

**DER VORSITZENDE**

Bielefeld 16.10.2015  
Herbstsitzungen des Wissenschaftsrates

**PROFESSOR DR. MANFRED PRENZEL**

# Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel

**BERICHT DES VORSITZENDEN ZU AKTUELLEN TENDENZEN IM WISSENSCHAFTSSYSTEM**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

Forschung und Lehre sind die traditionellen und zentralen Arbeitsschwerpunkte an Hochschulen, inzwischen ergänzt und erweitert durch weitere Leistungsdimensionen, die der Wissenschaftsrat in den Blickpunkt gerückt hat.

Auch wenn von den Hochschulen betont wird, dass sie die Lehre als eine ihrer Kernaufgaben betrachten, wissen wir doch, dass ihr in Ansehen und Karriererelevanz meist nicht der gleiche Stellenwert zugeschrieben wird wie der Forschung. Zwar wird im Wissenschaftsrat und anderen Kreisen immer wieder über die Leistungsdimension „Lehre“, ihre Reputation und ihre Entwicklungsmöglichkeiten gesprochen – auch unter der Perspektive, sie mit zusätzlichen Anreizen zu versehen und sie in gewisser Weise wettbewerbsfähig zu machen. Doch bei solchen Diskussionen kommt schnell die Rückmeldung, dass unterbestimmt, fachabhängig und umstritten sei, wodurch sich „gute Lehre“ auszeichne. Es fehle an verlässlichen Kriterien und Indikatoren zur Messung und Bewertung der Lehrqualität; sie könne letztlich nicht in Exzellenzwettbewerbe einbezogen werden.

Von anderen Seiten wiederum ist zu hören, dass wir für die Sicherung der Qualität der Lehre inzwischen ausreichende und geeignete Instrumente implementiert haben, und damit sind oft meist Verfahren der Akkreditierung gemeint. Aber ohne das hier zu vertiefen: Die Akkreditierung beruht auf Kriterien, mit denen einige, zweifellos notwendige, zumeist aber formale Mindeststandards für akzeptable Lehre gesichert werden können. Diese Kriterien reichen aber nicht aus, um die Qualität der Lehre erfassen und (komparativ) beurteilen zu können.

---

**I. 15 JAHRE BOLOGNA**

---

Die Akkreditierung von Studiengängen steht im Kontext des Bologna-Prozesses und ebenso vielfältigen wie aufwändigen Bemühungen einer Studienreform, die inzwischen den 15. Geburtstag hinter sich hat. Wenn es um die Qualität der Lehre geht, kommt man nicht umhin, sich mit Anstrengungen und Wirkungen der Bologna-Beschlüsse zu befassen. „Bologna“ ist nun endlich aus der Pubertät heraus und hat sich in mancher Hinsicht durchaus gut entwickelt. Ein sehr großer Teil der Studiengänge ist inzwischen entsprechend gestuft und strukturiert bzw. modularisiert, mit ECTS-Punkten versehen und auf die eine oder andere Weise akkreditiert. Wehklagen vernimmt man kaum noch aus den Hochschulen, allenfalls liest man über diese immer noch im Feuilleton.

Die Bologna-Reform kann in einem weiten Sinn als grundlegende Curriculumreform verstanden werden. Doch darf man nach ihrem 15. Geburtstag durchaus fragen, ob die erwünschte neue Ausrichtung der Hochschullehre – nämlich der Wechsel von einer ausschließlichen Input-Steuerung zu einer verstärkten Berücksichtigung des Outputs – inzwischen in Deutschland tatsächlich erreicht wurde. Diesen erwünschten Perspektivwechsel kann man auch weniger technisch/ökonomisch ausdrücken: „Bologna“ zielte darauf ab, dass nicht nur gelehrt wird, sondern dass insbesondere darauf geachtet wird, was tatsächlich gelernt wird. In diesem Sinn heißt „Kompetenzorientierung“ vor allem und einfach ausgedrückt, sich systematisch zu vergewissern, ob die Studierenden das können, was sie nach Auffassung der Lehrenden können und beherrschen sollten, für das weitere Studium etwa oder für zukünftige Anwendungssituationen in Wissenschaft und Beruf. Um sich entsprechend vergewissern zu können, sollten die Ziele so gefasst und beschrieben sein, dass man eine einigermaßen klare und nachprüfbar Vorstellung von diesem angestrebten Können hat.

In diesen Zusammenhang passen sehr gut Diskussionen, die wir gerade in unseren Herbstsitzungen geführt haben: Wir haben intensiv über das Verhältnis von Arbeitsmarkt und Hochschulbildung gesprochen und unserem jungen „Bologna“ einige weitere Entwicklungsaufgaben aufgebracht: etwa **Lehrverfassungen** und **Lehrprofile** zu entwickeln und diese im Spannungsverhältnis der Dimensionen Fachwissenschaft, Persönlichkeit und Arbeitsmarktorientierung zu verankern. Wichtig war uns dabei, dass diese Verfahren nicht „top-down“ auferlegt, sondern in einem hochschulweiten Verständigungsprozess entwickelt werden.

Genau betrachtet handelt es sich bei einer solchen Vergewisserung und Entscheidung über die Ausrichtung von Studium und Lehre allerdings wieder um eine curriculare Aufgabe, denn es geht um (allerdings eher grundsätzliche) Fragen nach **Studienzielen**. Wir können uns also trotz einer oft erlebten Ermattung nach den curricularen Anstrengungen der Bologna-Reform nicht zurücklehnen, sondern es rücken heute offensichtlich andere curriculare Fragen in den Blickpunkt.

Man könnte sagen, wir sind dabei das Curriculum „neu“ zu entdecken bzw. zu beleben. Anlass dafür geben – wie im aktuellen Papier des Wissenschaftsrates zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt |<sup>1</sup> – zum Beispiel Veränderungen wie demographischer Wandel, gestiegene Studienbeteiligung inklusive vermehrte Heterogenität in den Studienvoraussetzungen. Anlass dazu geben auch erforderliche Nachbesserungen zum Bologna-Prozess, nämlich in der angedeuteten Verstärkung der **Orientierung am Lernen**, an den **Lernergebnissen** und entsprechend an den **Studierenden**.

Denken wir an die angestrebte und bei weitem noch nicht abgeschlossene Erweiterung der bisherigen Inputorientierung in Richtung Output, dann müssen alle Anstrengungen zur Weiterentwicklung der Curricula so angelegt sein, dass die Verbindung **zum Lernen verstärkt** wird. Oder anders ausgedrückt: Die **Wirkungen auf das Lernen** und die Lernergebnisse müssen systematisch berücksichtigt werden.

Diese Neubesinnung auf curriculare Fragen sollte meines Erachtens auch eine Tendenz umkehren, nämlich die Vorstellungen von „der Lehre“ und „dem Lehren“ an Hochschulen relativ eng zu fassen und zu individualisieren. Was ist damit gemeint?

Mir fällt auf, dass nicht nur Außenstehende, sondern viele Kolleginnen und Kollegen, wenn sie von „Lehre“ sprechen, meist nur das „Abhalten von Lehrveranstaltungen“ meinen. Diese Auffassung ist deshalb sehr eng, weil relevante und zeitliche aufwändige Anteile des Lehrens ausgeblendet werden. Für das Lernen relevant ist aber der gesamte Lehr-Prozess von der Planung des gesamten Studiengangs, der Konzeption der Module und Veranstaltungen über die Methodik und Didaktik bis zur Prüfung. Die nur auf Veranstaltungen begrenzte Auffassung vom Lehren steht vermutlich deshalb so im Vordergrund, weil die Lehrverpflichtung und das -deputat sich über zu haltende und einfach abzählbare Veranstaltungsstunden bestimmen.

Mit dieser Perspektive verliert man leicht aus dem Blick, dass Lehrveranstaltungen die Aufgabe erfüllen sollten, das Lernen der Studierenden außerhalb der eigentlichen Veranstaltung zu strukturieren – in Selbstlernphasen, in informellen und formellen Arbeitsgruppen, mit Übungsaufgaben und Testaufgaben zur Selbsteinschätzung, mit medialen Tools älterer oder neuer Art – und dieses Lernen wieder in die Veranstaltung zurückzubinden. Meist werden Lehrveranstaltungen immer noch vorwiegend zur sogenannten „Wissensvermittlung“ (nach meiner Einschätzung übrigens ein Euphemismus) genutzt, aber für den Lernerfolg entscheidende Prozesse werden ausgelagert und der Intelligenz der Studierenden überlassen.

Zugleich, so meine Beobachtung, wird die Vorstellung vom Lehren an Hochschulen in einem hohen Maße individualisiert. In vielen Diskursen wird die Frage der Qualität der

<sup>1</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925-15), Oktober 2015, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.

Lehre bzw. der Lehrveranstaltung im engeren Sinne reduziert auf persönliches Geschick und die individuelle Wertschätzung der Lehraufgabe. Natürlich bin ich selbst auch angetan von begeisterter und begeisternder Lehre und persönlichem Engagement und kann beides nur begrüßen und wünschen. Selbstverständlich muss alles getan werden, um das persönliche Engagement für die Lehre sowie didaktische-methodische Fähigkeiten zu fördern. Doch besteht bei einer weitgehend individualisierten (und engen) Betrachtung der Lehre die Gefahr, dass wir Anforderungen an professionelle Lehre aus dem Blick verlieren.

Warum spreche ich von „professioneller Lehre“? Weil die Lehre zwar ein sehr wichtiger Teil der Berufsaufgaben von Lehrenden an Hochschulen, aber im Selbstverständnis und in der Ausgestaltung noch nicht entsprechend „professionalisiert“ ist. Professionen sind soziale Gemeinschaften, die sich dadurch auszeichnen, dass ihre Mitglieder etwas können, was andere (Nicht-Professionelle) eben nicht können, und auch darauf achten, dass gemeinsame – professionelle – Standards erreicht und eingehalten werden. Wenn Sie an die Forschung denken, dann gibt es keinen Zweifel daran, dass es unhintergehbare Standards für Vorgehensweisen gibt – etwa ein experimentelles Design zu entwerfen oder reliable und valide Messmethoden zu entwickeln und anzuwenden. Im Bereich der Hochschullehre fehlen uns allerdings noch entsprechende gemeinsame Standards, die für professionelles Handeln charakteristisch sind und die dazu beitragen, dass die Lehre immer und überall in einer professionellen Mindestqualität umgesetzt wird. Natürlich gibt es in allen Professionen Kolleginnen und Kollegen, die Standards weit übertreffen oder auch originelle neue Methoden und Zugänge entwickeln; das gilt auch für die Lehre an Hochschulen. Aber solche einzelnen Spitzenleistungen können Minderleistungen in der Fläche nicht kompensieren und ihre Entstehung sollte nicht dem Zufall überlassen sein. Hochschullehrerinnen und -lehrer als professionelle „Lehrexperthen“ sollten die Weiterentwicklung ihres Faches immer auch aus dieser Perspektive vorantreiben.

---

## II. DIE INSTITUTIONELLE PERSPEKTIVE

---

Wir haben in der dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative von **institutionellen Strategien für die Forschung** gesprochen, und es liegt nahe, entsprechend nach institutionellen Strategien **für die Verbesserung der Lehre** zu fragen.

Aus der institutionellen Perspektive ist Professionalität eine entscheidende Komponente für eine qualitätsvolle Lehre. Mich beschäftigt die Frage, was auf der Ebene der Einrichtungen getan werden kann, um die Qualität professioneller Lehre systematisch zu bestimmen und weiter zu entwickeln. Neben „Professionalität“ möchte ich zwei weitere, übergeordnete Ziele institutioneller Strategien betonen: Eine entscheidende Qualität der Lehre ist die **Orientierung am Lernen**: Alle Maßnahmen müssen letztlich die Quali-

tät des Lernens der Studierenden befördern, das heißt insbesondere, das Lernen auf die Lehrziele auszurichten und entsprechend zu unterstützen. Als weiteren Orientierungspunkt für institutionelle Strategien möchte ich zudem gerne „Innovationen“ in der Lehre hervorheben. „Innovationen“ in der Lehre sind deshalb ein passendes Gegenstück zur Forschung, weil hier die Originalität und der Erfindungsreichtum von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern herausgefordert werden.

Wenn wir institutionelle Strategien als Herausforderung für die Lehre an Hochschulen betrachten, muss gleichwohl anerkannt werden, dass an unseren Hochschulen durchaus vielfältige Bemühungen zur Verbesserung von Lehre gestartet wurden und weiter verfolgt werden. Diese richten sich zumeist auf ein Fach, einen Studiengang oder einen methodischen Ansatz. Aus der institutionellen Perspektive muss es freilich um übergeordnete Strategien für eine Verbesserung der Lehre gehen, die nicht nur punktuell wirksam werden. Für die Umsetzung von solchen Strategien benötigt man längerfristig angelegte Programme zur Verbesserung der Lehre mit größerer Reichweite – und nicht nur vereinzelte Projekte, die zeitlich begrenzt und meist lokal, das heißt auf einige wenige und kleinere Arbeitsgruppen oder Lehreinheiten beschränkt bleiben. Auch hier nutze ich wieder eine Analogie zur Forschung: Programme zur Verbesserung der Lehre müssten systematisch abgestimmte und aufeinander aufbauende Projekte umfassen.

Hinsichtlich einer Entwicklung von Kriterien für die Einordnung von übergreifenden und umfassenden Konzepten zur Verbesserung der Lehre interessiert mich besonders, wie institutionelle Strategien differenziert und bewertet werden können. Dazu möchte ich zunächst einen Überblick über Ansatzpunkte für institutionelle Strategien geben, die zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen beitragen können.

1 – Bereits angesprochen habe ich die **curriculare Ebene**, die permanent besondere Aufmerksamkeit verlangt. Hier geht es um die Entwicklung und Revision von Studien- wie Prüfungsordnungen, um Studiengangskonzeptionen und Studienpläne, aber eben auch die Erarbeitung der erwähnten Lehrverfassungen und Lehrprofile.

Als weitere Ansatzpunkte für institutionelle Strategien wären folgende zu nennen:

2 – Die **Organisation und Koordination der Studienangebote**, die für den Studierendenalltag von größter Bedeutung sind, sich aber durch hohe Komplexität auszeichnen. In diesen Zusammenhang würde ich auch die Governance der gesamten „Studienangelegenheiten“ sowie das Studierendenmanagement einschließen.

3 – Das **Bereitstellen und Zuordnen von Ressourcen** möchte ich als dritten Ansatzpunkt anführen (auch unter Berücksichtigung der vom Wissenschaftsrat oft angesprochenen Ressourcenknappheit aufgrund unzureichender Grundfinanzierung). Doch würde ich heute neben Räumlichkeiten und personellen Ressourcen gerne „weitere Hilfsmittel“ als eigenen strategisch bedeutsamen Punkt hervorheben, nämlich:

4 – Das Bereitstellen wie auch das Gestalten und Implementieren von „**Medien**“ in einem **weiten Sinn**, beginnend bei traditionellen Angeboten (Bibliotheken, Übungsmaterialien) bis hin zu den heute besonders heiß diskutierten „digitalen“ Medien (Hard- und Software, Vernetzung), die nicht nur für das sog. „e-learning“ bedeutsam sind, sondern ebenso interessant für umfassende Konzeptionen der Lehre an einem Standort oder in einzelnen Studiengängen.

5 – Ein fünfter und naheliegender Ansatzpunkt betrifft die **Auswahl** und **Qualifizierung** bzw. **Fortbildung der Lehrenden**. Für die Professionalisierung der Lehre hat dieser Punkt grundlegende Bedeutung.

6 – Ein wiederum nicht so ganz einfacher strategischer Ansatzpunkt sind die Entwicklung und Anwendung hausinterner **Anreizsysteme** für den Bereich der Lehre (z. B. bezogen auf Belastung, Innovation, Qualität), die sich selbstverständlich auch auf die Reputation der Lehre auswirken.

7 – Als weiterer Ansatzpunkt für institutionelle Strategien sind studienbezogene **Kooperationen mit Partnern außerhalb der Hochschule** zu nennen – neben der Wirtschaft meine ich ebenso außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und zivilgesellschaftliche Akteure. Stichworte wären hier etwa Kooperationen bezüglich Praktika, Projekten, Informationstagen, aber auch Rückmeldungen zu Qualifikationsprofilen oder Delphi-Studien.

8 – In Anbetracht der kräftig gestiegenen Studienbeteiligung müssen heute Konzepte und Verfahren zur **Rekrutierung, Auswahl, Beratung und Betreuung der Studierenden** als hoch relevanter Ansatzpunkt für institutionelle Strategien hervorgehoben werden.

9 – Als weiteren strategischen Ansatzpunkt nenne ich die **Qualitätssicherung**, zu der ich neben Controlling und Evaluation auch zum Beispiel eine systematische Auswertung der Berufsbiographien der Alumni unter Studiengesichtspunkten (etwa zur Einschätzung von Relevanz und Nutzen von Modulen) rechnen würde.

10 – Ergänzend dazu würde ich schließlich die **Qualitätsentwicklung** eigens aufführen wollen, also die gezielten Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre in der Breite, etwa das Beheben von Schwachstellen oder die Entwicklung, Implementation und Disseminierung innovativer Ansätze.

Diese zehn Ansatzpunkte markieren **kritische Bereiche** für die Qualität von Studium und Lehre. Zu allen diesen Ansatzpunkten kann gefragt werden, ob diese in einer Einrichtung systematisch aufgegriffen und bezogen auf **explizite Ziele** verfolgt werden, ob es eine formulierbare oder **formulierte Strategie** gibt, diese Ansatzpunkte zu nutzen und wie diese Strategien in **Maßnahmen** bezogen auf einen Zeitplan umgesetzt und nachverfolgt werden. Und bei allen diesen Ansatzpunkten liegt es auf der Hand, Strategien über verschiedene **Handlungsebenen** – also Hochschule, Fakultät bzw. Verantwortliche für Studiengänge – durchzuspielen und diese systematisch aufeinander abzustimmen.

Selbstverständlich kann man hier auch die **wissenschaftspolitische Ebene** in Betracht ziehen, die ja ebenfalls dazu beitragen kann, dass notwendige Voraussetzungen für professionelle Lehre gegeben sind, Anreize für die Gewichtung der Lehre und für die Entwicklung institutioneller Strategien zu Verbesserung der Lehre stimmen, etwa auch in wettbewerblich angelegten Förderformaten.

Denjenigen, die mit dem Qualitätspakt Lehre vertraut sind, wird vielleicht aufgefallen sein, dass die dort geförderten Vorhaben zum Teil ähnlichen Punkten zugeordnet werden (z.B. *career service*, *e-learning*, didaktische Weiterbildung, Evaluation). Von Interesse wäre sicher eine Bestandsaufnahme, an welchen Standorten bereits explizite und elaborierte Strategien entwickelt wurden und sich in Umsetzung befinden. Allerdings kann bei einer solchen Betrachtung auch kritisch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die im Qualitätspakt Lehre geförderten Vorhaben tatsächlich Ansprüchen längerfristiger und umfassender Programme genügen oder sich am Ende doch auf lokale, vielleicht sogar isolierte und eher kurzfristige Einzelprojekte beschränken.

Ein interessanter Aspekt betrifft dabei die Frage, welche (Personal-) Ressourcen zusätzlich eingesetzt werden müssen, um neue Vorhaben nicht nur initiieren und erproben, sondern ggf. dauerhaft implementieren und verbreiten zu können. Wie der Wissenschaftsrat mehrfach betont hat, sind die Hochschulen unterfinanziert, eben auch mit problematischen Auswirkungen auf das Lehrangebot und die Gruppengrößen. Ohne diese Finanzbedarfe in Abrede stellen zu wollen, empfinde ich es persönlich als besonders reizvoll und wichtig, auch solche Möglichkeiten für eine Verbesserung der Lehre zu identifizieren, die mit wenigen Zusatzkosten – vielleicht auch nur für die Entwicklung und Implementation – verbunden sind.

Insgesamt bin ich optimistisch, dass bereits die Betrachtung der Ziele, Strategien und Maßnahmen zu den zehn Ansatzpunkten – unter Berücksichtigung auch der Problem- und Datenlagen, die Anlass zum Handeln geben – eine **Einschätzung der Qualität der Lehre** an einer Einrichtung erlaubt. Eine entsprechende Betrachtung geht weit über die Aspekte hinaus, die in Akkreditierungen oder üblichen Evaluationen oder Lehrberichten berücksichtigt werden.

Allerdings würde ich gerne noch einen weiteren Aspekt hinzufügen: Ob mit Programmen, die an diesen Punkten ansetzen, Durchbrüche für eine Verbesserung der Qualität der Lehre erzielt werden, hängt außerdem davon ab, ob und wie Projekte und Programme zu einer institutionellen **Gesamtstrategie zusammengeführt** werden, um gezielt besonders wichtige oder vordringliche Problembereiche der Lehre an einer Einrichtung zu bearbeiten. Dabei geht es darum, an mehreren Punkten zugleich und abgestimmt anzusetzen. Mein Vorschlag ist also: Anstatt in einem umfassenden Sinne die gesamte Lehre an einer Einrichtung verbessern zu wollen, wäre es geschickter und erfolgreicher, sich eine Zeitlang auf einen bestimmten Problembereich zu konzentrieren, um danach

einen anderen Schwerpunkt aufzugreifen. Ich selbst würde zu einem solchen Vorgehen neigen, das ich dann als „problemorientiert“ bezeichnen würde.

Um eine konkrete Vorstellung von einem solchen Vorgehen zu vermitteln, möchte ich an einem Beispiel darlegen, wie ein für die Qualität des Lehrens und des Lernens zentraler Faktor mit einem Maßnahmenpaket und mit vertretbarem Aufwand deutlich verbessert werden kann. Dieses Beispiel setzt auf der curricularen Ebene (Ansatzpunkt 1) an und sollte insbesondere mit Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrenden (Ansatzpunkt 5) und zur Qualitätsentwicklung (Ansatzpunkt 6) verbunden sein. Es zielt ab auf starke Wirkungen auf das Lernen, eine Steigerung der Professionalität und ist mit innovativen Zugängen verbunden. Ausgangspunkt für die Entwicklung einer übergeordneten Strategie ist hier die Frage: Gibt es Bereiche in der Hochschullehre, denen eine Schlüsselstellung für die Qualität des Lehrens und Lernens zugesprochen werden kann?

### III. BEISPIEL: DIE QUALITÄT DER PRÜFUNGEN ALS STRATEGISCHER SCHLÜSSEL ZUR VERBESSERUNG DES LEHRENS UND LERNENS

---

Eine Schlüsselstellung für die Qualität der Lehre an Hochschulen haben Prüfungen, denn: Prüfungen haben eine **Steuerungsfunktion** sowohl **für das Lehren wie für das Lernen**. Das ist der Grund, weshalb ich die Qualität der Prüfungen als entscheidend für den Erfolg der Lehre betrachte. |<sup>2</sup>

Erinnern wir uns an ein wesentliches Merkmal der Bologna-Reform. Der Wechsel von einer reinen Inputorientierung (des Lehrens) zur stärkeren Berücksichtigung der Lernergebnisse (des Outputs) war mit dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ markiert: In Modulbeschreibungen sollte entsprechend dargelegt werden, was Studierende am Ende der Veranstaltung wissen, können und beherrschen sollten.

Jetzt kommen Prüfungen ins Spiel: Mit Prüfungen (oder Testverfahren in einem weiteren Sinne) kann man prinzipiell feststellen, ob und in wie weit die Studierenden das können, was sie laut Modulbeschreibungen am Ende beherrschen sollten. Zumindest besteht die Erwartung, dass die Prüfungsanforderungen den in den Modulen beschriebenen Zielen entsprechen.

Das heißt: Prüfungen können als Instrument verstanden werden, mit dem curriculare Anforderungen konkretisiert und operationalisiert werden. Selbstverständlich erfassen Prüfungen immer nur einen Ausschnitt aus dem Spektrum an Lehrzielen, aber sie sollten die wirklich wichtigen Ausschnitte aufgreifen. Eine entsprechende Konkretisierung

|<sup>2</sup> Viele der folgenden Überlegungen fanden Eingang in ein Projekt an der TU München, das auch vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gefördert wurde. Vgl.: Schindler, C.; Bauer, J.; Prenzel, M. et al.: Prüfungen als Indikator für Studienerfolg, in: Berthold, C.; Jorzik, B.; Meyer-Guckel, V. (Hrsg.): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen, Essen 2015, S. 62–77.



der Ziele hilft entscheidend bei der Konzeption und Ausrichtung einer Lehrveranstaltung, denn Grundlegendes und Wesentliches werden besser erkannt und bleiben im Blick. Nicht zuletzt können Prüfungen als Instrument dienen, um festzustellen, ob die in Modulen formulierten Lehrziele erreicht wurden. Darin steckt ebenfalls eine wichtige Rückmeldung für die Lehrenden. Insofern kann man den Prüfungen eine **Steuerungsfunktion für das Lehren** zusprechen.

Dass Prüfungen das **Lernen der Studierenden** steuern, liegt auf der Hand. Damit meine ich jetzt nicht die lästige Frage nach der Prüfungsrelevanz. Auch hochgradig intrinsisch motivierte und interessierte Studierende kommen nicht daran vorbei, dass sie die Hürden nehmen müssen, die mit Prüfungen aufgestellt werden. Mit Blick auf den angestrebten Studienerfolg müssen alle Studierenden ihr Lernen auf die Prüfungsanforderungen ausrichten. Nachdem der Prüfungserfolg letztlich entscheidend ist, richten Studierende ihr Lernen an den **angekündigten, erwarteten oder unterstellten Prüfungsanforderungen** aus. Dabei ist nicht nur relevant, was die Inhalte der Prüfungen sein werden, sondern **welche Art von Wissen und Können** getestet werden.

Leider gibt es in Deutschland derzeit nur sehr wenig Forschung und Daten über die Art und Weise, wie Prüfungen von den Lehrenden gestaltet und genutzt werden und von Studierenden vorbereitet und bearbeitet werden |<sup>3</sup>. Aber die wenigen vorliegenden Studien |<sup>4</sup> lassen erkennen, dass Steuerungsmöglichkeiten von Prüfungen für das Lehren und Lernen bislang noch weitgehend ungenutzt bleiben:

- \_ Prüfungen werden oft als Anhängsel an die Lehrveranstaltung verstanden. Dementsprechend werden Klausuren erst mit dem Ende der Veranstaltung erstellt und es wird relativ wenig Zeit für die Prüfungserstellung eingesetzt.
- \_ Der Korrektur- und Auswertungsaufwand wird als sehr hoch bezeichnet, aber es fehlt an Verfahren, um diesen in den Griff zu bekommen. Kollektive Anstrengungen zur Prüfungserstellung (z. B. Erstellung von Item-Datenbanken, Austausch von Prüfungsfragen) sind extrem selten.
- \_ Bei der Prüfungserstellung wird vorwiegend auf Foliensätze, Vorlesungsskripte und Lehrbücher zurückgegriffen. Nur selten erfolgt eine Rückbindung an die Zielbeschreibungen in den Modulen.

|<sup>3</sup> Dany, S.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.). Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 118, Bielefeld 2008.

|<sup>4</sup> Zu nennen wären hier etwa: (a) Kordts-Freudinger, R.: Die Einstellung Hochschullehrender zum kompetenzorientierten Prüfen – Zusammenfassung, in: Berk, I. van den; Merkt, M. et al. (Hrsg.): ZHW – Almanach. Einzelbeitrag Nr. 2013-2, 2013. (b) Schulz, F.; Prenzel, M. et al.: Prüfen und Lernen im Studium. Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen. Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (2), 2014, S. 34–58. (c) Ștefănică, F.: Modulbeschreibungen – Deskriptionen realer Ansprüche oder realitätsferne Lyrik? Eine qualitative Analyse am Beispiel (Höhere/Angewandte) Mathematik I/II im Rahmen des Maschinenbaustudiums an ausgewählten Hochschulstandorten Baden-Württembergs, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 109 (2013), S. 286–303.

- \_ Bei der Korrektur und Auswertung von Klausuren bleiben einfache statistische Auswertungsverfahren ungenutzt, um Hinweise auf die Qualität der Fragen zu gewinnen (z. B. Schwierigkeits- und Trennschärfe-Index).
- \_ Studierende betrachten bei der Prüfungsvorbereitung das Bearbeiten von „Altklausuren“ als besonders hilfreich. Aber welche Kompetenz wird dann erfasst, wenn dieses Vorgehen erfolgreich ist?

Wie können demgegenüber institutionelle Strategien aussehen, um über die Prüfungsqualität die Qualität der Lehre zu verbessern? Aus Zeitgründen kann ich nur auf einige Möglichkeiten aufmerksam machen:

Sinnvoll schiene es mir, das Thema „Prüfungsqualität“ in der Hochschule und ihren Untergliederungen für einen bestimmten Zeitraum zu einem Schwerpunktthema zu machen. Ziele könnten etwa sein,

- \_ die derzeitige Qualität der Prüfungen zu erfassen und kriterienorientiert zu beurteilen (vor allem in zwei Richtungen: Alignment mit den Modulen und der Lehrveranstaltung sowie Validität und Reliabilität der Aufgaben),
- \_ Kompetenz und Verfahren für die Erstellung, Auswertung und Rückmeldung von Prüfungen zu entwickeln, sowie
- \_ Standards für die Prüfungen zu entwerfen und ein studienfachbezogenes gemeinsames/kollegiales Arbeiten an Prüfungen zu etablieren.

Selbstverständlich bedeutet es für Lehrende (zusätzlichen) Aufwand, die Qualität der von ihnen genutzten Prüfungen kritisch zu prüfen und Stück um Stück weiter zu entwickeln. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sich die für Module oder Studiengänge zuständigen Kolleginnen und Kollegen zusammensetzen, um gemeinsam an Prüfungen zu arbeiten. Der Effekt jedoch wäre nicht nur eine bessere Prüfungsqualität und gezielte Lerneffekte, sondern auch eine Professionalisierung als Verständigung über erforderliche Verfahren und gemeinsame Standards.

Ein solches Schwerpunktthema für einen begrenzten Zeitraum würde (überschaubare) Ressourcen und Anreize beanspruchen; vor allem müssten die „Supportsysteme“ (Hochschuldidaktik, Fortbildung, Qualitätssicherung) entsprechend aktiviert werden.

#### **IV. AUSBLICK**

---

Soviel zu einem Beispiel zur Veranschaulichung, das auch erkennen lässt, wie zukünftige Arbeitsschwerpunkte zur Weiterführung des Bologna-Prozesses identifiziert und angegangen werden könnten. Wichtig scheint es mir zu sein, in den nächsten Jahren Innovationen in der Hochschullehre insbesondere auf strategische Ansatzpunkte zu konzentrieren, bei denen vordringlich Handlungsbedarf besteht und bei denen man

abschätzen kann, in absehbarer Zeit deutliche Verbesserungen in der Breite der Lehre erreichen zu können.

Lassen Sie mich schließen mit einem Hinweis auf zwei weitere Problembereiche, für die ich vordringlich strategische Konzepte erwarten und wünschen würde.

**Erstens:** Aktuell wird in der öffentlichen Diskussion prominent auf „digitale“ Wellen, Tsunamis und Revolutionen aufmerksam gemacht, die uns überrollen werden, wenn wir sie verschlafen und nicht selbst gestalten. Die „Digitalisierung“ nutzen die Hochschulen in Deutschland bisher wohl in der Forschung und sie verfügen zum Teil auch über einschlägige Expertise, diese unter technischen Aspekten mitzugestalten. Aber in der Entwicklung und Nutzung digitaler Medien für die Lehre findet man bisher nur wenige Standorte mit einem eigenen Profil oder einer expliziten Strategie. Zu betonen ist, dass eine ertragreiche Strategie für die Nutzung digitaler Medien in der Lehre sich keineswegs einfach aus technischen Möglichkeiten ergibt. Entscheidend wird es sein, die Möglichkeiten digitaler Medien konsequent an die Frage zu binden, wie dadurch mehr Qualität in die Lehre gebracht werden kann, etwa in neuen Formaten eines mit Lehrveranstaltungen koordinierten Selbststudiums, mit systematischen Möglichkeiten für kooperative Lernformen und Tutoringkonzepten oder mit einem anderen Monitoring von Studienfortschritten.

**Zweitens:** Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Studienbeteiligung und die Öffnung des Zugangs zu einem Studium konfrontieren die Hochschulen nicht nur mit großen Zahlen, sondern mit einer wachsenden Heterogenität in den Studienvoraussetzungen. Man könnte es so formulieren: Die wahrgenommene große Heterogenität „stresst“ ein Hochschulsystem bzw. die einzelnen Einrichtungen, die von einigermaßen vergleichbaren Studienzugangsvoraussetzungen ausgehen. Ohne die Problembeschreibung hier vertiefen zu wollen, sind die Herausforderungen für institutionelle Strategien offensichtlich: Für Curricula, die Studienorganisation, die Nutzung digitaler Lehr-Lern-Formate, insbesondere aber für die Rekrutierung, Auswahl und Beratung von Studierenden sowie die Fortbildung der Lehrenden und die Qualitätsentwicklung.