

Wolf-Dieter Lettau, Patrick Kaeding (Hg.)

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Einblicke in die Begleitforschung zur
wissenschaftlichen Weiterbildung



AVM.edition 

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Wolf-Dieter Lettau, Patrick Kaeding (Hg.)

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Einblicke in die Begleitforschung zur
wissenschaftlichen Weiterbildung



AVM.edition

Patrick Kaeding studierte Schiffbau von 1993 bis 1998 in Hamburg und promovierte 2001 in Hiroshima. Seit 2009 ist er Professor für schiffstechnische Konstruktionen und seit 2015 Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation der Universität Rostock.

Wolf-Dieter Lettau studierte Soziologie von 2003 bis 2009 in Bielefeld und ist seit 2014 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte sind (quantitative) Methoden der empirischen Sozialforschung sowie Schulforschung.

Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 160H12017 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München 2017

© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Umschlaggraphik: Andreas Ehrig © Universität Rostock

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Herausgeber, Autoren noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

ISBN (Print) 978-3-95477-074-8

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-061-9

Verlagsverzeichnis schickt gern:

AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München

Schwanthalerstr. 81

D-80336 München

www.avm-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Qualitätsentwicklung von Lehrformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>Wolf-Dieter Lettau, Falk Radisch</i>	15
Ansatzpunkte des technischen Wissensmanagements <i>Wolf-Dieter Lettau, Falk Radisch</i>	37
Das Lehr-/Lern-Portal „MeinKosmos“: Konzept, Technologie und Realisierung <i>Holger Lehmann, Alke Martens, Kurt Sandkuhl</i>	61
Ein Evaluationsansatz für die IT-Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen <i>Kurt Sandkuhl, Birger Lantom, Holger Lehmann, Wolf-Dieter Lettau, Alke Martens, Falk Radisch, Dirk Stamer</i>	95
Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung. Hindernisse bei der Implementierung und Lösungsansätze am Beispiel der Universität Rostock <i>Beatrice C. Büttner, Friedemann W. Nerdinger</i>	117
Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock – eine organisationstheoretische Untersuchung <i>Beatrice C. Büttner, Friedemann W. Nerdinger</i>	155

Vorwort

Kerstin Kosche, Patrick Kaeding und Wolf-Dieter Lettau

„Die Welt ist für uns stets eine Antwort, die von der Frage abhängt, die wir an sie stellen.“ (Stanislaw Brzozowski)

Die im Jahre 1419 gegründete Universität Rostock – die älteste Universität im Ostseeraum – lebt die Vision von „*Traditio et Innovatio*“, die sich auf die jüngste Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen lässt und gleichzeitig zum Diskurs über Erreichtes anregt. Die großzügige Förderung des Projektes „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“¹ im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule“ traf auf den Boden einer erfolgreichen Historie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock und ermöglichte innovative Entwicklungen in einem Maße, die ohne finanzielle Unterstützung nicht möglich gewesen wären.

Das Projektende ist nun der Anlass, Forschungsergebnisse und Projekterfahrungen vorzustellen, Resümee zu ziehen, Entwicklungen einzuordnen, den Standort zu bestimmen sowie einen Ausblick zu wagen. Historisch gesehen scheint mit dem Ende des Projektes eine neue Zäsur in der Entwicklung erreicht zu sein. Das ist keinesfalls ein Rostocker Phänomen, sondern beschreibt auch die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen.

Inwiefern hat die Tradition im Sinne der Weitergabe von Wertevorstellungen, Überzeugungen und Handlungsmustern die Innovationen von heute hervorgebracht?

Rückblickend auf die letzten 25 Jahre verlief die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Schwerpunkten. In den ersten Jahren

1 Das Projekt KOSMOS wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

der deutschen Einheit erfüllte sie hauptsächlich eine „Reparaturfunktion“ für Anpassungsqualifizierungen beziehungsweise nachzuholende Abschlüsse unter dem zeitlichen Druck einer zügigen Umstrukturierung des Bildungssystems in den neuen Bundesländern. Die DDR hatte zwar eine ausgeprägte Tradition in wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium, doch die Systeme waren zu unterschiedlich und nicht vergleichbar. Die Neu- und Umgestaltung des grundständigen Studiums nach der Wiedervereinigung hatte an einer mittelgroßen Universität wie Rostock inhaltliche, organisatorische und personale Synergien für die Weiterbildung. Darauf folgte eine Phase der stark berufsbezogenen Weiterbildung für Hochschulabsolventen, die auch für den Aufbau eines eigenen Profils und eigener berufsbegleitender Studiengänge genutzt wurde. Im Diskurs um die wissenschaftliche Weiterbildung bestimmten Schlagwörter wie Hochschulaufgabe, Spezifik des Fernstudiums, Nachfrageorientierung, Kooperationsmodelle, Finanzierung und Organisation die internen und bundesweiten Diskussionen. Mit den Bestrebungen, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, und dem damit ins Leben gerufenen Bologna-Prozess wurde ein erneuter Quantensprung erreicht. Unter Lebenslangem Lernen wird „im Bologna-Prozess weniger [...] postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassende hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen zu öffnen und das Studium im Blick auf alle Sequenzen der Hochschulbildung zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel der Hochschule auszurichten“.²

Die bisher vorwiegend berufsbezogene abschlussorientierte wissenschaftliche Weiterbildung wird damit in einen größeren Kontext gestellt, der die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung schwinden lässt und unter anderem Fragen der Erhöhung der „Durchlässigkeit“ im Bildungssystem, der Anrechnung von Kompetenzen, der Gewinnung neuer Zielgruppen und der Entwicklung fle-

2 Wolter, A. (2012): „Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen“, in: Kerres, M.; Hanft, A.; Wilkesmann, U.; Wolff-Bendik, K. (Hg.): *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster, Waxmann, S. 271–284.

xibler Studienformate aufwirft. Die Universität Rostock hat sich in ihrem in der Grundordnung festgelegten Leitbild für das strategische Ziel entschieden, vielen Menschen mit heterogenen Bildungsinteressen und -voraussetzungen Zugang zu universitären Studienangeboten zu ermöglichen und dem Gesetzesauftrag (Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern) entsprochen, wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität zu gewährleisten. Neben der Hinwendung zum lebenslangen Lernen entstand jedoch noch eine parallele zweite Diskussion, die das Selbstverständnis von Hochschulweiterbildung stark veränderte: „Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung (einschließlich Hochschulfinanzierung) gesehen – weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität.“³

Schließlich hat der Wettbewerb „Offene Hochschule“ die Initiativen, die Modelle und Visionen aufgegriffen, in einen größeren Kontext und ein Netzwerk gestellt und gleichzeitig die Diskussion um ein integriertes Konzept angeregt. Dieses zukunftsweisende Programm wird bestärkt durch die jüngst besonders forcierte Bewegung der Hochschulbildung im digitalen Zeitalter.⁴ Die grundsätzliche Frage, wie digitale Technologien Probleme der Hochschulen, der Studierenden, der Lehrenden und der Bildungsinteressierten lösen helfen können, passt auch genau zu Themen, wie unter anderem der Diversität im Kontext der „Offenen Hochschule“ und der damit verbundenen notwendigen strategischen Neuausrichtung des Hochschulprofils.

Diese Historie erscheint logisch und folgerichtig, dennoch gibt es viele Widersprüche und ungelöste Probleme, die vor allem durch das Aufeinanderprallen von scheinbar zwei konträr gegenüberstehenden Denk-

3 Wolter, A. (2017): „Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?“, in: Hörr, B.; Jütte, W. (Hg.): *Weiterbildung an Hochschulen, Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld, wbv.

4 Vgl. Hochschulforum Digitalisierung (2016): *The Digital Turn- Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin, Hochschulforum Digitalisierung.

weisen bestimmt werden – einerseits die Ermöglichung der Bildung für viele Menschen in verschiedenen Lebensphasen mit unterschiedlichen Biografien, andererseits der Druck der Wirtschaftlichkeit und effizienten Steuerung sowie das Einhalten von Managementregeln. Hier treffen Visionen und Bildung auf ein System wirtschaftlicher Parameter, die nun oftmals die Weiterentwicklung und Nachhaltigkeit verhindern und neu gewonnene Zielgruppen vor dem Hintergrund finanzieller Zwänge wieder ausschließen. Verschärft werden diese beiden Pole noch durch die wesentlich höhere Gewichtung von Forschungsleistungen gegenüber dem Engagement in der Lehre und in der Weiterbildung sowie den Vorbehalten einiger Hochschulmitglieder gegenüber der Leistungsfähigkeit der Menschen, die nicht über den traditionellen Weg, über das Abitur, an die Universität gekommen sind. Hier werden die Tradition und das System zum Hemmnis für neue Bildungshorizonte und Gestaltungsräume.

Die Herausforderungen des Projektes KOSMOS bezogen sich im Wesentlichen auf zwei Zielebenen – erstens auf die Entwicklung von Studienformaten im Kontext des lebenslangen Lernens und zweitens auf eine frühzeitige Durchführung von begleitenden wissenschaftlichen Untersuchungen und unterstützenden Maßnahmen in der Organisationsentwicklung. Der breite Ansatz des komplexen Projektes hatte den Vorteil, dass das Thema Lebenslanges Lernen und die Öffnung der Hochschule innerhalb der Universität und in Netzwerken sehr präsent geworden sind. In dem vorliegenden Band werden die Forschungsergebnisse des Projektes KOSMOS aus der zweiten Phase der Projektförderung (2014–2017) dargestellt.⁵ Parallel wird eine multimediale Veröffentlichung von Ergebnissen aus den Bereichen der Studienformatentwicklung und des Bildungsmanagements erscheinen, die sich vorrangig an Bildungspraktikerinnen und -praktiker richtet. Während der erste Band zum Projekt konzeptionelle Über-

5 Die Ergebnisse der ersten Phase sind nachzulesen in: Freytag-Loringhoven, K. v.; Göbel, S. (Hg.) (2015): *Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung, Werkstattberichte aus dem Projekt KOSMOS der Universität Rostock*. München, Akademische Verlagsgemeinschaft München.

legungen und erste Schritte der Umsetzung dokumentierte, werden im vorliegenden zweiten Band ausgewählte relevante Fragestellungen erörtert.

Einleitend zeigen die Bildungswissenschaftler Wolf-Dieter Lettau und Falk Radisch in ihrem Aufsatz zur Qualitätsentwicklung von Studienformaten an einem ausgewählten Beispiel den prozesshaften Charakter der Entwicklungsvorhaben auf und plädieren für eine metaperspektivische Betrachtung der Konzipierung, Umsetzung und Entwicklung durch intensive Kommunikation und Kooperation der beteiligten Partner. Die Frage und Herausforderung, ob das Bildungsangebot und die Gestaltung der Lehre für die Studierenden zielführend und passend war, beschäftigt jeden engagierten Lehrenden und Bildungsanbieter. Zufriedenheit und Lernerfolg bzw. Diskrepanzen lassen sich durch entsprechende Evaluationen messen. Voraussetzung ist natürlich die Bereitschaft, Qualität verbessern und Bedingungen optimieren zu wollen. In dem Aufsatz wird das bisherige, in der wissenschaftlichen Weiterbildung angewandte Qualitätssystem auf den Prüfstand gestellt und unter dem Blickwinkel der Anforderungen digitaler Lernformate analysiert. Aus der Vielzahl von Qualitätsmodellen und -verfahren zeigen die Autoren exemplarisch auf, wie sie durch dialogorientierte Prozessgestaltung und Zusammenarbeit zu Kriterien für die Auswahl des Qualitätsverfahrens gekommen sind und welche Methoden sie gewählt haben. Der Tendenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung, sich aus Legitimations- und historischen Gründen in der eigenen Universität im Übermaß der Evaluationsinstrumente zu bedienen, setzen die Autoren ein Modell entgegen, das Transparenz, Reziprozität und Kommunikation erfordert und den Nutzen für das Studienformat in den Vordergrund stellt.

In einem weiteren Aufsatz widmen sich beide Autoren – Falk Radisch und Wolf-Dieter Lettau – dem zentralen Thema des Wissensmanagements als eine Herausforderung sowohl während der Projektlaufzeit als auch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit. Sie folgen dabei dem

Münchener Wissensmanagementmodell,⁶ das die drei Komponenten Mensch, Organisation und Technik unterscheidet. Die Autoren haben im Projektkontext exemplarisch untersucht, welche technischen Werkzeuge geeignet sind, die Prozesse und die Umsetzung einer Vernetzung von Qualitätsmerkmalen digitaler Lehre zu unterstützen und wie diese für die Evaluation operationalisiert werden können. Der Hintergrund für diese Forschungsfrage sind die Entwicklung und Erprobung unterschiedlich ausgerichteter und fachlich verankerter Studienformate in der Universität sowie die Komplexität der digitalen Lehrszenarien und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrenden. In ihrem Beitrag zeigen sie auf, wie eine Kategorienbildung ein gemeinsames Verständnis und eine dynamische Entwicklung von Qualität befördert, die die Entwicklung und Verbesserung von Studienformaten im Auge behält. Auf der Basis der Verzahnung von Qualitätsstandards und Evaluation haben Radisch und Lettau eine technische Lösung in Form eines handelbaren und adaptiven Systems zum Management des entwickelten Wissens gefunden, das alle Projektbeteiligten einbezieht, das Wissen teilt und nachhaltig genutzt werden kann.

Wie müssen digitale Lehr- und Lernportale und Lernmanagementsysteme didaktisch und technisch gestaltet sein und betreut werden, um individuellen Studienerfolg zu sichern und flexibles Lernen zu gewährleisten? Mit dem Portalsystem „My KOSMOS“ stellen sich Informatiker der technischen Herausforderung, den Lernenden zu personalisieren und seinen Lernprozess zu individualisieren. Mit diesem Ansatz haben sie ein für heterogene Zielgruppen adäquates Softwaresystem geschaffen. Die Ergebnisse der Anforderungsanalyse an dieses Portal, ausgehend vom Lernenden, werden in der Vielfalt und Spezifik der Zielgruppen und der Studienform durch das Autorenteam Holger Lehmann, Alke Martens und Kurt Sandkuhl beschrieben. Sie münden in den technischen Entwicklungs- und Betriebsprozess sowie

6 Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.; Erlach, C. (1999): „Wissensmanagement in der Weiterbildung“, in: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, Leske + Budrich, S. 753–768.

in die fachlichen Vorbereitungs- und Nutzungsphase in den Studienformaten. Forschungsbasiert ergänzt werden die Einschätzungen der Informatiker durch eine parallel laufende Evaluation in dem oben beschriebenen Nutzungskontext und darüber hinaus im Vergleich mit der Erprobung in einem grundständigen Studiengang. Falk Radisch und Wolf-Dieter Lettau haben gemeinsam in einem transdisziplinären Team⁷ dazu geforscht, wie sinnvoll der Einsatz des Portals in einem berufs begleitenden und grundständigen Studium ist. Der Evaluationsansatz ist das zentrale Thema des Beitrags mit dem Schwerpunkt des Lehr- und Lernportals „My KOSMOS“ als IT- Werkzeug zur Unterstützung des Lernerfolgs.

Wie die nachhaltige Implementierung von Lebenslangem Lernen gezielt an den Universitäten unterstützt werden kann, stellen Beatrice Büttner und Friedemann Nerdinger mit Blick auf das Thema Organisationsentwicklung heraus. In ihrem Beitrag analysieren sie eine „Störung“ aus organisationstheoretischer Sicht. Sie zeigen am Beispiel der Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes auf, warum unter anderem neue gesetzliche Regelungen hier einen gut funktionierenden Bereich wie die wissenschaftliche Weiterbildung so in der Entfaltung und Umsetzung von Bildungskonzepten stark beeinträchtigen können und warum aus organisationstheoretischer Sicht nur schwer Lösungen und strategische Entscheidungen getroffen werden. Der Spagat zwischen hohem Autonomiedenken, spezifischem Entscheidungsverhalten, disziplinierten Strukturen und der Weiterbildung als „Randbereich“ auf der einen Seite, verstärkt durch Ressourcen- und Kapazitätsprobleme sowie der gesellschaftlichen Bedarfe, nachfrageorientierter Bildungskonzepte und attraktiver Studienformate auf der anderen Seite, ist in dem System Universität nur schwer aufzulösen.

7 Der Beitrag ist das Ergebnis der beiden Arbeitspakete „E-Learning und Lerneffekte“ und „Qualitätsentwicklung“. Der Beitrag ist verfasst von dem Forschungsteam Kurt Sandkuhl, Birger Lantow, Holger Lehmann, Wolf-Dieter Lettau, Alke Martens, Falk Radisch, Dirk Stamer.

In einem zweiten Beitrag beantworten die Autoren die Frage, unter welchen Bedingungen die erfolgreiche Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die innovativen neuen Studienkonzepte und -modelle nachhaltig in der Universität verankert werden können und welche Hindernisse bei der Implementierung mit möglichen Lösungsansätzen zu überwinden sind.

Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde mit dem Projekt „KOS-MOS“ in noch größerem Maße zu einem Innovationsfeld, als neue Studienformate erprobt, spezifische Forschungsfragen in den Kontext des Lebenslangen Lernens gestellt und damit perspektivisch Entwicklungen und Strategien an der eigenen Universität vorbereitet wurden. Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich aber auch unter dem Label des Lebenslangen Lernens in einem Bereich, für den es keine eindeutige strukturelle Verortung gibt. Es bilden sich nach Whitchurch berufliche Rollen heraus, „die weder der Wissenschaft noch der Verwaltung zuzuordnen sind und deshalb einem third space angehören“.⁸ Diese Zwischenposition der Weiterbildung, die einerseits kreative Entwicklungen befördert, führt andererseits zur Skepsis und Unsicherheit, indem traditionelle Grenzen zwischen Wissenschaft und Verwaltung überschritten werden.

Diese Publikation zeigt Wege auf, die es ermöglichen, die Idee der Öffnung der Hochschule strategisch weiter zu untersetzen, innovativ zu gestalten und durch entsprechende Rahmenbedingungen nachhaltig zu verankern. Im Ergebnis des Projektes liegen übertragbare Ergebnisse vor, die „Tradition et Innovatio“ vereinen, zukunftsfähige Studienmodelle aufzeigen, dialogorientierte Ansätze auf verschiedenen Handlungsebenen vorstellen und im Zusammenspiel mit den Praxiserfahrungen den Weg für die Übernahme in den Regelbetrieb an der Universität Rostock und anderen Hochschulen beschreiben.

8 DGWF Empfehlungen, beschlossen am 16./17.7.2015 in Oestrich-Winkel „Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ S. 3; online verfügbar unter https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/GGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf (Stand 12.10.2015).

Qualitätsentwicklung von Lehrformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wolf-Dieter Lettau, Falk Radisch

1. Einleitung

Digitalisierung ist alltäglich. Sie bestimmt immer größere Teile des menschlichen Zusammenlebens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich. Eine voranschreitende Digitalisierung fordert von allen beteiligten Personen und Institutionen einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) vergleicht die damit verbundenen aktuellen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit denen der industriellen Revolution und bezeichnet die heutige Entwicklung als „digitale Revolution“ (KMK 2016, 8). „Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen [...] mit sich bringen“ (ebd., 8). Für das Feld der Bildung bieten sich so neue Chancen, gleichzeitig muss sich Bildung auch neuen Herausforderungen stellen. „Chance, weil sie dazu beitragen kann, formale Bildungsprozesse – das Lehren und Lernen – so zu verändern, dass Talente und Potentiale individuell gefördert werden; Herausforderung, weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neu gestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen“ (ebd., 8).

Die Konzipierung, Entwicklung und Umsetzung digitaler Lernformate sieht sich damit in jeder Phase mit Entscheidungsprozessen konfrontiert, um Lehren und Lernen für alle Beteiligten optimal miteinander

zu verknüpfen und so Bildungsziele zu erreichen. Denn wie auch in nicht digitalen Formaten sind Inhaltsvermittlung und Inhaltserschließung nicht automatisch deckungsgleich (Handke 2015, 57). Dieser Befund stellt alle Institutionen der Lehre – wie etwa Hochschulen – sowie im Einzelnen die Gestalter der Lehre vor die Herausforderung, die Diskrepanz zwischen geplanter Inhaltsvermittlung und tatsächlicher Inhaltserschließung durch die Lernenden aufzulösen. Nur auf diesem Wege erscheint es möglich Lehre sinnvoll zu gestalten, Bedarfe der Lernenden adäquat berücksichtigen zu können und gleichzeitig die Inhalte – die etwa über Modulpläne und Studienordnungen definiert werden – möglichst ohne Reibungsverlust zu transportieren. Ein Mittel das zur Auflösung der beschriebenen Diskrepanz verwendet wird, ist das der Evaluation, die um das Jahr 2010 eine Konjunktur erlebte und bis heute in die Hochschule wirkt (vgl. Rudinger u. a. 2008; Mörth, Pellert 2011; Mörth, Pellert 2015). Durch den reichen Fundus umgesetzter Evaluationsvorhaben – die als Untersuchungsgegenstand Lehrveranstaltungen, Curricula, Kompetenzentwicklung bis hin zu 360-Grad-Feedbacks aufweisen – existiert ein sehr differenziertes Bild über Gelingensbedingungen von Evaluation. Einheitlichkeit findet sich vor allem darin, dass Evaluation als Instrument verstanden werden sollte, das ohne die Einbettung in den Prozess eines Qualitätsmanagements wirkungslos bleibt.

Nur auf diesem Weg erscheint es möglich, für die Lehre konstruktive Impulse zu generieren, die auf empirischen Erkenntnissen basieren. Unabhängig davon ob es sich um eine Präsenzlehre oder Fernlehre, um klassische Lernformate mit nur geringen digitalen Elementen oder um eine Lehre handelt, die in einem erhöhten Maß eine digitale Vermittlung von Lerninhalten anstrebt (etwa E-Lectures), allen ist gemein, dass sie auf ein geeignetes Qualitätsmanagement angewiesen sind, um Lehre sinnvoll ausrichten und Qualität entwickeln zu können.

2. Qualitätsmanagement in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung

Insgesamt ist in und um Bildung in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine wellenförmige Zu- bzw. Abnahme von Bestrebungen – Qualität und den Umgang mit dieser zu definieren – zu beobachten (vgl. Helmke u. a. 2000; Bülow-Schramm 2006; Meisel 2008; Holtappels, Voss 2008; Dederling 2012; Mörth, Pellert 2015).

Dabei wurden eine Vielzahl unterschiedlicher Qualitätsrahmen sowie Qualitätsmanagementmodelle für unterschiedlichste Bildungsbereiche entwickelt (vgl. etwa Veltjens 2008), die ebenso vielschichtig wie auch mitunter widersprüchlich sind.

An dieser Stelle soll kein Versuch unternommen werden, unterschiedliche Definitionen von Qualität gegenüberzustellen (siehe hierzu etwa Bülow-Schramm 2006). Vielmehr soll hier auf das fokussiert werden, worüber in den vielfältig geführten Qualitätsdiskursen ein gewisser Konsens besteht. So werden in vielen Modellen ein geteiltes Verständnis von Qualität sowie die Bereitschaft, Qualität verbessern zu wollen, als zentrale Gelingensbedingungen angesehen (Pellert 2004, 5), eine Bereitschaft die sich im Falle einer Hochschule durch alle Bereiche – inklusive der Leitungsebene – ziehen sollte um effektiv sein zu können (Mörth, Pellert 2011, 17). Meisel fasst in Bezug auf Qualitätsmanagement weitere Gemeinsamkeiten zusammen: „Selbst- und Fremdevaluation werden in unterschiedlicher Reichweite kombiniert. Im Mittelpunkt der Qualitätsanstrengungen steht die Optimierung der organisationalen Bedingungen des Lehrens und Lernens.“ (Meisel 2008, 116; vgl. Hartz, Meisel 2006, 89ff.). Insbesondere letztgenannter Punkt erscheint bedeutsam, wenn man sich die oben beschriebene mögliche Diskrepanz zwischen Inhaltsvermittlung und Inhaltserschließung vor Augen führt. Als weitere Gemeinsamkeit lässt sich der prozesshafte Charakter des Qualitätsmanagements identifizieren (Meisel 2008).

In der Fülle sehr differenter und mitunter widersprüchlicher Definitionen, Modelle und Konzepte zum Umgang mit Qualität erscheint die Auswahl schwierig, ein Umstand, der durch die Prozesshaftigkeit von Qualitätsentwicklungskonzepten noch weiter verkompliziert wird.

Aber wie kann in diesem Spannungsverhältnis sinnvolle und effektive Qualitätsentwicklung betrieben werden? Eine idealtypische Lösung auf diese Frage erscheint genauso halt- und sinnlos wie eine statische Definition von Qualität wie es Terhart bereits 2000 ausführte:

„Qualität ist nie eine stabile, dem Objekt ‚an sich‘ zukommende, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ“ (Terhart 2000, 814f.).

Was allerdings Sinn macht, ist sich auf den Gegenstand – der entwickelt werden soll – zu fokussieren, in diesem Fall auf die Entwicklung von Lehrformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Im Rahmen der beiden Förderphasen des Projektes KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen), das eingebettet ist in die Förderlinie „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschule“ des BMBF (Bundesministeriums für Bildung und Forschung), wurden unterschiedliche Formate in mehreren Fächern erprobt und umgesetzt. Die an der Entwicklung beteiligten Personen sowie die Lehrenden sind Experten für das jeweilige Fach und haben mit der Entwicklung, der organisatorischen Machbarkeit sowie der Umsetzung von Weiterbildungsformaten eine Vielzahl an zeitaufwendigen und herausforderungsvollen Aufgaben. Der Umgang mit Qualität kann etwa über die Sichtung und anschließende Auswahl eines geeigneten Qualitätsrahmens erfolgen. Im Falle einer Nicht-Passung auf den Gegenstand kann allerdings eine teilweise oder gar vollständige Adaption bzw. Neukonzipierung eines Qualitätsrahmens notwendig werden. In einem weiteren Schritt müsste die Überprüfung des Qualitätsrahmens konzipiert, in das Format eingeplant und umgesetzt werden. Die Einarbeitung in Methoden der empirischen Forschung