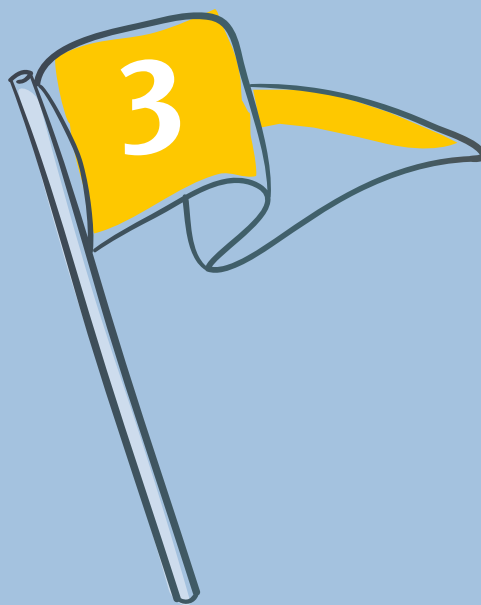
Novak, K. (2015)
Geometrien der Veränderung. 70 Modelle für Führung, Coaching und Change-Management. Meezen: Limmer Verlag: S. 345–349.

Rasch, S. (2016)
Kollegiales Lernen im Dialog. Das Teilprojekt Lehr-Lern-Coaching.
In: Bessenrodt-Weberpals, M. (Hrsg.): Lehre lotsen 2011–2016. Erste Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. HAW Hamburg, Oktober 2016: S. 47–54.

Schumacher, E. (2012)
Coaching- und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden.
In: Organisationsberat Superv Coach 19, S. 7–19.

Tietze, K.-O. (2010)
Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 10. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Medien 4.0 in Studium und Lehre



Medien 4.0



VON VIRTUELLER LERNRAUMGESTALTUNG BIS ZUR ONLINE-LEHRE

Das Teilprojekt „Medien 4.0 in Studium und Lehre“

Katja Königstein-Lüdersdorff, Bettina Krochmann,
Corinna Peters, Wey-Han Tan, Oleg Tjulenev, Claudia Vogler



Wie können Lehr-Lernarrangements, der Lernprozess und der Kompetenzerwerb durch Digitalisierung unterstützt und verbessert werden? Wie lassen sich digitale Medien und didaktische Methoden sinnvoll und nachhaltig miteinander verknüpfen? Für diese Fragen steht das Team des Teilprojekts Medien 4.0 in Studium und Lehre den Lehrenden der HAW Hamburg als Ansprechpartner*innen zur Verfügung. In persönlichen Gesprächen und fakultätsübergreifenden Workshops werden Lehrende individuell beraten und geschult sowie bei der Gestaltung passender Lösungen unterstützt. Im Vordergrund stehen hierbei die Anforderungen, die in Wissenschaft und Praxis an Lehrende und Studierende gestellt werden. Dazu gehört neben der fachlichen Kompetenz die kooperative und kollaborative Zusammenarbeit.

Das Team des Teilprojekts ist zentral an der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) angesiedelt und

wird ergänzt durch die Referentin für E-Learning und Mediendidaktik. Die Mitarbeiter*innen unterstützen die Lehrenden beim Einsatz digitaler Medien zur Ergänzung ihrer Präsenzlehre. In Folge der Coronapandemie kam im Jahr 2020 als weiteres zentrales Aufgabenfeld die Beratung und Unterstützung bei der raschen Umwandlung aller Lehrangebote in reine Online-Lehre hinzu.

Interessierte Lehrende und Studierende können von folgenden Angeboten profitieren:

- individuelle Beratungstermine und Folgeberatungen zur didaktischen Einbindung digitaler Medien in die Lehre sowie zur Produktion von Lehrmaterialien wie beispielsweise Lehrvideos, Animationen oder Podcasts
- Prozessbegleitung von Lehrenden oder Lehrenden-Teams bei der Umsetzung größerer Lehrinnovationen (Beispiel siehe Beitrag auf S. 115)

- Herstellung hochwertiger digitaler Lernmaterialien, beispielsweise komplexer Animationen
- Support und Anpassung infrastruktureller Rahmenbedingungen zu EMIL und ERNA (dem Lernmanagementsystem bzw. dem E-Portfoliosystem der HAW Hamburg basierend auf Moodle bzw. Mahara), zum Online-Konferenzsystem BigBlueButton etc.
- Workshops und Weiterbildung zu spezifischen Themen (bspw. Umsetzung von Blended Learning und Inverted Classroom, Gestaltung von Prüfungsfragen, Nutzung sozialer Medien in der Lehre, Konzipierung und Produktion von Lehrvideos, Einsatz von Classroom-Response-Systemen in der Lehre, E-Portfolios, Einsatz von Online-Konferenz-Tools für Live-Online-Veranstaltungen zur Vertiefung und Moderation von (Lehr-)Veranstaltungen
- Schulungen zu grundlegenden und weiterführenden Funktionen zu EMIL und ERNA (siehe Informationskasten *Ressourcen zu EMIL und ERNA*)
- Vernetzung von an E-Learning-Projekten beteiligten oder interessierten Lehrenden und Studierenden
- Entwicklung einer HAW-spezifischen Online-Hilfe sowie Dokumentation und Videotutorials zu EMIL
- technische Unterstützung von Lehrenden beim Einsatz von Online-Konferenz-Tools für digitale Lehrveranstaltungen sowie Erstellung entsprechender Anleitungen und Videotutorials
- Hospitation und situationsspezifisches Feedback
- Evaluation und ggf. Anpassung und Nachsteuerung der getroffenen Maßnahmen gemeinsam mit den Lehrenden

Ressourcen zu EMIL und ERNA

Das **Handbuch für Lehrende** finden Sie unter <https://emil.haw-hamburg.de/mod/book/view.php?id=1029623>

Das **Selbstlernmodul EMIL Basiswissen** erreichen Sie unter <https://emil.haw-hamburg.de/course/view.php?id=46054>

(Zugang nur, wenn Sie in EMIL eingeloggt sind).

Eine kurze **Einführung in EMIL** finden Sie unter <https://emil.haw-hamburg.de/mod/book/view.php?id=1025822>

Das **Selbstlernmodul ERNA Basiswissen** finden Sie unter <https://emil.haw-hamburg.de/course/view.php?id=46114>

Für das Teilprojekt Medien 4.0 in Studium und Lehre sind neben didaktischen Qualitätsstandards, dem Constructive Alignment und den Kriterien der Kompetenzorientierung stets auch die konkreten Bedürfnisse und Ideen der jeweiligen Zielgruppe richtungsweisend.

Lehrende der HAW Hamburg können gemeinsam mit dem Team vor allem eigene Ansätze und Themen in Form digitaler Lehr-Lern- und Prüfungsszenarien weiterentwickeln. So können sie ihre Lehre durch modulbezogene und/oder modulübergreifende hochschul- und mediendidaktische Unterstützung sowie durch die Erstellung technisch und didaktisch anspruchsvoller Lehr- und Lernmaterialien weiterentwickeln.

Studierende werden mit Blick auf die Förderung ihrer Studierfähigkeit vor allem bei der Entwicklung anwendungsbezogener Medienkompetenz (bspw. über videogestützte Projekte, Online-Übungsaufgaben für Tutorien) sowie bei der Nutzung fachspezifischer Software (bspw. SPSS) oder E-Portfolios unterstützt.

Die **Hochschule** insgesamt wird bei strategischen Prozessen und Entscheidungen hinsichtlich der Digitalisierung von Lehre und Lernen sowie bei der bedarfsgerechten Weiterentwicklung zentraler Teile der E-Learning-Infrastruktur unterstützt. Im Rahmen von Gremien und Arbeitskreisen (E-Learning-Lenckungskreis, Digitalisierungsbeirat, Treffen der E-Learning-Berater*innen der Fakultäten, Peer2Peer-Verfahren

etc.) wirkt das Team mit bei der Vernetzung von Projekten, Themen und Personen der Hochschule. Insbesondere mit den Teammitgliedern der Hamburg Open Online University (HOOU) findet zu Themen wie rechtliche Beratung, Recherche und Aufbau von Inhalten sowie der Qualifizierung von Lehrenden eine rege Kooperation statt.



Wir zeigen im Folgenden zwei Beispiele zu komplexen Angeboten aus dem Workshopbereich und der Prozessberatung auf.

EIN BEISPIEL AUS DEM WORKSHOPBEREICH: DAS BLENDED-LEARNING-ANGEBOT VON MEDIEN 4.0

Das Blended-Learning-Angebot „Digitale Medien in der Lehre einsetzen“ zeigt, wie eine Lehrveranstaltung als Blended Learning durchgeführt werden kann. Da die Veranstaltung selbst in diesem Format stattfindet, können die Teilnehmer*innen unmittelbar erfahren, wie Blended Learning funktioniert und auf sie wirkt. Das Angebot greift die Motivation der Lehrenden auf, kompetenzorientierte Lehre über den Einsatz digitaler Medien zu ergänzen.

Digitale Medien stellen durch ihre Komplexität und vielfältigen Einsatzmöglichkeiten eine Herausforderung dar. Um dieser Herausforderung zu entsprechen, findet das über ein Semester laufende Blended-Learning-Angebot „Digitale Medien in der Lehre einsetzen“ statt. Es vereint den gemeinsamen Austausch in Präsenzworkshops mit begleiteten Selbstlern- und Umsetzungsphasen. Es entsteht eine

Community of Practice, die sich in der individuellen Umsetzungsphase gegenseitig unterstützt. Die Mediendidaktiker*innen des Teams Medien 4.0 geben Feedback zu allen hochschul- und mediendidaktischen sowie technischen Fragen. Nach 2/3 des Semesters findet eine systematische Lehr-Hospitation mit gemeinsamer Reflexion statt.

Im Mittelpunkt des Angebots steht stets die Reflexion und Auswertung eigener Lehr-Lernanliegen und individueller Rahmenbedingungen. Ausgehend von der Frage „Was sollen die Studierenden können und wie kann ich sie dabei unterstützen?“ entwickeln die teilnehmenden Lehrenden ihre Konzeptideen zum Einsatz digitaler Medien in ihrer Lehre und machen sich an die didaktisch fundierte Umsetzung. Der umgesetzte Mix aus Präsenz- und Online-Lernphasen ermöglicht den Lehrenden einen leichteren Transfer: Sie lernen die Anwendungsmöglichkeiten, Potenziale und Grenzen des Medieneinsatzes im Rahmen der eigenen Lehrpraxis kennen.

Hier beispielhaft eine Auswahl an anonymem Feedback von Teilnehmer*innen zu diesem Format:

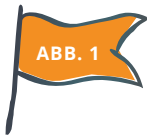
*„Es war ein sehr intensiver Austausch mit den Leiterinnen des Workshops und mit den Teilnehmer*innen der Gruppe, der sehr hilfreich war.“*

„Es lohnt sich, tiefer in EMIL zu stöbern und mit den Funktionen zu spielen.“

„Schöne Struktur des Workshops.“

*„Am eigenen Leib erfahren, wie es ist, sich auf die nächste Sitzung vorzubereiten, etwas umzusetzen und dieses mit den Workshopleiter*innen und den anderen Teilnehmer*innen kritisch anzusehen. Viel Arbeit, aber sehr gut.“*

„Die Form als Blended Learning mit mehreren Phasen hat mir viel gebracht.“



Ablauf des Blended-Learning-Angebots „Digitale Medien in der Lehre einsetzen“
(Abbildung aus einer Prezi zum Angebot)



Tipps zum Weiterlesen

Presence and self-study in blended learning. (Schulmeister 2017).

101 e-learning-Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis (Häfele; Maier-Häfele 2004).

Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendungen von Educational Patterns (Koehne 2005).

EIN BERATUNGSBEISPIEL: FLIPPED CLASSROOM MIT DESIGN THINKING – DAS GEHT?

Im Rahmen einer Beratung an der Fakultät DMI wurden die Konzepte des *Flipped Classroom* und des *Design Thinking* erfolgreich miteinander kombiniert.

Das Thema eines von Vera Marie Rodewald (Bereich Medienkompetenz im Department Information) geleiteten Fachprojekts war die Organisation und Durchführung des Fachtags „Gaming in Bibliotheken“. Neben Aspekten des Projektmanagements und der Teamarbeit bezogen sich die Learning Outcomes des Fachprojektes auch auf die Entwicklung und Umsetzung adäquater Diskussions- und Informationsformate während der Veranstaltung.

Aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellung und des hohen Workloads, der von den Studierenden im Selbststudium zu leisten war, wurde gemeinsam mit dem Team Medien 4.0 ein didaktisches Konzept entwickelt, das den Studierenden die selbstständige Erarbeitung aufbereiteter Lerninhalte in Vorbereitung auf Präsenzveranstaltungen ermöglicht. Dabei wurden digitale Medien und Programme zum einen zur Bereitstellung dieser Lerninhalte und zum anderen zur Unterstützung von Kommunikation, Kollabora-

tion und Dokumentation von Arbeitsergebnissen eingesetzt. Die Präsenzveranstaltungen in solchen Flipped- oder Inverted-Classroom-Szenarien werden für Vertiefungen, Anwendungen und Praxisaufgaben genutzt.



Im Rahmen des Fachprojekts kam in den Präsenzveranstaltungen vor allem *Design Thinking* als Methode zum Einsatz. Beim *Design Thinking* erarbeiten multiperspektivische Teams in kreativen Prozessen innovative Ideen und visualisieren diese in Prototypen. Die Design Challenge für die Studierenden bezog sich dabei auf die Erarbeitung und das Testen der Prototypen im Seminar. Dies ermöglichte eine frühzeitige Identifizierung etwaiger Probleme der Programmgestaltung. Der Fokus auf die Zielgruppen des Fachtags half den Studierenden, ihre Programmpunkte an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten. Schließlich entschieden sie sich, die Veranstaltung mit einer *Blitzlichtrunde* über die medienpädagogischen Konzepte der ComputerSpielSchulen in Deutschland zu starten. Für den Erfahrungsaustausch wählten die Studierenden eine Kombination aus Methoden des *World Cafés* und Prinzipien eines *Barcamps* und ließen die Teilnehmenden selbst über die Themen der Diskussion entscheiden. Mit einem *Markt der Möglichkeiten* wurden abschließend Aktuelles und Trends aus der Spielekultur präsentiert und erlebbar gemacht.

Die Evaluation des Projektseminars zeigt, dass die Kombination von *Flipped Classroom* mit *Design Thinking* ein voller Erfolg war. Die Studierenden haben insbesondere die gebotenen Freiräume bei der Gestaltung, die Unterstützung von Eigenaktivität und Kooperation, die Nutzung digitaler Medien und Programme und die kreative Arbeit im Design-Thinking-Prozess als positiv hervorgehoben.

Weitere Beispielthemen aus der Beratung betreffen die Gestaltung digitaler Lernumgebungen.

GESTALTUNGSMÖGLICHKEITEN EINER DIGITALEN LERNUMGEBUNG

Das Demonstrieren und Hinweisen, Diskutieren und Vortragen, Bewerten und Kommentieren benötigt in digitalen Lernumgebungen im Vergleich zur Präsenzlehre eigene, ergänzende Formate.

Ein niedrigschwelliger Einsatz wäre die Verwendung der Moodle-Plattform EMIL bzw. ein EMIL-Kurs als Handapparat. Doch die Anforderungen an die digitale Kompetenz in der Lehre und in der zukünftigen Arbeitswelt der Studierenden sind deutlich anspruchsvoller. Daraus stellt sich für das Team Medien 4.0 der Handlungsauftrag, mit den Lehrenden ein passendes Spektrum an Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für den Einsatz digitaler Medien herauszuarbeiten. Dieses soll den Studierenden neben den Lerninhalten auch ein Plus an Flexibilität, Orientierung und Motivation bieten.

EINIGE BEISPIELE FÜR GENUIN DIGITALE ANSÄTZE AUS DER BERATUNGSPRAXIS DES MEDIEN 4.0 TEAMS

- Selbstbestimmtes Arbeiten und Kommunizieren ermöglicht es den Studierenden, sich den Lerninhalt passend zur individuellen Lerngeschwindigkeit anzueignen und flexibler in den zeitlichen Lebensalltag zu integrieren.
- Multimodal dargestellte Inhalte können über Textformate, Audios, Videos, Gamification oder Simulationen den individuellen Lernpräferenzen der Studierenden entgegenkommen.
- Synchrone Formate wie Vorlesungen mit referierten PowerPoint-Präsentationen, Chats und Online-Veranstaltungen können aufgezeichnet und für eine spätere oder eine mehrmalige Rezeption verwendet werden.
- Asynchrone kommunikative Formate wie Foren oder Kommentare ermöglichen eine Dokumenta-

tion und damit eine spätere Referenzierung und Reflexion der Beiträge.

- Kollaborative Formate wie Wikis, Foren, Etherpads oder Breakout-Rooms ermöglichen eine räumliche, ggf. auch zeitliche Entkoppelung von Gruppenarbeit, die in Hörsälen oder Seminarräumen live teils schwer umsetzbar ist.
- Das didaktische Konzept des Inverted Classroom verwendet u. a. aufgezeichnete Vorträge oder multimediale Selbstlernmodule, um die Präsenzphase für eine vertiefende Anwendung und Diskussion der asynchron angeeigneten Lerninhalte zu öffnen.
- Selbstassessments in Form von Tests erleichtern es Studierenden, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen und können für mehr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten sorgen; gleichzeitig können Lehrende ein Bild vom Kenntnisstand ihrer Studierenden erhalten.
- Der Einsatz eines Classroom-Response-Systems beispielsweise in Zusammenhang mit dem didaktischen Konzept des Peer Instruction fördert den situativen Blick auf den aktuellen Kenntnisstand der Studierenden und die fachlichen Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden.
- Ein sorgfältig gegliederter, funktional gestalteter und gut layouteter Kursraum in EMIL kann bezüglich geplanter Lerninhalte und Aktivitäten gleichzeitig als übersichtliche Präsentation, als Lernpfad und als konkrete Zugriffsmöglichkeit dienen.

Wie jedes Medium besitzt das digital-vernetzte neben neuen Möglichkeiten auch Grenzen. Die eigentliche Stärke liegt deshalb in der sinnvollen Verbindung von digitalen Formaten und Präsenzformaten. Hierfür sind funktionierende digitale Plattformen wie EMIL und ERNA essenziell.

EMIL UND ERNA ALS DIGITALE INFRASTRUKTUR

2019 zogen das vorher dezentral gehostete Lernmanagementsystem EMIL und das E-Portfolio-System ERNA vom Rechenzentrum Bergedorf in das zentrale ITSC um. Damit einhergehend wurde das System neu

aufgesetzt und eine komplett neue Nutzeroberfläche implementiert. Das Team Medien 4.0 war bei den Planungen, Konzeptionen, Vorbereitungen und bei der Umsetzung dieses Neustarts maßgeblich involviert.

Seitdem geht es im Verbund mit dem ITSC, der E-Learning-Beauftragten und den E-Learning-Berater*innen der Fakultäten (E-L-Ben) um die technische, organisatorische und didaktische Weiterentwicklung. Gemeinsam wird beispielsweise diskutiert, welche Plugins relevant sind und getestet werden, bevor sie in das System integriert werden, des Weiteren wie Rollen und damit verbundene Rechte bezüglich personenbezogener Daten gestaltet werden.



Im Sinne der Nachhaltigkeit werden szenarienbasierte Online-Hilfen für die vielfältigen Aktivitäten von EMIL und die Gestaltungsmöglichkeiten von ERNA erstellt und nach und nach erweitert.

„UND DANN KAM CORONA“

Durch die Corona-Pandemie wurden ab März 2020 die mediendidaktischen und medientechnischen Kompetenzen des Teams Medien 4.0 bei der rasch benötigten Umwandlung der Präsenzlehre in reine Online-Lehre besonders stark nachgefragt. Vor allem in den ersten Tagen und Wochen der Pandemie zeigten die Lehrenden einen großen Bedarf an gegenseitigem Austausch. Es wurde daher ein EMIL-Kursraum für alle Mitarbeitenden und Lehrbeauftragten der HAW Hamburg eingerichtet und mit Inhalten gefüllt. Begonnen wurde mit einem gemeinsamen Forum, das von den Teammitgliedern moderiert sowie inhaltlich betreut wurde und von den Hochschulangehörigen für Fragen und Hinweise sowie für Tipps und Beispiele aus der Lehrpraxis genutzt wurde. Es ging dabei beispielsweise um die Handhabung von Onlinekonferenz- und Classroom-

Response-Systemen sowie um den Einsatz von Lernvideos. Nachfolgend entstand eine sich ständig erweiternde Materialsammlung: Zum einen wurden Video-Tutorials, Handreichungen und Materialien zu den Web-Konferenz-Tools erstellt, zum anderen Materialien und kuratierte Links zur methodisch-didaktischen Umsetzung asynchron-synchroner Lehre, die die rasche Umstellung unterstützten.

Während zu Beginn vor allem Fragen zum Einsatz verschiedener digitaler Tools relevant waren, standen im weiteren Verlauf verstärkt rechtliche und danach methodisch-didaktische Fragen im Vordergrund. Um die rechtlichen Fragen aufzugreifen, wurde von einer Kollegin der HOOU eine medienrechtliche Sprechstunde angeboten; zu didaktischen Fragestellungen wurden vom Team Medien 4.0 Live-Online-Veranstaltungen durchgeführt.

AUCH FÜR DEN EINSATZ DIGITALER MEDIEN GILT: REFLEXION MACHT HANDLUNGSFÄHIG

Wir, das Team Medien 4.0, sind wie die Lehrenden Teil einer sich rasch verändernden medialen Umwelt und in einer Doppelrolle unterwegs: Wir sind sowohl Gestaltende und Unterstützende als auch Lernende und Teilhabende.

Insbesondere die Corona-Pandemie hat gezeigt, wie herausfordernd und gleichzeitig motivierend der mögliche und nötige Einsatz digitaler Medien für die Präsenzlehre und das Lernen sein kann. Soziale und didaktische Bedarfe und Bedürfnisse sind dabei genauso wichtig wie ein routinierter Umgang mit den technischen Besonderheiten.

Das Team Medien 4.0 ist stolz, durch das Projekt „Lehre lotsen“ ein Teil der digitalen Entwicklung an der HAW Hamburg zu sein. Getragen wird die Freude von der konstruktiven und kreativen Arbeit mit den Lehrenden. Die Rückmeldungen der Lehrenden zeigen, dass sie durch uns Antworten und Impulse erhalten, wie sie Lehr-Lernarrangements, Lernprozesse und den Kompetenzerwerb durch Digitalisierung unterstützen und fördern können.

LITERATUR UND WEITERFÜHRENDE MATERIALIEN

BLENDED LEARNING

Christensen, C.; Staker, H.; Horn, M.B. (2013)

Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute for disruptive Innovation. URL <http://www.christensen-institute.org/publications/hybrids/> (abgerufen am 16.12.2020)

Häfele, H.; Maier-Häfele, K. (2004)

101 e-learning-Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis, Bonn: ManagerSeminare-Verlag

Koehne, S. (2005)

Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendungen von Educational Patterns, Dissertation, Universität Hohenheim

Schulmeister, R. (2017)

Presence and self-study in blended learning. E-Learning & Education (12). URL <https://eleed.campussource.de/archive/12/4502> (abgerufen am 16.12.2020)
Design Thinking

Scholz, E. (2015)

Design Thinking als Methode zur Innovationsunterstützung in Unternehmen, München: GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/309388> (abgerufen am 16.12.2020)

E-PORTFOLIOS

Königstein-Lüdersdorff, K.; Peters, C.; Tjulenev, O.;

Vogeler, C. (2018)

E-Portfolio (Online-Lernmodule). URL <https://blogs.hoou.de/medien40/home/dagmar/e-portfolio/> (abgerufen am 16.12.2020)

Winter, F. (2013)

Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen.

In: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A.; Störtländer, J. Chr. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–40.

INVERTED CLASSROOM

Bergmann, J.; Sams, A. (2012)

Flip your classroom. Reach every student in every class every day. Eugene: International Society for Technology in Education.

Farmus, L.; Cribbie, R. A.; Rotondi, M. A. (2020)

The Flipped Classroom in Introductory Statistics: Early Evidence From a Systematic Review and Meta-Analysis, *Journal of Statistics Education*, DOI: 10.1080/10691898.2020.1834475

Foldnes, N. (2016)

The flipped classroom and cooperative learning. Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education* 17(1), S. 39–49.

Handke, J. (2016)

Die Wirksamkeit der Präsenzphase im Inverted Classroom.

In: *Großkurth, E.-M.; Handke, J. (Hrsg.), Inverted classroom and beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert (S. 27–40). Marburg: Tectum.*

Loviscach J. (2019)

Inverted Classroom Model: mehr als nur eine Vorbereitung mit Videos.

In: *Kauffeld S.; Othmer J. (Hrsg.) Handbuch Inno-vative Lehre. Wiesbaden: Springer. URL https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_5*

Nolte, E.; Morisse, K. (2019)

Inverted Classroom. Eine Methode für vielfältiges Lernen und Lehren?

In: *Robra-Bissantz, S.; Bott, O. J.; Kleinfeld, N.; Neu, K.; Zickwolf, K. (Hrsg.): Teaching Trends 2018. Die Präsenz-hochschule und die digitale Transformation. Münster, New York: Waxmann, S. 105-112.*

MEDIENDIDAKTIK AN DER HOCHSCHULE

Mayrberger, K. (2019)

Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. (Open Access Veröffentlichung unter www.beltz.de, www.oapen.org u.a.)

Schön, S.; Ebner, M.; Schön, M. (2016)

Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten. Arbeitspapier Nr. 25. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

MEDIENPRODUKTION FÜR DIE LEHRE

Tjulenev, O. (2020)

Videos erstellen mit PowerPoint 2016 (Video-Kurztutorial). URL <https://www.youtube.com/watch?v=OcemkWbj4A0> (abgerufen am 16.12.2020)

Tjulenev, O. (2018)

Grundlagen der Thermodynamik (Filmreihe). URL <https://viamint.haw-hamburg.de/course/view.php?id=118> (abgerufen am 16.12.2020)

WEITERE MATERIALIEN

Königstein-Lüdersdorff, K.; Peters, C.; Tjulenev, O.; Vogeler, C. (2018)

Medien 4.0 in Studium und Lehre (Online-Lernmodule zu verschiedenen Lehr-Lern-Szenarien). URL <https://blogs.hooou.de/medien40/> (abgerufen am 16.12.2020)

Tjulenev, O. (2019)

Kompetenzentwicklung im Wechselspiel (Film). URL <https://www.youtube.com/watch?v=R26TEIQFEXs> (abgerufen am 16.12.2020)

Tjulenev, O. (2018)

Die Lehre Lotsen Fachtagung 2018 an der HAW Hamburg (Multimediadokumentation einer zweitägigen Konferenz). URL <https://lehrelotsen-hawhamburg.pageflow.io/lehre-lotsen-fachtagung-2018#175997> (abgerufen am 16.12.2020)

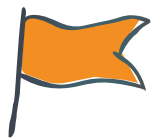
Tjulenev, O. und Studierende der HAW Hamburg (2020)

Digitalization of Shop Floor Management (Film, Kooperation mit Studierenden des Fachs Maschinenbau und Produktion). URL <https://www.youtube.com/watch?v=iZl1gWswA6M> (abgerufen am 16.12.2020)

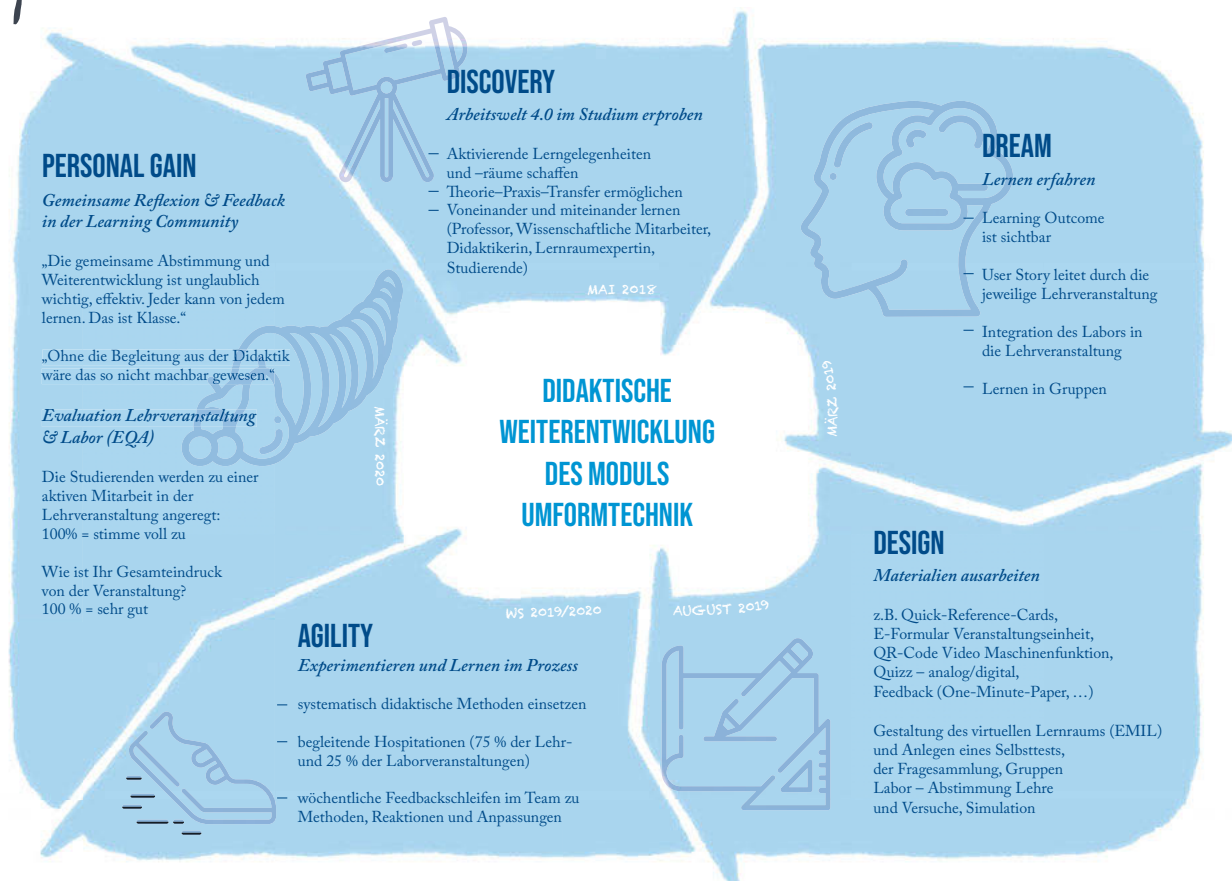
kollektiv-digital/analog-kompakt: TRANSFORMATION DES MODULS UMFORMTECHNIK

Hochschul- und mediendidaktische Prozessbegleitung in der
Transformation einer traditionellen Lehrveranstaltung und einem traditionellen
Labor hin zum Lernort Digitale Umformtechnik (LDU)

Katja Königstein-Lüdersdorff



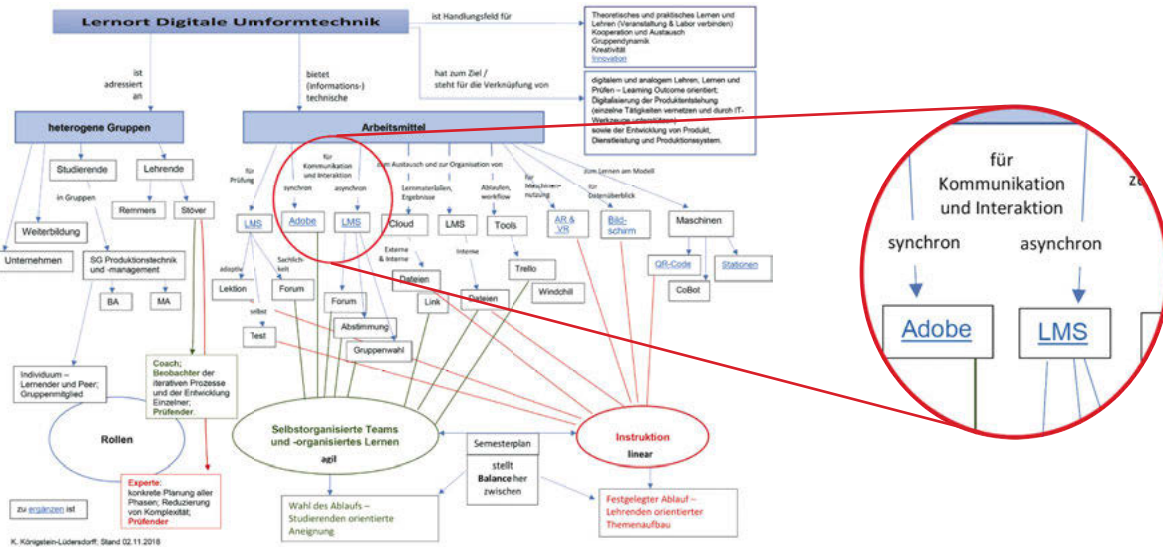
Der Prozess der Transformation des Moduls Umformtechnik von März 2018 bis März 2020¹



¹ Design: Oleg Tjulenev; Inhalt: Katja Königstein-Lüdersdorff. Die Grafik „Dreaming“ wurde veröffentlicht von „Smashicons“ auf www.flaticon.com. Die Grafiken „Shoes“ und „Sketch“ wurden veröffentlicht von „Freepik“ auf www.flaticon.com. Die Grafik „Telescope“ wurde veröffentlicht von „Good Ware“ auf www.flaticon.com. Die Grafik „Success“ wurde veröffentlicht von „Eucalyp“ auf www.flaticon.com



ConceptMap „Lernort Digitale Umformtechnik“, erstellt von Katja Königstein-Lüdersdorff



DISCOVERY

Umformtechnik findet zunehmend digital statt und die Kompetenz dazu soll ein Teil des Studiums der Studierenden am Departement Maschinenbau und Produktion werden. Damit dies gut gelingt, brauchte das Modul Umformtechnik eine Weiterentwicklung. Hierfür bildete sich ein Team (Prof. Dr. Enno Stöver, Benjamin Remmers, David Stachg, Katrin Schillinger, Oleg Tjulenev, Katja Königstein-Lüdersdorff), das sich als Learning Community versteht und an den Unterschieden wächst.

Die verschiedenen Perspektiven und Expertisen im Team machten eine ganz neue Herangehensweise möglich und richtete sich auf

- die Lehre im Seminarraum und im Labor,
- die Ausschöpfung von medien- und hochschuldidaktisch passenden Szenarien und Methoden

im Zusammenhang eines spezifischen Lehr- und Lernverständnisses und des angestrebten Learning Outcomes,

- die Neugestaltung von (digitalen) Lernumgebungen an der Hochschule und Medienproduktion wie Videotutorials und
- das Feedback zu den Lehr- und Selbstlerneinheiten und zur Einschätzung des Lernerfolgs von Studierenden.

Alle zogen kollektiv an einem Strang und öffneten sich für die Entdeckung von Möglichkeiten. Nach und nach bildete sich ein gemeinsames Verständnis zum Lehren, Lernen und zur Zielsetzung heraus.

DREAM

Das Wunschziel: Der „Lernort Digitale Umformtechnik“ stellt einen physischen Raum und eine virtuelle Plattform für die Lehrenden und die Studierenden der HAW Hamburg sowie Unternehmen der Metropolregion Hamburg zum Themenbereich Industrie 4.0 und Digitalisierung im Bereich der Umformtechnik dar. Anwendungsbezogene Lösungen werden hier ausprobiert und stehen zum gemeinsamen kompetenzorientierten, forschungsbasierten und digital unterstützten (Selbst) Lernen bereit. Neue Lösungen werden agil und gemeinsam im Zusammenspiel Praxis und Lehre entwickelt.

Aus dem Ziel ergaben sich eine Vielzahl an Optionen für die Lehre. Um sich nicht in den Möglichkeiten zu verlieren, brauchte es eine Fokussierung. Die Didaktikerin visualisierte in einer ConceptMap die Vielfalt und Komplexität an Ideen, möglichen Tools und Methoden. Dies initiierte einen offenen, konstruktiven Austausch und Diskurs im Team.

auf die Lehrveranstaltungen wurden vervollständigt durch regelmäßige, kriteriengeleitete Lehrhospitationen durch die Didaktikerin.

Wöchentlich fand ein 30-minütiges operatives Meeting statt. Gemeinsam klärte das Team die Abstimmung der Methodik und der Lehrinhalte mit dem Learning Outcome und den User Stories. Lehrende aus dem Labor und aus dem seminaristischen Unterricht tauschten ihre Erfahrungen aus. Beeindruckend berichteten sie beispielsweise, wie der gesteuerte Theorie-Praxis-Transfer von den Studierenden als wertvolle Lernerfahrung wahrgenommen wird. So konnten in den Meetings agil Lehr- und Lernarrangements an die aktuelle Situation angepasst und anhand der just-in-time Feedbacks der Studierenden und die bis dato über gemeinsame Reflexion gewonnen Erkenntnisse im Prozess weiterentwickelt werden.

PERSONAL GAIN

Zum Abschluss des Semesters im Februar 2020 bewerteten die Studierenden den didaktischen und methodischen Aufbau von Theorie und Praxis, die interaktive Lernatmosphäre und den Wechsel von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit während einer Lehrveranstaltung als sehr gut. Sie wünschen sich mehr davon für ihr Studium.

Das Team resümiert: Das anerkennende Zusammenspiel von Fachexpertise zur Umformtechnik und zur Hochschul- und Mediendidaktik hat sich als ergiebige Arbeitsweise bestätigt. Kreativität, Engagement, Offenheit für Neues und zum Experimentieren und Spaß haben den Prozess über die gesamte Zeit getragen und beflügelt. Die persönliche Bereicherung ist spürbar, es liegt eine hohe Zufriedenheit vor und alle können sich vorstellen: in Zukunft mehr davon.

DESIGN

Nach der Reduzierung der Vielfalt erarbeiteten wir kooperativ einen kompakten und gleichzeitig flexiblen Ablaufplan nach einem Blended-Learning-Konzept. Anhand dessen stimmten wir die Lehrveranstaltung und die Laboreinheiten inhaltlich, zeitlich und methodisch-didaktisch aufeinander ab. Digitale Lernumgebungen und Materialien wurden didaktisch und mediengestalterisch designet.

AGILITY

Die Studierendenorientierung arbeiteten wir zu jeder Lehreinheit per User Story konkret heraus. Diese formulierten Anforderungen an die Lerninhalte gestalteten den Beginn einer Lehrveranstaltung, sodass die Studierenden ihre Sichtweise auf ihren Lernprozess und die aktuellen Lernziele einbringen konnten. Die Studierenden interagierten online und face-to-face miteinander und arbeiteten sich u. a. ein in Simulation, digital zu erhebene Messdaten oder Online-Tests. Die unterschiedlichen Blickwinkel

Mentoring

im Berufsübergang

Gender & Diversität
als Potenzial

Hochschule = ???

Erfahrung
Wissen
Kompetenz

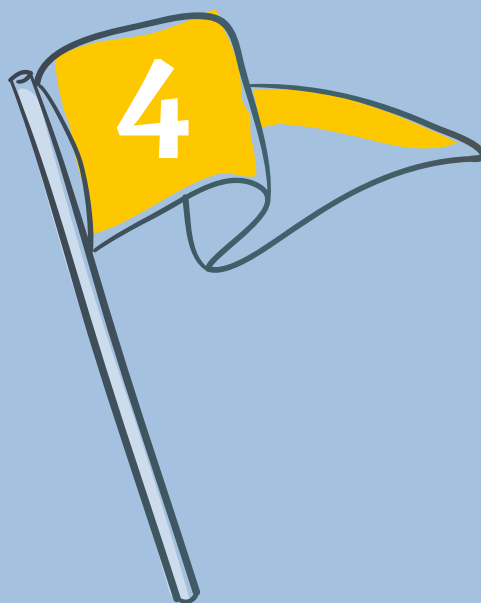
Beruf

- individuelle Begleitung
- Persönlichkeitsentwicklung
- Erfahrungsweitergabe

Mentor*innen
mit Berufserfahrung

Workshops
& Netzwerken

Mentoring im Berufsübergang



MENTORING IM BERUFSÜBERGANG – GENDER UND DIVERSITÄT ALS POTENZIAL

Von der Hochschule in den Beruf – Über den Wert individueller Begleitung
durch diversity-sensibles Mentoring in der Studienaushängungsphase

Friederike Eickhoff, Tanja Böhm



EINLEITUNG¹

Die HAW Hamburg führte 2009/2010 an der Stabsstelle Gleichstellung ein Mentoringprogramm für Studentinnen ein. Der Schwerpunkt lag auf der Begleitung des Berufseinstiegs und es sollten speziell weibliche Studierende und Absolventinnen gefördert werden. Dabei ging es vor allem darum, die struktu-

relle Unterrepräsentanz von Frauen in spezifischen Studiengängen und Berufszweigen bzw. Führungspositionen zu thematisieren und zu verringern. Den Teilnehmenden sollte ermöglicht werden, in bestimmten Berufsfeldern geschlechtsbezogene Benachteiligung auszugleichen. Nach drei Durchgängen mit 58 Studentinnen wurde auf dieser Erfahrung aufbauend ein Mentoringprogramm für alle Fächer und Geschlechter entwickelt und erfolgreich in die Förderung durch den Qualitätspakt Lehre aufgenommen. In der ersten Förderphase 2011-2016 lag der Schwerpunkt auf Internationalisierung und interkultureller Sensibilisierung sowie Gender Mainstreaming (vgl. Ellendt 2016). In der zweiten Förderphase ab 2016 wurde der Schwerpunkt der Maßnahme erweitert. Seitdem geht es verstärkt um eine Sensibilisierung für Diversitätsaspekte und Diskriminierung in Hochschule und Arbeitswelt bzw. beim individuellen Übergang von der Hochschule in den Beruf.

¹ Im Beitrag verwenden die Autor*innen geschlechtergerechte Schreibweise. In Fällen, in denen eine bestimmte geschlechtliche Identität oder eine Vielfalt von geschlechtlichen Identitäten sichtbar gemacht werden soll, wird das Gender-Sternchen (Asterisk) „*“ verwendet. In Fällen, in denen die geschlechtliche Identität für den Kontext unwichtig ist, werden neutralisierende Formulierungen verwendet. An den Stellen, wo die Autor*innen von „Studentinnen“, „Frauen“ usw. schreiben und das Gender-Sternchen nicht verwenden, beziehen sie sich auf offizielle Programmbeschreibungen, gesetzliche Formulierungen etc.

Nach insgesamt über 10 Jahren Erfahrung mit einem Mentoring für den Berufsübergang und 287 Mentoringtandems an der HAW Hamburg soll in diesem Beitrag eine Bilanz gezogen werden. Es wird die Übergangsphase von der Hochschule in den Beruf beleuchtet, insbesondere mit Blick auf den „Student Life Cycle“ an der HAW Hamburg. Mentoring als Instrument, um diese Phase zu begleiten, wird vorgestellt. Diversity als maßgebliches Leitkonzept und insbesondere das Diversity-Verständnis im Programm werden kurz erläutert und die Auswirkungen auf das Programm werden verdeutlicht. Es wird ein Einblick in die Teilnahmezahlen und das Rahmenprogramm des Angebots „Mentoring im Berufsübergang“ gegeben. Außerdem stellt dieser Beitrag das Mentoring in Beziehung zu den strategischen Zielen des Struktur- und Entwicklungsplans 2021–2025 der HAW Hamburg und zeigt auf, inwieweit das Programm zur Erreichung spezifischer strategischer Ziele der Hochschule beiträgt. Daneben werden die besonderen Vorteile von Mentoring auf individueller Ebene beleuchtet. Den Schluss bildet eine reflektorische Betrachtung: was kann Mentoring zum Kulturwandel an der Hochschule beitragen und somit die dialogorientierte Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre unterstützen? Wie ist das Mentoring als Teilprojekt von Lehre Lotsen mit Bezug zur Phase des Berufseinstiegs einzuschätzen und welche Zukunft hat es an der Hochschule über das Jahr 2020 hinaus?

DER ÜBERGANG VON DER HOCHSCHULE IN DIE ARBEITSWELT: MENTORING ALS BEGLEITENDE MASSNAHME

Übergänge

Mit Übergängen bezeichnet man im Bereich der Bildung gemeinhin den „institutionalisierten Wechsel zwischen aufeinander aufbauenden Einrichtungen des Bildungswesens“ (Schaub/Zenke 2000, S. 554). Im psychologischen Sinne ist ein Übergang ein kritisches Lebensereignis, welches mit Unsicherheiten besetzt ist, mit dem Wegfall von Gewohntem. Das Individuum muss sich also anpassen (vgl. Filipp/Aymanns 2010, S. 27ff.). Ein Übergang erfordert „individuelle Entscheidung und Handlungsalternativen“ (Hof 2013, S. 395). Aus sozial-

psychologischer Sicht wird seit den 1970er Jahren der Begriff der Statuspassage genutzt (vgl. Glaser/ Strauss 1971), welcher Übergänge als Prozesse des (sozialen) Statuswechsels definiert. Dies trifft insbesondere auf den Übergang von der Hochschule in den Beruf zu. Auch im Sinne des Konzepts des lebenslangen Lernens stellen Übergänge für eine Hochschule einen Anlass dar, institutionelle Unterstützung zu bieten, insbesondere auf dem Weg aus der Hochschule heraus.

Bezogen auf den Übergang von Studierenden von der Hochschule in den Beruf kann festgestellt werden, dass es seit einigen Jahren vermehrt zu einer „Individualisierung von Statuspassagen und Entstandardisierung von Lebensläufen, beim Übergang von Studierenden aus der Hochschule in den Beruf“ kommt (Krawietz et al. 2013, S. 659). Dies bedeutet, dass Studierende sehr individuelle Wege ins Arbeitsleben gehen und es keine einheitlichen Übergänge gibt. Zum Teil sind dabei „unterschiedliche Erwerbsformen miteinander verwoben“ (ebd.). Beispiele hierfür sind: Studierende arbeiten und studieren berufsbegleitend, Absolvent*innen absolvieren ein bezahltes oder unbezahltes Praktikum und haben gleichzeitig einen Nebenjob oder sie haben eine Teilzeitstelle als Angestellte und sind dazu freiberuflich tätig. Die mit der gesamten Phase des Wechsels von der Hochschule in den Beruf und dem Statuswechsel (Studierende versus Hochschulabsolvent*in bzw. arbeitende Person) verbundenen Unsicherheiten beziehen sich v.a. darauf, dass es einen gesellschaftlichen Anspruch gibt, die eigene Biographie möglichst sinnvoll zu gestalten (vgl. Walther 2014, zit. n. Mölders 2017, S. 65). Damit ist auch mindestens eine Dimension von Diversity² angesprochen, da es oft immer noch vom Bildungs- und Familienhintergrund abhängt, welchen Berufsweg eine Person einschlägt (vgl. Brändle/Müller 2014). Auch das sogenannte „Normalarbeitsverhältnis“, bei dem Personen nach einem (ersten) berufsqualifizierenden Abschluss eine bestimmte Berufslaufbahn einschla-

² zum Bereich Diversity der HAW Hamburg siehe <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/hochschuleinheiten/gleichstellung/arbeitsbereiche/diversity/>

gen, ist tendenziell nicht mehr vorherrschend (vgl. Walwei 2015). Dies stellt noch einen weiteren Unsicherheitsfaktor im Übergang von der Hochschule in den Beruf dar.³

Diversity und Übergänge

Wie gut Studierende und Absolvent*innen den Übergang von der Hochschule in den Beruf bewältigen, hängt, wie oben bereits angedeutet, von ganz unterschiedlichen Faktoren ab. Studierende an Hochschulen weisen Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, Rassismuserfahrungen, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, ihrer sexuellen Orientierung, sozialem Status oder Alter. Aspekte wie Religionszugehörigkeit, Nationalität, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Voll- oder Teilzeitstudium, Studienfach oder Familienstand können diese sogenannten Diversity-Dimensionen (s. Abbildung 1) noch verstärken. Diese Dimensionen haben vor und während des Studiums einen großen Einfluss auf Studienfachwahl, Motivation, Leistungsbewertung und Benotung, Unterstützung durch Lehrende bzw. das private Umfeld, Erwerbstätigkeit und Einkommen neben dem Studium, Einhaltung der Regelstudienzeit, Aufbau sozialer und berufsrelevanter Netzwerke, Gestaltung des Abschlusses und Berufsübergangs etc. Spätestens mit dem Berufseinstieg haben die Dimensionen auch einen Einfluss auf Bewerbungsprozesse, Beschäftigungsverhältnisse und Ressourcenausstattung, Karriereverläufe, Lebensplanung, Alterssicherung etc..

Das Diversity-Verständnis im Mentoring im Berufsübergang orientiert sich an Ansätzen der Chancengerechtigkeit, Wertschätzung und Antidiskriminierung. Die Teilnehmenden werden durch verschiedene Angebote darin unterstützt, den Übergang nach den eigenen Bedürfnissen erfolgreich zu bewältigen.

Der Student Life Cycle an der HAW Hamburg

An der HAW Hamburg gibt es 40 Bachelor-Studiengänge (Stand Wintersemester 2019/2020, zwei duale, zwölf auch als duale Studienform möglich) und 38 Master-Studiengänge (acht weiterbildende, davon ein dualer). Es studieren etwa 17.000 Personen an der Hochschule, davon 2650 internationale Studierende. Der Student Life Cycle ist grundsätzlich geprägt von verschiedenen Übergängen, so auch an der HAW Hamburg. Als Hochschule für Angewandte Wissenschaften sind die Einstiegsmöglichkeiten in ein Studium traditionell vielfältig (direkt nach einem Schulabschluss oder nach Ausbildung und Berufstätigkeit oder als berufsbegleitendes Studium) und auch die Zusammensetzung der Studierenden ist sehr heterogen (vgl. Schirmer 2016). Neben dem Studieneinstieg⁴ ist vor allem der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium als auch die Prüfungs- und Praxisphase sowie der Berufseinstieg als relevant anzusehen. Darüber hinaus werden Überlegungen über eine Promotion bzw. eine Wissenschaftskarriere auch an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften immer wichtiger und die Rahmenbedingungen derzeit dafür geschaffen⁵.

In den einzelnen Studiengängen sind sehr unterschiedliche Praxisphasen vorgesehen. So ist in den technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen vor allem ein mit Veranstaltungen gerahmtes Praktikum oder Praxissemester gefordert, insbesondere in den Bachelorstudiengängen. Die Designstudiengänge hingegen setzen vor allem auf die Befähigung zum künstlerischen Arbeiten (vgl. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, Kultusministerkonferenz 2017).

Für die Begleitung der Studienausgangsphase bietet die Hochschule unterschiedliche Anlaufstellen an. Dazu gehören Lehrende (z.B. als Betreuende von Abschlussarbeiten), Praktikumsstellen bzw. Prakti-

³ Zur aktuellen Situation von Berufseinsteiger*innen bezüglich einer drohenden Rezession und Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der sog. „Corona-Krise“ vgl. z.B. <https://www.zeit.de/campus/2020-04/berufseinstieg-corona-krise-studium-job-arbeitsmarkt/komplettansicht> Abruf 07.05.2020

⁴ <https://www.haw-hamburg.de/studium/studieneinstieg> Abruf 29.05.2020

⁵ <https://www.haw-hamburg.de/promotion> und <https://www.academics.de/ratgeber/promovieren-fh-fachhochschule> Abruf 24.02.2021



**Diversity-Dimensionen veranschaulicht im Diversity-Rad
(entnommen aus: Diversity-Vision der HAW Hamburg)¹**



kumsbeauftragte, das Zentrum für Karriereplanung, die Zentrale Studienberatung oder auch das Mentoring im Berufsübergang.

Mentoring für Studierende und Absolvant*innen
im Übergang in das Berufsleben

Mentoring bezeichnet eine Beziehung zwischen einer erfahrenen Person und einer unerfahrenen Person. Im Vordergrund steht die Erfahrungsweitergabe und die persönliche Begleitung innerhalb eines sogenannten „Tandems“. Formen von informellem Mentoring

gibt es schon sehr lange. Spätestens Anfang der 1980er Jahre wurde Mentoring als institutionelles Förderinstrument innerhalb von Organisationen verstärkt eingesetzt (vgl. Kram 1985, Haasen 2001, Graf/ Edelkraut 2016). Das Instrument kann für unterschied-

¹ Die Abbildung zeigt Dimensionen von Diversität, die im Kontext der HAW Hamburg für die Gruppe der Studierenden wirksam sind. Abhängig von der jeweiligen Situation können Studierende in diesen Dimensionen unterschiedlich positioniert sein, also privilegiert oder benachteiligt. Copyright: Stabsstelle Gleichstellung HAW Hamburg.

liche Zielgruppen und unter verschiedenen Zielsetzungen eingesetzt werden, z.B. zur Förderung von Führungskräften, Auszubildenden, neuen Mitarbeitenden, oder auch in der Förderung von (weiblichen) Wissenschaftler*innen oder Studierenden innerhalb des Studiums oder auf dem Weg in den Beruf⁶. Außerdem gibt es unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit bzw. des sogenannten Matchings der Tandems, z.B. innerhalb einer Organisation oder als „Cross-Mentoring“ zwischen zwei Organisationen oder vollkommen unabhängig von organisationalen Vorgaben.

Das Programm „**Mentoring im Berufsübergang – Gender und Diversität als Potenzial**“ richtet sich an Studierende und Absolvent*innen (Bachelor und Master bis ein Jahr nach Studienende) aller Fakultäten der HAW Hamburg. Die Durchführung orientiert sich an den Qualitätsstandards des Bundesverbands für Mentoring in der Wissenschaft, Forum Mentoring e.V.⁷ Im Fokus des Programms steht die Übergangsphase der Studierenden bzw. Absolvent*innen bis ein Jahr nach Studienende von der Hochschule in den Beruf, wobei diese Phase zeitlich sehr individuell ist. So haben manche Teilnehmende bereits früh im Studium den Bedarf, sich mit beruflichen Zielen auseinanderzusetzen und den Berufseinstieg zu planen. Für andere wird dies erst mit dem Hauptpraktikum, dem Studienabschluss bzw. der Abschlussarbeit relevant. Im Vergleich zu anderen Programmen, die v.a. den Einstieg von Studierenden in Wirtschaftsunternehmen fördern (vgl. z.B. Pflaum 2016) ist das Projekt der HAW Hamburg explizit weiter gefasst. So gehen Studierende der Sozialen Arbeit oder der Designstudiengänge meist ganz andere Wege in den Beruf als Absolvent*innen technischer oder wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge.

Das Mentoring will die Studierenden in dieser Phase der beruflichen Orientierung und des Berufseinstiegs in der Persönlichkeitsentwicklung, der Erweiterung sozialer Kompetenzen sowie der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit unterstützen und bietet dafür

Angebote zur Sensibilisierung, Reflexion und Empowerment⁸ in Bezug auf Gender und Diversity an. Das Programm unterstützt als Nebeneffekt auch die sogenannte „Employability“ der Teilnehmenden, d.h. deren ökonomische Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt. Indem es aber Angebote macht, eigene Dispositionen sowie strukturelle Zusammenhänge zu erkennen und Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen, ergibt sich auch ein Potenzial für Kritik, Empowerment, Veränderung (vgl. Walter/Schmidt 2016) und Kulturwandel. Der Programmtitel könnte deshalb auch erweitert werden um Gender und Diversitäts-Kompetenz als Potenzial für Kulturwandel.

Auch in der konkreten operativen Projektarbeit ist das Thema Diversitysensibilität sehr wichtig. Referent*innen bei Workshops und Vorträgen werden u.a. nach ihrer Gender- und Diversitykompetenz ausgewählt. Mentor*innen werden für die Diversität der Teilnehmenden, also ihrer Mentees, sensibilisiert. Diversity-Aspekte werden nicht zuletzt bei der Auswahl der Bewerber*innen berücksichtigt und eine individuelle Bedarfsermittlung zu Beginn des Programms vorgenommen. Außerdem bilden sich die Koordinator*innen regelmäßig zu Gender- und Diversity-Themen weiter und bemühen sich um eine diskriminierungsfreie Ansprache von (potenziellen) Teilnehmenden.

„Mentoring im Berufsübergang“ in Zahlen

Seit 2011 wurden im Programm rund 260 Mentees aller Fakultäten⁹ in ihrer Berufsübergangsphase begleitet, insgesamt waren es 287 Mentees seit dem Jahr 2009 inklusive des Mentorings für Studentinnen. Es stehen derzeit 135 externe Expert*innen (Fach- und Führungskräfte, Projektleitende, Selbstständige, Unternehmer*innen, usw.) aus den verschiedensten Branchen und Bereichen als Mentor*innen zur

⁶ Zum vielfältigen Einsatz von Mentoring in der Wissenschaft vgl. Petersen et al. 2017

⁷ www.forum-mentoring.de

⁸ <https://de.wikipedia.org/wiki/Empowerment>

⁹ Kohorten 2011-2020 Verteilung nach Fakultäten: Design Medien Information 22%, Life Sciences 30%, Technik & Informatik 24,5%, Wirtschaft & Soziale Arbeit 24,5%. Frauenanteil 73% (Fakultäten: Design Medien Information 84%, Life Sciences 82%, Technik & Informatik 43%, Wirtschaft & Soziale Arbeit 88%).

Verfügung. Davon sind ca. 70% weiblich. Ein Viertel der Personen sind Alumni der HAW Hamburg. Die Einsatzhäufigkeit der Mentor*innen seit 2011 verteilt sich so, dass 56% ein einziges Mal aktiv waren, 35% waren zwei oder drei Mal dabei und 9% zwischen vier und neun Mal. Dies bedeutet einerseits, dass es einen Kern von Mentor*innen gibt, die sich kontinuierlich engagieren und die für eine Reihe von Studiengängen oder Anliegen eingesetzt werden können. Andererseits zeigt die Erfahrung, dass die Anliegen der Mentees teilweise sehr speziell sind, so dass das Projektteam immer wieder neue Mentor*innen akquiriert hat.

Programmbestandteile

Mentees:

- *Bewerbungsverfahren mit Interview / Kennenlerngespräch*
- *Beratung und Vermittlung an eine*n Mentor*in durch das Projektteam*
- *Gestaltung der Mentoringbeziehung je nach individuellen Bedarfen und Fragestellungen*
- *Veranstaltungen: Einführungs- und Reflexionsworkshops; Feierliche Auftakt- und Abschlussveranstaltung; Workshops (Potenzialanalyse, Gender & Diversity im Beruf, Rassismussensibilisierung, Resilienz und Kommunikation); Themenabende mit Gästen; „Dialog im Dunkeln“® mit pädagogischem Workshop; digitale Austauschformate*
- *Material: Logbuch zur individuellen Gestaltung*

Mentor*innen

- *Beratung und Begleitung durch das Projektteam*
- *Profilbogen, Mentoring-Mappe mit Informationsmaterial*
- *Veranstaltungen: Feierliche Auftakt- und Abschlussveranstaltung; Workshops: Interkulturelle Sensibilität, Talenterorientierte Gesprächsführung, Kommunikation u.a.; Themenabende; Mentor*innen-Stammtisch; kollegiale Beratung*

Welche Rolle spielt nun die strukturierte und individuelle Begleitung von Studierenden in der Abschlussphase des Studiums? Für eine Hochschule

für Angewandte Wissenschaften ist der Praxisbezug immens wichtig und steht im Mittelpunkt der Lehr- und Lernausrichtung. Die Überlegung, neben einer fundierten theoretischen Ausbildung insbesondere den Arbeitsmarktbezug zu beachten, ist grundlegend (vgl. Wissenschaftsrat 2015). Hierbei geht es auch um die sogenannte (auch im Bologna-Prozess geforderte) „Employability“ bzw. Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden (vgl. Schubarth 2015; Hochschulrektorenkonferenz 2014). Ein Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz nennt Mentoring dabei als Good-Practice-Beispiel (Hochschulrektorenkonferenz 2014, S. 140f.; vgl. auch Goddard/Hughes 2006).

Die HAW Hamburg begreift die Berufsübergangsphase als wichtige Phase, deren Vorbereitung, Unterstützung und Begleitung im Verantwortungsbereich der Hochschule liegt. Diese Aufgabe wird neben dem genuinen Betreuungsauftrag der Lehrenden vor allem vom Zentrum für Karriereplanung erfüllt. Das Mentoringprogramm stellt daneben ein fokussiertes Instrument dar, in dem in einem geschützten Rahmen über einen Zeitraum von zwölf Monaten sehr individuelle Fragestellungen besprochen werden können, die sich für Studierende im Übergang vom Studium in den Beruf stellen.

DIE BEDEUTUNG DES MENTORINGPROGRAMMS FÜR DIE HOCHSCHULE AUS STRATEGISCHER UND INDIVIDUELLER SICHT

Mentoring in der Berufsübergangsphase und die strategischen Ziele der HAW Hamburg

Der Struktur- und Entwicklungsplan (SEP) der HAW Hamburg 2021-2025 ist das entscheidende strategische und handlungsleitende Dokument der HAW Hamburg. Der SEP setzt den Rahmen für die strategischen Entscheidungen in den kommenden Jahren und beschreibt die Werte, die Vision und daraus abgeleitet die Entwicklungsziele, die sich die Hochschule gibt. Er umfasst acht Handlungsfelder: Studium und Lehre; Forschung, Entwicklung und Transfer; Digitalisierung; Personal, Prozesse, Gebäude; Gender und Diversity; Verantwortung und Dialog mit Region und Gesell-

schaft; Internationalisierung; Wissenschaftliche Weiterbildung. Neben dem SEP bezieht sich das Mentoringprogramm aber auch noch auf verschiedene andere Dokumente und Vereinbarungen, z.B. den Gleichstellungs- oder Inklusionsplan, die Diversity-Vision u.a.. Das Mentoringprogramm trägt in vielfacher Hinsicht zu den strategischen Zielen laut SEP bei. Im Folgenden werden vier Ziele besonders in den Fokus genommen.

1. Ziel SEP: „Wir begleiten Studierende vom Studieninteresse bis hin zum Übergang in den Beruf“ im Handlungsfeld Studium und Lehre.

Zitat SEP: „Sie [die HAW Hamburg] berät und begleitet Studierende bei der beruflichen Orientierung und Weiterentwicklung, dem direkten Berufseinstieg, der Aufnahme eines vertiefenden Masterstudiengangs, einer Promotion oder bei der Realisierung einer selbstständigen Tätigkeit oder Unternehmensgründung. Insgesamt bindet sie so Alumnae*i in die weitere Entwicklung der Hochschule mit ein und sorgt damit für eine hohe Identifikation mit der HAW Hamburg über das Studienende hinaus.“

Beitrag Mentoring: Studierende entwickeln und reflektieren berufsbezogene und persönliche Kompetenzen im Erfahrungsaustausch mit Mentor*innen. Studieninhalte können so an die Praxis angebunden werden. Mentoring ist ein wirkungsvoller Beitrag zum Anspruch, die Studierenden auf Führungsaufgaben vorzubereiten. Mentees werden auf den Eintritt in eine internationale und plurale Arbeitswelt vorbereitet. Somit wird die Chance auf einen erfolgreichen Berufseinstieg erhöht. Im Idealfall fühlen sich die Mentees auch über das Studium hinaus mit der Hochschule verbunden.

2. Ziel SEP: „Wir fördern eine wertschätzende, inklusive und diskriminierungssensible Studien- und Arbeitsumgebung auch im digitalen Raum“ im Handlungsfeld Gender & Diversity.

Zitat SEP: „Die HAW Hamburg setzt auf proaktives Handeln und verankert Maßnahmen zur Sensibilisierung und zum Empowerment, um eine Wertschätzungskultur sowie eine respektvolle Konfliktkultur an der Hochschule zu etablieren

[...]. Angehörige der Hochschule sollen sich frei von Diskriminierung entfalten und ihre Karriere bzw. ihr Studium ungehindert verfolgen können. Die Hochschule [...] schafft Beratungs- und Sensibilisierungsangebote, um Diskriminierung proaktiv zu vermeiden.“

Beitrag Mentoring: Das Mentoring sensibilisiert über das Rahmenprogramm und die Tandembeziehung mit den Mentor*innen für Chancengerechtigkeit, Kulturwandel und diversitätssensible Kommunikation. In studiengangübergreifenden Peer-Gruppen werden interdisziplinäre Diskurse gefördert.

3. Ziel SEP: „Wir erhöhen die Internationalisierung von Studium, Lehre und Forschung“ im Handlungsfeld Internationalisierung.

Zitat SEP: „Internationale Studierende und Forschende sollen besser in den Studien- und Lehrbetrieb integriert werden, die Internationalisierung des Lehrangebots gesteigert und verstetigt werden, mehr englischsprachige Lehrveranstaltungen angeboten und möglichst vielen Studierenden internationale Erfahrungen und Einblicke ermöglicht werden.“

Beitrag Mentoring: In der interdisziplinären und heterogenen Gruppe der Mentees finden strukturierte Lernerfahrungen jenseits von Fach- oder Nationalkulturen statt und werden reflektiert. In einem einjährigen strukturierten Lernprozess werden Erfahrungen in einer diversen und internationalen Gruppe der Mentees ermöglicht. Es findet eine Perspektiverweiterung statt. Die Mentees reflektieren dabei ihr Kommunikationsverhalten und lernen, Konflikte zu lösen.

4. Ziel SEP: „Wir machen die Relevanz der Hochschule und ihre Leistungen in Region und Gesellschaft stärker sichtbar“ im Handlungsfeld Verantwortung und Dialog mit Region und Gesellschaft („Third Mission“¹⁰).

¹⁰ Vgl. Arbeitspapier des CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2015 https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf Abruf 29.05.2020

Zitat SEP: „Die regionale Verankerung der HAW Hamburg zu fördern und zugleich die Relevanz ihrer Beiträge sichtbarer zu machen, setzt ein von den Mitgliedern der HAW Hamburg gemeinsam getragenes Selbstverständnis ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung als Hochschule voraus. Dies ist Ziel einer künftigen gestärkten internen und externen Kommunikation. Sie wirkt nach innen in die Hochschule wie nach außen, so unter anderem in das Netzwerk aus Partner*innen, Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen, Verwaltung und Politik, Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen.“

Beitrag Mentoring: Durch das Mentor*innen-Netzwerk trägt das Angebot dazu bei, den Markenkern der HAW Hamburg nach außen zu vermitteln. Die engen Beziehungen zu den Mentor*innen tragen zum Vertrauensgewinn bei. Die externen Mentor*innen fungieren als Multiplikator*innen und Botschafter*innen in einem Netzwerk und unterstützen so den Wissenstransfer zwischen Hochschule und Gesellschaft. Der intergenerationale Dialog trägt durch die vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee zu einer Wertschätzungskultur bei. Mentor*innen lernen von Absolvent*innen über deren Bedürfnisse; sie sind Multiplikator*innen und bieten somit das Potenzial, sie noch stärker zur Erfüllung des Leitbilds zu nutzen. Das Mentoring leistet außerdem einen Beitrag zur Attraktivität des Hochschulstandorts für Studienbewerber*innen.

Mentoring in der Berufsübergangsphase und die individuelle Ebene

In der Praxis- bzw. Abschlussphase kann durch Mentoring eine Begleitung der Studierenden gewährleistet werden, die über das curriculare Angebot der Hochschule hinausgeht bzw. dieses ergänzt. Mentor*innen dienen dabei als Ansprechpersonen und Anlaufstellen für fachliche und überfachliche Fragen und Probleme (z.B. hinsichtlich Rollenfindung, Zusammenarbeit in Teams, Umgang mit Hierarchien, Kommunikation und Auftreten, Konflikten, Führungs- oder Fachkarrieren etc.). Das Mentoring stellt ein strukturiertes und umfassendes Reflexionsangebot zur Praxisphase

und in Bezug auf individuelle berufliche Perspektiven dar. Erfahrungen aus einem Praktikum und mit der Praktikumsstelle können zum Beispiel auf potenzielle zukünftige Arbeitgeber*innen übertragen werden. Dies kann gemeinsam mit den Mentor*innen reflektiert werden: wie arbeite ich gerne, was für Tätigkeiten übe ich gerne aus, aber auch: was muss mein*e Arbeitgeber*in mir bieten? Studierende können so ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstsicherheit steigern. Außerdem erhalten sie Motivation für den Abschluss und den Berufseinstieg bzw. für mögliche berufliche Perspektiven. Es können Ziele und Strategien für den Berufseinstieg besprochen werden. Ebenso kann auch eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung bzw. -erweiterung durch Reflexion und Feedback durch Mentoring gefördert werden¹¹. Praktische Ausprägungen sind z.B.: Was habe ich, was fehlt mir, um ein bestimmtes berufliches Ziel zu erreichen?



Nicht zuletzt sind inter- und transdisziplinäre Peerprozesse ein wichtiger Teil des Programms. Es nehmen Studierende und Absolvent*innen aller Fachrichtungen am Programm teil. Sie beraten sich gegenseitig und erleben sich selbst als kompetent und ihre Erfahrungen als wertvoll. Sie erfahren im Austausch, dass die anderen Mentees oft die gleichen Fragestellungen hinsichtlich des Berufseinstiegs haben. Daneben wird durch das Rahmenprogramm sowie durch die Arbeit im Tandem eine Sensibilisierung zu Gender und Diversity in Bezug auf Berufseinstieg, Berufsverläufe und Arbeitsmarkt ermöglicht. Individuelle Dispositionen können innerhalb des Programms reflektiert werden.

¹¹ Zum Kompetenzbegriff vgl. Erpenbeck/Heyse 2007 S. 159 sowie den Hochschulqualifikationsrahmen.

Das „Learning Outcome“ im Mentoring kann so zusammengefasst werden: Auf der Basis von systematischer Reflexion, Qualifikation und Information erarbeiten sich die Mentees nächste individuelle Schritte in der Gestaltung des Übergangs vom Studium in den Beruf für eine tragfähige und nachhaltige berufsbezogene Perspektive¹². Mentoring stellt dafür unterschiedliche Lernräume¹³ zur Verfügung.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK: KULTURWANDEL DURCH MENTORING IM BERUFSÜBERGANG?

Das Ziel des Qualitätspakt Lehre ist es, einen Kulturwandel an den geförderten Universitäten und Hochschulen zu ermöglichen. Das Projekt „Lehre lotsen“ der HAW Hamburg hat sich zum Ziel gesetzt, einen dialogorientierten Wandel anzustoßen. Perspektiven sollen erweitert, Akteur*innen vernetzt und neue Handlungsweisen in Studium und Lehre ermöglicht werden. Strukturelle Gegebenheiten werden an der Hochschule zunächst kritisch reflektiert und sollen dann durch neue bedarfsgerechte Angebote verändert werden. Eines davon ist das Mentoring, welches Studierende auf dem Weg aus der Hochschule in den Beruf begleitet und somit eine essenzielle Phase des Studienerfolgs in den Blick nimmt¹⁴. Außerdem trägt das Programm durch die intensive Vernetzung von Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Hochschule aktiv dazu bei, dass verschiedene Perspektiven sichtbar werden. Für die Studierenden selber bietet es eine Plattform, sich kritisch mit ihrer eigenen Disposition auf dem Arbeitsmarkt und eventueller Diskriminierungserfahrung auseinanderzusetzen. Übergangskonflikte und Zweifel der Studierenden in der Abschlussphase des Studiums können aufgefangen werden.

Ausgehend von den Überlegungen zu den strategischen Zielen der HAW Hamburg sowie der Betrachtung individueller Vorteile für die Teilnehmenden ist somit festzustellen, dass Mentoring das grundsätzliche Potenzial hat, Veränderungen zu initiieren und zu begleiten. Dies gilt natürlich insbesondere auf individueller Ebene innerhalb der Mentoringtandems. Nicht zu vernachlässigen ist aus Sicht des Projekts „Mentoring im Berufsübergang“ aber auch der Einfluss, den das Programm auf die Hochschule selber hat. Zwar scheint auf den ersten Blick der interne Einfluss von studienbegleitenden Mentoringssystemen (z.B. in Form von „Buddys“) auf die Hochschule als lernendes System (vgl. Stehling et al. 2016) größer, als der eines Programms, welches sich nach außen auf die Arbeitswelt orientiert. Allerdings kann durch ein nach extern auf den Berufseinstieg gerichtetes Programm gewährleistet werden, dass wichtige externe Einflüsse z.B. des Arbeitsmarkts oder der Praxisanforderungen kontinuierlich in die Hochschule eingespeist werden. Ein Ziel von Hochschulen ist, Absolvent*innen zu befähigen, nach dem Erwerb des Hochschulabschlusses einen qualifizierten Beruf ausüben zu können. Dabei müssen Hochschulen stets eine Balance finden zwischen dem Nachbilden von Trends auf dem Arbeitsmarkt und einer fundierten theoretischen Grundlagenausbildung, die eben nicht jedem Trend hinterherläuft (vgl. Hochschulbildungsreport des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft 2019). Eine fundierte Praxisphase gehörte schon immer zu den Grundfesten der HAW Hamburg. Bereits bei der Gründung der damaligen Fachhochschule Hamburg aus 13 Ingenieursschulen sowie weiteren höheren Fachschulen¹⁵ im Jahr 1970 war dies eine der Grundlagen für die spätere HAW Hamburg. Ein ausgeprägter Praxisbezug war und ist ein Aushängeschild der Hochschule.¹⁶ In diesem Sinne trägt das Mentoring dazu bei, die Praxisorientierung zu vertiefen und kritisch zu reflektieren. Da ein Großteil der Mentees bereits während der akuten Abschlussphase des Studiums von Mentor*innen begleitet wird, bietet sich hier die

12 Ergebnis einer Beratung zu Learning Outcomes mit

Prof. Dr. Frauke Schwarting, Lehr-Lern-Coach der HAW Hamburg. 13 Zur Lernraumgestaltung an der HAW Hamburg vgl. auch <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/qualitaet-in-der-lehre/lernraum-entwicklung/>

14 Vgl. zu struktureller Förderung von Studierenden Hartung 2012

15 u.a. Sozialpädagogik, Hauswirtschaft, Werkkunstschule, Bibliothekarschule

16 Siehe Jubiläumsausgabe des HAW-Magazins *Impetus*, April 2020 <https://www.yumpu.com/de/document/fullscreen/63203400/ein-impetus-spezial-zum-50-geburtstag-der-haw-hamburg>

Chance, dass die Mentees ihre reflektierten Sichtweisen verstärkt zurückspiegeln in die Hochschule. Das Mentoring als Teilprojekt von „Lehre lotsen“ bietet also eine einzigartige Möglichkeit, externe Perspektiven in die Hochschule hineinzutragen und so den Kulturwandel zu bereichern und zu fördern.

Darüber hinaus bietet das Mentoring für die HAW Hamburg die Chance, sich als attraktive Hochschule darzustellen, in dem nicht nur die kontinuierliche und praxisorientierte Begleitung während des Studiums gewährleistet wird, sondern auch die Begleitung aus der Hochschule heraus. Vorbild kann das Projekt auch im Sinne der Sensibilisierung für Diversity und Antidiskriminierung sein. In der Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen und Stellen innerhalb der Hochschule ist das Potenzial vorhanden, die Ausgangsphase und die Bedarfe der Studierenden noch besser zu verstehen und verbesserte Angebote zu machen. Zwar lebt der Mentoringansatz an anderer Stelle an der HAW Hamburg weiter. Allerdings steht das hohe Potenzial des Ansatzes vom „Mentoring im Berufsübergang“ im Widerspruch zur Entscheidung der Hochschule, das Programm aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht fortzuführen.

LITERATUR

Budde, M./Ellendt, U. (2017)

Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen.

In: R. Petersen et al. (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer, S. 27–43

Brändle, T./Müller, S. (2014)

Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem.

In: *Sozialer Fortschritt*, 63 4/5, S. 82–89

Ellendt, U. (2016)

Mentoring im Übergang zum Beruf. Diversität und Gender als Potenzial.

In: *Lehre lotsen 2011–2016. Erste Förderphase*. Herausgegeben von Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals, HAW Hamburg, S. 37–44

Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007)

Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2016)

Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wiesbaden: Springer

Filipp, S. H./Aymanns, P. (2010)

Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer

Glaser, B./Strauss, A. (1971)

Status passage. London: Routledge & Kegan Paul

Goddard, A./Hughes, C. (2006)

The Higher Education Academy Annual Conference July 2006 – Session papers „Mentoring and its impact on student employability“ <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/mentoring-and-its-impact-student-employability> Abruf 24.02.2021

Graf, N./Edelkraut, F. (2016)

Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer

Haasen, N. (2001)

Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München: Heyne

Hartung, A. B. (2012)

Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten. Arbeitspapier 243 der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf

Hochschulrektorenkonferenz (2014)

Fachgutachten Employability HRK 2014. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf S. 140f. Abruf 11.09.2019

Höher, F. (2014)

Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden: Springer

Hof, C. (2013)

Übergänge und Lebenslanges Lernen.

In: W. Schröder et al. (Hrsg.), *Handbuch Übergänge, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 394–413*

Kultusministerkonferenz (2017)

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf Abruf 25.03.2020

Kram, K. (1985)

Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life. London: Scott, Foresman and Company

Krawietz, J./ Raithelhuber, E./ Roman, N. (2013)

Übergänge in der Hochschule.

In: W. Schröder et al. (Hrsg.), *Handbuch Übergänge, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 651–687*

Mölders, B. (2017)

Mentoring zur Begleitung von Übergängen vom Studium in den Beruf. Leverkusen: Budrich

Oehme, A. (2013)

Dilemmata der beruflichen Orientierung.

In: W. Schröder et al. (Hrsg.), *Handbuch Übergänge, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 632–650*

Petersen, R. et al. (Hrsg.) (2017)

Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer

Pflaum, S. (2016)

Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf: Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen. Wiesbaden: Springer

Schaub, H. /Zenke, K. (2000)

Wörterbuch Pädagogik. München: dtv

Schubarth, W. (2015)

Beschäftigungsfähigkeit als Ziel von Hochschulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 18-19/2015, Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/>

apuz/205212/beschaefigungsfahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen Abruf 15.05.2020

Stehling, V./Richert, A./Isenhardt, I. (2016)

Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule.

In: *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung*, 2016 3+4, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 107–110

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2019)

Hochschulbildungsreport 2020. Für morgen befähigen. Jahresbericht 2019. Essen: Edition Stifterverband

Schirmer, H. (2016)

So leben Studierende in Hamburg. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Hamburg 2016. 21. Sozialerhebung des Studierendenwerks Hamburg. https://www.studierendenwerk-hamburg.de/fileadmin/user_upload/STW_Hamburg/_Downloads/Presse/Publicationen/Sozialerhebung/Sozialerhebung2016_fuerWeb_2018_06.pdf Abruf 24.02.2021

Walter, C./Schmidt, B. (2016)

Paradigmenwechsel in der Gesellschaft: Wie schützt Diversity Kompetenz vor Diskriminierung?

In: P. Genkova/T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz, Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder, Wiesbaden: Springer, S. 235–249*

Walther, A. (2014)

Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung.

In: C. Hof et al. (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 14–36*

Walwei, U. (2015)

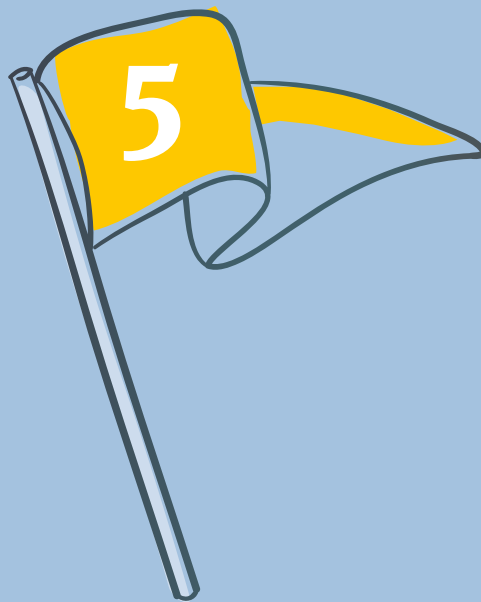
Was ist heute normal an Arbeit?

In: R. Hoffmann /C. Bogedan (Hrsg.), *Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen - Grenzen setzen. Frankfurt am Main: Campus, S. 224–244*

Wissenschaftsrat (2015)

Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>, Abruf 12.04.2019

Projekt- koordination und Begleit- forschung



Projekt-Koordination



Tagung
2018

- Leitung
- Controlling
- Öffentlichkeitsarbeit
- Schnittstellenfunktion

Vernetzung
der Teilprojekte



ermöglichen



„LEHRE LOTSEN“ BRINGT FACHINTERESSIERTE IN HAMBURG ZUSAMMEN

Eine zweitägige Fachtagung: Hochschule auf Zukunftskurs –
Vernetzte Strukturen für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre –
Dialog/Perspektivwechsel | Vielseitigkeit | Schnittstellen

Dr. Christina Kühnel, Corinna Peters



Am 6. und 7. September 2018 richtete das Team des „Lehre lotsen“-Projekts an der HAW Hamburg seine erste Fachtagung mit über 200 Teilnehmenden in den Räumlichkeiten der Fakultät Design, Medien und Information aus. Es wurde hochschulübergreifend über den Zukunftskurs von Hochschulen im Bereich Studium und Lehre und verschiedene Lösungsansätze und Umsetzungen diskutiert und reflektiert. Das zentrale Ziel der Fachtagung bestand darin, Impulse zu setzen, um Veränderungsprozesse gestalten zu können und dadurch die Qualität in Lehre und Studium vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft und den Anforderungen und Möglichkeiten durch

gesellschaftlichen Wandel und die Digitalisierung weiterzuentwickeln. Für diese Veränderungsprozesse bedarf es des Dialogs und der Vernetzung diverser Akteur*innen einer Hochschule, um immer wieder unterschiedliche Perspektiven und Kompetenzen zusammenzuführen.

Ein Fokus der Fachtagung lag auf dem Ausbau dieser Schnittstellen bzw. auf möglichen Knotenpunkten dieses Netzes, so dass eine Umsetzung langfristiger Projektziele und die Akzeptanz dieser Ziele innerhalb der Hochschule ermöglicht und die Basis für einen nachhaltigen Kulturwandel geschaffen werden konnten.

Wie alles begann

Während der Konzepttage im November 2017 entschieden die Mitarbeiter*innen des „Lehre-lotsen“-Teams der HAW Hamburg, eine Fachtagung auszurichten, um die gemeinsame Arbeit und den Kulturwandel, den das Projekt „Lehre lotsen“ an der HAW erreicht hat, zu würdigen, zu diskutieren und durch mögliche Impulse weiter voranzubringen. Der Austausch mit anderen Menschen aus dem Hochschulbereich über die Themen des Qualitätspakts Lehre und die Vernetzung untereinander sollten ebenfalls im Vordergrund stehen.

Von der Vogelperspektive bis zur operativen Ebene der einzelnen Maßnahmen sollte alles in den Blick

genommen und mit verschiedenen Akteur*innen diskutiert und bearbeitet werden. Es galt, den gemeinsamen Nenner zu finden, der alle Maßnahmen des Projekts verbindet, unabhängig davon, in welcher Fachlichkeit die Maßnahme angesiedelt ist.

Der Fokus sollte auf der Ganzheitlichkeit liegen und eine hochschulübergreifende Diskussion und Reflexion verschiedener Lösungsansätze für den Zukunftskurs im Bereich Studium und Lehre aktivieren. Bildlich gesprochen wurden die Schnittstellen und „Fäden“ der einzelnen Themen miteinander verbunden, um damit den Kulturwandel an Hochschulen als Lernende Organisation positiv zu beeinflussen.





von links nach rechts: Corinna Peters, Janka Tur Reich, Dr. Christina Kühnel

Die Vorbereitung

Es wurde rasch klar: Bei der Vorbereitung dieser Fachtagung lernt man die Prozesse der Hochschule noch einmal völlig neu kennen. In der Organisations- und Koordinations-Runde hatten Christina Kühnel, Corinna Peters und Janka Tur Reich viele Themen und offene Fragen auf dem Tisch, für die sie bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Lösungen kannten.

Inhaltlich musste zum Beispiel beraten werden, wer für die Keynote(s) in Frage käme? Wie viele parallele Themenslots sollten angeboten werden? Welche würden die Mitarbeiter*innen aus dem Projekt „Lehre lotsen“ gut selber ausfüllen können, und für welche Themen wäre ein Counterpart oder auch eine externe Perspektive als Ergänzung hilfreich und sinnvoll? Sollte ein Call for Paper oder ein Call for Poster stattfinden?

Primär wurden mit der Fachtagung folgende Zielgruppen adressiert:

- Mitarbeitende in Qualitätspakt Lehre-Projekten und im Third Space an Hochschulen
- Personen, die für Lehre und / oder Studium verantwortlich sind und dazu beitragen, die Qualität von Lehre und / oder Studium zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln
- Studierende, die als Beauftragte in Gremien für Studium und Lehre sitzen
- Vertreter*innen aus der Landespolitik, verantwortlich für Hochschulbildung
- interne und externe Lehrende und Interessierte.



Die Psychologie des radikalen Wandels

Prof. Dr. Thomas Druyen, Keynote-Sprecher,
Sigmund Freud PrivatUniversität Wien Paris

„In Zeiten rasanter Veränderungen bedarf es einer flexiblen Zukunftskompetenz, die es uns ermöglicht vorauszudenken, Szenarien durchzuspielen und aus der Reaktion in den Modus des Probehandelns zu wechseln.“

„Mache ich mir selber einen Plan? Oder warte ich auf den Plan der anderen?“

„Die Komplexität der Gegenwart braucht neue Talente, die wir uns aber selber beibringen können.“

Curriculumentwicklung

Woher kommen Impulse für Innovationen in der Lehre?

Angebote zur Vernetzung von Lehrenden verknüpfen

Ein Werkstattbericht

Personal verlieren – Wissen behalten?

Wissensmanagement mit Moodle & Co.

Mind The Gap

Verknüpfung von Lehre und Lernräumen

Dezentrales Qualitätsmanagement

Ein Begriff, vielfältige Interpretationen

Perspektivwechsel durch Kompetenzorientierte Lehre

„So denken die aber nicht“

Schnittstellen und (Soll-)Bruchstellen in Hochschulprojekten erfolgreich nutzen

Heterogenität in der Studieneingangsphase

Eine externe Perspektive

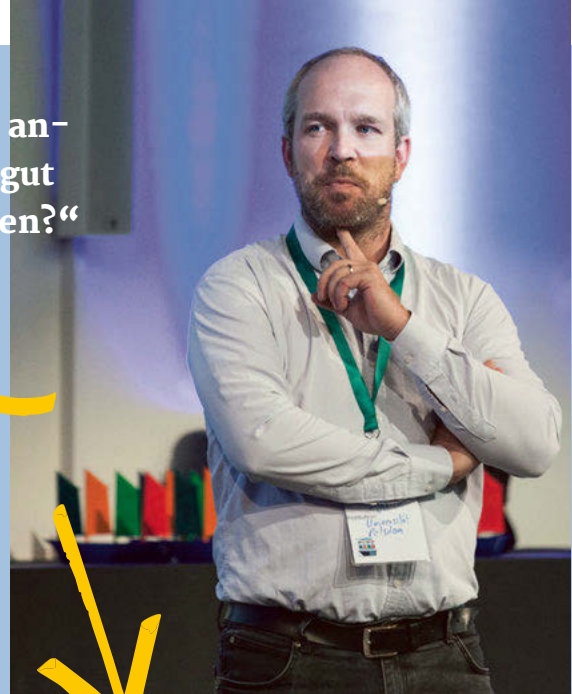
Studiengangs- und Departmentsprozesse moderieren

Unser
Workshop-
Programm

„Sind wir besonders gut darin uns anzupassen oder sind wir besonders gut darin, zu vermeiden uns anzupassen?“

Alle für Einen, Einer für Alle? Reformen in Studium und Lehre als Herausforderung für das lose gekoppelte System Hochschule

Dr. Markus Seyfried, Keynote-Sprecher,
Universität Potsdam



„Ohne ordentliche Lehre, brauche ich keine Uni. Da kann ich auch eine Forschungseinrichtung gründen.“

„Wie können Hochschulen strategisch agieren, um gemeinsam ihre Reformziele für die Lehre zu erreichen.“

Impulse, Diskussionen, Vorträge und Austausch

Digitalisierung in der Lehre

Netzwerkstrukturen und Good Practice Beispiele

Kompetenzerwerb & Ressourcenorientierung

zur Bewältigung der Statuspassage zwischen Studium und Beruf

Der Master-Studiengang Digitale Kommunikation

Als Beispiel für Vernetzung und Perspektivwechsel

Neue Impulse für die Lehre

durch die Hamburg Open Online University (HooU)

Gelingsbedingungen von

Online-Mentoring-Programmen

Am Beispiel von Cybermentor

Vom Projekt zur Organisation

Das Forschungs- und Transferlabor Creative Space for Technical Innovations

Willkommen

Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals,
Vizepräsidentin für Studium und Lehre
sowie Gleichstellung eröffnet die Tagung

Herzlich willkommen!

V-HAMBURG.DE/
T-IN-DER-LEHRE/
UNG-2018

#LELOFA20



„Impulse setzen und
Veränderungsprozesse
gestalten“

Dr.-Ing. Christina Kühnel,
Gesamtprojektleiterin „Lehre lotsen“



„Voneinander lernen,
wertschätzend miteinander
arbeiten, realistisch bleiben
und Visionen realisieren!“

Dr. Ivo an der Berk, Moderation



#lelo2018

Corinna Peters, Janka Tur Reich,
Koordinationsteam



GESTALTEN SIE GEMEINSAM MIT IHRER GRUPPE EIN

ZEIT: BIS 15:45 UHR

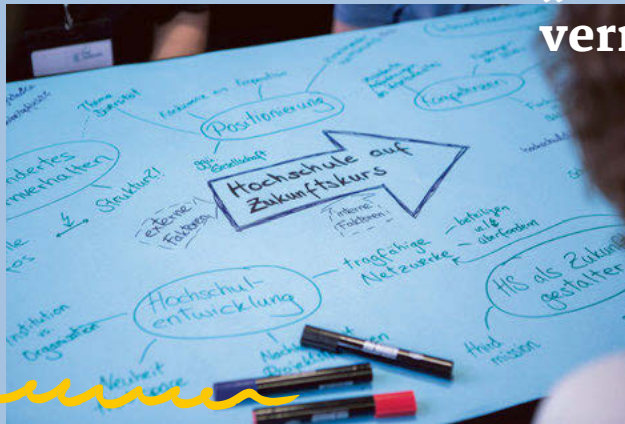
ORT: GEGENÜBER UNIVERSITÄT

Aktivierende Vernetzung

Sabine Rasch, Referentin für Curriculumentwicklung
HAW Hamburg motiviert die 200 Teilnehmenden zum Austausch



„Was verbinden Sie mit vernetzten Strukturen?“



„Was bedeutet Hochschule auf Zukunftskurs?“



Diskussionsanlass

Die gemeinsame Erstellung der Gruppenplakate bietet viel Gesprächsstoff



Improvisationstheater

Aufgelockert wurden die einzelnen Einheiten durch „Die Spieler“. Diese begleiteten mit einem Augenzwinkern durch die zwei Tage und spiegelten den Teilnehmenden die besprochenen Themen auf ungewöhnliche Art und Weise.



Graphic-Recording

Das Team von „Riesenspatz“ dokumentiert die Tagung

Vernetzung, Diskussion und Poster- ausstellung



Ein Rückblick

auf die Tagung wird ermöglicht durch die Multimedia-Reportage von Oleg Tjulenev (abrufbar bis Ende 2021):

<https://lehrelotsen-hawhamburg.pageflow.io/lehre-lotsen-fachtagung-2018#175997>

DAS BEGLEITFORSCHUNGS- PROJEKT STUFHE AN DER HAW HAMBURG

Ein kurzer Exkurs zur Kooperation mit dem Team Studieneinstieg

Marko Heyner, Dr. Christina Kühnel



StuFHe steht für „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“. Im Zentrum des Projekts (2014-2018) stand die Untersuchung der Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Studieneingangsphase. Kooperationspartner waren die Universität Hamburg, die Universität Kassel, die Technische Hochschule Mittelhessen und die HAW Hamburg. Die Ergebnisse des Begleitforschungsprojekts konnten als Impulse für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an den jeweiligen Hochschulen genutzt werden. Exemplarisch wird hier die Kooperation zwischen StuFHe und dem Team Studieneinstieg der HAW Hamburg anhand eines kleinen Praxis-Exkurses aufgezeigt.

Seit 2012 arbeitete Dr. Elke Bosse mit wechselnden Projektteams zunächst im Projekt „Hamburger Modell Studierfähigkeit“ und ab 2014 im Projekt „StuFHe“ an der Frage, was Studierfähigkeit ist und welche Wirkungen durch die Qualitätspakt Lehre Projekte angesichts

der vorzufindenden Heterogenität der Studierenden erreicht werden können. Im Kontext der empirischen Vorstudie zum Projekt StuFHe wurde so die Verbindung zum TSE hergestellt und bis zum Abschlussworkshop beibehalten.

Die Aussage „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie“ wird dem Sozialpsychologen Kurt Lewin zugesprochen. Die Angebote des TSE sind seit Beginn theoretisch fundiert und begründen sich aus verschiedenen psychologischen und pädagogischen Ansätzen, die jedoch selten hochschuldidaktisch zugespitzt die Komplexität der Studieneingangsphase in den Blick nahmen. Hier konnte StuFHe theoretische Zugänge aufzeigen, die das jahrelang erfolgreiche praktische Handeln in den entwicklungsorientierten und peertutoriell-überfachlichen Erstsemestertutorien auf einer aktuellen Basis begründeten. Gleichzeitig haben die praktischen Erfahrungen des TSE Fragestellungen induziert und die empirischen Zugänge und

Theoriebildung von StuFHe im Sinne eines gegenseitig fruchtbaren Verhältnisses unterstützt.

Studienanforderungen beschreibt StuFHe (Bosse et al. 2019, 27) als die Hürden, mit denen sich Studierende bei ihrem Eintritt in die Hochschule bzw. das Studium konfrontiert sehen. Die Wahrnehmung der unterschiedlichen Anforderungen ist dabei sehr vielfältig und wird verschieden stark wahrgenommen. Dies hängt, vereinfacht gesagt, von den individuellen Fähigkeiten und Ressourcen, aber auch von den vorgefundenen institutionellen Bedingungen an den Hochschulen ab.

Zur Illustration des Mehrwertes der Kooperation sollen zwei Beispiele der praktischen Arbeit dienen. Erstens die Nutzung der Kategorien von Studienanforderungen in Qualifizierungsworkshops für Tutorinnen und Tutoren der Orientierungswoche im Department Soziale Arbeit und zweitens die Reflektion des Studieneinstiegs in der Corona-Situation.



Tutorinnen und Tutoren der Orientierungseinheiten planen eine einwöchige, studiengangbezogene Blockveranstaltung zu Studienbeginn mit verschiedenen Themen und Formaten. Im Rahmen der vom TSE eintägig durchgeführten Workshops mit ca. 15 der rund 30 Tutorinnen und Tutoren wird seit 2018 eine Arbeitseinheit durchgeführt, die auf die Reflexion der kritischen Studienanforderungen abzielt. Zunächst werden die vier Dimensionen vorgestellt und anhand exemplarischer Anforderungen erläutert. Anschließend wird in Gruppen die Frage bearbeitet, welche

Angebote der Orientierungswoche welche Hürden adressiert und damit auch, welche Anforderungen offen bleiben. In der Regel wurde deutlich, dass die punktuell angelegte Orientierungswoche vorrangig die sozialen und organisatorischen Anforderungen bearbeitet. Die inhaltlichen und personalen Anforderungen können ergänzend beispielsweise durch Vorkurse, Fachtutorien, Erstsemestertutorien, Studien(fach)Beratung und Studierendenprojekte berücksichtigt werden und stellen eher eine begleitende Entwicklungsaufgabe dar. Die Tutorinnen und Tutoren können einerseits eine ganzheitliche Sicht auf die Studieneingangsphase mitnehmen, aber entwickeln auch ganz schnell eigene Ideen für den Studieneinstieg.

Das zweite Anwendungsbeispiel betrifft die Herausforderungen des Studieneinstiegs im Sommersemester 2020, dem sogenannten Corona-Semester. Anders als viele Hochschulen war die HAW Hamburg bereits Anfang März mit rund 1.200 Erstsemesterstudierenden in Vorkursen und Orientierungseinheiten in Präsenz gestartet, als zum Beginn der Vorlesungszeit der sofortige und „harte“ Lockdown angewiesen wurde. Unter Zusammenwirken der Lehrenden, Studierenden und Verwaltung wurde die Situation „entschärft“. Die ohnehin herausfordernde Phase des Studieneinstiegs stellte sich dennoch als eine besonders schwierige Situation dar, wenn sie ins Virtuelle gezwungen wird. Das TSE hat Erstsemesterstudierende und die rund 70 in Erstsemestertutorien eingesetzten Tutorinnen und Tutoren begleitet, befragt und gemeinsam diskutiert, um die zusätzlichen bzw. gewandelten Anforderungen zu umreißen und den Wert von physischer Präsenz gerade für Erstsemesterstudierende zu formulieren. So gelang es den Studierenden beispielsweise deutlich schwieriger:

- mit anderen Studierenden und Lehrenden in Kontakt zu kommen, Lerngruppen zu bilden und die erlebte Isolation zu überwinden (sozial)
- einen Online-Lernmodus zu finden und sich für das oft asynchrone Studium über den Semesterverlauf zu motivieren (personal)
- die gewachsene Komplexität des Studienablaufes bei gleichzeitig zunehmender Planungsunsicherheit und schwerer verfügbaren Beratungs-



Dimensionen von Studienanforderungen

(<https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>)



INHALTLICH

Anforderungen im Umgang mit dem Studienfach

- Fachliches Niveau und Progression bewältigen
- Auf Wissenschaftsmodus einstellen
- (Wissenschafts)sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln
- Wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen
- Inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen
- Fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln
- Studiererwartungen anpassen
- Studienwahl / inhaltliche Interessen klären



PERSONAL

Anforderungen der Selbst- und Lebensorganisation

- Lernpensum bewältigen
- Lernen zeitlich strukturieren
- Lernmodus finden
- Veranstaltungsinhalten folgen
- Leistungsstand und -vermögen einschätzen
- Mit Prüfungs-/Leistungsdruck umgehen
- Misserfolg bewältigen
- Lebensbereiche miteinander vereinbaren
- Persönliche und finanzielle Probleme meistern
- Wohnsituation organisieren



SOZIAL

Anforderungen des sozialen Miteinanders

- Peer-Beziehungen aufbauen
- Im Team zusammenarbeiten
- Mit Lehrenden kommunizieren
- Mit sozialem Klima zurechtkommen
- Studium/Studienfach rechtfertigen



ORGANISATORISCH

Anforderungen institutioneller Rahmenbedingungen

- Orientierung verschaffen
- Mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen
- Mit formalen Vorgaben zurecht kommen
- Veranstaltungswahl treffen
- Mit Lehrangebot zurecht kommen
- Fächer & Veranstaltungen vereinbaren
- Prüfungsbedingungen bewältigen
- Mit Lehr-/Beratungsqualität arrangieren
- Mit Rahmenbedingungen umgehen

und Informationsmöglichkeiten auszuhalten (organisatorisch)

- ihre Semesterziele zu prüfen und den Leistungsanforderungen sowohl im mathematischen wie auch im kreativ-künstlerischen Bereich gerecht zu werden (inhaltlich)

Bildlich gesprochen hatten die Erstsemesterstudierenden 2020 einen Hürdenlauf ohne vorheriges Training, mit der falschen Kleidung und reichlich zusätzlichem Gepäck zu absolvieren. Studierende unterscheiden sich dabei in der Nutzung von Studieneingangsangeboten (Bosse et al. 2019, 49ff.) in der Corona-Situation, wodurch zu erwarten ist, dass sich bestehende Heterogenität verstärkt.

Diese Beispiele zeigen, wie hochschuldidaktische Praxis von Begleitforschungsprojekten profitieren kann. Der besondere Wert von StuFHe wird darin gesehen, ein gründlich ausgearbeitetes empirisches Forschungsdesign mit qualitativen und quantitativen Zugängen, mit längs- und querschnittlichen Betrachtungen und mit aktuellen Auswertungsmethoden durchgeführt zu haben, die fundierte Ergebnisse und gute Argumente für eine fortzusetzende Fokussierung auf die Studieneingangsphase liefert und erfolgsversprechende Formate fördert, aber auch Angebotsvielfalt empfiehlt (vgl. Bosse/Mergner 2019).

WIE SICH DIE ,STIMMEN DER PRAXIS' FÜR WIRKUNGSBETRACHTUNGEN NUTZBARMACHEN LASSEN

Reflexionsangebote einer interpretativen
Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘

Benjamin Ditzel



Aus einer Forschungsperspektive stellt ein Projekt wie ‚Lehre lotsen‘ ein komplexes Interaktionsgeschehen dar. Die Frage, welche Wirkung ein solches Projekt und die damit verbundenen Interventionen in das Handlungsgeschehen von Studium und Lehre haben, ist nicht leicht zu beantworten. Das wird in diesem Beitrag ausgehend von Herausforderungen gezeigt, vor denen Analysen der Evaluations- und Wirkungsforschung grundsätzlich stehen. Ausgehend von einer qualitativ-interpretativen Forschungsperspektive und basierend auf einem multiperspektivischen Forschungsdesign wird am Beispiel des Forschungsprojekts *WirQung* und exemplarisch für den Gegenstandsbereich des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre herausgearbeitet, zu welchen Einsichten eine Wirkungsbetrachtung komplexer Interaktionsgeschehen kommen kann, wenn die ‚Stimmen der Praxis‘, die Perspektiven der lokal handelnden Akteure zum Ausgangspunkt einer wissenschaftlich fundierten

Wirkungsbetrachtung gemacht werden. Der Fokus einer solchen Wirkungsbetrachtung richtet sich auf das Rekonstruieren unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen und wie diese zustande kommen. Darüber lässt sich ein Verständnis dafür entwickeln, wie Interventionen in komplexen Interaktionsgeschehen wirken.

1 EINLEITUNG

Die HAW Hamburg hat neben *StuFHe* (siehe Beitrag auf S. 141) mit einem weiteren Begleitforschungsprojekt kooperiert: dem Projekt *WirQung: Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre*. Ausgehend von den Hochschulreformen und der damit verbundenen Implementierung von Praktiken des Qualitätsmanagements (QM) setzen sich das Forschungsprojekt und die darauf aufbauenden For-

schungsarbeiten des Autors damit auseinander, wie sich managerielle Ideen von Steuerung in der organisationalen Praxis manifestieren, also wie sie auf das Denken und Handeln der Akteure in den Hochschulen wirken. Dies wird am Beispiel des QM von Studium und Lehre in den Blick genommen, wie es im Rahmen des Qualitätspakts Lehre an zahlreichen Hochschulen – so auch an der HAW Hamburg – gefördert und ausgebaut wurde. Das Forschungsprojekt wurde von Oktober 2014 bis Januar 2018 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms ‚Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre‘ gefördert.

Im Zuge der Kooperation zwischen HAW Hamburg und dem Forschungsprojekt WirQung wurden qualitative Interviews mit unterschiedlichen Personen durchgeführt. Befragt wurden Mitarbeiter*innen des zentralen und dezentralen QM, der Hochschuldidaktik, Akteure der Hochschul- und Fakultätsleitung sowie Lehrende in unterschiedlichen Funktionen. Darüber hinaus haben sowohl Akteure des QM wie auch Lehrende – gemeinsam mit Personen anderer Hochschulen – an sogenannten Fokusgruppen-Workshops teilgenommen (vgl. zum Forschungsdesign Abschnitt 4). Erste empirische Ergebnisse wurden im Rahmen des Dies Academicus 2016 an der HAW Hamburg in zwei Workshops vorgestellt und diskutiert.

Abstrahiert vom exemplarischen Untersuchungsgegenstand des QM als Steuerungspraxis richtet sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts WirQung darauf, nicht nur zu verstehen, wie Interventionen (wie z. B. die Implementierung eines QM-Systems) in einem komplexen Handlungsgeschehen (wie z. B. dem Bereich Studium und Lehre) wirken, sondern auch, wie dabei methodisch vorgegangen werden kann, um der Komplexität und Ambiguität des Handlungskontextes in adäquater Weise zu begegnen.

Gegenstand dieses Beitrags ist es, das Forschungsprojekt WirQung, seinen Forschungszugang sowie ausgewählte empirische und theoretische Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit managerieller Interventionen in den

Bereich Studium und Lehre vorzustellen. Dabei wird ein besonderer Fokus darauf gerichtet, welche Implikationen sowohl eine interpretative Forschungsperspektive (vgl. Abschnitt 3) als auch die auf dieser Basis gewonnenen Forschungserkenntnisse (vgl. Abschnitt 4) haben können für eine Betrachtung der Effekte des Qualitätspakt-Lehre-Projekts ‚Lehre lotsen‘ der HAW Hamburg. Da das Forschungsprojekt nicht darauf abzielte, das QM der HAW Hamburg im Sinne einer klassischen Wirkungsbetrachtung zu analysieren, sondern allgemeiner zum Verstehen der komplexen Wirkungsweise von Steuerungsinterventionen am Beispiel des QM von Studium und Lehre beizutragen, soll es hier schwerpunktmäßig darum gehen, einen möglichen Beitrag einer interpretativen Forschungsperspektive für eine Wirkungsbetrachtung und damit für einen Blick auf mögliche Effekte eines groß angelegten Veränderungsprojektes wie ‚Lehre lotsen‘ zu thematisieren.

In Abschnitt 2 wird zunächst diskutiert, was es bedeuten kann, die Wirkung und Wirksamkeit von Interventionen – als die ein komplexes Vorhaben wie das Projekt ‚Lehre lotsen‘ aus einer Forschungsperspektive auch verstanden werden kann – aus einer qualitativ-interpretativen Perspektive in den Blick zu nehmen. Ausgangspunkt dafür ist ein kursorischer Blick auf Herausforderungen einer klassischen Wirkungsforschung. In Abschnitt 3 werden Eckpunkte einer interpretativen Forschungsperspektive für Wirkungsanalysen skizziert. In Abschnitt 4 werden das qualitativ-explorative Forschungsdesign sowie wesentliche Erkenntnisse des Forschungsprojekts hinsichtlich der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen in das Handlungsgeschehen von Studium und Lehre am Beispiel von QM vorgestellt. In Abschnitt 5 wird schließlich darauf eingegangen, welche Implikationen die Perspektive einer interpretativen Wirkungsforschung und die Erkenntnisse aus dem Projekt WirQung für eine Auseinandersetzung mit der Wirkung von ‚Lehre lotsen‘ haben könnte.

2 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU HERAUSFORDERUNGEN EINER WIRKUNGSANALYSE

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage danach, wie sich die Wirkung und Wirksamkeit von Interventionen analysieren lassen. Den primären Bezugspunkt für eine solche Betrachtung liefert die Evaluations- und Wirkungsforschung. Deren Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, „*welche Wirkungen durch gezielte Interventionen unter gegebenen Rahmenbedingungen*“ erreicht werden (Stockmann/Meyer 2014, S. 21). Mit dem Begriff der ‚Intervention‘ wird der Blick auf zu evaluierende Programme, Projekte, Instrumente, Strategien oder Maßnahmen gerichtet. Hinsichtlich der Ergebnisseite wird in der Regel zwischen erbrachten Leistungen (Output), Zielerreichung (Outcome) und Wirkung (Impact) differenziert (ebd., S. 70; Wachsmuth/Hense 2016, S. 81). Gleichwohl soll im Folgenden allgemeiner von Wirkung gesprochen werden, wenn es darum geht, welche Effekte die zu untersuchenden Interventionen hervorbringen.

In einem ersten Schritt geht es in einer solchen Wirkungsanalyse darum – zumindest aus der Perspektive eines quantitativen Forschungszugangs –, beobachtbare Veränderungen als Effekte auf z. B. die Qualität von Studium und Lehre zu identifizieren. In einem zweiten Schritt der Wirkungsanalyse geht es darum, die beobachteten Effekte entsprechenden Interven-

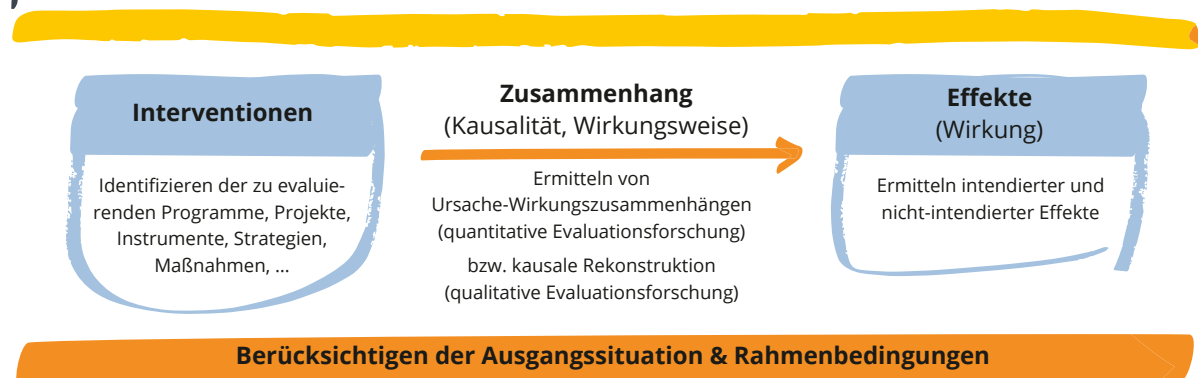
tionen zuzuordnen, in der Literatur wird auch von Attribution gesprochen. In Abbildung 1 werden das grundsätzliche Erkenntnisinteresse und die wesentlichen Dimensionen der Evaluations- und Wirkungsforschung schematisch in Form eines generischen Wirkmodells zusammengefasst.

Dabei zeigen sich, insbesondere in der Auseinandersetzung mit Interventionen im Bereich Studium und Lehre, unterschiedliche Herausforderungen, vor denen Wirkungsanalysen insgesamt stehen. Diese beziehen sich erstens auf das Ermitteln von Effekten (vgl. Abschnitt 2.1), zweitens auf das Identifizieren von Ursache-Wirkungszusammenhängen (vgl. Abschnitt 2.2) und drittens auf die grundsätzliche Frage, inwiefern Interventionen überhaupt gezielte Veränderungen der sozialen Handlungspraxis bewirken können (vgl. Abschnitt 2.3).

2.1 Bezugspunkte der Bewertung von Wirkung und Wirksamkeit

Eine erste methodisch-erkenntnistheoretische Herausforderung bezieht sich darauf, wie Effekte einer Intervention (objektiv) ermittelt werden können. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, was (potentielle) Effekte einer Intervention sind, sondern auch, was genau eine Intervention ausmacht und welche Effekte damit bewirkt werden sollen. In der Evaluations- und Wirkungsforschung überwiegen quantitative

ABB. 1 Erkenntnisinteresse und Dimensionen der Evaluations- und Wirkungsforschung, eigene Darstellung



Ansätze, die bereits zum Zeitpunkt der Konzeption von Erhebungsverfahren ein fundiertes Wissen über den Untersuchungsgegenstand erfordern. Die zu untersuchenden Interventionen, der relevante Handlungskontext sowie die zu beurteilenden Effekte müssen sich präzise beschreiben lassen, damit sie mit standardisierten Methoden/Fragebögen erhoben werden können. Doch können diese Anforderungen an das Forschungsdesign in komplexen Interaktionsgeschehen wie dem Bereich Studium und Lehre als erfüllt angesehen werden?

In der Literatur zur Evaluation von Studium und Lehre wird diese Frage kontrovers diskutiert. Denn bereits die Qualität der Lehre stellt ein multiperspektivisches, komplexes Konstrukt dar (*Carstensen/Hofmann 2004; Harvey/Green 1993*), das für eine empirische Abbildung über bestimmte Indikatoren zu operationalisieren ist (*Schüßler 2012, S. 56*). Eine solche quantifizierende Abbildung bedeutet eine Abstraktion, Verdichtung und Komplexitätsreduktion (*Power 2004*). Dadurch wird eine spezifische Sichtbarkeit hergestellt, die bestimmte Dinge hervorhebt und andere im Verborgenen lässt (*Espeland/Lom 2015; Hopwood 1990*). Und noch schwieriger verhält es sich mit dem Ermitteln von Effekten auf organisationale Zusammenhänge, insbesondere solche, die sich jenseits formaler Strukturen und Prozesse auf eine Veränderung des Denkens und Handelns der Akteure beziehen. Denn aus sozial-konstruktivistischer Perspektive existiert organisationale Wirklichkeit nicht jenseits subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen (ob individuell oder kollektiv) und allenfalls in Form sozial konstruierter Normen, Interpretationsmuster und Entscheidungsprämissen (*Berger/Luckmann 1969; Patzelt 2012*). Damit aber gilt auch für Effekte auf die ‚Organisation‘ bzw. auf das Denken und Handeln der Akteure – mehr noch als für die Qualität selbst –, dass sie sich nur schwer eindeutig und objektiv definieren und feststellen lassen.

Wenn sich aber der Untersuchungsgegenstand, die Kontextbedingungen und die zu untersuchenden Effekte einer eindeutigen Definition entziehen, stellt sich insbesondere für quantitative Forschungsansätze die Frage, woher die für die Wirkungsanalyse erforderlichen Bewertungsmaßstäbe kommen. Denn jede

Form einer (quantitativen) Wirkungsmessung bedarf eines zuvor festgelegten Bewertungskriteriums (*Kardorff/Schönberger 2010, S. 268; Wolbring 2016, S. 58*). Ein Ausweg wird in relativen Qualitätsdefinitionen gesucht (*Kromrey 2006, S. 253*). Für eine Bewertung der Effekte und Wirksamkeit von Interventionen wird dazu auf unterschiedliche Formen des Vergleichs zurückgegriffen, wie Vorher-Nachher-Vergleiche, Vergleiche zwischen Zielsetzung und Zielerreichung, Vergleiche mit normativen Standards oder Vergleiche mit anderen Interventionen oder Handlungskontexten (*Schmidt 2010b*).

Dabei gilt, dass es einer normativen Setzung bedarf, wer diese Bewertung vornimmt, anhand welcher Kriterien bzw. Vergleichsmaßstäbe sie erfolgt und wer legitimiert ist, diese zu definieren. Indem sich die Untersuchungen zu den Effekten von Interventionen an den genannten Vergleichsrahmen orientieren bzw. sich auf die Sichtweise der für die Intervention (Auftraggebende) respektive die Wirkungsanalyse (Beobachtende) verantwortlichen Akteure fokussieren, bleiben sie in der Regel innerhalb der Denklöge der untersuchten Systeme bzw. der beteiligten Akteure verhaftet. Die Perspektive der handelnden Akteure (Beobachtete) bleibt weitgehend unberücksichtigt bzw. wird über standardisierte Erhebungen in der Logik der Auftraggebenden bzw. Beobachtenden erhoben. Dabei müssen Ziele und Standards als Bezugspunkte der Bewertung und als die Wirkungsanalyse leitende Grundannahmen nicht mit denen der ‚Beforschten‘ übereinstimmen.

Feste Kategorien wie Ziele, Standards oder definierte Vergleichsgrößen „gefährden ... den Erkenntnisertrag, weil die damit vorgegebenen Begriffe nicht mit den Interpretationskategorien der Beforschten korrespondieren“ müssen (*Tietgens 1986, S. 22*). Damit verbunden ist in der Literatur zur Evaluations- und Wirkungsforschung ein normativer Bias zu beobachten, bei dem „grundsätzlich von der Sinnhaftigkeit und entsprechend positiven Wirkungen von Maßnahmen ausgegangen wird“, so dass nicht-intendierte Effekte nur selten in den Blick geraten (*Schmidt 2010a, S. 27*). Aspekte jenseits der Logik der zu untersuchenden Intervention und der zugrunde liegenden Handlungstheorien befinden sich damit außerhalb des Radars der Wirkungsanalyse, so

dass insbesondere kritischere Sichtweisen selten zu finden sind. Die zugrunde liegenden Bewertungsmaßstäbe bleiben somit unhinterfragt (Schüßler 2012, S. 57).

Doch was bedeuten diese Erkenntnisse für die Forschungsmethodik? Wenn für eine Wirkungsanalyse die subjektive Perspektive der handelnden Akteure von Belang ist und sich die Interpretations- und Handlungsmuster als das Handeln der Akteure beeinflussende Faktoren nur rekonstruktiv, interpretierend erschließen lassen (Froschauer et al. 2009; Vogd 2009), dann sind es genau diese unterschiedlichen Perspektiven, die ‚Stimmen der Praxis‘, die es mit geeigneten Methoden einzufangen, zu analysieren, zu systematisieren und zu abstrahieren gilt. Methodisch leitet sich daraus die Notwendigkeit eines qualitativ-explorativen Forschungsdesigns ab, wie es am Beispiel des Forschungsprojekts WirQung in Abschnitt 4 exemplarisch vorgestellt wird. Ein solches erlaubt einen tiefen Einblick, wie die handelnden Akteure mit den implementierten Systemen, Strukturen, Prozessen und Instrumenten umgehen. Der Blick wird damit für die vielfältigen Sichtweisen unterschiedlicher Akteure und die Dynamiken sozialer Interaktions- und Interpretationsprozesse geöffnet, die sich mit Weick (1995) auch als Sensemaking bezeichnen lassen.

2.2 Verstehen der Wirkungsweise

Selbst wenn Effekte ermittelt werden können, liegt zweitens eine weitere methodisch-erkenntnistheoretische Herausforderung darin, diese Effekte spezifischen Interventionen im Sinne eindeutiger Ursache-Wirkungsbeziehungen zuzuordnen. Denn in der Regel wirken sehr unterschiedliche Interventionen und Faktoren gleichzeitig, so dass sich der Einfluss einzelner Interventionen auf die gemessenen Effekte nicht von dem anderer Interventionen separieren lässt, wie in der Literatur beispielsweise für Praktiken des QM festgestellt wird (Stensaker 2003, S. 153; Westerheijden et al. 2006, S. 15). Auch scheint es nicht immer möglich, Ursache und Wirkung, insbesondere bezogen auf organisationale Dynamiken, eindeutig auseinander zu halten, weswegen eher von zirkulären Ursache-Wirkungszusammenhängen bzw. von ‚Kausalschleifen‘ auszugehen ist (Weick 1985, S. 106ff.).

Die Frage, inwieweit sich beobachtete Veränderungen bzw. Effekte eindeutig einer zu evaluierenden Intervention bzw. Maßnahme zuordnen lassen, wird in der Evaluations- und Wirkungsforschung auch als ‚*attribution problem*‘ diskutiert (Altfeld et al. 2015; Caspari 2009). Eine weit verbreitete Antwort auf diese Frage findet sich in objektivistisch-quantitativ ausgerichteten Forschungsansätzen, die den Weg über einen Vergleich mit dem ‚Kontrafaktischen‘ wählen. Über ein (meist quantitativ) aufwändiges Forschungsdesign mit Kontrollgruppen und Vorher-Nachher-Vergleichen geht es darum, ob ein Effekt auch ohne eine bestimmte Maßnahme eingetreten wäre (Caspari 2009, S. 190ff.). Die Qualität der Methoden und der erhobenen Daten wird damit zur ‚*Schlüsselfrage*‘ (Pohlenz 2009). Altfeld et al. (2015, S. 58) kommen für Programmevaluationen im Hochschulkontext, wie sie sich beispielsweise auf den Qualitätspakt Lehre beziehen, zu dem Schluss, dass derartige Forschungsdesigns nicht zu realisieren sind und eine ‚*monokausale Zuordenbarkeit von Wirkungen nahezu unmöglich erscheint*‘. Wie Interventionen wirken und welche Ursache-Wirkungszusammenhänge zugrunde liegen, bleibe daher häufig in einer *Black Box*.

Eine Möglichkeit, dem ‚*attribution problem*‘ zu begegnen und den Blick stärker in die *Black Box* der Wirkungsweise von Interventionen zu richten wird darin gesehen, zumindest ‚*eine Annäherung an Wirkungen und deren Plausibilisierung*‘ anzustreben (ebd., S. 56). Eine solche Wirkungsannäherung könne – ausgehend von Überlegungen zu einer ‚*theoriegeleiteten Evaluation*‘ (Chen/Rossi 1983; Wachsmuth/Hense 2016) – darüber erfolgen, dass das Indikatorensystem quantitativer Erhebungen modell- bzw. theoriegeleitet entwickelt, die ‚*Multikausalität*‘ des Handlungskontextes berücksichtigt und unterschiedliche methodische Zugänge gewählt werden (Altfeld et al. 2015, S. 59). Insbesondere für schwer zu erschließende Zusammenhänge bieten sich dabei qualitative Verfahren an, wobei sie im Sinne einer ‚*theoriegeleiteten Evaluation*‘ insbesondere dazu dienen, den Ausgangspunkt für eine quantitative Erhebung zu schaffen.

Noch grundlegender werden qualitative Verfahren aus einer interpretativen Perspektive befürwortet. Wie für die Ermittlung von Effekten bereits thematisiert, geht es darum, die Vielschichtigkeit der Interaktionen und Inter-

pretationen und damit die Subjektivität der Wirklichkeitskonstruktionen in den Blick zu nehmen. Für einen solchen Forschungszugang spricht Mayntz (2002, 2009, S. 83ff.) von ‚kausaler Rekonstruktion‘. Ziel sei es, Kausalzusammenhänge „auf der Basis einer möglichst breiten Erfassung der an der ‚Bewirkung einer Wirkung‘ beteiligten situativen Gegebenheiten und Handlungen“ (Mayntz 2009, S. 85) zu identifizieren. Dabei werden „nicht Abstraktion und maximale Vereinfachung, sondern Konkretisierung und hinreichende Komplexität der Erklärung“ (Mayntz 2002, S. 13) gesucht. Eine solche Analyse setzt nicht nur qualitativ-explorative Verfahren der Datenerhebung und -auswertung voraus, sondern erfordert auch, die Aufmerksamkeit eher auf den Einzelfall zu richten und „Detailkenntnis über den Untersuchungsgegenstand“ (ebd., S. 14) zu erlangen. An die Stelle von Kausalanalysen zur Ermittlung von Ursache-Wirkungszusammenhängen tritt auf der Grundlage qualitativer Forschungsdesigns die ‚kausale Rekonstruktion‘ eines komplexen Wirkgeschehens. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit stärker auf die Wirkungsweise, also die Art und Weise, wie Interventionen wirken, welche Wirkdynamiken also im Zuge von Interaktions- und Interpretationsprozessen entstehen und welche Wirkannahmen dem Handeln der Akteure (implizit) zugrunde liegen.

Erkenntnisse einer ‚interpretativen‘ Wirkungsfor-schung weisen am Beispiel des QM an Hochschulen darauf hin, dass durch unterschiedliche Akteure und Akteursgruppen mitunter sehr vielfältige Sichtweisen auf Qualität, auf deren Sicherung bzw. Weiterentwicklung gerichtete Interventionen und deren Effekte existieren (Vettori/Lueger 2011), dass formale Interventionen im Zuge des Implementierungsprozesses unterschiedlich interpretiert und damit aus- und umgedeutet werden (Newton 2002; Trowler 1997) und dass damit die Wirkung und Wirksamkeit nicht nur unterschiedlich eingeschätzt wird, sondern dass dabei auch sehr unterschiedliche Denkmodelle zu den Interventionen und dem Handlungskontext eine Rolle spielen (Ditzel 2017a). Für die Forschungsmethodologie einer Wirkungsanalyse bedeuten diese Erkenntnisse, dass, wie bereits mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesigns deutlich wurde, eine grundlegende Bezugnahme auf die subjektiven Zuschreibungen durch die handelnden Akteure (Ditzel 2019b) an Bedeutung gewinnt. Gleichzeitig stellt sich aus methodisch-

erkenntnistheoretischer Perspektive die Frage, was Wirkung und Wirksamkeit von Interventionen jenseits einer objektiven Feststellung bedeuten und wie subjektive Zuschreibungen der handelnden Akteure zu Effekten und zur Wirksamkeit zustande kommen und theoretisierend einzuordnen sind, um damit ein Verständnis hinsichtlich der Wirkungsweise von Interventionen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund werden in Abschnitt 3 ausgehend vom aus der Organisationsforschung stammenden Sensemaking-Ansatz (Weick 1985, 1995, 2009) Eckpunkte einer interpretativen Forschungsperspektive für Wirkungsbetrachtungen vorgestellt, mit der sich subjektive Perspektiven auf Wirkung und Wirksamkeit als Wirksamkeitszuschreibungen konzeptualisieren und die Bedingungen für deren Entstehen untersuchen lassen.

2.3 Möglichkeiten und Grenzen von gezielten Interventionen

Drittens wird aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive der Blick auf die grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen von gezielten Interventionen im Kontext von Studium und Lehre im Besonderen sowie von organisationalen Interaktionsprozessen im Allgemeinen gerichtet. Während es mit den beiden zuvor thematisierten Herausforderungen darum ging, wie sich Effekte und Wirksamkeit erheben (vgl. Abschnitt 2.1) und die Wirkungsweise von Interventionen verstehen (vgl. Abschnitt 2.1) lassen, geht es hier nun darum, inwiefern überhaupt davon ausgegangen werden kann, dass Interventionen gezielt wirken. Dies ist ein Aspekt, auf den in der Evaluations- und Wirkungsforschung bislang wenig eingegangen wird.

Überlegungen hierzu werden seit den ersten Versuchen, Ideen des Managements auf Hochschulen zu übertragen bzw. die Hochschulpraxis gezielt zu verändern, in der Literatur zum Hochschulmanagement thematisiert. Angesichts des spezifischen Kontextes von ‚Hochschule‘ bzw. ‚Qualität von Studium und Lehre‘ existieren sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was steuernde Interventionen bedeuten, wie sie realisiert werden können und inwiefern (managerielle) Interventionen überhaupt dazu geeignet sind, definierte Ziele zu erreichen und das Handeln der Akteure in einem deterministischen Sinne zu beeinflussen.

Auf der einen Seite wird im Narrativ des Reform-Diskurses davon ausgegangen, dass die Hochschulen die Verantwortung für die Entstehung von Qualität stärker selbst übernehmen müssen, um handlungsfähig zu sein. Im Gegenzug zur damit verbundenen institutionellen Autonomie werden die Hochschulen zunehmend rechenschaftspflichtig gemacht bezüglich der erbrachten bzw. zu erbringenden Leistungen und bezüglich der Verwendung von Ressourcen. Dies wird auch unter dem Begriff der ‚Accountability‘ diskutiert. Im Anschluss an Ideen des New Public Management (Hood 1991, 1995) wird mit einem gewissen Steuerungsoptimismus davon ausgegangen, dass die Hochschulen das Handeln ihrer Mitglieder gezielt beeinflussen bzw. steuern können – und müssen. Unter dem Begriff der Managerialisierung hat sich die Leitidee einer ‚gesteuerten Hochschule‘ herausgebildet. Üblicherweise wird aus dieser manageriellen Perspektive die ‚spezifische‘ Organisationsform der Hochschule (Musselin 2007), die den Blick auf die Autonomie der Expert*innen (Mintzberg 1983; Pellert 1999), die lose Kopplung der Organisationseinheiten (Weick 1976) sowie das ‚eigentümliche‘ Entscheidungsverhalten (Cohen et al. 1972) richtet, als Defizitbeschreibung gelesen. Diese ‚Eigenarten‘ gelte es durch das Etablieren von Managementpraktiken und -instrumenten im Sinne einer ‚complete organization‘ (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000) zu überwinden.

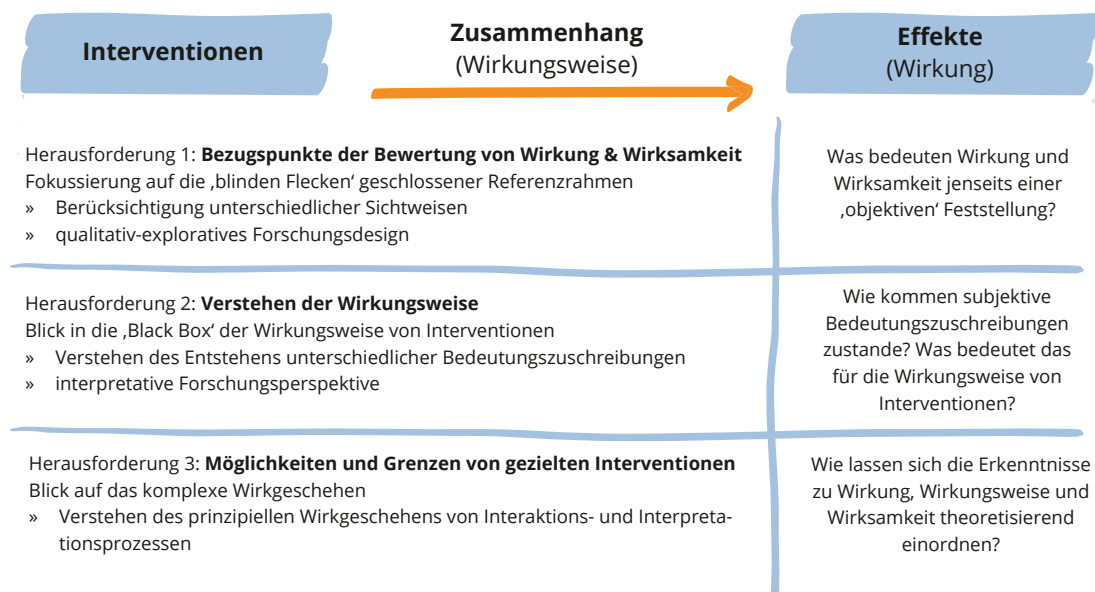
Was aus der gestalterischen Perspektive der Hochschulsteuerung als wünschenswert erscheint, stellt sich mit Blick auf Erkenntnisse der Hochschul- sowie der Organisations- und Managementforschung als durchaus voraussetzungsvoll dar. Denn dort finden sich andere Lesarten der ‚spezifischen‘ Organisationsform. In der Organisationsforschung hat die Auseinandersetzung mit den genannten Organisationsmetaphern wesentlich dazu beigetragen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Organisieren unter Aspekten von Komplexität, Unsicherheit und Ambiguität möglich ist (Weick 1985, 1995). Dabei wird z. B. auf die Grenzen einer hierarchischen und deterministischen Steuerung (Baecker 2003; Schreyögg 1991; Willke 1989) oder auf die Nebeneffekte quantifizieren der Steuerungspraktiken (Messner et al. 2007; Miller 1994) hingewiesen. In der Literatur zum Hochschulmanagement führt die Bezugnahme auf Arbeiten der

Organisationsforschung dazu, Zweifel zu artikulieren, inwiefern sich managerielle Steuerungsideen tatsächlich realisieren lassen (Ditzel 2015; Laske/Meister-Scheytt 2003). Immer wieder wird die Frage gestellt, ob und wie sich Hochschulen steuern lassen (Krücken 2008; Minssen/Wilkesmann 2003), ohne dass sich bisher ein allgemein anerkanntes Verständnis für ‚hochschuladäquate‘ Formen der Steuerung abzeichnen würde. Arbeiten der Governance-Forschung zeigen, dass die mit den Reformen erhofften Effekte deutlich geringer ausfallen als erwartet, ganz ausbleiben oder dass sich nicht-intendierte bzw. kontra-produktive Effekte beobachten lassen (vgl. z. B. Hüther/Krücken 2016, S. 144ff.). In der QM-bezogenen Wirkungsforschung steht angesichts konzeptioneller Betrachtungen bis heute weniger die Wirksamkeit als vielmehr die ‚Unwirksamkeit‘ (Seyfried/Pohlentz 2017, S. 96) der Interventionen im Fokus.

Auch hier stellt sich die Frage, was die vorangegangenen Überlegungen für Wirkungsbetrachtungen bedeuten. Während die oben diskutierten methodisch-erkenntnistheoretischen Herausforderungen deutlich gemacht haben, dass es erstens eines qualitativ-explorativen Forschungsdesigns zur Rekonstruktion subjektiver Handlungstheorien (vgl. Abschnitt 4) und zweitens einer diese theoretisierend einordnenden interpretativen Forschungsperspektive (vgl. Abschnitt 3) bedarf, wird mit den konzeptionell-theoretischen Herausforderungen der Blick dafür sensibilisiert, in welcher Form überhaupt Einfluss auf das Handeln der in der Hochschule agierenden Akteure genommen werden kann. Es geht also nicht nur darum, wie die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit sozialer Interventionen erhoben und die Ergebnisse interpretiert werden können, sondern auch darum, ob und wie sich die Wirkung der Interventionen überhaupt entfalten kann. Dazu braucht es ein Verständnis von Organisation, Steuerung und Wirkung, das sensibel ist für den spezifischen Handlungskontext sowie die Bedeutung von Selbstorganisations- und Interpretationsprozessen.

In Abbildung 2 werden die drei Herausforderungen und die sich daraus ergebenden Themen und Fragestellungen noch einmal zusammengefasst.

ABB. 2

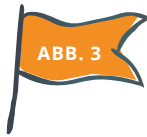
Herausforderungen einer Wirkungsanalyse komplexer Interventionen, eigene Darstellung

3 ECKPUNKTE DER FORSCHUNGSMETHODOLOGIE EINER INTERPRETATIVEN WIRKUNGSFORSCHUNG

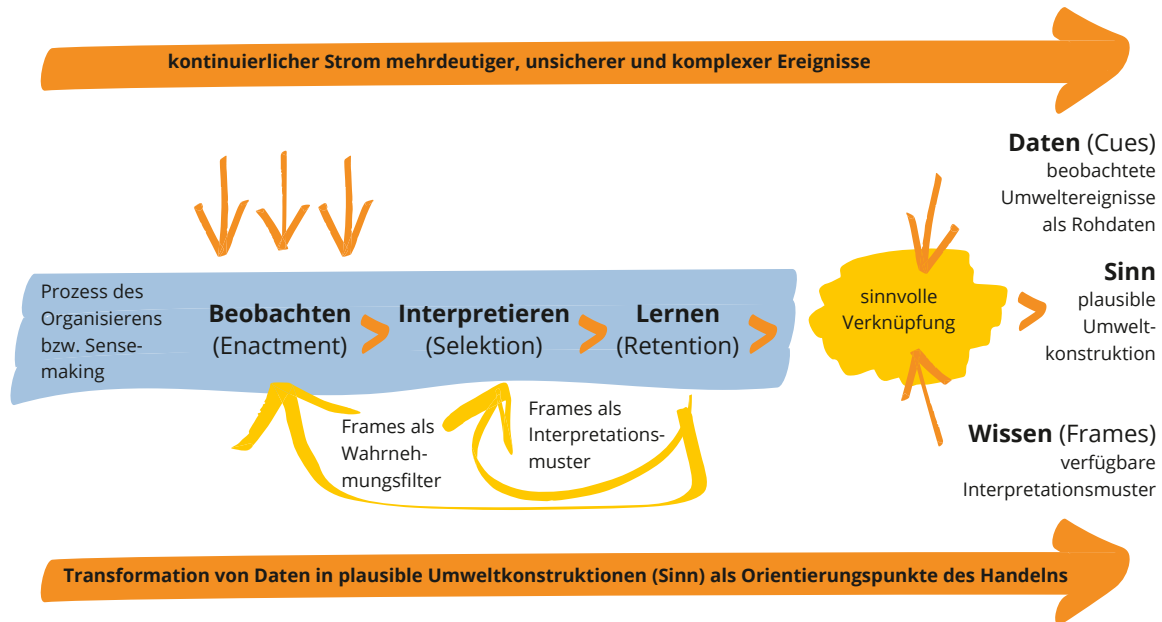
Ausgehend von den Überlegungen zu grundlegenden methodisch-erkenntnistheoretischen sowie konzeptionell-theoretischen Herausforderungen von Wirkungsanalysen in Abschnitt 2 werden in diesem Abschnitt Eckpunkte einer interpretativen Forschungsperspektive vorgestellt. Als theoretisch-methodologischer Ausgangspunkt wird dazu auf einen in der interpretativen Organisationsforschung verbreiteten Theorieansatz zurückgegriffen: die Sensemaking-Perspektive (Weick 1985, 1995, 2009).

Unter dem Begriff des ‚Organisierens‘ bzw. ‚Sense-making‘ geht Weick zunächst der Frage nach, wie Individuen und Organisationen mit der sie umgebenden Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und Kom-

plexität umgehen. Um den kontinuierlichen Ereignisstrom auf ein kognitiv verarbeitbares Maß zu reduzieren, bringen sie, so die Annahme, Ordnung in das Chaos. Aus der Fülle kontingenter, beobachtbarer Ereignisse werden einzelne als relevant erscheinende Eindrücke, Hinweise, Aspekte – Weick spricht von *Cues* – als ‚Rohdaten‘ für sinnprozessierende Prozesse des Organisierens bzw. Sense-making herausgegriffen. Die Aufmerksamkeit wird auf diese Daten gerichtet und sie werden in eigene kognitive Prozesse des Interpretierens, Verstehens und Lernens eingeklammert. Ziel ist es, die Umwelt und das eigene Handeln in dieser Umwelt verstehbar zu machen und damit Handlungsfähigkeit angesichts von Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und Komplexität herzustellen. Die einzelnen Phasen des Organisierens/Sensemaking werden nachfolgend kurz beschrieben und sind schematisch in Abbildung 3 dargestellt.



Zirkulärer Prozess des Organisierens bzw. Sensemaking, eigene Darstellung in Anlehnung an Weick (1985, S. 193) und Weick et al. (2005, S. 414)



Beobachten/Enactment: Der Prozess des Bemerkens und Einklammersns, den Weick als *Enactment* bezeichnet und der sich auch als Beobachten des Handlungsgeschehens verstehen lässt, führt dazu, dass Umwelt nicht etwas ist, das objektiv, unabhängig von der Beobachterin oder vom Beobachter gegeben ist und auf das nur reagiert wird. Vielmehr erfinden/konstruieren sich die handelnden Akteure ihr eigenes Bild, indem sie einzelne Aspekte als relevant erachten, andere nicht. Damit zwingen sie dem Ereignisstrom eine eigene Ordnung auf. Dies erlaubt es, die Mehrdeutigkeit und Komplexität der Umwelt zu reduzieren, die herausgegriffenen Eindrücke nach eigenen Interpretationsschablonen zu verarbeiten und als Basis weiterer Handlungen zu verwenden, die als plausibel erscheinen.

Interpretieren/Selektion: Es folgen Prozesse des Interpretierens und Verstehens, die Weick als *Selektion* bezeichnet. Es wird versucht, den bemerkten Aspekten einen Sinn aufzuerlegen. Dabei spielen kognitive Denkmuster, sogenannte *Frames* eine Rolle, in denen Interpretations- und Handlungsmuster gespeichert sind, die sich in der Vergangenheit

bewährt haben. Diese stellen das (implizit oder explizit) verfügbare Wissen dar. Indem aktuell aus dem Erlebensstrom herausgegriffene Ereignisse in Relation gesetzt werden, mit *Frames* als zur Verfügung stehenden Interpretationsmustern, wird Sinn konstruiert. Auf diese Weise werden Bezugsrahmen gefunden, innerhalb derer beobachtete Ereignisse bzw. Daten eine Bedeutung erhalten.

Lernen/Retention: Die dritte, von Weick als *Retention* bezeichnete Phase dient dazu, die gefundenen Wirklichkeitskonstruktionen für zukünftiges Handeln verfügbar zu machen, was sich auch als Lernen bezeichnen lässt. Das auf diese Weise verfügbar gemachte Wissen dient in Form von Sinnkonstruktionen der Orientierung des eigenen Handelns. Gleichzeitig wirkt es auf zukünftige Prozesse des Beobachtens und Interpretierens zurück, indem es sowohl das Beobachten von Daten im Sinne eines Wahrnehmungsfilters als auch deren Verknüpfung mit verfügbarem Wissen zu neuen Sinnkonstruktionen im Sinne von Referenzpunkten möglicher Interpretationen beeinflusst.

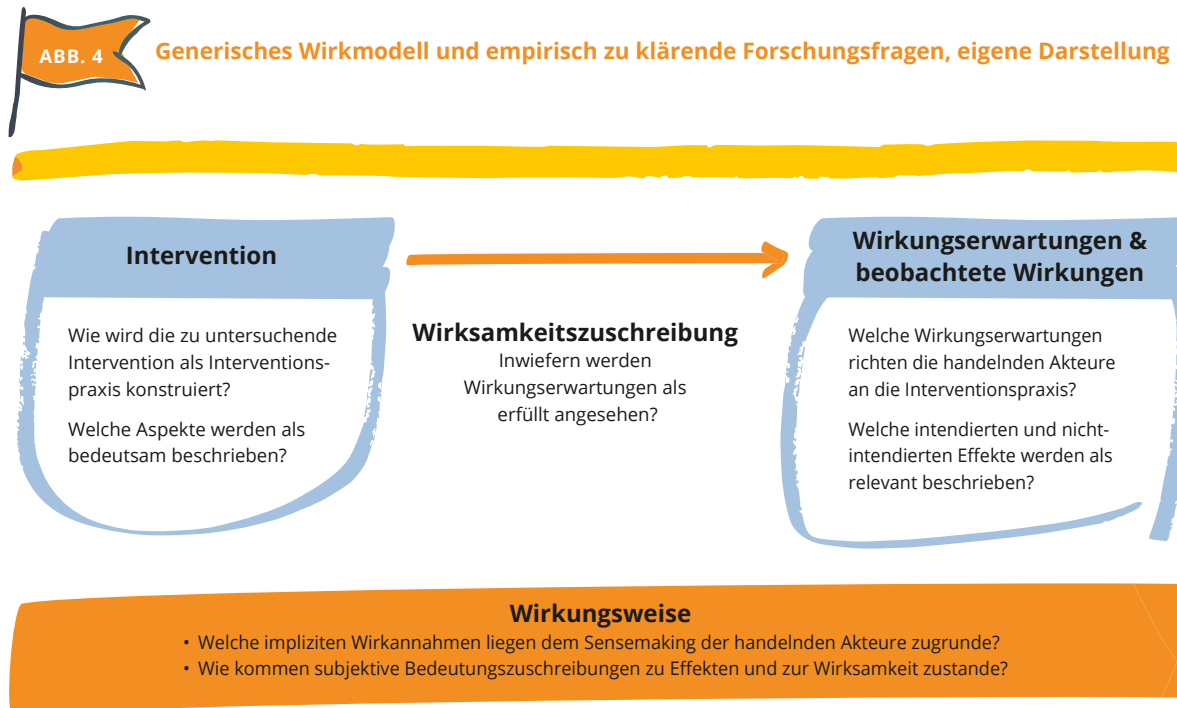
Den Sensemaking-Ansatz als Forschungsperspektive heranzuziehen, hat weitreichende Implikationen (1) für die epistemologische Betrachtung des empirischen Phänomens ‚Effekte sozialer Interventionen‘ und (2) für den methodologischen Forschungszugang einer darauf gerichteten Wirkungsanalyse:

1. Erstens lassen sich ausgehend von den in Abschnitt 2 diskutierten Herausforderungen aus epistemologischer Perspektive zentrale Begrifflichkeiten des Forschungsgegenstandes als soziale Konstruktion (*Berger/Luckmann 1969*) konzeptualisieren. Nach einem solchen Verständnis existieren Konstrukte wie ‚Qualität‘, die den Interventionen zugrunde liegenden Konzepte und Denkmodelle, aber auch ‚Wirkung‘ oder ‚Wirksamkeit‘ nicht per se in einer eindeutig und objektiv darstellbaren Form. Vielmehr werden sie jeweils in spezifischen Kontexten durch die handelnden Akteure kognitiv und sozial konstruiert. Im Verständnis des Sensemaking-Ansatzes geschieht dies in einem ersten Schritt durch das Beobachten der Umwelt. Im Zuge des *Enactment* werden einzelne ‚Rohdaten‘ als subjektiv bedeutsam herausgegriffen. Auf diese Weise entstehen plausibel erscheinende Umweltkonstruktionen. Wirkung und Wirksamkeit lassen sich auf diese Weise interpretieren als Bedeutungszuschreibung durch die handelnden Akteure. Damit wird der Blick geschärft auf das, was in der Wirkungsforschung vielfach als ‚Wirkungseinschätzung‘ oder als ‚perceived impact‘ erhoben wird und das sich mit *Bohnsack (2006, S. 142ff.)* als ‚explizite Bewertung‘ bezeichnen lässt. Diese werden als das begriffen, was sie sind: kognitive und soziale Konstruktionen und keine objektiven ‚Evidenzen‘ oder ‚Messungen‘. Was wirksam ist und was nicht, ist sozial konstruiert. Es geht also weniger um das Feststellen von Wirkung und Wirksamkeit, sondern vielmehr um das Rekonstruieren von Sinnzuschreibungen, verstanden als Sensemaking. Damit findet ein Perspektivwechsel von einer (objektiven) Wirksamkeitsfeststellung zur Rekonstruktion subjektiver Wirksamkeitszuschreibungen statt (*Ditzel 2017a, 2019b*). Im ersten Schritt wird eine solche Analyse – der subjektiven Betrachtungsperspektive und den (unterschiedli-

chen) Sichtweisen der Akteure geschuldet – unter Umständen zu mehrdeutigen Aussagen führen (vgl. Abschnitt 4).

2. Die Sensemaking-Perspektive weist durch das Infragestellen objektivistischer Erwartungen an die Erhebung von Effekten und die unterstellten Wirkbedingungen nicht nur auf die Grenzen klassischer Wirkungsbetrachtungen hin. Vielmehr weist sie mit ihrem für kognitive und soziale Prozesse des Organisierens sensiblen Blick auch einen Weg aus dem Messbarkeitsdilemma. Eine zweite, methodische Implikation der Sensemaking-Perspektive besteht daher gerade darin, den Blick zu lösen von einer statischen Ermittlung von Effekten und Wirksamkeitsurteilen und die Aufmerksamkeit auf die Dynamiken kognitiver und sozialer Prozesse des organisationalen Geschehens zu richten. Denn es geht darum, den Prozess der Bedeutungszuschreibung zu verstehen und damit nicht nur die organisationalen oder auch individuellen Zuschreibungsmuster zu rekonstruieren, sondern auch auf die Faktoren zu fokussieren, welche den Zuschreibungsprozess selbst beeinflussen. Mit *Bohnsack (2006, S. 142ff.)* geht es dabei um die ‚impliziten Werthaltungen‘, die den ‚expliziten Bewertungen‘ zugrunde liegen. Der Blick auf den Zuschreibungsprozess verspricht neben einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn hinsichtlich des Verstehens der Wirkungsweise von Interventionen auch handlungspraktische Erkenntnisse darüber, in welcher Form auf die Sensemaking-Prozesse Einfluss genommen werden kann.

Zwei Denkfiguren bieten sich als mögliche Orientierungspunkte einer methodischen Heuristik an, um Sinnstrukturen und Interpretationsmuster aus dem empirischen Material zu rekonstruieren: *Cues* und *Frames*. Basierend auf der Idee, dass sich die Sinnkonstruktion im Sinne Weicks insbesondere darauf bezieht, dass sogenannte *Cues* als relevante Daten aus der Vielzahl möglicher Eindrücke herausgegriffen und in kognitive Verarbeitungsprozesse des Interpretierens und Lernens eingeklammert werden, wird die Identifikation solcher *Cues* zum Ausgangspunkt der



Betrachtung von Bedeutungszuschreibungen gemacht. Der nächste Analyseschritt besteht darin, zu untersuchen, in welcher Form die Akteure versuchen, den eingeklammerten *Cues* einen Sinn zu verleihen. Dabei geht es weniger darum, die Sinnzuschreibung in prozessualer Form zu rekonstruieren. Vielmehr kann durch das Rekonstruieren von Faktoren, die einen Einfluss auf den Zuschreibungsprozess haben, ein Verständnis dafür entwickelt werden, welche kognitiven Denkmodelle bzw. Interpretations- und Orientierungsmuster (*Frames*) in diesem Prozess eine Rolle spielen. Auf diese Weise lassen sich die ‚impliziten Werthaltungen‘ bzw. die Handlungstheorien, die *theories-in-use* (Argyris/Schön 1996) zur Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen rekonstruieren, von denen auszugehen ist, dass ihnen eine handlungsleitende Funktion zukommt.

In Abbildung 4 werden mögliche Fragen einer am Sensemaking-Ansatz orientierten interpretativen Wirkungsanalyse dargestellt. Diese Fragen werden in ein generisches Wirkmodell eingeordnet, das sich an den Wirkdimensionen der Evaluations- und Wirkungs-

forschung orientiert. Dieses Wirkmodell dient als Ausgangspunkt für die Auswertung von Ergebnissen aus der empirischen Analyse in Abschnitt 4.

4 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE AUS DER EMPIRISCHEN ANALYSE DES PROJEKTS WIRQUNG

Wie in Abschnitt 1 bereits erwähnt, richtete sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts *WirQung* am Beispiel des QM von Studium und Lehre und aus der Perspektive der Organisations- und Managementforschung auf die Analyse der Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis. Dem Projekt lag eine interpretative Forschungsperspektive zugrunde, wie sie in Abschnitt 3 vorgestellt wurde. Als Ausgangspunkt für eine solche Wirkungsbetrachtung wurde ein mehrstufiges, unterschiedliche Verfahren triangulierendes Forschungsdesign gewählt, das es ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven auf das zu untersuchende Phänomen einzufangen:

Erstens erfolgte eine Fallstudienanalyse an zwei deutschen Hochschulen (einer Universität und einer

Fachhochschule). Es wurden 21 qualitative, leitfaden-gestützte Interviews mit unterschiedlichen Akteuren (Hochschulleitung, QM zentral/dezentral, Hochschuldidaktik, Lehrende) geführt. Darauf aufbauend wurden zweitens vorläufige Arbeitshypothesen als Diskussionsimpuls genutzt für insgesamt zehn Fokusgruppen-Workshops (*Kamberelis/Dimitriadis 2011; Krueger/Casey 2009*) mit QM-Akteuren, mit Lehrenden und in gemischter Zusammensetzung. Dadurch wurde die Forschungsperspektive auf Akteure weiterer Universitäten und Fachhochschulen ausgedehnt. Um die Analyse in den übergeordneten Diskurs zur Steuerbarkeit von Hochschulen einzubetten und die Erkenntnisse im Hinblick auf relevante Themenfelder zu strukturieren und zu verdichten wurde drittens eine dreistufige, qualitative Delphi-Studie (*Ammon 2009; Häder 2014*) durchgeführt. Befragt wurden 107 Expert*innen aus den Bereichen Hochschulforschung, -politik, -beratung, Akkreditierung, QM und Hochschuldidaktik.

Im Folgenden werden einzelne empirische Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis vorgestellt, wie sie aus einer interpretativen Perspektive und auf der Grundlage des skizzierten qualitativen Forschungsdesigns herausarbeiten wurden. Dabei lassen sich die Erkenntnisse auf drei Abstraktionsebenen lesen:

- Bezogen auf den untersuchten Gegenstandsbereich des QM von Studium und Lehre lassen sich Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkung und Wirkungsweise der QM-Praxis sowie der Wirksamkeit unterschiedlicher Ausgestaltungsformen ableiten. Den primären Bezugspunkt zur HAW Hamburg bildet dabei das Teilprojekt Qualitätsmanagement aus dem ‚Lehre lotsen‘-Projekt (siehe Beiträge auf S. 13 und S. 26).
- Darüber hinaus lassen sich Erkenntnisse auf einer allgemeineren Ebene übertragen auf ‚Interventionen in den Bereich Studium und Lehre‘. QM als Steuerungspraxis steht dabei exemplarisch für Interventionen, die auf eine Sicherung bzw. (Weiter-)Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre gerichtet sind. Damit lässt sich der Blick z. B. auf hochschuldidaktische Interventionen weiten.
- Und schließlich lassen sich die Erkenntnisse aus einer methodisch-erkenntnistheoretischen Per-

spektive von Wirkungsanalysen lesen. Denn auf der Grundlage der Analyse kann der potentielle Erkenntnisbeitrag einer interpretativen Forschungsperspektive veranschaulicht werden, die den Sensemaking-Ansatz als organisationstheoretische Rahmung zugrunde legt.

Auf mögliche Implikationen aus der empirischen Analyse bezogen auf diese drei Abstraktionsebenen wird abschließend in Abschnitt 5 eingegangen.

4.1 Auswertung der Delphi-Studie: Bedingte Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis

In einem ersten Schritt der empirischen Analyse der Delphi-Studie wurden auf der Grundlage qualitativer Aussagen unterschiedliche Sichtweisen auf QM, Steuerung sowie deren Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit herausgearbeitet. Ausgehend von einem generischen Wirkmodell (vgl. Abbildung 4) stand die Frage im Vordergrund, wie Expertinnen und Experten des Feldes – zur Erinnerung: Akteure aus Hochschulforschung, -politik, -beratung, Akkreditierung, QM und Hochschuldidaktik – *QM als Steuerungspraxis* beschreiben, welche *Wirkungserwartungen* sie an das QM richten, inwiefern diese Wirkungserwartungen – im Sinne von *Wirksamkeitszuschreibungen* – als erfüllt angesehen werden und welche *Wirkannahmen* (im Sinne der Wirkungsweise von QM) den Bedeutungszuschreibungen zugrunde liegen.

Wie die interpretative Forschungsperspektive sowie der multiperspektivische Forschungszugang erwarten lassen, führt diese Auswertung auf der Makroebene des Diskurses zu QM an und Steuerung von Hochschulen zu einem vielschichtigen und ambigen Bild. Auf die Frage nach der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis findet sich keine allgemeingültige und eindeutige Antwort. Vielmehr zeigen sich unterschiedliche, sich teilweise widersprechende Konstruktionen von QM, Steuerung, intendierten Wirkungen und damit einhergehend sehr unterschiedliche Wirksamkeitszuschreibungen. Dies manifestiert sich in unterschiedlichen Positionen, nach denen die Hochschule als steuerbar/nicht-steuerbar und nach denen ein formales QM als wirksam/nicht-wirksam angesehen wird. Die Rekonstruktion von QM als ‚bedingt wirk-

sam‘ (Ditzel 2017a) steht für dieses vielschichtige Bild, sich mitunter widersprechender Einschätzungen. Auf den ersten Blick ergibt sich daraus ein erstes Fazit: *„Es kommt darauf an“*. Die Wirksamkeitszuschreibungen der Akteure des Feldes hängen davon ab, welche Ideen von QM, Steuerung und intendierten Wirkungen als Referenzpunkt der Wirksamkeitsbeurteilung dienen. Dieser Befund ist für sich genommen nicht neu und korrespondiert mit einer skeptischen Betrachtung managerieller Steuerungsanliegen an Hochschulen (Hechler/Pasternack 2012; Krücken 2008).

Die Analyse muss allerdings nicht bei einer derart vagen Aussage stehen bleiben. Vielmehr lässt sich durch die Rekonstruktion der ‚Bedingtheit‘ der Wirksamkeitszuschreibungen gerade ein tieferes Verständnis dafür entwickeln, welche Denk- und Interpretationsmuster einen Einfluss auf das Sensemaking der Akteure haben und wie es zu den, sich teilweise widersprechenden, Wirksamkeitszuschreibungen kommt. Im zweiten Schritt der empirischen Analyse stand daher die Frage im Vordergrund, wie sich die unterschiedlichen Sichtweisen und Wirksamkeitszuschreibungen erklären lassen. Dabei geht es nicht so sehr um die Frage, ob QM als wirksam angesehen wird oder nicht, sondern es rückt die Frage in den Vordergrund, unter welchen Bedingungen dies geschieht. Aus der Feststellung *„Es kommt darauf an!“* wird die Frage *„Worauf kommt es an?“*.

Im Fokus dieses zweiten Schritts der Analyse stand demnach, die für die Bedeutung von QM als Steuerungspraxis relevanten Theorien des Feldes im Sinne von *Frames* (Weick 1995) bzw. *theories-in-use* (Argyris/Schön 1996) zu identifizieren und – im Sinne abstrakter Muster des Sensemaking – nachzuvollziehen, wie diese durch die Expertinnen und Experten zueinander in Relation gesetzt werden, um sich QM als Steuerungspraxis auf der Diskursebene verstehbar bzw. zu eigen zu machen. Aus dieser Analyse wurde ein Modell herausgearbeitet, mit dem sich die Annahmen der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis beschreiben lassen (vgl. Abbildung 5).

Auf einer übergeordneten Ebene sind insbesondere zwei Befunde hervorzuheben: (1) Das Sensemaking der Akteure bewegt sich in einem Spannungsfeld

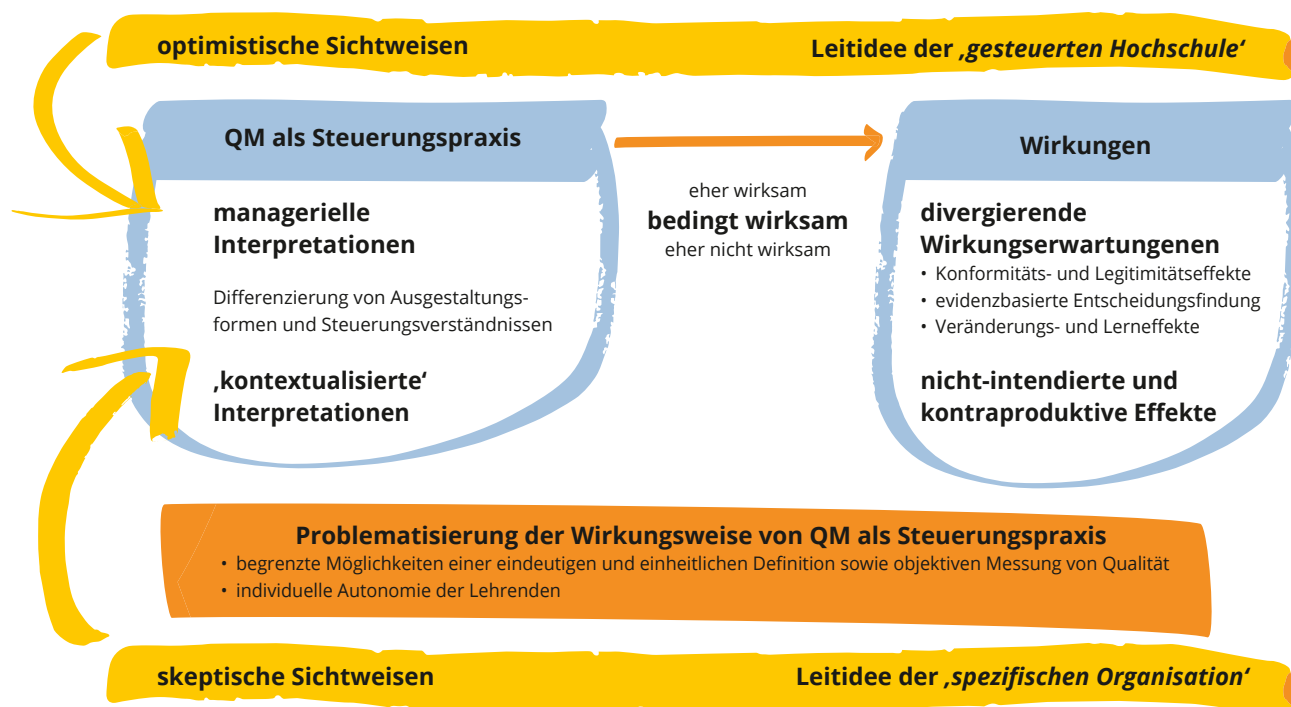
unterschiedlicher, sich mitunter widersprechender Sichtweisen auf Qualität, Hochschule, QM und Steuerung. (2) Es lassen sich unterschiedliche Aspekte bzw. Orientierungs- und Interpretationsmuster identifizieren, die sich als Bezugspunkte für das Sensemaking der Expertinnen und Experten verstehen lassen und die gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der ‚Bedingtheit‘ der Bedeutungszuschreibungen darstellen.

Ad (1): Auf einer übergeordneten analytischen Ebene zeigen sich zunächst zwei voneinander verschiedene, aber gleichzeitig eng aufeinander bezogene Muster des Sensemaking. Auf der einen Seite stehen Deutungsmuster, die als **optimistische Sichtweisen** rekonstruiert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Steuerung von Hochschulen einerseits notwendig und andererseits möglich ist. Ideen von QM und Steuerung, die hier zum Tragen kommen, orientieren sich eher an externen Anforderungen zur Steuerung und Rechenschaftslegung sowie an Vorstellungen, wie sie häufiger in Lehrbüchern zu QM und Management zu finden sind. Über formale Strukturen, Prozesse und Instrumente sowie den Qualitätsregelkreis als mentalem Modell aufeinander bezogener Steuerungspraktiken, lässt sich dabei ein recht konkretes Bild einer manageriellen Ausgestaltung der QM-Praxis herausarbeiten. Aus der Problematisierung von Steuerung in skeptischen Einschätzungen ergibt sich zudem ein recht klares Bild managerieller Steuerungsverständnisse, verstanden als direkte Formen der Einflussnahme, einem direktiven Führungsverständnis sowie einem deterministischen Wirkungsverständnis. In manageriellen Sichtweisen finden sich deutliche Bezüge zur Leitidee der *„gesteuerten Hochschule“*, wie es sich als übergeordnetes Deutungsmuster der Managerialisierung verstehen lässt (vgl. Abschnitt 2).

Auf der anderen Seite finden sich Deutungsmuster, die als **skeptische Sichtweisen** rekonstruiert werden. Mit Bezugnahme auf die Hochschule als ‚spezifische‘ Organisation sowie die Qualität von Studium und Lehre als komplexes Wirkgeschehen erfolgt hier eine *Problematisierung managerieller Ideen* von QM und Steuerung. Das mündet in der Forderung einer Anpassung an den spezifischen Handlungskontext, wenn eine managerielle Einflussnahme auf die Quali-

ABB. 5

Theoretisches Modell der ‚bedingten‘ Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis, eigene Darstellung



tät von Studium und Lehre und das darauf gerichtete Handeln der Akteure im Sinne einer pessimistischen Sichtweise nicht vollständig abgelehnt wird. In der Auseinandersetzung mit den Restriktionen des spezifischen Anwendungskontextes ergeben sich im Sensemaking der Expertinnen und Experten Umdeutungen und Veränderungen gegenüber den manageriellen Interpretationen von QM/Steuerung, die als ‚kontextualisierte‘ Interpretationen rekonstruiert werden.

Bei beiden Positionen – einer manageriellen und einer ‚kontextualisierten‘ Interpretation von QM als Steuerungspraxis – handelt es sich nicht um klar umrissene Konstrukte. Vielmehr finden sich innerhalb beider Interpretationen wiederum vielfältige Schattierungen, wenngleich sich gerade managerielle Interpretationen deutlich klarer konturieren als ‚kontextualisierte‘. Vor allem aber lässt sich die eine Position nicht ohne die andere denken, da sich gerade ‚kontextualisierte‘ Interpretationen erst in der Abgrenzung zu manageriellen Interpretationen beschreiben lassen.

Für optimistische Sichtweisen dienen managerielle Interpretationen als ‚Blaupause‘ zur Beschreibung notwendiger, geeigneter und wirksamer Formen von QM als Steuerungspraxis. Für skeptische Sichtweisen dienen managerielle Interpretationen als ‚Kontrafolie‘, vor deren Hintergrund alternative Ausgestaltungsformen und Steuerungsverständnisse als potenziell wirksamer beschrieben werden.

Folglich dienen diese Extrempositionen optimistischer Einschätzungen und managerieller Deutungsmuster auf der einen sowie skeptischer Einschätzungen und auf den lokalen Handlungskontext bezogener Deutungsmuster auf der anderen Seite weniger dazu, das Sensemaking der handelnden Akteure zu beschreiben, als vielmehr als analytisches Konstrukt, den Blick für die Unterschiedlichkeit im Sensemaking der Akteure zu schärfen und darüber die wesentlichen Bezugspunkte für (unterschiedliche) QM-, Steuerungs- und Wirkungskonstruktionen und damit einhergehende Wirksamkeitszuschreibungen

herauszuarbeiten. Deutlich wird dabei, dass die Grenzen zwischen den dichotomen Positionen des Steuerungsoptimismus einerseits und der Steuerungsskepsis andererseits, wie sie lange Zeit prägend waren für den Diskurs zur Steuerung von Hochschulen, verschwimmen. Es entsteht ein vielschichtiges Bild unterschiedlicher Schattierungen dazwischen. Dieses Erkenntnis korrespondiert mit Erkenntnissen aus der Governance-Forschung, wonach es zu verschiedenen Überlagerungen bzw. Vermischungen kommt, bei denen professionsbezogene und managerielle Formen der Steuerung koexistieren (Braun et al. 2015; Musselin 2013). In der Konsequenz lassen sich Hochschulen als ‚multiple hybrid organizations‘ (Kleimann 2018) bezeichnen, weil sie sich gleichsam als ‚klassische‘ bzw. ‚vollständige‘ (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000) und als ‚spezifische‘ (Musselin 2007) Organisation präsentieren.

Ad (2): Einhergehend mit diesen Extrempositionen optimistischer und skeptischer Sichtweisen lassen sich Bezugspunkte im Sinne von Denk- und Interpretationsmustern herausarbeiten, die das Spannungsfeld unterschiedlicher Sinnkonstruktionen bzw. Wirksamkeitszuschreibung näher charakterisieren. Dabei steht die ‚Bedingtheit‘ nicht für eindeutige Faktoren, welche die Wirksamkeit begrenzen oder bedingen. Vielmehr entfaltet sich unter diesem zunächst vagen Begriff der ‚Bedingtheit‘ ein weites Feld unterschiedlicher, ambiguer Vorstellungen dessen, wie QM – aus der Perspektive der Expertinnen und Experten des Feldes – Wirksamkeit entfalten kann. Indem die Analyse dieser ‚Bedingtheit‘ nachspürt, kann ein tieferes Verständnis für die (unterschiedlichen) Wirksamkeitszuschreibungen entwickelt werden. Die Einschätzungen zur Steuerbarkeit der Hochschule und zur Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis hängen demnach von einer *Problematisierung der Wirkungsweise* von QM als Steuerungspraxis, von divergierenden Interpretationen von *QM als Steuerungspraxis* sowie von *divergierenden Wirkungserwartungen* ab. Die soziale Konstruktion von QM als Steuerungspraxis vollzieht sich dabei im Spannungsfeld zwischen formal-manageriellen und ‚kontextualisierten‘ Interpretationen. Diese beziehen sich wiederum einerseits darauf, wie Praktiken, Instrumente, Strukturen und Prozesse

ausgestaltet sind und andererseits darauf, welche Vorstellungen von Steuerung diesen Ausgestaltungsformen zugrunde liegen.

Problematisierung der Wirkungsweise: Erstens führt die Bezugnahme auf den spezifischen Handlungskontext, in Übereinstimmung mit konzeptionellen Arbeiten, in denen die ‚Unwirksamkeit‘ (Seyfried/Pohlenz 2017, S. 96) von QM an Hochschulen hervorgehoben wird, zu einer Problematisierung managerieller und formaler Ideen von Steuerung. Dabei wird zum einen Bezug genommen auf die spezifische Organisationsform der Hochschule als Expertenorganisation. Für einen steuernden Zugriff auf Studium und Lehre stehen aufgrund der ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘ weder wirksame Leistungsanreize noch Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Lehrenden verfügen über eine hohe individuelle Autonomie und orientieren sich in erster Linie an den Werten, Normen und Qualitätsverständnissen der eigenen Fachdisziplin. Zum anderen stellt sich eine eindeutige und einheitliche Definition sowie objektive Messung der Qualität von Studium und Lehre aufgrund der Komplexität der zugrundeliegenden Wirkzusammenhänge und der teils widersprüchlichen Perspektiven auf Qualität als schwierig dar. Die handelnden Akteure müssen mit ihrem Sensemaking zwar nicht im Sinne einer ‚Unwirksamkeit‘ scheitern. Für sie leitet sich daraus allerdings die Notwendigkeit ab, sensibel und kontextspezifisch zu agieren (Ditzel/Suwalski 2016), was sich in ‚kontextualisierten‘ Ausgestaltungsformen und Steuerungsverständnissen manifestiert.

Ausgestaltungsformen von QM: Zweitens hängt die Zuschreibung von Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis von deren konkreten Ausgestaltung ab. Mit Blick auf den spezifischen Steuerungskontext ‚Hochschule‘ bzw. ‚Qualität von Studium und Lehre‘ und eine daraus abgeleitete Problematisierung von Steuerung werden von den Expertinnen und Experten Ideen von QM und Steuerung beschrieben, die sich mal mehr und mal weniger deutlich von manageriellen Interpretationen abgrenzen lassen. Die Beschreibung der QM-Praxis vollzieht sich damit in einem Spannungsfeld zwischen manageriellen und auf den spezifischen Anwendungskontext bezo-

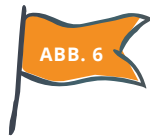
genen Interpretationen. Formale Vorstellungen von QM dienen als Referenzpunkt, um diesen ‚kontextualisierte‘ Steuerungspraktiken gegenüberzustellen. Hinsichtlich einer ‚kontextualisierten‘ Ausgestaltung stellte sich eine konsequente Bezugnahme auf den lokalen Handlungskontext und die damit verbundenen Sinnbezüge lokaler Akteure als wesentliches Gestaltungselement der QM-Praxis heraus. Dies lässt sich anhand der Beschreibungskategorien des Mitwirkens bzw. Teilhabe der handelnden Akteure, einer dezentralen Verortung der QM-Praxis sowie einer engen Bezugnahme zum Wissenschaftsbetrieb beschreiben. Dabei zeigt sich innerhalb dieser Beschreibungsdimensionen wiederum ein Spannungsfeld unterschiedlicher Schattierungen. So kann sich eine Beteiligung der handelnden Akteure beispielsweise auf Informations- und Kommunikationsprozesse oder aber auch auf eine partizipative Ausgestaltung von Strukturen, Prozessen und Instrumenten beziehen.

Zugrunde liegende Steuerungsverständnisse: Drittens zeigt sich, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis davon abhängt, welches Verständnis von Steuerung zugrunde liegt. Angesichts einer eingeschränkten Messbarkeit der Qualität und unklarer Technologien der Leistungserstellung (Cohen et al. 1972), erscheinen Formen einer handlungs- oder ergebnisbezogenen und auf Praktiken des Planens, Bewertens und Sanktionierens beruhenden Steuerung (Ditzel 2017b; Ouchi 1979) – die für managerielle Interpretationen immer wieder als Idealbild Pate stehen – nur bedingt anwendbar. In Abgrenzung zu direktiven und direkten Steuerungskonzeptionen sowie deterministischen Wirkungserwartungen zeichnet sich eine verstärkte Bezugnahme auf alternative Steuerungsmodelle ab, die angesichts der Restriktionen des Steuerungskontextes als potenziell wirksamer empfunden werden. Indirekte Steuerungsformen werden als geeigneter angesehen, das Handeln von Akteuren in Studium und Lehre zu beeinflussen. Eine solche ‚indirekte‘ Steuerung bezieht sich darauf, dass nicht versucht wird, die Handlungsweisen der Akteure direkt zu beeinflussen, sondern vermittelt über das Beeinflussen von (organisationalen) Rahmenbedingungen oder über Wertvorstellungen bzw. Normen und Interpretationsmuster. Im ersten Fall lässt sich

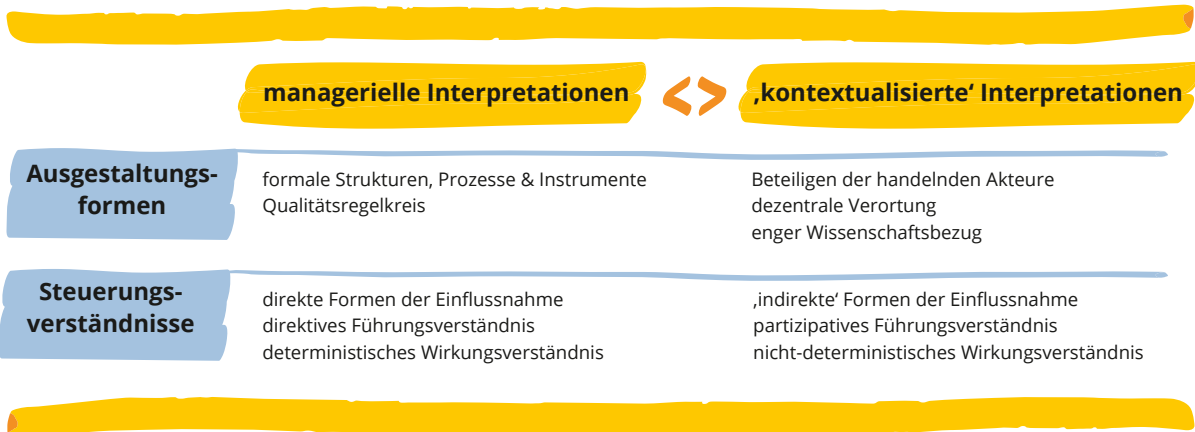
auch von ‚Qualitätsbedingungsmanagement‘ (Paster-nack et al. 2017) sprechen. Im zweiten Fall lässt sich QM als ‚dezentrale Kontextsteuerung‘ (Willke 1989) konzeptualisieren. Eine wesentliche Funktion von QM besteht dann darin, Reflexions- und Lernprozesse zu fördern und die dafür notwendigen Orte, Anlässe und Daten bereitzustellen (Ditzel 2015). Der Ausgang möglicher ‚Irritationen‘ ist aufgrund der Selbstorganisations- und Interpretationsprozesse im Sinne einer nicht-deterministischen Wirkungserwartung ungewiss.

Divergierende Wirkungserwartungen: Viertens hängen die Wirksamkeitszuschreibungen der Expertinnen und Experten nicht nur davon ab, was als QM-Praxis hinsichtlich der Ausgestaltungsformen und zugrunde liegender Steuerungsverständnisse beschrieben wird, sondern auch, welche *Wirkungserwartungen* der sozialen Konstruktion von QM als Steuerungspraxis zugrunde liegen. Dabei zeigt sich, dass Einschätzungen, wonach ‚managerielle‘ Interpretationen als eher wirksam gelten, in der Regel konformitäts- und legitimationsbezogene Wirkungserwartungen zugrunde liegen. Derartige Wirksamkeitszuschreibungen finden sich zwar auch bei Expertinnen und Experten, die eher eine skeptische Einschätzung äußern. Allerdings bewerten diese konformitäts- und legitimitätsbezogene Effekte weitaus negativer. Den Referenzpunkt skeptischer Zuschreibungen bilden in der Regel veränderungs- und lernorientierte Effekte. ‚Manageriellen‘ Interpretationen wird dabei eine geringe, ‚kontextualisierten‘ Interpretationen eine höhere Wirksamkeit zugeschrieben. Die Wirksamkeitseinschätzung im Hinblick auf eine evidenzbasierte Entscheidungsfindung korrespondiert mit Beschreibungen der Ausgestaltung von QM, bei denen ein hoher Wert auf die methodische Qualität der Erhebungsinstrumente und der bereitgestellten Daten gelegt wird und mit Steuerungsverständnissen, bei denen eine gewisse Notwendigkeit der Steuerung gesehen und gleichzeitig die Steuerbarkeit der Hochschule prinzipiell für möglich und entsprechende Herausforderungen des spezifischen Steuerungskontextes als überwindbar angesehen werden.

In Abbildung 6 sind noch einmal die unterschiedlichen Beschreibungsdimensionen managerieller und ‚kontextualisierter‘ Interpretationen von QM als Steu-



Soziale Konstruktion von QM zwischen manageriellen und ‚kontextualisierten‘ Interpretationen, eigene Darstellung



erungspraxis dargestellt. Diese beziehen sich jeweils auf die Ausgestaltungsformen und die zugrunde liegenden Steuerungsverständnisse.

4.2 Auswertung der Fallstudienanalyse: Enactment managerieller Ideen von Steuerung

Im Folgenden wird der Beobachtungsfokus der empirischen Analyse von der Diskursebene auf die Ebene der organisationalen Handlungspraxis und den Einfluss managerieller Ideen von QM auf das Denken und Handeln der in den Hochschulen agierenden Akteure verschoben. Die empirische Grundlage dafür bildet die Fallstudienanalyse an zwei deutschen Hochschulen und die darauf aufbauenden Fokusgruppen-Workshops mit QM-Akteuren und Lehrenden. Während sich die Analyse in Abschnitt 4.1 auf das Sensemaking der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Handlungstheorien des Feldes bezieht, richtet sich das Erkenntnisinteresse dieses Abschnitts auf das Sensemaking der handelnden Akteure, also entsprechend des methodischen Forschungszugangs der in den Hochschulen agierenden Lehrenden sowie Akteuren der Hochschulleitung, des QM und der Hochschuldidaktik.

Anknüpfend an die Analyse auf der Diskursebene werden wesentliche Bezugspunkte des Sensemaking der handelnden Akteure herausgearbeitet. Dabei

zeigt sich, in welchen Spannungsfeldern sich die Auseinandersetzung mit manageriellen Ideen von QM bewegt. Der Blick auf die Ebene der organisationalen Handlungspraxis in Form von qualitativen Interviews erlaubt einen tieferen Einblick, wie sich die unterschiedlichen Schattierungen managerieller und ›kontextualisierter‹ Interpretationen von QM, wie sie aus der Analyse der Delphi-Studie herausgearbeitet wurden, darstellen.

Dabei wird der Blick noch einmal stärker auf den Aspekt einer Umdeutung managerieller Ideen von QM und Steuerung fokussiert. Mit *Weick (1985)* gesprochen verschiebt sich der Beobachtungsfokus auf das ›*Enactment*‹ managerieller Ideen von Steuerung und die Rekonstruktion unterschiedlicher Steuerungsverständnisse. Anhand der Steuerungsverständnisse lässt sich exemplarisch beschreiben, wie managerielle Ideen von Steuerung im Denken und Handeln der Akteure umgedeutet und auf den jeweils spezifischen Handlungskontext bezogen werden.

Die Auswertung der Delphi-Studien hat bereits gezeigt, dass managerielle Ideen von QM bzw. Steuerung einen wesentlichen Bezugspunkt für das Sensemaking zu QM als Steuerungspraxis darstellen. Auf der Grundlage der Fallstudienanalyse lassen sich managerielle Formen der Steuerung nun klarer benennen. Ein wesentlicher Aspekt besteht darin,

über Befragungsinstrumente, Peer Reviews sowie die Auswertung von Statistiken Daten bereitzustellen, mit denen Aussagen zur Qualität von Studium und Lehre möglich sind. Ein wesentliches Moment einer manageriellen Interpretation besteht darin, dass diese Daten für Diskussions- und Entscheidungsprozesse bereitgestellt werden und managerielles Anschluss-handeln ermöglichen (sollen). Kloeke und Krücken (2012, S. 320) sprechen von Steuerung „über das Medium der Information“. Aus steuerungstheoretischer Perspektive lässt sich von ergebnisbezogenen Formen der Steuerung sprechen (Ouchi 1977, 1979). Dabei werden Daten erhoben, um die Qualität im Hinblick auf definierte Leistungsstandards zu bewerten und das Handeln der Akteure auf organisationale Ziele hin zu orientieren. Dazu bedarf es *planerischer Praktiken*, mit denen wünschenswerte Leistungen bzw. eine wünschenswerte Qualität und damit der Referenzpunkt einer Leistungsbewertung definiert wird. Durch *evaluative Praktiken* werden Daten zur Leistung/Qualität erhoben. Eine Leistungsbewertung erfolgt im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs zwischen definierten Zielwerten und erhobenen Leistungsdaten. Durch *incentivierende Praktiken* wird die Konformität mit den Zielvorgaben belohnt, Abweichungen werden sanktioniert.

Die empirische Analyse zeigt nun, dass sich die handelnden Akteure in der Auseinandersetzung mit derartig manageriellen Ideen von Steuerung mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sehen. Diese Herausforderungen lassen sich entlang der steuerungstheoretischen Kategorisierung von planerischen, evaluativen und incentivierenden Steuerungspraktiken beschreiben:

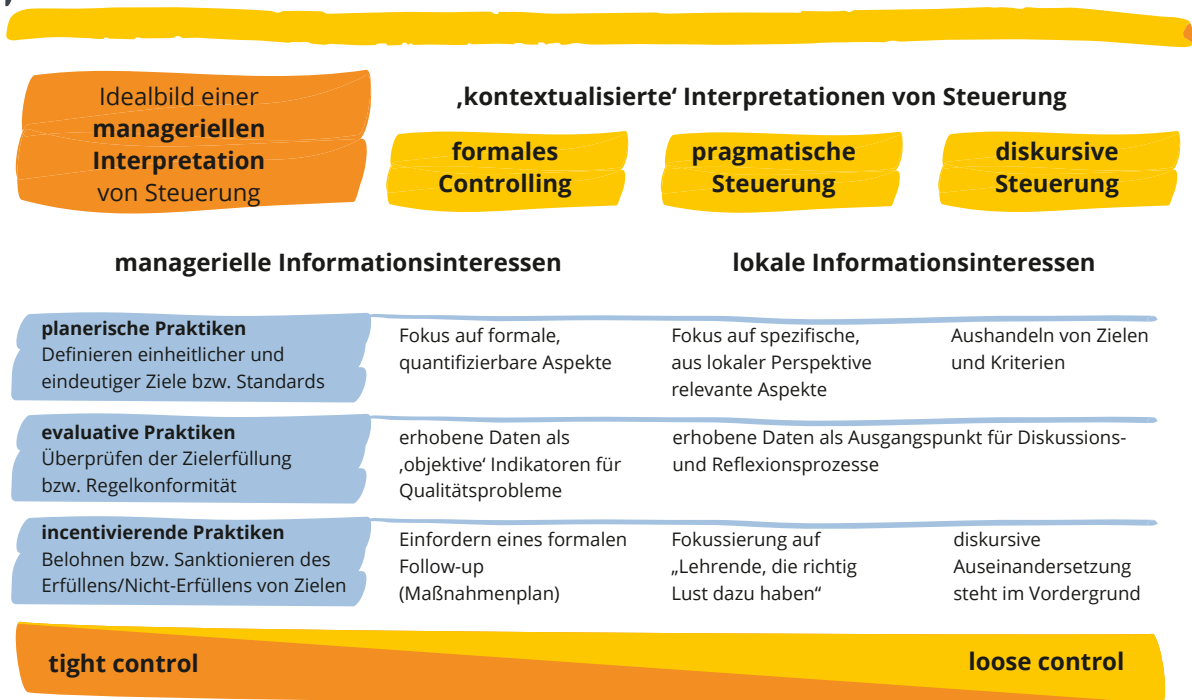
- Angesichts **unterschiedlicher Qualitätsverständnisse** erscheint es als schwierig, über planerische Praktiken hochschulweit einheitliche und gleichsam eindeutige Regeln zu definieren. Die Definition von Qualität hängt von unterschiedlichen Akteursperspektiven und deren Relevanzkontexten ab. Insbesondere für Lehrende stehen fachlich-inhaltliche Aspekte im Vordergrund. Akteure und Interventionen der Hochschuldidaktik richten die Aufmerksamkeit stärker auf methodisch-didaktische Qualitätsaspekte. Für Akteure des institutionalisierten QM stehen

ausgehend von politischen und rechtlichen Vorgaben formale Aspekte der Studiengestaltung im Vordergrund. In der Konsequenz bewegen sich die Definitionen von Qualität und damit einhergehend der Kriterien möglicher Leistungsbewertungen im Spannungsfeld zwischen konkreten/eindeutigen und vagen/mehrdeutigen Zielen oder Kriterien.

- Angesichts **unterschiedlicher Informationsinteressen** – auf der Grundlage der qualitativen Interviews lassen sich legitimationsbezogene, managerielle und lokale Informationsinteressen differenzieren – erscheint es als schwierig, mittels evaluativer Praktiken ein ‚objektives‘ Bild von der Qualität in Studium und Lehre zu zeichnen. Aus einer legitimationsbezogenen Perspektive stehen externe Anforderungen der Rechenschaftslegung im Vordergrund. Aus einer manageriellen Perspektive richtet sich das Informationsinteresse stärker auf ‚verlässliche‘ Daten als Grundlage für Entscheidungsprozesse einer ‚evidenzbasierten‘ Steuerung. Aus lokaler Perspektive wird ein möglichst konkreter Bezug zur Handlungspraxis und die Beantwortung möglichst spezifischer Fragestellungen gewünscht. Die für evaluative Praktiken erforderlichen Erhebungsinstrumente müssen also divergierende Informationsinteressen bedienen. Damit aber geraten managerielle Vorstellungen hochschulweit einheitlicher Erhebungsinstrumente und des Bereitstellens ‚objektiver‘ Daten in die Defensive. Die Ausgestaltung der QM-Praxis bewegt sich folglich in einem Spannungsfeld zwischen hochschulweit einheitlichen und lokal spezifischen Erhebungsinstrumenten sowie zwischen dem Erheben und Auswerten quantitativer und qualitativer Daten.
- Angesichts **unterschiedlicher Handlungslogiken** erscheint es schwierig, das Handeln der Akteure über incentivierende Praktiken zu determinieren. Wie bereits die Analyse der Delphi-Studie gezeigt hat, zeichnet sich der Bereich Studium und Lehre durch eine hohe individuelle Autonomie der Lehrenden aus. Ihr primärer Handlungskontext stellt die eigene Lehre und Forschung dar. Dabei dominiert eine durch wissenschaftliche Sozialisations-

ABB. 7

Unterschiedliche Steuerungsverständnisse als Enactment managerieller Ideen von Steuerung, eigene Darstellung



prozesse herausgebildete Handlungslogik, so dass in der Regel von außen an die Lehrenden herangetrugene Interventionen – ob Evaluationsverfahren aus dem QM oder Beratungsangebote aus der Hochschuldidaktik – erst einmal den ‚wissenschaftlichen Filter‘ durchstoßen müssen, um überhaupt wahrgenommen zu werden. Dabei entscheiden die handelnden Akteure selbst, ob und wie sie darauf reagieren. Die Interpretation beispielsweise von Daten aus der Lehrveranstaltungsevaluation erfolgt zunächst auf der Grundlage verfügbarer Interpretationsmuster – z. B. einem fachlich-inhaltlichen Qualitätsverständnis. Incentivierende Praktiken des Belohnens oder Sanktionierens laufen dadurch weitgehend ins Leere. Aus QM-Perspektive erscheint es schwierig, den sogenannten Qualitätsregelkreis zu schließen und aus bereitgestellten Daten Konsequenzen abzuleiten.

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Perspektiven auf managerielle Formen von QM bzw. Steuerung, zeigen sich in den Ausführungen der handeln-

den Akteure unterschiedliche Interpretationen, wie eine Einflussnahme über Praktiken des QM oder auch der Hochschuldidaktik als möglich angesehen werden. Dabei wird in unterschiedlichem Umfang und auf unterschiedliche Weise Bezug genommen auf das Idealbild einer manageriellen Interpretation von Steuerung. Entlang der steuerungstheoretischen Kategorien planerischer, evaluativer und incentivierender Praktiken lassen sich drei unterschiedliche Steuerungsverständnisse differenzieren (vgl. auch Abbildung 7):

- Eine erste Interpretation lässt sich als **‚formales Controlling‘** bezeichnen. Diese Form der Steuerung wird am häufigsten von Akteuren des QM und der Hochschulsteuerung beschrieben. Sie orientiert sich am stärksten am Idealbild einer manageriellen Interpretation von Steuerung. Ausgangspunkt sind managerielle Informationsinteressen, die darauf gerichtet sind zu erkennen, wie sich die Qualität von Studium und Lehre darstellt. Dabei wird auf solche Qualitätsaspekte fokus-

siert, die insbesondere aus der Perspektive externer Anforderungen der Rechenschaftslegung als relevant angesehen werden und die sich formal und quantitativ abbilden lassen. Die erhobenen Daten werden als mehr oder weniger verlässliche Indikatoren angesehen, die auf etwaige Qualitätsprobleme hindeuten. Diese Qualitätsprobleme gilt es in weiterer Folge zu bearbeiten. Zum Schließen des Qualitätskreises wird ein Follow-up eingefordert, das sich z. B. in Maßnahmenplanungen manifestiert. Das Steuerungsverständnis des formalen Controlling orientiert sich weitgehend an manageriellen Ideen von Steuerung/QM. Ein gewisser Grad der Entkopplung zeigt sich, indem sich planerische und evaluative Praktiken nicht auf die Qualität in ihrer Gesamtheit beziehen, sondern pragmatisch auf formale und quantifizierbare Aspekte.

- Eine stärkere Umdeutung managerieller Ideen von Steuerung findet sich in Vorstellungen, die sich als **‚pragmatische Steuerung‘** bezeichnen lassen. Hier findet sich ein durchaus ‚ernsthaftes‘ Bestreben, durch QM etwas zu bewirken. Gleichzeitig wird jedoch eingestanden, dass eine Veränderung der Handlungspraxis nur durch die handelnden Akteure selbst erfolgen kann und auf intrinsischer Motivation und Freiwilligkeit beruht. Insbesondere evaluativen Praktiken wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Allerdings richtet sich der Fokus von Erhebungsinstrumenten entsprechend eines lokalen Informationsinteresses auf spezifische, aus lokaler Perspektive als relevant angesehene Qualitätsaspekte. Die auf diese Weise erhobenen Daten werden als Ausgangspunkt genutzt für Diskussions- und Reflexionsprozesse. Dabei stehen die bereitgestellten Daten weniger als Indikator für Qualitätsprobleme. Vielmehr ist in der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Kontext erst noch zu bewerten, ob es sich um ein Qualitätsproblem handelt. Eine sehr deutliche Entkopplung gegenüber manageriellen Interpretationen ist zu beobachten, indem sich die Praktiken der Intervention auf Lehrende fokussiert, *„die richtig Lust dazu haben“*. Eine derartige Interpretation von Steuerung findet sich

vermehrt bei Akteuren des dezentralen QM, die an der Schnittstelle sitzen zwischen institutionalisiertem QM bzw. Hochschulleitung einerseits und den Fächern und den vor Ort handelnden Lehrenden andererseits.

- Eine andere Form der Umdeutung findet sich in Vorstellungen, die sich als **‚diskursive Steuerung‘** bezeichnen lassen. Welche Ziele und Standards definiert werden, wie Daten interpretiert werden und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind, wird in diskursiven Aushandlungsprozessen in der Regel auf der Ebene eines Faches, Departments oder Instituts geklärt. Dabei ist es nicht ein hierarchisches Verhältnis, sondern das sachliche Argument, das über den Ausgang entscheidet. Anders als bei der pragmatischen Steuerung erhebt die diskursive Steuerung durchaus den Anspruch, nicht nur die ‚Interessierten‘ oder ‚Willigen‘ zu erreichen, sondern die handelnden Akteure im Kollektiv. Die Entkopplung von manageriellen Ideen der Steuerung zeigt sich dabei am stärksten darin, dass zwar eine diskursive Auseinandersetzung als notwendige Intervention angesehen wird. Im Sinne eines nicht-deterministischen Wirkungsverständnisses bleibt aber weitgehend offen, inwiefern sich die handelnden Akteure an gemeinsame Verabredungen halten. Diese Form der Steuerung beruht weitgehend auf in einer Gemeinschaft geteilten Werten, Normen und Interpretationsmustern, wie sie sich mit *Ouchi (1979, 1980)* als ‚clan control‘ oder ‚wertbezogene Steuerung‘ bezeichnen lassen. Diese geteilten kognitiven Orientierungen werden durch Sozialisationsprozesse herausgebildet und sorgen für – beispielsweise entlang fachlicher Themen, methodischer Standards oder wissenschaftlicher Wertvorstellungen – weitgehend kongruente Ziele und Sichtweisen.

Anhand dieser Differenzierung unterschiedlicher Steuerungsverständnisse lässt sich anschaulich vermitteln, wie die handelnden Akteure angesichts ihres jeweils spezifischen Handlungskontextes und der damit verbundenen Relevanzstrukturen zu jeweils eigenen Deutungen von QM als Steuerungspraxis gelangen. Deutlich wird dabei, dass managerielle Ideen von Steuerung durchaus von Bedeutung

sind als Ausgangspunkt für ein jeweils spezifisches *Enactment*, dass aber vielfältige Umdeutungen zu beobachten sind, um das, was QM oder Steuerung bedeutet, in Übereinstimmung zu bringen mit dem Bild, das die Akteure von ihrem Handlungskontext haben. Denn die ‚reine Lehre‘ einer manageriellen Interpretation – es braucht klar definierte Ziele (planerische Praktiken), es braucht eine ‚objektive‘ Messung von Qualität (evaluative Praktiken) und es braucht Konsequenzen (incentivierende Praktiken) – wird im spezifischen Handlungskontext nur bedingt als anwendbar angesehen. Die Akteure finden jeweils unterschiedliche Strategien, ihre Interpretationen von Steuerung/QM von manageriellen Leitideen zu entkoppeln. Die manageriellen Ideen von Steuerung stellen dabei einen Bezugspunkt der Interpretationen dar, determinieren jedoch nicht, was von den handelnden Akteuren als QM/Steuerung verstanden wird.

Gleichzeitig vermitteln die drei Steuerungsverständnisse einen Eindruck dafür, welche unterschiedlichen Schattierungen sich entfalten im Spannungsfeld zwischen manageriellen Ideen und einer optimistischen Sichtweise einerseits und dem Handlungskontext und einer skeptischen Sichtweise andererseits. Dabei kann die Bezugnahme auf feste und lose Formen der Kopplung (Weick 1976) herangezogen werden, den Zusammenhang zwischen dem Idealbild managerieller Interpretationen von Steuerung und den ‚enacteten‘ Steuerungsverständnissen im Spannungsfeld zwischen ‚tight control‘ und ‚loose control‘ zu verorten. Auf diese Weise wird nicht nur beispielhaft für die Steuerungsverständnisse gezeigt, zu welchen Umdeutungen der mit einer Intervention (QM als Steuerungspraxis) verbundenen Denkmuster es kommt. Vielmehr lässt sich auch nachzeichnen, wie die Akteure zu diesen Umdeutungen gelangen und dass diese – zumindest aus der jeweiligen Akteursperspektive – durchaus funktional sind, um Ideen von QM/Steuerung überhaupt auf den eigenen Handlungskontext anwenden zu können und zu passenden Deutungen zu gelangen. Die Rekonstruktion unterschiedlicher Steuerungsverständnisse entlang der Beschreibungskategorien von ‚tight control‘ und ‚loose control‘ erlaubt einen tieferen Einblick in die Überlagerung unterschiedlicher Steuerungskonzeptionen im Sinne hybrider Formen der Hochschulsteuerung.

5 MÖGLICHE IMPLIKATIONEN HINSICHTLICH EINER WIRKUNGSBETRACHTUNG VON ‚LEHRE LOTSEN‘

Bislang erfolgte die Auseinandersetzung mit Wirkungsbetrachtungen von sozialen Interventionen auf einer allgemeinen Ebene und wurde exemplarisch für das QM im Bereich Studium und Lehre betrachtet. In Abschnitt 2 wurde der Blick zunächst auf unterschiedliche Herausforderungen gerichtet, vor denen eine Wirkungsanalyse allgemein steht. Dabei wurde deutlich, dass sich nicht nur das Ermitteln von Effekten und das Attribuieren von Ursache und Wirkung aus einer methodischen Perspektive als schwierig erweisen. Vielmehr wurde auch deutlich, dass es eines qualitativ-interpretativen Forschungszugangs bedarf, um das Problem fester Referenzpunkte der Bewertung zu umgehen und auf die Rekonstruktion subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen umzustellen sowie gleichzeitig den Blick jenseits einer Feststellung von Wirkung und Wirksamkeit auf das Verstehen der Wirkungsweise von Interventionen zu richten. In Abschnitt 3 wurde ausgehend vom Sensemaking-Ansatz eine mögliche Forschungsperspektive für eine interpretative Wirkungsbetrachtung vorgestellt. In Abschnitt 4 wurde exemplarisch für das QM von Studium und Lehre verdeutlicht, zu welchen Erkenntnissen eine derartige Analyse führen kann.

Abschließend soll noch einmal deutlicher herausgearbeitet werden, welche Erkenntnisse sich aus diesen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden für eine Wirkungsbetrachtung des Qualitätspakt-Lehre-Projekts der HAW Hamburg ergeben können. Dabei soll auf drei Aspekte eingegangen werden. In Abschnitt 5.1 wird der Blick zunächst darauf gerichtet, welche Erkenntnisse sich hinsichtlich des Verstehens der Wirkungsweise von Interventionen in komplexe Handlungsgeschehen ableiten lassen. Wie bereits eingangs zu Abschnitt 4 dargelegt, lassen sich die Ergebnisse der empirischen Analyse auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen lesen, mit entsprechenden Implikationen für die Handlungspraxis im Allgemeinen und das Qualitätspakt-Lehre-Projekt der HAW Hamburg und seiner Teilprojekte im Speziellen. In Abschnitt 5.2 wird zusammengefasst, welche metho-

disch-erkenntnistheoretischen Implikationen sich aus der interpretativen Forschungsperspektive (vgl. Abschnitt 3) und den exemplarischen Forschungsbefunden (vgl. Abschnitt 4) für eine Wirkungsbetrachtung ableiten lassen. Dies wird in Abschnitt 5.3 weiter präzisiert, indem der Blick stärker auf unterschiedliche Formen der Wirkungsbetrachtung gerichtet wird. Dabei werden unterschiedliche Stufen der Wirkungsbetrachtung bzw. Wirkungsreflexion skizziert. Diese können durchaus auch herangezogen werden, um die Beiträge in diesem Band hinsichtlich des Abstraktionsgrads der Reflexion und damit ihres Beitrags zu einem Erkenntnisgewinn zum Verstehen der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit des Projekts ‚Lehre lotsen‘ einzuordnen.

5.1 Verstehen der Wirkungsweise von Interventionen in komplexe Handlungsgeschehen

Zunächst sei der Blick auf die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre gerichtet. Zwar erlauben die Forschungsergebnisse keine Evaluation des QM-Systems der HAW Hamburg und damit des dazugehörigen Teilprojekts. Doch durch die exemplarische Analyse von Steuerungsinerventionen am Beispiel des QM von Studium und Lehre lassen sich für den Handlungsbereich des QM die konkretesten Rückschlüsse ziehen.

Dabei gilt ganz grundsätzlich, dass klassisch-managerielle Interpretationen von QM respektive Steuerung als wenig geeignet angesehen werden für den Handlungskontext von Studium und Lehre. Vielmehr deuten sich vielfältige Anpassungs- bzw. Umdeutungsstrategien an, die als ‚kontextualisierte‘ Interpretationen in Form von Ausgestaltungsformen und Steuerungsverständnissen herausgearbeitet wurden. Das Sensemaking der Akteure zu QM als Steuerungspraxis vollzieht sich entlang unterschiedlicher Beschreibungskategorien in einem Spannungsfeld zwischen manageriellen und auf den Kontext bezogenen Interpretationen. Das Bild hinsichtlich der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis lässt sich dabei weder eindeutig aus einer steuerungsoptimistischen Perspektive beschreiben, noch muss die Analyse zu einem allzu pessimistischen Fazit der ‚Unwirksamkeit‘ (Seyfried/

Pohlenz 2017, S. 96) kommen. Vielmehr zeigen sich vielfältige Abstufungen zwischen diesen beiden Polen. Diese Schattierungen unterschiedlicher Interpretationen lassen sich einerseits entlang der Einflussfaktoren einer ‚bedingten‘ Wirksamkeit von QM als Steuerungspraxis und andererseits entlang des *Enactment* managerieller Ideen von Steuerung in Form von Steuerungsverständnissen beschreiben. In Abbildung 8 sind wichtige Gestaltungsdimensionen einer Kontextualisierung managerieller Ideen zusammengefasst.

Bezogen auf die HAW Hamburg und das Teilprojekt QM liefert diese allgemeine Analyse zu QM als Steuerungspraxis in gewisser Weise eine Bestätigung der These einer dezentralen Verankerung von Prozessen des QM. Denn deutlich geworden ist, wie bedeutsam eine enge Bezugnahme auf den Handlungskontext durch eine Beteiligung lokaler Akteure an der Ausgestaltung des QM, eine dezentrale Verankerung der Verantwortlichkeit für die Qualität sowie eine Orientierung an der wissenschaftlichen Handlungslogik ist, um an den Relevanzstrukturen der in Studium und Lehre handelnden Akteure anzuknüpfen und auf diese Weise im Hinblick auf eine Veränderung der Handlungspraxis Wirksamkeit zu entfalten. Gleichzeitig zeigt die Analyse aber auch, dass die Einschätzung der Wirksamkeit und der Blick der in Studium und Lehre agierenden Akteure wesentlich abhängt von der konkreten Ausgestaltung der Strukturen, Prozesse und Instrumente und vor allem dem zugrunde liegenden Steuerungsverständnis. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie weitreichend eine partizipative, dezentrale und wissenschaftsbezogene Ausgestaltung der QM-Praxis ist. Eine fundierte Analyse der Praxis an der HAW Hamburg liegt dazu nicht vor. Gleichwohl können die in Abschnitt 4 dargestellten Ergebnisse sowie die in Abbildung 8 benannten Gestaltungsdimensionen als Reflexionsrahmen für eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung der Strukturen, Prozesse und Instrumente sowie der zugrunde liegenden Denkmodelle herangezogen werden.

Je nachdem, welche Wirkungserwartungen einer Bewertung des QM-Systems der HAW Hamburg zugrunde gelegt werden, kann die Beurteilung



Dimensionen der Kontextualisierung von QM als Steuerungspraxis, eigene Darstellung

Gestaltungsdimensionen		managerielle Interpretationen	‚kontextualisierte‘ Interpretationen
Beteiligung der Akteure	Führungsverständnis	direktiv	partizipativ
	Formen der Teilnahme	verpflichtend	freiwillig
Organisationale Verankerung	Verortung der QM-Praxis	zentral	dezentral
	Funktion von QM	Kontrolle/Qualitätssicherung	Feedback/Qualitätsentwicklung
	Rolle von QM-Akteuren	Kontrolle	Beratung/Unterstützung
Instrumente und Kriterien	Ausgestaltung der Instrumente	einheitlich	spezifisch
	Formen der Datenerhebung	quantitativ	qualitativ
	Formen der Regeln/Ziele	konkret/eindeutig	vage/mehrdeutig

unterschiedlich ausfallen. Mit Blick auf eine managerielle Sichtweise kann die Wirksamkeitszuschreibung davon abhängen, inwieweit es gelingt, externe Anforderungen der Rechenschaftslegung in die Hochschule zu tragen und deren Erfüllung nach außen glaubhaft zu vermitteln. Eine erfolgreiche Akkreditierung von Studienprogrammen oder des QM-Systems können als Indiz herangezogen werden, inwieweit das gelingt. Mit Blick auf lokale bzw. auf spezifische Handlungskontexte bezogene Sichtweise können die Wirksamkeitseinschätzungen beispielsweise davon abhängen, inwieweit es gelingt, Spezifika von Fächern oder Studiengängen abzubilden, die handelnden Akteure an der Gestaltung von Strukturen, Prozessen und Instrumenten sowie der Interpretation bereitgestellter Daten zu beteiligen bzw. dies gar in ihre Verantwortung zu legen oder lokale Diskussions- und Reflexionsprozessen anzuregen. Als Indiz der Wirksamkeit kann hier beispielsweise gewertet werden, inwiefern Diskussions- und

Reflexionsprozesse in tatsächlichen Veränderungen münden und welcher Einfluss manageriellen Interventionen dabei zugeschrieben wird.

Die Ergebnisse zu QM als Steuerungspraxis lassen sich darüber hinaus auch auf einer abstrakteren Ebene lesen. Dabei steht QM nur stellvertretend für das, was in diesem Beitrag als ‚managerielle Einflussnahme‘ bezeichnet wurde. Überall dort, wo in der vorangegangenen Analyse von ‚QM als Steuerungspraxis‘ gesprochen wurde, lässt sich als Platzhalter jede beliebige Form sozialer Intervention einsetzen, die auf eine Veränderung der Handlungspraxis abzielt. Denn die Interventionen im Bereich Studium und Lehre sind in der Regel darauf gerichtet, Einfluss auf die Qualität von Studium und Lehre bzw. das darauf gerichtete Denken und Handeln der Akteure – ob Lehrende, Studierenden oder unterstützende Bereiche – zu nehmen. In diesem Sinne lassen sich derartige Interventionen auch als steuernde oder einflussnehmende

Interventionen und damit als ‚Steuerungspraxis‘ verstehen. Dabei müssen nicht Strukturen, Prozesse, Instrumente und Denkmodelle des QM dahinter stehen, sondern es kann sich um vielfältige andere Formen der Intervention beispielsweise auch hochschuldidaktischer Qualifizierungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote handeln, um noch einmal Bezug auf das Projekt ‚Lehre lotsen‘ zu nehmen.

Insofern gelten die Erkenntnisse hinsichtlich einer gewissen Skepsis bezüglich der Möglichkeiten einer direkten, direktiven und deterministischen Einflussnahme auf das Denken und Handeln beispielsweise von Lehrenden und Studierenden in ähnlicher Weise. Hinsichtlich der Ausgestaltung von Interventionen können auch hier auf den Handlungskontext bezogene, die Perspektive der handelnden Akteure einbeziehende Handlungsstrategien als potentiell wirksamer angesehen werden. Gerade auch Überlegungen zur Rolle z. B. von Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern als lokale Prozesse begleitende und unterstützende Akteure scheinen sich für eine Übertragung der herausgearbeiteten Erkenntnisse anzubieten. Und wie für QM gilt für jede Form der Intervention, dass die Ziele, Kriterien und Denkmodelle, die mit einer Intervention einhergehen, im Zuge der Implementierung durch die handelnden Akteure möglicherweise umgedeutet werden. Dies lässt sich, um bei dem Beispiel hochschuldidaktischer Interventionen zu bleiben, auf Denkmodelle wie kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen übertragen. Mit Umdeutungen zu rechnen und sie nicht als dysfunktionale, nicht-intendierte Effekte oder Widerstand abzutun, kann helfen, mögliche Reaktionen z. B. von Lehrenden oder Studierenden zu verstehen und einzuordnen sowie nach Möglichkeiten zu suchen, auf diese Umdeutungen Einfluss zu nehmen. Und im Zuge einer interpretativen Wirkungsanalyse lassen sich zudem die Umstände verstehen, die zu diesen Umdeutungen möglicherweise führen oder zumindest beitragen.

5.2 Möglicher Erkenntnisbeitrag einer interpretativen Wirkungsanalyse

Eine andere Lesart der empirischen Ergebnisse besteht aus einer methodischen Perspektive darin, die präsentierten Befunde in exemplarischer Form

daraufhin zu befragen, welchen Erkenntnisbeitrag eine derartige qualitativ-interpretative Wirkungsanalyse leisten kann. Hierin bestand ja gerade das Erkenntnisinteresse dieses Textes: *„einen möglichen Beitrag einer interpretativen Forschungsperspektive für eine Wirkungsbetrachtung und damit für einen Blick auf mögliche Effekte eines groß angelegten Veränderungsprojektes wie ‚Lehre lotsen‘ zu thematisieren“*. Darauf soll entlang der in Abschnitt 2 diskutierten Herausforderungen nachfolgend eingegangen werden. Ganz allgemein lässt sich dieser Text als Plädoyer lesen für einen fundierten Blick auf die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen in das Handlungsgeschehen von Studium und Lehre.

1. Als eine erste methodisch-erkenntnistheoretische Herausforderung von Wirkungsbetrachtungen wurden das Identifizieren von Effekten und die dafür erforderlichen Bewertungsmaßstäbe thematisiert. Um die ‚blinden Flecken‘ geschlossener Referenzrahmen zu überwinden, wurde eine Fokussierung auf die subjektiven Perspektiven der handelnden Akteure und eine Rekonstruktion deren Wirklichkeitskonstruktionen vorgeschlagen. Wirkungsanalysen beziehen sich vielfach auf die Einschätzung der Wirkung/Wirksamkeit von Interventionen durch unterschiedliche Akteure. Aus der Sensemaking-Perspektive sind das wichtige Befunde, weil sie deutlich machen, welche Bedeutungszuschreibungen die handelnden Akteure vornehmen. Aber erstens ist wichtig, diese Bedeutungszuschreibungen aus der Perspektive der jeweiligen Akteure zu rekonstruieren und nicht entlang der Referenzpunkte der zu untersuchenden Intervention, was insbesondere für qualitative Zugänge spricht. Dabei wird der Blick gerade auch für ‚nicht-intendierte‘ Effekte geöffnet. Und zweitens sollten diese ‚wahrgenommenen‘ Effekte als das verstanden werden, was sie sind: soziale Konstruktionen. Damit begründet sich eine Abkehr vom ‚objektivistischen‘ Anspruch einer Wirkungsfeststellung.

In der empirischen Analyse hat ein solcher Blick auf die Bedeutungszuschreibungen der handelnden Akteure – wenig überraschend – zu einem ambigen, vielschichtigen Bild der Wirksamkeits-

zuschreibungen geführt. Das lässt sich zunächst auf den Nenner bringen: *„Es kommt darauf an!“* Hinsichtlich der Interpretation der unterschiedlichen Wirksamkeitszuschreibungen – das Konstrukt der ‚bedingten Wirksamkeit‘ steht dafür stellvertretend – wird deutlich: Die Wirksamkeits-einschätzung hängt von der jeweiligen Betrachtungsperspektive und den zugrunde liegenden Bezugspunkten ab. Für eine Interpretation dieser Befunde für die Praxis gilt vor allem, dass zu beachten ist, aus welcher Perspektive die Befunde gelesen werden und vor dem Hintergrund welcher Kontextbedingungen dies erfolgt.

2. Eine zweite methodisch-erkenntnistheoretische Herausforderung von Wirkungsbetrachtungen bezieht sich auf die Attribution von Ursachen und Wirkungen. Dabei stellt sich eine eindeutige Zuordnung nicht nur wegen sich überlagernder Interventionen sowie wegen der Abhängigkeit von Zeit und Beobachter*in als schwierig dar. Darüber hinaus ermöglichen klassische, insbesondere quantitative Forschungszugänge üblicherweise nicht, den Blick in die *Black Box* der Wirkungsweise von Interventionen zu richten. Dafür bedarf es ebenfalls qualitativ-interpretativer Zugänge. Es geht dann nicht um eine quantitative Kausalanalyse, sondern um eine ‚kausale Rekonstruktion‘. Diese ermöglicht es, die Aufmerksamkeit auf die Dynamiken kognitiver und sozialer Prozesse des organisationalen Geschehens zu richten. Der Forschungsfokus verschiebt sich von der Beobachtung von Wirkung und Wirksamkeit als ‚explizite Bewertungen‘ zum Verstehen der Wirkungsweise durch die Rekonstruktion ‚impliziter Werthaltungen‘. Die Bedeutungszuschreibungen und die zugrunde liegenden Prozesse der Bedeutungszuschreibung zu verstehen, hilft, die Wirkungsweise von Interventionen zu verstehen.

In der empirischen Analyse konnte dies für die Delphi-Studie anhand der ‚bedingten Wirksamkeit‘ und den herausgearbeiteten Handlungstheorien (*theories-in-use*) sowie für die Fallstudienanalyse anhand der Typologie unterschiedlicher Steuerungsverständnisse gezeigt werden. Damit

ließ sich die im ersten Schritt noch offen gebliebene Frage bearbeiten: *„Worauf kommt es an?“*. Weil dabei die Bedeutungszuschreibungen von unterschiedlichen Akteursperspektiven und spezifischen Kontextfaktoren abhängen, braucht es eine Ausdeutung der abstrakten und mehrdeutigen (in diesem Beitrag nur kursorisch angedeuteten) Systematisierungen zum Untersuchungsgegenstand für den jeweiligen konkreten Kontext, um aus den entwickelten Forschungsergebnissen spezifisches, praktisches Handlungswissen zu entwickeln.

Eine solche Wirkungsanalyse kann sich beispielsweise folgenden Fragen widmen: Welche Denkmuster herrschen in der Handlungspraxis z. B. über die Qualität der Lehre vor? Wie kann Lernen aus der Sicht unterschiedlicher Akteure unterstützt werden? Was sehen die Lehrenden als ihre Rolle? Welche Vorstellungen von Qualität werden mit Erhebungsinstrumenten oder mit Überprüfungsmechanismen des QM transportiert? Welche Qualitätsaspekte stehen in QM-Prozessen im Vordergrund? Welche Vorstellungen von Lehren und Lernen liegen hochschuldidaktischen Interventionen zugrunde? Wie passen diese Denkmodelle zusammen? Oder anders: Wie können die Denkmodelle der Interventionen dazu beitragen, tradierte Denkmuster der Handlungspraxis aufzubrechen?

3. Eine dritte Herausforderung von Wirkungs-betrachtungen wurde aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive hinsichtlich der grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen von gezielten Interventionen thematisiert. Angesichts der ‚spezifischen‘ Organisationsform von Hochschulen sowie einer Konzeptualisierung von Organisationen als Systemen sozialen Interagierens und Interpretierens lassen sich Zweifel artikulieren, inwiefern sich das Denken und Handeln von Akteuren über Interventionen gezielt beeinflussen (determinieren) lässt.

Ausgehend von Überlegungen zum Sensemaking lässt sich ein Verständnis dafür entwickeln, wie Interventionen wirken. Dabei lässt sich als

wirksam nur bezeichnen, was von den handelnden Akteuren kognitiv verarbeitet wird und über individuelle oder kollektive Interpretations- und Handlungsmuster Einfluss auf das Denken und Handeln nimmt. Die mit einer Intervention einhergehenden Konzepte, Denkmodelle, Instrumente, Strukturen und Prozesse, aber auch bereitgestellte Daten beispielsweise zur Qualität von Studium und Lehre gehen durch den ‚Filter‘ der Sinnkonstruktion. Die Akteure beeinflussen ihr Handeln selbst auf der Grundlage der ihnen verfügbaren und als plausibel empfundenen Sinnkonstruktionen. Externe Steuerungsimpulse können, sofern sie als *Cues* in Prozesse des Sensemaking eingeklammert und nicht ‚ignoriert‘ werden, dafür einen Anstoß geben. Aus system-theoretischer Perspektive können die autonomen Selbststeuerungsprozesse sozialer Systeme bestenfalls ‚irritiert‘ werden (Luhmann 2000; Willke 1989), determinieren aber nicht, was daraus erwächst.

Organisationale wie auch individuelle Lern- und Veränderungsprozesse lassen sich folglich in erster Linie als Veränderungsprozesse bezogen auf mentale Modelle verstehen (Ditzel 2019b). Insofern kann ein wesentlicher Ansatz der Veränderung darin bestehen, tradierte Denkmuster offen zu legen, zu hinterfragen und aufzubrechen. Der Beitrag einer interpretativen Forschung für die Praxis kann vor diesem Hintergrund im Wesentlichen darin gesehen werden, Orientierungen für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Ansätzen, Praktiken und Denkmodellen (bezogen auf die jeweilige Intervention) zur Verfügung zu stellen. Die in Form von Forschungsergebnissen bereitgestellten Systematisierungen und Differenzierungen können dazu dienen, Angebote zur Reflexion der ‚theories-in-use‘ (Argyris/Schön 1996) zu machen, die das Handeln der Praktiker*innen bestimmen. Auf dieser Grundlage können die handelnden Akteure – ob Lehrende, Studierende, Akteure der zentralen und dezentralen Leitung oder unterstützender Aufgabenbereiche wie QM, Hochschuldidaktik, Studienberatung etc. – auf ihrem Weg hin zu ‚reflective practitioners‘ (Schön 1983) begleitet werden. Die Auseinandersetzungen mit Erkenntnissen der Wirkungsanalyse können somit zu einem reflexiven Lernen (Cendon 2016) beitragen.

Wirkungsanalysen spielen dabei nicht nur eine wichtige Rolle zur Reflexion der Interventionspraxis. Vielmehr werden Wirkungsanalysen überhaupt zu einem wesentlichen Bestandteil der Reflexionspraxis managerieller Interventionen wie QM und Hochschuldidaktik. Vor diesem Hintergrund wurde an anderer Stelle bereits vorgeschlagen, jede Form der manageriellen Intervention als ‚wissenschaftsgeleitete Reflexion der Handlungspraxis‘ zu verstehen (Ditzel 2019a, 2020). Insbesondere die Grenzen zwischen QM-Praxis und forschender Praxis einer Wirkungsanalyse würden bei solch einer Interpretation verschwimmen.

5.3 Ebenen einer wirkungsbezogenen Reflexion der Handlungspraxis

Auch wenn mit der in diesem Beitrag vorgestellten interpretativen Forschungsperspektive hohe wissenschaftliche Ansprüche an das Forschungsdesign und die theoretische Einbettung der empirischen Befunde gelegt werden, so lassen sich aus den Überlegungen auch niederschwelligere Zugänge der Wirkungsbeurteilung ableiten, wie sie für eine Praxisreflexion ohne aufwändige Forschungsinfrastruktur vielleicht praktikabel sein könnten. Abschließend sollen vier Stufen der Wirkungsbeurteilung bzw. Wirkungsreflexion differenziert werden. In diesen kommen unterschiedliche Grade der kritischen Distanz zur untersuchten Praxis sowie der wissenschaftlichen Fundierung der empirischen Erhebung und Auswertung zum Ausdruck:

Selbstreflexion: Eine erste Stufe der Wirkungsbeurteilung kann darin bestehen, die Interventionen und den Handlungskontext, in dem diese wirken sollen, näher zu beschreiben. Denn ein erster wichtiger Schritt der Wirkungsanalyse besteht darin, zu verstehen, was eine Intervention – ob die Implementierung dezentraler Strukturen des QM, die Begleitung von Prozessen der Studiengangsentwicklung, das Mentoring von Absolvent*innen oder die Beratung zum Einsatz von Medien in der Lehre etc. – ausmacht, welche Effekte damit erzielt werden sollen (Wirkungserwartungen) und wie sich der relevante Handlungskontext charakterisieren lässt. Das erlaubt es, zumindest in der Perspektive der für eine Intervention verantwortlichen Akteure, zugrunde liegende Wirklichkeits-

konstruktionen und die den Interventionen (implizit) zugrunde liegenden Wirkannahmen und Wirkungserwartungen zu explizieren. Damit sind sie für eine weitere Analyse sowie Reflexions- und Veränderungsprozesse verfügbar. Die ‚blinden Flecken‘ einer derartigen Wirkungsbetrachtung als Selbstreflexion liegen, wie die Ausführungen in Abschnitt 2.1 gezeigt haben, darin, dass die Interventionen und die zu betrachtenden Effekte aus der Perspektive der die Intervention verantwortenden Akteure erfolgt und damit innerhalb der Denkklogik der Intervention und der ihr zugrunde liegenden Denkmodelle verhaftet bleibt.

Berücksichtigung der ‚Stimmen der Praxis‘: Eine zweite Stufe der Wirkungsbetrachtung kann darin bestehen, unterschiedliche Sichtweisen auf das zu untersuchende Phänomen (die Interventionen) sichtbar zu machen. Denn wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ist es für das Verstehen der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen von essentieller Bedeutung, die – möglicherweise divergierenden – Sichtweisen der (lokal) handelnden Akteure und insbesondere der Adressatinnen und Adressaten von Interventionen zu erkennen und zu verstehen. Interventionen erlangen – darauf macht die Sensemaking-Perspektive aufmerksam – erst durch die Interpretation und das Handeln der Akteure ihre Wirkung. Zu verstehen, wie die handelnden Akteure Interventionen wahrnehmen, mit ihnen umgehen und wie sie deren Einfluss auf ihr Denken und Handeln einschätzen, liefert daher nicht nur Aussagen über subjektive Wirksamkeitszuschreibungen, sondern auch wichtige Hinweise zum Verstehen der Wirkungsweise der Interventionen. Jede Form, die Sichtweise der handelnden Akteure zur Sprache zu bringen, kann dabei zu wichtigen Einsichten führen. Gegenüber der ersten Stufe einer Selbstreflexion ermöglicht eine derartige Wirkungsbetrachtung nicht nur ggf. kritischere Sichtweisen offen zu legen, sondern gerade auch zu verstehen, wie diese Sichtweisen zustande kommen. Ohne eine wissenschaftlich fundierte Datenerhebung, Auswertung und theoriegenerierende Interpretation hat eine solche, auf die ‚Stimmen der Praxis‘ fokussierte Wirkungsbetrachtung eher anekdotischen, veranschaulichenden Charakter. Das mindert nicht die Bedeutung einer solchen Perspektive, markiert aber die Grenze

zu wissenschaftlich anspruchsvoller Evaluation bzw. Wirkungsforschung als dritter bzw. vierter Stufe der Wirkungsbetrachtung.

Interpretative Evaluation der Handlungspraxis:

Als dritte Stufe der Wirkungsbetrachtung, die sich zwischen einer generellen Berücksichtigung der Perspektive der handelnden Akteure und einer anspruchsvollen Wirkungsforschung verorten lässt, kann eine wissenschaftlich fundierte Evaluation der Handlungspraxis bezeichnet werden. Darunter sind Evaluationsvorhaben zu verstehen, die ausgehend von einer interpretativen Forschungsperspektive und auf der Grundlage qualitativer Erhebungs- und Auswertungsdesigns einzelne Maßnahmen oder Projekte untersuchen. Das Erkenntnisinteresse ist zwar, ähnlich einer aufwändigeren Wirkungsforschung, auf das Verstehen von komplexen Wirkgeschehen gerichtet, dabei aber im Sinne des Lern- bzw. Entwicklungsparadigmas eng gekoppelt an den Anspruch, die Handlungspraxis weiterzuentwickeln und dafür Ansatzpunkte zur Verbesserung zu identifizieren. Als ein Beispiel für derartige Evaluationsvorhaben lässt sich ausgehend vom Konzept des ‚Scholarship of Teaching and Learning‘ (Huber 2014) das Interesse von Lehrenden verstehen, die eigene Lehrpraxis und das Lernen der Studierenden zum Gegenstand einer forschungsgeleiteten Reflexion zu machen. Dabei unterscheidet sich ein interpretativer Evaluationsansatz zu klassischen, quantitativ-objektivistischen Vorgehensweisen insbesondere durch drei Merkmale. Erstens erlauben qualitative Erhebungsverfahren wie Interviews und Gruppendiskussionen, bislang nicht bekannte Wirkfaktoren wie nicht-intendierte Effekte oder relevante Kontextfaktoren zu entdecken. Zweitens erlaubt ein solcher Zugang die Rekonstruktion subjektiver Bewertungen. Und drittens erlauben insbesondere vergleichende, typenbildende Auswertungsmethoden hinter die Fassade expliziter Wirksamkeitszuschreibungen zu schauen, indem ‚implizite Werthaltungen‘ als deren Referenzpunkte rekonstruiert werden. Das Offenlegen widersprüchlicher subjektiver Aussagen zur Wirksamkeit ist dann kein Desiderat des Erkenntnisbeitrags, sondern der Ausgangspunkt, das Zustandekommen von Wirksamkeitseinschätzungen zu erklären und damit zum Verstehen der Wirkungsweise aus Akteursperspektive beizutragen.

Interpretative Wirkungsforschung: Eine vierte Stufe der Wirkungsbetrachtung lässt sich – im Sinne der in diesem Beitrag skizzierten interpretativen Forschungsperspektive und des qualitativen Forschungsdesigns – als interpretative Wirkungsforschung bezeichnen. Bewertung als ein zentrales Charakteristikum von Evaluation steht dabei nicht mehr so deutlich im Vordergrund, vielmehr verschwimmen die Grenzen zu sozialwissenschaftlicher Organisations-, Hochschul-, bzw. Lehr-Lern-Forschung. Eine solche Form des Beforschens von Interventionen erfordert in der Regel ein aufwändiges Forschungsdesign, das eine kausale Rekonstruktion von Wirkungs- und Wirksamkeitszuschreibungen und der dahinter liegenden Deutungsprozesse erlaubt. Diese kausale Rekonstruktion richtet sich nicht nur auf ‚explizite Bewertungen‘, sondern auch und vor allem auf ‚implizite Werthaltungen‘. Auf diese Weise kann, wie dieser Text zeigen wollte, eine solche wissenschaftlich fundierte Wirkungsanalyse zu neuen Erkenntnissen gerade zur Wirkungsweise von Interventionen in komplexen Handlungsgeschehen beitragen. Damit wird es möglich, ‚blinde Flecken‘ der Praxis auszuleuchten, zur Theoriebildung zum untersuchten Gegenstandsbe- reich beizutragen sowie Reflexionsangebote wie das mit diesem Beitrag vorgelegte für die Handlungspraxis anzubieten. Je stärker sich eine solche Wirkungs- forschung im Sinne des Forschungsparadigmas am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und weniger an praktischen Handlungs- und Lernpotentialen (vgl. dritte Stufe) orientiert, umso mehr wird es dafür ent- sprechender Forschungskapazitäten bedürfen.

Gleichzeitig ist wichtig zu erkennen, dass – ganz im Sinne eines wissenschaftsgeleiteten, interpretativen Forschungszugangs – jede Erkenntnis als Evidenz im Sinne eines Hinweises zu Werten ist, die als Puzzlestück zu einem Bild hinsichtlich der Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen beitragen kann. Es wird immer unterschiedliche, mitunter auch sich widersprechende Erkenntnisse geben. Sie können Planungs- und Reflexionsprozesse informieren, können aber keine objektiven, letztgültigen Antworten liefern. Mit neuen Wirkungsbetrachtungen, neuen Betrachtungsperspektiven, zu anderen Zeitpunkten können neue Erkenntnisse hervortreten, die bisherige Erkenntnisse bestätigen oder diesen

auch widersprechen, sie falsifizieren können. Diese Einsicht könnte für eine wissenschaftsgeleitete Herangehensweise bei der Gestaltung und Reflexion der Handlungspraxis sensibilisieren (Ditzel 2019a, 2020), bei der das Handeln weniger von Gewissheiten als von einer fragenden Haltung geprägt ist.

LITERATUR

Altfeld, S.; Schmidt, U.; Schulze, K. (2015)

Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. In: *Qualität in der Wissenschaft* 9, 2015, 2, S. 56–63.

Ammon, U. (2009)

Delphi-Befragung. In: Kühl, S. et. al. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 458–476.

Argyris, C.; Schön, D. A. (1996)

Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Baecker, D. (2003)

Organisation und Management. Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berger, P. L.; Luckmann, T. (1969)

Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.

Bohnsack, R. (2006)

Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 135–155.

Braun, D.; Benninghoff, M.; Ramuz, R. & G. A. (2015)

Interdependency management in universities. A case study. In: *Studies in Higher Education* 40, 2015, 10, S. 1829–1843.

Brunsson, N.; Sahlin-Andersson, K. (2000)

Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform.

In: *Organization Studies* 21, 2000, 4, S. 721–746.

Carstensen, D.; Hofmann, S. (2004):

Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte.

In: Benz, W. et. al. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, C 1.1: 1–24.

Caspari, A. (2009)

Rigorese Wirkungsevaluation – methodische und konzeptionelle Ansätze der Wirkungsmessung in der Entwicklungszusammenarbeit.

In: *Zeitschrift für Evaluation*, 2009, 9, S. 183–213.

Cendon, E. (2016)

Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education.

In: Walter Nuninger et. al. (Hrsg.): *Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education*. Hershey, PA, USA: IGI Global, S. 304–324.

Chen, H.-T.; Rossi, P. H. (1983)

Evaluating With Sense: The Theory-Driven Approach.

In: *Evaluation Review* 7, 1983, 3, S. 283–302.

Cohen, M. D.; March, J. G.; Olsen, J. P. (1972)

A Garbage Can Model of Organizational Choice.

In: *Administrative Science Quarterly* 17, 1972, 1, S. 1–25.

Ditzel, B. (2015)

Qualitätsmanagement als Kontextsteuerung:

Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen steuerungsbezogener Interventionen.

In: Vettori, O. et. al. (Hrsg.): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 19–38.

Ditzel, B. (2017a)

Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre: Ergebnisse einer Delphi-Studie.

In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12, 2017, 3, S. 17–37.

Ditzel, B. (2017b)

Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre.

In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): *Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler*, S. 41–71.

Ditzel, B. (2019a)

Forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre – eine wissensbasierte Form zur Integration divergierender Handlungs- und Steuerungslogiken?

In: Gottinger, M. et. al. (Hrsg.): *5. Internationale Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich: Qualitäts- und Wissensmanagement an Hochschulen – zwei Perspektiven?* Graz: Verlag der TU Graz, S. 111–130.

Ditzel, B. (2019b)

Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken.

In: Reith, F. et. al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden*. Augsburg, München: Rainer Hampp, S. 55–87.

Ditzel, B. (2020)

Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre zwischen Leistungsbewertung und Erkenntnisinteresse. Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung.

In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Student Life Cycle*. Münster: Waxmann, S. 227–242.

Ditzel, B.; Suwalski, P. (2016)

Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre.

In: Hofer, M. et. al. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler, S. 27–52.

- Espeland, W. N.; Lom, S. E. (2015)
Noticing Numbers: How Quantification Changes What We See and What We Dont.
In: Kornberger, M. et. al. (Hrsg.): Making Things Valuable. Oxford: University Press, S. 18–37.
- Froschauer; Ulrike; Lueger, M. (2009)
Interpretative Sozialforschung. Der Prozess. Wien: Facultas.WUV.
- Häder, M. (2014)
Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harvey, L. C.; Green, D. (1993)
Defining Quality. *In: Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, 1993, 1, S. 9–34.
- Hechler, D.; Pasternack, P. (2012)
Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Hood, C. (1991)
A Public Management for All Seasons?
In: Public administration 69, 1991, 1, S. 3–19.
- Hood, C. (1995)
The new public management in the 1980s. Variations on a theme.
In: Accounting, Organizations and Society 20, 1995, 2, S. 93–109.
- Hopwood, A. G. (1990)
Accounting and Organisation Change.
In: Accounting, Auditing & Accountability Journal 3, 1990, 1, S. 7–17.
- Huber, L. (2014)
Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben.
In: Huber, L. et. al. (Hrsg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–36.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2016)
Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer.
- Kamberelis, G.; Dimitriadis, G. (2011)
Focus groups.
In: Denzin, N. K. et. al. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research. Los Angeles, London: Sage, S. 545–561.
- Kardorff, E. v.; Schönberger, C. (2010)
Evaluationsforschung.
In: Mey, G. et. al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367–381.
- Kleimann, B. (2018)
(German) Universities as multiple hybrid organizations.
In: Higher Education 77, 2018, S. 1085–1102.
- Kloke, K.; Krücken, G. (2012)
„Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre.
In: Wilkesmann, U. et. al. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–324.
- Kromrey, H. (2006)
Qualität und Evaluation im System Hochschule.
In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 234–259.
- Krücken, G. (2008)
Lässt sich Wissenschaft managen?
In: Wissenschaftsrecht 41, 2008, 4, S. 345–358.
- Krueger, R. A.; Casey, M. A. (2009)
Focus groups: a practical guide for applied research. Los Angeles: Sage.

Laske, S.; Meister-Scheytt, C. (2003)

Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten.

In: Lüthje, J. (Hrsg.): *Universitätsentwicklung. Strategien, Erfahrungen, Reflexionen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 163–187.

Luhmann, N. (2000)

Organisation und Entscheidung: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayntz, R. (2002)

Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen.

In: Mayntz, R. (Hrsg.): *Akteure – Mechanismen – Modelle: zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. Frankfurt: Campus, S. 7–43.

Mayntz, R. (2009)

Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Messner, M.; Scheytt, T.; Becker, A. (2007)

Messen und Managen: Controlling und die (Un-)Berechenbarkeit des Managements.

In: Mennicken, A. et. al. (Hrsg.): *Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 87–104.

Miller, P. (1994)

Accounting as social and institutional practice. An introduction.

In: Hopwood, A. G. et. al. (Hrsg.): *Accounting as Social and Institutional Practice*. New York: Cambridge University Press, S. 1–39.

Minssen, H.; Wilkesmann, U. (2003)

Lassen Hochschulen sich steuern?

In: *Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 54, 2003, 2, S. 123–143.

Mintzberg, H. (1983)

Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall International.

Musselin, C. (2007)

Are Universities Specific Organisations?

In: Krücken, G. et. al. (Hrsg.): *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: Transcript, S. 63–84.

Musselin, C. (2013)

How peer review empowers the academic profession and university managers. Changes in relationships between the state, universities and the professoriate.

In: *Research Policy* 42, 2013, 5, S. 1165–1173.

Newton, J. (2002)

Views from Below: Academics coping with quality.

In: *Quality in Higher Education* 8, 2002, 1, S. 39–61.

Ouchi, W. G. (1977)

The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control.

In: *Administrative Science Quarterly* 22, 1977, 1, S. 95–113.

Ouchi, W. G. (1979)

A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms.

In: *Management Science* 25, 1979, 9, S. 833–848.

Ouchi, W. G. (1980)

Markets, Bureaucracies, and Clans.

In: *Administrative Science Quarterly* 25, 1980, 1, S. 129–141.

Pasternack, P.; Schneider, S.; Trautwein, P.; Zierold, S.

(2017)

Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität.

Patzelt, W. J. (2012)

Regeln und die soziale Konstruktion von Organisationswirklichkeit in ethnomethodologischer Perspektive.

In: Duschek, S. et. al. (Hrsg.): *Organisationen regeln: Die Wirkmacht korporativer Akteure*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–58.

Pellert, A. (1999)

Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien, Graz: Böhlau.

Pohlenz, P. (2009)

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: UVW, Univ.-Verl. Weblar.

Power, M. (2004)

Counting, Control and Calculation: Reflections on Measuring and Management 57, 2004, 6, S. 765–783.

Schmidt, U. (2010a)

Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem.

In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, S. 17–32.

Schmidt, U. (2010b)

Wie wird Qualität definiert?

In: Winde, M. (Hrsg.): *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen.* Essen: Edition Stifterverband, S. 10–17.

Schön, D. A. (1983)

The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schreyögg, G. (1991)

Der Managementprozess – neu gesehen.

In: Staehle, W. H. et. al. (Hrsg.): *Selbstorganisation und systemische Führung.* Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 255–289.

Schüßler, I. (2012)

Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde.

In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35, 2012, 3, S. 53–65.

Seyfried, M.; Pohlenz, P. (2017)

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 39, 2017, S. 3–4.

Stensaker, B. (2003)

Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education.

In: *Quality in Higher Education* 9, 2003, 2, S. 151–159.

Stockmann, R.; Meyer, W. (2014)

Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Tietgens, H. (1986)

Allgemeiner Teil.

In: Tietgens, H. (Hrsg.): *Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung.* Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Trowler, P. R. (1997)

Beyond the Robbins trap: reconceptualising academic responses to change in higher education (or...quiet flows the don?).

In: *Studies in Higher Education* 22, 1997, 3, S. 301–318.

Vettori, O.; Lueger, M. (2011)

No short cuts in Quality Assurance – Theses from a sensemaking perspective.

In: Blättler, A. (Hrsg.): *Building Bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th European Forum for Quality Assurance.* Brussels: European University Association, S. 50–55.

Vogd, W. (2009)

Rekonstruktive Organisationsforschung: qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Budrich.

Wachsmuth, E.; Hense, J. (2016)

Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte.

In: *Qualität in der Wissenschaft* 10, 2016, 3–4, S. 80–87.

Weick, K. E. (1976)

Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.

In: *Administrative Science Quarterly* 21, 1976, 1, S. 1–19.

Weick, K. E. (1985)

Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weick, K. E. (1995)

Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: Sage.

Weick, K. E. (Hrsg.) (2009)

Making sense of the organization: The Impertinent Organization. West Sussex: Wiley.

Weick, K. E.; Sutcliffe, K. M.; Obstfeld, D. (2005)

Organizing and the Process of Sensemaking.

In: *Organization Science* 16, 2005, 4, S. 409–421.

Westerheijden, D. F.; Hulpiau, V.; Waeytens, K. (2006)

Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance: An Overview of Some Studies into What Impacts Improvement.

In: *Paper presented to the 28th ANNUAL EAIR FORUM 30 August to 1 September 2006 Rome, Italy.*

Willke, H. (1989)

Controlling als Kontextsteuerung – zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen.

In: Eschenbach, R. (Hrsg.): *Supercontrolling: vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden: Tagungsbericht Österreichischer Controllertag, 10.-11. November 1989. Wien: Fachverlag an der Wirtschaftsuniversität Wien, S. 63–96.*

Wolbring, T. (2016)

Evaluation, Kausalität und Validität. Wissenschaftliches Ideal und universitäre Praxis.

In: Großmann, D. et. al. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–89.*

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt allen, die sich in Form der Interviews, durch Teilnahme an den Fokusgruppen oder durch die Organisation der Kooperation an dem Forschungsprojekt WirQung beteiligt und damit einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisfortschritt geleistet haben. Aus Gründen der Anonymität können sie an dieser Stelle nicht namentlich genannt werden. Für die Forschungsperspektive war es sehr wichtig und hilfreich, einen Einblick in unterschiedliche Sichtweisen der handelnden Akteure zu erhalten.



ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals

Das Projekt „Lehre lotsen“ hat in seinen beiden Förderphasen sehr erfolgreich ermöglicht, dass eine dialogorientierte Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der HAW Hamburg im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses intensiviert wurde. Die zunehmende Bereitschaft von Lehrenden und Lernenden sich aufeinander einzulassen und von- und miteinander achtsam und wertschätzend zu lernen, hat den Kulturwandel an der Hochschule mit dem Ziel in Bewegung gebracht, die Potenziale der am akademischen Lernprozess Beteiligten besser auszuschöpfen. Zur sukzessiven Erreichung des Ziels tragen engagierte Lehrende und für ihr Lernen selbstverantwortliche Studierende wie auch die passenden Rahmenbedingungen unmittelbar bei.

Mit der Kompetenzorientierung als Kompass sowie einer intensiven Digitalisierung als Unterstützung, besonders seit der Corona-Pandemie, hat sich die HAW Hamburg auf diesen Kulturwandel eingelassen, um Lehre zu lotsen. Dabei geht es konzeptionell um *Blended Learning* im besten Sinne, also um ein Zusammendenken von Präsenz-, hybriden und virtuellen Formaten. Das erfordert Vertrauen und Verlässlichkeit in allen Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen, die in der zweiten Förderphase geplant, erprobt, durchgeführt und evaluiert wurden.

Konkret wurden die Good-Practice-Beispiele der ersten Förderphase auf immer weitere Bereiche der Hochschule übertragen. Die Lernkurven waren dabei vielfältig, sowie auch die Menschen an der HAW Hamburg. Auch die Begleitforschung hat explizit zur

evidenzbasierten Schärfung der Analysen und zur Weiterentwicklung der Umsetzungen beigetragen. Umwege und Fehler sind dabei ausdrücklich erlaubt, denn sie sind Lernanlässe und helfen dadurch beim Verständnis. Konstruktives Feedback hilft dabei auf allen Ebenen, von der interaktionalen Ebene der Lehrveranstaltung, über die curriculare Ebene der Studienprogramme bis hin zur organisationalen Ebene der Hochschule als Lernender Organisation. So erscheint das strategische Ziel einer implementierten, nachhaltig tragfähigen Lehr-, Lern- und Prüfungskultur bis zum Ende der Projektlaufzeit tatsächlich in vielen Bereichen erreichbar.

Die zweite Förderphase endet nun, mit „Nachspielzeit“, am 31. März 2021. Bis dahin ist noch einiges möglich. Wünschenswert sind weitere Verzahnungen der Erkenntnisse aus Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement und der gelebten Praxis in den Studiengängen. Dafür stellen die Qualitätszirkel und QM-Gespräche erprobte Foren dar. Für die Zukunft können wir so auch das biographische Lernen der Studierenden noch stärker in den Mittelpunkt stellen und interdisziplinäres Lernen unterstützen, wie es unser „Leitbild für Bildung, Studium und Lehre“ mit Blick auf die Nachhaltigkeitsziele der UN formuliert hat.

Angesichts der zahlreichen Ideen der HAW Hamburg blicken wir daher mit Neugier und Zuversicht auf die Fördermöglichkeiten der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“.

AUTOR*INNEN



TANJA BÖHM

Tanja Böhm ist seit 2016 Koordinatorin im Mentoring im Berufsübergang- Gender und Diversität als Potenzial an der Stabsstelle Gleichstellung. Im Bereich Mentoring ist sie seit 2013 tätig. 2018 und 2019 war sie außerdem Projektmitarbeiterin im Diversity Audit Prozess des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft an der HAW Hamburg.

und Absolvent*innen richtet, die auf dem Weg von der Hochschule ins Arbeitsleben sind. Neben dem allgemeinen Projektmanagement konzeptioniert und moderiert sie Workshops und Veranstaltungen. Außerdem begeistern sie vor allem die Netzwerkarbeit innerhalb und außerhalb der Hochschule sowie die individuelle Begleitung und Beratung von Mentees und Mentor*innen.

BENJAMIN DITZEL

Benjamin Ditzel ist an der HAW Hamburg als Qualitätsmanager der Fakultät Design, Medien und Information tätig. In dieser Funktion begleitet er lokale Prozesse der Studienreform sowie der internen Akkreditierung. Von 2014 bis 2018 war er an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg verantwortlich für das Forschungsprojekt WirQung, das sich mit der Wirkungsweise und Wirksamkeit von Qualitätsmanagement in Studium und Lehre auseinandergesetzt hat. Er forscht zu Qualitätsmanagement an Hochschulen sowie Steuerung und Steuerbarkeit von Hochschulen.

DR. KAJA HEITMANN

Dr. Kaja Heitmann ist Referentin Lehr-Lern-Coaching in der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) der HAW Hamburg. Im Lehre-lotsen-Teilprojekt 4 „Curriculumentwicklung und Coaching“ betreut sie das Coachingangebot und ist zuständig für die Evaluation und Weiterentwicklung der Coachingformate sowie die Konzeption, Koordination und Prozessbegleitung der internen Lehr-Lern-Coach*innen-Weiterbildung 2019/2020. Daneben führt sie Workshops im hochschuldidaktischen Programm der ASD durch und berät neuberufene Professor*innen zu ihrem Einstieg in die Lehre an der HAW Hamburg.

FRIEDERIKE EICKHOFF

Friederike Eickhoff ist Diplom-Pädagogin und systemische Coach und seit 2016 Koordinatorin im „Mentoring im Berufsübergang-Gender und Diversität als Potenzial“ an der Stabsstelle Gleichstellung der HAW Hamburg. Im Jahr 2018 übernahm sie die Projektleitung des Mentorings, welches sich an Studierende

MARKO HEYNER

ist Mitarbeiter im Team Studieneinstieg des Studierenden-zentrums der HAW Hamburg. Er organisiert Erstse-mestertutorien an den Fakultäten Wirtschaft & Soziales sowie Design, Medien und Information. Seit 2015 ist er Netzwerksprecher des bundesweiten Netzwerkes Tutorienarbeit an Hochschulen. Im Rahmen der Tutorienarbeit kam er mit dem Projekt StuFHe in Kontakt.

JAN KEMPER

ist Sozialwissenschaftlicher und seit 2018 Mitarbeiter der Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung der HAW Hamburg. Für seine Tätigkeiten im hochschulischen Qualitätsmanagement greift er auf eine mehrjährige Lehrerfahrung und Forschungspraxis zurück.

BETTINA KROCHMANN

Bettina Krochmann ist Beraterin für Hochschul- und Mediendidaktik, angesiedelt an der Arbeitsstelle Studium und Didaktik im Projekt Medien 4.0 des Qualitätspaktprojekts Lehre lotsen (2017–2020). Zu ihren Aufgaben gehören neben der Beratung und Unterstützung bei der Konzeption und Integration digitaler Medien in der Hochschullehre insbesondere die Dokumentation, Szenarienentwicklung und Schulung für das Mahara-Portfoliotool der HAW (ERNA).

DR. CHRISTINA KÜHNEL

Dr. Christina Kühnel leitet und koordiniert seit 2015 das hochschulweite Projekt „Lehre lotsen“ an der HAW Hamburg. Sie begleitete das Projekt im letzten Jahr der ersten Förderphase (2015–2016) sowie in der zweiten Förderphase (2016–2020). Aus ihrer Sicht wirkt die Gesamtkoordination vor allem an den Schnittstellen zur Vernetzung und Verzahnung diverser involvierter Akteure sowie zur Bündelung der jeweiligen Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen der Hochschule rund um die Themen Studium und Lehre. Vorher forschte und promovierte sie an der TU Hamburg am Institut für Umwelttechnik und Energiewirtschaft auf dem Gebiet der Abfallressourcenwirtschaft.

KATJA KÖNIGSTEIN-LÜDERSDORFF

Katja Königstein-Lüdersdorff ist Beraterin für Hochschul- und Mediendidaktik, angesiedelt an der Arbeitsstelle Studium und Didaktik im Projekt Medien 4.0 des Qualitätspaktprojekts Lehre lotsen (2017–2020). Sie berät die Lehrenden der HAW Hamburg zu ihren indi-

viduellen Lehr-Lernsituationen in Lehrveranstaltungen, zur didaktischen Entwicklung von Modulcurricula unter Berücksichtigung des Einsatzes und der Wirkung von digitalen Medien in der Lehre und führt Live-Online-Trainings und Workshops zu den Themenschwerpunkten kompetenzorientiert Lehren, Lernen und Prüfen durch.

CHRISTIAN MAXWILL

Christian Maxwill ist tätig als Qualitätsmanager der Fakultät Wirtschaft und Soziales an der HAW Hamburg, der er seit 2012 angehört. Seine Aufgaben sind dort insbesondere die Qualitätsentwicklung an der Fakultät sowie die Begleitung und Weiterentwicklung der QM-Verfahren.

PROF. DR. PETRA NAUJOKS

Dr. Petra Naujoks ist Professorin für Betriebswirtschaftslehre am Department Ökotrophologie, Fakultät Life Sciences der HAW Hamburg. Sie leitet das Department Ökotrophologie und ist Lehr- Lern-Coach und Multiplikatorin für kompetenzorientiertes Prüfen. Die dargestellte Lehrveranstaltung „Kostenrechnung und Controlling“ wurde von den Studierenden im Jahr 2019 für den Hamburger Lehrpreis vorschlagen und von der Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke (BWFG) ausgezeichnet.

CORINNA PETERS

Corinna Peters arbeitet in der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) und berät und unterstützt Lehrende der HAW Hamburg seit 2012 bei der Auswahl, Konzeptionierung und dem Einsatz digitaler Medien und Methoden in der Lehre. Im Tandem mit ihren Kolleg*innen bietet sie unter anderem ein Blended-Learning-Angebot über zwei Semester an, in dem Lehrende für ihre eigene Lehre passende Methoden und Medien kennenlernen und ausprobieren können. Außerdem koordiniert sie übergreifende Themen wie Vernetzung oder Datenschutz beim E-Learning und berät gemeinsam mit der E-Learning-Beauftragten das Präsidium.

SABINE RASCH

ist Diplom-Pädagogin und Organisations- und Personalentwicklerin und seit 2003 Kollegin an der HAW Hamburg. Zu ihrer hochschuldidaktischen Expertise hat sie mehrjährige Lehrerfahrung. In der Arbeitsstelle Studium und Didaktik leitete sie seit 2013 zunächst das Projekt Lehr-Lern-Coaching, seit 2016 ist sie Referentin für Curriculumentwicklung. Ihre Schwerpunkte sind Prozessbegleitung, Moderation und Beratung für partizipative Curriculumentwicklungsprozesse sowie Beratung und Weiterbildung zu kompetenzorientierten Lehren, Lernen und Prüfen. Sie hat unter anderem an den Weiterbildungen zur Lehr-Lern-Coach*in sowie Multiplikatorin für kompetenzorientiertes Prüfen teilgenommen. sabine.rasch@haw-hamburg.de

WEY-HAN TAN

Wey-Han Tan ist Berater für Hochschul- und Mediendidaktik, angesiedelt an der Arbeitsstelle Studium und Didaktik im Projekt Medien 4.0 des Qualitätspaktprojekts Lehre lotsen (2017-2020). Zu seinen Aufgaben gehören neben der Beratung und Unterstützung betreffs Konzeption und Integration digitaler Medien in der Hochschullehre insbesondere Dokumentation, Szenarienentwicklung und Schulung für das Moodle-Lernmanagementsystem der HAW (EMIL).

OLEG TJULENEV

Oleg Tjulenev ist medientechnischer Berater und Mediengestalter in der Arbeitsstelle Studium und Didaktik. Im Rahmen des Projekts Lehre Lotsen unterstützt er Lehrende in allen Fragen und Anliegen rund um die Produktion und den Einsatz digitaler Lernmedien und Tools. Seine Tätigkeit umfasst dabei alles von kleinen speziellen Fragen zu einer bestimmten Software bis hin zur Produktion einer vollständigen Lernfilm-Reihe für den Einsatz an der HAW Hamburg und darüber hinaus.

JANOSCH SCHINDLER

ist Referent für Projektförderung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre. Zwischen 2018 und 2020 verantwortete er das Prozessmanagement im Bereich Studium und Lehre an der HAW Hamburg.

CLAUDIA VOGELER

Claudia Vogeler war von Januar 2017 bis Mai 2019 als Beraterin für Hochschul- und Mediendidaktik im Teilprojekt Medien 4.0 in der Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD) tätig. Sie hat Lehrende bei der Konzeption und Integration digitaler Medien und Methoden in ihrer Lehre unterstützt und beraten. Unter anderem hat sie das Blended-Learning-Angebot des Teams mitentwickelt und durchgeführt. Daneben hat sie sich intensiv mit E-Portfolios in der Lehre und Design-Thinking-Prozessen beschäftigt.