

Dokumentation zum Studientag

„Qualitätssicherung“

**des
Katholisch-Theologischen
Fakultätentages**

29./30. Januar 2006
Haus St. Ulrich, Augsburg

Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autoren!

PROF. DR. BURKHARD RAUHUT, RWTH Aachen/HRK Bonn:
Augsburg, 29.01.2006, 20.00 Uhr

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen **3**

PROF. DR. WOLFGANG WEIRER, Universität Graz
Augsburg, 30.01.2006, 9.00 Uhr

Qualität in der Theologie - natürlich gegeben oder unvereinbar? **24**
Zur Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen an theologischen Fakultäten

PROF. DR. BURKHARD RAUHUT, Aachen/Bonn:

Augsburg, 29.01.2006, 20.00 Uhr

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Q Projekt Qualitätssicherung

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen

1 29. Januar 2006 Prof. Burkhard Rauhut

Q Projekt Qualitätssicherung **HRK** Hochschulrektorenkonferenz

Gliederung

- I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland
- II. Anerkannte Standards
- III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen
- IV. Herausforderungen

2 29. Januar 2006 Prof. Burkhard Rauhut

Q Projekt Qualitätssicherung **HRK** Hochschulrektorenkonferenz

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen

- Bund: Hochschulrahmengesetz
- 16 Bundesländer, koordiniert durch KMK:
Beschluss zur Qualitätssicherung in der Lehre vom 22.09.05
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 262 Mitgliedshochschulen:
Empfehlung zur Qualitätssicherung vom 6. Juni 1998,
Handreichungen zur Evaluation der Lehre vom 21./22. Februar 2000
- Akkreditierungsrat

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Trends in den neunziger Jahren

- Finanzielle Kürzungen
- Steigende Studierendenzahlen
- Wachsender Wettbewerb
- Impulse auf internationaler Ebene

ABER auch mehr Autonomie für die Hochschulen

➔ Sichern und steigern von Qualität muss Ziel der Hochschulentwicklung sein

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

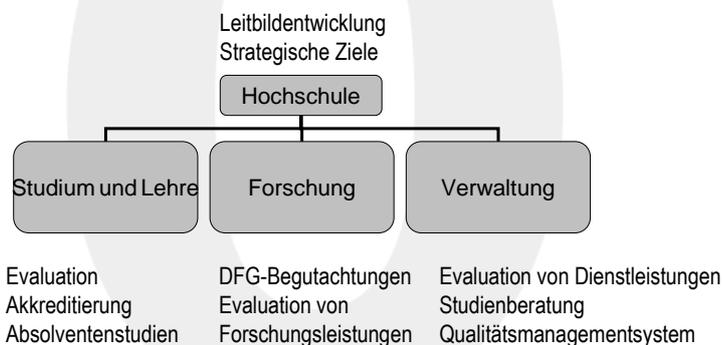
Qualitätssicherung in der Lehre

- 1993:** „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ (Wissenschaftsrat)
- 1998:** Einrichtung des Akkreditierungsrates
- 2002:** Dauerhafte Etablierung des Akkreditierungssystems durch Beschluss der KMK
- 02/2005:** Neustrukturierung des Akkreditierungsrates
- 05/2005:** „European Standards and Guidelines“ (Bergen)

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Ausweitung auf andere Ebenen

Beispiele von QS-Ansätzen in verschiedenen Hochschulbereichen



I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Qualitätssicherungsinstrumente: Evaluation

Entscheidender Schritt 1998: § 6 HRG

1. „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre soll regelmäßig bewertet werden.“
2. „Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen.“
3. „Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“

➔ Umsetzung in Landesgesetze in den meisten Bundesländern

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Qualitätssicherungsinstrumente: Evaluation Evaluationsagenturen, -netzwerke und -verbände

- **Verbund Norddeutscher Universitäten:**
- **Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZevA):**
- **Geschäftsstelle Evaluation der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen**
- **Evaluations-Netzwerk Darmstadt-Kaiserslautern-Karlsruhe**
- **Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Jena-Leipzig (LEU)**
- **ENWISS-Evaluationsnetzwerk Wissenschaft,**
- **Evaluationsagentur Baden-Württemberg EVALAG**
- **Hochschulevaluierungsverbund Südwest:**

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

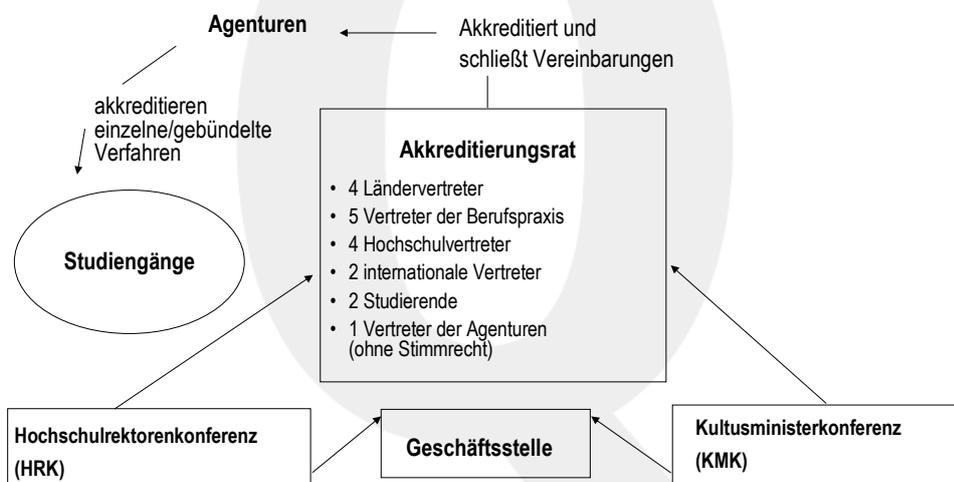
Umfrage 2002/2003 des Projekts Qualitätssicherung

732 von 971 Fakultäten/Fachbereichen: **ein- oder zweistufige Evaluationsverfahren (75%)**

davon **2/3 reine Selbstevaluationsverfahren, 1/3 zweistufige Verfahren mit Selbstevaluation und externer Begutachtung**

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Qualitätssicherungsinstrumente: Akkreditierung



I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Verhältnis Akkreditierungsrat zu Agenturen

Überwachung der Akkreditierungen

Garantie eines fairen Wettbewerbs

Geregelt in einer Vereinbarung (Stiftungsgesetz):

- Einhaltung der gegebenen Standards
- Berichtspflichten
- Transparenz (Gutachter, Berichte, interne Organisation)

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Akkreditierungsagenturen

ZEvA Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

FIBAA Foundation for International Business Administration Accreditation

ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut

AHPGS Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit

AQAS Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen

ASIIN Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik und der Naturwissenschaften

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Phasen der Akkreditierung

- 1. **Selbstbericht:** Präsentation der geforderten Dokumente durch den Fachbereich/Fakultät an die Agentur
- 2. **Peer review:** Anhörung, Interview des Fachbereichs/Fakultät durch die Peer Group, Evaluationsbericht
- 3. **Akkreditierungsentscheidung durch die Akkreditierungskommission der Akkreditierungsagentur**
 - a. Der Studiengang wird akkreditiert
 - b. Der Studiengang wird mit Auflagen akkreditiert
 - c. Die Akkreditierung wird abgelehnt

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Bisherige Akkreditierungsverfahren

Stand 03/05	Bachelorstudien-gänge	Masterstudien-gänge	Studiengänge Insgesamt
Akkreditierte Studiengänge Insgesamt	361	447	808
Davon an Universitäten	178	226	404
Davon an FH	183	221	404
Davon mit Auflagen akkred.			614
Abgelehnte Akkreditierungen			28
Derzeit laufende Verfahren			1244

I. Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland

Akkreditierungsrelevante Regelungen

Rahmenvorgaben in § 19 HRG (Studiendauer, Grade)

Strukturvorgaben der KMK:

- Studienstruktur, Studiendauer
- Art und Bezeichnung der Abschlüsse
- Einführung von Modulen und Leistungspunkten

Kriterien des Akkreditierungsrates:

- Qualität des Curriculums (Konzept, ECTS etc.)
- Berufsqualifizierung
- Personal
- Materialausstattung

➔ Bewertungsstandards: Scientific Community

II. Anerkannte Standards

Standards für QS-Verfahren in Hochschulen

- ➔ Zweistufigkeit der Verfahren
- ➔ Beteiligung von Studierenden und Berufspraxis
- ➔ Beteiligung ausländischer Peers
- ➔ Veröffentlichung der Ergebnisse

II. Anerkannte Standards

European Standards and Guidelines

- öffentliche Behörde für Anerkennung der Evaluierung erforderlich (bei Evaluationsverbänden von Hochschulen nicht der Fall)
- Starke Betonung der Mitwirkung von Studierenden
- Bereiche: Prüfungswesen, Zulassung und interne Qualitätssicherungsverfahren stark hervorgehoben
- Auflistung der Agenturen in einem europäischen Register: Kriterien noch unklar; von der Reichweite her strittig

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Zentrale Stelle für Qualitätssicherung

z.B. Universität Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Programmevaluation, Organisationsevaluation, Absolventenbefragungen, Zielvereinbarungen)

z.B. Universität Zürich: zentrale Evaluationsstelle, die periodisch alle akademischen und administrativen Einheiten evaluiert

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Evaluation im Verbund mit anderen Hochschulen

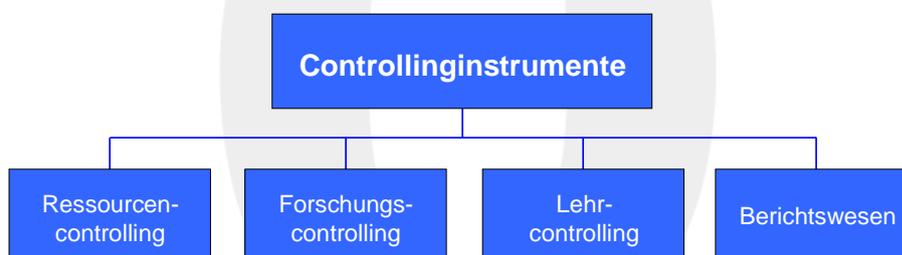
z.B. Universitäten des Nordverbundes:
gemeinsame Evaluation von Fächern aber auch themenspezifische
Evaluation

z.B. Hochschulevaluierungsverbund Süd-West

z.B. Evaluationsnetzwerk Darmstadt-Kaiserslautern-Karlsruhe

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Controllingbereiche am Beispiel der RWTH Aachen



III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Kernziele - Leitbild	Indikatoren	Controllinginstrumente
Ausbildung von hochqualifiziertem Nachwuchs	⇒ Rankingergebnisse ⇒ Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt	⇒ Rankingreport ⇒ Dauerstellenbeschluss ⇒ Zeitstellenbeschluss
Forschung auf hohem Qualitätsniveau	⇒ Drittmittelvolumen ⇒ Evaluationsergebnisse	⇒ Drittmittelreport ⇒ Drittmittelbenchmarking
Lehre auf hohem Qualitätsniveau	⇒ Rankingergebnisse ⇒ Evaluationsergebnisse ⇒ Lehrveranstaltungskritik	⇒ Lehrevaluation ⇒ Lehrveranstaltungsbewertung ⇒ Rankingreport ⇒ Absolventencontrolling

21 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

5. Controllinginstrumente

Die Instrumente des Aachener Controllingkonzepts wurden mehr als zehn Jahren entwickelt. Es handelt sich hierbei um quantitative und qualitative Informationen, paraverteilungsmo- oder systematisierte Bewertungsverfahren.

Die Controllinginstrumente sind fokussiert auf die Indikatoren Kernziele des Leitbildes eine offenkundige Bedeutung haben. dienen diese Instrumente der Schaffung von Transparenz Entwicklungen bzw. Trends und als Grundlage von Entsch.

Eine angemessene und flexible Ressourcenausstattung ist v. gute Lehre und erfolgreiche Forschung einer Universität. tieren sich die Aachener Controllinginstrumente auf Ress. Das Berichtswesen stellt die unabdingbare Basis eines syste



idet die Flexibilität eines Globalhaushalts mit der durch akademischen Seite akzeptierte und gewünschte sition der Verwaltung. Ein positiver Nebeneffekt dieses haushaltsatzes ist der Erhalt und die Fortführung lencontrollings.

haushaltpraxis hat sich gezeigt, dass die Kosten- und von vielen erwartete Bedeutung für einen igt hat. Das komerzialistische System bietet hinsichtlich eines Globalhaushalts für die RWTH Aachen eine ort.

modell der RWTH Aachen liefert derzeit die für die jährliche Zuweisung der zur Verfügung schung und Lehre der Hochschule an die Fakultäten.

verfügt seit mehr als 15 Jahren über ein odell zur Verteilung der Mittel für Lehre und its ca. 8% des Finanzvolumens der Hochschule chnung gehen mit unterschiedlicher Gewichtung auf ramer

Aspekte wie Gleichstellung sowie Studiendauer und ng berücksichtigt.

ESMITTEL FÜR LEHRE & FORSCHUNG

NIEURWISSENSCHAFTEN (NW)	NW
URWISSENSCHAFTEN (NW)	NW
SCHAFTSWISSENSCHAFTEN (GW)	GW
5 : 4 : 2	1 : 2 : 4

Lehr- anfrage 40 % Absol- 22,5 % Proze- 7,5 % Ditt- 100 %

ICHBEREICHE 1-8 (ohne Medizin)

12 Controllingkonzept der RWTH Aachen

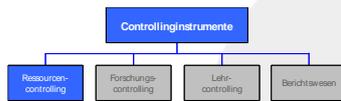
Abb. 7: Mittelverteilungsmodell der RWTH Aachen

13 Controllingkonzept der RWTH Aachen

22 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



RESSOURCENCONTROLLING	
Finanzcontr.	<ul style="list-style-type: none">• Mittelverteilungsmodell• Kosten- und Leistungsrechnung
Stellencontr.	<ul style="list-style-type: none">• Stellenbewertungsmodell• zv-Vermerke• Leihstellenreserve• Dauerstellenbeschluss• Zeitstellenbeschluss

23 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Stellencontrolling

- **zv-Vermerke** (bis dato 150 Stellen zv-geschrieben)
- **Dauerstellenbeschluss** (derzeit 24% Dauerstellenanteil)

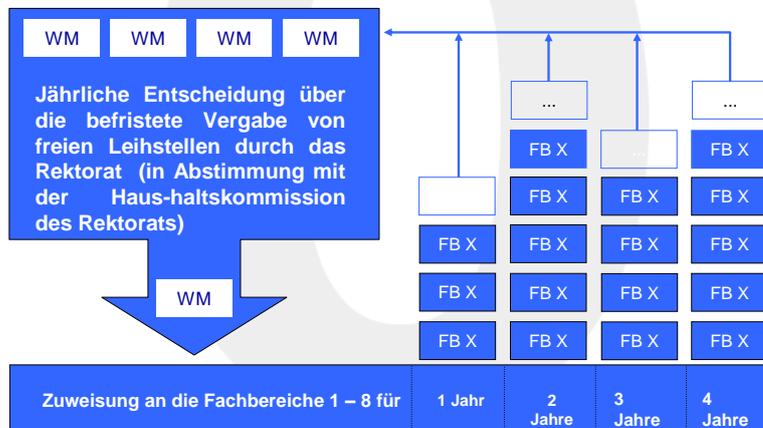
24 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Stellencontrolling

Leihstellenreserve



25 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Stellencontrolling

- **Zentrale Leihstellenreserve** **ca. 30 Stellen**
 WM Stellen - Vergabe für 2 bis 4 Jahre
- **Dezentrale zv-Stellenreserve** **ca. 100 Stellen**
 30 % WM Stellen - 70 % NWM Stellen
 festgelegte zv-Vermerke zugunsten

 - der Zentrale 30 %
 - der Fachbereiche / Fächer 60 %
 - des Absatzkontingent (QP) 10 %

26 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



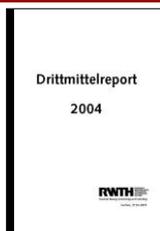
FORSCHUNGSCONTROLLING

- Drittmittelreport
- Drittmittelbenchmarking
- Prioritätenliste für Großgeräte
- Drittmittelziele im Rahmen von Berufungen

27 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



Drittmittelbenchmarking

Drittmittelreport 2004

Durchschnittswerte in den Wissenschaftsbereichen

	2001	2002	2003	2004
Naturwissenschaften				
Drittmittel pro Stelle	28.280	29.145	35.455	34.069
Ingenieurwissenschaften				
Drittmittel pro Stelle	61.440	63.646	65.931	66.966
Geistes- und Gesellschaftswissenschaften				
Drittmittel pro Stelle	11.194	12.476	11.842	11.740
Medizin				
Drittmittel pro Stelle	12.437	15.719	16.227	15.662

28 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Drittmittelbenchmarking

Schwellenwerte

für nähere Betrachtung einzelner Professuren

ca. 20 % des Durchschnittswertes des
Wissenschaftsbereiches

	Drittmittel pro Stelle	Durchschnittswert
Naturwissenschaften:	< 7.000 Euro	34.069 Euro
Ingenieurwissenschaften:	< 13.000 Euro	66.966 Euro
Geistes- und Gesellschaftswissensch. :	< 2.500 Euro	11.740 Euro

29 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Drittmittelbenchmarking

Konsequenzen:

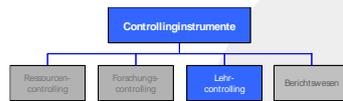
- Gespräche zwischen den Dekanen und Professoren/innen
⇒ evtl. **Freiheit von Forschung und Lehre**
- Rückmeldung der Dekane an das Rektorat
- Unter: **Zusagen in den Berufungsvereinbarungen** (Abteilung
Forschungsförderung und Forschungsmarketing)

⇒ für nach dem Jahr 2002 berufene Prof. stärkere Sanktionen
möglich, da Ziele in Berufungsvereinbarung festgelegt

30 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



LEHRCONTROLLING

- Evaluation von Lehre und Studium
- Lehrveranstaltungsbewertung
- Rankingreport
- Absolventencontrolling
- Kapazitäts- und Auslastungsberechnung

31 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Qualitätsziele für Lehre

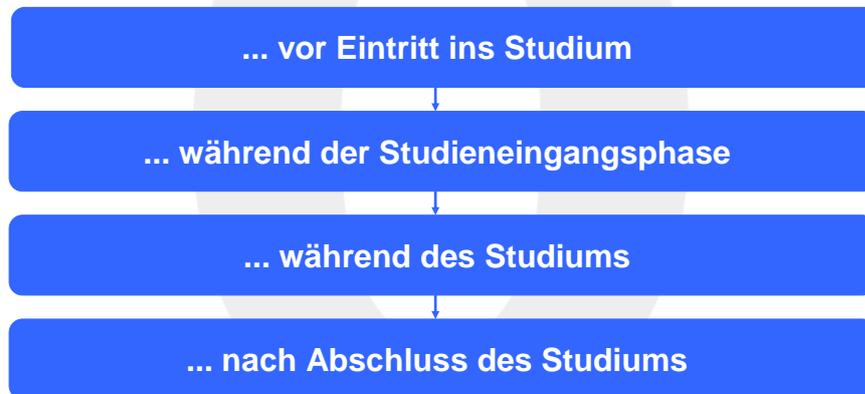
- **Qualitätsentwicklung und –sicherung in Studium und Lehre**
- **Steigerung der Zufriedenheit der Studierenden**
- **Abbau von Studienhürden**
- **Verkürzung der Studiendauer**
- **Erhöhung der Absolventenquoten**
- ...

32 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

QS-Instrumente für Lehre – nach Phasen ...



33 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Phasenübergreifende Instrumente

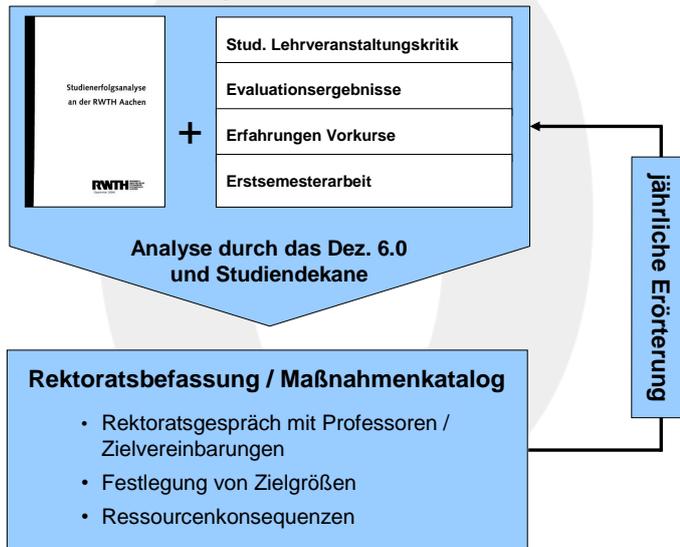


34 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Absolventencontrolling



III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



BERICHTSWESEN

- Zahlenspiegel
- Professur-Info
- Kennzahlzirkel (ETH, TUDD, TUM, ...)
- Rechenschaftsberichte

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Berichtswesen



37 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen

Informationssystem Professuren

Microsoft Access - [professur1]

PROFESSURINFO Version 2.1

kennziffer (Sep. 2003) [redacted]
 besoldung (Sep. 2003) C4
 bezeichnung (Sep. 2003) [redacted]
 stelleninhaber (Sep. 2003) [redacted]
 vakanz (Sep. 2003) [redacted]

wm (Sep. 2003) 4
 nwm (Sep. 2003) 8
 primaerkosten 2003(inkl. miete) 1.130.767 €
 hnf (2003) 2.005,3 qm

	2001	2002	2003
drittmittel	1.771.558 €	1.812.229 €	1.935.827 €
miete (2003)	263.197 €		

RWTH Aachen, Abt. 6.4 10.08.2004

Datensatz: 158 von 324

Formularansicht

C4 Maschinenbau 2002

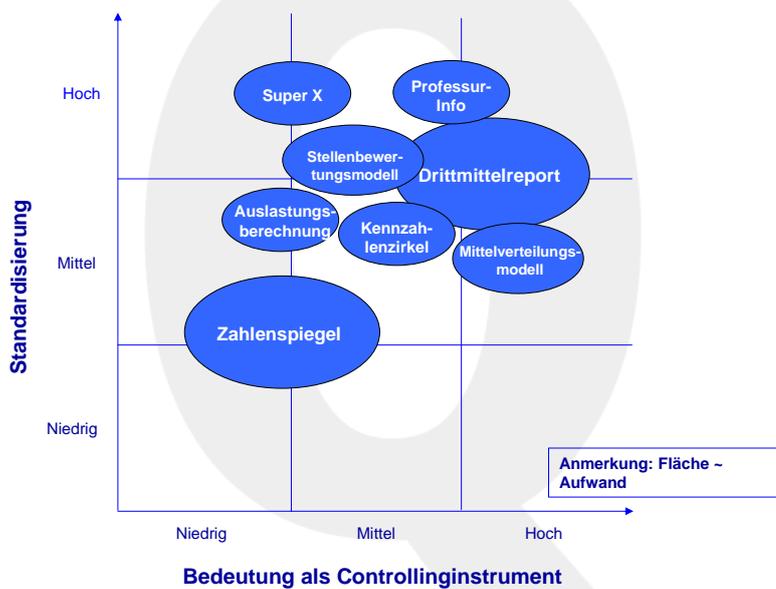
5,6
7,7
1.245.570 €
1413,0 qm

	2001	2002	2003
	1.342.540 €	1.328.808 €	1.367.560 €
	203.108 €		

38 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

III. Beispiele und verschiedene QS-Ansätze an Hochschulen



39 29. Januar 2006

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz

IV. Herausforderungen

➔ Verknüpfung der verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumente

➔ Verknüpfung mit neuen Steuerungsinstrumenten

Bsp.: Zielvereinbarungen, Leistungsindikatoren, leistungsorientierte Mittelverteilung, Controlling

➔ Weiterentwicklung der Akkreditierungsverfahren

Bsp.: Projekt Prozessqualität/Prozessakkreditierung

ZIEL: umfassendes Qualitätsmanagement in den Bereichen Lehre, Forschung, Verwaltung, Dienstleistung

40 29. Januar 2006 Prof. Burkhard Rauhut

Q Projekt Qualitätssicherung HRK Hochschulrektorenkonferenz



**Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!**

PROF. DR. WOLFGANG WEIRER, Universität Graz

Augsburg, 30.01.2006, 9.00 Uhr

***Qualität in der Theologie - natürlich gegeben oder unvereinbar?
Zur Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen an theologischen
Fakultäten***

Einleitung

Sehr geehrter Herr Vorsitzender! Sehr geehrte Damen und Herren, geschätzte Kolleginnen und Kollegen!

Ich bedanke mich herzlich für die ehrenvolle Einladung, in diesem Rahmen zur Thematik „Qualitätssicherung an theologischen Fakultäten“ zu sprechen. Der Titel, den ich für mein Referat gewählt habe, wirkt vielleicht provokant („Qualität in der Theologie natürlich gegeben oder unvereinbar?“) – spiegelt aber Erfahrungen wider, die ich gemacht habe, wenn die Rede an theologischen Fakultäten auf das Thema „Qualitätssicherung“ kam.

Gerade an theologischen Fakultäten sind die Stichworte „Qualität“, „Qualitätssicherung“, „Qualitätsentwicklung“ dazu geeignet, höchst unterschiedliche Assoziationen hervorzurufen, wie etwa: „Über Qualität brauchen wir in der Theologie eigentlich nicht zu sprechen, die ist uns sowieso ‚natürlich‘ gegeben ...“, oder: „Dieses Gerede von Qualität passt für unseren Bereich nicht, da geht es um Dinge, die mit Theologie unvereinbar sind ...“, „... das gefährdet unsere Existenz“, oder ich erlebe auch, dass gerade theologische Fakultäten gerne die Rolle einer „Musterschülerin“ einnehmen, die bei allem, was von Seiten der Universitätsleitungen an Novitäten herankommt, gerne die erste Geige spielen ... Ich möchte Sie einladen, sich mit mir (zumindest für den heutigen Vormittag) auf einen „kritischen Mittelweg“ einzulassen:

Zur Gliederung des Vortrags

Ich möchte gerne gemeinsam mit Ihnen zuerst über den Qualitätsbegriff nachdenken: Wovon sprechen wir überhaupt, wenn wir von Qualität bzw. Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich sprechen? In der Folge werde ich versuchen, die Situation theologischer Fakultäten in der Spannung von kirchlichen und staatlichen Qualitätskriterien darzustellen und als „dritten Weg“ das Suchen nach eigenständigen – theologischen – Qualitätskriterien vorschlagen. Auf dieser Grundlage können Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang gebracht werden. Zuletzt werde ich noch die Thematik der Rolle von theologischen Fakultäten an staatlichen Universitäten ansprechen – gerade im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion.

Als Praktischer Theologe und v.a. als Religionspädagoge werde ich meinen Blick in erster Linie auf das Thema Qualitätsentwicklung im **Studienbereich** legen, viele der Überlegungen sind aber m.E. auch auf den Bereich der Forschung umzulegen. Ich möchte vorweg festhalten, dass ich in der Regel von „Qualitätsentwicklung“ und weniger von „Qualitätssicherung“ sprechen werde, da mir jener Terminus der dynamischere zu sein scheint und er auch den tatsächlichen Anforderungen eher entsprechen dürfte – Qualitätssicherung hat für mich einen sehr statischen Charakter und insinuiert, dass es darum geht, einen einmal erreichten Zustand zu „erhalten“, eben zu abzusichern.

1. Qualität im Bildungsbereich

Zu Beginn der Überlegungen möchte ich gerne noch einmal einen Schritt zurücktreten und fragen:

Wie kommt es dazu, dass im Bildungsbereich seit 15 Jahren das Thema „Qualität“ bzw. „Qualitätssicherung“ ein neues Paradigma ist – und was ist damit gemeint? Es scheint mehrere Ursachen für das Aufkommen der Qualitätsdiskussion zu geben, so etwa:

1) Die in den letzten Jahrzehnten massiv gestiegene *Anzahl an Studierenden* an den Universitäten ließ die Frage laut werden: Wie lässt sich die bislang erreichte Qualität universitärer Bildung halten, ohne nicht im gleichen Ausmaß an Personal und Ressourcen in die Universitäten investieren zu müssen?

2) Einhergehend mit dieser quantitativen Steigerung ließ der von staatlicher Seite zunehmend enger werdende Finanzrahmen Druck auf das Bildungssystem entstehen, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln möglichst „effizient“ umzugehen. In diesem Zusammenhang wurden und werden gerne ökonomische Modelle auf den Bildungsbereich übertragen: Zur Debatte steht die Art der Mittelverwendung im Blick auf die Erzeugung messbarer Wirkungen, es geht um den Zusammenhang von Quantität und Qualität.

3) Die Gründe für die deutlich gestiegene Aufmerksamkeit gegenüber „Qualität“ und „Qualitätssicherung“ im Bildungsbereich dürften aber auch mit einem neuen Verhältnis zwischen der staatlichen Trägerschaft und den einzelnen Bildungsinstitutionen zu tun haben. Herkömmliche Steuerungsinstrumentarien, etwa die Kontrolle durch die öffentliche Verwaltung, werden, gerade angesichts zunehmender Autonomie der einzelnen Bildungsinstitutionen, nicht mehr als adäquat einsetzbar angesehen. Funktion von „Qualitätssicherung“ ist hier also die Rechenschaftslegung nach außen. Zugleich ist mit dem externen Ruf nach Besinnung auf Qualität im Bildungsbereich auch deutlich geworden, dass das Vertrauen in den Wirkungsgrad der öffentlichen Institutionen bzw. in deren interne Qualitätssicherungsmaßnahmen verloren gegangen ist.

Zusammenfassend: Die Universität ist jedenfalls gezwungen, sich vermehrt mit Fragen der Qualität der eigenen Leistungen auseinander zu setzen, sei es aus Gründen der öffentlichen Rechenschaftslegung, sei es, um mit den knapper werdenden Ressourcen umgehen zu können, sei es aus internen oder externen Interessen an einer qualitativen Veränderung des jeweiligen Studienangebotes bzw. der eigenen Forschungsleistungen.

Man könnte auf Grund dieser ersten Überlegungen den Eindruck gewinnen, es gäbe zwar unterschiedliche Auffassungen darüber, **wie weit** die Bedeutung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich **reicht**, aber **was** darunter, was unter „**Qualität**“ in diesem Zusammenhang zu verstehen ist, sei ohnedies evident.

Dem ist selbstredend nicht so – ganz im Gegenteil.

Der Qualitätsbegriff ist, gerade weil er in derart inflationärer Weise eingesetzt wird, äußerst schillernd und letztlich nur aus dem konkreten Kontext, in dem er verwendet wird, definierbar. Was den Bildungsbereich betrifft, kommt noch die Schwierigkeit dazu, dass der Begriff „Qualität“ nicht aus dem eigenen Bereich kommt, sondern aus dem Bereich der Organisationstheorie bzw. aus den Arbeits- und Wirtschaftswissenschaften übernommen wurde. Damit wird auch eine ganze Reihe von Optionen und Wertannahmen, die für andere Bereiche ihre Gültigkeit haben, mit übertragen.

Man könnte davon ableiten, unter „Qualität“ im Bildungsbereich sei ausschließlich „Effizienzsteigerung“ im Sinne einer Ökonomisierung des Bildungswesens zu verstehen. Vielfach wird der Begriff auch in diesem Sinn verwendet – dennoch meint „Qualität“ natürlich eine wesentlich breitere Palette von Merkmalen des Bildungsprozesses, die auch einem reinen Effizienzdenken entgehen können:

2. 5 Kategorien des Qualitätsbegriffs

Lee Harvey und Diana Green unterscheiden *fünf Kategorien des Qualitätsbegriffes*, die im Bildungsbereich verwendet werden – und weisen darauf hin, dass verschiedene Interessensgruppen unterschiedliche Qualitätskonzepte voraussetzen und sich in ihren Entscheidungen daran orientieren.

Qualität lässt sich ihnen zufolge verstehen als Ausnahme (im Sinne von Exzellenz oder eines Erreichens von Mindeststandards), als Perfektion (im Sinne von Fehlerlosigkeit), als Zweckmäßigkeit – beurteilt wird der Zweck eines Produkts –, als adäquater Gegenwert (ein populäres Qualitätsverständnis: „Qualitätsprodukte zu niedrigen Preisen“) oder als Transformation (gemeint ist ein „qualitativer Wandel“ etwa, indem Eis in Wasser transformiert wird).¹

2.1 Qualität als Ausnahme

Das Verständnis von Qualität als Ausnahme geht davon aus, dass Qualität etwas *Besonderes* ist – es lassen sich noch einmal drei Varianten unterscheiden: die traditionelle Vorstellung von Qualität als herausgehobene Ausnahme, zweitens die Vorstellung von Qualität als Exzellenz (im Sinne des Übertreffens von allerhöchsten Standards) und drittens – in einem weicheren Verständnis – das Erreichen von vorgeschriebenen Mindeststandards. - Die *traditionelle* Vorstellung von Qualität impliziert „Exklusivität“ – zu denken ist etwa an eine „Oxbridge-Erziehung“ – den Besuch einer renommierten Bildungseinrichtung ... –, die auf der Annahme beruht, dass die Herausgehobenheit und die Unerreichbarkeit an sich schon Qualität *sei*. Dieses traditionelle Verständnis von Qualität liefert keine wie immer gearteten Maßstäbe oder Kriterien, an denen Qualität zu messen ist, es verzichtet auch auf eine Definition von Qualität. Das herkömmliche Verständnis von Universität geht wohl in diese Richtung – Universitäten als die „hohen Schulen“ verkörpern per se Qualität, sie brauchen sie nicht zu demonstrieren.

- Qualität als *Exzellenz* zielt in dieselbe Richtung, betont wird hier vor allem der Wert dessen, was in einen Bildungsprozess eingebracht wird. Die Grundannahme lautet:

Die Qualität der Ergebnisse ist eine Funktion der Qualität des Inputs bzw. der Auswahl der „richtigen Studierenden“.

- Ein weiches Verständnis von „Qualität als Ausnahme“, das wir gegenwärtig im Bildungsbereich – heiß diskutiert – vorfinden, ist das der *Standardkonformität*. „Qualität“ wird also denjenigen Erzeugnissen bzw. Dienstleistungen zugesprochen, die den vom Erzeuger oder Kontrolleur aufgestellten Mindeststandards entsprechen. Die gesamte PISA-Debatte beruht im Grunde auf einem derartigen Konzept von Qualität.

2.2 Qualität als Perfektion

Das Verständnis von Qualität als Perfektion konkretisiert sich in zwei zentralen Aussagen: „Es geht um Fehlerlosigkeit“; und: „Es sind von Anfang an die richtigen Dinge in der richtigen Weise zu tun“.

Ein Produkt oder eine Dienstleistung wird danach beurteilt, ob es oder sie konform ist mit vordefinierten Spezifikationen. Auf diese Weise wird Qualität zur Fehlerlosigkeit. Perfektion stellt sicher, dass alles korrekt läuft und keine Fehler passieren. – Dieses Qualitätsverständnis ist auch im Bildungsbereich oft (zumindest mit-) gemeint. Zu klären bleibt, inwiefern man in Bildungskontexten von Fehlerlosigkeit sprechen kann. Ist Qualität eines Studienganges dadurch nachweisbar, dass Prüfungen positiv absolviert, bzw. Seminare regelmäßig besucht werden ...?

2.3 Qualität als Zweckmäßigkeit

¹ Vgl. HARVEY, Lee; GREEN, Diana, Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze; in: HELMKE; HORNSTEIN; TERHART (Hg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, 17-39.

Ein dritter Ansatz bezieht Qualität auf den Zweck eines Produkts oder einer Dienstleistung. Qualität wird also beurteilt nach dem Ausmaß, in dem ein Produkt seinen Zweck erfüllt. Diese Vorstellung unterscheidet sich deutlich von der Idee, der zufolge Qualität etwas Spezielles, Herausgehobenes, Elitäres ... sei. Es kommt hier also die Frage des Nutzens, der Verwertbarkeit in den Blick. Die Formulierung von Qualifikations- und Verwendungsprofilen im Hinblick auf konkrete Berufe im Rahmen der Erstellung, Akkreditierung und Evaluierung von Studienplänen korrespondiert mit einem derartigen Qualitätsansatz.

2.4 Qualität als „adäquater Gegenwert“

„Qualitätsprodukte zu niedrigen Preisen“ – das ist ein populäres Konzept von Qualität. Es geht um den Wunsch nach einem hohen Standard bei niedrigen Kosten. Im Bildungsbereich kennen wir dieses Qualitätskonzept auch – das wird etwa deutlich, wenn – wie es gegenwärtig in Österreich der Fall ist (unsere Universität sind seit 2 Jahren autonom) – eine Steigerung der Studierendenzahlen oder die Steigerung der Doktoratsabschlüsse (bei stagnierendem Budget) als Leistungsindikatoren für Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Ministerium und Universitäten festgehalten werden (Stichwort formelgebundenes Budget).

Christiane Spiel, Dekanin der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien und Vorstandsvorsitzende der DeGEval, der Gesellschaft für Evaluation in Mainz, hat erst unlängst in einem Gastkommentar einer Tageszeitung festgehalten, dass diese Form der Qualitätssicherung zwar möglichst „einfache Indikatoren“ für das Ministerium ermöglicht, jedoch ins Dilemma führt: Will ich eine bessere – qualitativ höherwertige – Ausbildung oder mehr Geld? „Mehr“ ist nicht identisch mit „besser“.

2.5 Qualität als Transformation

Das transformative Verständnis von Qualität basiert auf der Vorstellung eines „qualitativen Wandels“ – einer grundlegenden Veränderung der *Form*. Z.B. Eis wird in Wasser *transformiert* und ggf. in Wasserdampf, wenn man es erhitzt. Diese Transformation beinhaltet einen qualitativen Wandel. Eis hat eine andere Qualität als Wasser oder Wasserdampf. Auf den Bildungsbereich angewandt bedeutet dieses Verständnis von Qualität: Im Gegensatz zu einem produktzentrierten Qualitätskonzept vollziehen Bildungseinrichtungen nicht etwas *für* den „Konsumenten“, sondern *an* ihm. Dieser Prozess der Transformation ist notwendigerweise immer ein je besonderes, ausgehandeltes Geschehen. Bildung ist nicht nur eine Dienstleistung, sondern zielt auf eine kontinuierliche Transformation der Teilnehmenden, im Sinne einer Weiterentwicklung oder im Sinne eines „empowerments“.

5 Kategorien von Qualitätskonzepten – wir werden sehen, dass alle in gewisser Weise in der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich auch implizit vorkommen. Was bedeutet das für das Thema „Qualitätsentwicklung an theologischen Fakultäten – vor allem im Bereich des Studiums“?

Es stellt sich zwangsläufig die Frage nach einer näheren Definition des Begriffes von Qualität für den konkreten Kontext, und in der Folge die Frage nach Qualitätskriterien, die diesem Begriff entsprechen.

Theologische Fakultäten stehen in dieser Frage in einer mehrfachen Dilemmasituation:

Sie haben es als „Dienerinnen zweier Herren“ – zumindest – mit zweierlei Qualitätskriterien und impliziten Qualitätskonzepten von außen zu tun: Qualitätsansprüche werden sowohl von kirchlicher wie auch von staatlicher bzw. universitärer Ebene oder eben von verschiedenen Agenturen, dem Akkreditierungsrat, der KMK ... in den Raum gestellt und unterschiedlich explizit kommuniziert:

3. Qualität ? – Anforderungen von außen an die Theologie

3.1 Kirchlicher Qualitätsbegriff

Mit welchen Qualitätskonzepten sind wir bei der Entwicklung und Qualitätssicherung von theologischen Studiengängen seitens der Kirche konfrontiert? Analysiert man die Korrespondenz mit kirchlichen Stellen, vor allem mit der römischen Bildungskongregation in Bezug auf die Entwicklung Bologna-konformer Studiengänge sowohl in Deutschland als auch in Österreich, so lässt sich unschwer eine Reihe von impliziten Qualitätsvorstellungen benennen. Der kirchliche Qualitätsbegriff ist, wie er sich gegenwärtig darstellt, ein stark quantitativ geprägter Begriff. Es geht um die Fragen: Wie lange, wie viele Semester dauert ein Studium bis zu einem ersten Abschluss, wie viele Semesterstunden sind zumindest notwendig etc.

Charakteristisch für das *(amts-)kirchliche Verständnis von Qualität theologischer Lehre* sind etwa

- die Forderung nach *Vollständigkeit* der angebotenen Inhalte: darzustellen ist die „gesamte katholische Lehre“;
- der definierte *Kanon* der theologischen *Fächer* nach Sapiientia Christiana;
- die geforderte *Kompatibilität* der Studiengänge an unterschiedlichen Standorten, auch um die *Mobilität* der Studierenden zu ermöglichen (Uniformität statt Pluralität);
- die Forderung nach *Gleichwertigkeit* in den Studienleistungen, wenn dafür derselbe akademische Titel verliehen wird (vgl. Bachelor / Bakkalaureat), und
- die speziellen Anforderungen in Bezug auf die *Auswahl der Lehrenden* an einer theologischen Fakultät.

Wesentliche Intention kirchlicher Q-Kriterien ist es offensichtlich, so etwas wie „**Mindeststandards**“ bezüglich der Inhalte der katholischen Lehre abzusichern. Dies geschieht durch den wiederholten Hinweis auf den definierten Fächerkanon, der die „essentials“ des katholischen Theologiestudiums repräsentieren soll. Am ehesten scheint dieses Konzept mit dem Qualitätsverständnis „Qualität als Standardkonformität“ – „Qualität wird durch das Erfüllen von (Mindest-)Standards erreicht“ zu korrespondieren.

3.2 Öffentliche Qualitätsvorstellungen staatlicher bzw. universitärer Herkunft

Wie uns gestern deutlich vor Augen geführt wurde, sind die Qualitätskonzepte, die gegenwärtig in der Hochschulentwicklung verfolgt werden, von anderen Qualitätsbegriffen geprägt. Analysiert man Kriterienlisten verschiedener Evaluierungsagenturen und des Akkreditierungsrates, so kann man zusammenfassend folgende Kriterien benennen:

- *Profilbildung*: Zu überprüfen sind die Einbettung des Studienganges in das regionale universitäre Profil und zugleich die Abgrenzung zu Konkurrenzangeboten an anderen Standorten.
- *Kompatibilität* und *Mobilität*: Die Mobilität der Studierenden ist ein wesentliches Ziel, aus diesem Grund ist trotz der standortspezifischen Profile dennoch die Kompatibilität vergleichbarer Studienangebote an unterschiedlichen Standorten zu beachten.
- *Struktur* des Studiums und *Transparenz*: Die sinnvolle Anordnung der Fächer und Studienteile, die klare, stringente und übersichtliche Strukturierung des Studiums (auch im Sinne einer stimmigen Modularisierung) und die Transparenz der Studieninhalte sind genauso gefordert wie die Transparenz der Prüfungsinhalte und -methoden und die Kriterien der Beurteilung.
- *Inhalte* des Studiums: Bezüglich der Inhalte geht es in den universitären Kriterien vorwiegend darum, selbst gesetzte Standards wie etwa *Bildungs- und Ausbildungsziele* zu überprüfen. Wesentlich ist auch die Einbeziehung des jeweiligen *Kontextes*, d. h. der Blick auf *Berufsbefähigung* und *Qualifikationen*, die Anpassung selbst gesetzter Ziele bei Veränderungen

der Rahmenbedingungen und die Orientierung am *neuesten Stand* der jeweiligen *Fachwissenschaft*.

- *Formale Vorgaben*: Ein zu überprüfendes Kriterium ist auch die Einhaltung formaler Vorgaben wie gesetzlicher Rahmenbedingungen und universitätsinterner Regelungen, so etwa die Einführung definierter Leistungspunktesysteme (z. B. ECTS).

- *Ressourcen*: Ein wesentlicher Bereich ist das Vorhandensein der personellen, sachlichen und administrativen bzw. strukturellen Ressourcen, die für die Durchführung des Studienganges notwendig sind.

- *Qualitätsentwicklungsmaßnahmen*: Die bereits vorhandenen Daten und Ergebnisse von abgeschlossenen Evaluierungsverfahren sowie eingeleitete und geplante Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind ebenfalls Kriterien zur Beurteilung der Qualität eines Studienganges aus universitärer Perspektive.

Versucht man sich einen Überblick über die genannten Kriterien zu verschaffen und analysiert man diese im Hinblick auf ihr Verständnis von Qualität, so ist am ehesten eine Korrelation mit der zweiten vorgestellten Qualitätskategorie zu finden – „Qualität als Perfektion“ in dem Sinne, dass eine Dienstleistung fehlerlos sein soll. Es finden sich aber auch Anklänge an die Kategorien „Qualität als Zweckmäßigkeit“ sowie „Qualität als ‚adäquater Gegenwert‘“, gerade wenn es um indikatorgestützte Kriterien geht.

4. Qualität – theologisch buchstabieren ...

Was bedeutet es für theologische Fakultäten an staatlichen Universitäten, quasi „zwischen diesen Fronten“ – zwischen sehr heterogenen Qualitätsansprüchen – zu existieren? Natürlich tut sich hier ein gewisses Konfliktpotential auf, das ließe sich durch eine Reihe konkreter Erfahrungen illustrieren. Zugleich ist diese Situation eine Herausforderung, einerseits die Frage nach der Qualität explizit zu thematisieren und andererseits, das wäre mein Appell, eine dritte Perspektive – nämlich eine genuin theologische Perspektive – zu entwickeln. Ich meine

- 7 -

damit, dass theologische Fakultäten gut daran tun, die von außen an sie herangetragenen Qualitätsanforderungen zur Kenntnis zu nehmen, vor einer pflichtschuldigen Reaktion darauf allerdings selbstbewusst danach zu fragen: Was wäre denn aus unserer Sicht – theologisch – unter „Qualität“ im Bildungsbereich, speziell an theologischen Fakultäten, zu verstehen? Was wäre ein genuin theologischer Standpunkt in der Qualitätsdiskussion?

Diese „dritte Perspektive“ bringt uns noch nicht automatisch ins Ziel, aber doch dem Ziel näher, sachgerechte Qualitätsentwicklungsprozesse generieren zu können.

Auch innerhalb der Theologie haben wir es selbstverständlich nicht mit einem homogenen Qualitätsverständnis zu tun. Die Frage: „Was verstehen Sie unter Qualität im Theologiestudium?“ würde auch in diesem Raum vermutlich sehr unterschiedliche Antwortversuche hervorrufen.

Ich möchte an dieser Stelle keinen wissenschaftstheoretischen Diskurs vom Zaun brechen. Es ist evident, dass von „Theologie“ im Grunde nicht im Singular zu sprechen ist, sondern dass es durchaus unterschiedliche Grundannahmen in Bezug auf das Selbstverständnis von Theologie gibt. M.E. ist es daher in einem Qualitätsentwicklungsverfahren an der Theologie vor allen anderen Fragen notwendig, genau diese Fragestellung zu thematisieren: „Was verstehe ich unter Theologie – und: welche theologischen Grundoptionen für Forschung, Studium und Lehre lassen sich daraus ableiten?“ Erst dann kann ich sinnvoll über Qualität sprechen.

Um nicht ganz abstrakt zu bleiben, versuche ich das an einem persönlichen Beispiel zu verdeutlichen – und ich bitte, das tatsächlich als Illustration zu verstehen:

Als Praktischer Theologe – und ich kann natürlich nur in dieser Rolle zu Ihnen sprechen – verstehe ich Theologie als stark gegenwartsbezogene sowie kontext- und subjektorientierte Glaubenswissenschaft, die „Glaube“ sowohl als *fides quae* als auch – gleichberechtigt – als *fides qua* zum Gegenstand hat.

Daraus resultiert – in Bezug auf unser Qualitätsthema – eine ganze Reihe von Optionen, die sich dann auch auf die Frage des Verständnisses von Qualität im Theologiestudium auswirken. Ich versuche das, an *einer* Option durchzubuchstabieren.

4.1 Notwendigkeit, Optionen zu setzen

Eine dieser Optionen wäre etwa, dass den Biografien der im Theologiestudium beteiligten Subjekte (und zwar Studierenden wie Lehrenden) eine entscheidende Rolle in Bezug auf das Betreiben von Theologie zukommt.

Ohne das jetzt detaillierter auszuführen: Es ist klar, dass diese Option nicht unbedingt von allen TheologInnen in der gleichen Weise geteilt werden muss bzw. dass selbstverständlich auch ganz andere Optionen – auf ganz anderen Ebenen – denkbar sind – und auch für mich ist das nur eine wichtige Option, andere wären etwa die Praxisrelevanz oder die Kontextgebundenheit von Theologie.

Ein Systematischer Theologe oder eine Vertreterin der Historischen Theologie wird aller Voraussicht nach „Theologie“ noch einmal anders definieren und daraus ganz andere Optionen in Bezug auf das Verständnis von Qualität an theologischen Fakultäten entwickeln – und diese stehen vorderhand einmal gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinander.

Was würde die angesprochene Option, dass den Biografien der im Theologiestudium beteiligten Subjekte (Studierenden wie Lehrenden) eine entscheidende Rolle in Bezug auf das Betreiben von Theologie zukommt, für Konsequenzen haben in Bezug auf die Frage nach der Qualität des Studiums?

Qualität im Theologiestudium könnte sich unter dieser Perspektive etwa dadurch zeigen, dass:

- 8 -

- Studierende als (fragmentierte) Individuen mit ihrer je eigenen Herkunftsgeschichte geachtet werden. Ihre Biografien wären darüber hinaus auch Thema des Theologiestudiums („Woher komme ich, wohin gehe ich ...?“). Aber nicht nur die Einzelindividuen sind als Subjekte wahr- und ernst genommen und angefragt, sondern auch die Lerngemeinschaft der Studierenden untereinander und mit den Lehrenden hätte wesentliche Bedeutung.

- Qualität könnte sich manifestieren durch das Wahrnehmen und institutionell gesicherte Thematisieren der heterogenen Zugänge, unterschiedlichen Einstiegsbedingungen und verschiedenartigen Berufsmotivationen Theologiestudierender. Studierende hätten im Rahmen einer Studieneingangsphase die Möglichkeit und werden dazu angeleitet, ihren eigenen biografischen Kontext und ihre Glaubensgeschichte zu reflektieren und so die Praxis einer biografisch bedeutsamen Theologie kennen zu lernen.

- Ausdruck von Qualität wären aber auch sowohl exemplarisches Lernen (im Gegensatz zum kumulativen Lernen im Sinne einer reinen Addition von Wissensinhalten) als auch partizipatives Lernen (sowohl Studierende als auch Lehrende sind potentiell „Lernende“ und können aktiv den Lehr- und Lernprozess mitgestalten).

Mögliche Kriterien und Fragestellungen, die in einem Qualitätsentwicklungsprozess eine Rolle spielen könnten, wären dann etwa:

- Wie wurde der Prozess der Curriculumserstellung gestaltet? Welche kommunikativen Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung gab es?
- Wie ist die Studieneingangsphase gestaltet und strukturiert? Inwiefern werden bereits in diesem ersten Studienteil die gesellschaftlichen, kulturellen und biografischen Kontexte

thematisiert?

- Gibt es selbstreflexive und den Studiengang reflektierende Einheiten und Phasen im Theologiestudium, die der Identitätsentwicklung und Berufsentscheidungskklärung der Studierenden im Kontext ihres theologischen Werdeganges dienen?

- ...

Das ließe sich natürlich für andere Optionen genau so durchspielen und würde zu anderen Facetten der Verständnisses von Qualität im Theologiestudium führen, wenn sie etwa an Möglichkeiten denken wie an die Option – ich nenne jetzt wahllos Beispiele, die ich aus der Diskussion auch kenne, und die ich selbstverständlich für genauso legitim halte:

„Studierende kommen mit viel zu geringem Grundwissen an die Universität – aus diesem Grund sind die entscheidenden Inhalte des Credo im ersten Studienjahr sicherzustellen“;

oder:

„Studierende brauchen vorrangig Methodenkompetenz, aus diesem Grund sind im Bachelorstudium 3 Proseminare zu wenig ...“.

Und es ist grundsätzlich möglich, viele dieser denkbaren Optionen zu teilen ...

5. Notwendigkeit, über das Verständnis von Qualität zu diskutieren – und sich für ein etwaiges Verfahren zu entscheiden

Aufgrund der exemplarisch genannten Kriterien wird deutlich, dass die derzeit standardmäßig angewandten Verfahren der Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich wahrscheinlich zu kurz greifen. M.E. sind in einem Qualitätsentwicklungsverfahren generell zuerst Qualitätskriterien – mit allen Beteiligten bzw. Betroffenen – zu entwickeln bzw. zu definieren, erst auf dieser Grundlage kann ein konkretes Qualitätsentwicklungsverfahren konzipiert werden – und ich stelle fest, dass das auch in der Praxis (zumindest auch unter Berücksichtigung von – durch die Universität durch die Kirche ... – vorgegebenen Kriterien) möglich ist.

- 9 -

Ein Qualitätsentwicklungsverfahren aus theologischer Perspektive kann sich nicht auf rein quantitative und damit formal objektiv messbare Indikatoren beziehen. Vielmehr wäre es die Aufgabe, wie ein Scheinwerfer die Aufmerksamkeit auf neuralgische Punkte des jeweiligen Studienganges zu fokussieren.

Im Grunde ist es ohne einen realen Kontext nicht möglich, über die *Anlage* eines konkreten Qualitätsentwicklungsverfahrens Auskunft zu geben. Die Frage, wie dieses genau zu gestalten ist, ist ebenso wie die Frage nach der konkreten Auswahl der Kriterien vor Ort im jeweiligen Kontext und auf der Grundlage von theologischen Optionen auszuverhandeln und zu entscheiden. Ein derartiger Aushandlungsvorgang ist daher selbst schon konstitutiver Bestandteil eines Qualitätsentwicklungsverfahrens. Aus diesem Grund kann hier nur auf einer allgemeinen Ebene über die Gestaltung solcher Prozesse in Bezug auf theologische Studiengänge reflektiert werden.

Das Festlegen von Zielen der Qualitätsentwicklung und der darauf basierenden Kriterien ist also bereits der erste Teil eines Qualitätsentwicklungs- oder Evaluierungsprozesses, gemeinsam mit der Diskussion, was im Zusammenhang etwa mit der Evaluierung des jeweiligen Studienganges denn überhaupt unter „Qualität“ zu verstehen ist.

Über den Zusammenhang von Evaluierung und Qualitätsentwicklung / Qualitätssicherung bzw. deren Abgrenzung gegeneinander sind schon Bücher geschrieben worden – ich möchte im Folgenden – um es konkret zu machen – ein Evaluierungsverfahren als Verfahren der Qualitätsentwicklung genauer betrachten.

Insgesamt ist zu vermuten, dass der wesentliche „qualitätsentwickelnde“ Schub eines Evaluierungsprozesses sich nicht am Ende ereignet, also im Zur-Kenntnis-Nehmen von

Resultaten, sondern im Prozess selber. Diese Vermutung impliziert aber bereits eine konkrete Vorstellung von der Art des Qualitätsentwicklungsverfahrens.

Aufgrund dieser Vorbemerkungen ist davon auszugehen, dass ein QE-Prozess vom Wesen her ein dialogisches Verfahren zu sein hat.

Ich schlage ein vierstufiges Verfahren vor:

1. Diskussion von Qualitätsverständnis, von Zielen, Kriterien und des Verfahrens
2. „Interne Evaluierung“: Eigenwahrnehmung und Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden
3. „Peer-review“: Gutachten von ausgewählten Expert/inn/en
4. „follow up“: Zusammenfassung, Resümee und Weiterentwicklungsschritte

Das Charakteristikum, dass es sich bei dem vorgeschlagenen Verfahren um ein dialogisches handelt, wird bereits bei der Diskussion der Ziele, Kriterien und Abläufe deutlich und kennzeichnet ebenso die nächsten Phasen, bei denen es zuerst um einen internen Dialogprozess über die eigene Wahrnehmung der Studiensituation geht und sodann der Dialog zwischen „externen Peers“ und der zu evaluierenden Einheit im Vordergrund steht. Auch der Abschluss des Verfahrens erfordert, um tatsächlich Qualität weiterzuentwickeln, eine dialogische Vorgangsweise.

5.1 Diskussion von Qualitätsverständnis, von Zielen, Kriterien und des Verfahrens

Im ersten Schritt eines QEverfahrens geht es um die dialogische Erörterung von elementaren Parametern der Qualitätsentwicklung:

Es geht – auf der Basis einer Verständigung um das jeweilige Qualitätsverständnis – um die *Ziele*, die dieses Verfahren anstrebt, um die *Kriterien*, nach denen zu evaluieren ist

- 10 -

und um die entsprechende *Vorgangsweise*.

In dieser Phase geht es darum, sich zuerst um ein gemeinsames Verständnis der Rolle eines Qualitätsentwicklungs- und Evaluierungsprozesses zu bemühen und sodann die Frage nach dem Qualitätsverständnis zu thematisieren. In vielen Fällen wird es nicht gelingen, in dieser Frage „Einigkeit herzustellen“. Dennoch bzw. gerade deswegen erscheint es unabdingbar, diese Frage zu stellen und die unterschiedlichen Qualitätsverständnisse explizit zu kommunizieren. Die Entscheidung, welches Verständnis (bzw. welche Verständnisse) von Qualität in der Folge dem konkreten Qualitätsentwicklungsprozess zugrunde liegt, ist erst auf der Basis der wahrgenommenen heterogenen Qualitätsverständnisse möglich, wird möglicherweise in Form eines Kompromisses zustande kommen und letztlich auch ganz pragmatisch gefällt werden müssen, sodass es einen möglichst hohen Zustimmungsgang zu der Grundlage des gesamten Prozesses gibt. Jedenfalls – darauf sei nochmals explizit hingewiesen – sind in dieser Phase wesentliche Entscheidungen, die den gesamten Qualitätsentwicklungsprozess tangieren, zu fällen. Diese Entscheidungen können nicht durch eine externe Agentur, durch die Universitätsleitung oder durch auswärtige Gutachter/innen vorgenommen werden, sondern sind durch die Organisationseinheit zu treffen, die den zu evaluierenden Studiengang durchführt.

Nach dem Vorgang des Austausches über verschiedene Qualitätsverständnisse kann die konkrete Planung des Evaluierungsprozesses beginnen. Vorerst ist das Ziel der Evaluierung zu benennen: Geht es um eine Überprüfung des Curriculums und aller damit im Zusammenhang stehenden Instrumentarien, geht es darum, nach außen Rechenschaft zu legen, oder steht tatsächlich das Anliegen der Qualitätsentwicklung im Vordergrund? Diese Anliegen schließen sich nicht gegenseitig aus, doch sind der Fokus und damit

zusammenhängend auch die Vorgangsweise unterschiedlich. Zugleich können durch die Verständigung darüber, was mit dem Evaluierungsprozess eigentlich intendiert ist, auch manche Ängste, Befürchtungen und Missverständnisse vermieden werden, etwa die Angst davor, dass Ergebnisse dieses Vorganges missbraucht werden könnten.

Danach beginnt der intensive Prozess des Findens von Kriterien, wie sie zuvor exemplarisch vorgestellt wurden. Je intensiver die Klärung eines möglichen Verständnisses von Qualität in theologischen Studiengängen stattgefunden hat, desto einfacher wird es sein, in dieser Phase rasch zu Ergebnissen zu kommen.

Schließlich sind, nachdem die Kriterien der Evaluierung fest stehen, die entsprechenden Verfahren, sinnvollerweise im Zusammenhang mit einem Zeitplan, festzulegen.

Im Rahmen dieses zeit- und kräfteaubenden ersten Schrittes ist auf partizipative Kommunikationsstrukturen zu achten, die auch für die weiteren Phasen des Evaluierungsprozesses prägend sind.

5.2 („Interne Evaluierung“: Eigenwahrnehmung und Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden.)

Im Rahmen der zweiten Phase ist die Beschäftigung der (gesamten) zu evaluierenden Einheit mit den Fragen und Kriterien, die im ersten Schritt festgelegt wurden, notwendig. Hier können naturgemäß sehr unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen. Insgesamt geht es an dieser Stelle darum, das Anliegen und die Absicht des Evaluierungsprozesses zu kommunizieren, um eine möglichst ernsthafte und eingehende Beschäftigung mit den anvisierten Fragestellungen zu erreichen. Erklärtes Ziel dieser Phase ist es, vor der Einbeziehung externer Sichtweisen die Expertise der eigenen Einheit zu nützen, sich mit den entsprechenden Fragestellungen auseinander zu setzen und einen Kommunikationsprozess darüber in Gang zu bringen.

Betrachtet man die Studierenden als Subjekte eines theologischen Lehr- und Lernprozesses, so darf die Einbeziehung des Urteils der Studierenden zu den vereinbarten Kriterien nicht - 11 -

vergessen werden. Es kann nicht (alleinige) Aufgabe der Studierenden sein, im Rahmen eines Evaluierungsprozesses ausschließlich eine Lehrveranstaltungsbeurteilung, die häufig primär die didaktischen Fähigkeiten und Sympathiewerte der jeweiligen Lehrenden abfragt, abzugeben. Eine solche kann ein Teil eines Evaluierungsprozesses sein, ist aber bei weitem nicht die einzige Möglichkeit, die Sichtweise der Studierenden zu den Evaluierungskriterien zu eruieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Studierende ein relevantes Urteil zu einer großen Anzahl der oben formulierten Fragestellungen abzugeben haben, so etwa besonders zur Studiengangskonzeption, zu den einzelnen Lehrveranstaltungsformen, zur Praxisrelevanz und -nähe und zu Fragen des Prüfungswesens.

Die Ergebnisse der zweiten Phase sind sachgerecht zu dokumentieren und allen am Prozess Beteiligten zur Verfügung zu stellen, um eine möglichst offene Kommunikation darüber zu ermöglichen. Zugleich ist die Dokumentation der Ergebnisse mit die Grundlage für die dritte Etappe:

5.3 („Peer-review“2: Gutachten von ausgewählten Expert/inn/en)

Es ist üblich und m.E. auch sinnvoll, die Innensicht durch eine Sicht von außen zu ergänzen. Damit auch dieser Schritt organisch in den gesamten Evaluierungsprozess eingebettet werden kann, ist einerseits für eine transparente Auswahl externer Gutachter/innen zu sorgen. Andererseits ist der Prozess, der bis hierher stattgefunden hat, angefangen von der Entscheidung zum Evaluierungsprozess und die genaue Festlegung der entsprechenden Parameter bis hin zu den Ergebnissen der internen Evaluierung, den Gutachter/inne/n in geeigneter Form zu Kenntnis zu bringen, damit die angeforderten Stellungnahmen der

Intention der Evaluierung auch tatsächlich gerecht werden können.

Auch in dieser Phase wird es darum gehen, dem Prinzip des Dialoges einen hohen Stellenwert einzuräumen. Schriftliche Gutachten im Sinne einer reinen Ferndiagnose sind in aller Regel kontraproduktiv. Sinnvoll ist es, nach einer intensiven Beschäftigung mit der Materie und dem vorliegenden Material das Gespräch zwischen Gutachter/inne/n und der zu evaluierenden Einheit herzustellen und erst nach ausführlichen Kommunikationsvorgängen, die in der ersten Phase zu planen sind, einen schriftlichen Bericht – der auch von beiden Seiten gefertigt werden könnte, das heißt, sowohl von internen, als auch von externen Vertreter/inne/n unterzeichnet wird – zu erstellen.

5.4 („follow up“: Zusammenfassung, Resümee und Weiterentwicklungsschritte)

Die letzte Phase – in der „Fachsprache“ vielfach als „follow up“³ bezeichnet – ist gekennzeichnet von der überschaubaren Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten drei Phasen und der Formulierung eines Resümeees mit Überlegungen von konkreten Weiterentwicklungsschritten. Sinnvoll im Sinne eines kommunikativen Verfahrens erscheint hier eine Reflexion des gesamten Prozesses, sowohl der Inhalte als auch der Anlage. Wesentlich erscheint ebenso, dass diese Zusammenfassung wiederum dialogisch, d. h. im Gespräch der Vertreter/innen der Fakultät untereinander sowie mit den externen Gutachter/inne/n erfolgt. Essentieller Teil ist eine Vereinbarung über die nächsten Schritte, die aufgrund der Ergebnisse zu planen und durchzuführen sind. Diese können sehr unterschiedlicher Natur sein: So kann es etwa zu einer Revision des Curriculums kommen, es können aber auch Rahmenbedingungen verändert werden oder etwa die Stärken des

2 „Peer-review“ ist seit Beginn der 90er-Jahre der terminus technicus für die externe Begutachtung durch Fachkolleg/inn/en („Peers“) aus anderen Hochschulen im Rahmen eines Evaluierungsverfahrens. Vgl. REISSERT; CARSTENSEN, Praxis der internen und externen Evaluation, 38.

³ Vgl. ebd., 54.

- 12 -

Studienganges intensiver in die Öffentlichkeit transportiert werden. Das österreichische Universitätsgesetz 2002 etwa sieht vor, dass Ergebnisse einer Evaluierung in die Leistungsvereinbarungen mit der Universitätsleitung einfließen.

6. QE-Prozesse an theologischen Fakultäten in ihrer Relevanz für Universitäten insgesamt

Eine letzte These: Die Gestaltung von QE-Prozessen an theologischen Fakultäten kann auch für andere Bereiche der Universität paradigmatisch sein.

Diese These fußt – auch – auf konkreten Erfahrung, die ich in den letzten Monaten und Jahren gemacht habe: Auch andere Fächer und Disziplinen an der Universität können von der Art, wie an theologischen Fakultäten mit dem Thema „Qualität“ bzw. „Qualitätsentwicklung“ umgegangen wird, lernen. Durch die spezielle Situation theologischer Fakultäten wird besonders deutlich, dass „Qualität“ nicht unhinterfragbar ist, noch weniger die Instrumentarien, mit denen diese gemessen oder weiterentwickelt werden soll. Theologische Fakultäten hätten hier die Chance, eine Vorreiterrolle zu übernehmen – nicht als „Musterschülerinnen“, die alle neuen Prozesse bereitwillig umsetzen, sondern die auch das kritische Potential besitzen, diese zu hinterfragen. Ich denke, dass theologische Fakultäten sich aufgrund der Überschaubarkeit der Organisationseinheit und der entsprechenden Strukturen wie auch aufgrund der Breite der vertretenen Fächer und des eingesetzten Methodenspektrums sich hervorragend dafür eignen, an Universitäten einmal einen „Probegalopp“ in der Umsetzung neuer Organisationsentwicklungsprozesse wie eben von Evaluierungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren zu versuchen. Da kann es dann sowohl um

konkrete Inhalte wie auch um die eingesetzten Instrumentarien und Indikatoren gehen, die dann noch einmal einer gemeinsamen Manöverkritik unterzogen werden können.

Ich komme zum Abschluss:

Ich habe versucht, das Thema der Qualitätsentwicklung an theologischen Fakultäten nicht als „Bedrohung von außen“, Qualität nicht als „sowieso natürlich gegeben“, oder als Unwort zu verstehen, sondern als Chance, nach innen etwas weiterzuentwickeln und sich nach außen zu profilieren. Zugleich plädiere ich für einen kritisch-konstruktiven Umgang und eine entsprechende Auseinandersetzung mit vorgegebenen Qualitätsverständnissen, Instrumentarien und Prozessen.

Ich habe versucht, auf der Grundlage der ganzen Bandbreite von differierenden Qualitätskategorien die Lage der theologischen Fakultäten zwischen kirchlichen und staatlichen Qualitätsstandards zu skizzieren und plädiere für einen selbstbewussten und offensiven Umgang mit dieser Thematik, indem das eigene, genuin theologische Verständnis von Qualität in den universitären Diskurs eingebracht wird.

Qualitätsentwicklungsprozesse leben nicht nur von ihrem Output und ihren Resultaten, sondern primär vom Prozess selbst, der – das ist eine weitere These – schon entscheidende qualitätsentwickelnde Komponenten aufweisen kann, wenn er entsprechend gestaltet und durch ein adäquates Commitment der Fakultät getragen ist.

Zuletzt: Meines Erachtens sind theologische Fakultäten – gerade durch ihre inhaltliche und methodische Breite – geeignet, für die Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsverfahren an den Universitäten Pate zu stehen bzw. fruchtbare und profilbildende Impulse einzubringen. In diesem Sinne könnten sie in begrenztem Umfang zu AnwältInnen der Studierenden bzw. zur Bildungsidee der Universitäten insgesamt werden, damit Qualität im Bildungsbereich nicht auf ein in einer Excel-Tabelle gut darstellbaren Verhältnis von Ressourcen-Input und Studierenden-Output reduziert wird.

- 13 -

Literatur:

Lee Harvey / Diana Green: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze; in: Andreas Helmke / Walter Hornstein / Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim 2000 (= Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft), 17-39.

Rainer Reissert / Doris Carstensen: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hannover 1998.

Wolfgang Weirer: Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive. Münster 2004 (= Kommunikative Theologie interdisziplinär Bd. 2).