

Qualitätsmanagement in der offenen Hochschule – Qualitätskonzept zum Projekt KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) der Universität Rostock

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Dr. Marion Fleige

06.07.2014

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Grundlegungen	2
2.1 Pädagogische „Qualität“ in Weiterbildungsorganisationen	2
2.2 Zielgruppenangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und „Qualität“ im Projekt KOSMOS.....	4
3. Beurteilung des aktuellen Evaluationskonzeptes für die weiterbildenden Studiengänge und Hinweise zu Verbesserungspotentialen	6
4. Einschätzung des Verhältnisses von Qualitätsentwicklung und Entwicklung der Organisationskulturen mit Blick auf die Akzeptanz der berufsbegleitenden Studiengänge....	10
5. Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit: Vorschlag für ein integriertes Qualitätskonzept und für wissenschaftliche Begleituntersuchungen	12
6. Abschließende Beurteilung des Qualitätskonzeptes aus der Sicht der Weiterbildungsforschung	13
Literatur	14

1. Einleitung

Im Projekt KOSMOS werden Wege des Einbezugs von Teilnehmenden ohne Hochschulabschluss in universitäre Weiterbildung vorbereitet. Das Projekt ist im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) angesiedelt. Die wissenschaftliche Begleitung sieht Aktivitäten in den beiden Handlungsfeldern *Angebotsentwicklung* und *Organisationsentwicklung* vor. Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement, das Thema der vorliegenden Darstellung, sind im zweiten Handlungsfeld angesiedelt. Mit der Bearbeitung wurde im Jahr 2012 das DIE beauftragt. Bis Juni 2013 oblag die Bearbeitung stellvertretend für das DIE Prof. Dr. Dieter Gnahs. Nach dem Ausscheiden von Prof. Gnahs aus dem DIE Ende Juni 2013 übernahm Dr. Marion Fleige die Bearbeitung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Entwicklung eines Qualitätskonzepts zum Projekt KOSMOS vorgestellt, wie von Prof. Dr. Gnahs und Dr. Marion Fleige erarbeitet. Die vorliegende

Darstellung hat weniger den Charakter eines Projektberichts als eines konzeptionellen Diskussionsbeitrags, der in dieser Form auf der Projekthomepage veröffentlicht wird. Er wurde von den beiden Autor/innen in der vorliegenden Form in der ersten Jahreshälfte 2014 erstellt. Begleitend standen zwei Veröffentlichungen für die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Länge (Fleige 2014; Gnahs/Fleige 2014 i.E.). Zudem wurden die wichtigsten Eckpunkte des Qualitätskonzeptes von Prof. Dr. Gnahs am 21. Juni 2013 in Rostock vorgestellt.

2. Grundlegungen

2.1 Pädagogische „Qualität“ in Weiterbildungsorganisationen

Im Projekt KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) der Universität Rostock, als einem Modellprojekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“¹ wird pädagogische Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung, speziell im Bereich neuer Angebote für „nicht-traditionale“ Zielgruppen diskutiert.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung haben Qualitätsdiskussionen eine lange Tradition. Sie reichen bis in die 1970er Jahre zurück, wenngleich sie nicht immer unter diesem Stichwort geführt wurden. Unter der Perspektive von „Professionalisierung“ setzte die Diskussion zunächst bei Lehrkräften, dem Lehr-Lern-Prozess und seiner Optimierung an. Einen Vorzeichenwechsel stellte die Bezugnahme auf Konzepte aus der Industrie zum prozessbegleitenden Qualitätsmanagement (QM) dar. Insbesondere die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. gewann im Bildungsbereich großen Einfluss. Bei ISO geht es darum, die Qualitätsefähigkeit eines ganzen Betriebes – oder einer Bildungseinrichtung – durch bestimmte Maßnahmen zu erhöhen.

Die Wirkmächtigkeit dieses Konzeptes bildet den Hintergrund der Durchsetzung von Qualitätsorientierungen in der Weiterbildung seit mehr als zwei Jahrzehnten. Zu den Eckpunkten der bestehenden Fülle von Konzepten und ordnungspolitischen Begründungen gehören Qualitätskriterien und -standards, Qualitätssicherung, -kontrolle und -entwicklung, Qualitäts-

¹ <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>. Im Rahmen dieses Wettbewerbs wird das Projekt mit der Laufzeit 10/11-03/15 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert, vgl. auch <http://www.kosmos.uni-rostock.de/ueber-kosmos/>.

management, sowie – als Instrumente zu deren Durchsetzung – Evaluation und Zertifizierung. (Vgl. zusammenfassend Hartz/Meisel 2011; Gnahs 2011)

„Qualität“ ist also inzwischen eine Selbstverständlichkeit der professionellen Praxis in der Weiterbildung. So ist auch etwa das Vorwort einer Broschüre zur Vorstellung des QM-Systems der Geschäftsführung des Gütesiegelverbundes Weiterbildung zu verstehen, in der es heißt: „Inzwischen ist anerkannt, dass Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der öffentlich verantworteten und geförderten Bildung und Qualifizierung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens eine unverzichtbare Aufgabe ist.“ (Boden/von Horadam 2010, S. 3).² Es ist jedoch im Bereich der Weiterbildung auch eine breite und kontroverse Debatte über das Qualitätsparadigma geführt worden, und es liegen Studien über die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement bzw. zu den Auswirkungen auf die Handlungspraxis von Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen vor (vgl. z.B. Balli/Krekel/Sauter 2004; Töpfer 2012).

Bedeutsam für ein dezidiert pädagogisches Qualitätsverständnis in der Weiterbildung ist der Einbezug aller pädagogisch-didaktischen Handlungsebenen, der Angebote, der Organisations- und Lernkulturen und der organisationalen Rahmenbedingungen; ebenso ein Verständnis darüber, dass die Qualität bzw. der Erfolg eines Bildungsprozesses nicht alleinig durch das pädagogische Personal hergestellt werden kann; sowie die Einsicht, dass man es mit Input- und Prozess- (professionelles Handeln, organisationale Rahmenbedingungen, Organisations- und Bildungskulturen, Bildungsinteressen), sowie mit Output- (prüfbarer Lernerfolg) und Outcomequalität (praktische Verwertbarkeit) zu tun hat. (Vgl. Arnold 1995; 1997; Gieseke 1997; Faulstich/Gnahs/Sauter 2003; nach: Hartz/Meisel 2011, S. 14ff.; Veltjens 2010; Stock 2007; Gnahs 2011³).

In der praktischen Umsetzung müssen Qualitätskonzepte in Weiterbildungsorganisationen im Wesentlichen zwei Teilaufgaben lösen: Zum einen müssen Qualitätskriterien bzw. -standards festgelegt werden, zum anderen Verfahren der Qualitätskontrolle. Dazu müssen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Kriterien bzw. – aus bei Evaluationen - Indikatoren sind geeignet?
- Welche Standards sollen gesetzt werden?
- Wie kann festgestellt bzw. gemessen werden, ob der Standard erreicht ist?

² Das Qualitätsparadigma betrifft die gesamte Landschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, mit Blick auf Finanzierung besonders aber die öffentlichen, kommunalen Einrichtungen. Insbesondere das Konzept der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) (vgl. z.B. Zech 2007) reagiert hierauf.

³ Im Beitrag von Gnahs (2011) finden sich auch Hinweise zur historischen Genese dieser Vorstellungen in den bildungspolitischen Diskussionen und bei den verschiedenen Autor/innen.

- Wie werden die einzelnen Qualitätsfaktoren gewichtet, um die Gesamtqualität von beispielsweise einer Veranstaltung beurteilen zu können?
- Wer führt die Qualitätskontrolle durch?
- Wann erfolgt die Qualitätskontrolle?
- Wie wird die Qualitätskontrolle durchgeführt?

Die mit diesen Fragen verbundenen Entscheidungen, deren Umsetzung und Kontrolle sind Aufgabe des Qualitätsmanagements als systematische und geplante Steuerung und Kontrolle aller für die Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität relevanten Organisationsprozesse durch die Leitung bzw. Führungsebene. Auf der Basis einer *Bestandsaufnahme (Ist-Analyse)* werden *Zielvorstellungen* dazu entwickelt (*Soll-Analyse*) wie diese durch geeignete Maßnahmen erreichbar zu machen und vermittels unterschiedlicher Methoden zu überprüfen sind, und in welchem Maße dies geschieht (*Evaluation*). Auf der Grundlage einer evaluativ erzeugten neuen Bestandsaufnahme beginnen im Sinne eines Qualitätskreislaufs die beschriebenen Schritte zyklisch von vorne. Qualitätsmanagement hat somit zum einen die Aufgabe, das einmal erreichte Qualitätsniveau zu gewährleisten (*Qualitätssicherung*), zum anderen aber auch, Qualität zu verbessern und höhere Ansprüche zu realisieren (*Qualitätsentwicklung*). Die erste Aufgabe könnte als defensives, die zweite als offensives Qualitätsmanagement klassifiziert werden.

Evaluationen dienen dabei nicht nur der Überprüfung und Bewertung von sowie der Kriteriengewinnung für pädagogische Arbeit (vgl. Gerl 1980), sondern auch der Verankerung von Bewertungen in der (Wirkungs-)Forschung (vgl. Reischmann 2003) sowie dem Übergang von der Bewertung von Vorliegendem (*summativ*) in eine Prozessteuerung (*formativ*) (vgl. DeGeVal 2002, S. 14). (Vgl. zusammenfassend Hartz/Meisel 2011, S. 38ff.)

2.2 Zielgruppenangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und „Qualität“ im Projekt KOSMOS

Das Projekt KOSMOS der Universität Rostock leistet einen Beitrag zu aktuellen Diskussionen und Modellentwicklungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung im allgemeinen sowie zur Entwicklung von Angeboten für Zielgruppen „nicht-traditionaler Studierender“, zu Übergängen von Weiterbildung und Hochschule im Besonderen (vgl. dazu u.a. REPORT 2008; Hessische Blätter für Volksbildung 2012; Hanft/Maschwitz 2012; Wolter 2013). Das Projekt ist verortet im Wettbewerb und Diskurs um „offene Hochschulen“. Bildungspolitisch ist die Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen ein wichtiges Thema. In

vielen Ländern und so auch in Deutschland sollen zweite und dritte Zugänge zu den Hochschulen dazu beitragen, den wachsenden Fachkräftebedarf zu decken und Karriere- und Aufstiegswege zu lockern.⁴

In der Konsequenz dieser Zielsetzung der Zielgruppenerweiterung an Hochschulen sind vielfältige Regelungen entstanden und umgesetzt worden, die neben dem Weg über das Abitur auch Quereinstiege ins Studium erlauben. Damit wird ein Beitrag zu Übergängen und Aufstiegswegen zwischen beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung geleistet, die heutigen Bildungsbedarfen und -bedürfnissen entsprechen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 128-133; Kronauer 2010; Gieseke 2008; Dollhausen/Mickler 2012; Barany 2013).⁵ Diese Erweiterung trägt zur bestehenden Vielfalt der Weiterbildungsmöglichkeiten und Angebotsstrukturen für ausdifferenzierte Bildungsinteressen und -bedürfnisse bei und ist insofern auch pädagogisch wünschenswert. Allerdings beschreiben von denjenigen Erwachsenen in formalen Bildungsgängen, die ihre Teilnahme als zweite und nicht als erste Bildungsphase begreifen (26%) bislang nur 9% ihren Bildungsgang als berufsbegleitendes Studium (vgl. Kuper/Unger/Gnahs 2013, S. 253).⁶

Im Projekt KOSMOS werden Wege des Einbezugs von Teilnehmenden ohne Hochschulabschluss in universitäre Weiterbildung vorbereitet. Neben berufsbegleitenden Masterstudiengängen wurden im Projekt zwei zweijährige Zertifikatskurse zum berufsbegleitenden Erwerb einer Zusatzqualifikation entwickelt (vgl. ZQS 2013). Die Kurse „Garten und Gesundheit – Gartentherapie“ und „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ richten sich an Teilnehmende mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung und sind damit für den Gesichtspunkt der Zielgruppengewinnung besonders interessant. Die Zertifikatskurse umfassen einen Zeitraum von zwei Jahren, so wie die vier berufsbegleitenden Masterstudiengänge der Universität auch (vgl. ZQS der Universität Rostock 2013).

Das Projekt KOSMOS ist ein Projekt des Zentrums für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) neben zwei weiteren Modellprojekten und den Regelaufgaben der Evaluation für die Universität.⁷ Es wird somit bereits an sich als ein Instrument der Qualitätsentwicklung für das Gesamtangebot und die Organisationskulturen der Universität betrachtet. Das Echo der Fachöffentlichkeit auf diesen Ansatz ist, wie die Diskussionen bei der Jahres-

⁴ Vgl. Anmerkung 1.

⁵ Neben „Offene Hochschulen“ ist die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (<http://ankom.his.de/>) zu nennen, im Rahmen derer speziell diese Frage behandelt wird. Die zahlreichen Projektpublikationen können auf der Homepage eingesehen werden.

⁶ Gelegentlich wird im Diskurs behauptet, dass diese in anderen europäischen Ländern und vor allem im angelsächsischen Bereich bereits Realität sei; in diese Diskussion ist aber die Überlegung einzubeziehen, dass die Weiterbildungssysteme der europäischen Länder sehr unterschiedlich strukturiert sind.

⁷ Vgl. <http://www.uni-rostock.de/struktur/zqs/quasi/evaluation/>; <http://www.uni-rostock.de/struktur/zqs/projekte/>.

tagung der DGWF in Rostock 2013 gezeigt haben, sehr positiv. Die abschließende Beurteilung der Wirkungen der Zertifikatskurse für den Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität, auf dem Arbeitsmarkt und für individuelle Biographien kann aber erst am Projektende erfolgen und ist ein Dauerthema des Qualitätsmanagements.

Die Qualitätsanforderungen des Projekts liegen in sehr unterschiedlichen Bereichen: im Bereich der Studienorganisation (z.B. Verbindung Fernstudium mit Präsenzphasen), der Gewinnung von geeigneten Dozentinnen und Dozenten (z.B. Einbeziehung von universitätsexternen Dozenten) und deren Professionalisierung (vgl. auch Klingowsky 2012), der Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen als anrechenbare Studienleistungen (z.B. die Bewertung von Berufstätigkeiten oder von außerhalb des Hochschulsektors besuchten Weiterbildungsveranstaltungen) und der Schaffung neuer Prüfungsmodalitäten (z.B. Ansiedelung von Abschlussarbeiten im Kontext der aktuellen Berufstätigkeit).

Die Bestandsaufnahme zu den bisher eingeführten Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung zeigt, dass diese sich bislang vor allem auf ein differenziertes Konzept zur Evaluation der berufsbegleitenden Angebote der Universität stützen. Bezugspunkte sind Faktoren im Bereich der Input- und Prozessqualität, allerdings weniger auf die Inputfaktoren Organisationskulturen und Gesamtangebot wissenschaftliche Weiterbildung – und noch kaum auf Output- und Outcomequalität. Auch die formative Ausgestaltung der Qualitätskonzepte wäre ein weiterer Baustein.

3. Beurteilung des aktuellen Evaluationskonzeptes für die weiterbildenden Studiengänge und Hinweise zu Verbesserungspotentialen

Das Evaluationskonzept für die weiterbildenden Studiengänge, das auch in den Zertifikatskursen angewendet wird, beruht aktuell auf den Eckpfeilern *Befragung*, *Beobachtung* und *Diskurs*.

Element Befragungen

Zentrales Element sind *Studierendenbefragungen*, die an markanten Stellen des Studienablaufs eingesetzt werden:

- Die *Eingangsbefragung* dient der Klärung der Erwartungshaltung der Studierenden und der Erfassung der Ausgangssituation vor Studienbeginn. Einbezogen sind neben der Erfassung des sozio-demographischen Hintergrunds auch Fragen nach der Studienmotivation, der Entscheidungskriterien mit Blick auf Studienfach und Studienort, den Vorkenntnissen und den bisher erreichten Qualifikationen.

- Die *Präsenzbefragungen* liefern ein spontanes Feedback der Studierenden zur jeweiligen Präsenzveranstaltung mit Fokus auf das Lehrangebot, die Lehre und die Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Organisation etc.). Darüber hinaus wird auch nach den Motiven zum Besuch der der aktuellen Präsenz gefragt und ein Ausblick auf die nächste Präsenzveranstaltung gegeben.
- Die *Semesterbefragungen* sollen einen bewertenden Rückblick auf das jeweils abgelaufene Semester leisten und beziehen die Einschätzung des bisherigen Studienverlaufs, der Studienberatung und ggf. der Prüfungen bzw. Prüfungsvorleistungen ein. Gefragt wird auch nach der Nutzung der virtuellen Lernplattform StudIP.
- Die *Abschlussbefragung* versucht, eine abschließende Bewertung des gesamten Studiums vorzunehmen. Die Studierenden bewerten damit den Ertrag des Studiums, seine Inhalte und Methoden sowie die Rahmenbedingungen (im Besonderen Organisation und Betreuung).
- Eine *Absolventenbefragung* ist bisher erst einmal durchgeführt worden. 2011 wurden ehemalige Studierende, deren Abschluss bereits zwei Jahre zurücklag, nach der aktuellen beruflichen Situation und den beruflichen Änderungen befragt. Zusätzlich wurde um eine Bewertung des Studiums mit Blick auf Erwartungen und Zielerfüllung gebeten.

Die Studierendenbefragungen werden ergänzt durch eine *Dozent/innenbefragung*, die inhaltlich ein breites Spektrum abdeckt. So wird nach der Motivation für die Mitarbeit im Fernstudium, nach der Beurteilung der Präsenzveranstaltungen und der Studienorganisation, nach dem Lehrmaterial, nach den Prüfungsleistungen und den Masterarbeiten gefragt. Gebeten wird auch um eine generelle Einschätzung des Fernstudiums und seiner Entwicklungschancen.

Alle im Projekt eingesetzten Fragebögen sind von mittlerer Länge und weisen überwiegend geschlossene Fragen auf, was ihre Beantwortung erleichtert. Es wird aber auch Raum gelassen, außerhalb der vorgegebenen Kategorien zu antworten und so neue Aspekte ins Spiel zu bringen. Verbessern ließen sich Detailaspekte des Fragebogens, wie etwa die Anzahl der Items und die Antwortvorgaben:

- *Fragebogen für die Eingangsbefragung:*
 - Frage 2.4: Die Kategorie „Ausland“ sollte weiter aufgeschlüsselt werden (Schweiz, Österreich, Luxemburg, Italien, Dänemark, sonstiges Ausland), da

ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden aus diesen Ländern kommt. Zudem ist auch ein Zeichen der Achtsamkeit den Studierenden aus diesen Ländern gegenüber nicht als „Restkategorie“ verbucht zu werden.

- Frage 3: Es sollte explizit darauf hingewiesen werden, dass Mehrfachnennungen möglich sind.
- Frage 3.1: Die Kategorie „Empfehlung durch Freunde/Bekannte“ sollte durch „Verwandte“ ergänzt werden.
- Frage 4.24: Besser wäre die Formulierung „inhaltlicher Schwierigkeitsgrad“.
- Frage 4.25: Was ist mit „technischer Aufwand“ genau gemeint?
- Frage 4: Ergänzen um die Aspekte „Beratung“ und „Zusammenarbeit/Austausch mit anderen Studierenden“.
- Frage 4.33: Die Kategorie sollte um die weibliche Form „Dozentinnen“ ergänzt werden.
- *Fragebogen zur Bewertung von Präsenzveranstaltungen:*
 - Frage 2: Die Liste könnte um die Kategorie „Zusammenarbeit in der Gruppe/Gruppenklima“ ergänzt werden.
- *Fragebogen für Semesterbefragungen:*
 - Frage 12: Der Sinn der Frage nach dem Zeitaufwand zur Beantwortung des Fragebogens erschließt sich nicht, zumal bei den anderen Fragebogen eine solche Frage nicht gestellt wird. Wir plädieren für eine ersatzlose Streichung.
 - Nach Frage 12: Offene Frage nach kritischen Ereignissen ergänzen: „Was ist Ihnen im abgelaufenen Semester besonders positiv, was besonders negativ aufgefallen?“
- *Fragebogen für die Abschlussbefragung:*
 - Frage 1: Die Skala zur Beantwortung ist nicht klar: Handelt es sich um eine abgestufte Zustimmung oder Ablehnung wäre eine Skala „stimme voll und ganz zu“/„stimme zu“/„unentschieden“/„lehne ab“/„lehne voll und ganz ab“ besser geeignet.
 - Frage 2: siehe Frage 1
 - Frage 3: Auch hier handelt es sich um Statements, die besser über eine Zustimmungsskala/Likert-Skala beantwortet werden sollten.
 - Frage 4: siehe Frage 3. Das Statement z.B. „Die Dozenten waren gut erreichbar“ lässt sich nicht mit Kategorien wie „sehr schlecht“ oder „sehr gut“ beantworten.
- *Fragebogen für die Absolventenbefragung:*

- Frage 3.23: Es wäre zu überlegen, ob hier nicht die Studienmodule vorgegeben werden sollten und dann die Antwortvorgaben „sehr relevant“/“bedingt relevant“/“geringfügig relevant“/“gar nicht relevant“.
- *Fragebogen für Dozent/innenbefragung:*
 - Der Fragebogen enthält insgesamt sehr viele offene Fragen und ist deshalb vergleichsweise schwer auszufüllen (erhöhte Abbruchneigung) und auch aufwändig auszuwerten. Häufig verhindert ein hoher Auswertungsaufwand, dass die Daten ungenutzt bleiben und ein Datenfriedhof existiert. Zu überlegen wären insgesamt eine Straffung des Fragenprogramms und die verstärkte Nutzung geschlossener Fragen (z.B. bei 2.1, 3.6, 6.1 und 8.3).
 - Frage 8.3: Diese Frage sollte stärker differenziert werden und einzelne Niveaudimensionen ins Blickfeld nehmen: Vorkenntnisse, Engagement, Lernfähigkeit, Disziplin etc.

Element Beobachtungen

Der zweite Eckpunkt der Evaluation sind die *Beobachtungen*, die alle Beteiligten durchführen, verarbeiten und einbringen. So sind bei den Präsenzveranstaltungen mindestens eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter des ZQS anwesend und dokumentieren den Ablauf der Veranstaltung. Zugleich sind sie mit den Studierenden in engem Kontakt und nehmen deren studienbezogenen Verbesserungswünsche wahr. Schließlich sind die Hauptbeteiligten der Präsenzveranstaltungen – die Studierenden und die Dozent/innen – selbst teilnehmende Beobachtende und ziehen Rückschlüsse aus diesen Beobachtungen, die in der Regel dann wieder Einfluss auf das weitere Vorgehen, in jedem Fall aber eine verallgemeinernde Funktion haben.

Element Diskurs

Die *Ergebnisse* der Befragungen und Beobachtungen werden im Rahmen von Campustreffen gemeinsam erörtert, und zwar unter Einschluss von ex- und internen Expertinnen und Experten. Diese Art von Diskurs erlaubt eine differenzierte und sachliche Beurteilung von Befragungs- und Beobachtungsergebnissen und dient als Forum zum Erfahrungsaustausch: Aus der Zusammenschau vieler diskutierter Aspekte lassen sich neue Problemsichten gewinnen und auf dieser Basis Maßnahmevorschläge erarbeiten.

Beurteilung

Dieses QM-Konzept ist aufwendiger und intensiver als die Regelevaluation des Erststudiums an der Universität Rostock und entspricht den Standards des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich, wie sie bei den üblichen QM-Verfahren zur Anwendung kommen. Das Qualitätsmanagement müsste sich jedoch im Kern auch auf das bereits erwähnte Argument von Skeptiker/innen der Hochschulöffnung beziehen, der Ausbau berufsbegleitender Studiengänge führe zu einer Absenkung des Leistungsniveaus. Damit rücken einerseits die Outputqualität und andererseits die Organisationskulturen als übergreifender Inputfaktor in das Zentrum der Aufmerksamkeit für die Weiterentwicklung von Qualitätsmanagement im Projekt KOSMOS.

4. Einschätzung des Verhältnisses von Qualitätsentwicklung und Entwicklung der Organisationskulturen mit Blick auf die Akzeptanz der berufsbegleitenden Studiengänge⁸

Es scheint sich im Verlauf des Projektes bzw. des begleitenden Qualitätsmanagements als eine Kernherausforderung herausgestellt zu haben, die Öffnung der Universität für neue Zielgruppen als Qualitätsimpuls zu nutzen und dem Argument von Skeptiker/innen der Hochschulöffnung, der Ausbau berufsbegleitender Studiengänge führe zu einer Absenkung des Leistungsniveaus (Outputqualität), offensiv zu begegnen. Aufschluss über diesbezügliche Einstellungen gaben die zu Projektbeginn durchgeführten Befragungen und Studien im Handlungsfeld *Organisationsentwicklung* des Projekts. Sie haben ausgelotet, welche Sichtweisen bei unterschiedlichen Beschäftigtengruppen, im Besonderen auch bei Professorinnen und Professoren, mit Blick auf die Gewinnung neuer Zielgruppen bestehen.

Tiffert (2011) befragte dreizehn Universitätsangehörige, darunter auch Dekan/innen und den Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation der Universität Rostock. Eine weitere Untersuchung liegt aus der am Projekt beteiligten Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität Rostock vor (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Für diese Studie wurden insgesamt zwanzig Interviewpartner/innen aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und -lehrer gewonnen, wobei sechs davon in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität aktiv waren, während vierzehn von ihnen sich bisher nicht dort engagiert hatten. Zusätzlich wurden zwölf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitätsverwaltung befragt. Beide Untersuchungen kommen mit Blick auf die Qualitätspotentiale und Leistungsniveaus zu ver-

⁸ Dieser Abschnitt entspricht der im Werkvertrag festgehaltenen Teilleistung „Entwicklung von Hypothesen zu den Auswirkungen der Hochschulöffnung auf die Qualität der primären Studiengänge sowie damit verbundene Qualitätshoffnung und Qualitätsbefürchtungen“.

gleichbaren Resultaten und erinnern an Befunde ähnlich gelagerter früherer Untersuchungen (vgl. Teichler/Wolter 2004a und b).

Die in der universitären Weiterbildung aktiven Hochschullehrer/innen benennen vor allem folgende Qualitätspotentiale (vgl. Büttner/Maaß/Nerdinger 2012, S. 43-46):

- stärkere Betonung des Praxis- bzw. des Anwendungsbezuges des Gelernten und damit eine stärkere Berufsorientierung des Studiums
- (quasi im Umkehrschluss) stärkere Nutzenorientierung der Wissenschaft
- bessere Mischung der Lerngruppen und, damit verbunden, eine Erweiterung des didaktischen Handlungsspielraums
- höhere Ansprüche an die Dozenten und Dozentinnen
- erweiterte Möglichkeiten der Netzwerkbildung mit Betrieben/Organisationen, anderen Bildungseinrichtungen und anderen Universitäten.

Skeptisch äußern sich vor allem diejenigen Befragten, die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht in der universitären Weiterbildung tätig waren. Sie benennen folgende vermeintliche oder tatsächliche Problemstellungen bzw. Risiken, die beim Faktor Studienleistungen ansetzen (vgl. ebd., S. 46-50):

- Absenken der Eingangsvoraussetzungen und damit verbundene Probleme der Eingangskennntnisse, vor allem im Bereich grundlegender Kompetenzen (z.B. fehlende Mathematikkenntnisse oder Englischkenntnisse)
- Absenken des wissenschaftlichen Anspruches beim Studium und bei Prüfungen
- Umlenkung von Ressourcen vom grundständigen Studium in das weiterbildende Studium und damit Gefahr von Qualitätseinbußen im „Kerngeschäft“
- heterogene Lerngruppen (unterschiedliche Vorkenntnisse, unterschiedliche Zielsetzungen) und damit verbundene didaktische Erschwernisse

Die erhobenen Argumentationsbündel pro und kontra „Öffnung“ der Hochschulen sind handlungsrelevant und mit Blick auf die Einführung von Neuerungen ein beachtenswertes Faktum. Sie unterstreichen die Bedeutung eines integrierten Qualitätskonzeptes und Qualitätsmanagements, das zentral bei den Organisationskulturen ansetzt und Argumente für eine

kontinuierliche Überzeugungsarbeit und breite Partizipation liefert.⁹ Sie unterscheidet über die Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz der Hochschulöffnung. Die Faktenbasis über Qualitätsfaktoren und Wirkungen des neuen Zielgruppenangebots sollten durch weitergehende Untersuchungen verbreitert und die Ergebnisse für eine breite, öffnende Diskussion herangezogen werden.

5. Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit: Vorschlag für ein integriertes Qualitätskonzept und für wissenschaftliche Begleituntersuchungen

Entsprechend könnten im weiteren Verlauf des Projekts die Qualitätspotentiale systematisch durch Forschung untermauert werden. Neben der für das Qualitätsmanagement wichtigen Kreisförmigkeit des Qualitätsmanagements, bei dem die Evaluation der Evaluationsinstrumente den ersten Schritt darstellt, sollte die Breite der Qualitätsfaktoren in die Begleitforschung einbezogen werden. Zielvorstellungen, Handlungsfelder bzw. -ebenen und Kategorien von Qualität sollten systematisch beschrieben und analysiert werden. Einbezogen werden könnten die Ebenen Angebotsformen, Lernkulturen und organisationale Rahmenbedingungen in den Zertifikatskursen und berufsbegleitenden Masterstudiengängen sowie die Organisationskulturen. Angesichts der Vorbehalte von Hochschullehrer/innen gegenüber der Vergleichbarkeit der Studienleistungen von „traditionalen“ und „nicht-traditionalen“ Studierenden sollte aber auch die Qualität der Studienleistungen beider Gruppen adressiert werden.

Denkbar wären etwa die Beobachtung, Beschreibung und Dokumentation der Lernkulturen in Lehrveranstaltungen (Beteiligung und Beteiligungsleistungen der Studierenden; Lehrpraxis und hochschuldidaktische Kompetenzen der Lehrenden). Ein weiterer Baustein könnte die Erarbeitung von Qualitätskriterien für studentische Leistungen und Prüfungen sein. Hier könnten vorliegenden Leistungsbeurteilungsinstrumenten aus Studiengängen anderer Hochschulen und aus der Literatur reanalysiert und die Ergebnisse mit qualitativen Befragungen Teilnehmender und Lehrender aufgefüllt werden. Bedeutsam wären jeweils die Durchführung von Beobachtungen in berufsbegleitenden und grundständigen Studiengängen sowie das Führen von Interviews mit Studierenden mit und ohne Berufsabschluss. Die Interviews mit den Studierenden bezögen sich auf die Ermittlung vorgängiger Lernerfahrungen, die Beurteilung der Lern- und Organisationskulturen wie auch perspektivisch auf Studienerfolg und Berufsbiographie. Die Interviews mit Lehrenden könnten eine Qualitätsfeststellung von einge-

⁹ So wird auf der Homepage des Arbeitspaketes ausgewiesen: „Die Qualitätsentwicklung ist ein Prozess tiefgreifender Veränderungen der Kommunikationskultur, Kooperation und Personalführung; im Projekt ist sie eng mit der Entwicklung der Organisation und der Studienmodelle verknüpft.“ (<http://www.kosmos.uni-rostock.de/forschung/handlungsfeld-2/>). Dazu gehören nach Einschätzung der Autor/innen Absolvent/innenbefragungen, Evaluation, Qualitätsmanagement, Wirkungsmessungen, Prozessmanagement für Organisationsentwicklung etc.

reichten und bereits bewerteten Masterarbeiten mit Hilfe von Blind Reviews durch externe Hochschullehrer/innen vorbereiten. Dieser Schritt könnte dann die Leistungserwartungen der Lehrenden ausleuchten.

Mögliche Untersuchungsdesigns wären perspektivverschränkend (vgl. Gieseke 1992; Fleige 2011), fallstudienbasiert, kriterienerschließend und hypothesendifferenzierend angelegt und würden sich auf verschränkte Methoden wie Befragung, Beobachtung und Diskurs zur Anwendung kommen. Insgesamt müsste in der Untersuchung problematisiert werden, welchen übergeordneten pädagogischen Kriterien die Qualitätskonzepte in den berufsbegleitenden Masterstudiengängen und der wissenschaftlichen Weiterbildung folgen sollten. Die Konzentration auf einen bestimmten Zertifikatskurses könnte dabei als Horizont für die Vertiefung von didaktischen Fragestellungen dienen.

Im Sinne der Kreisförmigkeit von Qualitätsmanagementsystemen könnten darüber hinaus perspektivisch in den Folgejahren bzw. als ein Element der Verstetigung des neuen Studienangebot noch weitere Untersuchungsschritte angestrebt werden: die Evaluationskonzepte für Erststudium und Weiterbildung zu vergleichen, konzeptionell zu überarbeiten und zu integrieren; das fachliche Niveau, die didaktische Aufbereitung und Aktualität der Studiengänge anhand von Reviewverfahren der Lehrmaterialien (Studienbriefe etc.) evaluieren; den Fragehorizont und die Methoden der Begleitforschung auszuweiten: zu Lernkulturen indem z.B. Studierende oder kleine Gruppen von Studierenden jeweils an Veranstaltungen des anderen Formats teilnehmen oder Dozent/innen beider Studiengangstypen ihre Rollen tauschen und dieses beobachtet wird, oder indem Gruppendiskussionen der beteiligten Gruppen durchgeführt werden; zu Wirkungen der Hochschulöffnung in Berufsbiographien mit systematischen Ansätzen und unter Einbezug von Arbeitgeberbefragungen (Outcomequalität); Erst- und Weiterbildungsstudium behutsam und wissenschaftlich begleitet zu verzahnen und gemeinsame Teilcurricula und -prüfungen zu entwickeln; wechselseitige Fachhospitationen; eine institutionelle und wissenschaftlich begleitete Öffnung durch Entwicklungspartnerschaften mit anderen Universitäten und anderen Weiterbildungseinrichtungen auf den Weg zu bringen.

6. Abschließende Beurteilung des Qualitätskonzepts aus der Sicht der Weiterbildungsforschung

Aus Sicht der Weiterbildungsforschung sind im Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement folgende Punkte zu bedenken und einzulösen, die in der vorangegangenen Darstellung begründet wurden:

- der Bezug auf verschiedene Ebenen professionelles pädagogisches Handeln und Organisationskulturen sowie unterschiedliche Qualitätsarten (Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität)
- die systemische und theoretische Behandlung von Weiterbildung an Universitäten als Rahmen des QM-Prozesses
- der Bezug zu Bildungsinteressen, -bedarfen und -bedürfnissen als Motor der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wie überall sonst im Feld auch)
- der Einbezug von systematischer wissenschaftlicher, perspektivverschränkender Begleitforschung

Dabei ist aus der Sicht der Weiterbildungsforschung der vielfältige Interessenbezug von Auftraggeber/innen in der Weiterbildung zu beachten und kritisch in die Analyse einzubeziehen (vgl. Stock 2007). Aus pädagogischer Sicht ist zudem das Wechselspiel von Angebot und Nachfrage, Bedarfen, Bedürfnissen, Angeboten und Lernkulturen als Grundeinsicht der Forschung in Analysen zur „Qualität“ einer Weiterbildungsorganisation und ihrer pädagogischen Arbeit zu beachten (vgl. Gieseke 2004, zitiert nach Stock 2007, S. 433).

Das skizzierte Vorgehen könnte eine kooperative und wechselseitige Unterstützung der Qualitäts- und Organisationsentwicklung in „offenen Hochschulen“ stärken, Bewertungen öffnen und Organisationskulturen entwickeln. Die Tatsache, dass mit der Qualitätsentwicklung eine allseits akzeptierte Zielsetzung der Universität verfolgt wird, erleichtert die Zusammenarbeit. Gesondert zu behandeln sind Kapazitäts- und Ressourcenfragen – ebenso wie die vernetzte und wechselseitig unterstützende Zusammenarbeit mit anderen beruflichen Weiterbildungsorganisationen wie Kammereinrichtungen und Volkshochschulen.

Literatur

Arnold, R. (1995): Wird mit ISO alles easy? Konsequenzen aus der Qualitätsdebatte. In: *Wirtschaft und Weiterbildung*, Heft 2, S. 36-38

Arnold, R. (Hrsg.) (1997): *Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung*. Opladen

Balli, Chr./Krekel, E. M./Sauter, E. (2004): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?* Heft 262 der Schriftenreihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld

- Barany, T. (2013): Erwachsenenbildung und universitäre Weiterbildung. Herausforderungen, Ansprüche, Divergenzen. In: Felden, H.v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2012. Baltmannsweiler, S. 178-190
- Boden, G./von Horadam, M. (2010): Das Qualitätsmanagement-System nach Gütesiegelverbund Weiterbildung. Vorwort zur Broschüre. Dortmund
- Büttner, B.C./Maaß, S./Nerdinger, F.W. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock. 2. ergänzte und korrigierte Auflage. Rostock
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeVal) (2002): Standards für Evaluation. Köln
- Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld
- Faulstich, P./Gnahn, D./Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten, im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel Evangelischer Träger. Münster u.a.
- Fleige, M. (2014): Neue Zielgruppen und Angebote an Hochschulen. Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 11
- Gerl, H. (1980): Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 6.60.30. Neuwied, S. 1-6
- Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 10-16
- Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 29-47

- Gieseke, W. (2004): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Vortrag am 12.07.2004 in Salzburg
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gnahn, D. (2010): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Lehrbrief der Universität Rostock, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Studien und Weiterbildung. Rostock
- Gnahn, D. (2011): Qualitätsentwicklung am Scheidewege. In: Möller, S./Zeuner, C./Grotlüschen, A.: (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Festschrift für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. Berlin 2011, S. 165-173
- Gnahn, D. (2013): Qualitätsmanagement in der offenen Hochschule. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Projekt Kosmos. Bonn/Rostock
- Gnahn, D./Fleige, M. (2014i.E.): „Qualität“ in neuen Zielgruppenangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Erscheint in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
- Hanft, A./Maschwitz, A. (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 113-124
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3. akt. und überarbeitete Auflage, Bielefeld
- Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 02/2012 – wissenschaftliche Weiterbildung
- Klingowsky, U. (2012): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, S. 143-151
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld
- Kuper, H./Unger, K./Gnahn, D. (2013): Segment: Individuelle Berufsbezogene Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld, S. 139-163
- Reichmann, J. (2003): Weiterbildungsevaluation – Lernerfolge messbar machen. Neuwied
- REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 01/2008 – wissenschaftliche Weiterbildung
- Stock, H. (2007): Aspekte der Entwicklung von Qualitätskriterien in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Heuer, U./Siebers, W. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 433-443
- Teichler, U./Wolter, A. (2004a): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 2/2004, S. 64-80.

- Teichler, U./Wolter, A. (2004b): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. Dresden/Kassel.
- Tiffert, A. (2011): Neue Perspektiven. Neue Wege. Neue Lösungen. Vortrag an der Universität Rostock, 15. Dezember 2011
- Töpper, A. (Hrsg.) (2012): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld.
- Veltjens, B. (2010): Qualitätsentwicklung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, S. 252f.
- Wolter, A. (2013): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland. Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld, S. 149-173
- Zech, R. (2007): Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos. In: Heuer, U./Siebers, W. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 444-452
- Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) der Universität Rostock (2013): Weiterbildungsprogramm Studienjahr 2013f/14. Rostock