

Georg Jongmanns, Viola Thimm

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Kapitel 6: Komplizen und Komplikationen der Lehrqualität

Abschlussbericht

August 2018

Dr. Georg Jongmanns

Tel. +49(0) 511 169929-20

E-Mail: jongmanns@his-he.de

HIS-Institut für Hochschulentwicklung
Goseriede 13a | 30159 Hannover | www.his-he.de

August 2018

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der Nachhaltigkeitskriterien.....	
Inhaltsverzeichnis	
Abbildungsverzeichnis.....	
1 Einleitung	
1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung	
1.2 Der Qualitätspakt Lehre	
1.3 Hinweise zur Untersuchung	
1.4 Aufbau des vorliegenden Berichts.....	
Exkurs: Überlegungen zur Nachhaltigkeit.....	
2 Die Lehrenden im Fokus	
2.1 Die Rolle der Lehrenden im Qualitätspakt Lehre	
2.2 Reflexion des Lehrens und Lernens	
2.3 Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs	
2.4 Praxisbeispiel	
3 Arrangement der Aufgaben.....	
3.1 Die Unterstützungsbeziehungen	
3.2 Die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den QPL-Teams	
3.3 Kriterium der reziproken Arbeitsteilung	
3.4 Praxisbeispiel 1	
3.5 Praxisbeispiel 2.....	
4 Netzwerke formen und Netzwerkformen	
4.1 Sich vernetzen und vernetzt werden	
4.2 Ansätze belastbarer Akteurskonstellationen	
4.3 Kriterium der resilienten Netzwerkstrukturen	
4.4 Praxisbeispiel	
5 Hochschulinternes Bezugssystem	1
5.1 Organisatorische Einbettung der geförderten Projekte.....	1
5.2 Ansätze einer organisatorischen Stabilisierung	8
5.3 Kriterium der organisatorischen (Re-)Stabilisierung	9
5.4 Praxisbeispiel	11
6 Komplizen und Komplikationen der Lehrqualität.....	1
6.1 Selbstbeschreibungen (in) der Hochschule.....	2
<i>Förderbedingungen und -anträge</i>	<i>3</i>
<i>Programmatische Referenzpunkte</i>	<i>5</i>
<i>Kommunikationsstrategische Elemente</i>	<i>7</i>
<i>Institutioneller Rahmen.....</i>	<i>9</i>

6.2	Das Motiv vom Wandel der Lehrkultur	13
6.3	Kriterium der antizipierenden Qualitätsentwicklung	16
6.4	Praxisbeispiel	
7	Impulse aufnehmen	
7.1	Große und kleine Impulse	
7.2	Ansätze der Initialisierung von Veränderungsprozessen.....	
7.3	Kriterium der Absorption	
7.4	Praxisbeispiel	
8	Verbreitete Angebote und zirkulierendes Wissen	
8.1	Formen der Dissemination.....	
8.2	Zirkulation des Wissens.....	
8.3	Kriterium adaptiver Strukturen	
8.4	Praxisbeispiel	
9	Konsolidierung.....	
9.1	Reduzieren oder Verstetigen.....	
9.2	Rückbindung in den Regelbetrieb.....	
9.3	Kriterium der Regeneration.....	
9.4	Praxisbeispiel	
10	Fazit und Ausblick.....	
10.1	Personalstrukturelle und personelle Schlussfolgerungen.....	
10.2	Hochschul- und förderpolitische Schlussfolgerungen	
11	Literaturverzeichnis	

6 Komplizen und Komplikationen der Lehrqualität

Die Themen- und Handlungsfelder der Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre zeigen ein breites Spektrum realisierter Ansätze, die dem Anspruch der Förderbedingungen folgen, es solle ein „qualitativer Mehrwert im Vergleich zur dargelegten Ausgangslage“ (BMBF 2010:4) erreicht werden. Die Maßnahmen zielen auf bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen, Abläufe etc. der angesprochenen persönlichen und organisatorischen Kompetenzen, also auf bestimmte mittelbare und unmittelbare qualitative Merkmale des Lehren und Lernens ab. Naheliegender wäre es nun, beobachten und bewerten zu wollen, inwieweit sich diese Eigenschaften, Verhaltensweisen und Abläufe im Förderzeitraum weiterentwickeln, die fokussierten Merkmale des Lehren und Lernens verändern und der erwartete „Mehrwert“ erreicht wird. Mit einem solchen Vorgehen lässt sich die mit dem QPL gestellte Qualitätsfrage jedoch nicht beantworten, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

Qualitätsaspekte lassen sich auf mehreren Stufen feststellen. Zunächst kann man eine Qualität darin erkennen, dass die Handlungsansätze ausdifferenziert und überhaupt verfolgt werden – im Sinne von: Es ist besser, sich dafür zu entscheiden, etwas zu tun, als es zu unterlassen, und es ist besser, es in einer gewissen Breite zu tun. Sodann kann man Qualitätsmerkmale darin erkennen, wie die durchgeführten Aktivitäten und Maßnahmen zueinander und zu den aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommenen Lehr-Lern-Prozessen passen, wie sie dem jeweiligen Bedarf entsprechen und wie der Bedarf festgestellt wird. Weiterhin lassen sich für jede Tätigkeit und Methode, für jedes Verfahren und Angebot sowie für jede erworbene Kompetenz eigene Qualitätsmerkmale benennen, um zu beschreiben, was gut und was weniger gut läuft. Für jedes dieser Merkmale kann man zudem diskutieren, unter welchen Bedingungen es relevant und als Bewertungsmaßstab geeignet ist und wann es ungeeignet ist (in diesem Fach ja – in jenem Fach nicht; bei einer solchermaßen und nicht anders spezifizierten Zielgruppe etc.). Die Qualität der Entscheidung für bestimmte Maßnahmen und die Qualität der Passung zu bestimmten Merkmalen von Studium und Lehre, die Qualität der genutzten Mittel und der erzielten Effekte, die Qualität der Bewertungsmaßstäbe: Qualität ist offensichtlich ein vielschichtiger Begriff. So lässt sich kaum eingrenzen, worin die Qualität der Lehre ‚eigentlich‘ besteht. Dementsprechend heißt es in der *Charta guter Lehre*: „Alle Versuche, eine klare und eindeutige Antwort auf die Frage nach der Qualität der Lehre zu geben, bleiben letztlich nur Annäherungen.“ (Stifterverband 2013:6)

Ein solches approximatives Qualitätsverständnis unterscheidet sich deutlich von dem Ansatz, Qualität vom bewertbaren Ergebnis her zu begreifen: „Qualität bemisst sich letztlich daran, welche Ziele und Wirkungen mit Lehre und Studium jeweils verbunden sind und in welchem Maße diese Vorgaben erreicht und umgesetzt werden.“ (Wissenschaftsrat 2008:20) Damit rückt eine dezidierte Zielbestimmung in den Mittelpunkt, wodurch über Qualität entschieden werden kann. Man muss entscheiden, was man erreichen möchte, und ermittelt anschließend den Grad der Zielerreichung. Ob die Schwierigkeiten, ein Qualitätsverständnis zu bestimmen, auf diesem Wege behoben werden, ist fraglich. Erstens knüpfen die unterschiedlichen Anspruchsgruppen vermutlich unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen an die zu entscheidenden Ziele; und zweitens muss man sich dennoch an ein Qualitätsverständnis annähern, wenn man sich bestimmte Qualitätsziele steckt. Es dürfte nicht einfach sein, sich übergreifend und abschließend auf ‚gute‘ Ziele und Wirkungen zu verständigen, die ‚gut‘ erreicht werden und für deren Güte auch noch ein ‚gutes‘ Maß verfügbar ist. Qualität vom Ende her (als Produktqualität) bestimmen zu wollen, erzeugt erheblichen Diskussions- und Abstimmungsbedarf. Die dafür erforderlichen Verständigungspro-

zesse sind voraussetzungsreich (vgl. Rosenbusch/Tarazona 2017 zu einigen Positionen des Qualitätsmanagements).

Die *Charta guter Lehre* nutzt einige Elemente, um sich einem vielschichtigen Qualitätsverständnis zu nähern. Sie folgt gliedernden Themen (von „Lehren – Lernen – Prüfen“ über Curriculum- und Organisationsentwicklung, bis zu „Governance“ und „Forschung in der Hochschulbildung“) und normativen Prämissen („Unsere Grundüberzeugungen“), zeigt eine Auswahl verfügbarer Ansätze („Handlungsfelder“), beschreibt die Rollen der beteiligten Personen- und Zielgruppen („Akteure“), formuliert Leitlinien und dokumentiert Praxisbeispiele. Diese Elemente stellen nicht nur ein breites Spektrum möglicher Handlungsansätze dar, sondern zugleich ein implizites institutionelles Setting, in dem die Möglichkeiten verwirklicht werden könnten und sollten. Verständigung und ein geteiltes Verständnis wird dabei als eine wichtige Bedingung genannt, die im Übrigen für das Dokument selbst gilt: Ein hochschul-, fach- und statusgruppenübergreifender Qualitätszirkel hat sich „in einem intensiven zweijährigen Prozess auf die vorliegende Fassung der Charta verständigt“ (Stifterverband 2013:8).

Es zeigt sich, dass nicht nur zu lehren, zu prüfen, zu beraten etc. soziale Praktiken sind, die zugleich wertvoller, wertschöpfender und bewertbarer gemacht werden sollen. Die Verständigung über diese Werte von Studium und Lehre ist selbst ein kommunikativer Prozess, der thematisch gliedert ist, von normativen Leitplanken in der Spur gehaltene Handlungsoptionen aufzeigt und realisierte Lösungen darstellt. Der Qualitätspakt Lehre ist ebenfalls von solchen kommunikativen Prozessen geprägt. Dies führt zu der Frage, welche Qualitätsvorstellungen und Verständigungsformen sich beobachten lassen. In welchen Kontexten wird an einem Qualitätsverständnis implizit oder explizit gearbeitet? Und schließlich: Welchen Beitrag leistet die Praxis der Verständigung für die Nachhaltigkeit?

6.1 Selbstbeschreibungen (in) der Hochschule

Auch die zurückliegenden Kapitel setzen eine Verständigung voraus. So verlangen z. B. die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und der Support-Struktur (Kapitel 3) ebenso wie das Arbeitsprogramm der gegenwärtigen oder künftigen organisationalen Bereiche (Kapitel 5) ein wie auch immer geartetes gemeinsames Verständnis davon, welche relevanten Elemente, Merkmale, Prozesse etc. von Studium und Lehre eine höhere Güte erreichen sollen. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass die Beteiligten ein durchweg gemeinsames Verständnis davon haben, wodurch sich gute Lehre grundsätzlich auszeichnet; oder dass sie gemeinsame Ziele gemeinsam verfolgen; oder dass sie sich das als gemeinsam oder übergreifend anerkannte Verständnis persönlich zu eigen machen. Es genügt ein Konsens über die Attribute – mögliche Missverständnisse inbegriffen –, um die man sich gerade gemeinsam bemüht, sowie die Kenntnis über die qualitativen Beiträge, die die anderen Beteiligten im Sinn haben mögen. Das Qualitätsverständnis benötigt ein Set von Merkmalen der akademische Lehre und ihrer begünstigenden Konditionen, das kollektiv zu bestimmen, sachlich und praktisch aufeinander abzustimmen und Werturteilen zugänglich zu machen ist. Dafür stellen die QPL-Maßnahmen mehrere Rahmungen zu Verfügung.

Förderbedingungen und -anträge

Da der Qualitätspakt Lehre unmittelbar auf eine gesteigerte Lehrqualität abzielt, liegt es nahe, dass sich die Förderanträge mit der Frage auseinandersetzen, worin die angestrebte Qualitätssteigerung liegt. Um es kurz zu sagen, sie liegt in den und soll erreicht werden durch die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Ansätze, Programme, Maßnahmen und Teilprojekte. Der Er-

folg stellt sich dann ein, wenn der in den Anträgen in Aussicht gestellte Mehrwert erreicht wird – und zwar in Form

- des hochschuldidaktisch versierten und kollegial agierenden lehrenden Personals,
- der erhöhten Lern- und Studierkompetenzen auf der Seite der Studierenden,
- einer intensiveren Betreuung und Begleitung der Studierenden,
- von regelmäßig gesetzten innovationsfördernden Maßnahmen, die auf die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen und Studiengänge zielen,
- einer verbesserten Kompetenzorientierung, Studierfähigkeit, Wissenschaftlichkeit etc. der Studienangebote,
- des genaueren Wissens über die Bedarfslagen in den Hochschulen, um die Maßnahmen und Studienangebote (fortlaufend) anpassen zu können,
- einer verbesserten Daten-, Kommunikations- und Managementqualität von Prozessen und Maßnahmen.

Für die Begutachtung der Anträge spielten zwar „Überlegungen der Hochschulen zur Prozessbegleitung und Zielerreichung“ (BMBF 2010:4) eine Rolle, konkrete Anforderungen an die Qualitätssicherung haben die Förderbedingungen indes nicht vorgegeben. Die Förderanträge bestimmen die Lehrqualität ihrerseits akteurs-, prozess- und angebotsbezogen. Das auf diesem Wege artikuliert Verständnis besteht insgesamt in den Erwartungen an einen Ort oder an eine Institution, in der sich ein zu *professionalisierendes* Lehren, ein *aufzuklärendes* Lernen und ein *auszubauendes* effektives Management fortlaufend aufeinander beziehen. Damit wird die Qualität innerhalb eines mehrdimensionalen Rahmens mit verteilten Rollen und verteilter Verantwortung aufgespannt.

Obwohl von den lehrenden WissenschaftlerInnen ein wesentlicher Beitrag erwartet wird, um die erhoffte Qualitätssteigerung erreichen zu können, treten sie in den Anträgen nur ausnahmsweise als Projektverantwortliche auf. Die WissenschaftlerInnen werden nicht als Aktive mit eigenen Ideen, Interessen und Initiativen, sondern v. a. als zu aktivierende Zielgruppen konzipiert. Der Qualitätspakt Lehre ist ein Pakt mit der Institution, der die Verantwortung fürs Gelingen generalisiert. Dadurch eröffnet sich ein Raum, in dem man sich über die Lehrqualität und die Verantwortung auseinandersetzen kann – und muss, wenn die Projekte den Förderbedingungen gerecht werden wollen.

Hinsichtlich der AbsolventInnen halten sich die ausgewerteten Anträge ebenfalls erkennbar zurück, obwohl die Absicht, Qualität am Output bemessen zu wollen, im Kanon der indikatorengestützten Steuerung fest etabliert ist. Die Erwartung an einen erfolgreicherem Studienabschluss, der sich z. B. durch definierte und zeitgemäße Bildungs- und Kompetenzprofile der Studierenden, durch verringerte Abbruchzahlen oder durch einen vielversprechenden Berufseinstieg dokumentieren ließe, wird in den Anträgen nur gelegentlich konkretisiert. Obwohl die Stärken-Schwächen-Analysen, die notwendiger Bestandteil der Förderanträge sind, den Studienabbruch thematisieren, ist das defensive Verhalten der Hochschulen verständlich – und zwar aus mehreren Gründen:

- Erstens zeigen die Anträge, dass die Ursachen für den Studienabbruch nicht vollständig nachvollzogen werden können.
- Demzufolge lässt sich zweitens nicht mit hinreichender Bestimmtheit voraussagen, ob die beantragten Maßnahmen den festgestellten Ursachen voll entsprechen.
- Drittens lässt sich in der Antragsphase noch nicht absehen, ob die Maßnahmen – unabhängig von ihren späteren Effekten – zufriedenstellend durchgeführt werden können.

- Viertens schließlich kann der Erfolg auch dann noch ausbleiben, wenn die Maßnahmen zwar einer punktgenauen Analyse folgen und man alles Erdenkliche dafür getan hat, sie vorbildlich umzusetzen, wenn jedoch die Bedingungen mit den eigenen Mitteln nicht kontrollierbar sind oder in einem hinreichenden Maße beeinflusst werden können. Diese Einschränkung besteht bspw. in einer beobachteten Diskrepanz zwischen den grundsätzlich realisierbaren fachlichen Studien-Anforderungen und denjenigen Studierenden, die diesen Anforderungen – auch bei größten Anstrengungen – nicht gerecht werden.

Ein Dekan schätzt die Studierenden folgendermaßen ein: *„Wenn man auf die Ingenieurstudiengänge guckt, dann gibt es keine Probleme mit unseren Absolventen, die werden uns aus den Händen gerissen und werden alle für gut befunden. Das heißt, wenn ich über die Qualität des Studiums rede, [dann] haben – glaube ich – die Ingenieurwissenschaften sehr wenig Probleme damit, dass sie sich rechtfertigen müssen [...]. Dafür haben wir große Schwierigkeiten damit, dass nur zwischen 50 und 65 Prozent der Studienanfänger das auch schaffen, und der Rest bricht ab, aus verschiedenen Gründen. Insofern ist die Baustelle bei den Ingenieurwissenschaften ganz klar zu sagen, wir haben eine heterogene Klientel, [es] sind auch viele dabei, die [hier] nicht richtig sind und das nicht schaffen werden. Das ist schwer zu quantifizieren, aber ich gehe davon aus, dass ein Viertel unserer Studienanfänger besser keinen Abschluss in den Ingenieurwissenschaften macht.“* (Zitat 6.1)

Die festgestellte Diskrepanz zwischen Ausbildungsanspruch und -erfolg wirft die Frage nach der Steuerbarkeit und den Grenzen dessen auf, wer und was erreicht werden kann, und nach den Einschätzungen, wo diese Grenzen verlaufen. Wenn die Qualitätsanforderungen ans Studium über den Arbeitsmarkt definiert werden und wenn das Vermögen der Studierenden diesen Anforderungen nicht durchgehend genügt oder zu genügen scheint, dann bewegen sich die Ansprüche der Hochschulen zwischen einem möglichst hohen Maß an *Employability* und einer optimalen Aktivierung und Nutzung studentischer Kompetenzen, um den Dropout auf ein Mindestmaß abzusenken. Insofern setzt Qualität keine Standards, sondern wird zu einer abhängigen Variablen.

Hätten die Förderbedingungen von den Hochschulen einen konkret überprüfbaren Output verlangt, wäre es unerlässlich gewesen, zwischen denjenigen, die für die Anträge verantwortlich waren (Hochschulleitung), und denjenigen, die die Leistungserbringung in der Lehre überwiegend verantworten (fachliche Ebene), weitreichende Commitments zu verabreden. Sie betreffen die Art der Ziele und die Grade der Zielerreichung sowie das Monitoring zur Erfolgskontrolle und die Mechanismen für die Nachsteuerung. Bedenkt man allein die methodischen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, wenn man den Zugewinn an Kompetenzen bei den Studierenden, bei den Lehrenden oder in der Organisation feststellen wollte, um den Erfolg von Maßnahmen nachvollziehen zu können, wird schnell deutlich, dass solche Commitments abzuschließen ein kompliziertes Unterfangen gewesen wäre. Sie nicht vorauszusetzen hat den Hochschulen insbesondere eines gegeben: Zeit, um das vorhandene Qualitätsverständnis weiter zu präzisieren.

Bis auf Weiteres wird sich der qualitätsverbessernde Beitrag der QPL-Maßnahmen daran messen lassen müssen, wie gut die Zielgruppen erreicht, in welchem Maße Beratungs-, Evaluations- oder Management-Methoden und -Techniken implementiert sowie Vernetzungs- und Transferaktivitäten verstärkt werden (vgl. Schmidt et al. 2015). Die Indikatoren zum Durchdringungsgrad des Förderprogramms können die Güte, mit der die Hochschulen ihren Bildungsauftrag wahrnehmen, bestenfalls näherungsweise beschreiben.

Programmatische Referenzpunkte

Im Fokus der Maßnahmen, Angebote und Teilprojekte stehen praktische Fertigkeiten, die erworben werden, Veränderungen in den Lehrveranstaltungen und Studiengängen sowie Lösungen für ein verbessertes Lehren und Lernen. Zugleich sind die QPL-Aktivitäten häufig in Programmatiken eingebettet. Zu ihnen gehören z. B. die an vielen Hochschulen verfolgten Ansätze der kompetenzorientierten Lehre oder des forschenden Lernens. Auch mit dem *Shift from Teaching to Learning* sind zahlreiche Anhaltspunkte für Verhaltensänderungen verknüpft: So „verlagert sich die Aktivität des Lehrenden deutlich von der Durchführungs- auf die Planungs- bzw. Vorbereitungsphase. Dies ermöglicht im Gegenzug in der Durchführungsphase eine Zunahme der Selbsttätigkeit der Studierenden und damit einen aktiven, anstelle eines rezeptiven, Lernprozess. Dieser Wandel bedeutet keineswegs eine geringere Bedeutung der Lehrerrolle bei der Durchführung von Lehre, er macht den Lehrenden zum Moderator, zum Lernhelfer oder Lernprozessbegleiter.“ (Brahm 2018)

Die Qualität drückt sich erstens durch zentrale Ideen (hier: das Lernen als einen zu unterstützenden Prozess zu begreifen) und zweitens durch diverse Attribute aus (den Prozess des Lernens vorzubereiten und zu moderieren, die Selbstständigkeit und Aktivität der Studierenden anzuregen etc.). Diese Attribute berühren das Selbstverständnis der Lehrenden und schaffen gleichzeitig einen Kontext für die Verständigung. Zunächst bieten die Programmatiken des Lehren und Lernens nur gemeinsame Bezugspunkte, die – wenn man sie akzeptiert – den individuellen Erfahrungshorizont weiten und Vergleichbarkeit gestatten.

Eine Vizepräsidentin schildert ihre Beobachtungen: „[...] Das] Selbstbild ‚Ich mache [gute] Lehre‘ gibt es schon länger. Deswegen waren am Anfang viele [von dieser Frage] ‚Was ist eigentlich gute Lehre?‘ so angegriffen. Ich glaube, was sich verändert hat, ist über die eigene Lehre, über den Tellerrand zu gucken – was macht denn der Kollege? – und da durchaus auch so ein bisschen Druck zu erleben. Ich glaube das hat sich verändert. Da auch bewusster zu gucken, was macht denn der andere und warum finden die Studierenden das toll. Und nicht immer nur zu sagen: ‚Mein Fach ist halt so und so, da kann man nichts machen.‘ Ich glaube, da hat sich im Verständnis was geändert, dass man mit hochschuldidaktischen Mitteln in jedem Fach eigentlich irgendwas machen oder erreichen kann [...], und dass man durchaus auch unter Druck kommt, was machen denn die anderen und was könnte ich mir abgucken.“ (Zitat 6.2)

Die Referenzpunkte eröffnen qualifizierte Perspektiven für das Lehren und Lernen, die über den dominierenden fachlichen Kontext hinausgehen und zugleich den Blick auf die Sichtweisen bspw. der Studierenden und der KollegInnen lenken. Wenn sich die QPL-Angebote mit Qualitätserwartungen exponieren, müssen sie jedoch damit rechnen, bei den Lehrenden ggf. auf Skepsis zu stoßen, die nicht nur durch einen mangelnden persönlichen Nutzen, sondern auch durch divergierende Qualitätsvorstellungen begründet ist. Das in den Bezugspunkten angelegte Verständigungsangebot bedeutet nicht notwendigerweise, dass man einverstanden ist, und die praktischen Angebote der Projekte implizieren, dass man sie ablehnen kann. Die zugrunde gelegten Programmatiken können als verfehlt, die Angebote als minderwertig, die offerierten Instrumente und Techniken als unzureichend und die QPL-Teams als fachfremd eingeschätzt werden.

Darüber hinaus können die Angebote zurückgewiesen werden, weil sie als eine nicht ausreichend legitimierte Einmischung in die ‚eigenen wissenschaftlichen Angelegenheiten‘ aufgefasst werden, wodurch ggf. die individuellen Handlungsspielräume eingeschränkt werden. Das Selbstbewusstsein als *unabhängige WissenschaftlerIn*, mit dem ebenfalls Qualitätsansprüche verknüpft sind, spielt als Kontrapunkt eine bedeutsame Rolle.

Ein Professor erläutert seinen Standpunkt: „Ein für mich wichtiger Aspekt ist, dass die Hoheit der Lehre dem Lehrenden in dem jeweiligen Fach obliegt, was gut ist, weil damit eine gewisse Autarkie da ist, die man einfach braucht, um kreativ arbeiten zu können. [...] Es gibt keinen Hebel [...], dass man sozusagen zentralistisch in die Einzelveranstaltungen einwirkt.“ (Zitat 6.3)

Die Referenzpunkte erzeugen Vergleichbarkeit der individuellen Lehrpraxis und müssen es deswegen aushalten, mit dem vorhandenen individuellen und wissenschaftlichen Selbstverständnis der Lehrenden verglichen und im Zweifelsfall konfrontiert zu werden. Wie auch immer auf sie Bezug genommen wird, sie verändern sich und reichern im Zeitverlauf mit Erfahrungen an, sofern man wiederholt auf sie zurückkommt. Mit ihnen werden zunehmend praktische Vorstellungen verknüpft, die ein praxisrelevantes Qualitätsverständnis signalisieren, auf das man rekurren kann.

Ein Mitarbeiter der Hochschuldidaktik zieht ein Zwischenfazit: „Ich würde mittlerweile schon sagen, [...] dass gewisse Vokabeln oder Schlagwörter mittlerweile ein bisschen Leben bekommen. Wir haben hier forschungsorientiertes Lehren und Lernen beispielsweise, das steht im Leitbild der [Hochschule]. Und ich habe so ein bisschen den Eindruck, dass langsam auch gefragt wird: ‚Okay, was kann das eigentlich mehr bedeuten als dass wir hier gute Forscher sind und gute Forschung machen und das auch mit in die Lehre reinbringen? Also was kann das in didaktischer Hinsicht eigentlich bedeuten?‘ Das sind Fragestellungen, die jetzt häufiger an uns herangetragen werden, und daran kann ich [...] ablesen, dass es durchaus eine gewisse Offenheit oder eine gewisse Veränderung gibt.“ (Zitat 6.4)

Das Zitat verdeutlicht, dass sich neue hochschuldidaktische Attribute nicht sofort im bewährten Kontext – hier: „Forschung [...] in die Lehre reinbringen“ – einfügen lassen, dass sie zunächst befragt werden und generell: dass sich „gewisse“ Veränderungen nur „langsam“ einstellen. Dennoch lässt sich festhalten, dass mit „Leben“ gefüllte Schlagwörter mehr sind als die Eröffnung von Perspektiven, weil sie eine aktive Bezugnahme erfahren, weil sie sich insofern in der Organisation zu verfestigen scheinen und einen eigenen praktischen Wert für die Hochschule erhalten. Ein Element des Leitbildes zu sein, hilft vermutlich, die Aufmerksamkeit für das forschende Lernen zu steigern. Ein Selbstläufer wird die Programmatik dadurch noch nicht.

Einen Schritt weiter sind Lehrende und das Präsidium an einer anderen Hochschule gegangen. Das forschende Lernen ist – in Verbindung mit interdisziplinären Ansätzen – Gegenstand einer „relativ langen Diskussion“ gewesen, die bereits vor dem Qualitätspakt Lehre begonnen wurde und in der Folge dazu geführt hat, dass die Programmatik als ein prägnantes Element der Profilbildung fungiert.

Der Vizepräsident berichtet: „*Forschendes Lernen und die Verknüpfung von Lehre und Forschung gibt es natürlich seit Bestehen der [Hochschule] – in unterschiedlicher Qualität und in unterschiedlicher Ausprägung, je nach Studiengang, je nach Fachdisziplin. Irgendwann ist das Bewusstsein gereift, wir wollen dies verstärken, wir wollen hier Instrumente in Gang setzen, die eben die Einbindung von Forschungsthemen in die Lehre in allen Studiengängen zum Tragen bringen und wir wollen gleichzeitig die Interdisziplinarität fördern. [...] Also insofern hat es eine relativ lange Diskussion gegeben, an welcher Stelle es überhaupt sinnvoll ist, Interdisziplinarität zu befördern.*“ (Zitat 6.5)

Die Bezugspunkte haben sich hier zu einem Bezugsrahmen ausgeweitet, der nicht nur hilft oder dazu anregt zu verstehen, was die KollegInnen in anderen Fächern tun, und der mehr ist als eine praktisch relevante Semantik, auf die man interessiert, neugierig und fragend rekurriert. Er ist ein Rahmen für die Verständigung über die Qualität des Lehrens und Lernens, der verschiedene Ansätze und verschiedene Intensitäten der Umsetzung zulässt. Um es zu wiederholen: Verständigung bedeutet nicht notwendigerweise, dass alle mit allem einverstanden sind oder dass sich alle beteiligen; und sie bedeutet auch nicht, dass alle Lehrenden auf eine gemeinsame Programmatik verpflichtet werden können oder sollten. Wie ein Professor der gleichen Hochschule in Zitat 4.8 belegt, bleibt eine Programmatik auch dann, wenn sie für eine Hochschule profildbildend ist, eine Idee, für die man werben muss.

Kommunikationsstrategische Elemente

Die QPL-Teams hatten zu Beginn der ersten Förderperiode in vielen Fällen noch kein klares, einheitliches Qualitätsverständnis. So wie die Arbeitsteilung mit den Lehrenden erst arrangiert (Kapitel 3), die Netzwerke ausgebaut (Kapitel 4) und der Platz in der Organisation gefunden werden musste (Kapitel 5), so begann auch das Qualitätsverständnis mit der Selbst-Verortung der QPL-Maßnahmen. Dazu gehörte es, die Vorhaben zu erläutern, den Aufbau und die Ziele der Angebote zu beschreiben, die Vorteile für die Zielgruppen und den Nutzen für die Hochschule zu betonen, das Selbstverständnis der AnsprechpartnerInnen und Verantwortlichen darzulegen, auf ggf. in der Vergangenheit bereits erreichte Erfolge zu verweisen und die angestrebte Qualitätssteigerung zu formulieren. Zunächst wurde also umfangreich dargelegt, was die angesprochenen Personenkreise erwarten konnten.

Um sich zu präsentieren, nutzen die QPL-Projekte eine Vielzahl von Kommunikationskanälen. Web-Auftritte stellen die Ziele der Maßnahmen vor, informieren über anstehende Veranstaltungen und bündeln die Kommunikation, Flyer und Broschüren beschreiben die Angebote, Videos lassen die verschiedenen Stakeholder zu Wort (und Bild) kommen, Magazine und Berichte dokumentieren die durchgeführten Aktivitäten und unterstreichen die nachahmenswerte Beteiligung. Die Eigenbeiträge der angesprochenen Personenkreise (Poster, Videos etc.) verstärken diese Absicht. Diverse Arbeitsmaterialien unterstreichen die aktive Rolle der QPL-Teams. Die hochschulöffentlichen Veranstaltungen führen die verschiedenen Absichten in aggregierter Weise zusammen.

Die unmittelbaren Adressaten sind die spezifischen Zielgruppen der Lehrenden, Studierenden und Studieninteressierten („Wenn Sie an der Hochschule x neu sind, ...“ – „Wenn Sie sich für ein Studium an der Universität y interessieren, ...“ – „Wenn Sie sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen über z austauschen möchten, ...“ – „... dann haben wir etwas für Sie.“). In unspezifischer Weise ist die Kommunikation an die Hochschulöffentlichkeit gerichtet, die über die Projekte, Aktivitäten und Angebote für die ausdifferenzierten Zielgruppen informiert wird. Darüber hinaus belegt die Kommunikation das erreichte Aktivitätsniveau und leistet Überzeugungsarbeit für die

internen EntscheidungsträgerInnen, die eine Multiplikatorenfunktion übernehmen könnten und die sich möglicherweise mit den Perspektiven der diversen Angebote nach dem Ende der finanziellen Förderung befassen werden. Schließlich adressiert die Kommunikation externe Akteure, um bspw. interessierte Personenkreise anderer Hochschulen über die eigenen Aktivitäten zu informieren oder um gegenüber dem Fördermittelgeber und dem Wissenschaftsministeriums des Landes den produktiven Mitteleinsatz und den laufenden „Wandel der Lehrkultur“ zu belegen.

Je stärker die QPL-Maßnahmen einen programm-getriebenen Ansatz verfolgen (vgl. Kapitel 5.1), umso wichtiger scheint es zu sein, als professionelle und wiedererkennbare Absenderinnen aufzutreten. Ein Beleg dafür ist das *Corporate Design*, das viele QPL-Maßnahmen und neu geschaffenen Einrichtungen haben und in dem die Print-Medien, der Web-Auftritt, Präsentationsfolien, Arbeitsmaterialien etc. gestaltet sind. Den umgekehrten Eindruck erwecken diejenigen QPL-Maßnahmen, die inkrementell in die Hochschule eingebettet sind. Sie schenken dem einheitlichen Auftritt – über die gebündelte Darstellung und Konzeption der diversen Teilprojekte hinaus – eine geringere Aufmerksamkeit. Da sie sich an bestehende organisatorische Einheiten andocken, ist es nicht erforderlich und ggf. sogar kontraproduktiv, neue Adressen für die Kommunikation zu schaffen.

Die hochschulinternen Kommunikationsstrategien im Rahmen des QPL verfolgen offensichtlich viele Absichten. Sie ‚amalgamieren‘ die bereits erbrachten Leistungen und Ergebnisse, den weiterhin zu erfüllende organisatorische Zweck der vielfältigen Angebote und Teilprojekte sowie die sie betreffenden künftigen Entscheidungen miteinander. Die Kommunikation ist nicht nur eine Frage des Marketings, sondern auch der Mikropolitik – oder genauer: Das Marketing ist ein Teil der Mikropolitik.

Eine Vizepräsidentin beschreibt ihre Absichten: *„Wir erzeugen [...] schöne Geschichten, die man gut erzählen kann, die man gut visualisieren kann, die man im [Internet] sehen kann, die man in den Gremien vorstellen kann, die die anderen auch haben wollen. Also, dass sie sagen: ‚Wow, guck mal, wie das [in Fakultät x] funktioniert! Das wollen wir auch haben.‘ Gerade in der Studiendekane-Runde ist es eine Frage, was macht ihr da gerade in diesem Projekt [...], um dann zu sagen, das ist aber auch toll, und den Dekan und den Studiendekan [in Fakultät x] auch stützen zu können,“ da das durchgeführte Teil-Projekt umstritten ist. (Zitat 6.6)*

In dem Zitat kommen verschiedene Aspekte zum Ausdruck. Der nüchterne und technokratische Eindruck, der in dieser Studie entstehen mag, dass ‚Maßnahmen durchgeführt‘ und ‚Angebote gemacht‘ werden, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie nur gelingen, wenn sie mit vitalem Engagement, bereichernden Erfahrungen und einer deutlich vernehmbaren Zustimmung gefüllt werden. Sie sollen eben nicht bloß als leidiges Pflichtprogramm für diejenigen erscheinen, die sich die nötige Zeit nehmen können und wollen. Der Nutzen muss erlebbar sein – und wenn daraus Berichte hervorgehen, die weiteres Interesse wecken, und Geschichten entstehen, die man sich erzählt, dann ist der Gewinn für die Hochschule konkret und nachvollziehbar.

Das Erleben des unmittelbaren Nutzens kann als Motiv übernommen und in eine Ressource der Kommunikation umgewandelt werden („wir erzeugen schöne Geschichten“): Erfolge in eine narrative Form bringen, sie intern und öffentlich erzählen, sodass man in der Hochschule sieht, was jede und jeder außerhalb der Hochschule auch sehen kann. Ergänzend zu den Attributen der Lehr- und Lernqualität, die die Berichte und Erzählungen hervorheben, wandelt sich das Erleben selbst zum Qualitätsmerkmal („guck mal, wie das funktioniert“). Es schafft Anerkennung für diejenigen, die sich präsentieren, verstärkt die Attraktivität des Erreichten, soll Begehrlichkeiten we-

cken („das wollen wir auch haben“) und die Aufmerksamkeit auch bei denjenigen („Studiendekane-Runde“) erhöhen, die skeptisch sind.

Mit der vielfältigen Darstellungen und Dokumentationen sind Erwartungen an die verschiedenen Akteursgruppen in den Hochschulen (und teils darüber hinaus) verknüpft: die Angebote in einem doppelten Sinne wahrzunehmen und zugleich wahrzunehmen, dass andere dies tun. Diese Erwartungen sind bspw. in den *Role Models* der guten Lehre wie bspw. den GewinnerInnen von Lehrpreisen und in den Blaupausen der *good practice* nach-erlebbar eingeschrieben. Diese modellhaften Vorbilder sind hoch aggregierte Arrangements von gegenseitigen Beobachtungsverhältnissen sowie von organisatorisch entscheidbaren Attributen der Lehr- und Lernqualität. Eine fiktive Antwort auf Zitat 6.6 könnte dementsprechend lauten: *Das funktioniert bei den Kolleginnen und Kollegen zwar gut, aber will ich oder wollen wir das auch haben?*

Ohne die Motive und die Mittel der verschiedenen Kommunikationsstrategien an den Hochschulen im Einzelnen nachzuzeichnen, ihre Wirkungen zu analysieren oder den Aufwand zu taxieren, kann festgehalten werden, dass die QPL-Maßnahmen ihre Absichten verständlich und ihre Erfolge publik machen, auf diesem Wege ein bestimmtes Verständnis von zu verbessernder Lehrqualität mitteilen und als legitime Repräsentantinnen dieser Verbesserung auftreten. Dieses Vorgehen erzeugt nicht nur Geschichten, sondern schafft Anlässe und stellt einen Rahmen für die praktische Verständigung über relevante und nicht relevante Merkmale der Lehrqualität zur Verfügung.

Institutioneller Rahmen

Die drei aus den Anträgen resultierenden, auf die Programmatik bezogenen und kommunikativ werbenden Rahmen der Verständigung über die Lehr- und Lernqualität überschneiden sich teilweise mit dem institutionellen Rahmen. Sie berühren ihn, insofern

- im Grundsatz alle und in Wirklichkeit möglichst viele Lehrende und Studierende aktiv werden,
- bestimmte Qualitätsmerkmale das Profil der Hochschulen prägen und
- diverse Adressatenkreise quer durch die Hochschulen mit der breit angelegten Kommunikation angesprochen werden sollen.

Das Grundverständnis der QPL-Programme besteht augenscheinlich darin, es in den Hochschulen für die Hochschule selbstverständlich machen zu wollen, dass man sich übergreifend über Qualitätsvorstellungen und ihre Realisierung austauscht und annähert. Der institutionelle Rahmen geht jedoch über die ersten drei hinaus, weil er nicht nur normativ wirken, sondern Verbindlichkeiten schaffen möchte. Dies wird z. B. bei den Diskussionspapieren zur Lehr- und Lernqualität deutlich, in denen Grundsätze, Leitlinien, Richtlinien und Handlungsmaximen formuliert werden. Diese Positionierungen gehen aus den drei zuvor gesetzten Rahmen hervor, wie das folgende Beispiel belegt.

Eine Vizepräsidentin schildert die Kommunikationsstrategie des QPL-Programms: *„Bei mir geht alles über den Tisch, was mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun hat, weil das [... die Frage betrifft], wie man die Kollegen auf den verschiedenen Ebenen mitnimmt. Das besprechen wir immer relativ ausführlich und gucken genau darauf, was in welche Kanäle hineingeht. Dann haben wir einen uniweiten Diskussionsprozess gestartet, um die Kollegen auch mitzunehmen. Wir haben [ein] Diskussionspapier erarbeitet zu Leitlinien [und] Richtlinien für gute Lehre, was wir in den verschiedenen Gremien diskutiert haben. Entstanden ist es aus dem Projekt heraus, dann in der Studiendekane-Runde, in der Kommission für Studium und Weiterbildung, in verschiedenen Gruppen bis in den Senat, wo das wild diskutiert wurde [...].“ (Zitat 6.7)*

Die starke Einbindung in die bestehenden Strukturen zeigt, dass der QPL eher eine katalytische als eine treibende Funktion übernimmt. Dies wird bei formalisierten Richtlinien wie den Studien-, Prüfungs- oder Evaluationsordnungen noch stärker deutlich. Die Aktivitäten im Rahmen des QPL oder anderer qualitätsorientierter Maßnahmen bieten Erfahrungen, Anlässe und Handlungsoptionen, die für gezielte Veränderungen der Ordnungen nützlich sind. Die Modifikationen werden bspw. vorgenommen, um neue Prüfungsformen zuzulassen, die einer verstärkten Kompetenzorientierung oder dem forschenden Lernen einschließlich einer team-orientierten Projektarbeit entsprechen.

Eine Vizepräsidentin erläutert, warum sie die Veränderungen als wichtig einschätzt: *„Wir haben sehr darauf geachtet, größere Freiräume für [die Ansätze unserer] Angebote für die Studierenden [in die Rahmenprüfungsordnung] reinzubauen, also ganz klar zu machen: fachliche Ausbildung ist wichtig, aber es muss in den verschiedenen Studiengängen eben auch ein bestimmter Freiraum geschaffen werden, damit das [gemeinschaftliche Arbeiten der Studierenden] möglich ist – und zwar stärker als bisher. Also das ist erstmals eine Absicherung in der Rahmenprüfungsordnung [...] Dass es da reinkommt und dass wir uns darüber die Köpfe heiß reden in der Kommission, die diese Rahmenprüfungsordnung schreibt, zeigt ja, dass wir es wichtig nehmen oder dass wir es für uns und vor allen Dingen für die Studierenden als produktiv sehen. Deswegen wollen [wir] das in diese Ordnung gießen.“* (Zitat 6.8)

Neue Möglichkeiten in fächerübergreifend geltenden Richtlinien einzuführen, macht es erforderlich, mit den VertreterInnen der Fächer zu diskutieren und zu verhandeln, obwohl die in Frage kommenden Prüfungsformate noch nicht „so weit sind“. Bestimmte Qualitätsmerkmale zu institutionalisieren ist selbst dann nicht einfach, wenn ein grundsätzliches Einvernehmen über die Relevanz neuer Ansätze besteht. Dies führt zu der scheinbar paradoxen Lösung, eine *Öffnung festzuschreiben* und einen zunächst leeren Rahmen zu schaffen. Wenn man beginnt, ihn zu füllen, kommen die QPL-Teams wieder ins Spiel, wie das folgende Beispiel zeigt. Die Universität hat die Rahmenstudienordnung geändert, u. a. damit die Teilnahme an überfachlichen Lehrveranstaltungen als Studienleistungen anerkannt werden können.

Ein Team-Leiter beschreibt eine Folgewirkung dieser Veränderung: *„Jetzt haben wir eine Anfrage, [so etwas] haben wir noch nicht gemacht. Eines der Institute an [unserer] Universität hat sich [...] im Rahmen dieser bürokratischen Überarbeitung der Studienordnung gesagt: ‚Es würde doch eigentlich viel mehr Sinn machen, wenn wir nicht nur das Papier ausfüllen und alles so machen, wie es die Form verlangt, sondern wenn wir uns gleichzeitig dabei Gedanken darüber machen, was wir eigentlich wollen und was unser Profil als Lehreinheit ist‘. [...] Die wollen gucken, ob forschendes Lernen ihr Profil als Institut werden könnte und wollen von uns eine Fortbildung dazu haben. Wir verhandeln gerade mit denen. Das ist ein ganzes Institut, das gesagt hat, wir probieren das mal aus.“* (Zitat 6.9)

Es ist *ein* Institut von vielen, das mit einer Fortbildung beginnt, möglicherweise sein Selbstverständnis modifiziert und in diesem Zuge ggf. bestimmte Attribute der Lehr- und Lernqualität in seinen Modulen und Lehrveranstaltungen stärken wird. Andere Institute werden vielleicht folgen. Dabei ist zu beachten, dass es nicht primär um Neuerungen geht, wie der Team-Leiter betont. Zu einigen Fächern *„brauchen wir gar nicht hinzugehen und etwas über Projektarbeit zu erzählen, die lachen uns aus, das machen die schon seit Jahren. Vielleicht nicht unter dem Namen ‚Forschendes*

Lernen: Die nennen das Projektarbeit und das funktioniert. Es läuft, es steht in den Studienordnungen, und die machen genau das, was wir eigentlich anregen wollen. (Zitat 6.10) Die Qualität des Lehrens und des Lernens ist nicht notwendigerweise eine Frage von Innovation, aber ohne innovative Elemente und Ansätze wird man vermutlich der Aufgabe, neuen Anforderungen zu begegnen, nicht gerecht.

Quer zum Weg der Studien- und Prüfungsordnungen verlaufen die Pfade, die die kompetitiven Fördermaßnahmen zur „Lehrinnovation“ nehmen (vgl. Praxisbeispiel in Kapitel 2). Sie geben den Lehrenden den Anreiz und die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen von besseren Lehrveranstaltungen zu realisieren, was zu verbessernden Merkmalen impliziert. Die Maßnahmen führen zu schnelleren Resultaten, da sie direkt umgesetzt werden und insofern unmittelbar bei den Studierenden ankommen, und versprechen eine größere hochschulöffentliche Aufmerksamkeit, da sie sich medial leichter verwerten lassen als die Studien- und Prüfungsordnungen.

Diese wettbewerblichen Fördermaßnahmen bilden eine dritte Variante der institutionell gerahmten Verständigung. Sie verkoppeln die Qualitätsvorstellungen der Lehrenden mit einem Begutachtungs- und Bewilligungsverfahren, also individuelle mit organisatorischen Kriterien. Aus organisatorischer Perspektive kommt es an auf

- niedrighschwellige Anforderungen an die Förderanträge, die auf Pragmatik setzen,
- Auswahlverfahren, die Qualitätssicherung signalisieren,
- Bewilligungen, die Wertschätzung bezeugen,
- Fördermittel, die Handlungsspielräume für einen überschaubaren Zeitraum eröffnen.

Die ‚autarke Kreativität‘ (vgl. Zitat 6.3) wird hierbei nicht gegen eine illegitime Einmischung in Stellung gebracht und der institutionellen Verantwortung steht auch kein individuelles Partialinteresse im Weg. Wenn es gut läuft, werden die Kreativität zur Ressource, das Partialinteresse zum Movers und die illegitime Einmischung zur legitimen Anregung. Die Botschaft lautet, wer sich beteiligt, übernimmt institutionelle Verantwortung. Die Unabhängigkeit der WissenschaftlerInnen fungiert als Triebkraft in einem zu modifizierenden Wertgefüge. Fürs Gelingen sind einige Faktoren zu beachten. Hemmnisse entstehen dann, wenn die Qualität des Auswahlverfahrens hinterfragt, die Legitimation der Auswahlkommission bezweifelt und die ausgewählten Projekte als wenig überzeugend und innovativ, die Verteilung der Fördermittel auf die KollegInnen und Fächer als ungerechtfertigt oder die positiven Effekte für die Studierenden als zu schwach empfunden werden. An diesen Stolpersteinen ist zu erkennen, dass die Hochschulen – sofern es gut läuft – viel richtig gemacht haben.

Bei den innovationsfördernden Maßnahmen treten unterschiedliche institutionelle Aspekte zutage. Es ist sicherlich nicht neu, die wissenschaftliche Autonomie als einen produktiven Teil der Hochschulen zu begreifen, da sie eines ihrer konstitutiven Elemente ist und notwendigerweise zur Hochschule gehört. Wenn man auch die zu niedrige Frequenz bemängeln mag, so ist es ebenfalls nicht neu, dass Lehrende bisweilen neue Dinge, die zumindest für sie neu sind, in ihren Lehrveranstaltungen ausprobieren oder alte Dinge, mit denen sie oder ihre Studierenden nicht zufrieden sind, verbessern wollen. Neu ist vielmehr, in der Hochschule forcieren und zeigen zu wollen, dass sich der Bezugsrahmen geweitet hat und die Veränderungen nicht mehr nur für die eigenen Lehrveranstaltungen, die Studierenden, den Studiengang und das eigene Fach relevant sind. Sich auf bestimmte Qualitätsvorstellungen zu verständigen, erfordert zuallererst, sich zumindest implizit auf ein akzeptiertes institutionelles Arrangement zu verständigen.

Ein Vizepräsident beschreibt seinen Ansatz: *„Wir setzen ganz klar darauf, dass die Professoren ein eigenes Profil nach ihren Neigungen und Talenten bilden, so sind wir nun mal. Wir tun das besonders gerne, was wir gut können, und das ist dann auch in Ordnung. Wir setzen eher darauf, zum Beispiel den neuralgischen Punkt in der Grundlagenlehre [zu treffen]. Da sammeln sich sowieso Kollegen, die weniger Forschungsaspekte haben. Das muss man wertschätzen. Das ist lange Jahre nicht unbedingt so gewesen [...]. Das ist eines meiner Anliegen der letzten zwei, drei Jahre. Da die Kultur zu befördern, ist – glaube ich – schon ein Stück weit gegangen – zu sagen, man kann sich auch in der Lehre [und] über die Lehre in der Hochschule profilieren und sichtbar werden.“ (Zitat 6.11)*

Die Absicht besteht zunächst darin, den Lehrenden eine kollegiale und fachliche Wertschätzung für nicht alltägliche Leistungen zuteilwerden zu lassen. Wer sich engagiert, in origineller Weise für die Lehre einsetzt und dabei artikulierten und realisierten Qualitätsansprüchen folgt, soll mit erhöhter Aufmerksamkeit gewürdigt werden, um das Engagement auch für andere attraktiv zu machen. Zugleich besteht die Absicht darin, die erhöhte Aufmerksamkeit selbst, die sich nun auf die Lehre richtet, attraktiv zu machen. Es ist von Wert, sich darum zu kümmern, und den Wert bestimmt man mit, indem man mitmacht.

Um es zu verallgemeinern: Das institutionelle Arrangement funktioniert nur, wenn die Wertschätzung und die Geehrten einander gerecht werden. Dieses Verhältnis wird in Mitleidenschaft gezogen, wenn der Wert den Interessen bestimmter Akteure folgt. Um erst gar nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass das den Entscheidungen zugrunde liegende Qualitätsverständnis von Partialinteressen geleitet ist, spielen die akademische Auseinandersetzung in den Auswahlkommissionen, der Disput im Senat und die lebhaften Diskussionen beim Rotwein bis tief in die Nacht eine wichtige Rolle. „Anerkennung setzt stets Sichtbarkeit voraus: Sichtbarkeit im Sinne eines Beachtens der Leistungen, aber auch Sichtbarkeit der Prinzipien, nach denen Anerkennung verliehen wird, durch transparente Qualitätskriterien und die Schaffung eines Raums, der die Realisierung dieser Prinzipien ermöglicht.“ (Obergeffell 2018:58) – Zu ergänzen ist: durch ein institutionelles Setting, in dem diese Prinzipien verhandelt werden.

Dabei erscheint es fraglich, ob die gespendete Anerkennung mit wissenschaftlicher Reputation gleichgesetzt werden kann. Zumindest lassen sich einige Unterschiede feststellen. Bei den Maßnahmen zur Lehrinnovation oder bei der Weiterentwicklung von Studiengängen geht es überwiegend um Formen, Ziele und Praktiken der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. Die primären AdressatInnen der zu erbringenden Leistungen sind die Studierenden in den Lehrveranstaltungen und nur in zweiter Linie werden andere WissenschaftlerInnen als lehrende KollegInnen oder als Kommissionsmitglieder angesprochen.

Die wissenschaftliche Reputation ist die Anerkennung für neue, überzeugende Erkenntnisse und Einsichten, mit denen andere WissenschaftlerInnen weiterarbeiten, und nicht für die Vermittlung von i. d. R. bekanntem und bewährtem Wissen. Die Wertschätzung entsteht in den Fachgemeinschaften, in denen WissenschaftlerInnen Reputation akkumulieren – gleichsam als ein personalisiertes Zertifikat für einzulösende Qualitätserwartungen –, das sie unabhängig vom Sach- und Fachbezug der erbrachten Leistungen einsetzen können. Dass die Steuerungsmechanismen und Governance-Strukturen der Hochschulen hierbei eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen, ist ein bekannter Befund: „Die Zuweisung von Reputation als zentraler ‚Währung‘ in der Wissenschaft wird zunehmend durch formale Organisationen koordiniert oder sogar kontrolliert“ (Lentsch 2012:148). Es wäre jedoch ein Trugschluss zu vermuten, dass die Organisation die wissenschaftliche Reputation auch verleihen könnte und dass die RepräsentantInnen der Hochschulen

– in Fortsetzung dieses Trugschlusses – nur die Leistungen anerkennen und die Anerkennung inszenieren müssten, um Reputation zu ‚erzeugen‘. Insofern sind die Reputation in den internationalen wissenschaftlichen Fachgemeinschaften und die Anerkennung für gute Leistungen in der Lehre zu unterscheiden. Die Anerkennung gewinnen die WissenschaftlerInnen *in der Organisation für die Organisation* – und ein Äquivalent zur wissenschaftlichen Fachgemeinschaft, in der diese Anerkennung als eine wertige Form der Zurechnung kursiert, ist die lokale *Community of Practice* (vgl. Kapitel 4.1).

6.2 Das Motiv vom Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die vier Rahmen zur Herausbildung eines Qualitätsverständnisses greifen vielfach ineinander – die QPL-Förderbedingungen und -Anträge mit den verfolgten Programmatiken, die Programmatiken mit den institutionellen Lösungsansätzen etc. –, sie sind jedoch nicht kongruent. Die Rahmen lassen sich nicht auf einen einheitlichen Begriff oder auf eine überschaubare und handliche Liste von Attributen des Lehren und Lernens bringen. Dies hat erstens sachliche Gründe, weil sich die Eigenschaften, die man als zu behandelnde Qualitätsmerkmale hervorheben möchte, nicht begrenzen lässt (von bestimmten Schwerpunkten des hochschulischen Bildungsauftrags bis hin zum aufmerksamkeitsförderlichen Verhalten in großen Vorlesungsgruppen). Zweitens gibt es soziale und organisatorische Gründe. Ein wie auch immer geteiltes Qualitätsverständnis muss Interpretations- und Gestaltungsspielräume für Abweichungen enthalten, Aushandlungen zulassen, an denen sich nur Partialgruppen beteiligen, und Handlungsoptionen aufzeigen, die nicht für alle Beteiligten in Frage kommen.

Ein geteiltes Grundverständnis stellt sich hochschulweit anders dar als auf der fachlichen Ebene, die von den Anforderungen der Studiengänge gekennzeichnet ist, oder auf der individuellen Ebene, die von persönlichen und kollegialen Erfahrungen, Vorstellungen und Einschätzungen geprägt ist. Die Hochschulleitung und ihr Management können Anreize setzen, Wertschätzung vermitteln, Ressourcen zur Verfügung stellen, die wissenschaftliche Kreativität selbst als Ressource für Veränderungsprozesse einkalkulieren und Prozesse in Gang bringen, die das gegenseitige Verständnis fördern. Lehren müssen jedoch die Lehrenden und Lernen die Studierenden.

Wenn es gelingt, in einer Hochschule mit den Differenzen zu arbeiten und sie zu harmonisieren, bleibt es ihr nicht erspart – dies ist der dritte Grund –, sich in den rechtlichen Rahmen, ins Akkreditierungssystem und in den europäischen Kontext einzufügen, in die sich die anderen Hochschulen ebenfalls einpassen. Wenn die Anforderung der Institution darin besteht, die unterschiedlichen Dimensionen, Interessens- und Akteursgruppen sowie Vorstellungen von dem, was am Ende herauskommen soll, zu würdigen und zusammenzubinden, entstehen deutliche Zweifel, inwieweit ein einheitliches Qualitätsverständnis einer Hochschule, das den größten Teil der in der Lehre aktiven Personen und Organisationseinheiten vertreten, überhaupt möglich ist. Wenn es ein einheitliches Verständnis gibt, stellt sich die Frage, wie weitreichend und verbindlich es sein kann.

Vor diesem Hintergrund ist die vom Wissenschaftsrat formulierte Position zu relativieren: „In Zukunft wird es nun verstärkt darum gehen, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe aller beteiligten Akteure zu betrachten, Expertise zu vernetzen und zu verstetigen sowie mit geeigneten Anreizsystemen strukturell zu unterstützen. Es wird weniger auf die Erfüllung formaler Vorgaben ankommen als auf die Übersetzung der eigentlichen ‚Bologna-Idee‘ in eine umfassende sichtbare Lehrkultur, wenn Hochschulen und Bildungspolitik auf die Herausforderungen veränderter Studienbedingungen antworten wollen. Dafür werden nun vor allem übergeordnete Konzepte benötigt, welche die gesamte Institution – die Fakultäten, Fächer, Studiengänge und alle Studierenden – einbeziehen und langfristig angelegt sind.“ (Wissenschaftsrat 2017:15) Es ist eine erstaunliche Aussage:

eine Idee in eine Kultur übersetzen und dafür langfristige, institutionelle Konzepte vorlegen zu wollen. Das Ziel ist fern und der Anspruch hoch. Aber auch hier geht es darum, einen Rahmen zu fertigen, der hochschul-, wissenschafts- und bildungspolitisch konnotiert ist.

Da sich die Dinge, mit denen dieser und die anderen Rahmen zu füllen sind, sukzessive entwickeln, benötigt man einen unbestimmten Begriff, der die Rahmen hilfsweise füllt. Genau diese Funktion übernimmt der Begriff der sichtbaren oder lebendigen Lehrkultur. Er ist unbestimmt, weil die Attribute des Lehrens und Lernens, auf die es sich zu verständigen gilt, vielfach nicht fest- und vorgeschrieben sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er leer ist. Ganz im Gegenteil ist der Begriff übervoll. Dies wird deutlich, wenn man die für die Studie geführten Interviews nach ihm durchsucht.

Zur Lehrkultur gehört – die gesamte Institution ist angesprochen – notwendigerweise eine „Lernkultur“, sodass man der Vollständigkeit wegen von einer „Lehr- und Lernkultur“ spricht. Zu ihr gehört u. a. eine „Feedback-Kultur“, wie eine Personalentwicklerin betont: *Wichtig sei ein „dialogorientierter Umgang in Lehre, Beratung, Betreuung – und das schon ganz früh, sodass die Lehrenden in der Lage sind, eine Feedback-Kultur in ihrer Lehre zu etablieren, es also auch aushalten, ein Feedback zu bekommen.“* Zu ihr gehören auch eine „Tutoren-“ und eine „Studienkultur“. Man solle Wert darauf legen, eine „Willkommenskultur [für die StudienanfängerInnen] zu leben“, wie ein Professor betont, um „die Studierenden schneller und besser an der Hochschule zu sozialisieren, an die Hochschulkultur zu gewöhnen“ – wie ein Vizepräsident erläutert. Die Hochschulen benötigen eine „Diskussionskultur“ und eine „Vereinbarungskultur“ sowie eine „Leitungskultur und Kultur der Zusammenarbeit“, fügt ein Hochschulkanzler hinzu.

Wie einheitlich oder einvernehmlich eine Lehr- und Lernkultur sein kann, ist offen. Einvernehmen besteht jedenfalls darin, dass die „Forschungskultur“ und die „Fächerkultur“ nicht einheitlich sind, wie ein weiterer Vizepräsident verdeutlicht: *„Die Forschungskultur, die Forschungsbegriffe in den vielfältigen Disziplinen, die wir hier haben, die sind sehr unterschiedlich.“* Die Lehrenden sind in ihre Fächerkulturen eingebunden, die ihre eigenen Qualitätsvorstellungen haben.

Stehende Redewendungen berichten davon, dass die Lehrenden aus der Fächerkultur „abgeholt“ und gleichsam in die Lehrkultur „mitgenommen“ werden müssen. Um schneller voranzukommen, ist es wichtig, *„diesen Motivationsprozess zu betreiben und eben auch die Ideenfindung, was könnte man denn alles machen in dem Zusammenhang, [bis es] soweit gediehen ist, dass das dann Kultur der Hochschule ist. Das ist es eigentlich jetzt schon zu großen Teilen, also an manchen Stellen ein bisschen weniger und [an manchen Stellen] ein bisschen mehr.“*

Zeitliche Aspekte haben ebenfalls eine große Bedeutung. Der Begriff der Lehr- und Lernkultur dient als unspezifisches Maß für verschiedene Grade und Geschwindigkeiten der Veränderung, die sich durch viele kleine und größere Erfolge zeigt: *„Das spürt man einfach, was für eine kulturelle Veränderung mit dem Projekt einhergegangen ist“,* beruft sich ein Programmleiter auf seinen Vizepräsidenten und verdeutlicht dies mit einem Indikator: *„Unsere Angebote waren in der ersten Woche nach der Veröffentlichung fast alle ausgebucht.“* Ein Student einer anderen Hochschule beobachtet ebenfalls eine Veränderung und macht zugleich deutlich, dass Kultur auch Stillstand (und Vom-Hörensagen) bedeuten kann: *„Das ist einfach die Kultur, die hier drin steckt, die einfach jahrzehntelang so gelebt worden ist. [...] Wir können natürlich nur über die fünf Jahre sprechen, in denen wir hier sind, da hat sich viel geändert. [...] Durch die Studieneingangsphase, glaube ich, haben wir den ersten Schritt gemacht, dass diese Kultur bei den Studenten ankommt, dieses Miteinander und dieses Über-den-Tellerrand-schauen.“* Eine Mitarbeiterin aus der Hochschuldidaktik sieht Anzeichen für Verschiebungen im Wertegefüge und stellt fest, *„dass didaktische Überlegungen [mittlerweile] einen Stellenwert haben, dass darüber geredet wird, dass es einen Austausch*

darüber gibt. Ob man jetzt schon von einem richtigen Kulturwandel sprechen kann, weiß ich auch nicht.“ Die Mitarbeiterin einer anderen Hochschule benennt eine Bedingung: „Das noch mal als Nachtrag zu diesem Kulturwandel: Mittlerweile gibt es [Personen], die selber in [den] Seminaren [der QPL-Maßnahme] studiert haben und sich jetzt für eine Teilnahme an dem Programm interessieren. Und dann kann man anfangen auch von Kulturwandel zu sprechen, glaube ich.“

Diese lose Kompilation der vielen Stimmen zum Wandel der Lehr- und Lernkultur versammelt die Motive, die im Laufe dieser Studie bereits angedeutet oder erläutert wurden: Gewohnheiten ausbilden, neue Erfahrungen weitergeben und Praktiken etablieren, die mindestens einen Generationswechsel überdauern und zum Alltag werden (später also jemandem als Stillstand erscheinen mögen). Dinge vorantreiben, motivieren, Überzeugungsarbeit leisten, die Persönlichkeit ansprechen und Kompetenzen stärken, akzeptieren, sich beteiligen, mitwirken, sich austauschen und Ideen auf den Weg bringen, einen verantwortungsbewussten Umgang miteinander und mit den neuen Erfahrungen pflegen. Begriffe nutzen, zum Begriff werden, Thema sein und Themen etablieren, Perspektiven und andere Sichtweisen eröffnen, Veränderungen beobachten, einschätzen und bewerten (hierzu vgl. Schmidt et al. 2015:53). Dabei greifen mehrere Beobachtungszeiträume ineinander, für die man einen oder keinen Wandel konstatieren mag und die niemand überblickt, weil jede und jeder nur zu einer Kohorte von Studierenden oder zu einer Generation von Beschäftigten gehört oder nur eine begrenzte Zeit eine Funktion oder Amt bekleidet.

Die Hochschulen haben ihre kleinen Anekdoten und großen Erfolgsgeschichten der allmählichen Veränderung, die vorsichtig optimistischen Berichte über Fortschritte und die skeptischen Einschätzungen zu den angemessenen Schwerpunkten. Eine Bedingung für ein einvernehmliches Qualitätsverständnis ist ein erkennbares Commitment, das belegt, wie sehr die Auseinandersetzung für die und mit der Lehrqualität zum gelebten Hochschulalltag gehört – getragen werden müsste es von Narrativen, verstanden als „verfestigte und ständig reproduzierte, dadurch erst stabilisierte Interpretationen der Wirklichkeit“ (Llanque 2014:8). Eine solche emergente Erzählordnung (vgl. Gadinger et. al 2014:9) zu einem Commitment ließ sich in den Interviews kaum feststellen, am ehesten noch als Beschreibung des Interesses (z. B. an den Angeboten oder an den KollegInnen) oder als ein mikropolitisch Element der Förderprogramme feststellen, das wirbt und Legitimationskontexte schafft. Ob die Lehrenden die initiierten Stichworte, Erfolgsgeschichten, medialen Aufbereitungen etc. als konstitutive Bestandteile der Institution annehmen und sich zugleich zu eigen machen, war zumindest im Zeitraum der Erhebung nicht absehbar.

Der Wandel der Lehr- und Lernkultur ist ein manchmal vordergründiges Motiv mit vielschichtigen Anklängen der Qualitätsentwicklung, Narrative für ein übergreifendes Qualitätsverständnis bietet er – soweit es sich hier feststellen lässt – nicht. Der Qualitätspakt Lehre erzählt (bislang) nicht die Geschichten, die ‚das Leben schreibt‘. Die Rahmen des Lehrverständnisses erzählen jedoch eine andere Geschichte – und zwar die Geschichte der Vorbilder.

- Die Blaupausen der *Good Practice-Beispiele*,
- die hochschulinterne Förderung mit ihren *Role Models*,
- die Konzepte für hochschulweite Veranstaltungen als Muster einer transparenten und gut informierten öffentlichen Kommunikation,
- die Programmatiken mit ihren Verhaltensschemata für die Lehrenden und Qualitätsvorstellungen wie z. B. Kompetenzprofile der AbsolventInnen,
- die Austauschformate (Qualitätszirkel, Lehr-Lern-Konferenzen etc.) als reproduzierbare und variierbare Muster für eine gelingende und produktive Kommunikation,

- die in normativen Leitlinien und formalen Regelungen festgehaltenen Gestaltungsmöglichkeiten für Studiengänge und Prüfungen
- oder die institutionelle Ordnung von „Lehrverfassungen der gesamten Hochschule und Lehrprofile der einzelnen Studiengänge“ (Wissenschaftsrat 2017:17)

sind allesamt Modelle für ein Wie-wir-handeln-und-uns-wandeln-Wollen, wobei das ‚Wir‘ eher einer Variablen als einer definierten Gemeinschaft gleicht. Der Wandel der Lehr- und Lernkultur ist der Begriff, der Entwicklungsschritte auf den Weg bringen *will* und dabei mit einer Fülle von Modellen agiert, die die weiteren Schritte antizipieren. Genau in dieser vielfach angelegten Antizipation besteht die Nachhaltigkeit des QPL.

6.3 Kriterium der antizipierenden Qualitätsentwicklung

Antizipation ist die Fähigkeit, Aussagen über Zustände und Vorgänge zu treffen, die absehbar von der gegenwärtigen Situation abweichen, und das eigene Verhalten dementsprechend vorzuzeichnen. Antizipation ist das Vermögen, veränderte Systemzustände in den gegenwärtigen Zustand einzubauen. Dies erfordert nicht notwendigerweise, künftige Zustände zu prognostizieren oder das genaue Vorgehen zu planen. Die Antizipation betrifft vielmehr die Optionen für das eigene Verhalten bei sich verändernden Bedingungen, unter denen sie noch greifen. Dieser Zusammenhang wird in den erläuterten Modellen (Blaupausen, *Role Models*, Konzepten, Schemata etc.) abgebildet. Im Qualitätspakt Lehre wurden und werden zahlreiche Beispiele für solche Modelle genutzt, weiterentwickelt oder neu eingeführt. Sie bilden ein Set von Bedingungen, Qualitätsparametern sowie individuellen, gemeinschaftlichen und organisationalen Verhaltensweisen ab. Ihr Erfolg lässt sich nur schwer vorhersagen. Man muss es ausprobieren.

Die Modelle verfehlen ihre antizipierende Wirkung, wenn ihnen niemand folgt. Sie bleiben belanglos, wenn eine geänderte Rahmenprüfungsordnung Optionen eröffnet, die niemand nutzt, und wenn *Role Models* wunderbare Praktiken des Lehrens vorleben und die KollegInnen sie zwar zur Kenntnis nehmen, sie ansonsten jedoch ignorieren und die Botschaft ungehört verklingt. Dies bedeutet erstens, dass die Modelle instruktiv sein müssen, um an unterschiedlichen Stellen, unter nicht-identischen Bedingungen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten übernommen zu werden.

Die Modelle verfehlen ihre Wirkung auch dann, wenn die einzelnen Konzepte, Schemata, Muster etc. zwar ihren jeweiligen Zweck erfüllen, ihr Beitrag zur institutionellen Weiterentwicklung von Studium und Lehre jedoch unklar bleibt. Die Modelle müssen ineinander und in die Institution eingreifen. Hier ist ein Mindestmaß an Kohärenz gefragt, das durch gemeinsame Qualitätsmerkmale gewährleistet wird. Dies ist die zweite Anforderung. Die Rahmenprüfungsordnung verweist auf bestimmte Prüfungstypen, die auf bestimmte Vorgehensweisen des Lehrens verweisen, die auf bestimmte Kompetenzprofile der AbsolventInnen verweisen, die auf bestimmte Verhaltensschemata der Lehrenden verweisen, die auf bestimmte Formen der Kollegialität und auf erforderliche Leistungen verweisen, die auf bestimmte Prozesse und Methoden der Evaluation verweisen etc. Wenn die Kohärenz nur innerhalb der jeweiligen QPL-Programme gewährleistet und die Bezüge zu den übrigen in den Hochschulen kursierenden und maßgeblichen Modellen zu schwach ausgeprägt ist, ist die Nachhaltigkeit vermutlich nicht gewährleistet.

Die Kohärenz sorgt für den Abgleich unterschiedlicher Erwartungen. Sie verknüpft miteinander, was die relevanten Akteursgruppen voneinander erwarten, welche Bedingungen jeweils zu beachten sind (und welche nicht), welches individuelle oder organisatorische Verhalten jeweils angemessen ist und zu welchen Ergebnissen (resp. zu welchen Studierenden und AbsolventInnen) es jeweils führen soll. Insofern sich diese Aspekte aufeinander abbilden lassen, stabilisieren

sich gemeinsam getragene Erwartungen, auf die man sich wiederum verpflichten kann, um als Institution zu antizipieren, wie es eigentlich oder wie es künftig laufen soll. Aus diesem komplizierten Abgleich leitet sich die dritte Anforderung für die Modellierung ab. Sie muss Interpretationsspielräume offen halten sowie Skepsis und Widerspruch zulassen. Kohärenz ist keinesfalls gleichbedeutend mit Kongruenz.

Betrachtet man die ersten drei Anforderungen, wird das Komplexitätsproblem einer breit angelegten Modellierung zur Qualitätsentwicklung erkennbar. Um es handhabbar zu machen, liegt es nahe, zwischen verschiedenen Ebenen zu differenzieren. Leitbilder sind ein Beispiel dafür. Sie formulieren auf einer übergeordneten Ebene einen Orientierungsrahmen und lassen Handlungsspielräume auf der Ebene der Leistungserbringung. Die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Lehrverfassung und Lehrprofilen ist ein zweites Beispiel, das auf die Organisationsstruktur ausgerichtet ist (strategische Ebene der Hochschule und operative Ebene der Studiengänge). Die Ebenendifferenzierung erleichtert zwar die Gewährleistung der Kohärenz. Sich mit einem Leitbild zu identifizieren und die darin formulierte Werthaltung anzunehmen oder einer Lehrverfassung und ihren normativen Vorgaben zu folgen, evoziert zuvor jedoch Abstimmungsbedarf und Aushandlungsprozeduren. Die dafür erforderliche Zeit sieht die Ebenendifferenzierung nicht vor (z. B. Geltungsdauer, Ablauf der Abstimmung und Aushandlungen, Synchronisierung mit Akkreditierung).

Die Zeit ist die vierte Anforderung. Die Hochschulen benötigen sie in mehrfacher Hinsicht. Zunächst ist Zeit erforderlich, um die verschiedenen Modelle zu testen. Diese Zeit hat der Qualitätspakt Lehre geschaffen. Die Blaupausen, Schemata etc. sollten zudem die Zeit des Lehrens und Lernens sowohl der angesprochenen Personenkreise als auch der Organisation berücksichtigen. Darüber hinaus wäre darauf zu achten, dass sich die Bedingungen, unter denen die Hochschulen den Bildungsauftrag interpretieren und erfüllen, weiter verändern werden. Die Modelle sollten also nicht nur antizipieren, welches Verhalten bei veränderten Konditionen zu besseren Ergebnissen führt, sondern auch, inwieweit sich die Bedingungen weiter ändern, um die Modelle anpassen zu können. Darin liegt die grundlegende Paradoxie temporärer Förderprogramme: Die Möglichkeit, den Hochschulen Zeit zu geben, lebt von ihrer begrenzten Zeit. Die Abläufe des QPL und der Hochschulen sind zwar miteinander synchronisierbar, ihre zeitlichen Horizonte passen jedoch nicht zusammen.

Umso wichtiger ist es, ein Gedächtnis der Hochschulen auszubilden. Darin besteht die fünfte Anforderung, für die die ‚gelebten Geschichten‘ und Narrative bedeutsam sind. Sie bilden das diskursive Korrelat einer qualitätsorientierten Modellierung und repräsentieren das Selbstverständnis der Lehrenden und der Hochschule. Die Nachhaltigkeit des QPL benötigt Geschichten, die ‚in aller Munde‘ sind. Narrative tragen zur Nachhaltigkeit bei, wenn sie das Selbstverständnis der Lehrenden mit dem institutionellen Selbstverständnis der Hochschulen verknüpfen. Die QPL-Programme und -Projekte selbst könnten zur Geschichte werden, die man sich erzählt, und diese Geschichten könnten den Takt der künftigen Modellierung vorgeben.