



Wandel
wege

3

Annika Boentert

Leitbilder für die Lehre

an deutschen Hochschulen 2020



FH MÜNSTER
University of Applied Sciences

Wandelwege

Schriften zu Hochschulmanagement und Hochschulforschung

In der Reihe Wandelwege veröffentlicht die FH Münster seit 2016 Forschungsarbeiten im Kontext des Hochschulmanagements. Zwei Ziele stehen im Fokus: Zum einen möchten wir mit konzeptionellen Anregungen und Beispielen aus der Praxis Veränderungsprozesse an Hochschulen unterstützen. Zum anderen sollen die anwendungsorientierten Studien einen Beitrag zur deutschen Hochschulforschung leisten. Die Reihe richtet sich daher sowohl an Beschäftigte im Hochschulmanagement als auch an die Scientific Community der Hochschulforschung.

Band 1: Prozessmanagement an deutschen Hochschulen 2015
Dr. Annika Boentert, Matthias Welp
Münster 2016.

Band 2: Dokumentenmanagementsysteme an deutschen Hochschulen 2015
Tobias Rieke
Münster 2016



This book is licenced under a Creative Commons Licence [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (Attribution, Non Commercial, No Derivates).

Impressum

Reihe Wandelwege.
Schriften zu Hochschulmanagement
und Hochschulforschung

Herausgeber*innen: Prof. Dr. Annika Boentert, Geschäftsführerin des Wandelwerks, Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster
Prof. Dr. Frank Dellmann, Vizepräsident für Bildung und Internationales der FH Münster
Prof. Dr. Ute von Lojewski, Präsidentin der FH Münster

Kontakt: wandelwerk@fh-muenster.de

Band 3,
Leitbilder für die Lehre an deutschen Hochschulen 2020

August 2021

Autorinnen: Annika Boentert
Vanessa Müller (Kap. 6)
unter Mitarbeit von Maike Dilly
und Yvonne Waschitzek

Gestaltung: BOK + Gärtner GmbH

Lektorat: Claudia Pastors

Verlag: FH Münster, Münster

ISBN: 978-3-947263-27-1

<https://doi.org/10.25974/fhms-13961>

Danke!

Bis eine Studie wie die vorliegende im Arbeitsalltag an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften und im Familienalltag während der Corona-Pandemie Gestalt annimmt, haben viele Menschen wichtige Beiträge geleistet.

Verschiedene Anregungen für die Befragung gehen auf die Auseinandersetzung mit dem 2018 neu entwickelten Bildungsleitbild der FH Münster zurück. 2019 und 2020 wurde im Rahmen der kumulativen Systemreakkreditierung unserer Hochschule intensiv über die systematische Einbindung eines solchen Wertekans in das hochschulweite Qualitätsmanagementsystem und die Curricula nachgedacht und diskutiert, verschiedene Prozesse wurden neu gestaltet (s. [Kap. 6](#)). Ich danke den an dem Verfahren beteiligten Kolleg*innen für viele Denkanstöße, insbesondere unserer Präsidentin Prof. Dr. Ute von Lojewski, dem Vizepräsidenten Prof. Dr. Frank Dellmann und allen weiteren Mitgliedern des QMB-Arbeitskreises.

Im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung, haben insbesondere meine Kolleginnen Vanessa Müller und Petra Pistor den Entwicklungszyklus mitgestaltet. Mit klugen Kommentaren haben sie zudem im Vorfeld der Studie dazu beigetragen, den Fragebogen auf wesentliche Aspekte zu fokussieren. Im gemeinsam mit Vanessa Müller verfassten Abschlusskapitel dieser Studie bündeln wir unsere Anregungen und Erkenntnisse aus dem Entwicklungszyklus für andere Hochschulen. Meiner Kollegin Prof. Dipl.-Des. Gisela Grosse danke ich für die wunderbare Erfahrung eines interdisziplinären Seminars zur Kommunikation von Leitbildern, das wir im Sommersemester 2020 gemeinsam mit Bachelor-Studierenden des Fachbereichs Design und Master-Studierenden des Instituts für Berufliche Lehrerbildung durchgeführt haben.

Während der Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung der Studie waren Maïke Dilly und Yvonne Waschitzek als wissen-

schaftliche Hilfskräfte, aufmerksame Mitdenkerinnen und kritische Erstleserinnen unersetzbar. Allen Kolleg*innen des Wandwerks und des Instituts für Berufliche Lehrerbildung danke ich zudem dafür, mir mit einem Forschungsfreisemester (und folglich oft auch eigener Mehrarbeit) einen zügigen Abschluss dieser Arbeit ermöglicht zu haben.

QM-Mitarbeiterinnen anderer Hochschulen, Mitglieder der Hochschulleitung und Lehrende aus unserer und anderen Hochschulen haben durch kritisches Feedback während des Pre-Tests manch wertvollen Tipp für bessere Formulierungen oder auch, leidiges Thema jeder Fragebogenentwicklung, für inhaltliche Kürzungen gegeben. Zudem haben sich natürlich die Teilnehmer*innen an der Online-Befragung, Prorektor*innen oder Vizepräsident*innen für Lehre, Dekan*innen und Professor*innen aus vielen Hochschulen mitten im Wintersemester 2020/21 Zeit für die Beantwortung des Fragebogens genommen: Ich weiß das sehr zu schätzen!

Last but not least gilt mein besonderer Dank meinem Mann und meinen Kindern. Ihr, Clara, Simon und Elias, habt es mit meist großer Nachsicht toleriert, dass eure Mutter während des Home-Schoolings zwar physisch zu Hause anwesend war, in Gedanken aber irgendwo in ihren Zahlen steckte: danke für eure Geduld und manch hilfreiche Tasse Kaffee.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
2	Zentrale Ergebnisse	13
2.1	<u>Status quo: Lehrleitbilder an deutschen Hochschulen</u>	14
2.2	<u>Empfehlungen und Anregungen zur Formulierung von Leitbildern für die Lehre</u>	17
3	Kontext und Ziele	23
3.1	<u>Typen und Funktionen von Leitbildern</u>	24
3.2	<u>Vom „Ausbildungsprofil“ zum „Leitbild für die Lehre“</u>	32
3.3	<u>Fragestellung</u>	35
4	Methodik und Datenbasis	38
4.1	<u>Dokumentenanalyse</u>	40
4.2	<u>Online-Befragung</u>	42
4.2.1	<u>Adressat*innen</u>	42
4.2.2	<u>Vorgehensweise</u>	43
4.2.3	<u>Grundgesamtheit und Rücklauf</u>	45
5	Ergebnisse	47
5.1	<u>Wie viele und welche Hochschulen haben ein Leitbild für die Lehre?</u>	48

5.1.1	Wie verbreitet sind Leitbilder für die Lehre insgesamt?	49
5.1.2	Welche Unterschiede ergeben sich nach Hochschultypus?	53
5.1.3	Welche Unterschiede ergeben sich nach Trägerschaft?	56
5.1.4	Welche Unterschiede ergeben sich nach Größe?	58
5.1.5	Welche Unterschiede ergeben sich nach Akkreditierungsstatus?	61
5.2	Was erfahren wir über den Entstehungskontext?	63
5.2.1	Wann wurden die Lehrleitbilder verabschiedet?	64
5.2.2	Welche Gründe nennen Hochschulleitungen für die Einführung von Lehrleitbildern?	66
5.3	Wie sind die Leitbilder für die Lehre gestaltet?	69
5.3.1	Wie heißen die „Leitbilder für die Lehre“ konkret?	70
5.3.2	Wie werden die Leitbilder für die Lehre veröffentlicht?	71
5.3.3	Welchen Umfang haben die Dokumente?	73
5.3.4	Welche sprachlichen Gestaltungsmerkmale werden genutzt?	75
5.4	Welche Ziele formulieren die Hochschulen in ihren Lehrleitbildern?	77
5.4.1	Kategorie 1: Zusammenhalt	78
5.4.2	Kategorie 2: Grundlegende Werte der Hochschule	79
5.4.3	Kategorie 3: Qualifikationsziele	83

5.4.4	Kategorie 4: Lehren, Prüfen, Beraten	88
5.4.5	Kategorie 5: Lehrende	93
5.4.6	Kategorie 6: Qualitätsentwicklung	96
5.4.7	Kategorie 7: Infrastruktur	99
5.5	Wer kennt die Leitbilder für die Lehre, woher?	101
5.5.1	Für wie wichtig halten Hochschul- und Fachbereichs-/Fakultätsleitungen die Bekanntheit der Dokumente?	103
5.5.2	Welche Hochschulakteure werden auf das Leitbild Lehre aufmerksam gemacht?	108
5.5.3	Wie haben die Befragungsteilnehmer*innen vom Lehrleitbild erfahren?	110
5.5.4	Wie intensiv haben die Akteure an der Entwicklung mitgearbeitet?	111
5.6	In welchen Kontexten nutzen die Hochschulen ihre Leitbilder?	114
5.7	Wie beurteilen verschiedene Hochschulakteure die Bedeutung der Lehrleitbilder?	120
5.7.1	Gibt es Unterschiede nach Akteursgruppen?	122
5.7.2	Gibt es Unterschiede nach Hochschultyp oder Trägerschaft?	124
5.8	Für wie wichtig werden Leitbilder Lehre insgesamt gehalten?	128
5.8.1	Gibt es Unterschiede nach Akteursgruppen?	130

5.8.2	Gibt es Unterschiede nach fachlicher Herkunft?	131
5.8.3	Was denken die Teilnehmer*innen über Lehrleitbilder?	133

6 Anregungen für die Integration von Lehrleitbildern in hochschulweite QM-Systeme 140

6.1	Kontext: Das „Leitbild Lehre“ in der kumulativen Reakkreditierung der FH Münster	141
6.2	Integration des Bildungsleitbilds in das QM-System	142
6.2.1	Hochschulebene	142
6.2.2	Studiengangsebene	147
6.2.3	Module und Lehrveranstaltungen	149
6.3	Fazit	153

7 Verzeichnisse 154

7.1	Literaturverzeichnis	155
7.2	Leitbilder für die Lehre (NRW)	158
7.3	Tabellenverzeichnis	160
7.4	Abbildungsverzeichnis	161

8 Autorinnen 163



1 Einleitung

Während bereits um die Jahrtausendwende allgemeine Leitbilder von deutschen Hochschulen weit verbreitet waren ([Berthold 2011](#), S. 51; [Kosmützky 2010](#), S. 163), sind die meisten Leitbilder für die Lehre (Synonym: Lehrleitbilder) jüngeren Datums. Dies ist schnell erklärt: Bis vor wenigen Jahren konnten Hochschulen selbst entscheiden, ob sie ein solches Dokument für ihre Selbstvergewisserung oder strategische Positionierung nutzen wollten oder nicht. Mit der Veränderung des deutschen Akkreditierungsrechts zum 01.01.2018 hat sich die Rechtsgrundlage jedoch – zumindest für systemakkreditierte Hochschulen – verändert: Seit der Übertragung der im Dezember 2017 verabschiedeten Mus-

terrechtsverordnung (MRVO) in die verschiedenen Akkreditierungsverordnungen der Länder müssen Hochschulen, die eine Systemakkreditierung oder ein alternatives Verfahren anstreben, „[...] über ein Leitbild für die Lehre [verfügen], das sich in den Curricula ihrer Studiengänge widerspiegelt“ ([MRVO](#) § 17).

Ein Impuls für die Einführung dieser Vorgabe war die 2015 ausgesprochene Empfehlung des Wissenschaftsrats, der zufolge Hochschulen „Lehrverfassungen“ verabschieden mögen ([Wissenschaftsrat 2015](#)). Bereits diese Empfehlung und insbesondere der in dem Text genutzte Begriff der „Verfassung“ wurde in den Hochschulen durchaus hitzig diskutiert, so z. B. auch während der Jahrestagung des Netzwerks *Lehre hoch n* im Herbst 2017. In der Musterrechtsverordnung und den entsprechenden Akkreditierungsverordnungen der Länder ist nun zwar „nur“ noch von einem „Leitbild für die Lehre“ die Rede. Dennoch wurde und wird auch diese Anforderung bei Gesprächen mit Hochschulakteuren durchaus kritisch kommentiert. In informellen Gesprächen wird mitunter generell die Bedeutung von Leitbildern für Hochschulen hinterfragt, andere Gesprächsteilnehmer*innen thematisieren besonders die Schwierigkeit, ein Lehrleitbild sinnvoll neben weiteren hochschulweiten Strategiepapieren zu platzieren.

Vor diesem Hintergrund erschien es 2020 an der Zeit, die Entwicklung der Leitbilder für die Lehre erstmals umfassend empirisch zu analysieren: Wie viele Hochschulen verfügen bereits über ein solches Dokument? Welche Werte werden dort thematisiert? Und vor allem: Wie bewerten Hochschulmitglieder Inhalte und Relevanz der Lehrleitbilder?

Wir haben uns diesen Fragen auf zwei Arten genähert:

- Zum einen wurden in einer bundesweiten Hochschulbefragung alle Hochschulleitungen sowie zufällig ausgewählte Dekan*innen und Professor*innen ohne besondere Leitungs-

aufgaben um Auskunft zu persönlichen Bewertungen und Erfahrungen mit Leitbildern für die Lehre gebeten.

- Zum anderen wurden alle Leitbilder für die Lehre, die im Frühjahr 2020 an Hochschulen in NRW identifiziert werden konnten, einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Zentrale Ergebnisse werden direkt im Anschluss zusammengefasst ([Kap. 2](#)). Anschließend wird der Kontext der Studie geschildert, inkl. einer kurzen Erläuterung der hochschulpolitischen Vorgeschichte und der erkenntnisleitenden Fragen ([Kap. 3](#)). In [Kap. 4](#) werden Methodik und Datenbasis vorgestellt, bevor im Hauptteil ([Kap. 5](#)) die Ergebnisse beider Zugänge – quantitative Befragung und qualitative Inhaltsanalyse – folgen. Die Publikation schließt mit einem Praxisimpuls: Ausgehend von den Erkenntnissen der Befragung und den Erfahrungen der FH Münster im Rahmen der Systemreakkreditierung haben wir Anregungen dafür formuliert, auf welche Weise sich Leitbilder für die Lehre in das hochschulweite Qualitätsmanagement integrieren lassen ([Kap. 6](#)).

Ein zentrales Anliegen bei der Arbeit an diesem Bericht war es, wesentliche Erkenntnisse einer empirischen Studie für ein praxisorientiertes Publikum mit heterogenen Statistikkompetenzen aufzubereiten. Im Interesse der leichteren Zugänglichkeit für diese Zielgruppe haben wir nicht alle statistischen Kennzahlen der genutzten Testverfahren in die Dokumentation aufgenommen. Bei weitergehendem Interesse fragen Sie gern nach!



2 Zentrale Ergebnisse

Für Leser*innen mit wenig Zeit fassen wir hier wesentliche Erkenntnisse der empirischen Analyse zusammen ([Kap. 2.1](#)) und formulieren einige Empfehlungen für Hochschulen, die gerade in den Leitbildprozess starten oder ein bestehendes Leitbild für die Lehre überarbeiten möchten ([Kap. 2.2](#)).

2.1 Status quo: Lehrleitbilder an deutschen Hochschulen

Schätzungsweise jede dritte Hochschule mit explizitem Leitbild Lehre

Bei der Dokumentenanalyse fanden wir in 27 % der nordrhein-westfälischen Hochschulen Dokumente, die wir als Leitbilder für die Lehre klassifiziert haben. In der Online-Befragung erklärten knapp 43 % der Teilnehmenden, ihre Hochschule habe ein solches Dokument. Wir gehen daher davon aus, dass insgesamt ungefähr jede dritte Hochschule ein Leitbild für die Lehre besitzt. Zum Vergleich: Ungefähr 80 % der Hochschulen in beiden Stichproben verfügten über ein allgemeines Leitbild der Hochschule. Details in [Kap. 5.1](#).

Boom der Lehrleitbilder seit 2018

Mit beiden methodischen Zugängen konnten wir sehr deutlich den angenommenen zeitlichen Zusammenhang zwischen der Verabschiedung der Musterrechtsverordnung in 2017 und der zunehmenden Existenz von Lehrleitbildern in Hochschulen nachweisen: Mehr als 70 % der Leitbilder für die Lehre, von denen in der Online-Befragung berichtet wurde, sind erst seit 2018 entstanden. In NRW liegt diese Quote bei knapp 53 %. Nehmen wir hier jedoch die Dokumente aus 2017 hinzu, ergibt sich ebenfalls ein Anteil von gut 70 %. Details in [Kap. 5.2](#).

Unterschiede nach Hochschultyp, Trägerschaft und Größe

Leitbilder für die Lehre sind signifikant häufiger zu finden

- bei größeren als bei kleineren Hochschulen (gemessen an der Studierendenzahl, Grenze bei 5.000 Studierenden) und
- bei staatlichen als bei privaten Hochschulen.

Universitäten scheinen etwas öfter als Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein Leitbild für die Lehre zu nutzen. Umgekehrt ist aber auch die Quote der Universitäten deutlich höher als die Vergleichszahl der HAWs, die *weder* ein Lehrleitbild besitzen *noch* entsprechende Aussagen in einem etwaigen allgemeinen Leitbild der Hochschule verschriftlicht haben. Kirchliche Hochschulen sowie Hochschulen für Kunst oder Musik haben eher selten Lehrleitbilder verfasst. Details in [Kap. 5.1.2–5.1.4](#).

Austauschbar oder profilgebend?

Inhaltlich sind die im Rahmen der Dokumentenanalyse näher betrachteten 17 Leitbilder für die Lehre unterschiedlicher, als das häufige Vorurteil der „austauschbaren Papiertiger“ vermuten ließ. Dies gilt sowohl für äußere Gestaltungsmerkmale wie Länge, Titel oder Motto als auch natürlich für die Inhalte. Zwar gibt es einige Leitmotive, die wir in (fast) allen Dokumenten fanden, wie z. B. ein Bekenntnis zu Diversity, Interdisziplinarität und Internationalität sowie die Betonung der gemeinsamen Verantwortung von Lehrenden und Studierenden für die Gestaltung und den Erfolg von Lehr-/Lernprozessen. Auch den meisten Schlagworten aus aktuellen Einführungen in die Hochschuldidaktik begegneten wir erwartungsgemäß mehrfach – vom aktivierenden Lehren bis zur kompetenzorientierten Prüfung.

Es gibt aber nach wie vor, trotz der auch hier zu beobachtenden „Tendenz zur Entdifferenzierung der beiden Hochschultypen“ (allgemein für Hochschulleitbilder: [Suchanek 2009](#), S. 474), einzelne Aspekte, die zum Beispiel nach wie vor die Lehrleitbilder von Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften unterscheiden (so z. B. die fast ausschließlich in universitären Leitbildern betonte Einheit von Forschung und Lehre). Zum anderen treffen alle Hochschulen natürlich eine begrenzte Auswahl aus dem Fundus hochschuldidaktischer Prinzipien. Manche Hochschulen legen sogar einen besonderen Fokus auf

einzelne didaktische Leitlinien (z. B. forschendes Lernen), erwähnen seltener genutzte Merkmale (z. B. Familienfreundlichkeit, Gesundheitsbewusstsein) oder ersetzen die gängigen Schlagworte durch anschauliche, eigene Umschreibungen. Details in [Kap. 5.4](#).

Hohe Identifikation mit den Werten der eigenen Hochschule

Angesichts der meist recht allgemein formulierten und facettenreichen Wertekataloge scheint es den drei in der Online-Befragung angesprochenen Akteursgruppen – Hochschulleitungen, Dekan*innen sowie Professor*innen ohne explizite Leitungsfunktion – insgesamt leicht zu fallen, dem Lehrleitbild der eigenen Institution zuzustimmen: Fast drei Viertel der Befragten wählten die Stufen 4 oder 5 auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimme nicht zu, 5 = stimme voll zu). Nur in sehr seltenen Einzelfällen fühlten sich Antwortende durch das Leitbild für die Lehre in ihrer Freiheit von Forschung und Lehre eingeengt. Details in [Kap. 5.7](#).

Dekan*innen bewerten eigenes Lehrleitbild deutlich zurückhaltender

Dabei bewerten die drei Akteursgruppen die *praktische* Bedeutung der Leitbilder für die Lehre aber durchaus unterschiedlich: Mitglieder der Hochschulleitung fühlen sich dem eigenen Lehrleitbild erwartungsgemäß deutlich höher verbunden als die anderen beiden Akteursgruppen. In unserer Online-Befragung äußerten sich vor allem Dekan*innen etwas reservierter zu dem Leitbild Lehre ihrer eigenen Hochschule: Fast jede*r dritte Dekan*in stimmte der Aussage, dass das eigene Lehrleitbild „vielleicht schön auf dem Papier, aber von der Hochschulpraxis meilenweit entfernt (sei)“, zu. Details in [Kap. 5.7.1](#).

Fachgruppen bewerten Wichtigkeit von Lehrleitbildern unterschiedlich

Insgesamt äußerten sich die Teilnehmer*innen an der Befragung durchaus positiv zur Existenz von Leitbildern für die Lehre: Mehr als 70 % hielten Lehrleitbilder für sehr wichtig oder wichtig (5er Skala, 5 = sehr wichtig, 1 = gar nicht wichtig; Wahl der Items 4 und 5). Allerdings gibt es erste Hinweise auf deutliche fachkulturelle Unterschiede. Eine besonders hohe Akzeptanz erhalten die Dokumente bei Mediziner*innen, Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen, Psycholog*innen, Jurist*innen und Wirtschaftswissenschaftler*innen. Etwas schwächere Zustimmungswerte wurden bei Vertreter*innen der MINT-Fächer erzielt – und auffallend niedrigere Werte bei Geisteswissenschaftler*innen sowie Vertreter*innen künstlerischer Fächer im weiteren Sinne (Kunst, Musik, Design, Architektur). Die Größe der einzelnen Fachgruppen in der Stichprobe war jedoch sehr unterschiedlich, sodass wir diesen Befund eher als Anregung für weitere Forschungsarbeiten denn als verlässliches Ergebnis bewerten. Details in [Kap. 5.8.2](#).

2.2 Empfehlungen und Anregungen zur Formulierung von Leitbildern für die Lehre

Üblicherweise enthalten Leitbilder für die Lehre

- Aussagen zu allgemeinen Werthaltungen der Hochschule im Handlungsfeld Studium und Lehre,
- Hinweise auf studiengangübergreifende Kompetenzziele und
- Bekenntnisse zu bestimmten didaktischen Prinzipien.

Häufig werden zudem Erwartungen an Lehrende und Studierende formuliert, Unterstützungsangebote für beide Gruppen genannt sowie Maßnahmen des Qualitätsmanagements erwähnt.

Die Schnittmengen zwischen den Leitbildern sind groß (vgl. [Kap. 5.4](#)). Und dennoch gelingt es einigen Hochschulen, ein klares, individuelles Profil zu formulieren.

Das Eigene finden

Wichtige Unterscheidungsmerkmale sind – neben den natürlich besonders relevanten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen – vor allem fünf Aspekte:

1. Der *Titel*: Nicht alle untersuchten Leitbilder heißen „Leitbild für die Lehre“. Bereits mit Variationen wie Leitbild „für Lehre und Studium“ oder „für Studium und Lehre“ kann eine eigene Aussage transportiert werden. Einige Hochschulen haben zudem ein einprägsames Motto ergänzt, um bereits mit dem Titel (oder der Unter-Überschrift) eine Kernbotschaft zu vermitteln. Für die Praxis sei darauf hingewiesen, dass Leitbilder mit ungewöhnlichen Namen – z. B. „Charta“, „Bildungsleitbild“ – über Suchmaschinen nur dann leicht gefunden werden können, wenn dies bei der Konfiguration der Webseiten entsprechend berücksichtigt wird.
2. Der allgemeine *Sprachstil*: Wer ist Akteur des Leitbilds – ein gemeinschaftliches „Wir“ oder ein sachliches „die Hochschule xy“?
3. Die *Zeitform*: Wird das Leitbild als Ist-Beschreibung im Sinne von „so sind wir“ oder als Ziel im Sinne von „wir möchten, wir streben an“ formuliert? Beides sollte sorgfältig bedacht sein. Um nicht den Zynismus der eigenen Organisationsmitglieder zu fördern, darf das „Wir sind“ nicht zu sehr von dem abweichen, was viele tatsächlich erleben. Wenn andererseits das Zukünftige zu stark betont wird, zeigt das Leitbild im Umkehrschluss auch externen Zielgruppen besonders deutlich, was gerade (noch) nicht ist (vgl. [Kühl 2017](#), S. 54).
4. Die *Binnenstrukturierung*: Als am Entstehungsprozess unbeteiligten Leserinnen der Leitbilder gelang es uns bei klar geglie-

dernten Dokumenten mit Zwischenüberschriften besser, die Quintessenz der Leitbilder zu erfassen, als bei Dokumenten, in denen viele Schlagworte in einen Fließtext integriert werden.

5. Der Grad der *Abstraktion*: Leitbildaussagen müssen selbstverständlich einen gewissen Abstraktionsgrad aufweisen, damit sie auf viele Kontexte angewandt werden können. Wenn jedoch zu viele allgemein akzeptierte Werte aneinandergereiht werden, verlieren Leitbilder ihre Orientierungswirkung für die Hochschulmitglieder (vgl. ähnlich für allgemeine Organisationsleitbilder [Kühl 2017](#), S. 50). Die Leitbilder wirken dann phrasenhaft und letztlich überflüssig. Aussagen, wonach die Qualität der Lehre durch „Interdisziplinarität, Internationalität, regionale Verankerung, Kompetenzorientierung, Nachhaltigkeit, Praxis, Wissenschaftlichkeit und Diversität“ gewährleistet wird, erwecken primär den Eindruck einer hochschuldidaktischen oder hochschulpolitischen Schlagwort-sammlung. Sie sprechen aber weniger dafür, dass ernsthaft um die Bedeutung der verschiedenen Konzepte für das eigene Studienangebot gerungen wurde. (Das Beispiel ist fiktiv gewählt; ähnliche Sätze haben wir aber tatsächlich gefunden.)

Ein klareres Profil kann sowohl durch den hier positiv besetzten Mut zur Lücke – die Herausarbeitung einer begrenzten Anzahl von Kernwerten – als auch durch die Illustration mit Beispielen aus der jeweiligen Hochschule erreicht werden. [Kühl \(2017, S. 52\)](#) schlägt für die Leitbildentwicklung eine sicherlich auch für Hochschulen spannende Übung vor: Wenn der erste Entwurf eines Leitbilds für die Lehre formuliert wurde, erhält eine bisher nicht an der Textarbeit beteiligte Gruppe von Hochschulmitgliedern neben dem eigenen Exemplar vier, fünf Varianten anderer Hochschulen vorgelegt. Gelingt es, das eigene Leitbild eindeutig zu identifizieren?

Die Kunst liegt hier fraglos darin, angesichts der ohnehin staatlich vorgegebenen Aufgaben eigene Prioritäten zu setzen, die,

wie [Berthold \(2011, S. 53\)](#) allgemeiner für den Kontext der strategischen Planung formuliert – „immerhin so viel Differenz markieren, dass daraus ein eigener Weg erkennbar wird (...)“. Oft werden ja die Unterschiede gerade erst in der Praxis, „sozusagen auf der zweiten Ebene spannend“ (ebenda). Wenn bereits im Leitbild für die Lehre zumindest angedeutet werden soll, was genau „unsere“ Diversität oder „unsere“ Interdisziplinarität auszeichnet, werden die Dokumente individueller und anschaulicher, tendieren aber natürlich gleichzeitig dazu, für semi-interessierte Zielgruppen unattraktiv lang zu werden. Als Anregung für die Lösung dieses Dilemmas möchten wir auf das Beispiel der Technischen Hochschule Köln verweisen. Diese Hochschule ergänzt ihre knappe Lehrstrategie um explizite Kriterien für Studiengänge und erläutert diese jeweils exemplarisch (https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf).

Hilfreich fanden wir zudem eine kurze Information dazu, wann das Leitbild von wem entwickelt und verabschiedet wurde. Auch erscheint es uns sinnvoll, wenn am Rande des Textes darauf eingegangen wird, wie das Leitbild Lehre mit anderen strategischen Dokumenten und Instrumenten der Hochschule zusammenwirken soll. Ein Beispiel hierfür bietet das Dokument zum Bildungsleitbild der FH Münster (www.fhms.eu/bildungsleitbild).

Entwicklungsprozess

Darüber hinaus sei an eines der zentralen Ergebnisse erinnert: Verschiedene Hochschulakteure haben eine unterschiedliche Affinität zu Leitbildern. In unserer Stichprobe zeigten sich insbesondere Dekan*innen häufig skeptisch hinsichtlich der Bedeutung der Dokumente. Angesichts der Schlüsselfunktion dieser Gruppe als „Scharnier“ zwischen hochschulübergreifenden Anliegen und fachbereichs- oder fakultätsbezogenen Interessen dürfte es sich lohnen, die Fachbereichs- oder Fakultätsleitungen beson-

ders aufmerksam in die Entwicklung eines Lehrleitbilds einzubeziehen.

Ohnehin verdienen der Entwicklungsprozess und die Frage der Partizipation verschiedener Hochschulgruppen viel Aufmerksamkeit: Gerade in dieser Phase besteht die Chance, Wahrnehmungsmuster ab- und anzugleichen – viel mehr als im Rahmen aufwendiger Kommunikationskampagnen, mit denen ein Leitbild nach der Verabschiedung bekannt gemacht werden muss, wenn dies im Zuge der Entwicklung nicht gelungen ist. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass in einem breit angelegten Partizipationsprozess ungefiltert alle Meinungen gleichberechtigt Eingang in ein Leitbild Lehre finden sollten: Dann läuft man Gefahr, dass der Text am Ende nur den kleinsten gemeinsamen Nenner widerspiegelt und „konturlos“ wird ([Kühl 2017](#), S. 63; ähnlich [Berthold 2011](#), S. 55). Auch ist natürlich mit jeder Partizipation das Risiko verbunden, Erwartungen zu wecken, die später nicht eingelöst werden können (vgl. [Berthold 2011](#), S. 88). Der Prozess sollte daher sinnvollerweise so gestaltet werden, dass

1. viele Perspektiven eingebracht werden,
2. eine Fokussierung auf wesentliche Werte und Unterscheidungsmerkmale erfolgen kann und
3. schließlich – ggf. auch mit externer Unterstützung – eine sprachlich und gestalterisch ansprechende Form gefunden wird.

Ein Leitbild für die Lehre lebendig werden lassen

Wir gehen davon aus, dass im Rahmen eines Leitbildprozesses häufig zwar an bereits zuvor breit geteilte didaktische Leitlinien und generische Qualifikationsziele angeknüpft wird. Gleichzeitig dürfte es der Regelfall sein, dass in der alltäglichen Lehrpraxis verschiedene Maximen nebeneinander wirken, dass im Lehr-/Lernsetting fachkulturelle Prägungen und individuelle Vorlieben stärker als gesamtinstitutionelle Anliegen durchscheinen. Diese

heterogene Ausgangslage dürfte von einem neu verabschiedeten Leitbild Lehre jeweils mehr oder weniger gut erfasst werden, von einer selbstverständlichen Deckungsgleichheit der aufgeschriebenen Maximen und der im Lehr-/Lernalltag gelebten Werte kann aber wohl kaum ausgegangen werden. Dies wird vor allem dann gelten, wenn sich eine Hochschule entscheidet, mit ihrem Lehrleitbild nicht nur allgemeine didaktische Grundsätze oder ohnehin gesetzlich definierte Kompetenzziele festzuhalten, sondern ein klares, eigenes Profil auszudrücken.

Damit auch in so einem Fall die besonders in den Fokus gerückten Werte für Lehrende relevant und für Studierende erlebbar werden, können zwei Ansätze eine stärkere Verbreitung der gewünschten Werte in der Hochschule begünstigen:

- Zum einen sehen wir es als eine notwendige Voraussetzung an, dass das Lehrleitbild zumindest in seinen Grundzügen in der Hochschule breit bekannt ist. Das bedeutet, dass ein Leitbild für die Lehre immer wieder und nicht nur im Zuge der Entwicklung und im Moment der Verabschiedung an verschiedene Zielgruppen über verschiedene Kanäle kommuniziert werden muss.
- Zum anderen dürfte sich die Bedeutung des Lehrleitbilds erhöhen, wenn in ganz normalen Alltagsprozessen (z. B. in Berufungsverfahren, in der Lehrevaluation oder bei der Entwicklung neuer Studiengänge) explizit darauf Bezug genommen wird. So ergeben sich immer wieder auch Anlässe, das Leitbild zur Hand zu nehmen, einzelne Facetten genauer nachzulesen und gemeinsam auszuloten, was die einzelnen Werte für konkrete Praxisfragen bedeuten können. Beispiele aus dem QM-System der FH Münster finden sich in [Kap. 6](#).

3

3 Kontext und Ziele

In diesem Kapitel

- erläutern wir den theoretischen Kontext der Studie und konzentrieren uns hierbei auf drei Aspekte: eine Typologie von Leitbildern, den Stellenwert dieses Dokumententypus im strategischen (Hochschul-)Management und die durchaus strittige Funktion von Leitbildern in Organisationen ([Kap. 3.1](#)).
- Wir schildern die Hintergründe der 2018 in das deutsche Akkreditierungsrecht eingeführten Vorgabe von „Leitbildern für die Lehre“ ([Kap. 3.2](#)) und
- begründen unser Erkenntnisinteresse ([Kap. 3.3](#)).

3.1 Typen und Funktionen von Leitbildern

Neben Unternehmen informieren zunehmend auch Hochschulen auf ihren Internetseiten über das eigene Leitbild und – wie wir im weiteren Verlauf sehen werden – auch über „Leitbilder für die Lehre“. Bevor diese Variante im nächsten Abschnitt genauer erläutert werden soll, sei hier aber zunächst eine grundsätzliche begriffliche Klärung vorgenommen: Was macht ein Leitbild für die Lehre überhaupt zum Leitbild?

Schriftform und die formelle Verabschiedung sind zwar zentrale Merkmale für die von uns untersuchten Leitbilder für die Lehre. Dies gilt aber keineswegs für alle „Leitbilder“, denn in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen wird dieser Begriff durchaus vielfältig genutzt ([Giesel 2007](#)). Unter den ersten zehn Titeln im Online-Katalog unserer Hochschulbibliothek finden sich zum Beispiel zum entsprechenden Suchbegriff auch Veröffentlichungen zu „Leitbildern guter Kindheit“, zu „politisch-ethischen Leitbildern“ oder „Leitbildern und familiären Aushandlungsprozessen zu Elektroautos“. Anders als „Leitbilder für die Lehre“ sind diese Leitbilder weder schriftlich dokumentiert noch formell verabschiedet. Ganz unabhängig vom jeweiligen fachlichen Kontext verbinden aber zwei andere Aspekte die exemplarisch genannten und weitere Verwendungen des Leitbildbegriffs. Demnach beschreiben Leitbilder

- „Vorstellungen von einer erwünschten bzw. wünschenswerten und prinzipiell erreichbaren Zukunft, die durch entsprechendes Handeln realisiert werden soll“ ([Giesel 2007](#), S. 245), und
- diese Vorstellungen werden von vielen Mitgliedern einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe oder Organisation bzw. eines auf andere Weise abgrenzbaren sozialen Systems geteilt.

Insbesondere in Hinblick auf das gemeinsame Teilen können nun aber verschiedene Begriffsverwendungen unterschieden

werden. Mit Leitbildern werden zum einen unbewusst gemeinsam geteilte Vorstellungs- oder Orientierungsmuster umschrieben ([Pardo-Puhmann et al. 2016](#), S. 2). [Giesel \(2007, S. 39\)](#) bezeichnet diesen Typus als „implizite Leitbilder“ – im Unterschied zu „explizierten Leitbildern“, bei denen gleichermaßen wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitende Orientierungen in irgendeiner Weise ausdrücklich verbalisiert werden und somit als manifeste Artefakte vorliegen (vgl. [Tab. 1](#)).

Die beiden bisher genannten Varianten gehören in der Systematik von Giesel zu den *echten* Leitbildern, da sie unausgesprochen oder verschriftlicht Bezug nehmen auf Werte, die tatsächlich verinnerlicht sind, die praktiziert oder zumindest aktiv angestrebt werden, mit anderen Worten, die beschreiben, „was da ist“.

Tab. 1 Leitbild-Typen

Erscheinungsform Handlungswirksamkeit	Mentale Leitbilder	Manifeste Leitbilder
Echte Leitbilder praktiziert, wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitend	Implizite Leitbilder	Explizierte Leitbilder
Propagierte Leitbilder potenziell, erstrebenswert, (noch) nicht praktiziert	Ideen mit Leitbildpotenzial	Explizite Leitbilder

➤ Nach Giesel 2007, S. 39.

Im Unterschied hierzu stehen *propagierte* Leitbilder, die ein mögliches, erstrebenswertes, aber noch nicht verwirklichtes Szenario beschreiben. Auch solche Aussagen können verschriftlicht als sogenanntes „explizites Leitbild“ vorliegen oder als rein mentale Orientierungsmuster, als „Ideen mit Leitbildpotenzial“ (im Sinne von „eigentlich müsste man...“).

Bei allen bisher genannten Leitbildern ist davon auszugehen, dass die Akteure, für die das Leitbild als Orientierungsrahmen

dienen soll, selbst an dessen Entwicklung mitwirken können. Wenn Leitbilder im Unterschied hierzu nicht selbstbestimmt, sondern fremdgesetzt werden und die Normen von den jeweiligen Akteuren weder selbst erstrebt noch als erstrebenswert angesehen werden, schlägt Giesel den Begriff des *oktroierten* Leitbilds vor ([Giesel 2007](#), S. 39–41).

Im Rahmen dieser Studie werden wir uns demnach mit *manifesten* Leitbild-Dokumenten beschäftigen, bei denen u. a. der kleine, aber feine Unterschied zwischen „explizit“ und „expliziert“ interessiert: Wie viel Realitätsbezug steckt in den Dokumenten? Erleben Hochschulmitglieder Widersprüche zwischen impliziten und expliziten Leitbildern? Werden die Texte vielleicht sogar als *oktroiert* empfunden?

Neben der vorgestellten Typologie, die für Leitbilddiskurse in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen entwickelt wurde, ist für die Studie noch ein etwas engerer theoretischer Rahmen relevant: Leitbilder für die Lehre stehen in der Tradition von Unternehmens- oder, etwas allgemeiner formuliert, Organisationsleitbildern.

Leitbilder für die Lehre als Organisationsleitbilder

Während erste Unternehmensleitbilder bereits um 1920 aufkamen und ihre Verbreitung zwischen 1970 und 1990 stark anstieg, wurden Leitbilder an deutschen Hochschulen erst mit Aufkommen des New Public Managements seit Mitte der 1990er-Jahre eingeführt ([Kosmützky 2010](#), S. 119; [Giesel 2007](#), S. 82), Leitbilder für die Lehre sogar überwiegend erst seit 2017/18 (s. unten, [Kap. 5.2.1](#)).

Leitbilder für Hochschulen sollen – wie andere Organisationsleitbilder auch – als explizite oder explizierte Leitbilder – „gemeinsame Wahrnehmungs- und Denkhorizonte eröffnen“ ([Kühl 2017](#), S. 9; [Suchanek 2009](#), S. 467). Sie sollen den Mitgliedern einer Hochschule Orientierung bieten, ohne dass sie exakt

vorschreiben, wie in konkreten Situationen zu handeln ist. Leitbilder sind somit letztlich Managementinstrumente, genauer gesagt: Elemente des strategischen Managements. Hieraus ergeben sich unmittelbar zwei Fragenkomplexe:

1. Wie lässt sich dieser Dokumententypus im Verhältnis zu anderen Artefakten des strategischen Managements (z. B. Vision, Mission, allgemeines Hochschulleitbild) konzeptionell verorten? Wie werden die genannten Dokumente in der Hochschulpraxis aufeinander bezogen?
2. Und: Welche Wirk- oder Steuerungserwartungen werden damit verbunden?

Beginnen wir mit der zweiten Frage.

Steuerungserwartungen

In der Managementliteratur wird Leitbildern vielfach nicht nur eine weiche Orientierungsfunktion zugeschrieben, sondern zugleich die Erwartung ausgedrückt,

- dass sich zum einen Entscheidungen mehr oder minder unmittelbar hieraus ableiten und somit schneller und letztlich auch kostengünstiger treffen lassen (z. B. [Paul et al. 2020](#), S. 68) und
- dass ein Leitbild zudem geeignet sei, die gelebte Organisationskultur zu verändern, dass also die formulierten Werte in die Organisationskultur „einsickern“ mögen und sich letztlich die informelle organisationale „DNA“ – die unausgesprochenen Überzeugungen – dem aufgeschriebenen Kanon anpassen möge.

Beide Erwartungen sind organisationssoziologisch durchaus mit Fragezeichen zu versehen. Denn für die in Leitbildern formulierten Werte sind zwei Aspekte charakteristisch, seien es allgemei-

ne Leitbilder von Hochschulen oder Unternehmen oder die im Folgenden betrachteten Lehrleitbilder:

- Sie sind – jede Formulierung für sich genommen – so abstrakt und allgemein, dass sie ohne individuelle Interpretation gar nicht in die Praxis transferiert werden können: „Wertekataloge eignen sich nicht zur Formulierung konkreter formaler Erwartungen an Organisationsmitglieder, das ist ihre große Schwäche.“ (Kühl 2017, S. 16; ähnlich auch [Pardo-Puhlmann et al. 2016](#), S. 6)
- Ihr Abstraktionsgrad bringt es zudem mit sich, dass ihnen selten widersprochen werden kann. Wenn es aber kaum Reibungsflächen gibt, kann am Ende jede*r im Leitbild eine Begründung der eigenen Position finden. Das manifeste Leitbild findet aus diesem Grund häufig eine hohe Akzeptanz, ohne dass es aber zwangsläufig die bereits vorhandenen wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitenden latenten Leitbilder aufbricht und verändert ([Gansch 2014](#), S. 11).
- Bei der Übersetzung ins Alltagshandeln können sich zudem zahllose Möglichkeiten der inneren Widersprüche ergeben. „Zwar liefern auch die über Leitbilder transportierten Werte Präferenzgesichtspunkte für Handlungen, aber sie lassen offen, welche Handlung gegenüber einer anderen zu favorisieren ist. Sie geben lediglich einen groben Orientierungsrahmen und können – anders als strategische Ziele – nicht als Hilfe bei konkreten Entscheidungsproblemen dienen.“ (Kühl 2017, S. 16)

Bei Leitbildern für die Lehre kommen weitere Herausforderungen hinzu: Um zu verhindern, dass Studierende zynisch wirkende Widersprüche zwischen einem Lehrleitbild und ihren Lernerfahrungen erleben, müssen Lehrende die ausgedrückten Werte zunächst kennen und teilen: Es genügt also nicht, ein Leitbild für die Lehre zu verabschieden. Es muss kommuniziert und von den Adressat*innen als relevanter Orientierungsrahmen akzeptiert werden. Während dies noch für alle Leitbilder gilt, ist bei Lehr-

leitbildern ein weiterer wichtiger Aspekt zu beachten: Lehrende müssen auch motiviert und fähig sein, entsprechende Lehr-/Lernsituationen zu gestalten. Hierbei ist neben persönlicher Haltung didaktisches Wissen und Geschick gefordert – und vor allem Zeit. Gerade deren Grenzen dürften im Hochschulalltag häufig zu dem von Kühl angedeuteten Dilemma führen, dass zwar kaum jemand den Werten eines verabschiedeten Lehrleitbilds widersprechen möchte, aber konkurrierende Anforderungen – z. B. die ebenfalls in vielen Hochschulleitbildern geforderten exzellenten Forschungsleistungen – eine umfassende Verwirklichung der Handlungsmaximen erschweren oder unmöglich werden lassen.

Lehrleitbilder als Elemente eines strategischen Steuerungssystems

Wenn Lehrleitbilder nun aber gar nicht so sehr dazu beitragen können, in konkreten Entscheidungssituationen Entlastung zu bieten, welche Funktion können sie dann überhaupt in einer Hochschule erfüllen?

Wie bereits von Kühl angedeutet, sind strategische Ziele besser als Leitbilder dazu geeignet, praktische Entscheidungen zu begründen. Die für unseren Kontext relevante Frage ist also, welchen Beitrag Leitbilder für die Lehre indirekt, durch ihre Verzahnung mit weiteren Elementen des strategischen Managements, leisten können. Nach [Pardo-Puhlmann et al. \(2016, S. 6\)](#) tragen Leitbilder „durch ihre Bündelung einer Vielzahl von Zielen die Möglichkeit in sich [...], konkretere Ziele abzuleiten“. Für das Handlungsfeld Studium und Lehre bedeutet dies, dass bei der Definition strategischer Ziele – z. B. für einen fünfjährigen Hochschulentwicklungsplan – neben einer tiefen Kontextanalyse auch das Selbstverständnis der Hochschule berücksichtigt werden sollte: Wie möchten wir in Bezug auf unsere Lehrangebote wahrgenommen werden?

Diese häufig bereits in einem allgemeinen Leitbild der Hochschule formulierten Werthaltungen können in einem Lehrleitbild für das Handlungsfeld Studium und Lehre konkretisiert und um solche Aspekte ergänzt werden, die für andere Aufgabenbereiche (z. B. Forschung oder Transfer) weniger Bedeutung haben. Aus konzeptioneller Sicht erscheint für einen fundierten strategischen Planungsprozess ein Lehrleitbild gar nicht zwingend erforderlich. De facto bringt die Zuordnung von Inhalten, die dem allgemeinen Leitbild vorbehalten sind, und solchen, die in das Lehrleitbild aufgenommen werden, sogar zusätzliche Abgrenzungs- und Systematisierungsprobleme mit sich, die sich vermeiden ließen, wenn lehrbezogene Werte nicht in zwei unterschiedlichen Dokumenten formuliert werden müssten. Derzeit lässt sich die akkreditierungsrechtliche Vorgabe eines Leitbilds für die Lehre jedoch leichter durch ein entsprechend titulierte Dokument als bei der Integration lehrbezogener Werte in das allgemeine Leitbild erfüllen. Wir gehen daher im Weiteren davon aus, dass ein Leitbild für die Lehre als separater Text existiert.

Hieran anknüpfend können nun in einem nächsten Schritt die gewünschten Anliegen, vermittelt über weitere strategische Planungsinstrumente – wie z. B. eine Academic Scorecard –, durchaus praxisrelevant werden (s. Beispiel FH Münster, [Kap. 6](#); zu grundlegenden Herausforderungen strategischer Hochschulplanung vgl. [Berthold 2011](#)). In diesem Prozess erfolgen dann zwangsläufig die Priorisierungen, die das Leitbild selbst nur bedingt leisten kann: Manche Werte werden für die nächsten z. B. fünf Jahre bei der Planung konkreter Maßnahmen und Projekte in den Vordergrund gerückt, andere „laufen einfach so mit“, behalten aber das Potenzial, nach diesen fünf Jahren zum neuen Leitmotiv zu werden – oder auch schon in den fünf Jahren als Argument eingeführt zu werden, wenn dies in Entscheidungssituationen hilfreich erscheint.

Insofern ist ein Lehrleitbild – wie jedes andere Leitbild auch – letztlich ein Fundus von Argumenten, auf die sich Hochschulakteure in Entscheidungssituationen in der Hoffnung beziehen,

auf ausführliche Rechtfertigungen verzichten zu können. Den in einem Leitbild formulierten Werten wird, da sie die Filterungen im Rahmen des Leitbildprozesses überstanden haben, tendenziell eine hohe Legitimation zugeschrieben. Sie entlasten somit von Begründungspflichten ([Kühl 2017](#), S. 49; ähnlich [Berthold 2011](#), S. 40 f.). Wenn Hochschulakteure zu oft erleben, dass die im Leitbild formulierten Werte in Entscheidungsprozessen doch kurzerhand zur Seite geschoben werden, dürfte die persönliche Identifikation mit den formulierten Werten zunehmend durch Spott und Zynismus abgelöst werden.

Neben den strategischen Planungsinstrumenten bieten weitere Elemente des Qualitätsmanagements Gelegenheiten, in konkreten Hochschulsituationen – z. B. in Berufungsverfahren oder bei der Lehrevaluation – explizit auf Facetten des Leitbilds Bezug zu nehmen (s. Beispiel FH Münster, [Kap. 6](#)).

Marketingfunktion

Neben der Orientierungswirkung sollen Unternehmens-(und Hochschul-)leitbilder üblicherweise eine weitere Funktion erfüllen: Sie sollen ein bestimmtes Bild der Hochschule an verschiedene Zielgruppen transportieren, d. h. eine Marketingfunktion übernehmen ([Suchanek 2009](#), S. 467). Adressaten des Leitbilds sind in diesem Fall in erster Linie Zielgruppen außerhalb der Organisation, die z. B. als Kunden eines Unternehmens oder als Studierende, Forschungspartner oder Geldgeber einer Hochschule gewonnen und gebunden werden sollen.

Hiermit ist eine weitere Herausforderung verbunden: Für Studieninteressierte dürfte eine Hochschule, die sich präsentiert, „als ob“ alle angestrebten Werte bereits verwirklicht wären, attraktiver sein als eine Hochschule, die neben ihren Zielen auch den tatsächlichen Zustand beschreibt. Je weiter das im Leitbild gezeichnete Ideal aber von der Wirklichkeit entfernt ist, umso weniger Identifikation wird das Dokument für viele Interne ermöglichen.

Alle Leitbilder – auch Lehrleitbilder – bewegen sich letztlich in diesem Spannungsfeld zwischen internem Strategiedokument und extern orientierter Marketingbroschüre. Wichtig erscheint uns, dass die eigene Positionierung in diesem Kontinuum bewusst gewählt und bei der internen wie externen Kommunikation des Leitbilds berücksichtigt wird. Alternativ könnte das Lehrleitbild für verschiedene interne und externe Zielgruppen auch unterschiedlich detailliert formuliert werden ([Kühl 2017](#), S. 56 ff.).

3.2 Vom „Ausbildungsprofil“ zum „Leitbild für die Lehre“

Seit 2018 müssen Hochschulen, die eine Systemakkreditierung oder ein auf ihr QM-System bezogenes alternatives Verfahren anstreben, nachweisen, dass sie über ein Leitbild für die Lehre verfügen und dieses in ihrem QM-System und in den Curricula ihrer Studiengänge berücksichtigen (§ 17 Musterrechtsverordnung). Vorher wurde in den Akkreditierungsbestimmungen für systemakkreditierte Hochschulen lediglich vage die Existenz eines Ausbildungsprofils verlangt, das die Hochschule „für sich als Institution und für ihre Studiengänge [...] definiert und veröffentlicht“ haben musste, ohne dass dieser Begriff näher definiert wurde (Kriterium 6.1, [Akkreditierungsrat 2013](#), S. 25). Wie kam es zu dieser Veränderung?

Bereits 2015 empfahl der Wissenschaftsrat den Hochschulen, studiengangübergreifende Bildungsziele und Kompetenzprofile in sogenannten Lehrverfassungen zu beschreiben. Er griff hiermit u. a. Anregungen aus einer vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013 formulierten „Charta guter Lehre“ auf, die ebenfalls empfahl, „unter Beteiligung aller Betroffenen ein Leitbild für die Lehre [zu erarbeiten], das Standards guter Lehre an der jeweiligen Hochschule beschreibt“ ([Stifterverband 2013](#), S. 51). Jedoch wählte der Wissenschaftsrat nicht den Ausdruck „Leitbild für die Lehre“, sondern den bisher eher selten

genutzten Begriff der „Lehrverfassung“ und verstand hierunter ein „normativ bindendes Grundsatzdokument einer Hochschule zur Klärung ihres Selbstverständnisses als Lehrinstitution, ihrer fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und gegebenenfalls ihrer grundlegenden Qualifizierungsziele“ ([Wissenschaftsrat 2015](#), S. 130). Die Lehrverfassung sollte „als leitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule – von der Studienberatung bis zur Personalrekrutierung – [dienen]“ ([Wissenschaftsrat 2015](#), S. 99-100). Lehrverfassungen sollten zum einen bei der Entwicklung von studiengangsbezogenen Lehrprofilen berücksichtigt werden und zum anderen das spezifische Profil einer Hochschule nach außen sichtbar machen ([Wissenschaftsrat 2015](#), S. 99 ff.).

Hiermit knüpfte der Wissenschaftsrat an seine bereits 2008 veröffentlichten „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ an, in denen insbesondere Universitäten aufgefordert worden waren, „Studium und Lehre insgesamt eine höhere Relevanz bei[zu]messen“ ([Wissenschaftsrat 2008](#), S. 82). Als Instrumente des strategischen Managements wurden damals jedoch primär strategische Pläne der Fachbereiche sowie Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Lehreinheiten genannt. Zwar wurde bereits hier davon ausgegangen, dass die Entwicklung eines solchen für drei bis fünf Jahre gültigen strategischen Plans eine Verständigung auf gemeinsame Lehrziele und Lehrkonzepte voraussetzt. Diese Aufgabe wurde jedoch primär auf Fachbereichsebene verortet ([Wissenschaftsrat 2008](#), S. 83-84). Erst 2015 rückte mit dem Begriff der *Lehrverfassung* die Idee einer institutionsweiten Klärung übergreifender Ziele für das Handlungsfeld Studium und Lehre in den Vordergrund.

In einem weiteren Positionspapier zu „Strategien in der Hochschullehre“ griff der Wissenschaftsrat 2017 seine zwei Jahre zuvor formulierte Empfehlung auf und betonte erneut die Bedeutung institutioneller Strategien für die Ausprägung einer umfassenden, sichtbaren Lehrkultur ([Wissenschaftsrat 2017](#), S. 15).

Als Ausgangspunkt hierfür solle eine von allen relevanten Akteuren der jeweiligen Hochschule gemeinsam entwickelte Lehrverfassung dienen, in der im Einklang mit dem jeweiligen Hochschulprofil „ein verbindliches Leitbild für die Lehre an einer bestimmten Hochschule [beschrieben wird]“ ([Wissenschaftsrat 2017](#), S. 16). Diese Handlungsmaximen sollten ihre Entsprechung in den Studienangeboten und Curricula finden und in den Qualitätssicherungsaktivitäten der Hochschule berücksichtigt werden (vgl. [Wissenschaftsrat 2017](#), S. 20).

Die skizzierten Empfehlungen mündeten mit der Verabschiedung der Musterrechtsverordnung (MRVO) durch die Kultusministerkonferenz Ende 2017 und durch die Aufnahme in die Studienakkreditierungsverordnungen der Länder seit 2018 in eine verbindliche juristische Vorgabe, wenn auch in einer interessant abgewandelten Variante: Während der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung 2015 explizit einen Unterschied zwischen den bereits vorher geforderten Leitbildern und den von ihm neu eingeführten Lehrverfassungen definierte – insbesondere in Hinblick auf die erhoffte Selbstbindungswirkung und Sichtbarkeit nach außen ([Wissenschaftsrat 2015](#), S. 102) –, nutzt die MRVO in § 17 doch den Begriff des „Leitbilds für die Lehre“, kombiniert diesen aber in der Begründung mit der vom Wissenschaftsrat eingeführten Definition der „Lehrverfassung“ (Begründung zur MRVO, S. 26). In der Musterrechtsverordnung heißt es in § 17:

„Die Hochschule verfügt über ein Leitbild für die Lehre, das sich in den Curricula ihrer Studiengänge widerspiegelt. Das Qualitätsmanagementsystem folgt den Normen und Werten des Leitbilds für die Lehre und zielt darauf ab, die Studienqualität kontinuierlich zu verbessern.“

Die Begründung präzisiert, fast wortwörtlich den früheren Definitionen der *Lehrverfassung* durch den Wissenschaftsrat folgend: „Gemeint ist dabei die Beschreibung eines verbindlichen Leitbildes für die Lehre an der Hochschule, in dem sich Lehren-

de, Hochschulleitungen, Fakultäten, Studiengangsleitungen und Studierendenvertreter über die übergeordneten Bildungsziele im Einklang mit dem jeweiligen Hochschulprofil verständigt haben. Diese umfasst eine grundsätzliche Klärung des Selbstverständnisses der Lehrinstitution, der fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und gegebenenfalls grundlegende Qualifizierungsziele.“ (Begründung zur MRVO, S. 26, vgl. [Wissenschaftsrat 2015](#), S. 99-100 bzw. 130 u. [Wissenschaftsrat 2017](#), S. 16-17).

Der Paragraph selbst suggeriert zwar, dass diese Vorgabe mit der Übernahme der Musterrechtsverordnung in die jeweiligen Landesverordnungen für alle Hochschulen in Deutschland gilt. Ein Blick in die Anlage zur MRVO korrigiert diesen Eindruck aber schnell: Demnach gelten §§ 17 und 18 MRVO lediglich „für die Verfahren nach Art. 3 Abs. 1 Nr. 1 und 3 des Studienakkreditierungsstaatsvertrags, soweit deren Gegenstand die Überprüfung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme ist“ (Begründung zur MRVO, S. 25-26), mit anderen Worten: Nur Hochschulen, die eine Systemakkreditierung oder ein auf ihr QM-System bezogenes alternatives Verfahren anstreben, sind akkreditierungsrechtlich verpflichtet, ein Leitbild für die Lehre und dessen Integration in Curricula und QM-System nachzuweisen.

3.3 Fragestellung

Bereits in den Positionspapieren des Wissenschaftsrats wurde deutlich, dass an die Einführung eines Leitbilds für die Lehre hohe Erwartungen geknüpft werden: Durch die hochschulweiten Lehrverfassungen und die hiermit verbundenen studiengangbezogenen Lehrprofile sollte „Lehre als institutionelle Gemeinschaftsaufgabe [wahrgenommen werden]“. Die Instrumente sollten „die Identifikation mit der eigenen Hochschule als Lehrinstitution und die gemeinsame Verantwortung für gute Lehre über die verschiedenen Statusgruppen und Organisationseinheiten hinweg [fördern]“ ([Wissenschaftsrat 2017](#), S. 17). Sie sollten „die Chance bieten, dezentrale Aktivitäten zu vernetzen und [...]

das Engagement für die Lehre nach außen sichtbar werden [lassen]“ (ebenda). Die an den strategischen Rahmen anknüpfende gemeinsame Gestaltung der Curricula sollte schließlich auch „zu mehr Kreativität und mehr Effizienz“ führen (ebenda, S. 18).

In informellen Gesprächen mit verschiedenen Hochschulakteuren – mit Lehrenden und Dekan*innen sowie Beschäftigten von QM-Abteilungen verschiedener Hochschulen – tritt neben diese optimistischen Wirkungserwartungen nicht selten ein ganz anderer Eindruck:

- Bereits die Kenntnis der bestehenden allgemeinen Leitbilder variiert sehr. Oft ist zwar bekannt, dass es ein solches Dokument gibt. Manche Gesprächspartner können zudem einzelne Stichworte zitieren. Von einer breiten Kenntnis der genaueren Inhalte kann aber nicht ausgegangen werden. Warum sollte dies bei Leitbildern für die Lehre anders sein? Und ist es wirklich denkbar, dass diese Dokumente eine solche Strahlkraft entfalten, wenn sie gar nicht breit bekannt sind?
- Häufig werden die Leitbilder zudem als phrasenhaft und austauschbar wahrgenommen oder als „Papiertiger“ bezeichnet, deren Relevanz für den Hochschulalltag sich mit zunehmender Entfernung von der Hochschulleitung immer weniger Hochschulmitgliedern zu erschließen scheint.
- Und schließlich geben Diskrepanzen zwischen schriftlich fixierten und im Alltag erlebten Werthaltungen immer wieder Anlass für Ironie oder gar Zynismus, wobei natürlich eine „leichte [...] spöttische [...] Distanz zu allen großen Werten und Formeln [...] ohnehin die unter Intellektuellen geradezu beliebteste Geisteshaltung [ist]“ ([Berthold 2011](#), S. 62).

Hinzu kommt eine neue, konzeptionelle Herausforderung: Wenn in einer Hochschule zunehmend auf agiles Management gesetzt und schnelles, situatives Handeln gefordert wird, erscheinen strategische Konzepte, die wie Leitbilder auf Beständigkeit angelegt sind, in besonderer Weise begründungsbedürftig (vgl.

[Erner u. Hammer 2019](#)). Vielleicht nimmt gerade in einem volatilen Kontext die Bedeutung von langfristig Orientierung bietenden Wertekatalogen (und die Sehnsucht danach) zu. Oder verlieren Leitbilder doch eher an Aufmerksamkeit, weil die verschiedenen Facetten so häufig neu gewichtet werden (müssen), dass auch ein Leitbild für die Lehre entweder dauernd neu geschrieben werden oder so allgemein formuliert sein muss, dass es niemandem mehr hilft?

Aus diesen Widersprüchen oder zumindest Spannungen zwischen politischer Hoffnung und praktischer Skepsis erwuchs das Interesse an folgenden Fragen:

1. Wie sieht die Praxis derzeit überhaupt aus: Wie viele Hochschulen haben bereits ein Leitbild für die Lehre verabschiedet? Falls Hochschulen diesen Leitbildtypus nutzen: Seit wann gibt es das Lehrleitbild? Wurde es erst nach Inkrafttreten der Musterrechtsverordnung, seit den ersten Diskussionen zur Lehrverfassung im Wissenschaftsrat oder schon früher verabschiedet?
2. Welche Form nehmen die Leitbilder für die Lehre an? Sind sie sich tatsächlich formal und inhaltlich so ähnlich wie häufig angenommen? Oder gibt es z. B. deutliche Unterschiede zwischen den Lehrleitbildern von Universitäten einerseits, Hochschulen für angewandte Wissenschaften andererseits?
3. Und schließlich: Welchen praktischen Nutzen bieten diese Dokumente aus Sicht welcher Hochschulakteure? Lassen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Hochschulakteuren – namentlich Hochschulleitungen, Dekan*innen und Lehrenden ohne Leitungsaufgaben – feststellen? Oder nach Fachkultur oder Hochschultypus?

4

4 Methodik und Datenbasis

Im Sinne eines Mixed-Methods-Designs haben wir im Kontext dieser Studie sowohl quantitative als auch qualitative Daten ausgewertet. Wir haben

- Leitbilder für die Lehre aus Hochschulen in NRW einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die zugeordneten Kategorien teilweise auch quantitativ analysiert ([Kap. 4.1](#)) und
- eine Online-Befragung durchgeführt, zu der im Wintersemester 2020/2021 Mitglieder der Hochschulleitungen, Dekan*innen und Professor*innen ohne Leitungsfunktion aus allen deutschen Hochschulen eingeladen wurden ([Kap. 4.2](#)).

Die Befragungsergebnisse wurden überwiegend statistisch ausgewertet, Freitextfelder haben wir inhaltsanalytisch aufbereitet.

Beide Ansätze sind in erster Linie komplementär zu verstehen:

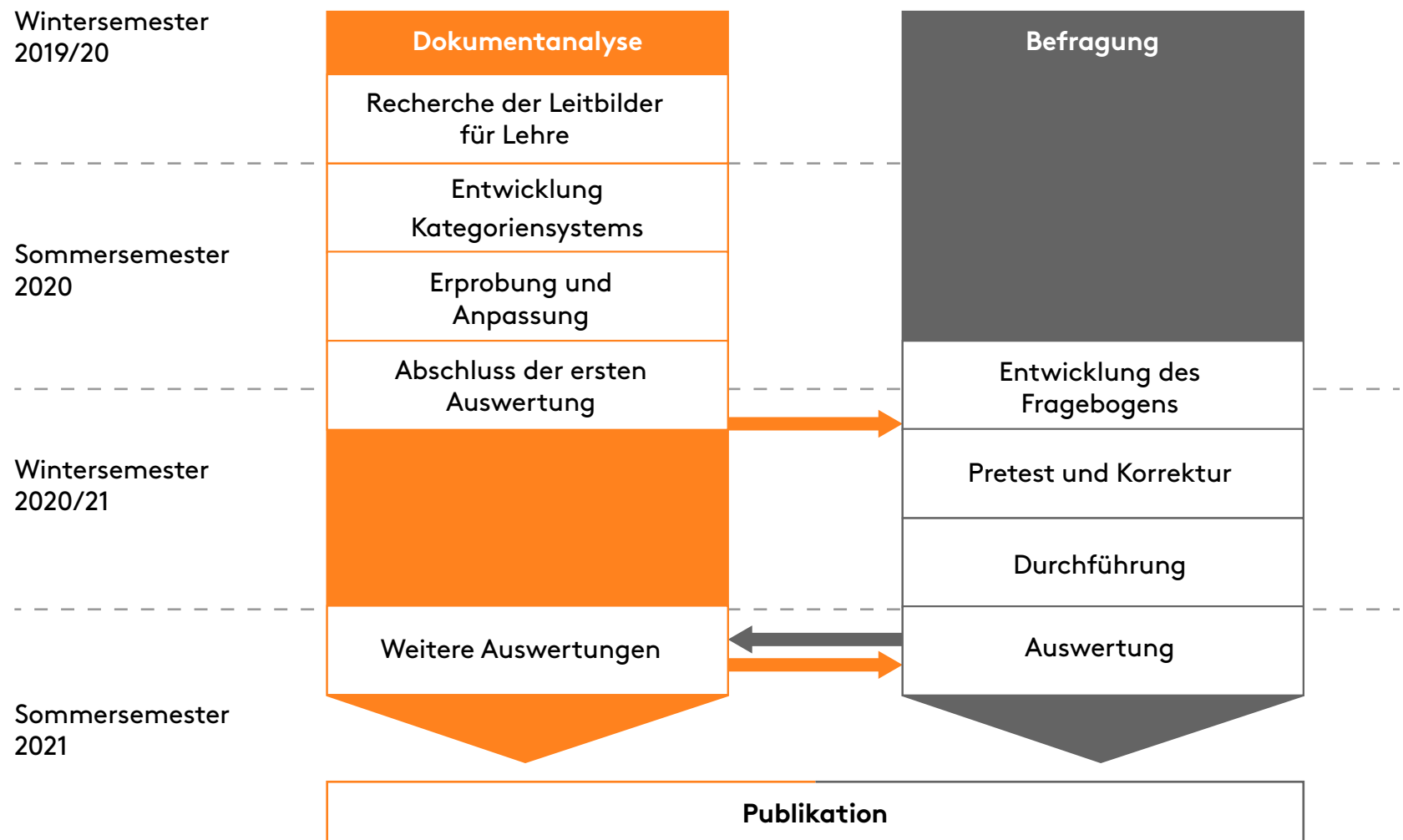
- Die Inhaltsanalyse war explorativ konzipiert und zielte darauf, thematische Schwerpunkte, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Leitbildern für die Lehre zu identifizieren.
- Die Online-Befragung war dagegen deskriptiv, teils auch hypothesentestend konzipiert. Hier haben wir gezielt nach Antworten auf Fragen gesucht, die teils während der Inhaltsanalyse aufkamen, sich aber auch unabhängig hiervon ergaben. Häufig haben uns Unterschiede interessiert, z. B. in der Verbreitung der Leitbilder nach Hochschultypus oder Trägerschaft oder in der Wahrnehmung der verschiedenen Akteursgruppen.

Bei den Fragen, zu denen aus beiden Datenquellen Erkenntnisse gewonnen werden konnten (z. B. Verbreitung, Entstehungsdatum), nutzen wir in diesem Bericht die Daten auch zur wechselseitigen Validierung.

Die folgende Grafik illustriert den zeitlichen Ablauf des gesamten Projekts und die Verzahnung der beiden Ansätze.

Die Grafik suggeriert zwar einen sequenziellen Aufbau. De facto handelt es sich jedoch eher um ein paralleles Forschungsdesign, das aus Kapazitätsgründen zeitlich gestreckt wurde (vgl. [Kuckartz 2014](#), S. 77).

Abb. 1 Zeitlicher Ablauf der Studie



4.1 Dokumentenanalyse

Als Stichprobe für die Dokumentenanalyse wurden alle im Internet recherchierbaren „Leitbilder für die Lehre“ der Hochschulen in NRW ausgewählt.

Die Fokussierung auf ein Bundesland erschien zweckmäßig, um Verzerrungen durch unterschiedliche landespolitische Vorgaben oder Traditionen auszuschließen. NRW interessierte uns zum einen, da auch unsere Hochschule – die FH Münster – hier angesiedelt ist. Zum anderen bietet das Bundesland nach Baden-Württemberg die größte Anzahl an Hochschulen, sodass wir einen hinreichend vielfältigen Datenkorpus erwarten konnten.

Mithilfe des Hochschulkompasses der HRK (www.hochschulkompass.de) wurden 63 nordrhein-westfälischen Hochschulen ermittelt (Stand: Mai 2020). Über die Webseiten der Hoch-

schulen wurden im Frühjahr 2020 17 „Leitbilder für die Lehre“, „Grundsätze für die Lehre“ oder ähnlich bezeichnete Quellen recherchiert. Von der Dokumentenanalyse ausgeschlossen wurden sowohl einzelne Bezüge zur Lehre, die in ein allgemeines Hochschulleitbild integriert waren, als auch Selbstbeschreibungen auf der Webseite, bei denen wir nicht eindeutig erkennen konnten, ob sie von einem Hochschulgremium offiziell im Sinne eines Leitbilds beschlossen oder lediglich zu Marketingzwecken formuliert worden waren.

Tab. 2 Anzahl der Hochschulen mit Leitbildern für die Lehre in NRW

Hochschulen in NRW	Gesamtzahl	Hochschulen mit Leitbild Lehre
Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs)	34	10
Universitäten (Unis)	19	7
Kunst- und Musikhochschulen (KuM)	10	0
Summe	63	17

➤ Stand: Mai 2020

Die identifizierten 17 Dokumente (vollständige Übersicht in [Kap. 7.2](#)) wurden anschließend einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen ([Kuckartz 2018](#), S. 97 ff.). Neben der Feststellung einiger Metadaten (Länge, Gestalt, sprachlicher Duktus, Erscheinungsdatum) stand vor allem die Identifikation der zum Ausdruck gebrachten Werthaltungen im Vordergrund. Die Kategorien hierfür wurden im ersten Schritt induktiv aus dem Material ermittelt. Jedes Leitbild wurde von drei Bearbeiterinnen codiert. Die ersten Sichtungen zur Entwicklung des Kategorierasters erfolgten in gemeinsamen Treffen. Die weiteren Kodierungen erfolgten unabhängig voneinander.¹ Divergenzen wurden in kleinen Teamrunden erörtert und aufgelöst. In überschaubarem Maße ergaben sich hierbei weitere Anpassungen des Katego-

1 Die Interraterreliabilität wurde exemplarisch für die Zuordnungen bei drei unabhängig bearbeiteten Leitbildern überprüft. Fleiss' Kappa erreichte Werte zwischen 0,70 und 0,85. Die Interraterreliabilität ist somit zwischen „substantial“ und „almost perfect“ zu bewerten, was für eine sehr geeignete Kategorisierung spricht (Landis und Koch 1977, S. 165).

rienrasters. Im letzten Schritt erfolgte eine deskriptiv-statistische Analyse der vorgenommenen Kategorisierung.

4.2 Online-Befragung

Im Wintersemester 2020/2021 haben wir Teilnehmer*innen aus drei Akteursgruppen verschiedener Hochschulen in ganz Deutschland zu einer Online-Befragung eingeladen:

- Mitglieder der Hochschulleitung, insbesondere für Lehre zuständige Prorektor*innen bzw. Vizepräsident*innen,
- Dekan*innen sowie
- Professor*innen, die nicht direkt als Inhaber*innen einer spezifischen Leitungsfunktion erkennbar waren.

Im Folgenden erläutern wir die Auswahl unserer Befragungsteilnehmer*innen, unser Vorgehen sowie den Rücklauf.

4.2.1 Adressat*innen

Um geeignete Ansprechpersonen für die Befragung zu identifizieren, wurden über die Webseiten der Hochschulen E-Mail-Adressen von Mitgliedern aller im Hochschulkompass der HRK gelisteten 120 Universitäten, 207 Fachhochschulen sowie 57 Kunst- und Musikhochschulen (Summe: 384, Stand: Februar 2020) recherchiert. Dabei wurden für die Zusammenstellung der Stichprobe folgende Kriterien zugrunde gelegt:

- Für *alle* Hochschulen: ein Mitglied der Hochschulleitung, soweit möglich Prorektor*in oder Vizepräsident*in der Lehre [$N_{HL}=380^2$]
- Zufällig ausgewählte Dekan*innen [$N_D=534$] sowie zufällig ausgewählte Professor*innen [$N_P=568$]

2 Das Fehlen von vier Hochschulen im Sample ergab sich teils aus Fusionen privater Fachhochschulen, teils war auf den Webseiten tatsächlich keine E-Mail-Adresse zu ermitteln.

Bei der Auswahl der Dekan*innen und Professor*innen haben wir zum einen auf eine ausgewogene Verteilung zwischen Teilnehmer*innen aus unterschiedlichen Hochschultypen geachtet (entsprechend den o. g. Hochschulzahlen ca. 55 % HAWs, 33 % Universitäten, 12 % Kunst- und Musikhochschulen). Zum anderen haben wir zwar keine repräsentative Stichprobe, aber doch ein breites Fächerspektrum angestrebt. Daher stammten

- bei den Universitäten jeweils 1/3 der Personen aus den folgenden drei Disziplingruppen: Wirtschaftswissenschaften; Naturwissenschaften; Geisteswissenschaften;
- bei den HAWs jeweils 1/3 der Personen aus den folgenden drei Disziplingruppen: Wirtschaftswissenschaften; Ingenieurwissenschaften; Sozialwesen oder Gesundheit
- und bei den Kunst- und Musikhochschulen jeweils 50 % aus künstlerischen Fächern im engeren Sinne (z. B. freie Kunst, Instrumente) bzw. 50 % aus eher theoretischen oder konzeptuellen Fächern.

Die genaue Verteilung ist in [Tab. 3](#) dokumentiert.

4.2.2 Vorgehensweise

Die Fragebögen wurden parallel zu den ersten Auswertungen im Rahmen der Dokumentenanalyse (s. [Kap. 4.1](#)) entwickelt. Es wurde ein Kernfragebogen genutzt, der für die drei zuvor genannten Adressatengruppen individuell angepasst wurde. Alle drei Fragebögen gliederten sich in die folgenden Abschnitte:

- Teil 1: Fragen zum allgemeinen Leitbild der Hochschule (Existenz, Inhalte, Kommunikation, Bedeutung),
- Teil 2: Fragen zum Leitbild für die Lehre (Existenz und Entwicklung, Kommunikation, Bedeutung),
- Teil 3: Kontextfragen.

Dabei wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen, in Form von Single- und Multiple-Choice-Fragen, genutzt. Durch Filterführung konnte der Umfang des Fragebogens zwischen den Befragten variieren. Wurde beispielsweise die Existenz eines Lehrleitbilds verneint, wurde auf Fragen der Kategorien *Kommunikation* und *Bedeutung* verzichtet. In dieser Studie werden überwiegend die Teile 2 und 3 der Fragebögen ausgewertet.

Pretest

Vor dem Start der Online-Umfrage wurden die Fragebögen auf Kohärenz und Verständlichkeit geprüft. Am Pretest wirkten drei Mitglieder von Hochschulleitungen, vier Dekan*innen, vier weitere Lehrende sowie drei Expert*innen aus dem Qualitätsmanagement der FH Münster sowie zweier weiterer Hochschulen mit. Die Rückmeldungen führten zu einer moderaten Überarbeitung des Fragebogens.

Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde mithilfe der Software SoSciSurvey als Online-Umfrage durchgeführt. In 24 Fällen konnte die Ersteinladung nicht an die recherchierten Adressen zugestellt werden. Für diese konnten 22 aktuelle oder ersetzende E-Mail-Adressen gefunden werden.

Alle Dekan*innen und Professor*innen konnten vom 16.11. bis 06.12.2020 an der Befragung teilnehmen; dies galt auch für ca. 2/3 der Hochschulleitungen. Durch einen technischen Fehler fehlten in dieser Befragungswelle einige der Hochschulleitungsadressen. Diese Gruppe wurde daher ergänzend vom 19.01. bis 07.02.2021 zur Teilnahme eingeladen. In beiden Zeiträumen wurden jeweils automatisiert über SoSciSurvey zwei Erinnerungsschreiben an diejenigen Personen versandt, die bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt noch nicht teilgenommen hatten.

Auswertung

Nach Ende des Befragungszeitraums wurden die erhobenen Daten aus SoSciSurvey in eine Excel-Datei exportiert und mithilfe von MS Excel und IBM SPSS Statistics 25 analysiert.

4.2.3 Grundgesamtheit und Rücklauf

Insgesamt waren knapp 1.500 Hochschulmitglieder zur Befragung eingeladen. [Tab. 3](#) fasst die Grundgesamtheit sowie den Rücklauf nach Hochschultypus und Gruppe der Hochschulmitglieder – Hochschulleitungen, Dekan*innen, Professor*innen ohne spezifisches Amt – zusammen.

Tab. 3 Grundgesamtheit und Rücklauf insgesamt sowie nach Hochschultypus und Funktion in der Hochschule

		Grund-gesamtheit	Teilnahme	Rücklaufquote	Verteilung	
					in der Grund-gesamtheit	im Rücklauf
Gesamt	Hochschulleitung	380	85	22,4%	25,6%	38,8%
	Dekan*innen	534	71	23,3%	36,0%	32,4%
	Professori*innen	568	63	11,1%	38,3%	28,8%
	Gesamt	1.482	219	14,8%	100,0%	100,0%
UNI	Hochschulleitung	120	20	16,7%	8,1%	9,1%
	Dekan*innen	186	15	8,1%	12,6%	6,8%
	Professori*innen	177	10	5,6%	11,9%	4,6%
	Gesamt	483	45	9,3%	32,6%	20,5%
HAW	Hochschulleitung	203	56	27,6%	13,7%	25,6%
	Dekan*innen	291	50	17,2%	19,6%	22,8%
	Professori*innen	311	45	14,5%	21,0%	20,5%
	Gesamt	805	151	18,8%	54,3%	68,9%
KMH	Hochschulleitung	57	9	15,8%	3,8%	4,1%
	Dekan*innen	57	6	10,5%	3,8%	2,7%
	Professori*innen	80	8	10,0%	5,4%	3,7%
	Gesamt	194	23	11,9%	13,1%	10,5%

Insgesamt haben 219 von 1.482 angeschriebenen Personen an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer für eine On-

line-Befragung recht erfreulichen Rücklaufquote von 14,8 %. Dabei ist die Quote mit 18,8 % unter den Teilnehmer*innen aus Hochschulen für angewandte Wissenschaften am höchsten, in der Gruppe der Universitäten dagegen mit 9,3 % am geringsten.

Sowohl innerhalb der verschiedenen Hochschultypen als auch insgesamt ist der Rücklauf in der Gruppe der Mitglieder der Hochschulleitung am höchsten. An zweiter Stelle stehen die Dekan*innen und der geringste Rücklauf wurde mit 11,1 % bei den Professor*innen ohne spezifisches Amt verzeichnet. Bereits diese Differenzen lassen sich vorsichtig als Indiz für das erwartbar unterschiedliche Interesse der drei Gruppen an dem von uns untersuchten Themenfeld bewerten.

5

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfahren Sie,

- wie viele Hochschulen bereits ein Leitbild für die Lehre verabschiedet haben
- und ob sich die Zahlen nach Hochschultyp, Größe, Trägerschaft und Akkreditierungsstatus unterscheiden [\[5.1\]](#).

Zudem interessierte uns,

- wann und warum die Lehrleitbilder erstellt wurden [\[5.2\]](#)
- und wie die Dokumente gestaltet werden [\[5.3\]](#).

Der nächste Abschnitt informiert ausgehend von der qualitativen Inhaltsanalyse über die in den Lehrleitbildern nordrhein-westfälischer Hochschulen ausgedrückten Werte [5.4].

Anschließend analysieren wir,

- inwieweit diese Dokumente den verschiedenen Akteursgruppen überhaupt bekannt sind [5.5],
- in welchen Kontexten sie an den teilnehmenden Hochschulen genutzt [5.6] und
- wie sie dort von den verschiedenen Akteursgruppen wahrgenommen werden [5.7].

Das Kapitel schließt mit der Antwort auf die Frage, für wie wichtig die verschiedenen Akteursgruppen die Existenz eines Leitbilds für die Lehre halten [5.8].

5.1 Wie viele und welche Hochschulen haben ein Leitbild für die Lehre?

In einem ersten Schritt haben wir die Verbreitung der Leitbilder für die Lehre analysiert. Grundlage hierfür waren

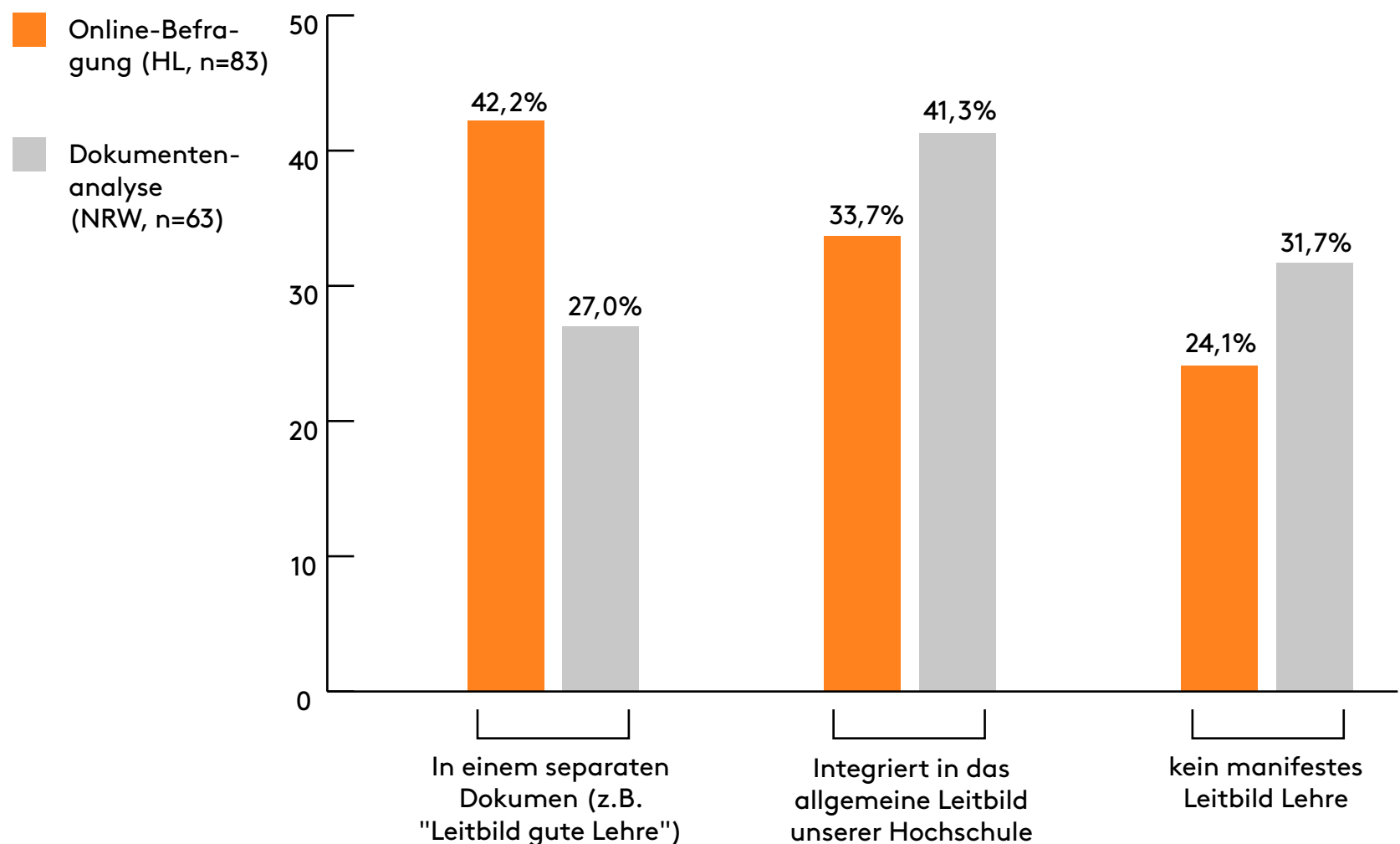
- die Dokumentenrecherche auf den Webseiten aller Hochschulen in NRW sowie
- die Antworten der Hochschulleitungen auf entsprechende Fragen in der Online-Erhebung. Wir haben uns hierbei auf diesen Adressatenkreis konzentriert, da wir auf so sicher sein konnten, dass wir aus allen Hochschulen maximal eine Person in der Stichprobe berücksichtigen und somit jedes existente Leitbild Lehre tatsächlich nur einmal gezählt wird.

5.1.1 Wie verbreitet sind Leitbilder für die Lehre insgesamt?

Die Dokumentenanalyse ergab für Nordrhein-Westfalen das in [Abb. 2](#) dargestellte Bild:

- In mehr als jeder vierten Hochschule (27,0 %) wurde bereits ein Leitbild für die Lehre, eine Lehrstrategie oder ein ähnlich bezeichnetes Dokument verabschiedet.
- In weiteren 41,3 % der Hochschulen enthält das allgemeine Leitbild der Hochschule (teils unter anderem Titel: Mission, strategische Leitlinien) deutliche Bezüge zur Lehre, ohne dass diese ausführlich in einem separaten Text verschriftlicht wurden.
- Bei knapp einem Drittel der Hochschulen haben wir dagegen entweder gar keine vergleichbaren Dokumente – also weder ein allgemeines noch ein themenspezifisches Leitbild – gefunden (22,2 %) oder es fehlen in einem hochschulweiten Leitbild eindeutig dem Handlungsfeld Lehre zuzuordnende Aussagen (9,5 %).

Abb. 2 Existenz von Leitbildern für die Lehre



Die Antworten der Hochschulleitungen in der Online-Befragung (n=83) sprechen für eine noch größere Verbreitung der Leitbilder Lehre:

- 42,2 % der antwortenden Personen erwähnen die Existenz eines solchen Dokuments (s. [Abb. 2](#)).
- Ca. ein weiteres Drittel (33,7 %) erklärt zudem, dass das allgemeine Leitbild der Hochschule explizite Bezüge zur Lehre enthalte.
- Fünf Personen verwiesen auf andere Varianten der Dokumentation eines Leitbilds für die Lehre. Da es sich bei den Freitextnennungen (z. B. Text auf Homepage, Präambeln verschiedener Ordnungen) nach unserer Einschätzung nicht um manifeste Leitbilder im eigentlichen Sinn handelt, haben wir diese Bewertungen in der Auswertung mit denjenigen zusammengefasst, deren Hochschulen bisher kein Leitbild für die Lehre und auch kein vergleichbares Dokument verabschiedet

haben („Meines Wissens kein Leitbild Lehre“) (18,1 %). Von dieser Gruppe gab mehr als jede zweite Person (acht von 15) an, dass eine Einführung jedoch beabsichtigt sei.

Wie ist die Differenz zwischen den Ergebnissen der Online-Befragung und der Dokumentenanalyse zu erklären?

- Zum einen ist es wahrscheinlich, dass sich insbesondere Hochschulleitungen, die bereits mit einem Leitbild für die Lehre vertraut sind, für unsere Befragung interessierten. In diesem Fall wäre die Differenz zwischen beiden Analysen auf eine Stichprobenverzerrung in der Online-Befragung zurückzuführen.
- Umgekehrt ist es natürlich auch denkbar, dass wir trotz sorgfältiger Recherchen auf den Webseiten einzelner NRW-Hochschulen Leitbilder für die Lehre oder Dokumente, die als „sonstige Varianten“ interpretiert werden könnten, übersehen haben.

Vermutlich wird die Wahrheit daher „irgendwo in der Mitte liegen“, sodass wir als ersten Eindruck festhalten können:

In etwa jede dritte deutsche Hochschule verfügt über ein explizites, separates Lehrleitbild. Nur diese Gruppe bezeichnen wir im Folgenden als Hochschulen mit einem manifesten Leitbild für die Lehre.

Eine mindestens ebenso große, vermutlich sogar etwas größere Anzahl an Hochschulen hat Werthaltungen zur Lehre zumindest in das allgemeine Leitbild integriert.

Ca. 25-30 % der Hochschulen schließlich haben noch kein manifestes Leitbild für die Lehre erarbeitet.

Zum Vergleich: 80,7 % aller Hochschulleitungen (n=83) gaben in der Online-Befragung an, dass ihre Hochschule ein allgemeines Leitbild besitzt. Ein ähnlicher Wert wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse für NRW ermittelt (77,8 %). Allgemeine Leitbilder sind also weiterhin – wenig überraschend – sehr viel verbreiteter als Leitbilder für die Lehre. Und diese Zahl ist in den letzten Jahren offenbar stark gewachsen: In einer 2009 veröffentlichten Studie wurden erst auf 45 % von 100 untersuchten Hochschul-Homepages Leitbilder gefunden ([Suchanek 2009](#), S. 470).

Ein genauerer Blick auf die Relation zwischen beiden Leitbild-Typen führt – ausgehend von der Online-Befragung – zu zwei weiteren Ergebnissen:

- Zum einen haben Hochschulen *ohne* allgemeines Leitbild etwas häufiger als Hochschulen *mit* allgemeinem Leitbild ein explizites Leitbild für die Lehre verabschiedet (50,0 % vs. 39,4 %) (vgl. [Tab. 4](#)).
- Gleichzeitig haben aber die anderen 50,0 % der Hochschulen *ohne* allgemeines Leitbild gar keine gemeinsamen Werte für die Lehre verschriftlicht. Der Vergleichswert liegt bei den Hochschulen *mit* allgemeinem Leitbild nur bei 18,2 %. Dies spricht dafür, dass das Fehlen eines allgemeinen Leitbilds durchaus als ein Indiz für ein insgesamt geringer ausgeprägtes Interesse an strategischen Basisdokumenten gelesen werden kann.

Tab. 4 Leitbilder für die Lehre in Relation zur Existenz eines allgemeinen Leitbilds [Online-Befragung]

		Leitbild für die Lehre			Summe	
		Als separates Dokument	In das allgemeine Leitbild integriert	Kein manifestes Leitbild Lehre**		
Allgemeines Leitbild	Ja	Absolut	26	28	12	66
		Zeilen%	39,4%	42,4%	18,2%	100,0%
	Nein	Absolut	8	-	8	16
		Zeilen%	50,0%	-	50,0%	100,0%
	Summe	Absolut	34	28	20	82*
		Zeilen%	41,5%	34,1%	24,4%	100,0%

➤ *Nur bei n=82 Fällen konnten wir Aussagen zu beiden Kategorien (Allgemeines Leitbild u. Leitbild Lehre) kombinieren.

**In der Kategorie „kein manifestes Leitbild“ fassen wir die Antworten zu „meines Wissens gar nicht“ und „auf andere Weise“ zusammen.

Diesen Eindruck bestätigt auch die Detailanalyse für NRW: Im Rahmen der Dokumentenrecherche haben wir hier bei *keiner* der Hochschulen ohne allgemeines Leitbild ein Leitbild für die Lehre gefunden.

➤ Ein Chi-Quadrat-Test ausgehend von den Daten der Online-Befragung bestätigt einen statistisch hoch signifikanten Zusammenhang zwischen der Existenz eines allgemeinen Leitbilds und eines Leitbilds für die Lehre: $X^2(2) = 12,48$, $p = 0,002$. 1 Zelle (16,7 %) hatte eine erwartete Häufigkeit <5. Wir orientieren uns an der Empfehlung von Bortz und Lienert (2008, S. 77), wonach bei einem Anteil von bis zu 20 % Zellen mit erwarteter Häufigkeit <5 die Nutzung des Chi-Quadrat-Tests zulässig ist.

5.1.2 Welche Unterschiede ergeben sich nach Hochschultypus?

Gemäß der Dokumentenanalyse stammen die meisten Leitbilder für die Lehre in NRW bisher – in absoluten Zahlen betrachtet – von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (zehn von 17; vgl. [Tab. 5](#)). Gemessen an der jeweiligen Zahl der Hochschulen wird der größte Anteil jedoch bei den Universitäten erreicht

(36,8 % vs. 29,4 % bei den HAWs). Bei Kunst- und Musikhochschulen konnten wir in NRW gar keine Lehrleitbilder finden.

Tab. 5 Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Hochschultyp

		Leitbild Lehre		Lehre im allg. Leitbild		Kein manifestes Leitbild Lehre		Summe
		Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut
HAWs	NRW	10	29,4%	17	50,0%	7	20,6%	34
	Befr.	19	33,9%	24	42,9%	13	23,2%	56
Unis	NRW	7	36,8%	5	26,3%	7	36,8%	19
	Befr.	14	70,0%	3	15,0%	3	15,0%	20
KMH	NRW	0	0,0%	4	40,0%	6	60,0%	10
	Befr.	2	28,6%	1	14,3%	4	57,1%	7
Summe	NRW	17	27,0%	26	41,3%	20	31,7%	63
	Befr.	35	42,2%	28	33,7%	20	24,1%	83

- NRW = Dokumentenanalyse NRW, Befr. = Bundesweite Online-Befragung

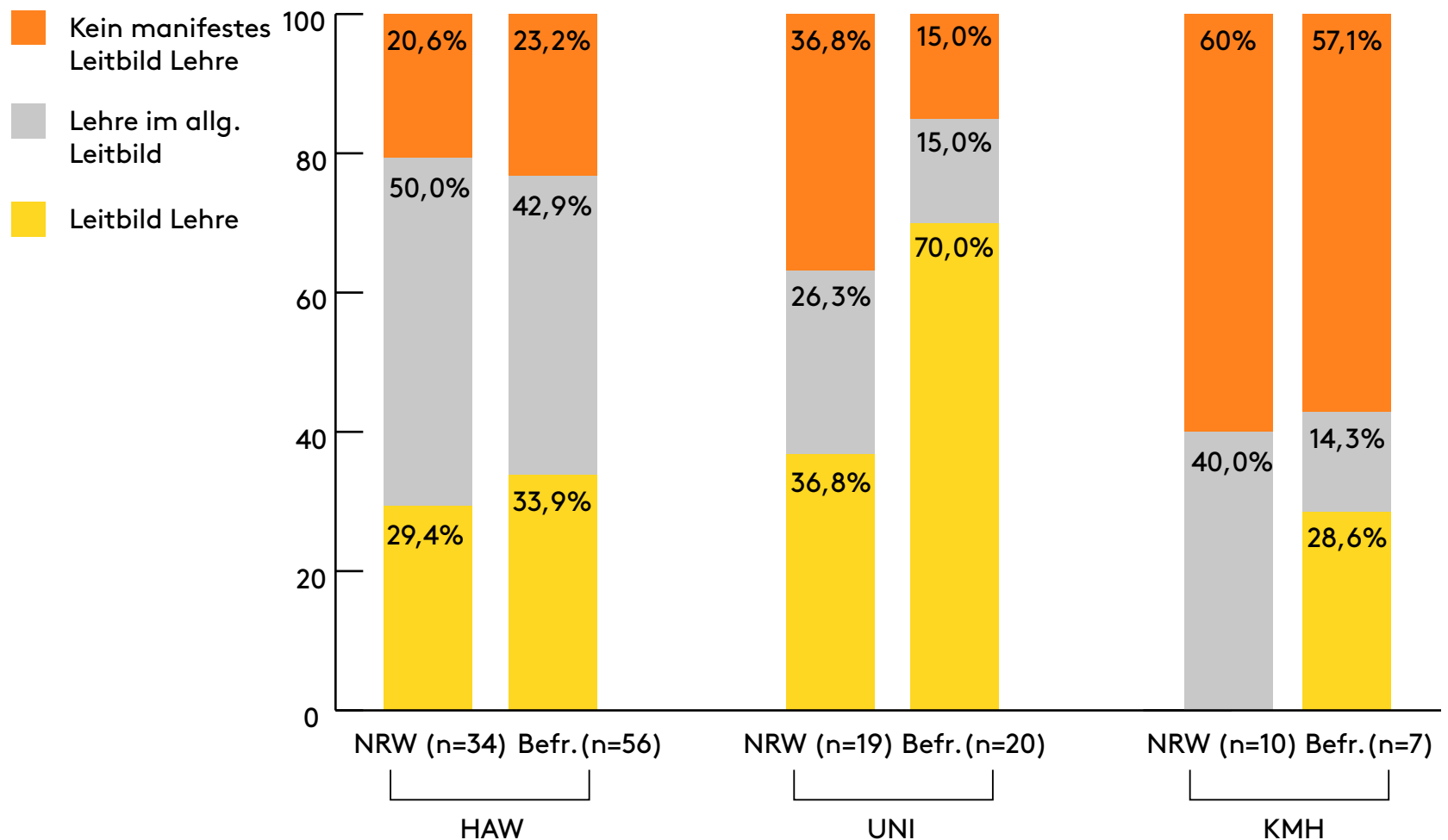
Diese Rangfolge spiegelt sich, noch deutlicher ausgeprägt, in der quantitativen Befragung wider:

- Von den universitären Hochschulleitungen berichten sogar 70,0 % von der Existenz eines unabhängigen „Leitbilds Lehre“,
- verglichen mit 33,9 % der Teilnehmer*innen aus Hochschulen für angewandte Wissenschaften.
- Immerhin zwei der sieben Teilnehmer*innen aus Kunst- und Musikhochschulen, die bei dieser Frage eine Zuordnung ihrer Hochschule vorgenommen haben (28,6 %), erwähnten ebenfalls ein vorhandenes Leitbild für die Lehre.
- Da vier Zellen (44,4 %) eine erwartete Häufigkeit <5 aufweisen, überprüfen wir für die Ergebnisse der Online-Befragung den Zusammenhang der beiden Variablen „Hochschultyp“ und „Existenz Leitbild Lehre“ nicht mit einem Chi-Quadrat-Test, sondern mit dem exakten Fisher-Test. Der Test bestätigt die Signifikanz des Zusammenhangs ($p=0,013$).

Zwei Erklärungen für die beobachteten Unterschiede erscheinen plausibel:

- Zum einen verweisen deutlich mehr HAWs als Universitäten bereits in ihrem allgemeinen Leitbild explizit auf ihr Leistungsspektrum in Studium und Lehre (Dokumentenanalyse: 50,0 % der HAWs vs. 26,3 % der Universitäten; Online-Befragung: 42,9 % bei den HAW-Teilnehmenden vs. 15,0 % der universitären Teilnehmenden, s. [Abb. 3](#)). Der Bedarf für ein zusätzliches Leitbild für die Lehre erschließt sich daher vermutlich in vielen HAWs weniger als in vielen Universitäten.
- Zum anderen haben insgesamt deutlich weniger Mitglieder universitärer Hochschulleitungen auf die Befragung geantwortet (s. o., [Kap. 4.2.3](#)). Es ist sehr wahrscheinlich, dass dies vor allem Personen waren, die sich inhaltlich dem Themenfeld „Leitbilder, Lehrleitbilder“ verbunden fühlen – und vermutlich eher aus Hochschulen kommen, die bereits ein solches Dokument nutzen.

Abb. 3 Existenz von (Lehr-)Leitbildern nach Hochschultypus



➤ NRW = Dokumentenanalyse NRW, Befr. = Bundesweite Online-Befragung

5.1.3 Welche Unterschiede ergeben sich nach Trägerschaft?

Wie aus [Tab. 6](#) ersichtlich, haben bisher vor allem Hochschulen in staatlicher Trägerschaft originäre Leitbilder für die Lehre verabschiedet:

- In der Dokumentenanalyse fanden wir bei 43,2 % der Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft ein explizites Leitbild für die Lehre, verglichen mit einem Anteil von nur 5,6 % bei privaten Hochschulen. Die Vergleichswerte aus der Online-Befragung sind ähnlich: 53,3 % vs. 6,7 %.
- Bei privaten Hochschulen ist jedoch der Anteil der Hochschulen, die sich in ihrem allgemeinen Leitbild deutlich über ihre

lehrbezogenen Wertvorstellungen äußern, auffallend höher als bei staatlichen Hochschulen (Dokumentenanalyse: 66,7 % vs. 29,7 %; Online-Befragung 60,0 % vs. 25 %).

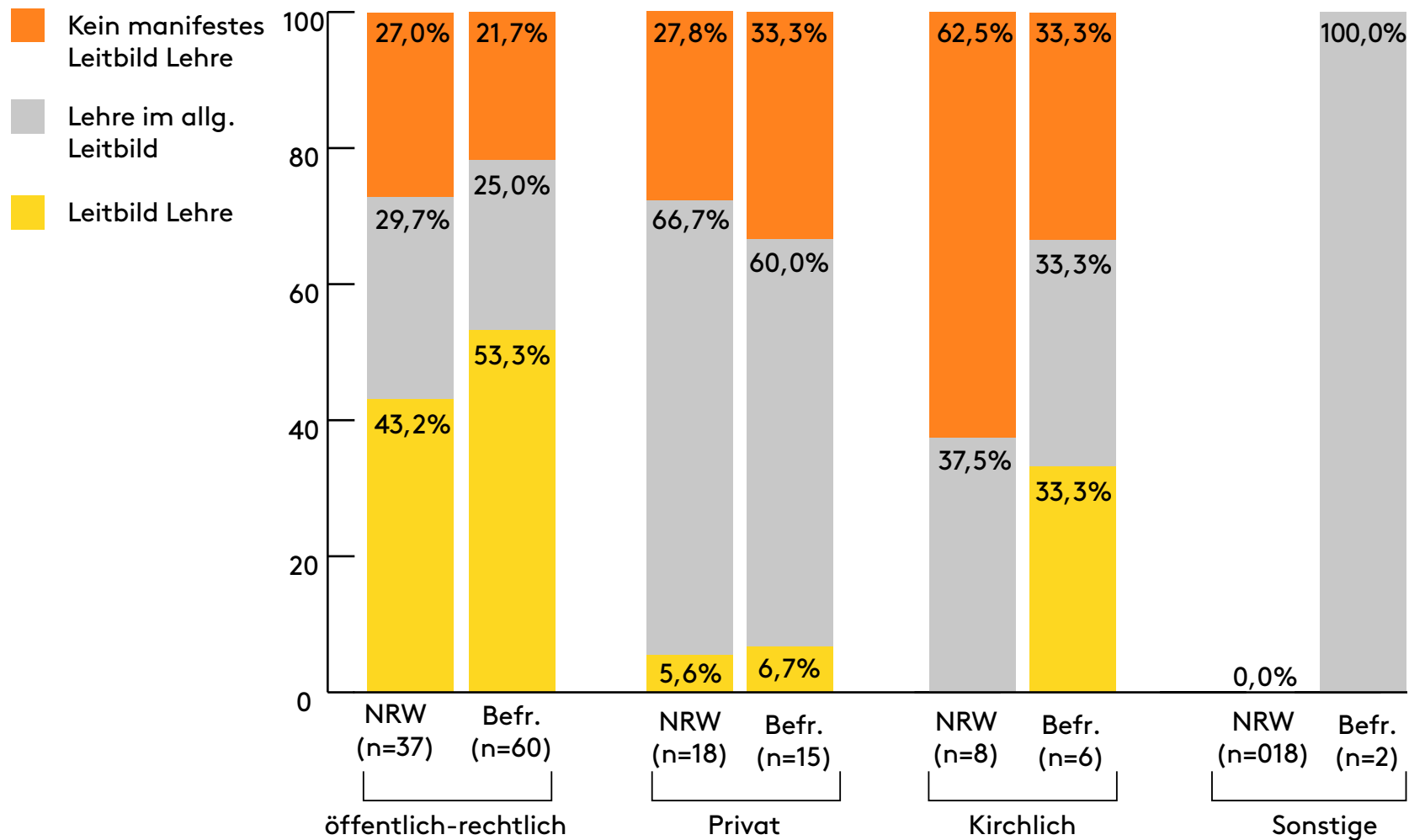
Tab. 6 Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Trägerschaft

		Leitbild Lehre		Lehre im allg. Leitbild		Kein manifestes Leitbild Lehre		Summe
		Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut
Staatlich	NRW	16	43,2%	11	29,7%	10	27,0%	37
	Befr.	32	53,3%	15	25,0%	13	21,7%	60
Privat	NRW	1	5,6%	12	66,7%	5	27,8%	18
	Befr.	1	6,7%	9	60,0%	5	33,3%	15
Kirchlich	NRW	0	0,0%	3	37,5%	5	62,5%	8
	Befr.	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	6
Sonstige	NRW	-	-	-	-	-	-	-
	Befr.	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2
Gesamt	NRW	17	27,0%	26	41,3%	20	31,7%	63
	Befr.	35	42,2%	28	33,7%	20	24,1%	83

Letztlich ergibt sich dadurch bei beiden Hochschultypen ein überraschend ähnlicher Anteil an Institutionen, die gar kein manifestes Lehrleitbild entwickelt haben ([Abb. 4](#)).

Bei Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft scheint dieser Anteil – vor allem ausgehend von der Dokumentenanalyse – dagegen deutlich höher zu sein. Jedoch sind hier, ebenso wie bei sonstigen Einrichtungen, die lediglich in der Online-Befragung berücksichtigt wurden, aufgrund der sehr geringen Fallzahlen keine wirklich verlässlichen Aussagen möglich.

Abb. 4 Leitbilder für die Lehre, nach Trägerschaft (in %)



➤ NRW = Dokumentenanalyse NRW, Befr. = Bundesweite Online-Befragung

➤ Da sieben Zellen (58,3 %) eine erwartete Häufigkeit <5 aufweisen, überprüfen wir für die Ergebnisse der Online-Befragung den Zusammenhang der beiden Variablen „Trägerschaft“ und „Existenz Leitbild Lehre“ mit dem exakten Fisher-Test. Der Test bestätigt die Signifikanz des Zusammenhangs ($p=0,004$).

5.1.4 Welche Unterschiede ergeben sich nach Größe?

Wir haben ausgehend von den Studierendenzahlen vier Größenklassen gebildet:

- kleine Hochschulen mit bis zu 5.000 Studierenden,
- Hochschulen mittlerer Größe mit 5.001 – 10.000 Studierenden,
- große Hochschulen mit 10.001 – 20.000 Studierenden und

- sehr große Hochschulen mit über 20.000 Studierenden.

In unserer Stichprobe für die Dokumentenanalyse ergab sich folgende Zuordnung der Hochschulen in NRW:

- 31 kleine Hochschulen (49,2 %);
- 10 Hochschulen mittlerer Größe (15,9 %);
- 8 große Hochschulen (12,7 %) und
- 14 sehr große Hochschulen (22,2 %).

In Hinblick auf die Existenz eines Lehrleitbilds zeigt [Abb. 5](#) einen deutlichen Unterschied zwischen kleinen Hochschulen einerseits und den drei anderen Gruppen andererseits:

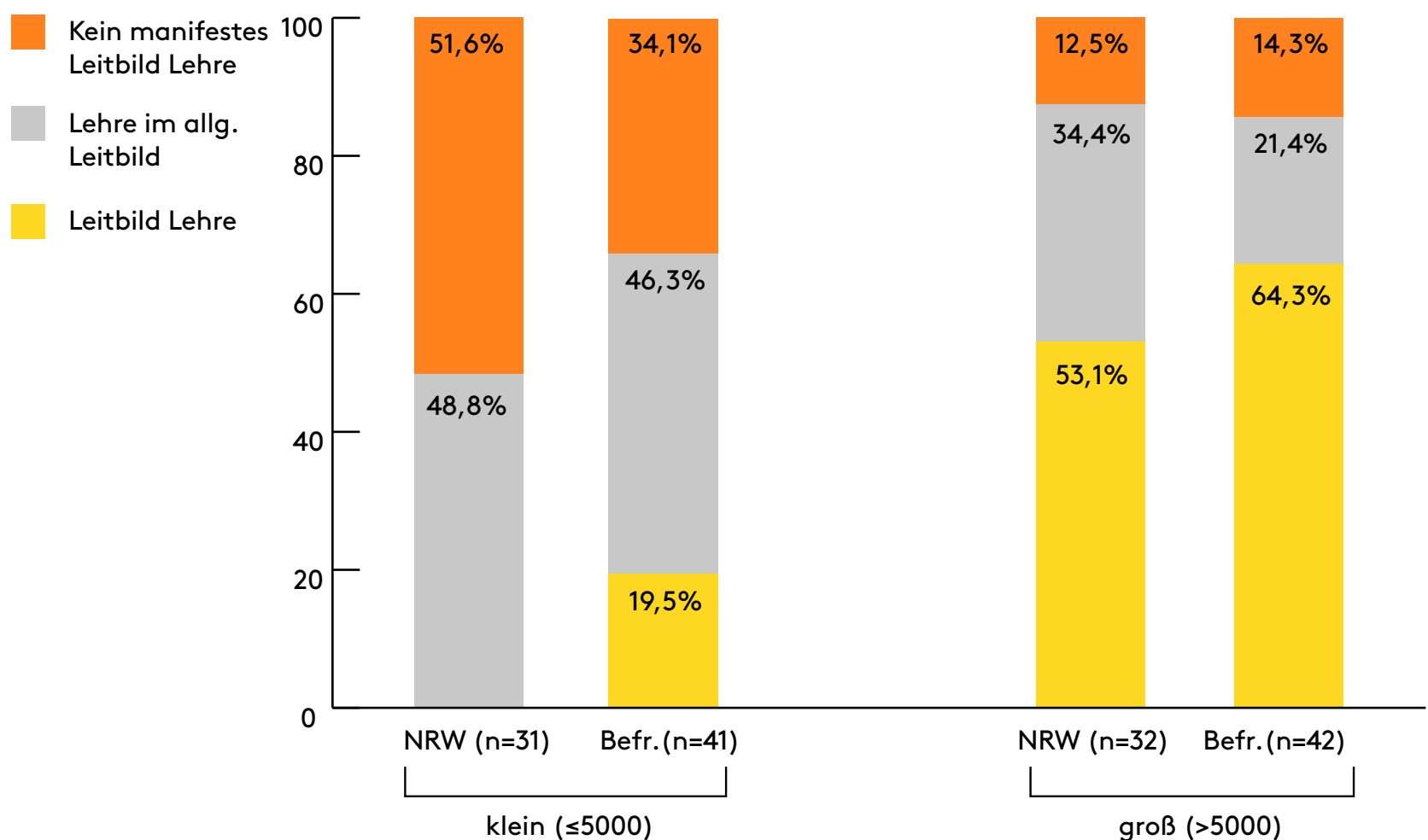
- 90 % der Hochschulen mittlerer Größe haben sich auf explizite Wertaussagen zur Lehre verständigt, sei es auf ein echtes Leitbild Lehre, sei es auf die Integration in das allgemeine Leitbild. Bei den großen Hochschulen finden wir solche Aussagen sogar bei 100 %, bei den sehr großen Hochschulen noch bei 78,6 % der Einrichtungen.
- Bei den kleineren sinkt der Wert dagegen auf unter 50 %. Zudem hat keine der kleineren Hochschulen ein originäres Leitbild für die Lehre veröffentlicht.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass gerade die Gruppe der kleineren Hochschulen bunt gemischt ist und viele der in den vorherigen Abschnitten vorgestellten Kategorien enthält, in denen weniger Leitbilder für die Lehre genutzt werden: Hier finden wir z. B. alle Kunst- und Musikhochschulen, vier kirchliche Hochschulen und 15 private HAWs.

Auch in der Online-Befragung zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Hochschulgrößen ab 5.000 Studierende aufwärts (Fisher-Test: $p=0,140$). Wir fassen daher in der folgenden Abbildung die drei Gruppen zu einer neuen Gruppe der „größeren Hochschulen – mehr als 5.000 Studierende“ zu-

sammen. Hierfür spricht auch, dass wir auf diese Weise sowohl bei der Dokumentenanalyse als auch bei der Online-Befragung zwei zahlenmäßig annähernd gleich große Kategorien erhalten. Der bereits für die Dokumentenanalyse geschilderte Unterschied im Vorkommen der Lehrleitbilder bei beiden Kategorien ist auch für die bundesweite Online-Befragung in [Abb. 5](#) deutlich zu erkennen.

Abb. 5 Leitbilder mit und ohne Lehrbezüge an Hochschulen in NRW, nach Größe (in %)



- NRW = Dokumentenanalyse NRW, Befr. = Bundesweite Online-Befragung
- Wir überprüfen für die Ergebnisse der Online-Befragung den Zusammenhang der beiden Variablen „Studierendenzahl“ und „Existenz Leitbild Lehre“ – ausgehend von den beiden zusammengefassten Kategorien – mit dem exakten Fisher-Test. Der Test bestätigt die Signifikanz des Zusammenhangs ($p < 0,001$).

5.1.5 Welche Unterschiede ergeben sich nach Akkreditierungsstatus?

Wie eingangs erläutert, ergibt sich aus der Begründung zur Musterrechtsverordnung in Verbindung mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag, dass die Forderung eines Leitbilds für die Lehre nach § 17 MRVO lediglich in Verfahren der Systemakkreditierung sowie in sogenannten alternativen Verfahren anzuwenden ist, falls sich diese auf hochschulweite QM-Systeme beziehen (Art. 3.1 Nr. 3 Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Vor diesem Hintergrund erwarteten wir je nach Akkreditierungsstatus der Hochschulen einen deutlichen Unterschied in Hinblick auf die Existenz eines Leitbilds Lehre.

Derzeit sind acht der 63 nordrhein-westfälischen Hochschulen systemakkreditiert. Bei sieben dieser Hochschulen haben wir auf den Webseiten Leitbildaussagen zum Themenfeld Studium und Lehre gefunden. Fünf der Hochschulen hatten explizit ein Leitbild für die Lehre verabschiedet. Es ist davon auszugehen, dass die zum Zeitpunkt unserer Recherche noch fehlenden Dokumente sicherlich vor der nächsten Reakkreditierung ergänzt werden. Auch wenn die absolute Anzahl der originären Leitbilder Lehre bei den nicht systemakkreditierten Hochschulen deutlich größer ist (n=12), ist angesichts der großen Anzahl dieser Hochschulen (n=55) der Anteil wie erwartet sehr viel geringer (21,8 % vs. 62,5 %).

Tab. 7 Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Akkreditierungsstatus

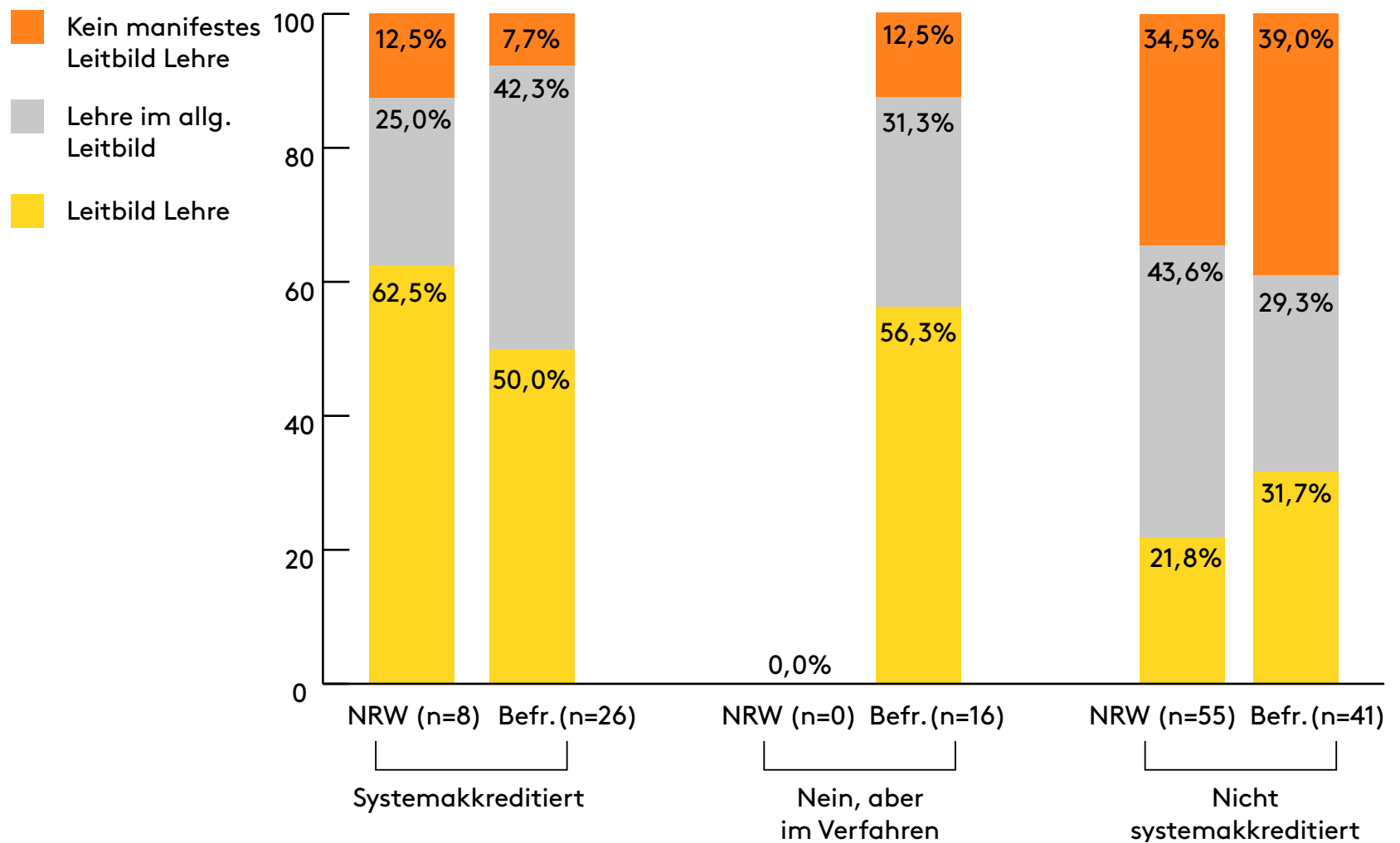
		Leitbild Lehre		Lehre im allg. Leitbild		Kein manifestes Leitbild Lehre		Summe
		Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut	Zeilen%	Absolut
System- akkreditiert	NRW	5	62,5%	2	25,0%	1	12,5%	8
	Befr.	13	50,0%	11	42,3%	2	7,7%	26
Nein, aber im Ver- fahren*	NRW	-	-	-	-	-	-	-
	Befr.	9	56,3%	5	31,3%	2	12,5%	16
Nicht system- akkreditiert	NRW	12	21,8%	24	43,6%	19	34,5%	55
	Befr.	13	31,7%	12	29,3%	16	39,0%	41
Gesamt	NRW	17	27,0%	26	41,3%	20	31,7%	63
	Befr.	35	42,2%	28	33,7%	20	24,1%	83

➤ NRW = Dokumentenanalyse NRW; Befr. = Bundesweite Online-Befragung

➤ * Diese Option konnten wir nur im Rahmen der Selbstauskunft bei der Online-Befragung, nicht aber bei der Dokumentenanalyse auswerten.

Bei der Online-Befragung konnten wir den Akkreditierungsstatus nicht nur dichotom als „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ erfassen, sondern haben als dritte Kategorie die Gruppe derjenigen Hochschulen berücksichtigt, die sich derzeit im Verfahren befinden oder dieses konkret vorbereiten. Tatsächlich zeigt sich hier sehr deutlich ein Effekt des neuen Akkreditierungsrechts: In dieser Gruppe ist die Quote der Hochschulen, die ein explizites Leitbild Lehre verabschiedet haben, mit 56,3 % am größten.

Abb. 6 Leitbilder mit und ohne Lehrbezüge an Hochschulen in NRW, nach Akkreditierungsstatus (in %)



➤ NRW = Dokumentenanalyse NRW; Befr. = Bundesweite Online-Befragung

➤ Auch hier überprüfen wir für die Ergebnisse der Online-Befragung den Zusammenhang der beiden Variablen „Akkreditierungsstatus“ und „Existenz Leitbild Lehre“ erneut mit dem exakten Fisher-Test. Der Test bestätigt die Signifikanz des Zusammenhangs ($p=0,032$).

5.2 Was erfahren wir über den Entstehungskontext?

Um zu prüfen, ob Leitbilder für die Lehre tatsächlich in der Breite erst in den letzten Jahren entstanden sind, haben wir sowohl bei der Dokumentenanalyse als auch im Rahmen der Online-Befragung nach dem Entstehungszeitpunkt gefragt [5.2.1].

Darüber hinaus interessierte uns, wie die befragten Hochschulleitungen die Existenz eines solchen Dokuments begründen [5.5.2].

5.2.1 Wann wurden die Lehrleitbilder verabschiedet?

Leitbilder für die Lehre sind an den meisten Hochschulen eindeutig noch eine recht junge Erscheinung: Weder in der Online-Befragung noch in der Dokumentenanalyse fanden wir Hinweise auf die Verabschiedung von Lehrleitbildern vor 2008. In beiden Stichproben – bei den in der Dokumentenanalyse berücksichtigten NRW-Hochschulen und bei der quantitativen Befragung im gesamten Bundesgebiet – war die Mehrzahl der Lehrleitbilder sogar erst 2018 oder später verabschiedet worden (Dokumentenanalyse NRW: 52,9 %; Online-Befragung: 70,6 %).

Bei der Dokumentenanalyse konnten wir die Gruppe 2013 – 2017 noch genauer unterteilen und stellten so fest, dass 70,5 % (zwölf von 17) der Lehrleitbilder in diesem Bundesland ab 2017 verabschiedet wurden. Es ist naheliegend, hier einen direkten Zusammenhang zu der ab 2018 in Kraft getretenen neuen Rechtsgrundlage zu vermuten.

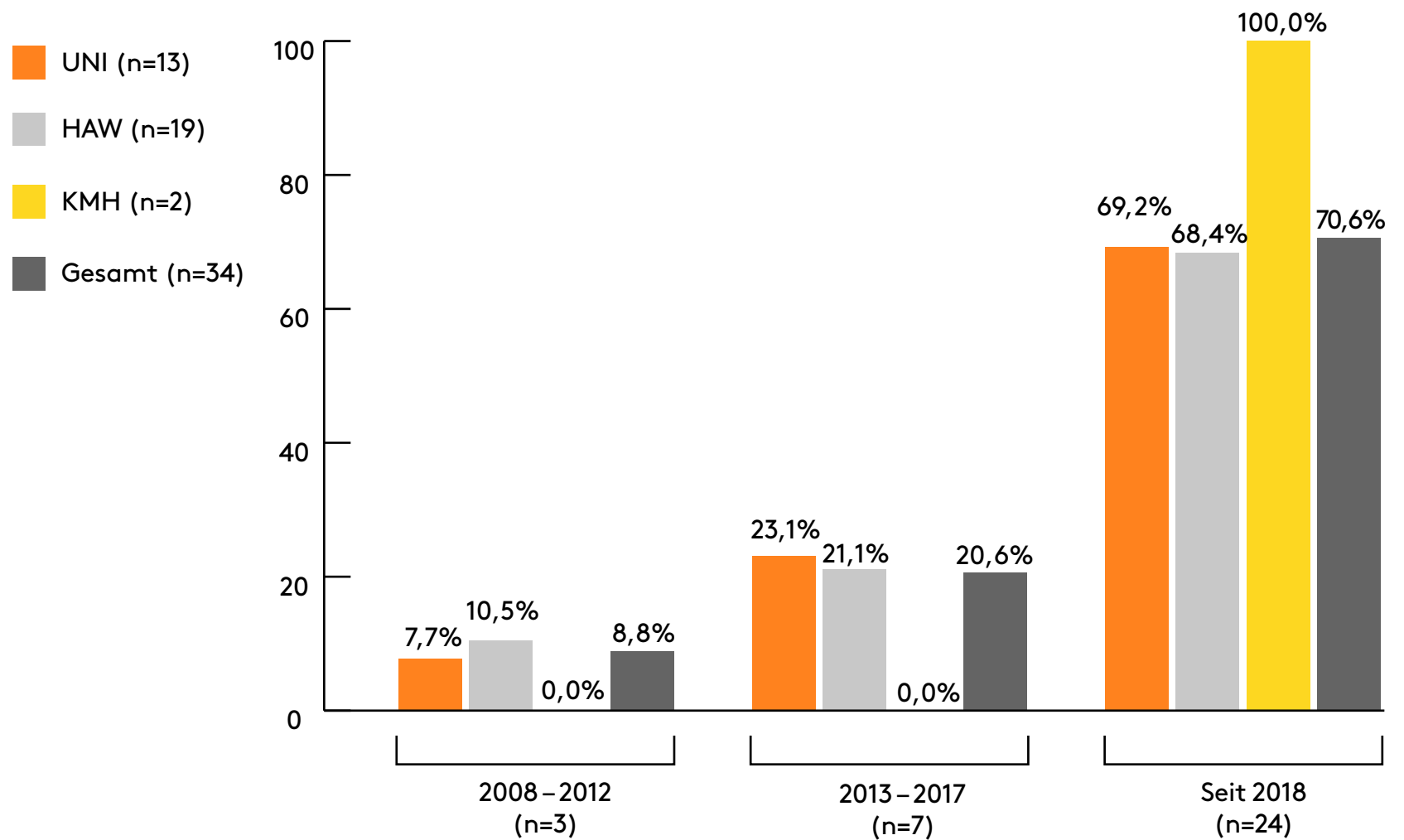
Tab. 8 Veröffentlichungsdatum der Leitbilder für die Lehre

	2008 – 2012		2013 – 2017		Seit 2018		Summe	
	NRW	Befr.	NRW	Befr.	NRW	Befr.	NRW	Befr.
Absolute Zahlen	2	2	6	7	9	24	17	33
Zeilen%, bezogen auf NRW bzw. Befr.	11,8%	8,8%	35,3%	20,6%	52,9%	70,6%	100,0%	100,0%

➤ NRW = Dokumentenanalyse NRW; Befr. = Bundesweite Online-Befragung

Beide Auswertungen zeigten *keine* nennenswerten Unterschiede zwischen der Verabschiedung von Lehrleitbildern an HAWs oder Universitäten. Lediglich für Kunst- und Musikhochschulen ist ein deutlich späterer Einstieg in dieses Themenfeld zu beobachten (s. [Abb. 7](#)), was ja auch zu der bereits festgestellten geringeren Verbreitung von Lehrleitbildern in dieser Gruppe von Hochschulen passt (s. [Kap. 5.1.2](#)).

Abb. 7 Veröffentlichungsdatum der Leitbilder für die Lehre, nach Hochschultyp
[Online-Befragung]



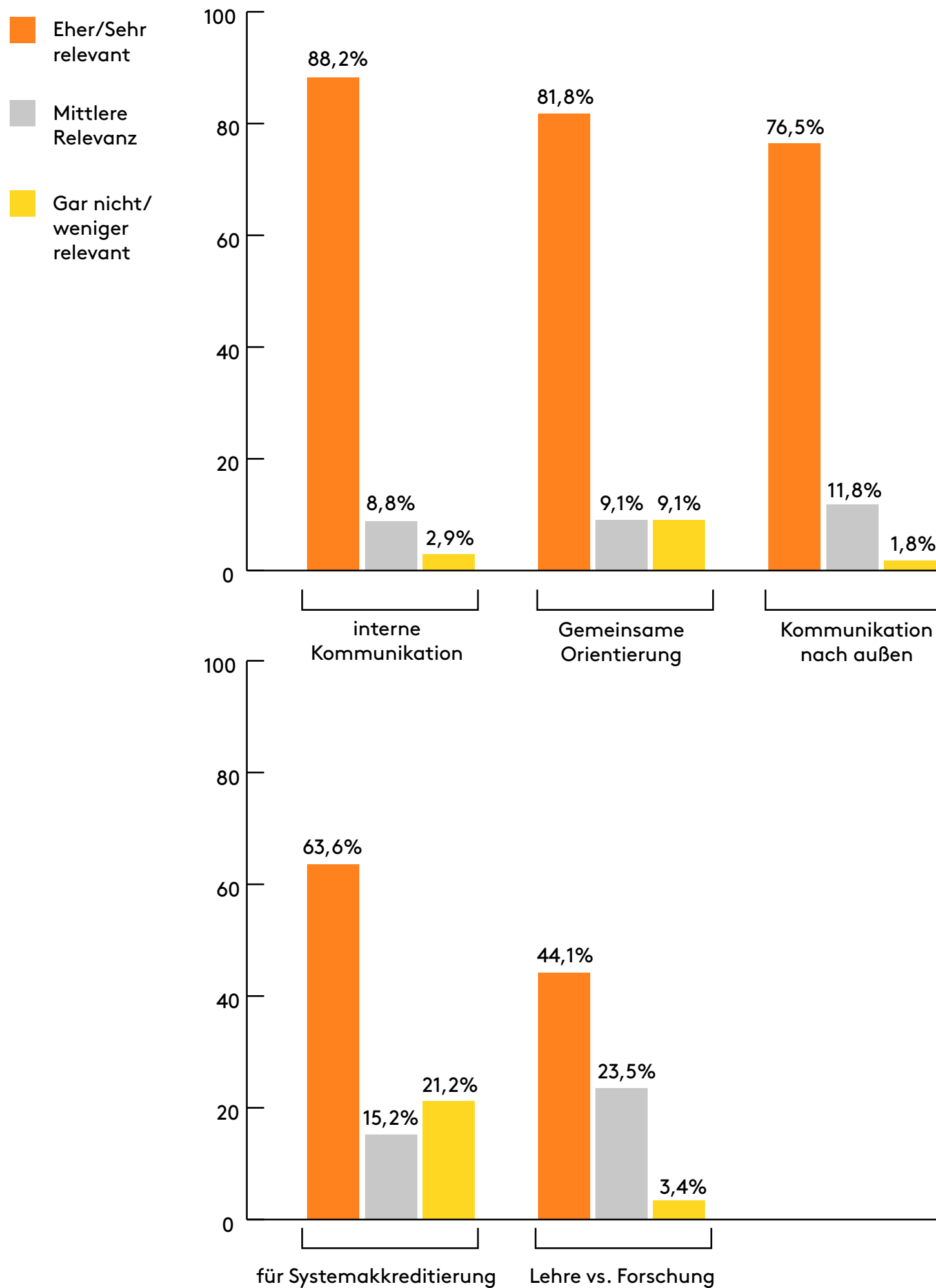
5.2.2 Welche Gründe nennen Hochschulleitungen für die Einführung von Lehrleitbildern?

Wohl wissend, dass die Online-Befragung lediglich eine retrospektive Zuschreibung von Entstehungsgründen ermöglicht, haben wir die Mitglieder der Hochschulleitungen aus Hochschulen mit einem separaten Leitbild Lehre gebeten, fünf vorgegebene Gründe für die Existenz eines Leitbilds Lehre jeweils auf einer fünfstufigen Skala hinsichtlich ihrer Relevanz zu bewerten:

- Voraussetzung für die System(re)akkreditierung,
- Kommunikation des Stellenwerts der Lehre nach außen,
- Kommunikation des Stellenwerts der Lehre nach innen,
- Durchsetzung hochschulweiter Werte trotz unterschiedlicher Fachkulturen,
- stärkere Betonung von Lehre gegenüber Forschung.

Abb. 8 zeigt, dass die Relevanz der Kommunikation nach innen sowie die Schaffung einer gemeinsamen Orientierung besonders hoch bewertet werden (88,2 % bzw. 81,8 % wählten eine der beiden positiven Randstufen), schnell gefolgt von der Intention, den Stellenwert der Lehre auch nach außen zu kommunizieren (76,5 %).

Abb. 8 Relevanz verschiedener Motive für die Existenz eines Lehrleitbilds
[Online-Befragung, n=35]



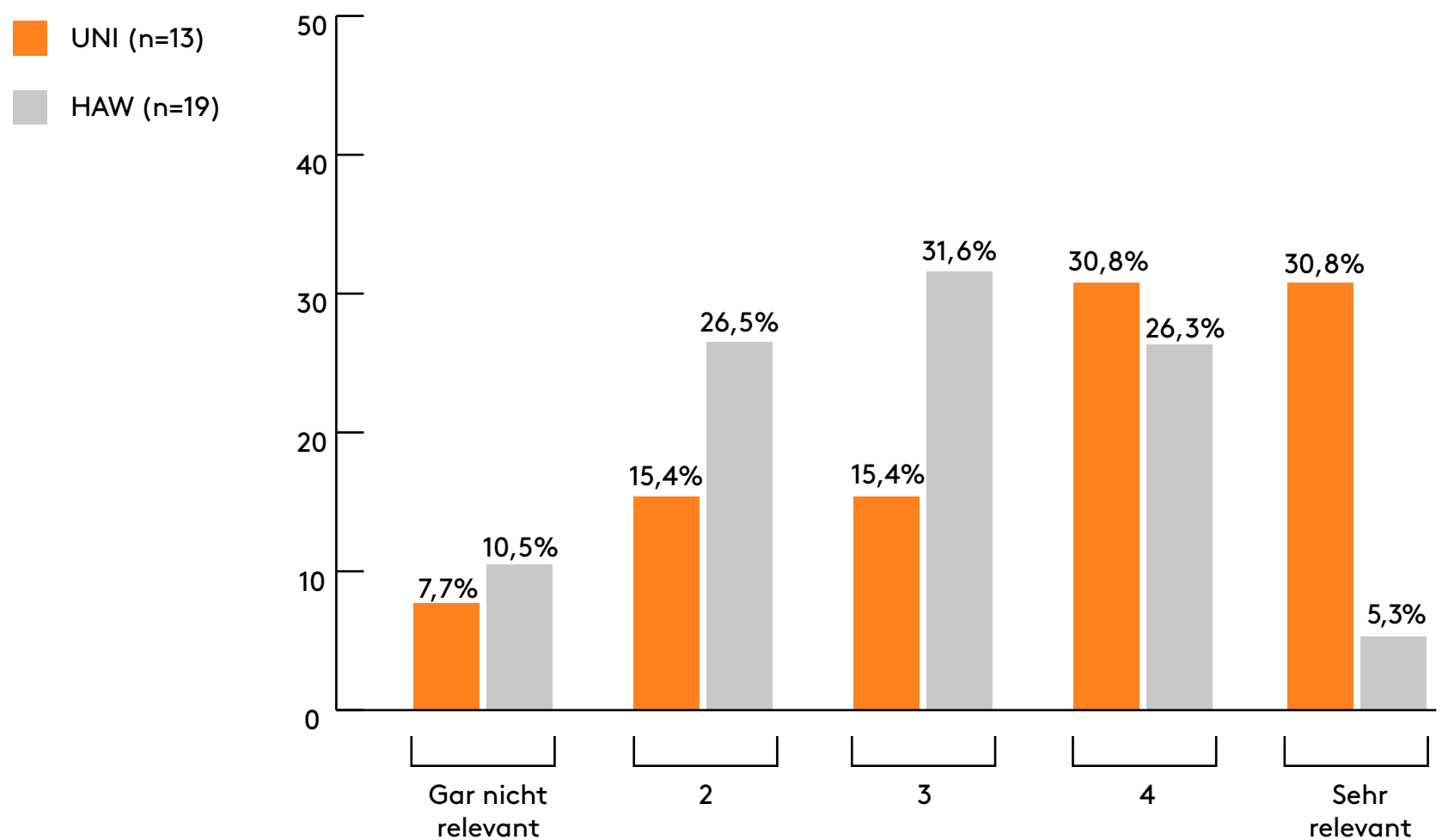
➤ Im Interesse einer besseren Übersichtlichkeit haben wir in der Grafik die Ausprägungen 1 + 2 sowie 4 + 5 der Skala zusammengefasst.

Beim vierten Motiv, wonach das Leitbild für die Lehre für die Systemakkreditierung der Hochschule benötigt wird, interessierten uns etwaige Effekte der geänderten Gesetzeslage. So erwarteten wir, dass das Argument für Hochschulen, die erst in den letzten Jahren ein Leitbild für die Lehre verabschiedet haben, einen besonders hohen Stellenwert haben würde. Diese Vermutung bestätigte die Datenlage deutlich: Für 2/3 der Hochschulen, die ihr Leitbild Lehre erst seit 2018 eingeführt haben, war das Argument relevant oder sehr relevant (Stufe 4 und 5 der Skala), während Hochschulleitungen, an deren Institutionen bereits vor 2012 ein Leitbild Lehre eingeführt wurde, dieses Argument als völlig irrelevant bewerteten.

Bei der Frage nach der stärkeren Betonung von Lehre im Relation zur Forschung wurden im Unterschied zu den bisher genannten Motiven die fünf Stufen der Skala auffallend gleichmäßig gewählt – ein Hinweis auf den sehr unterschiedlichen Stellenwert dieses Kriteriums für verschiedene Hochschulen. Wir haben dabei vermutet, dass es eine unterschiedliche Bewertung zwischen Befragungsteilnehmer*innen aus Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften geben würde. Genauer gesagt: Wir vermuteten, dass dem Kriterium an Universitäten tendenziell eine höhere Relevanz beigemessen würde als an HAWs. (Wegen der geringen Fallzahlen verzichteten wir im Vergleich auf die Gruppe der Kunst- und Musikhochschulen.)

[Abb. 9](#) spricht für diese Annahme: Wir erkennen deutlich unterschiedliche Verteilungsmuster und insbesondere bei den beiden besonders zustimmenden Kategorien (5 = sehr relevant, 4 = sinngemäß „eher relevant“) deutlich höhere Anteile bei den Antwortenden aus Universitäten als bei HAW-Mitgliedern (61,6 % vs. 31,6 %). Behandeln wir die Variable als quasi-metrisch, ergibt sich zudem ein arithmetisches Mittel von 2,9 für die Bewertungen der HAWs und ein Mittelwert von 3,6 für die Bewertungen der Universitäten.

Abb. 9 Relevanz des Motivs „Lehre gegenüber Forschung stärken“, nach Hochschultyp [Online-Befragung der Hochschulleitungen]



5.3 Wie sind die Leitbilder für die Lehre gestaltet?

In diesem Abschnitt nehmen wir nun die Leitbilder für die Lehre genauer in den Blick. Wir analysieren,

- wie die Dokumente in den Hochschulen benannt werden ([Kap. 5.3.1](#)),
- welche Veröffentlichungswege die Hochschulen nutzen ([Kap. 5.3.2](#)),
- wie umfangreich die Texte sind ([Kap. 5.3.3](#)) und
- welche Gestaltungsmerkmale uns aufgefallen sind ([Kap. 5.3.4](#)).

Dabei beziehen wir uns in den ersten beiden Abschnitten auf Ergebnisse sowohl der Online-Befragung als auch der Dokumen-

tenanalyse, in den zwei weiteren dagegen lediglich auf die Auswertung der Lehrleitbilder aus NRW.

5.3.1 Wie heißen die „Leitbilder für die Lehre“ konkret?

Alle Dokumente tragen einen Titel, der zwei Aussagen kombiniert:

- Dokumentenart: primär Leitbild, aber auch: Leitsätze, Grundsätze, Strategie;
- Objekt: Lehre, gute Lehre, Lehre und Studium, Lehre und Lernen.

Insbesondere mit der Festlegung des Gegenstandsbereichs kann bereits eine Botschaft kommuniziert werden. Daher interessierte uns hier die genauere Verteilung. Bei den 17 Hochschulen, bei denen wir im Rahmen unserer Dokumentenanalyse ein separates Dokument finden konnten, bezogen sich acht der Texte im Titel explizit auf die Lehre, davon zwei genauer auf „gute Lehre“:

- Leitbild Lehre oder Leitbild für die Lehre (Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Universität Paderborn, Fachhochschule Bielefeld, Westfälische Hochschule), Grundsätze der Lehre (Hochschule Niederrhein).
- Leitbild guter Lehre (Hochschule Ruhr West), Grundsätze für gute Lehre (Technische Universität Dortmund),

Eine Besonderheit bietet die Heinrich-Heine-Universität, deren Fakultäten eigene Leitbilder für die Lehre formuliert haben, die durch eine hochschulweite Präambel verbunden werden. Die weiteren Hochschulen berücksichtigen bereits im Titel das Zusammenspiel aus Lehren und Lernen:

- Leitbild (für) Studium und Lehre (Deutsche Sporthochschule Köln, Fachhochschule Aachen),
- Lehr-Lern-Strategie 2025 (Universität Duisburg-Essen),

- Strategische Leitlinien zu Lehre und Studium (Technische Hochschule Köln),
- Leitbild Lehre und Lernen (Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Hochschule Bochum),
- Bildungsleitbild (FH Münster),
- FOM Charta – Partnerschaft für Lehre und Lernen (FOM Hochschule für Oekonomie & Management).

Die bundesweite Befragung ergab ein vergleichbares Bild (s. [Tab. 9](#)), mit einer noch deutlicheren Dominanz des klassischen Titels „Leitbild Lehre“.

Tab. 9 Bezeichnung der Lehrleitbilder [Online-Befragung]

	Leitbild	Grundsätze	Strategie	Sonstige	Summe
Lehre	53,1%	0,0%	3,1%	6,3%	62,5%
Gute Lehre	9,4%	3,1%	0,0%	0,0%	12,5%
Lehre und Studium	9,4%	3,1%	0,0%	6,3%	18,8%
Lehre und Lernen	3,1%	0,0%	0,0%	3,1%	6,3%
Summe	75,0%	6,3%	3,1%	15,6%	100,0%

5.3.2 Wie werden die Leitbilder für die Lehre veröffentlicht?

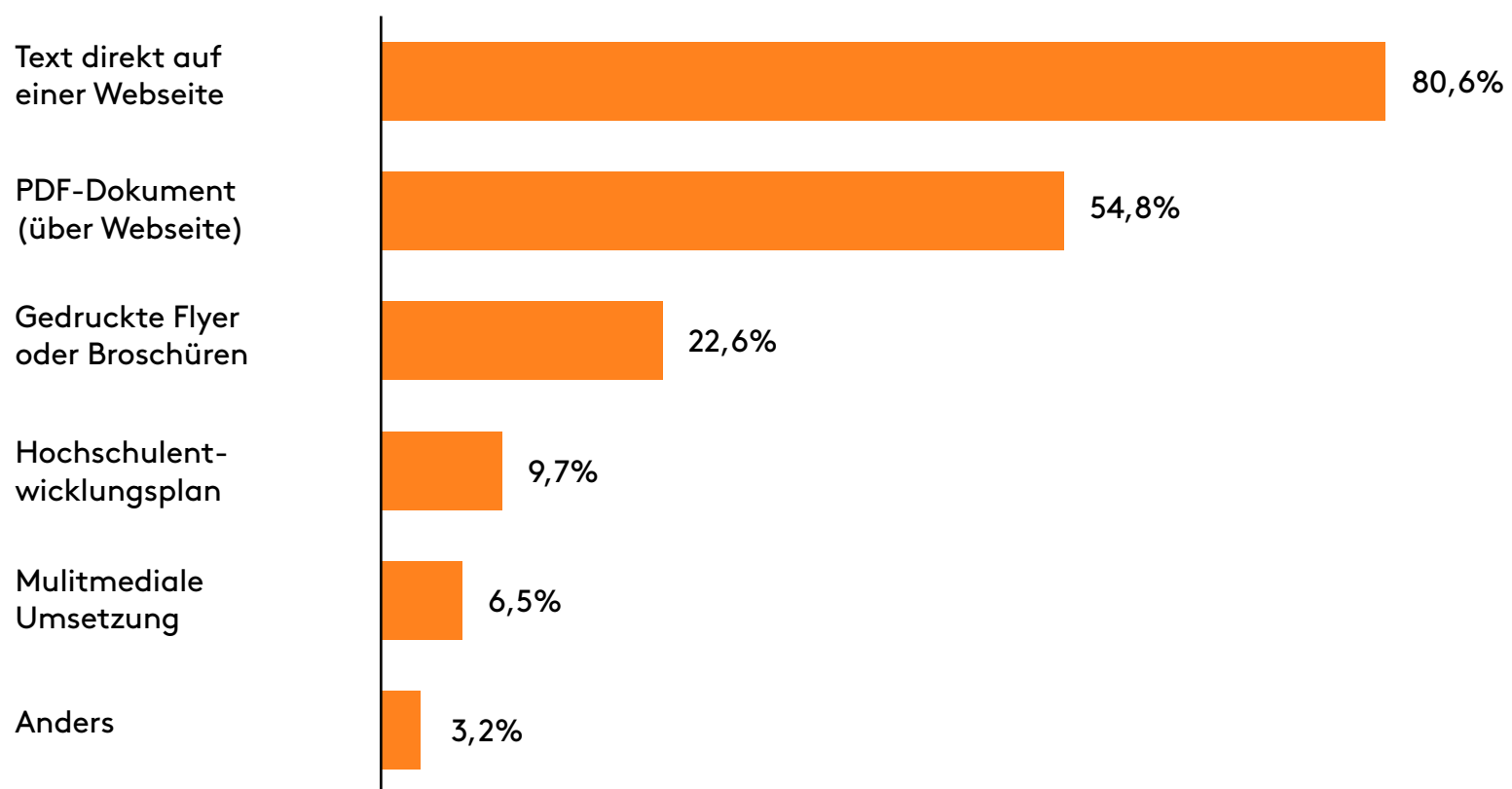
Im Vorfeld der Dokumentenanalyse haben wir auf den Webseiten der nordrhein-westfälischen Hochschulen die fraglichen Leitbilder für die Lehre gesucht. Da die Leitbilder für die Lehre, wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, zum Teil sehr unterschiedliche Bezeichnungen haben, waren sie für Externe, die nicht mit dem jeweiligen Hochschuljargon vertraut waren, mitunter schwer zu finden. Drei unterschiedliche Publikationswege konnten wir ausmachen:

- fünf der Hochschulen veröffentlichen das Leitbild Lehre direkt auf einer Webseite;
- acht der Hochschulen verlinken auf ein herunterladbares PDF-Dokument;

➤ vier Hochschulen bieten beide Optionen.

Dies waren auch die häufigsten Wege, die von den teilnehmenden Hochschulleitungen der Online-Befragung genannt wurden (s. [Abb. 10](#)). Zusätzlich wurden gedruckte Flyer, die Einbindung in den Hochschulentwicklungsplan und, nur in zwei Fällen, eine multimediale Umsetzung (z. B. Film) genannt. Unter „anders“ wurde von einer Hochschule die „Gestaltung einer Wand“ erwähnt.

Abb. 10 Veröffentlichungswege der Leitbilder für die Lehre



➤ Online-Befragung, n=31

Die meisten Befragten haben eine oder zwei Antwortmöglichkeiten gewählt. Bei zwei Antworten war die naheliegende Kombination „Text direkt auf einer Webseite“ und „PDF-Dokument, zugänglich über Webseite“ wenig überraschend die häufigste. Immerhin sieben der 35 Antwortenden nutzen an ihren Hochschulen drei oder vier der angegebenen Varianten.

5.3.3 Welchen Umfang haben die Dokumente?

Tatsächlich war es schwieriger als zunächst erwartet, im Rahmen der Dokumentenanalyse den Umfang der Leitbilder für die Lehre zu vergleichen. Während die meisten Dokumente sehr klar als Leitbild abzugrenzen waren, führte die Recherche bei drei Hochschulen – der Technischen Hochschule Köln, der Sporthochschule Köln und der Universität Duisburg-Essen – zu jeweils sehr ausführlichen Dokumenten, die verschiedene Perspektiven auf das Thema verknüpfen:

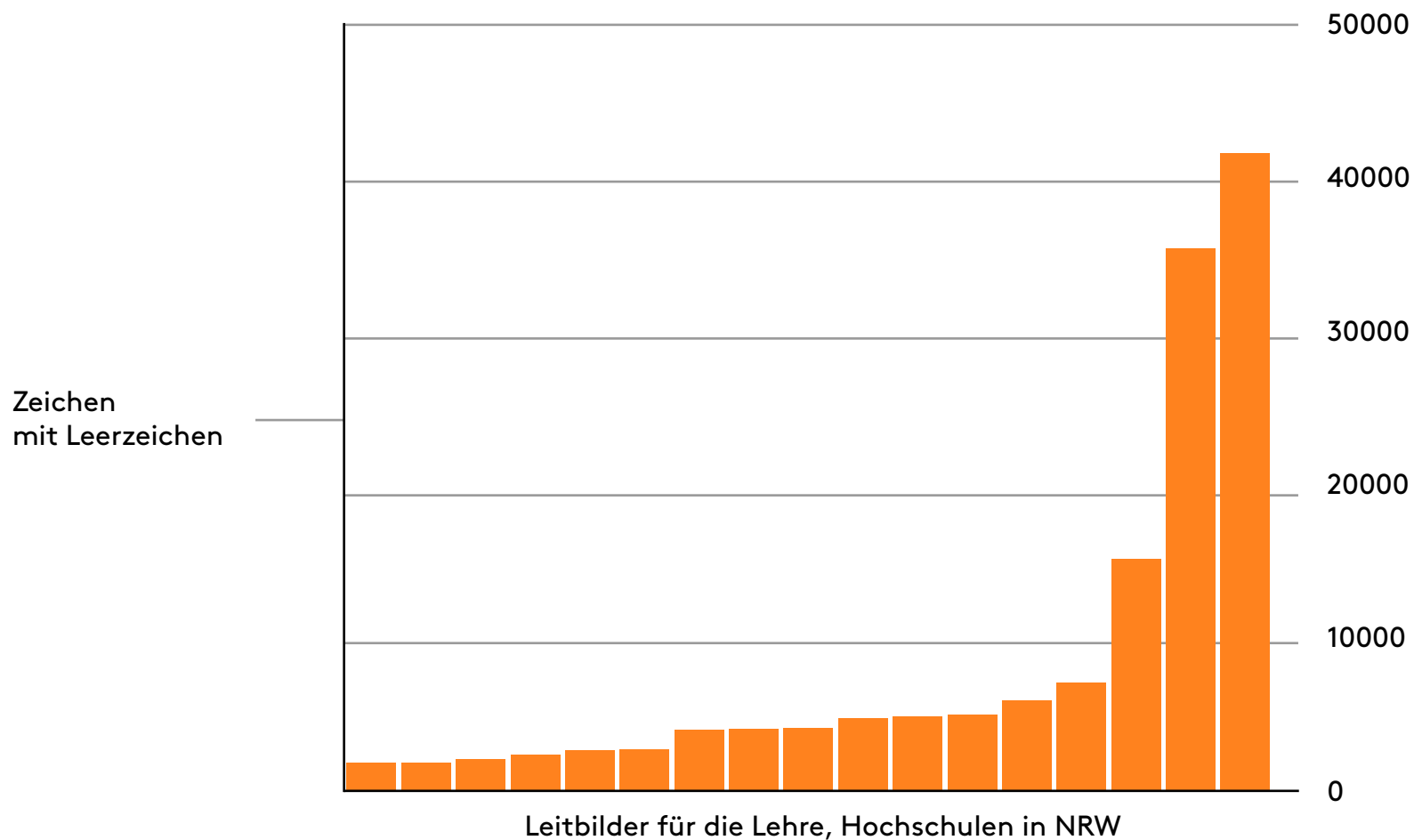
- Das entsprechende Dokument der Universität Duisburg-Essen enthält sowohl ein „Selbstverständnis“ als auch „didaktische Leitlinien“ und „Ziele“ (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lls2025.pdf).
- Die Technische Hochschule Köln berücksichtigt in ihrer Lehrstrategie sowohl strategische Leitlinien als auch allgemeine Kriterien für die Studiengänge und eine Academic Balanced Scorecard (https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf).
- Die Sporthochschule Köln hat ein „Selbstverständnis Studium und Lehre“, „strategische Leitlinien für Studium und Lehre“ und „Leitsätze guter Lehre“ formuliert (https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Hochschule/Studium_und_Lehre/Kompetenzen_in_der_Lehre/Leitbild_fuer_Studium_und_Lehre.pdf).

Bei anderen Hochschulen haben wir ebenfalls verschiedene Informationen gefunden, die Orientierung in der Lehre bieten sollen (z. B. Hochschule Ruhr West: „Leitbild guter Lehre“, „Standards guter Lehre“ und „Generische Lernziele für Bachelor-Absolvent*innen“ – <https://www.hochschule-ruhr-west.de/die-hrw/lehre-an-der-hrw/leitbild-lehre/>; oder FH Münster: „Bildungsleitbild“ und „Bildungsstrategie“ – <https://www.fh-muenster.de/hochschule/aktuelles/publikationen/bildungsleitbild.php>). Hier war jedoch

das von der Hochschule selbst als „Leitbild“ gemeinte Dokument nach wie vor eindeutig zu identifizieren – anders als bei den o. g. drei Hochschulen, bei denen alle genannten Abschnitte Themen enthielten, die von anderen Hochschulen durchaus in das jeweilige Leitbild Lehre integriert wurden. Daher haben wir bei diesen drei Hochschulen in der Analyse jeweils den gesamten Dokumentenumfang berücksichtigt. Als Vergleichsmaß haben wir die Zeichenzahl (mit Leerzeichen) genutzt.

Der Wert reichte von Dokumenten mit weniger als 2.000 Zeichen, dies entspricht ca. einer DIN-A4-Seite, bis zu mehr als 40.000 Zeichen bei der Lehrstrategie inkl. strategischer Leitlinien der Technischen Hochschule Köln (s. [Abb. 11](#)). Die meisten Lehrleitbilder weisen zwischen 2.500 und 6.000 Zeichen auf (Median = 4.070).

Abb. 11 Umfang der Lehrleitbilder [Dokumentenanalyse NRW]



➤ Dokumentenanalyse NRW

5.3.4 Welche sprachlichen Gestaltungsmerkmale werden genutzt?

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse haben wir drei Gestaltungsmerkmale genauer betrachtet: die Existenz eines Slogans oder Mottos, das Subjekt des Leitbilds („wir“ oder „die Hochschule“) und die Binnengliederung der Dokumente.

Slogan oder Motto

Fünf der 17 Hochschulen haben den offiziellen Titel des Leitbilds um ein inhaltliches Motto oder einen Slogan ergänzt:

- Zukunft | Gemeinsam | Bilden (Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe),
- Begeistert Lehren und Lernen (Hochschule Ruhr West),
- Lernen | Leisten | Gemeinschaft leben (Ruhr-Universität Bochum),
- Wandel gestalten (FH Münster – November 2018),
- Miteinander Wandel gestalten (Universität Duisburg-Essen – Dezember 2019).

Subjekt des Leitbilds

In acht der 17 untersuchten Leitbilder für die Lehre wird „unser“ lehrbezogenes Selbstverständnis ausgedrückt: Hier ist ein in der Regel nicht genauer definiertes „Wir“ das zentrale Subjekt der Aussagen (z. B.: „Wir fördern ...“, „Wir unterstützen ...“). Dies trifft auf sechs der zehn der Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu (60 %), aber nur auf zwei der sieben Universitäten in unserer Stichprobe (28,6 %). Letztere wählen dagegen öfter das sachlich wirkende „Die Universität xy ...“ als Akteur ihres Leitbilds (drei von sieben; 42,9 %). Für diesen Duktus hat sich keine einzige der HAWs entschieden.

Bei beiden Hochschultypen gibt es zudem Varianten ohne klaren Akteur oder mit wechselnden Subjekten (z. B.: „Die Studiengänge ...“, „Die Lehre ...“, „Studierende ...“). Zwei Hochschulen scheinen sich nicht ganz sicher zu sein, welche Ansprache sie wählen wollten: Hier dominieren abstrakte Aussagen wie die letztgenannten Beispiele, es gibt kein echtes „Wir“. Dennoch nutzen einzelne Sätze ein „unsere ...“ („Unsere Absolventinnen ...“, „... an unserer Universität ...“).

Einen eigenen Stil hat die Hochschule Ruhr West für ihr Leitbild guter Lehre gewählt: Hier beginnen mehrere Absätze mit „Gute Lehre ...“.

Binnengliederung

Während manche Dokumente als durchlaufende Fließtexte geschrieben sind (z. B. FH Münster, Universität Bielefeld), wird in anderen Leitbildern für die Lehre eine stärkere Binnenstrukturierung angeboten. Dies dürfte es vielen Leser*innen erleichtern, zentrale Aussagen schnell zu erfassen. Hierbei lassen sich zwei Varianten unterscheiden:

- kurze Zwischenüberschriften (z. B. Universität Paderborn, Hochschule Niederrhein) oder
- Kernsätze, die anschließend ausdifferenziert werden (z. B. Ruhr-Universität Bochum, Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe).

5.4 Welche Ziele formulieren die Hochschulen in ihren Lehrleitbildern?

Zur Strukturierung der Leitbildinhalte wurden in einem iterativen, induktiven Verfahren die folgenden sieben Hauptkategorien formuliert:

1. Zusammenhalt
2. Weitere grundlegende Werte der Hochschule
3. Qualifikationsziele
4. Lehren, Prüfen, Beraten
5. Lehrende
6. Qualitätsentwicklung
7. Infrastruktur

Aus 17 Leitbildern für die Lehre nordrhein-westfälischer Hochschulen – davon zehn aus HAWs und sieben aus Universitäten – wurden insgesamt mehr als 900 Textabschnitte jeweils von mindestens zwei Bearbeiterinnen codiert.

Im Folgenden wird jede der Kategorien kurz erläutert. Ergebnisse quantitativer Auswertungen erlauben eine vorsichtige Gewichtung der verschiedenen Aspekte, Zitate aus Leitbildern illustrieren die Subkategorien und sollen vor allem dazu beitragen, die jeweilige Kategorie anschaulich zu machen. Gerade Leitbildtexte müssen natürlich sehr genau zum jeweiligen Organisationskontext passen und sind nur sehr bedingt aus anderen Vorlagen zu kopieren. Dennoch hoffen wir, dass die Zitate ebenso wie die aufgeschlüsselten Subkategorien als Impulse für weitere Diskussionen in der eigenen Hochschule dienen können.

5.4.1 Kategorie 1: Zusammenhalt

Da Leitbilder immer darauf abzielen, eine gemeinsame Wertebasis zu formulieren, dürfte es wenig überraschen, dass fast alle Texte auch allgemeine Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander definieren.

Respekt und Wertschätzung

Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang auf die grundlegende Bedeutung eines wertschätzenden, respektvollen Umgangs miteinander aufmerksam gemacht (11 von 17 = 64,7 %).

FH Bielefeld	Gegenseitige Wertschätzung ist die Grundlage für einen respektvollen und offenen Umgang von Studierenden und Lehrenden an der FH Bielefeld.
---------------------	---

FH Aachen	Wertschätzung, Respekt und Fairness bilden die Grundlage eines konstruktiven Miteinanders aller Mitglieder und Angehörigen der Hochschule.
------------------	--

Gemeinschaft

Mehrere Hochschulen präsentieren sich zudem in besonderer Weise als Gemeinschaft (n=4) und/oder betonen den Stellenwert von Kommunikation und Interaktion für den Zusammenhalt und die Entwicklung der Organisation (n=5). Einen besonderen Akzent haben wir im Leitbild Lehre der Ruhr-Universität Bochum gefunden: Hier wird explizit die Zusammenarbeit der Hochschulmitglieder über Hierarchie- und Disziplingrenzen hinweg gewürdigt.

Deutsche Sporthochschule Köln	[... Alle] Hochschulangehörigen [besitzen] die soziale Verpflichtung und Verantwortung zur Entwicklung und zum Schutz der universitären Gemeinschaft.
--------------------------------------	---

Universität Duisburg-Essen	Wir begreifen unsere Universität als einen Ort der Begegnung und des Austauschs [...].
Ruhr-Universität Bochum	Wir leben Gemeinschaft über die Lehrveranstaltung hinaus. [...] Qualität der Lehre ist für uns kein Zustand, sondern ein fortwährender Entwicklungsprozess, in dem wir uns über Hierarchien und Disziplinen hinweg inspirieren, dabei miteinander und voneinander lernen.

5.4.2 Kategorie 2: Grundlegende Werte der Hochschule

Zu dieser Kategorie zählen wir Formulierungen, die in sehr allgemeiner Form eine gemeinsame Ausrichtung der Hochschule beschreiben: Welche *grundlegenden* Werte sollen im Bereich Studium und Lehre zum Ausdruck kommen, sichtbar und erlebbar werden? Im Rahmen der Analyse haben wir uns bemüht, diese auf die Organisation selbst bezogenen Werte von den im nächsten Abschnitt geschilderten Qualifikationszielen für Studierende abzugrenzen. Bei einigen Subkategorien (z. B. Internationalisierung, Praxisbezug) sind die Übergänge jedoch zweifellos fließend.

Drei Aspekte haben wir besonders häufig wiedergefunden: Nahezu alle Leitbilder äußern sich zur studentischen *Diversität*. Auch *Interdisziplinarität* und *Internationalität* werden oft betont. Für die Universitäten in unserer Stichprobe kommt als viertes „Pflichtthema“ die *Einheit von Forschung und Lehre* hinzu, insbesondere an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ergänzt die *Anwendungsnähe* erwartungsgemäß die Selbstbeschreibungen. Daneben werden aber auch individuelle Akzente gesetzt.

Diversity

Mit einer Ausnahme formulieren alle Hochschulen (94,1 %) Aussagen zur **Vielfalt ihrer Studierenden**, zumeist verbunden mit

Hinweisen auf die damit einhergehenden Chancen und Herausforderungen. Nur sehr vereinzelt wird dabei zusätzlich auf die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit und nur in einem Fall (FH Bielefeld) auf das Selbstverständnis einer familienfreundlichen Hochschule hingewiesen.

Dabei fallen zwei unterschiedliche Zugänge zum Phänomen der studentischen Vielfalt ins Auge:

- Einige Hochschulen erwähnen primär, dass sie die *gegebene* Heterogenität der Studierenden (und/oder anderer Gruppen) berücksichtigen und z. B. entsprechende Unterstützungs- und Beratungsangebote vorhalten (z. B. TH Köln).
- Andere Hochschulen erklären dagegen ausdrücklich, dass sie studentische Vielfalt wünschen (z. B. Hochschule Niederrhein) oder Hürden im Bildungssystem abbauen und gezielt Perspektiven für nichttraditionelle Studierendengruppen eröffnen möchten (z. B. FH Bielefeld, Universität Duisburg-Essen).

**Technische Hochschule
Köln**

Wir begreifen die vielfältigen Lebens- und Bildungsbiographien unserer Studierenden als wertvolles Potenzial für die akademische Kompetenzentwicklung.

Hochschule Niederrhein

Wir wünschen vielfältige und verschiedene Lehr- und Lernpersönlichkeiten und die damit verbundenen vielfältigen Lehr- und Lernstile.

Interdisziplinarität und Internationalität

Sehr weit verbreitet (zehn Leitbilder) ist zudem ein Bekenntnis zur *Interdisziplinarität*.

FH Münster	Da zukünftig erforderliche Kompetenzprofile über fachliche Grenzen hinausreichen, überwindet gute Lehre Fachgrenzen und sucht den transdisziplinären Austausch.
-------------------	---

Im Spannungsfeld von Internationalität und *regionaler Orientierung* dominiert eindeutig die globale Ausrichtung der Hochschulen (acht vs. vier Dokumente). Dabei haben wir in dieser Subkategorie lediglich Hochschulen berücksichtigt, die *Internationalität* primär als Selbstbeschreibung nutzen. Die gezielte Qualifikation von Studierenden für internationale Berufsfelder greifen wir in [Kap. 5.4.3](#) auf.

Universität Paderborn	Die Universität Paderborn ist in Forschung und Lehre durch zahlreiche Austauschprogramme, länderübergreifende Partnerschaften und Gastprogramme global hervorragend vernetzt und bietet ein international geprägtes Studium.
------------------------------	--

Einheit von Forschung und Lehre

Während wir bei den zuletzt genannten Subkategorien keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Hochschultypen gefunden haben, ist die Einheit von Forschung und Lehre primär ein universitäres Anliegen: Sechs der sieben Universitäten in unserem Sample gehen darauf ein, verglichen mit nur zwei von zehn HAWs.

Ruhr-Universität Bochum	Wir folgen dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre.
Universität Duisburg-Essen	Die Einheit von Forschung und Lehre ist für uns konstitutiv.

Verbindung von Praxis und Wissenschaft

Demgegenüber betonen erwartungsgemäß vor allem HAWs die Bedeutung der Anwendungsnähe: Sieben der zehn untersuchten HAWs erwähnen dieses Stichwort oder nahe Verwandte (Anwendungsorientierung, Anwendungsbezug), aber nur zwei Universitäten. Mehrere Dokumente kombinieren dabei Anwendungsnähe explizit mit der Wissenschaftlichkeit des Studienangebots.

Auch Universitäten bekennen sich zur Berufsorientierung ihrer Studiengänge (s. unten, [Kap. 5.4.3](#)). Sie verzichten aber auf die Formulierungen aus dem semantischen Feld der Anwendungsnähe und betonen stattdessen häufiger, dass ihre Studiengänge für Forschung *und* Praxis qualifizieren.

Hochschule Niederrhein Wir bilden unsere Studierenden wissenschaftlich und anwendungsorientiert aus.

Universität Bielefeld Dabei sind Lehre und Studium an der Universität Bielefeld geprägt durch Forschungs- und Berufsfieldorientierung. Dies ist an der Universität Bielefeld kein Widerspruch, sondern eine sinnvolle Einheit, die Studierende auf die Anforderungen der universitären und außeruniversitären Praxis vorbereitet.

Besondere Akzente

Die bisher genannten Werte wurden – bezogen auf die gesamte Stichprobe bzw. die beiden Gruppen der Universitäten und HAWs – jeweils in mehr als der Hälfte aller Lehrleitbilder berücksichtigt. Die folgenden Themen werden deutlich seltener erwähnt und fallen daher als individueller Akzent besonders auf:

- So bekennt sich z. B. die Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe explizit zu einer **offenen Fehlerkultur**. An der FH Münster steht das Bildungsleitbild unter dem Motto der **Wandlungsfähigkeit und Wandlungsbereitschaft** aller Akteure.

- Die Hochschule Ruhr West und die Universität Duisburg-Essen erwähnen als einzige Institutionen, dass Lehren und Lernen **Spaß** machen kann bzw. dass Freude am Lernen ein wichtiger und förderungswürdiger Faktor im Studium ist.
- Aus unserer Sicht erstaunlich selten ist zudem ein allgemeines Bekenntnis zur **Nachhaltigkeit** im Sinne der UN-Sustainable Development Goals zu finden. Zwar wird bereits jetzt das Wort „nachhaltig“ recht häufig genutzt, aber zumeist eher im Sinne von „langfristig, dauerhaft“. Zwei Leitbilder nutzen den Begriff ohne weitere Erläuterungen, und lediglich in den drei längsten Dokumenten (Deutsche Sporthochschule Köln, Universität Duisburg Essen, Technische Hochschule Köln) wird der Anspruch etwas genauer umschrieben. Zwar gibt es, wie wir in der nächsten Kategorie sehen werden, Hochschulen, deren Absolvent*innen Umweltaspekte in ihren Entscheidungen berücksichtigen sollen (s. [Kap. 5.4.3](#)). Damit wird aber das Thema Nachhaltigkeit für uns noch nicht zu einem grundlegenden Orientierungswert für die gesamte Organisation. Angesichts der aktuellen Diskussionen zum Klimawandel und der „Fridays-for-Future“-Initiative vermuten wir, dass dieser Aspekt in den nächsten Jahren häufiger und prominenter aufgegriffen werden dürfte.

5.4.3 Kategorie 3: Qualifikationsziele

Alle Hochschulen definieren in ihren Leitbildern für die Lehre übergreifende Lernziele für ihre Studiengänge, wenn auch in sehr unterschiedlichem Detaillierungsgrad. Als Ausgangspunkt für die Analyse haben wir vier Themenfelder definiert:

- Employability,
- Fachkompetenzen,
- Methodenkompetenzen,
- Selbst- und Sozialkompetenzen.

Employability

Abgesehen von zwei Ausnahmen betonen alle Hochschulen das Anliegen, ihre Studierenden gut auf vielfältige berufliche Anforderungen vorzubereiten. Häufig wird der Arbeitsmarkt zusätzlich charakterisiert, z. B. als *sich wandelnd*, *zunehmend international* und/oder *digitalisiert*. Zwei Hochschulen – eine HAW und eine Universität – erwähnen zudem ausdrücklich auch Wissenschaft und Forschung als mögliche Berufsfelder ihrer Alumni.

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Die Lehrenden unterstützen aktiv die Entwicklung der Lernenden zu fachlich und sozial kompetenten, kritischen, toleranten und selbstständigen Persönlichkeiten, die im nationalen und internationalen Kontext verantwortungsvolle Aufgaben in Wissenschaft, Gesellschaft, Wirtschaft und Staat wahrnehmen können.
Ruhr-Universität Bochum	Wer bei uns studiert, kann [...] sich vorzüglich auf seine berufliche Zukunft vorbereiten.

Fachkompetenzen

Zumeist eher beiläufig wird in elf der 17 Leitbilder darauf eingegangen, dass im Laufe des Studiums fachliche Kompetenzen entwickelt bzw. fachspezifisches Wissen vermittelt werden soll. Sowohl die Beiläufigkeit als auch das Fehlen dieser Kategorie in einigen Leitbildern dürften sich dadurch erklären lassen, dass dieses übergreifende Qualifikationsziel als zu selbstverständlich angesehen wird, um noch erwähnt zu werden. Regelmäßig wird das Stichwort zudem kombiniert mit einem Hinweis auf die Bedeutung inter- oder transdisziplinärer Perspektiven.

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe	Wir bilden handlungsfähige Persönlichkeiten, die durch ihre fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sicher in die Zukunft gehen.
---	--

Universität Bielefeld	Die Lehrenden der Universität Bielefeld vermitteln Grundlagenwissen, vertiefte fachliche Kompetenzen sowie wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen. Sie regen die Studierenden durch herausfordernde Aufgabenstellungen dazu an, sich aktiv mit fachlichen Inhalten und übergreifenden Fragestellungen auseinanderzusetzen.
FH Münster	Da zukünftig erforderliche Kompetenzprofile über fachliche Grenzen hinausreichen, überwindet gute Lehre Fachgrenzen und sucht den transdisziplinären Austausch.

Methodenkompetenzen

Ähnlich wie die Fachkompetenzen werden auch die Methodenkompetenzen häufig nicht weiter spezifiziert. Dies ist nachvollziehbar, da das Leitbild Lehre ja auf sehr unterschiedliche Fachkontexte bezogen werden soll. Dort, wo nicht nur das Schlagwort der „Methodenkompetenz“ genutzt wird, werden insbesondere folgende Facetten hervorgehoben:

- wissenschaftliches Arbeiten,
- interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenzen sowie,
- wenn auch bisher eher selten, Kompetenzen in der Anwendung digitaler Technologien.

Universität Duisburg-Essen	Mithilfe entsprechender Angebote fördern wir den wissenschaftlichen, sachorientierten und konstruktiven Diskurs und stärken damit die Fähigkeit unserer Studierenden, die eigene und andere Positionen kritisch-reflexiv zu hinterfragen und gegensätzliche Standpunkte anzuerkennen.
Technische Hochschule Köln	In unseren international ausgerichteten Curricula bereiten wir unsere Studierenden auf die Anforderungen einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft und internationalen Arbeitswelt vor.

Universität Paderborn	Die Absolvent*innen der Universität Paderborn sollen in der Lage sein, sich in modernen Informationsgesellschaften kompetent und eigenständig, aufgeklärt und verantwortungsbewusst zu positionieren.
------------------------------	---

Selbst- und Sozialkompetenzen

Unter diese Überschrift subsummieren wir drei Aspekte:

- ein allgemeines Bekenntnis zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung,
- die Förderung von Selbstkompetenzen und
- die Vorbereitung der Studierenden auf gesellschaftliche Verantwortungsübernahme.

Zehn Hochschulen möchten ihren Studierenden individuelle Entwicklungsperspektiven eröffnen. Häufig wird dies instrumentell damit begründet, dass Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie Fach- und Methodenkompetenzen für den späteren Berufsweg ausschlaggebend sind (s. Zitat der Deutschen Sporthochschule Köln). In anderen Leitbildern steht dagegen die Entfaltung der eigenen Anlagen im Fokus (s. Beispiel der FH Bielefeld).

Deutsche Sporthochschule Köln	Berufschancen sollen optimiert werden, indem neben wissenschaftlichen Kernkompetenzen insbesondere Selbstbestimmtheit, Selbstständigkeit und Selbstorganisation gefördert werden und hiermit eine kreative, wissenschaftlich fundierte Mitgestaltung des Arbeitsmarktes gelingt.
--------------------------------------	--

FH Bielefeld	Das Studium an der Fachhochschule Bielefeld eröffnet daher Studierenden mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen eine Möglichkeit, ihre individuellen Potentiale zu verwirklichen und zu entfalten.
---------------------	---

FOM	Studierende [...] tragen durch Selbstreflexion zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung und ihrem akademischen Werdegang bei.
------------	--

Als konkrete Selbstkompetenzen werden häufiger z. B. Selbstmanagement und die Fähigkeit der eigenen Weiterentwicklung erwähnt, auch sollen *Neugier* (Deutsche Sporthochschule Köln, Ruhr-Universität Bochum, Westfälische Hochschule) oder *Wissbegierde* (Hochschule Bochum) geweckt werden.

FH Münster	Dabei bedeutet Studienerfolg für uns, dass nach Durchlaufen des gesamten Studiums wissenschaftlich befähigte sowie wandlungsfähige und -bereite Absolventinnen und Absolventen hervorgebracht werden [...].
-------------------	---

Hochschule Bochum	[Unsere Absolventinnen und Absolventen] besitzen die Fähigkeiten, ihr Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil selbstständig und systematisch weiter zu entwickeln.
--------------------------	---

Westfälische Hochschule	Wir wecken Neugier und inspirieren unsere Studierenden zu kreativen und funktionalen Lösungen, mit denen sie auch Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen.
--------------------------------	--

Zwei Hochschulen beziehen sich hierbei ausdrücklich auf die Ausprägung bzw. kritische Reflexion des „akademischen Habitus“ (Universität Duisburg-Essen, Technische Hochschule Köln). Ein Alleinstellungsmerkmal hat das Leitbild der Universität Paderborn: Hier sollen Studierende auch lernen, ein „nachhaltiges Gesundheitsbewusstsein und -verhalten“ zu entwickeln.

Bei 13 Leitbildern haben wir Bezüge zur Vorbereitung von Alumni auf die Übernahme „gesellschaftlicher Verantwortung“ gefunden. Jede dritte Hochschule geht in diesem Kontext darauf ein, dass ihre Alumni auch bewusst zu einer nachhaltigen Entwicklung oder zum Schutz der Umwelt beitragen sollen.

Hochschule Ruhr West	Die Befähigung zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung im beruflichen Handeln ist generischer Bestandteil guter Lehre.
Deutsche Sporthochschule Köln	Der verantwortungsvolle und effiziente Umgang mit Ressourcen und diesbezügliche Grundhaltungen sollen in Studium und Lehre gleichermaßen entwickelt, vermittelt und gelebt werden.

Während viele Hochschulen ihre Studierenden zu kritisch-reflektierten Entscheidungen befähigen möchten, nutzen doch nur zwei Hochschulendie Stichworte „Ethik“ oder „ethisch“ (TH Köln, FH Münster).

5.4.4 Kategorie 4: Lehren, Prüfen, Beraten

In dieser Kategorie fassen wir vier Themenfelder zusammen:

- Aussagen zu didaktischen Konzepten,
- zu Prüfungskontexten,
- hieraus resultierende Rollenerwartungen sowie
- schließlich Informationen zu Unterstützungsangeboten für Studierende.

Didaktische Konzepte

Wie wir gleich noch zeigen werden, wird in vielen Leitbildern sehr konkret auf spezifische didaktische Konzepte (z. B. kompetenzorientierte und/oder aktivierende Lehre) eingegangen. Daneben werden jedoch häufig auch allgemeine Qualitätsmerkmale guter Lehre formuliert:

- Lehre soll fachlich aktuell sein (acht Dokumente) und
- an Forschungsergebnisse anknüpfen (sechs Dokumente).

Mehrere Leitbilder nutzen zudem sehr allgemeine Umschreibungen und fordern z. B. „didaktische Qualität“ oder „angemessene didaktische Mittel“. Nur zwei Hochschulen erwähnen in diesem Zusammenhang schließlich die Freiheit der Lehre (Universität Bielefeld, Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe).

Die Analyse genauer bezeichneter didaktischer Ansätze führt letztlich zu sechs weiteren Kernbegriffen aktueller hochschuldidaktischer Diskurse. Demnach soll Lehre

- praxisorientiert (13 Dokumente),
- kompetenzorientiert (8),
- nach dem Konzept des forschenden Lernens (7),
- adressatenorientiert (6),
- problemorientiert (6) bzw.
- aktivierend (6)

gestaltet sein.

**Technische Hochschule
Köln**

Mit projektorientierten, problembasierten und forschenden Lehr- und Lernarrangements fördern wir studentisches Potenzial und bringen Vielfalt zur Entfaltung.

Hochschule Ruhr West

Gute Lehre erfordert, [...] die Perspektive der Studierenden einzunehmen: Das studentische Lernen ist die Grundlage jeder Überlegung zur Gestaltung guter Lehre.

**Universität
Duisburg-Essen**

Wir unterstützen Theorie-Praxis-Bezüge im Studium und beziehen dabei die Erfahrungen unserer Studierenden mit ein.

Universität Paderborn

Die Ausrichtung der Lehre an dem didaktisch-methodischen Konzept des „forschenden Lernens“ bedeutet, dass Wissen in Forschungsprozessen anhand von eigenen Fragestellungen aktiv entwickelt wird.

FOM	[Lehrende] initiieren und steuern die Lernprozesse durch aktivierende und motivierende Lehre auf aktuellem Stand der Forschung.
------------	---

Auch wenn die meisten Leitbilder schon vor den Corona-Semestern veröffentlicht wurden, findet sich bereits in acht Dokumenten eine Aussage zur Berücksichtigung digitaler Lehre.

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe	Um individuelle Lernwege, Austausch, Diskussion und Feedback entlang der gesamten Bildungskette zu fördern, werden an der TH OWL Präsenzlehre und digitale Lehre in einem ausgewogenen Maß genutzt.
---	---

Hochschule Bochum	Die Gestaltung unserer Studienprogramme zeichnet sich durch didaktische Methodenvielfalt, anwendungsorientierte interdisziplinäre Lehr- und Lernszenarien sowie kompetenzorientierte Prüfungsformate aus. Hierfür werden analoge und digitale Lehrmittel und -methoden bedarfsgerecht eingesetzt.
--------------------------	---

Zwei Stichworte, die nur selten genannt werden und daher besonders auffallen, sind *Service Learning* oder *Social Learning* (Universität Duisburg-Essen sowie Hochschule Bochum).

Letztlich finden sich in den analysierten Texten alle gängigen hochschuldidaktischen „Buzz-Words“. Dennoch sind die Leitbilder keineswegs so monochrom, wie es die Liste suggerieren könnte. Zum einen treffen die meisten Hochschulen eine Auswahl und betonen einzelne der genannten Aspekte:

- Nur drei der 17 Hochschulen erwähnen fünf oder sechs der oben genannten Konzepte explizit;
- acht Hochschulen verweisen dagegen auf maximal zwei der Ansätze.

Zum anderen unterscheiden sich die Texte auch stilistisch: Manche Hochschulen reihen im Wesentlichen mehrere der Schlagwörter hintereinander auf, andere umschreiben die Ansätze dagegen in eigenen Worten. In fünf Leitbildern wird zudem, wie z. B. im letzten Zitat der Hochschule Bochum, explizit die Bedeutung methodischer Vielfalt hervorgehoben.

Prüfungen

Nur in gut der Hälfte der Leitbilder (9 von 17) haben wir Aussagen zum Thema „Prüfungen“ gefunden. Dabei werden vor allem die Attribute „kompetenzorientiert“ sowie „transparent, verlässlich“ genutzt. In drei Leitbildern wird darüber hinaus auch eine leistungsdifferenzierende Bewertung hervorgehoben, so z. B. sehr deutlich im Leitbild der Westfälischen Hochschule (s. Zitat unten). Besonders erwähnenswert erscheint uns zudem eine Formulierung in der Charta der FOM: Hier werden Studierende explizit zu Fairness in Prüfungssituationen aufgefordert.

Ruhr-Universität Bochum	Lehrende [...] prüfen kompetenzorientiert mit transparenten Verfahren der Leistungsbeurteilung.
FOM	[Studierende] erbringen die Prüfungsleistungen integer und selbstständig. [...] [Lehrende] machen Bewertungskriterien gegenüber den Studierenden transparent und geben ihnen zeitnah Rückmeldungen zum individuellen Leistungsstand.
Westfälische Hochschule	Mit unseren Prüfungen überprüfen wir, was unsere Studierenden können. Das Notenspektrum greift dabei die unterschiedlichen Leistungen auf. Wir haben unterschiedlich leistungsstarke und motivierte Studierende, die mit unterschiedlichen Ergebnissen unsere Hochschule verlassen.

Rollenerwartungen

In Bezug auf die Interaktion von Lehrenden und Studierenden ziehen sich drei miteinander verwobene Aspekte wie ein roter Faden durch fast alle Leitbilder:

- die gemeinsame Verantwortung von Lehrenden und Studierenden für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und/oder das Gelingen des Lehrens und Lernens (zwölf Dokumente),
- die Eigenverantwortung der Studierenden für ihre persönliche Entwicklung (11) und
- die Notwendigkeit ihrer aktiven Mitwirkung in Lehrveranstaltungen (10).

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

In der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf tragen sowohl Lehrende als auch Lernende gemeinsam die Verantwortung für gute Lehre.

FH Aachen

Wir haben den Anspruch an Studierende, selbst aktiv und engagiert zu lernen und sich in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse einzubringen.

Einzelne Hochschulen formulieren weitere Erwartungen an Studierende, z. B. eine besondere Leistungsbereitschaft (Ruhr-Universität Bochum, Westfälische Hochschule).

Unterstützungsangebote für Studierende

Viele Hochschulen signalisieren in ihren Lehrleitbildern, dass sie die Studierenden auf dem Weg in ein selbstständiges Studium unterstützen oder in anderen Situationen Beratungsleistungen anbieten. Entsprechende Hinweise haben wir in 13 der 17 untersuchten Texte gefunden. Die Passagen unterscheiden sich insbesondere in Hinblick darauf, ob allgemeiner von z. B. „bedarfsgerechten Beratungs- und Betreuungsangeboten“ gesprochen wird oder ob bestimmte Aspekte differenziert benannt werden. Dies sind vor allem:

- konkrete Beratungsbedarfe (z. B. die Unterscheidung von fachlichen und persönlichen Problemlagen),
- Zielgruppen (z. B. werden teils Studienanfänger*innen oder allgemeiner die Studieneingangsphase gesondert erwähnt),
- handelnde Akteure (z. B. werden mitunter Betreuungsaufgaben von Lehrenden ausdrücklich genannt, in anderen Leitbildern dagegen auf konkret benannte Einrichtungen der Hochschule verwiesen).

Technische Universität Dortmund	Die Angebote zur Begleitung und Beratung im Studium sind auf die unterschiedlichen Studienphasen und heterogenen Zielgruppen zugeschnitten. Dabei werden fachliche und methodische Themen ebenso adressiert wie berufliche, soziale und individuelle Aspekte.
<hr/>	
FH Bielefeld	Das Lernzentrum, die Hochschulbibliothek, die Datenverarbeitungszentrale sowie zahlreiche Beratungs- und Unterstützungsangebote in den Fachbereichen und der Zentralen Studienberatung sowie des International Office bieten Studierenden ein vielfältiges Serviceportfolio an lehr- und lernunterstützenden Angeboten.

5.4.5 Kategorie 5: Lehrende

In diesem Abschnitt erläutern wir,

- welches Bild Hochschulen in ihren Lehrleitbildern von ihren Lehrenden zeichnen bzw. welche Erwartungen sie formulieren und
- welche Aussagen wir zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie Anreizstrukturen für Lehrende gefunden haben.

Erwartungen an Lehrende

In Hinblick auf die explizit formulierten Anforderungen an Lehrende sind die Leitbilder weniger stereotyp, als wir erwartet haben. Nur zwei Aspekte haben wir bei fast jedem zweiten Leitbild gefunden:

- Dies ist zum einen das Stichwort „Diversität des Lehrpersonals“. Die Unterschiedlichkeit der Lehrenden wird in einigen Dokumenten – häufig in einem Atemzug wie die Heterogenität der Studierenden – sachlich anerkannt, in anderen Texten als „Chance und Herausforderung“, teils auch ausschließlich als Potenzial beschrieben.
- Der häufigste Subcode betraf mit acht von 17 Leitbildern die Veränderungsfähigkeit und Lernbereitschaft der Lehrenden, die als zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Lehrqualität angeführt wird.

FH Bielefeld

Die Diversität von Studierenden und Lehrenden ist zentrales Merkmal der FH Bielefeld.

FH Münster

Zur steten Weiterentwicklung der Lehr-/Lernprozesse und Prüfungsformate ist es notwendig, aufmerksam für neue inhaltliche Anforderungen und sich ändernde Kompetenzprofile zu bleiben, neue Entwicklungen der Hochschuldidaktik zu verfolgen und zu adaptieren.

Die meisten Attribute wurden dagegen in maximal vier oder fünf der Leitbilder, also von weniger als einem Drittel der Hochschulen, formuliert. Hierbei handelt es sich um Aspekte wie

- fachliche Expertise,
- didaktische Qualifikation,
- Engagement,
- Begeisterungsfähigkeit sowie

➤ recht allgemein, Professionalität.

Ruhr-Universität Bochum	Lehrende begeistern durch fachliche Expertise und wecken Neugier an ihrem Wissenschaftsgebiet.
Hochschule Bochum	Lehrende zeichnen sich in ihrem professionellen Handeln durch ihre Vorbildfunktion aus.

Impulse und Unterstützungsangebote für Lehrende

In 15 der 17 Dokumente haben wir Hinweise darauf gefunden, wie Lehrende für die Weiterentwicklung ihrer Lehre motiviert und dabei unterstützt werden sollen. Überwiegend waren die Maßnahmen recht vage umschrieben: Die Hochschulen bieten „geeignete Maßnahmen“, „eine Reihe von Angeboten“, „besondere Unterstützungsstrukturen“ oder „professionelle Service-Leistungen“. Ein wenig anschaulicher waren die Zusagen für „ein breites Fortbildungsangebot“ oder „individuelle Beratungsangebote für Lehrende“. Und als sehr konkrete Instrumente wurden z. B. erwähnt: „der jährlich stattfindende Tag der Lehre“ (beides: Universität Paderborn) oder ein „Einstiegsprogramm für Neuberufene“ (FH Bielefeld).

Fünf Hochschulen betonen darüber hinaus die Bedeutung eines lebendigen Austauschs zwischen Lehrenden (z. B. in Form kollegialer Beratung) und fordern dazu auf, Impulse von außen zu nutzen, sei es zur Förderung der wissenschaftlichen Vernetzung, sei es als Inspirationsquelle für die Weiterentwicklung der Lehre.

FH Bielefeld	Der Austausch unter den Lehrenden, die gemeinsame Reflexion innovativer Ansätze und das Einbeziehen externer Impulse unterstützen die Entwicklung erfolgreicher Lehrkonzepte.
--------------	---

Hochschule Ruhr West	Gute Lehre erfordert eine Professionalisierung der Lehre. Eine solche Professionalisierung verlangt einen fortlaufenden Diskurs über Lehre: in den Studiengangkollegien und den Fachbereichen, mit Studierenden und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem lehrnahen Service sowie im Austausch mit anderen Hochschulen (national und international).
-----------------------------	--

Mehrere Hochschulen weisen zudem explizit darauf hin, dass ein „besonderes Engagement in der Lehre“ oder „gute Lehre“ wertgeschätzt und anerkannt wird. Teils werden diese Aussagen mit Hinweisen auf entsprechende Anreizsysteme, Freiräume oder Auszeichnungen (z. B. „die Vergabe von Lehr- und Innovationspreisen“ an der Universität Paderborn) verbunden. Solche Textpassagen haben wir in vier der sieben universitären Lehrleitbilder gefunden; die Quote ist hier doppelt so hoch wie bei den HAWs (drei von zehn) – vielleicht ein Indiz dafür, dass Universitäten mehr Energie dafür aufwenden müssen, um angesichts der häufig noch sehr stark mit Forschungsleistungen verbundenen Reputationssysteme die Aufmerksamkeit von Professor*innen auf die Lehre zu lenken.

5.4.6 Kategorie 6: Qualitätsentwicklung

Fast alle Hochschulen gehen in ihren Leitbildern für die Lehre explizit auch auf Aspekte ein, die üblicherweise mit Stichworten wie Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung- und/oder -entwicklung in Verbindung gebracht werden. Als Subkategorien betrachten wir hier folgende Facetten:

- Weiterentwicklung der Lehre,
- Evaluation, Feedback und Kennzahlenanalyse,
- curriculare Strukturqualität,
- Prozessmanagement und
- Bildungsforschung.

Weiterentwicklung der Lehre

14 der 17 Hochschulen formulieren in ihren Leitbildern ausdrücklich den Anspruch, die Lehre und/oder die Qualität der Lehre weiterzuentwickeln, und dies nicht nur als Ergebnis persönlichen Engagements einzelner Lehrender, sondern als institutionelle Aufgabe. Teils werden Attribute wie „regelmäßig“ oder „kontinuierlich“ ergänzt, drei Hochschulen erwähnen die Existenz eines Qualitätsmanagement-Systems.

Universität Bielefeld	Die Universität Bielefeld betrachtet die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre als eine ihrer zentral wie dezentral verantworteten Kernaufgaben.
Westfälische Hochschule	Feedback und Anregungen nehmen wir ernst und entwickeln unsere Studiengänge entsprechend weiter.

Evaluation, Feedback und Kennzahlenanalyse

Als Informationsquelle für die Weiterentwicklung werden in zwölf Dokumenten – wie bereits im letzten Beispiel – Feedback- oder Evaluationsverfahren angeführt. Diese sollen „konstruktiv“ bzw. „transparent“ gestaltet werden, wobei teilweise explizit zwischen verschiedenen Varianten des Feedbacks (von Lehrenden an Studierende oder umgekehrt bzw. innerhalb der jeweiligen Gruppen) unterschieden wird. Nur sehr selten – bei zwei Hochschulen – wird auch auf die Möglichkeit hingewiesen, weitere Indikatoren zur Analyse von Lehrqualität zu nutzen.

Technische Universität Dortmund	Die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung der Studiengänge und der Lehrveranstaltungen erfolgt auf Basis von etablierten Bewertungsverfahren, wie z. B. Evaluationen.
--	--

FH Bielefeld	Studierende beteiligen sich aktiv in Lehrveranstaltungen sowie in Gremien der Hochschule und an Evaluationen, um ihr Wissen und ihre Vorschläge einzubringen. Rückmeldungen, Evaluations- und Prüfungsergebnisse werden regelmäßig reflektiert und die Lehrveranstaltungen im engen Austausch mit Studierenden und unter Einbezug ihres Feedbacks weiterentwickelt.
Hochschule Niederrhein	Die Qualität der Lehre lässt sich nicht vollständig durch Kennzahlen oder ein Kennzahlensystem messen. [...] Wir nutzen quantitative Indikatoren, um uns ein breites Spektrum an Erkenntnissen über die Wirkung unserer Lehre zu verschaffen. In Verbindung mit qualitativen Merkmalen wollen wir sie unterstützend auch nutzen, um unsere Lehre kontinuierlich zu verbessern.

Curriculare Strukturqualität

Neun Hochschulen weisen ausdrücklich darauf hin, dass eine kluge Strukturierung des Curriculums eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen der Lernziele ist.

Hochschule Niederrhein	Für einen guten Studiengang sind gute Module notwendig, aber nicht hinreichend. Ein Studiengang ist für uns mehr als eine Ansammlung isolierter, weitgehend unabhängiger Module.
Westfälische Hochschule	Wir respektieren, dass unsere Module in einen Gesamtstudiengang eingebettet sind und sich die Arbeitsbelastung für unsere Studierenden auf mehrere Module verteilt. Studierbarkeit ist uns wichtig.

Prozessmanagement

In zwei Leitbildern – beide von technischen Hochschulen – wird zudem der mögliche Wert von Prozessmanagement für die Qualitätsentwicklung an der Hochschule erwähnt. Ebenfalls in zwei

Leitbildern wird der mögliche Beitrag von Berufungsverfahren für die Entwicklung der gewünschten Lehr-/Lernkultur betont.

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe	Durch die Standardisierung von Infrastruktur und Abläufen schaffen wir mehr Raum und Zeit für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Lehre, ihrer Inhalte und Formate. Die Harmonisierung von Abläufen vereinfacht die Zusammenarbeit aller Hochschulangehörigen.
---	--

Technische Hochschule Köln	Die Eignung für innovative und kompetenzorientierte Lehre ist ein wesentliches Element im Anforderungsprofil von Berufungsverfahren.
-----------------------------------	--

Bildungsforschung

Ähnlich selten wie das Prozessmanagement wird bisher in Leitbildern für die Lehre auf die Chance eingegangen, die in der Beforschung der eigenen Lehre liegen kann (z. B. „Scholarship of Teaching and Learning“). Lediglich die Technische Hochschule Köln und die Universität Duisburg-Essen nennen diese Möglichkeiten explizit.

Universität Duisburg-Essen	Wir bieten Lehrenden Angebote zur Professionalisierung und Weiterentwicklung und unterstützen sie bei der Beforschung ihrer eigenen Lehrpraxis.
-----------------------------------	---

5.4.7 Kategorie 7: Infrastruktur

Elf der 17 Hochschulen (64,7 %) erwähnen die Bedeutung von Infrastruktur für die Lehrqualität. Überwiegend wird sehr allgemein eine „lernförderliche“, „unterstützende“ oder „leistungsfähige“ Infrastruktur versprochen.

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Die Heinrich-Heine-Universität schafft die Rahmenbedingungen für eine gute Lehre durch eine lernförderliche Infrastruktur.
--	--

Ruhr-Universität Bochum	Alle Mitglieder der Fakultäten und Hochschulleitung fördern das Lehren und Lernen an der RUB durch eine unterstützende Infrastruktur [...].
--------------------------------	---

Vereinzelt wird aber auch konkret auf den Stellenwert physischer Lernräume bzw. architektonischer Merkmale für die Ausprägung einer bestimmten Organisations- oder Lernkultur hingewiesen. Die Universität Duisburg-Essen betont hierbei explizit die Barrierefreiheit in der Hochschule, die Technische Hochschule Köln weist zusätzlich auf die möglichst inklusive Gestaltung auch von virtuellen Lehr- und Lernräumen hin.

Universität Bielefeld	Die Universität Bielefeld ist eine Campus- und Präsenzuniversität, in der alle Fakultäten und Einrichtungen räumlich nah beieinander liegen. Begünstigt durch dieses architektonische Merkmal hat sich zwischen Studierenden und Lehrenden, zwischen Wissenschaft, Hochschulleitung und Verwaltung eine besondere Kultur der Kommunikation herausgebildet [...].
------------------------------	--

Universität Duisburg- Essen	Unsere Universität ist ein möglichst barrierefreier Studien-, Lehr- und Lernort, an dem wir als Mitglieder gerne Zeit verbringen.
------------------------------------	---

Und nicht zuletzt wird – durchgehend auch sehr allgemein – der Wert „moderner Technologien“ oder einer „innovativen IT-Struktur“ anerkannt.

Technische Hochschule Köln	Durch geeignete digitale Medien- und Technologiestrukturen gewinnt die TH Köln neue Räume, kompetenzorientierte Lehr-/Lernformate zu entwickeln, die insbesondere die zunehmende Heterogenität der Studierenden reflektieren und eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden erlauben.
-----------------------------------	---

Etwas bedrückend wirkt in diesem Zusammenhang die Aussage aus einem universitären Leitbild, wonach „die vorhandene Infrastruktur und die zur Verfügung stehenden Ressourcen“ den „Rahmen für die Lehre bilden“. Auch wenn dies ganz sicher an vielen Hochschulen dem Alltag sehr nahe kommt, würde man den betreffenden Lehrenden und Studierenden doch wünschen, dass die Weiterentwicklung der Infrastruktur an den Anforderungen der Lehre ausgerichtet wird – und sich nicht umgekehrt die Lehre auf Dauer in die mitunter ja doch recht begrenzten vorhandenen Möglichkeiten „schicken“ muss.

5.5 Wer kennt die Leitbilder für die Lehre, woher?

Leitbilder für die Lehre dokumentieren, welche Werte die an ihrer Formulierung mitwirkenden Akteure als richtungsweisend für die eigene Hochschule ansehen. Daher sind die Dokumente immer in zwei Richtungen mit der Lehr-/Lernkultur der Hochschule verwoben:

- Zum einen beschreiben die Texte aktuell vorhandene Überzeugungen, wobei das Maß, in dem diese Werte in der Hochschule mitgetragen und umgesetzt werden, von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich sein und stark davon abhängen wird, wie partizipativ der Entstehungsprozess gestaltet wurde. Erste Einordnungen hierzu werden wir später, in [Kap. 5.7](#), vornehmen.
- Zum anderen ist üblicherweise mit der Verabschiedung eines Leitbilds auch die Hoffnung verbunden, die Lehr-/Lernkultur – und das bedeutet: individuelle Überzeugungen und konkrete Verhaltensweisen – tatsächlich in Richtung der formulierten Werte zu verändern.

Abb. 12 Wechselwirkung von Leitbildtexten und Wirklichkeit



Es ist erstaunlich wenig darüber bekannt, in welchem Maße und durch welche Mechanismen in Leitbildern ausgedrückte Werte in Organisationen wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitend werden. Sehr allgemeine Maximen – wie die gemeinsame Verantwortung für Lehr-/Lernprozesse oder die grundsätzliche Bedeutung wissenschaftlicher Arbeitsweisen – werden auf breite Zustimmung stoßen, ganz unabhängig davon, ob sie in dem jeweiligen Lehrleitbild aufgegriffen werden oder nicht. Falls sich eine Hochschule in ihrem Lehrleitbild aber für ein spezifisches Profil entscheidet, z. B. für die grundsätzliche Ausrichtung aller Lehrangebote am Prinzip des forschenden Lernens, erscheint die Annahme naheliegend, dass eine breite Bekanntheit dieses Leitmotivs bei den relevanten Akteuren in der Hochschule die Integration in die Praxis begünstigt. Wir sagen bewusst vorsichtig „begünstigt“, denn allein die Kenntnis einer Maxime verändert natürlich nicht automatisch die Motivationslage und Fähigkeiten der handelnden Personen – zumal wenn diese, wie bei Hochschullehrenden üblich, eher auf das eigene Fach als auf die gesamte Institution ausgerichtet ist (vgl. [Bertold 2010](#), S. 25). In diesem Sinne sind Leitbilder für die Lehre ein ganz wunderbares Indiz für die Metapher der Hochschule als „lose gekoppelte Systeme“ ([Weick 1976](#)): „Aktivitäten und Entscheidungen in einem Bereich der Organisation führen nicht zwangsläufig zur Umsetzung an anderer Stelle.“ ([Bertold 2010](#), S. 26)

Bevor wir uns jedoch mit der Frage beschäftigen werden, ob und in welchem Maße die Befragten reale Effekte von Hochschulleitbildern in ihren Organisationen beschreiben, wollen wir dennoch zunächst die Kommunikationsprozesse betrachten:

- Welche Akteursgruppen sollten aus Sicht der Hochschulleitungen und Dekan*innen das Leitbild Lehre kennen ([Kap. 5.5.1](#))?
- Welche Gruppen werden – nach Einschätzung der Hochschul- und Fachbereichs-/Fakultätsleitungen – tatsächlich systematisch auf das Leitbild aufmerksam gemacht ([Kap. 5.5.2](#))?
- Wie haben die Befragungsteilnehmer*innen selbst von dem Leitbild erfahren ([Kap. 5.5.3](#))?
- Und: In welchem Maße waren sie sogar persönlich an der Entwicklung beteiligt ([Kap. 5.5.4](#))?

5.5.1 Für wie wichtig halten Hochschul- und Fachbereichs-/Fakultätsleitungen die Bekanntheit der Dokumente?

Da ihnen nach unserer Einschätzung eine Schlüsselfunktion für die Kommunikation der Lehrleitbilder zukommt, haben wir sowohl die Hochschulleitungen als auch die Dekan*innen gefragt, wie wichtig es aus ihrer Sicht ist, dass verschiedene Hochschulakteure die Dokumente kennen (5er Skala von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“).

Beide Gruppen waren sich darin einig, dass insbesondere Mitglieder der Hochschulleitung das eigene Leitbild Lehre kennen sollten (Zustimmungswerte von ca. 91,5 % zu Stufe 4 und 5 der Skala). An zweiter und dritter Stelle wurden – mit unterschiedlicher Reihenfolge – Dekan*innen und Professor*innen genannt (vgl. [Tab. 10](#)).

Tab. 10 Gewünschte Bekanntheit des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen

		HL (n=33 bis 34)	Dekane (n=23-24)	Gesamt
Hochschulleitung	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	0,0%	4,2%	1,7%
	neutral	8,8%	4,2%	6,9%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	91,2%	91,7%	91,4%
Dekan*innen	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	0,0%	12,5%	5,3%
	neutral	6,1%	4,2%	5,3%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	93,9%	83,3%	89,5%
Professor*innen	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	0,0%	12,5%	5,2%
	neutral	2,9%	16,7%	8,6%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	97,1%	70,8%	86,2%
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	0,0%	20,8%	8,6%
	neutral	5,9%	20,8%	12,1%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	94,1%	58,3%	79,3%
Lehrbeauftragte	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	0,0%	29,2%	12,1%
	neutral	14,7%	20,8%	17,2%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	85,3%	50,0%	70,7%
wiss. Mitarbeiter*innen	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	2,9%	26,1%	12,3%
	neutral	29,4%	21,7%	26,3%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	67,6%	52,2%	61,4%
Studierende	gar nicht wichtig oder eher unwichtig	2,9%	33,3%	15,5%
	neutral	11,8%	16,7%	13,8%
	sehr wichtig oder (eher) wichtig	85,3%	50,0%	70,7%

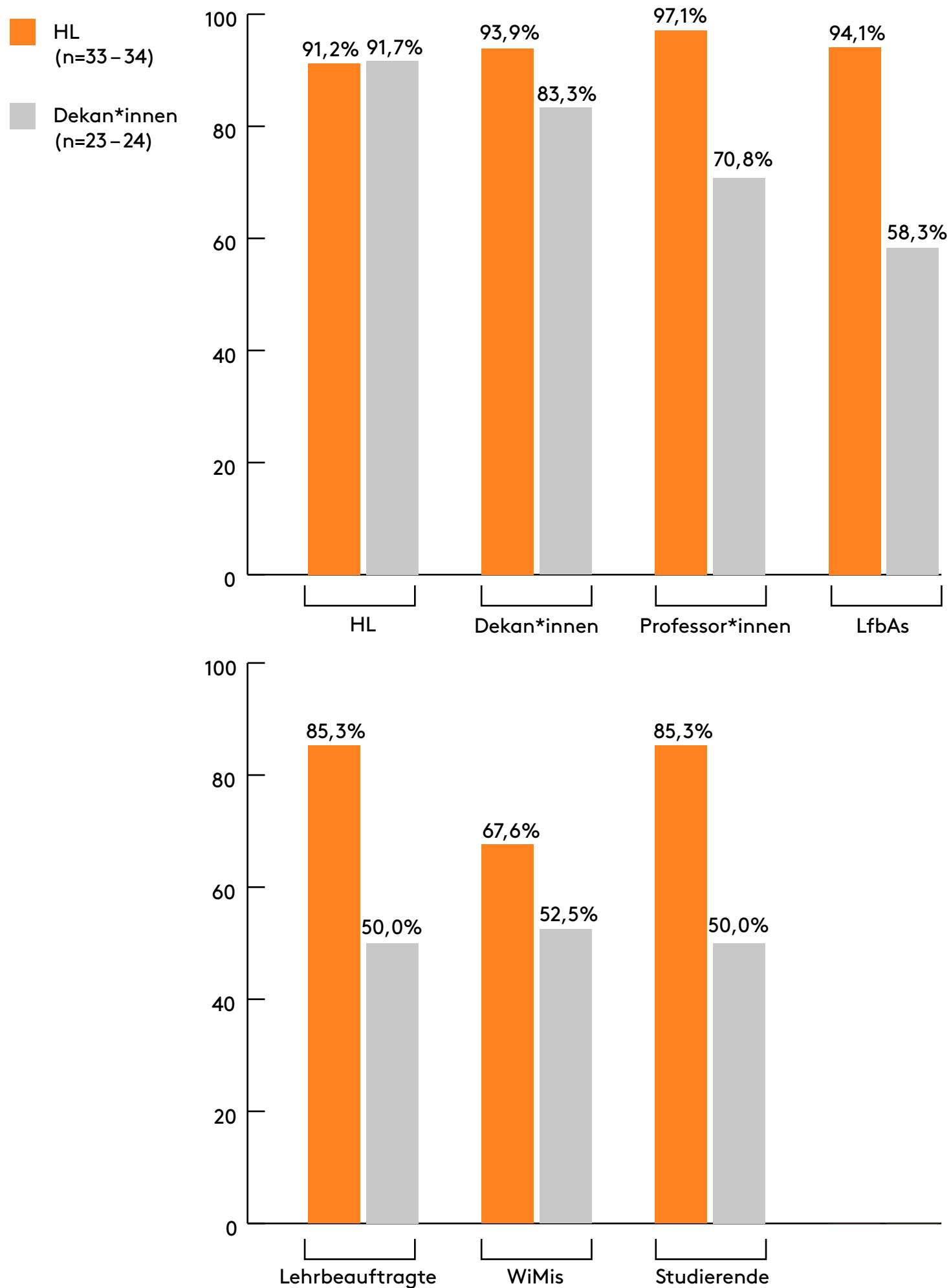
➤ HL = Mitglieder der Hochschulleitungen. Im Interesse der Übersichtlichkeit haben wir in der Tabelle jeweils die Kategorien 1 + 2 sowie 4 + 5 zusammengefasst und Zwischentexte ergänzt.

Interessanter als der Unterschied in der Reihenfolge (Dekan*innen bewerten die nötige Bekanntheit des Lehrleitbilds bei Dekan*innen höher als bei Professor*innen; Hochschulleitungen sehen dies genau andersherum) erscheint uns eine andere Beobachtung: Zwar fanden es beide Gruppen – Vizepräsident*innen und Dekan*innen – ähnlich wichtig, dass die Hochschulleitung das Leitbild für die Lehre kennt. Bei *allen* anderen Gruppen halten die Dekan*innen die Kommunikation des Lehrleitbilds dagegen für deutlich weniger wichtig. Mitglieder der Hochschulleitung finden es z. B. zu 97,1 % „sehr wichtig“ oder „(eher) wichtig“, dass Professor*innen die Leitbilder für die Lehre kennen – verglichen mit nur 70,8 % der Dekan*innen. Noch größer wird diese Diskrepanz bei der Frage, ob Studierende das Leitbild Lehre kennen sollten:

- Dies halten immerhin 85,3 % der Hochschulleitungen für (eher) wichtig oder sehr wichtig – gegenüber nur 50,0 % der Dekan*innen.
- Fast jedes zweite Mitglied der Hochschulleitung hält dieses Kenntnis sogar für sehr wichtig (61,8 %), aber noch nicht einmal jede*r dritte Dekan*in (29,2 %).

In einem Punkt stimmen beide Gruppen dagegen wieder überein: Innerhalb der Lehrenden halten sie die Kenntnis bei Professor*innen für wichtiger als bei Lehrkräften für besondere Aufgaben (LfbAs) und bei dieser Gruppe für wichtiger als bei Lehrbeauftragten.

Abb. 13 Eingeschätzte Wichtigkeit der Leitbildkommunikation an verschiedene Hochschulakteure



➤ Online-Befragung; Antworten zu Stufe 4 + 5 der 5er Skala: 1 = „gar nicht wichtig“, 5 = „sehr wichtig“.

Die vorliegende Studie erlaubt keine Aussagen dazu, ob und in welchem Ausmaß die Kenntnis des Leitbilds Lehre bei den einzelnen Akteursgruppen tatsächlich Voraussetzung für die Realisierung der im Leitbild formulierten Werte im Hochschulalltag ist. Dies ist zwar in gewissem Maße plausibel, aber auch andere Wege der Vermittlung wären denkbar. Von daher kann nicht zwangsläufig Hochschulen mit einem geringeren Kommunikationsinteresse eine schlechtere Verwirklichung des Leitbilds zugeschrieben werden. In jedem Fall lässt sich jedoch festhalten, dass Hochschulleitungen, die eine breite Kommunikation des Leitbilds in ihrer Institution wünschen, berücksichtigen sollten, dass die Fachbereichs- oder Fakultätsleitungen diesem Anliegen nicht automatisch dieselbe Priorität beimessen.

Mit Blick auf die Berücksichtigung von Studierenden als Adressat*innen einer gezielten Leitbildkommunikation sei hier zudem auf das Ergebnis einer im Sommersemester 2020 an der FH Münster verfassten studentischen Seminararbeit hingewiesen. Im Rahmen eines interdisziplinären Seminars mit Studierenden des Bachelor-Studiengangs Design und des Master-Studiengangs Lehramt am Berufskolleg (Betreuung: Prof. Dr. Annika Boentert, Prof. Dipl.-Des. Gisela Grosse) haben Studierende bezüglich des Bildungsleitbilds der FH Münster die Kommunikationsinteressen von Studierenden und Lehrenden erfragt. An einer Online-Befragung unter allen ca. 15.000 Studierenden der Hochschule beteiligten sich 564 Studierende aller Fachbereiche (für Konzeption und Umsetzung verantwortliche Seminarteilnehmer*innen: Alina Weigelt, Kathrin Wessel, Maximilian Fleischer). Lediglich 13,2 % der Antwortenden kannten das Bildungsleitbild bereits vor der Teilnahme an der Befragung. Mehr als 2/3 der Studierenden (67,4 %) gaben aber an, dass sie gern früher davon erfahren hätten – ein für alle Beteiligten überraschendes Ergebnis.

Zwar kann ein Bias in dem Sinne, dass sich vielleicht eher motivierte Studierende an der Befragung beteiligt haben, nicht ausgeschlossen werden. Dennoch sollte wohl nicht mit Selbstverständlichkeit davon ausgegangen werden, dass sich Studierende nicht

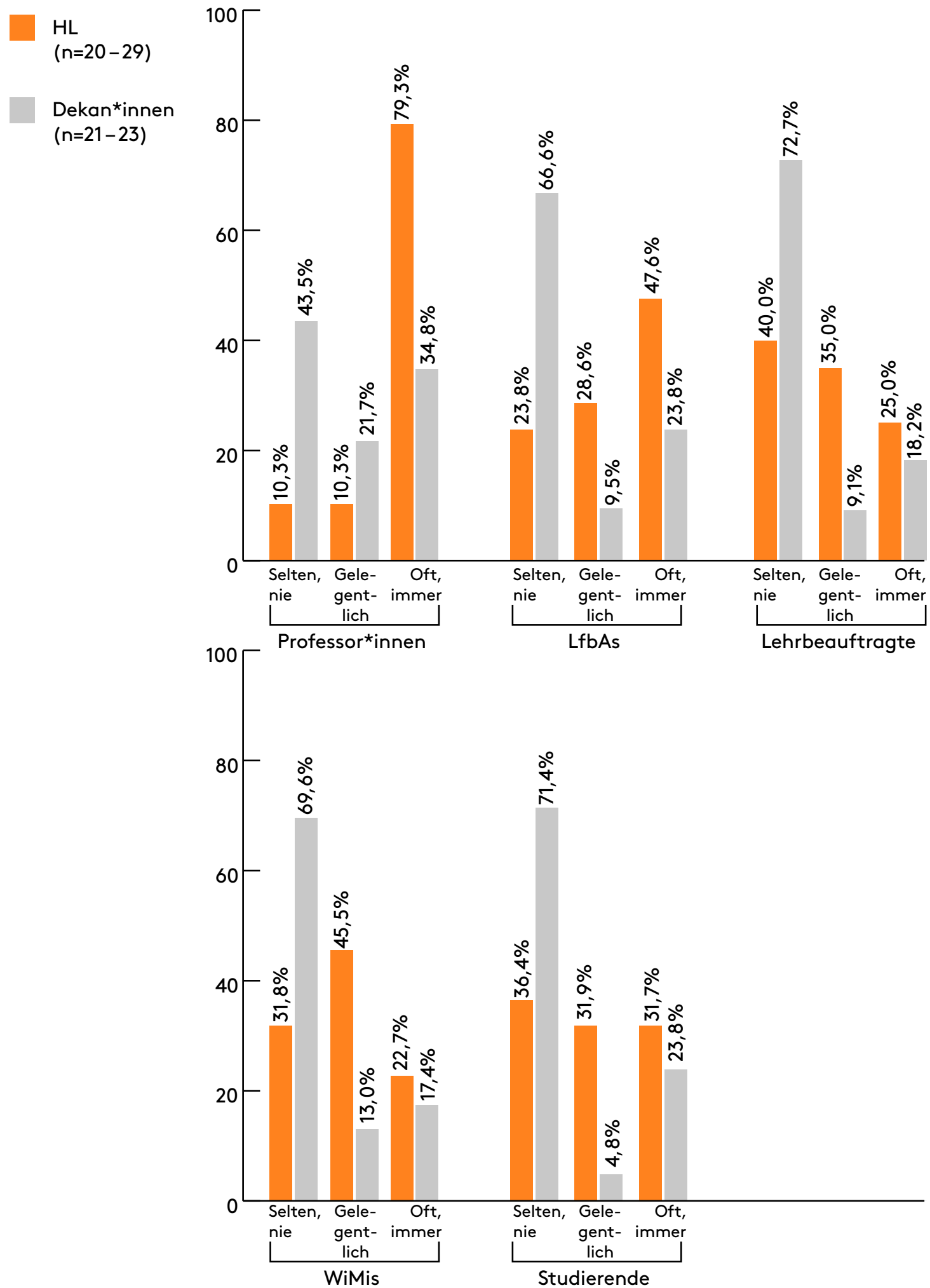
für diese Themen interessieren. Im Seminar sahen die Teilnehmer*innen vor allem eine große Chance in der Möglichkeit, Lehrende mit Nachdruck auf bestimmte Wünsche zur Studiengang- oder Veranstaltungsgestaltung hinweisen zu können, wenn ihnen bewusst wäre, dass ihre persönlichen Vorstellungen durch das Leitbild für die Lehre der Hochschule gedeckt wären.

5.5.2 Welche Hochschulakteure werden auf das Leitbild Lehre aufmerksam gemacht?

Die unterschiedliche Wahrnehmung von Mitgliedern der Hochschulleitung und der Fachbereichs- oder Fakultätsleitungen zeigt sich noch deutlicher bei der Beurteilung der tatsächlich erfolgenden Kommunikation (vgl. [Abb. 14](#)). Während z.B. knapp 80% die Hochschulleitungen davon ausgehen, dass Professor*innen oft oder immer gezielt auf das Leitbild für die Lehre hingewiesen werden, teilt lediglich jede*r dritte Dekan*in diese Wahrnehmung. 43,5 % der Dekan*innen schätzen sogar, dass Professor*innen selten oder nie (Stufe 1 und 2) von dem Leitbild Lehre erfahren – verglichen mit nur 10,3 % der befragten Hochschulleitungen.

Bei Lehrkräften für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragten, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Studierenden sind sogar mindestens zwei von drei Dekan*innen der Meinung, dass diese Gruppen selten oder nie davon hören. Bei den Hochschulleitungen liegt dieser Wert, je nach betrachteter Gruppe, zwischen 23,8 % und 40,0 %.

Abb. 14 Kommunikation der Leitbilder für die Lehre an unterschiedliche Akteursgruppen



➤ LfbAs = Lehrkräfte für besondere Aufgaben, WiMis = Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. In der Abbildung haben wir erneut jeweils die beiden

Randoptionen der fünfstufigen Skala (mit Polbeschriftung, 1 = nie; 5 = immer) zusammengefügt.

- Die detaillierte Analyse mit einem Mann-Whitney-U-Test bestätigt einen hochsignifikanten Unterschied in der Einschätzung der Dekan*innen und Hochschulleitungen bezogen auf die Leitbildkommunikation an Professor*innen ($p=0,004$) und einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Kommunikation an Lehrkräfte für besondere Aufgaben ($p=0,032$). Bei den weiteren Gruppen sind die Unterschiede nur knapp signifikant (wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: $p=0,048$) oder auf dem 5 %-Signifikanzniveau nicht mehr signifikant (Lehrbeauftragte: $p=0,056$; Studierende: $p=0,172$). Es gab keinerlei signifikante Unterschiede in der Kommunikation des Leitbilds Lehre an Hochschulen unterschiedlichen Typs oder Trägerschaft.
-

5.5.3 Wie haben die Befragungsteilnehmer*innen vom Lehrleitbild erfahren?

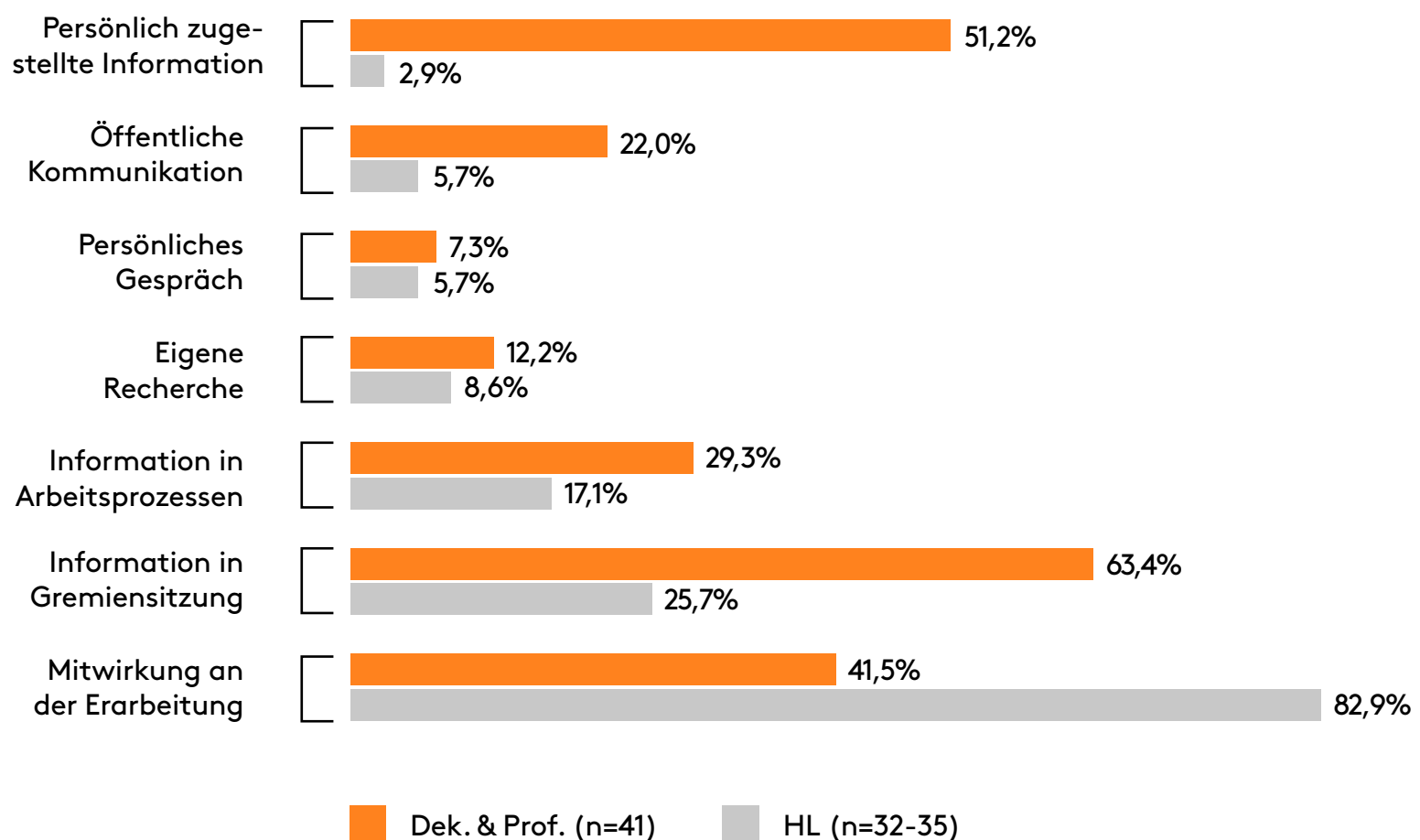
Während wir die letzten Fragen nur an die Befragungsteilnehmer*innen mit Leitungsverantwortung (Hochschulleitungen, Dekan*innen) gerichtet haben, wurde die Frage, auf welchen Wegen sie persönlich vom Leitbild Lehre erfahren haben, allen Teilnehmer*innen gestellt. Wie bereits beim vorherigen Abschnitt haben wir lediglich Bewertungen aus Hochschulen berücksichtigt, die auch tatsächlich ein manifestes Leitbild Lehre besitzen.

Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen der Gruppe der Hochschulleitungen einerseits und den weiteren Befragten andererseits. Besonders auffällig sind folgende Befunde (vgl. [Abb. 15](#)):

- Aus der Gruppe der Hochschulleitungen haben 82,9 % der Antwortenden das Leitbild Lehre durch die Mitarbeit an der Entwicklung kennengelernt. An zweiter Stelle nannten diese Akteure Gremiensitzungen als Informationsquelle (25,7 %).
- Die weiteren Befragungsteilnehmer*innen (Dekan*innen und Professor*innen ohne Leitungsfunktion) kannten das Lehrleitbild in erster Linie aus Gremiensitzungen wie z. B. Fachbereichsratsitzungen (63,4 %). Hier waren zudem persönlich

zugestellte Informationen von besonderer Bedeutung, dies gaben 51,2 % der Befragten an. Das Mitwirken an der Erarbeitung wurde dagegen erst an dritter Stelle genannt, von 41,5 %.

Abb. 15 Informationsquellen der Befragungsteilnehmer*innen (Leitbild Lehre)



➤ HL = Hochschulleitungen, Dek. & Prof. = Dekan*innen und Professor*innen ohne Amt

5.5.4 Wie intensiv haben die Akteure an der Entwicklung mitgearbeitet?

Insgesamt 62 Teilnehmende haben Auskunft dazu gegeben, wie intensiv sie an der Entwicklung des Lehrleitbildes beteiligt waren. Werden alle Antworten ohne Differenzierung nach Akteursgruppen betrachtet, ergibt sich ein sehr interessantes Bild: Jeweils ca. 1/3 der Teilnehmenden war entweder sehr intensiv (32,3 %) oder gar nicht (30,6 %) in die Erarbeitung des Leitbilds eingebunden (fünfstufige Skala, 5 = sehr intensiv, 1 = gar nicht).

Das letzte Drittel verteilte sich gleichmäßig auf die mittleren Stufen der Skala.

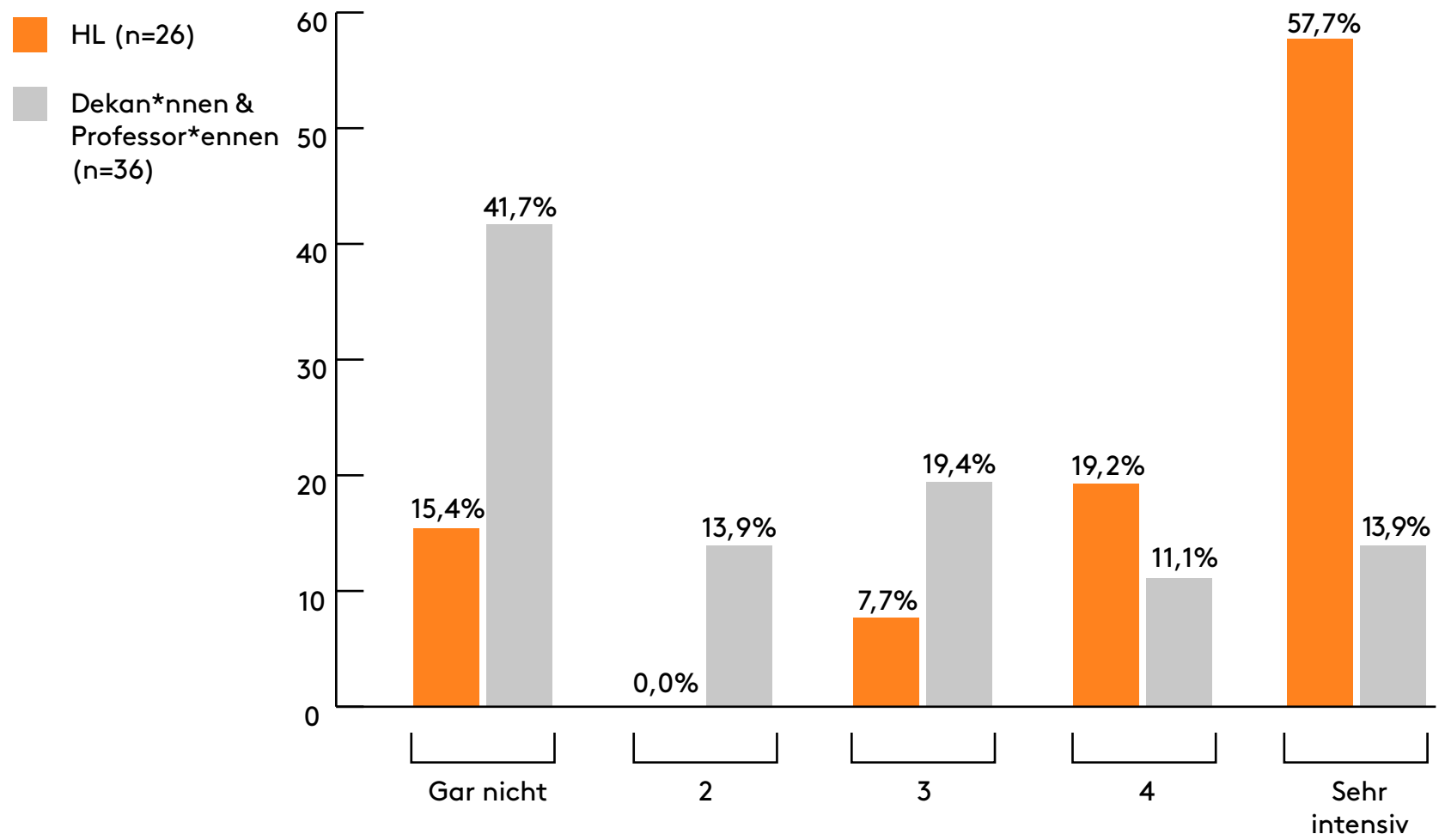
Diese Beobachtung ergibt sich jedoch aus sehr unterschiedlichen Mitwirkungsquoten der drei Akteursgruppen (vgl. [Abb. 16](#)):

- Die Befragten aus der Gruppe der Hochschulleitungen haben überwiegend „sehr intensiv“ an der Erarbeitung mitgewirkt (Median = 5; 57,7 % „sehr intensiv“).
 - Bei den Dekan*innen und den Professor*innen zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Bei beiden liegt der Median bei 2; 41,7 % der Befragten wählten die Option „gar nicht“.
 - Ein Kruskal-Wallis-Test bestätigt hoch signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen ($p=0,001$). Paarweise Fallvergleiche zeigen zudem keine Unterschiede zwischen den Angaben der Professor*innen und der Dekan*innen ($p=1,00$), jedoch deutlich signifikante Unterschiede jeweils dieser beiden Gruppen zu den Antworten der Hochschulleitungen (P-HL: $p=0,014$; D-HL: $p=0,002$).
-

Diese Zahlen sind wenig überraschend: Da wir unter den Hochschulleitungen gezielt die für Lehre zuständigen Vizepräsident*innen oder Prorektor*innen zur Befragung eingeladen haben und die Leitbilder in vielen Hochschulen neueren Datums sind (vgl. [Kap. 5.2](#)), war damit zu rechnen, dass in dieser Gruppe eine sehr viel höhere Beteiligung vorliegen dürfte als bei den beiden anderen Gruppen, bei denen eine Einbindung erfahrungsgemäß eher über Vertreter*innen in Gremien oder die freiwillige Teilnahme an Open-Space-Veranstaltungen u. a. während der Entwicklungszeit erfolgt. Hier war es also sehr viel mehr vom Zufall abhängig, ob wir diese Akteure tatsächlich in unserer Befragung angesprochen haben.

Letztlich kann aber auch dieses Ergebnis – wie bereits die Beobachtungen aus dem vorherigen Abschnitt – als Bestätigung dafür bewertet werden, dass sich eine breite Kenntnis des Leitbilds in der Hochschule keineswegs zwangsläufig im Erarbeitungsprozess ergibt.

Abb. 16 Einbindung in die Entwicklung des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen



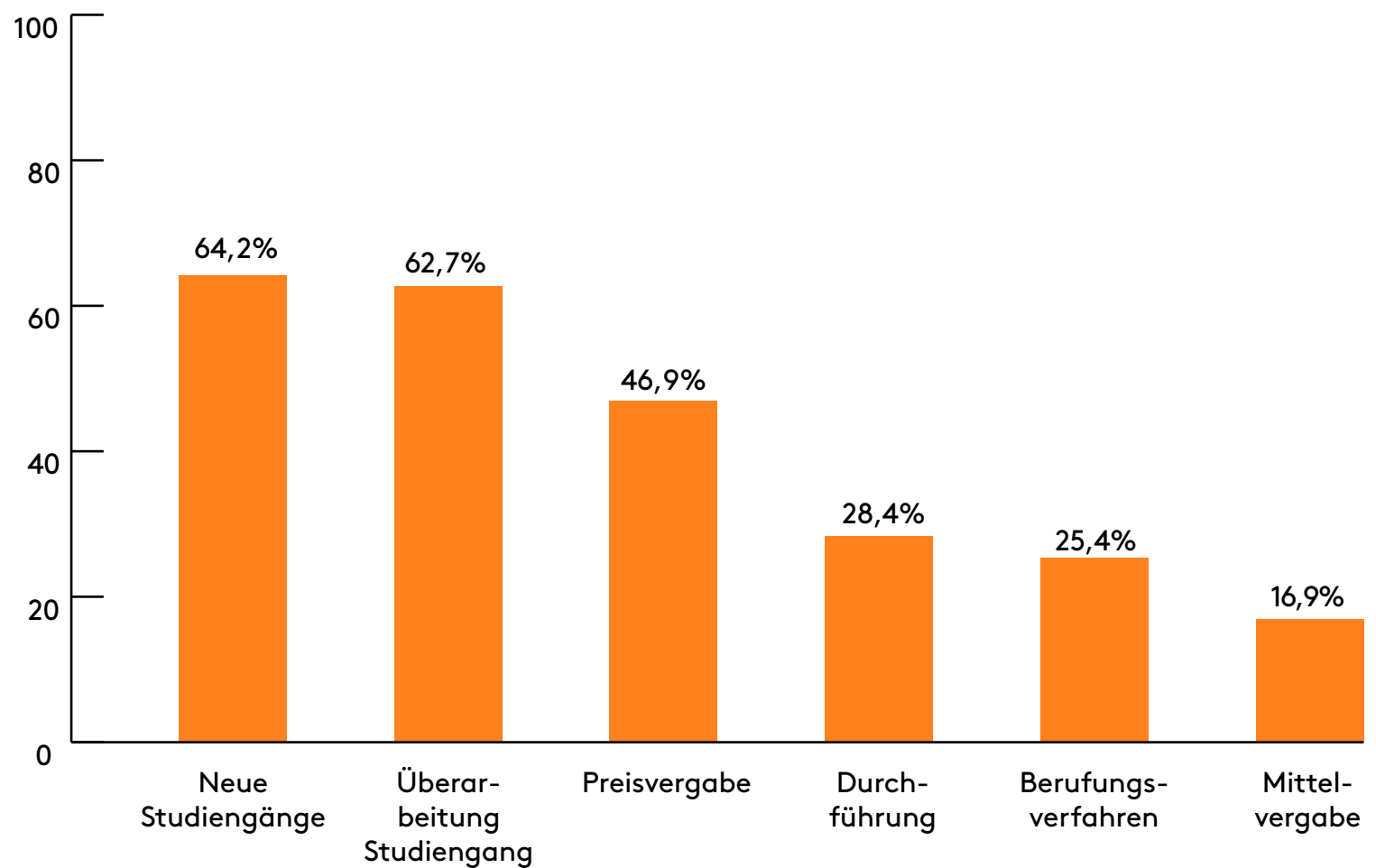
5.6 In welchen Kontexten nutzen die Hochschulen ihre Leitbilder?

Ausgehend von unseren Erfahrungen und Überlegungen an der FH Münster haben wir den Teilnehmer*innen, an deren Hochschulen ebenfalls ein Leitbild für die Lehre eingesetzt wird, sechs Arbeitskontexte genannt, in denen dieser Dokumententypus eine Rolle spielen könnte. Alle Akteursgruppen wurden jeweils danach gefragt, in welchem Maße nach ihrer Wahrnehmung in folgenden Situationen explizit auf das Leitbild Lehre Bezug genommen wird:

- Konzeption neuer Studiengänge,
- Überarbeitung bestehender Studiengänge,
- Durchführung von Lehrveranstaltungen,
- Berufungsverfahren,
- Mittelverteilung,
- Interne Preisvergaben (z.B. für gute Lehre).

Mit Abstand am häufigsten erleben die Befragten eine Bezugnahme auf Leitbilder im Rahmen der Entwicklung oder Überarbeitung von Studiengängen: Knapp 2/3 der Befragten wählten bei diesen beiden Items auf einer 5er Skala die höchste Kategorie „immer (5)“ oder die zweite Option (4) (vgl. [Abb. 17](#)).

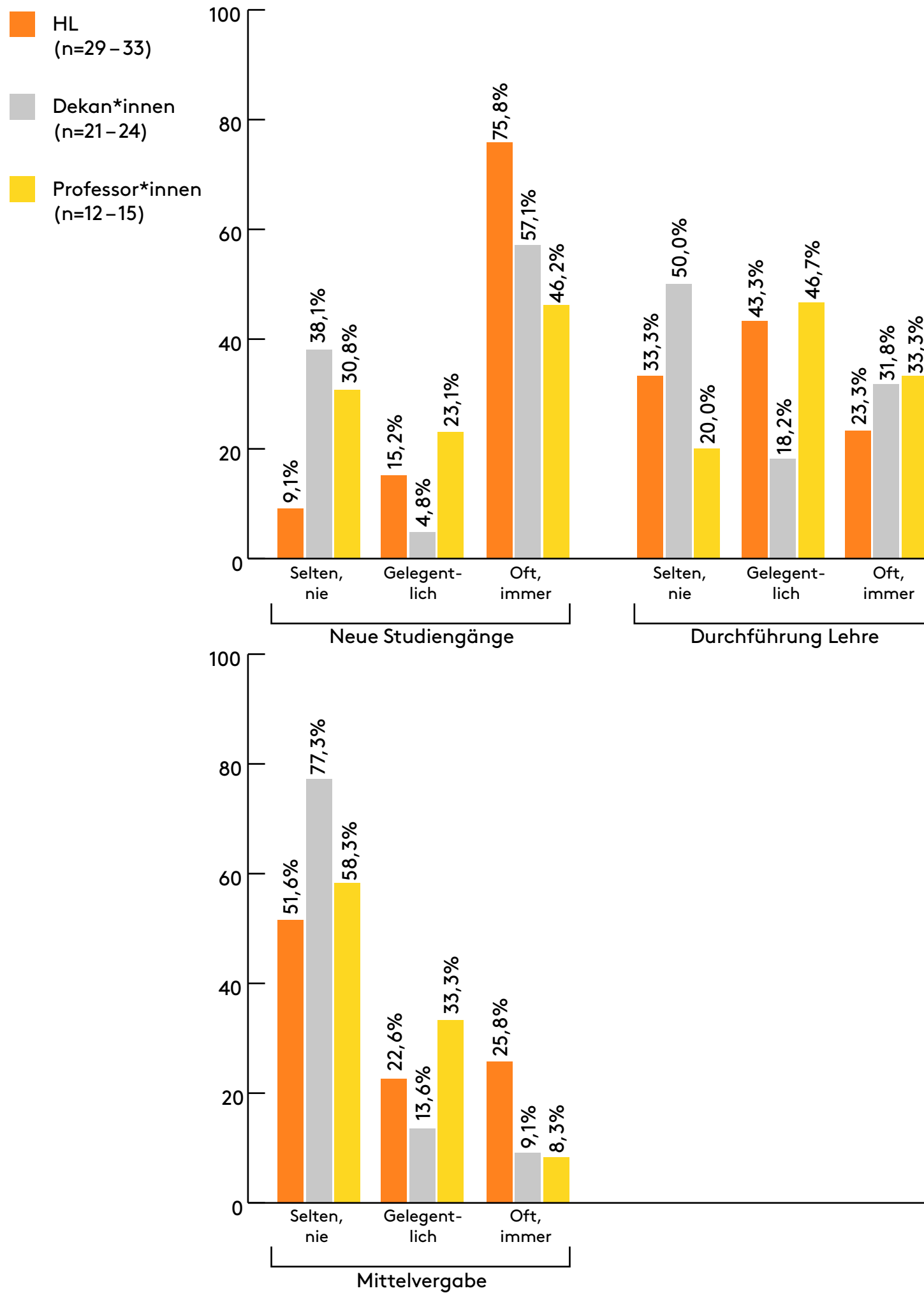
Abb. 17 Nutzungskontexte der Leitbilder Lehre [Online-Befragung]



➤ gewählte Optionen 4 und 5 bei einer 5er Skala (1 = nie, 5 = immer), alle Akteursgruppen, nur Teilnehmer*innen aus Hochschulen mit einem expliziten Leitbild für die Lehre, n=64-67.

Dabei zeigte sich erneut ein deutlicher Unterschied in der Wahrnehmung der Umsetzung zwischen den Mitgliedern der Hochschulleitung und den beiden anderen Gruppen (Dekan*innen sowie Professor*innen ohne Leitungsfunktion): Während die Hochschulleitungen z. B. bei der Einrichtung neuer Studiengänge zu 75,8 % der Ansicht sind, dass oft oder immer auf das Leitbild Lehre Bezug genommen wird, entschieden sich nur 57,1 % der Dekan*innen und 46,2 % der „normalen“ Professorinnen für diese Option.

Abb. 18 Unterschiedliche Einschätzung der Leitbildnutzung, nach Akteursgruppen



➤ Online-Befragung, alle Akteursgruppen, nur Teilnehmer*innen aus Hochschulen mit einem expliziten Leitbild für die Lehre, n=64-67.

Bezugnahme auf Lehrleitbilder bei der Mittelvergabe und im Lehrkontext

Ähnlich deutlich waren diese Unterschiede auch im Handlungsfeld der Mittelverteilung: Zwar landete diese Option bei allen drei Gruppen gleichermaßen auf dem letzten Platz, d. h., in allen Gruppen war der Anteil derer, nach deren Wahrnehmung Mittelverteilungen mit dem Leitbild Lehre zusammenhängen, am geringsten. Allerdings waren immerhin noch 25,8 % der Hochschulleitungen der Ansicht, dass bei der Mittelvergabe immer oder oft auf das Leitbild Lehre Bezug genommen wird – gegenüber jeweils weniger als 10 % der Dekan*innen und Professor*innen ohne Leitungsfunktion.

Umgekehrt scheinen Mitglieder der Hochschulleitung die Bedeutung der Leitbilder für die Durchführung von Lehrveranstaltungen zu unterschätzen: Hier vermuteten nur 23,3 %, dass oft oder immer ein Bezug zum Lehrleitbild gegeben ist – verglichen mit 33,3 % der Professor*innen.

Diese Beobachtungen lassen sich auf unterschiedliche Weisen erklären:

- Zum einen ist es naheliegend, dass die Bezüge weniger deutlich wahrgenommen werden, je seltener die befragten Akteure mit den jeweiligen Aufgaben befasst sind. Professor*innen ohne Leitungsfunktion sind wohl mit den Verteilmechanismen der hochschulinternen Mittelvergabe weniger vertraut als Mitglieder der Hochschulleitung. Folglich wird es „normalen“ Professor*innen schwerer fallen, Bezüge zum Leitbild Lehre zu erkennen, falls diese vorhanden sind.
- Zum anderen ist es aber auch plausibel, dass die Bezüge natürlich vor allem denjenigen bewusst sein werden, die *beides* – das Leitbild Lehre und die jeweiligen Prozesse – sehr gut kennen. Angesichts der deutlich höheren Einbindung in die Entwicklung der Lehrleitbilder ist dies bei den Mitgliedern der Hochschulleitung sehr viel öfter zu erwarten. Und nur

wer die formulierten Werte kenne, kann in Alltagsprozessen entsprechende Bezüge erkennen.

- Und schließlich ist nicht auszuschließen, dass Hochschulleitungen, die oft selbst Leitbildprozesse initiieren, dazu tendieren, den Dokumenten eine höhere praktische Bedeutung zuschreiben, auch wenn die tatsächlichen Zusammenhänge schwächer ausgeprägt sind. Auf diese Weise ließe sich zumindest, menschlich verständlich, der eigene Arbeitsaufwand im Entwicklungsprozess ex post leichter legitimieren.

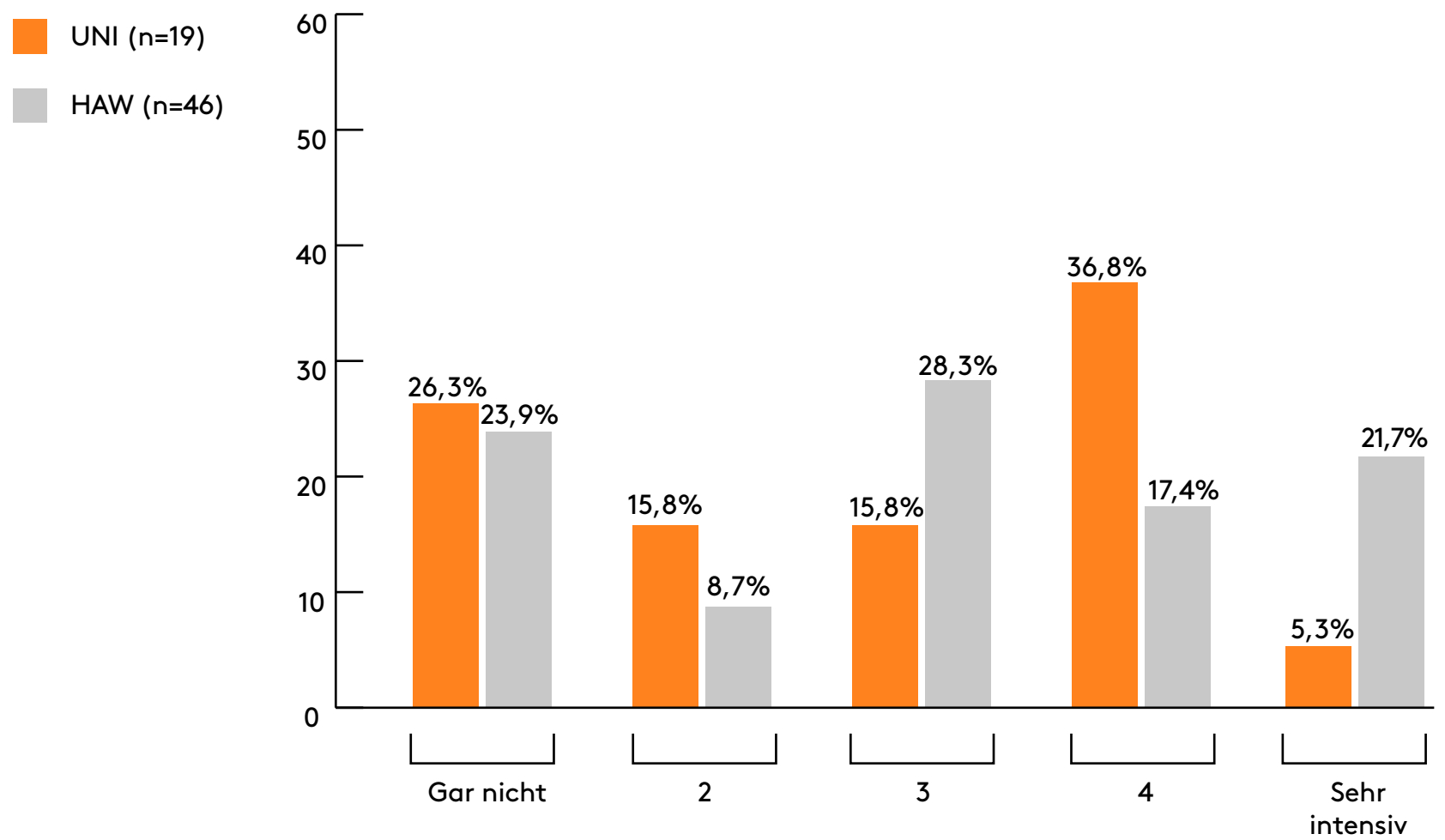
Bezugnahme auf Lehrleitbilder in Berufungsverfahren

Für das Handlungsfeld der Berufungsverfahren interessierte uns zudem, inwiefern Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu beobachten waren. Wir erwarteten, dass an Universitäten im Berufungskontext deutlich seltener als an HAWs auf ein Leitbild Lehre Bezug genommen würde, da wir davon ausgingen, dass Berufungsentscheidungen an Universitäten in höherem Maße von Forschungsleistungen abhängen.

Dieses Vorurteil müssen wir korrigieren: De facto unterscheiden sich zwar die Antwortmuster tatsächlich (vgl. [Abb. 19](#)), jedoch weniger deutlich und zudem anders als vermutet:

- Die Antwortenden aus Universitäten wählten am häufigsten die 4. Kategorie (sinngemäß „oft“), während sich an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein etwas bunteres Bild zeigte.
- Fasst man die beiden höchsten Kategorien (4 und 5) zusammen, verschwimmt der Unterschied nahezu (Universitäten: 42,1 % vs. HAWs: 39,1 %).

Abb. 19 Bezugnahme auf Leitbilder Lehre in Berufungsverfahren – Einschätzung der Hochschulleitungen, HAWs vs. Unis



➤ Auch ein Mann-Whitney-U-Test zeigt keinen signifikanten Gruppenunterschied ($p=0,332$).

5.7 Wie beurteilen verschiedene Hochschulakteure die Bedeutung der Lehrleitbilder?

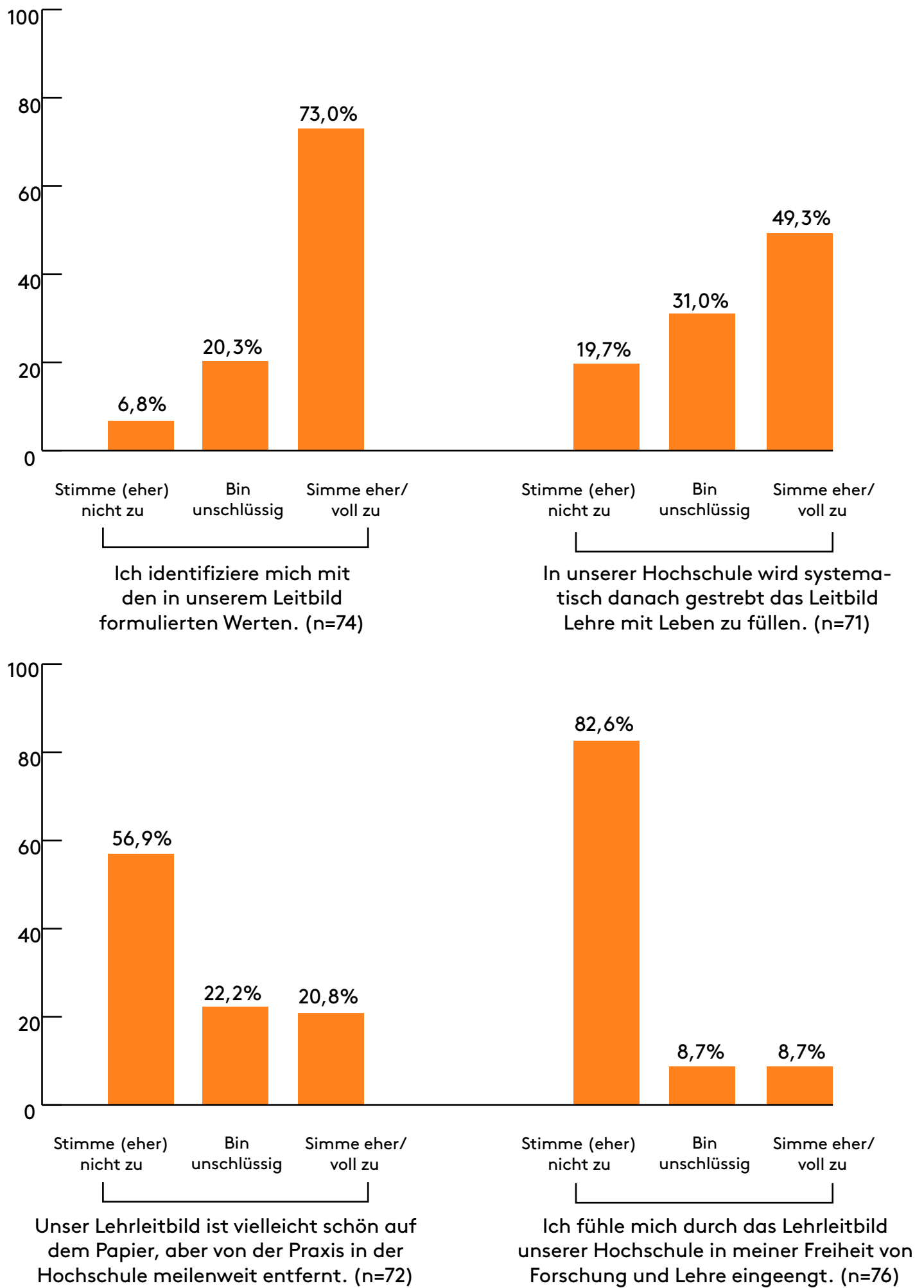
Wir haben alle Befragten, an deren Hochschulen ein Lehrleitbild verabschiedet wurde, auf einer fünfstufigen Likert-Skala um eine Einschätzung folgender vier Aussagen gebeten:

- Ich identifiziere mich mit den in unserem Leitbild Lehre formulierten Werten.
- In unserer Hochschule wird systematisch danach gestrebt, das Leitbild Lehre mit Leben zu füllen.
- Unser Lehrleitbild ist vielleicht schön auf dem Papier, aber von der Praxis in der Hochschule meilenweit entfernt.
- Ich fühle mich durch das Lehrleitbild unserer Hochschule in meiner Freiheit von Forschung und Lehre eingeengt.

Je nach Item liegen 69 – 74 Antworten vor. Dabei zeigte sich insgesamt eine recht hohe Identifikation mit dem Leitbild Lehre:

- Fast $\frac{3}{4}$ der Befragten identifizieren sich mit dem Leitbild Lehre ihrer Hochschule (Stufe 4 oder 5), lediglich 6,8 % lehnten die erste Aussage mehr oder weniger deutlich ab.
- Umgekehrt fühlten sich nur 8,7 % (6 Personen) durch das Leitbild in ihrer Freiheit von Forschung und Lehre eingeengt. Keine Person stimmte dieser Aussage voll zu.

Abb. 20 Persönliche Bewertung des eigenen Lehrleitbilds



Den Zusammenhang zwischen dem Leitbild und dem Hochschulalltag erlebten die Befragten recht unterschiedlich:

- Jede*r zweite Befragte stimmte (eher oder voll) zu, dass die Hochschule sich systematisch um eine Umsetzung des Leitbilds bemüht (49,3 %); fast ein Drittel wählte die mittlere Ausprägung der Skala (31,0%) – und insgesamt ca. 20 % verneinten die Aussage mehr oder weniger deutlich.
- Die umgekehrte Aussage, wonach das Leitbild Lehre zwar schön auf dem Papier, aber von der Praxis meilenweit entfernt sei, korrelierte wie erwartet deutlich negativ mit der vorherigen Aussage ($r_s = -0,473$, $p < 0,001$).

5.7.1 Gibt es Unterschiede nach Akteursgruppen?

Die Detailanalyse der persönlichen Bewertungen nach den drei Akteursgruppen – Hochschulleitung, Dekan*innen, Professor*innen ohne Leitungsfunktion – lässt sich in zwei Kernaussagen zusammenfassen:

- Erwartungsgemäß fühlen sich die Befragten aus der Gruppe der Hochschulleitungen den Leitbildern für die Lehre in deutlich höherem Maße verbunden als Dekan*innen oder Professor*innen ohne Leitungsamt (vgl. [Abb. 21](#)).
- Dabei äußerten sich in unserer Stichprobe erstaunlicherweise bei allen Fragen die Dekan*innen skeptischer als die sonstigen Lehrenden.

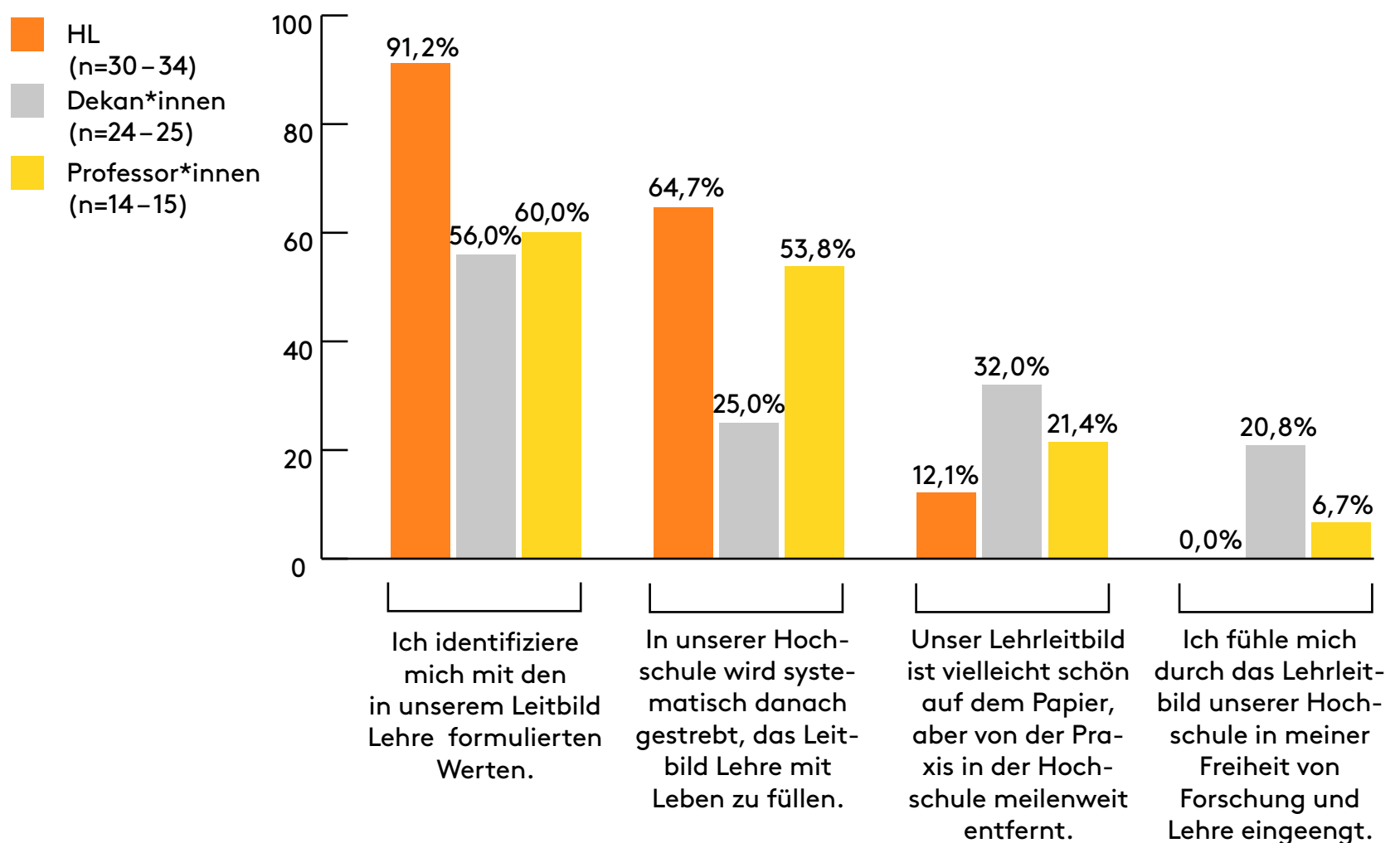
Auf zwei Auffälligkeiten sei hier noch explizit hingewiesen:

- 91,2 % der Hochschulleitungsmitglieder wählten bei der Frage nach ihrer Identifikation mit dem Leitbild auf einer 5er Skala (Pole beschriftet: 5 = stimme voll zu, 1 = stimme gar nicht zu) die Werte 4 oder 5, verglichen mit etwa 60 % der anderen Befragten (Dekan*innen: 56,0 %; Professor*innen: 60,0 %). Die höchste Zustimmung („stimme voll zu“) äußerten dabei 2/3

der Hochschulleitungsmitglieder (64,7 %) – aber nur ungefähr 1/3 der anderen beiden Gruppen (Dekan*innen: 32,0 %, Professor*innen: 33,3 %).

- Umgekehrt stimmte dagegen fast jede*r dritte Dekan*in der Aussage zu (Stufe 4 und 5), dass das Lehrleitbild zwar „vielleicht schön auf dem Papier, aber von der Hochschulpraxis meilenweit entfernt“ sei (32,0 %) – verglichen mit nur 12,1 % der Hochschulleitungsmitglieder. Dies entspricht interessanterweise deutlich der von [Kühl \(2017, S. 61\)](#) beschriebenen Beobachtung, dass bei Leitbildprozessen in Unternehmen das mittlere Management in der Regel zurückhaltender agiere und häufiger Zweifel äußere.

Abb. 21 Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen



- Abgebildet sind die Anteile der Befragten, die „5 – stimme voll zu“ oder „4 – sinngemäß: „stimme (eher) zu“ gewählt haben.
- Bei allen Aussagen bestätigte ein Kruskal-Wallis-Test das Vorhandensein signifikanter Gruppenunterschiede (in der Reihenfolge der in Abb.

21 notierten Fragen: $p=0,005$; $p=0,014$; $p=0,049$; $p=0,033$). Die Post-hoc-Tests zeigten bei den ersten drei Items jeweils signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Antworten der Hochschulleitungen und der Dekan*innen: $p=0,007$; $p=0,011$; $p=0,043$; beim letzten Item zwischen Hochschulleitungen und Professor*innen: $p=0,043$. Die anderen paarweisen Vergleiche weisen auf keine signifikanten Unterschiede hin.

5.7.2 Gibt es Unterschiede nach Hochschultyp oder Trägerschaft?

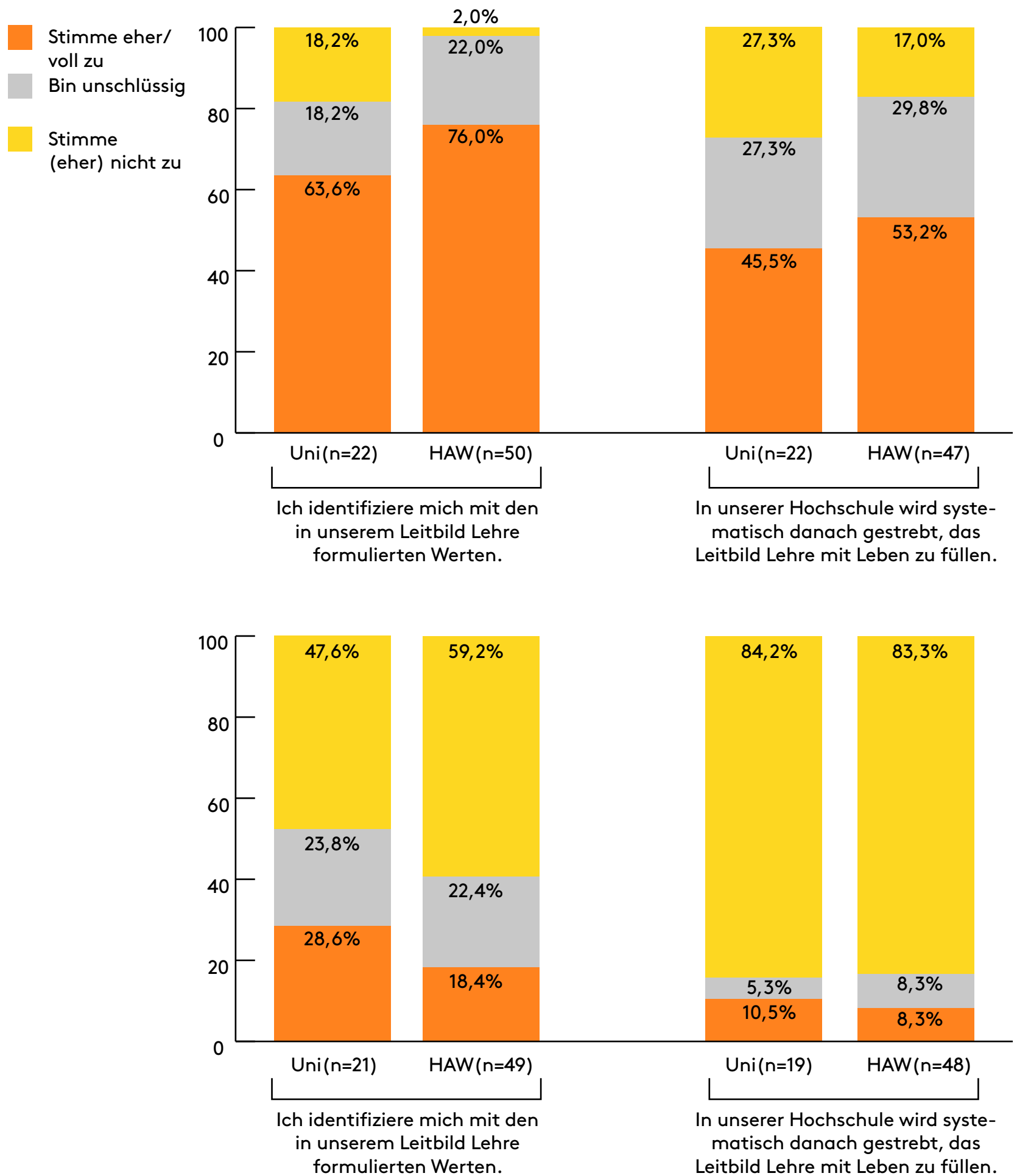
Wir haben angenommen, dass

- Leitbilder für die Lehre an Universitäten eine geringere Akzeptanz erleben als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und
- dass an Hochschulen in privater Trägerschaft eine höhere Identifikation mit dem Leitbild zu beobachten sein würde als an staatlichen Hochschulen.

Beide Hypothesen werden durch die Daten nicht bestätigt. Ein Kruskal-Wallis-Test kann weder für die Gruppenvergleiche nach Trägerschaft noch nach Hochschultyp signifikante Differenzen bei der Beantwortung der vier Fragen nachweisen.

Die Grafiken zeigen zwar leichte Tendenzen, zum Beispiel liegen die Zustimmungswerte zur ersten Aussage („Ich identifiziere mich mit den in unserem Leitbild Lehre formulierten Werten“) an HAWs um 13 Prozentpunkte über den Vergleichswerten der Universitäten (vgl. [Abb. 22](#): 76,0 % vs. 63,6 % Wahl der Stufe 4 oder 5). Beim direkten Vergleich im Mann-Whitney-U-Test erwies sich der Unterschied aber als nicht signifikant ($p=0,33$). Dasselbe gilt für die weiteren in der Abbildung erkennbaren Differenzen.

Abb. 22 Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Hochschultyp

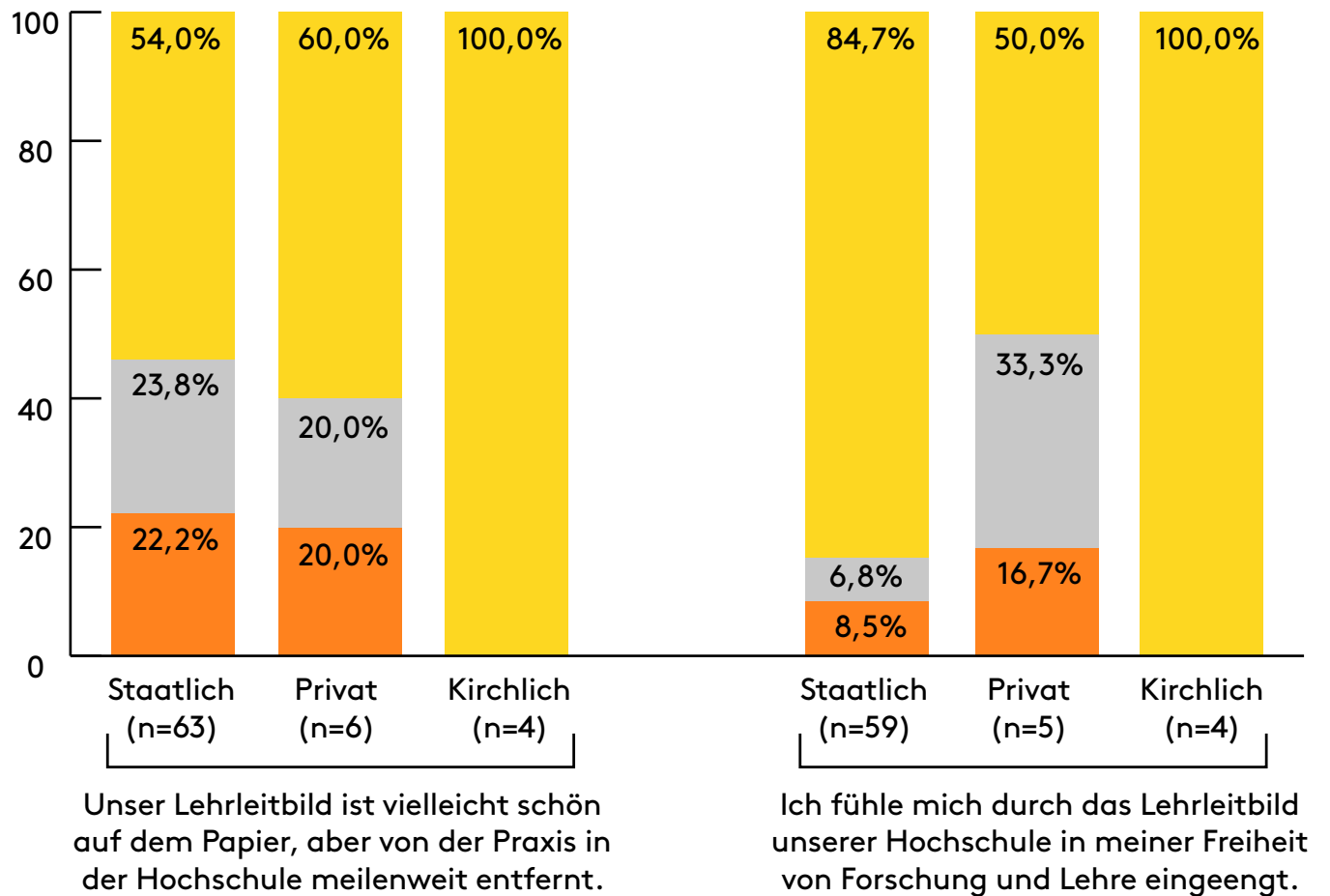
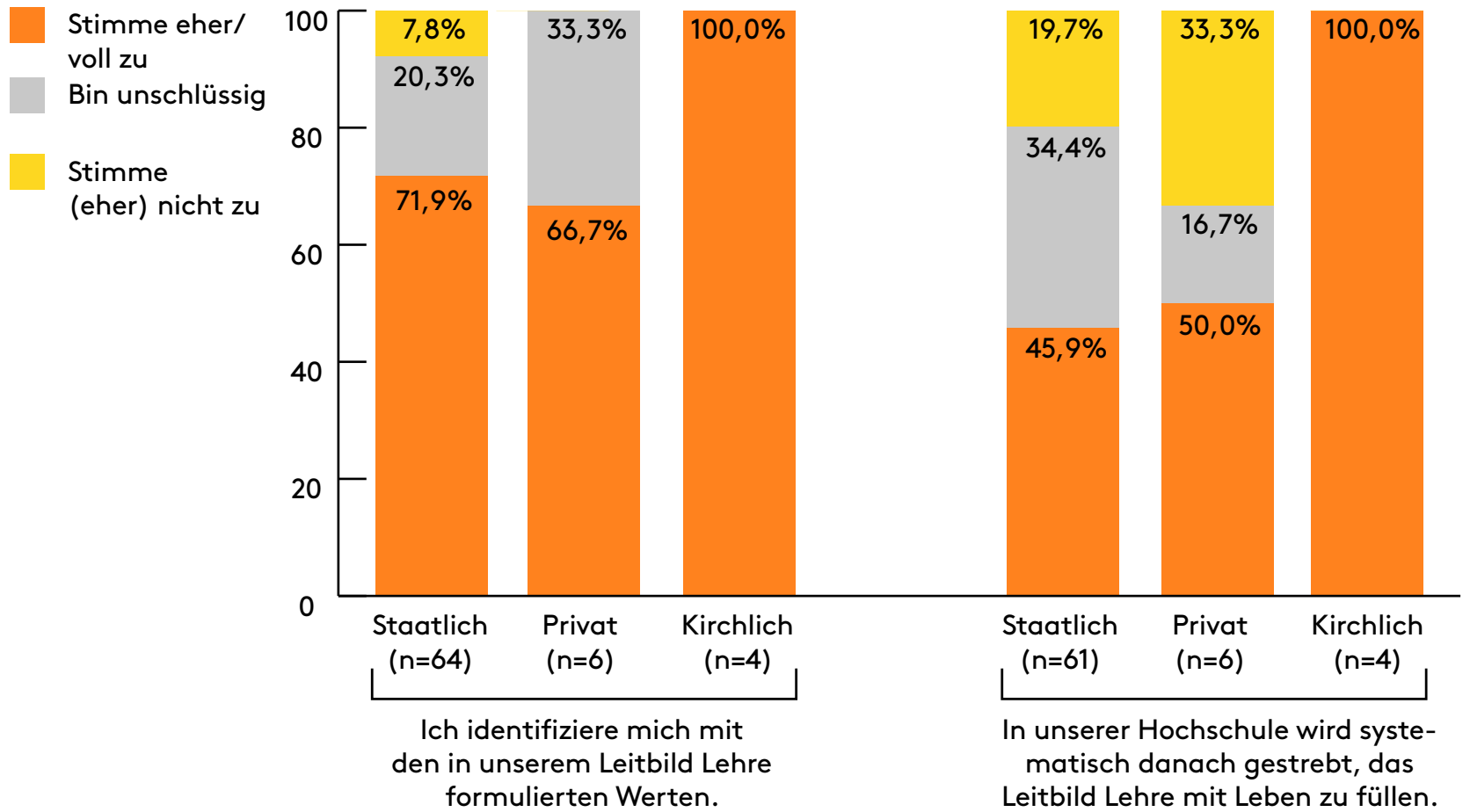


- Da nur von zwei Befragten aus Kunst- und Musikhochschulen Antworten auswertbar waren, wird hier auf Angaben zu diesem Hochschultyp verzichtet.

Unterschieden nach Trägerschaft (staatlich, privat, kirchlich) ihrer Hochschule ergaben sich drei sehr unterschiedlich große Gruppen der Befragten. Dennoch zeigt [Abb. 23](#) eine bemerkenswert hohe Übereinstimmung insbesondere zwischen den 64 Antwortenden aus staatlichen Hochschulen und den sechs Teilnehmenden aus privaten Hochschulen. Die Teilnehmer*innen aus Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft votierten uniformer – jeweils in Übereinstimmung mit der Mehrheit der anderen beiden Gruppen.

- Ein Kruskal-Wallis-Test identifiziert lediglich bei dem Item 3 einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p=0,033$; berechnet über die nicht aggregierten Daten mit 5 Stufen).
-

Abb. 23 Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Trägerschaft



5.8 Für wie wichtig werden Leitbilder Lehre insgesamt gehalten?

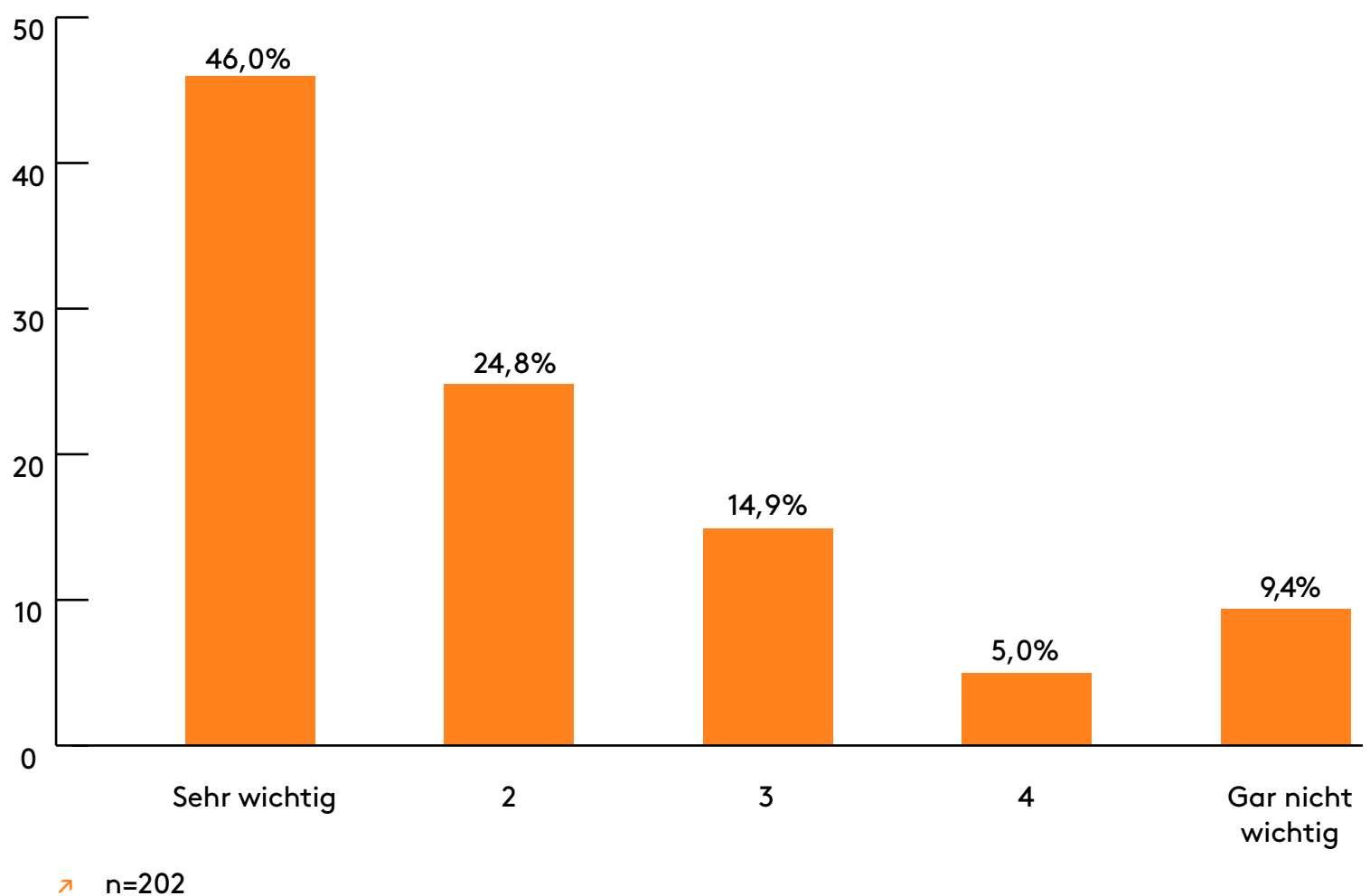
Abschließend haben wir in der Online-Befragung alle Teilnehmer*innen unabhängig von der Existenz eines Lehrleitbilds an ihrer Hochschule um eine persönliche Einschätzung gebeten:

Wie wichtig finden Sie es, dass eine Hochschule ein Leitbild für die Lehre hat?

Und wir haben dazu eingeladen, die auf einer fünfstufigen Skala vorgenommene Einordnung in einem Freitextfeld zu begründen.

Das Gesamtbild zeigt eine sehr positive Wahrnehmung der Leitbilder Lehre: Insgesamt wählten mehr als 70 % der Befragten eine der beiden positiven Optionen (1 = sehr wichtig, 2 = sinngemäß „eher wichtig“). Fast 10 % der Befragten halten Lehrleitbilder aber auch für „gar nicht wichtig“ (s. [Abb. 24](#)).

Abb. 24 Wichtigkeitseinschätzung von Leitbildern für die Lehre, insgesamt [Online-Befragung]



Im Folgenden erläutern wir die Ergebnisse differenziert nach

- Akteursgruppen ([Kap. 5.8.1](#)) und
- fachlicher Herkunft der Antwortenden ([Kap. 5.8.2](#)).

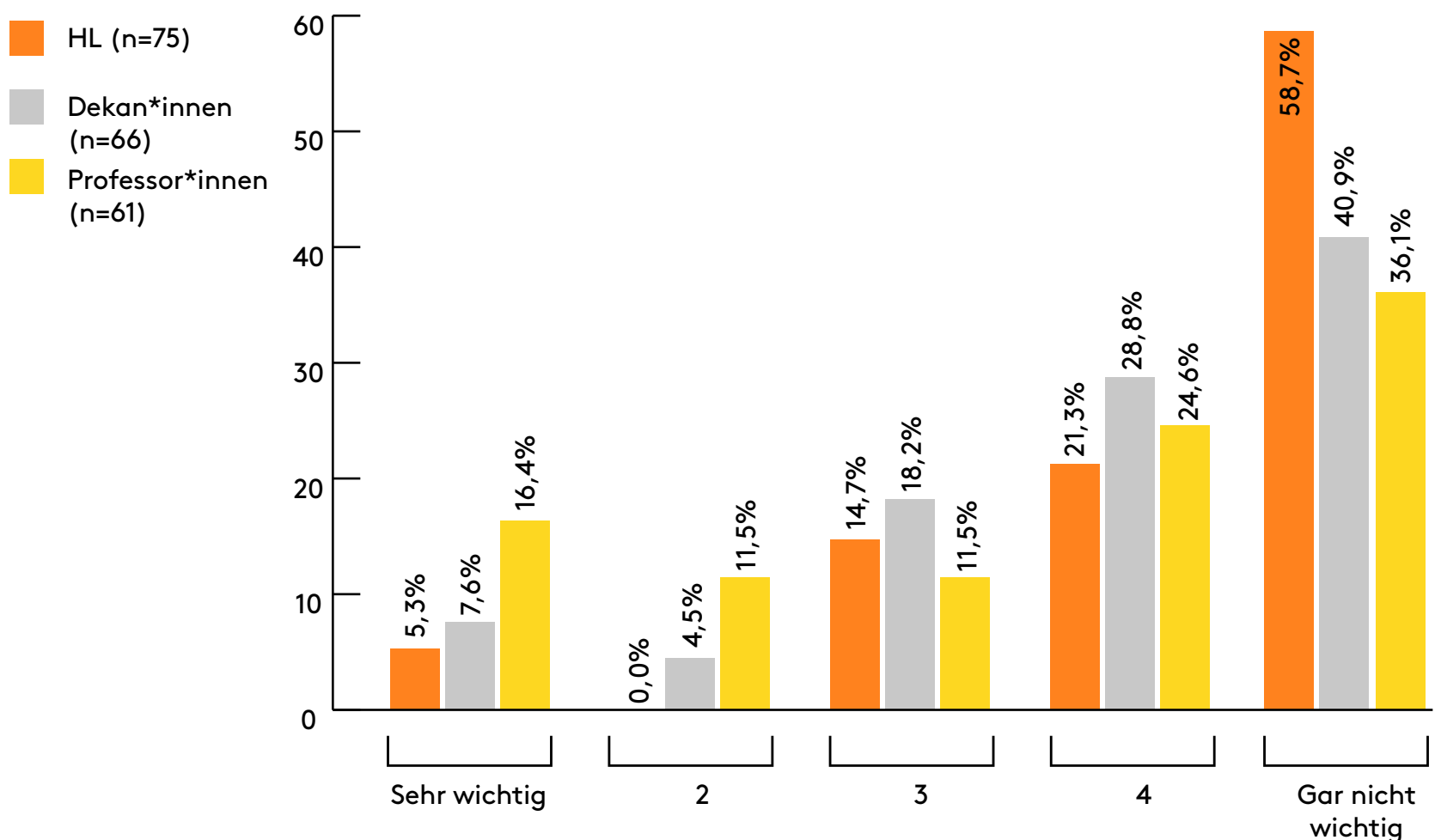
In einem weiteren Abschnitt ([Kap. 5.8.3](#)) gehen wir schließlich auch auf die ergänzenden Freitextfelder ein.

Auswertungen nach Hochschultyp oder Trägerschaft haben wir hier nicht ausführlich dokumentiert: In beiden Fällen konnten die Forschungshypothesen, dass es zwischen den jeweiligen Gruppen unterschiedliche Bewertungen der Wichtigkeit gäbe, in einem Kruskal-Wallis-Test bei einem Signifikanzniveau von 0,05 nicht bestätigt werden (Hochschultyp: $p=0,157$; Trägerschaft: $p=0,554$).

5.8.1 Gibt es Unterschiede nach Akteursgruppen?

Ausgangspunkt unserer Analyse war die Annahme, dass Hochschulleitungen dem Leitbild Lehre eine deutlich höhere Bedeutung beimessen als die beiden anderen Akteursgruppen. Tatsächlich spricht [Abb. 25](#) deutlich für diese These.

Abb. 25 Subjektive Wichtigkeit von Leitbildern, nach Akteursgruppen



➤ Online-Befragung, n=202; HL = Hochschulleitungen, Profs = Professor*innen ohne Leitungsamt

➤ Auch ein Kruskal-Wallis-Test bestätigt die Existenz deutlich signifikanter Unterschiede zwischen den drei Gruppen ($p=0,005$). Ein paarweiser Vergleich mit Bonferroni-Korrektur zeigt letztlich „nur“ einen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der Hochschulleitungen und der Professor*innen ohne Leitungsfunktion ($p=0,005$; Profs-Dek: $p=0,715$; HL-Dek: $p=0,138$).

Die Annahme von [Berthold \(2011, S. 47\)](#), wonach „diejenigen Mitglieder von Hochschulen, die in bestimmten Funktionen Verantwortung tragen, eher die Notwendigkeit zur Orientierung an

übergreifenden Zielen sehen (...)“, muss also – zumindest für den hier untersuchten Kontext der Lehrleitbilder, in einem Punkt relativiert werden: Fachbereichs- und Fakultätsleitungen teilen dieses Bedürfnis vieler Hochschulleitungen deutlich weniger.

Das Ergebnis ist nicht wirklich überraschend, macht aber doch erneut darauf aufmerksam, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass Lehrende ein neues Leitbild Lehre und den vorherigen Entwicklungsprozess mit Engagement oder gar Begeisterung begrüßen werden: Weit mehr als ein Viertel der Lehrenden (27,9 %) findet dieses Themenfeld eher unwichtig oder sehr unwichtig.

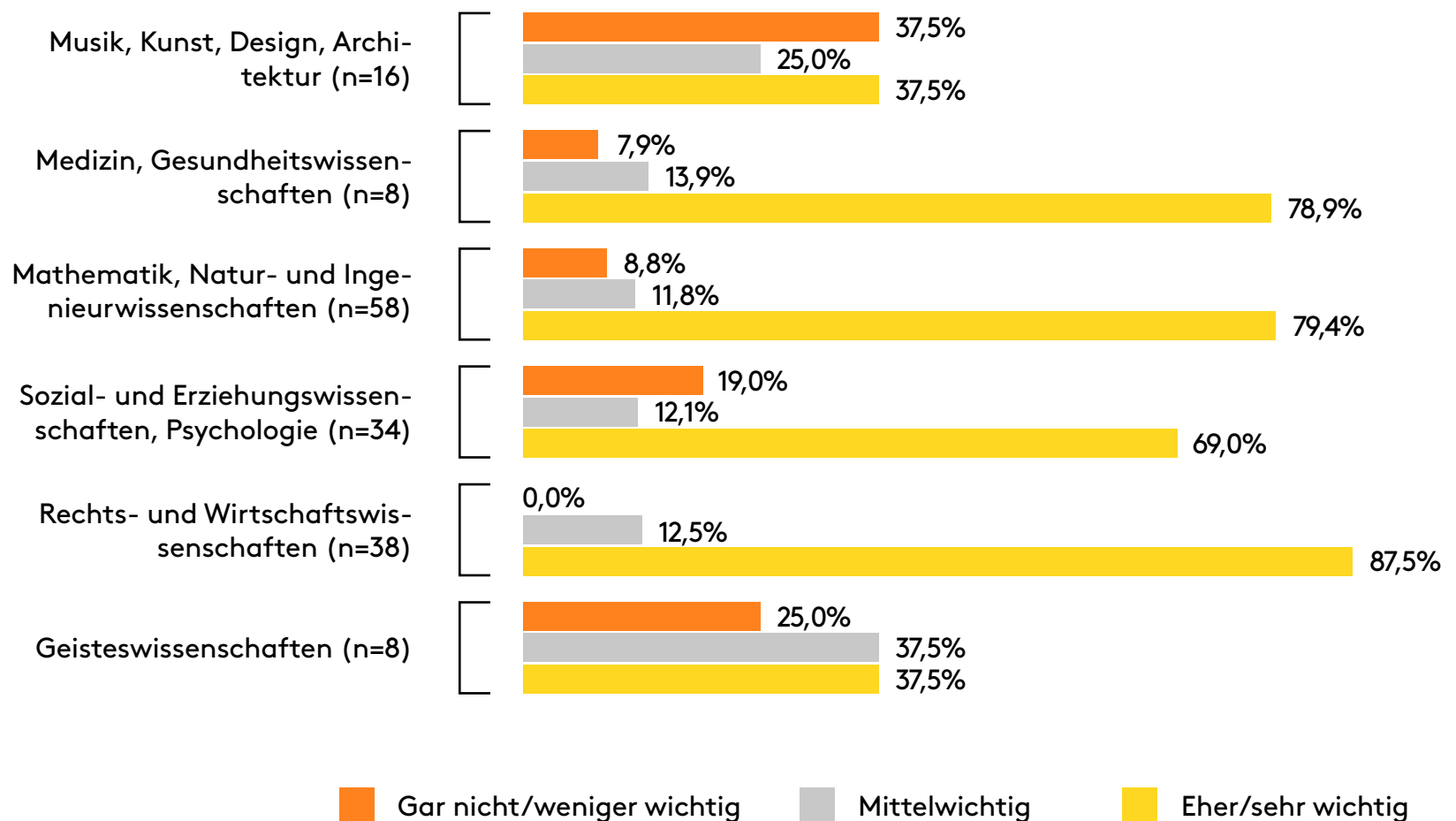
5.8.2 Gibt es Unterschiede nach fachlicher Herkunft?

Wir haben angenommen, dass die unterschiedliche Bewertung der Wichtigkeit von Lehrleitbildern auch mit der fachkulturellen Prägung der Befragten zu tun haben könnte. So erwarteten wir z. B. höhere Zustimmungswerte bei Wirtschaftswissenschaftler*innen und eher skeptische Urteile bei Geisteswissenschaftler*innen. Tatsächlich bestätigt [Abb. 26](#) diese Annahmen und führt zu weiteren Erkenntnissen:

- Eine tendenziell hohe Wichtigkeit haben Sozial-, Erziehungswissenschaftler*innen und Psycholog*innen (79,4 %) sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler*innen (78,9 %) den Lehrleitbildern beigemessen. Die höchsten Werte fanden wir mit 87,5 % bei den Angehörigen der Medizin und Gesundheitswissenschaften, hier jedoch mit einem sehr kleinen $n=8$.
- Deutlich anders, wenn auch noch sehr positiv, war das Urteil der MINT-Vertreter*innen: Hier überwogen noch deutlich die zustimmenden Voten (insgesamt 69,0 %), jedoch mit einem höheren Anteil der 4. Antwortoption (5er Skala, 1 = „gar nicht wichtig“, 5 = „sehr wichtig“).
- Auffallend skeptischer wird die Bedeutung von Lehrleitbildern dagegen von den teilnehmenden Geisteswissenschaft-

ler*innen (kleines $n=8!$) und Vertreter*innen künstlerischer oder gestalterischer Disziplinen bewertet.

Abb. 26 Fachkulturelle Unterschiede in der Bewertung von Leitbildern für die Lehre [Online-Befragung]



- Berücksichtigt wurden bei dieser Auswertung alle Personen, die sich eindeutig genau einer der Fachgruppen zugeordnet haben. Im Interesse einer höheren Übersichtlichkeit haben wir hier jeweils die Werte der beiden Randgruppen der 5er Skala (Kategorie 1 und 2 bzw. 4 und 5) zusammengefasst.

Für eine verlässlichere Aussage wäre sowohl eine größere Anzahl an Kategorien (z. B. Unterscheidung nach Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) als auch eine gleichmäßigere Teilnahme der Befragten erforderlich. Dennoch möchten wir diese erste Annäherung als vorsichtiges Indiz dafür bewerten, dass bei der Entwicklung eines Leitbilds Lehre durchaus von unterschiedlichen fachkulturell geprägten Reaktionen auf entsprechende Ankündigungen auszugehen ist – und sich im Umkehrschluss eine höhere Akzeptanz für die Arbeitsergebnisse wohl eher dann

erreichen lässt, wenn die unterschiedlichen Fachperspektiven bereits früh im Prozess sehr explizit angesprochen und berücksichtigt werden.

5.8.3 Was denken die Teilnehmer*innen über Lehrleitbilder?

Erstaunlich ausführlich haben die Befragungsteilnehmer*innen ihre Einschätzungen zur Wichtigkeit von Lehrleitbildern begründet. Insgesamt 126 Kommentare wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Davon bezogen sich 79 Aussagen auf die Chancen eines Leitbilds, 28 Antwortende erklärten ihre eher skeptische Haltung, die weiteren Kommentare beschrieben Faktoren, die nach Auffassung der Befragten einen erfolgreichen Leitbildprozess ausmachen. An den Anfang stellen möchten wir ein Zitat, das in besonders bildhafter Weise die mögliche Bedeutung eines Leitbilds für die Lehre veranschaulicht:

Es ist eine „Leiter“ zu besserer Lehre – das Leitbild selbst ist meist stark vereinfachend und plakativ – und wie Wittgenstein sagt, man „muss sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem [man] auf ihr hinaufgestiegen ist“ (Tractatus) – aber ohne sie kommt man schlechter zum Ziel. (Nr. 310)

Chancen von Leitbildern für die Lehre

Die Teilnehmer*innen beschrieben, teils sehr konkret, welche positiven Effekte sie von einem Leitbild Lehre erwarten oder bereits erleben.

„Kompassfunktion“ (Nr. 416)

Die meisten Aussagen (n=48) betrafen die Orientierungswirkung von Leitbildern für die Lehre: Das Dokument fungiert als

„Richtlinie und Leitplanke für die Lehrenden“ (Nr. 515), dient als „Anker [...], an dem Entscheidungen ausgerichtet werden“ (Nr. 540). Es „stellt die gemeinsamen Bezugspunkte und Prinzipien der Lehrkultur heraus“ (Nr. 397) und „zeigt eine gemeinsame Haltung, ein Verständnis von Lehre“ (Nr. 405). Denn „[die] Lehre darf nicht der individuellen Beliebigkeit der einzelnen Lehrenden überlassen bleiben; ein normativer wie funktionaler Rahmen ist hier insofern sinnvoll“ (Nr. 548). Auf diese Weise kann ein Leitbild zudem zur „Identifikation mit der Hochschule/Universität beitragen“ (Nr. 257, ähnlich 350, 428).

Obwohl, wie eingangs erläutert (vgl. [Kap. 3.1](#)), Leitbilder nur sehr begrenzt dazu beitragen können, operative Entscheidungen zu treffen, formulieren einzelne Personen doch die Hoffnung, aus einem Leitbild eine klare Orientierung bei der Auswahl von Lehrmethoden und Lehrinhalten ableiten zu können.

„Basis für Strategieentwicklung“ (Nr. 416)

Deutlich häufiger wird das Leitbild aber, wie auch in der theoretischen Einführung, als Basis für strategische Entscheidungen begründet (n=15): Es sei wichtig „für die gemeinsame Zielorientierung in der Lehre“ (Nr. 564).

„Eine Hochschule sollte schon wissen, in welche Richtung sie sich entwickeln will und warum. Oft kann man nicht alles machen, weil Zeit und Mittel nicht reichen. Dann kann ein Leitbild bei der Priorisierung helfen“ (Nr. 582) – so zumindest die von einer Person ausgedrückte Hoffnung. In der Einleitung hatten wir darauf aufmerksam gemacht, dass Leitbilder häufig viele und zum Teil auch widersprüchliche Maximen berücksichtigen, dass sie allenfalls vermittelt über weitere Instrumente des strategischen Managements zur Entlastung in Entscheidungssituationen beitragen können. Ähnlich beurteilen dies offenbar auch einige Befragungsteilnehmer*innen, die das Leitbild vor allem als „Basis zur Operationalisierung von Zielen“ (Nr. 280) ansehen.

„Qualitätsmaßstab“ (Nr.468)

Die gemeinsamen Ziele werden zudem in vielen Stellungnahmen (n=28) explizit als Grundlage für die Qualitätsentwicklung von Studiengängen bezeichnet. Sie sollen als Basis für die Ableitung von Qualitätskriterien fungieren, bei Evaluationen berücksichtigt werden (z. B. Nr. 397) oder allgemein als „Ausgangspunkt für Diskussion um Verbesserung der Lehre“ (Nr. 583, ähnlich Nr. 554, 405) genutzt werden. Einzelne Befragte weisen zwar auch darauf hin, dass die Lehrleitbilder auch für Akkreditierungen relevant seien (Nr. 303; 306). Vielleicht würden selbst diese Kolleg*innen der Aussage einer weiteren Person zustimmen: „Das Wichtigste waren und sind die Diskussionen, die dadurch entstanden sind.“ (Nr. 256)

„Aufwertung der Lehre gegenüber Forschung“ (Nr. 297)

Acht Antwortende – zwei aus Universitäten, fünf aus HAWs und eine Person aus einer Kunst- oder Musikhochschule – betonen in diesem Zusammenhang explizit, dass mit dem Leitbild für Lehre die „Wichtigkeit der Lehre als Grundaufgabe der Hochschule“ (Nr. 268) hervorgehoben wird. Dabei zeigen sich durchaus Unterschiede zwischen den beiden Antworten aus Universitäten und mehreren der HAW-Positionen. Mehrere der HAW-Mitglieder vertreten sinngemäß die Auffassung, dass die Lehre die „Hauptaufgabe“ oder „Daseinsberechtigung“ (Nr. 464) der Hochschulen sei: „Das Leitbild der Lehre [...] soll den vorrangigen Stellenwert der Lehre herausstellen. Forschung lässt sich auch in einem Entwicklungs- bzw. Forschungszentrum betreiben. Forschung an Hochschulen nur dann, wenn sie der Lehre dienlich ist.“ (Nr. 264)

„Profilbildung, Branding“ (Nr. 253)

Als zusätzlichen Nutzen erwähnen sieben Teilnehmer*innen zudem die Marketingfunktion der Lehrleitbilder, wobei als Zielgruppe primär die Studierenden in den Blick genommen werden. Das Dokument erleichtere ein „einheitliches Erscheinungsbild ggü. Studierenden“ (Nr. 321). Oder: „Studierende haben ein attraktives Bild, was sie bei uns erreichen können, was sie werden, wenn sie hier studieren.“ (Nr. 398)

Kritische Aspekte

Die skeptischeren Kommentare beziehen sich teilweise auf konkrete praktische Herausforderungen, die mit der Entwicklung und Umsetzung eines Leitbilds für die Lehre verbunden sind. Teils wird aber auch generell der Sinn eines solchen Instruments infrage gestellt.

„Lehre ist bereichsabhängig.“ (Nr. 513)

In einzelnen Antworten wird zum Beispiel auf die praktische Schwierigkeit hingewiesen, angesichts der hohen fachlichen Diversität großer Hochschulen überhaupt verbindende Normen zu identifizieren: Zum Beispiel gingen „im musikalisch und künstlerischen oder pädagogischen Bereich [...] die Vorstellungen von Lehre auseinander und [seien] nicht so zu fassen“ (Nr. 379).

„Ein schlechter Dozent oder eine schlechte Dozentin wird nicht durch ein Leitbild besser.“ (Nr. 537)

In anderen Antworten wird dagegen primär auf das Dilemma hingewiesen, dass „in der Regel [...] diejenigen Lehrenden, denen eine Auseinandersetzung damit guttäte, [...] nicht darauf zurück[griffen]“. Während umgekehrt „[d]iejenigen, die selbst einen hohen Anspruch haben, [...] kein solches Leitbild [...] benötigen“

(Nr. 440). Kurz gesagt: „Die Beispiele für gute Lehre, die ich kenne, sind nicht wegen eines Leitbildes gut.“ (Nr. 537)

In mehreren kritischen Kommentaren wird zudem auf die nach wie vor offene Frage hingewiesen, auf welche Weise Leitbilder tatsächlich zu der gewünschten Verbesserung der Lehre beitragen können: Die bloße Existenz eines Leitbildes könne den angestrebten Mentalitätswandel nicht induzieren. Benötigt werde „viel mehr, als es ein Leitbild in Papierform leisten (könne)“ (Nr. 295). Diese Person sieht Leitbilder für die Lehre also nicht grundsätzlich als überflüssig an, macht aber auf die notwendige Arbeit mit dem Leitbild aufmerksam.

„Grundsätzliche Prinzipien muss ich nicht in einem Leitbild niederschreiben!“ (Nr. 378)

Dagegen stellen andere Antwortende den Sinn der Leitbilder ganz grundsätzlich infrage und schließen an unsere Eingangsbeobachtungen an, wonach die Werte in Leitbildern üblicherweise wenig Widerspruch erzeugen können: „Inhalte sind intuitiv einleuchtend und werden auch ohne Leitbild von allen geteilt.“ (Nr. 504, ähnlich auch Nr. 358). Sehr interessant finden wir hier den Hinweis einer Person, wonach Lehrleitbilder dazu tendieren, „den komplexen Lehr-Lernprozess zu banalisieren und [...] die angebliche Herstellbarkeit von ‚guter Lehre‘ [zu suggerieren]“ (Nr. 508). Diese Person hält die intensive Reflexion „gelingender Lehr-Lernbedingungen“ durchaus für wichtig, bezweifelt aber, dass Leitbildprozesse hierfür wirklich zielführend seien.

„Dekoration und just for fun“ (Nr. 577)

Acht Antwortende kritisieren dagegen die fehlende praktische Relevanz der Leitbilder: Sie seien „wichtig für die Kommunikation nach außen, aber werden intern nicht gelebt“ (Nr. 284). Da zudem die Studiengangsgestaltung stark durch Akkreditierungsvorgaben bestimmt werde, seien Leitbilder ohnehin wenig

durchsetzungsfähig (Nr. 279). Pointiert formuliert Antwort Nr. 577: „Leitbilder ohne rechtliche Kraft sind Dekoration und just for fun, gut für ‚Akkreditierungsprosa‘, aber wegen ihrer geringen Bedeutung im Grunde unnötig und verzichtbar.“

„Im Übrigen: Freiheit von Forschung und Lehre“ (Nr. 507)

Und schließlich wird in drei Kommentaren – unterschiedlich plakativ – die schwierige Balance zwischen der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre und der Verständigung auf gemeinsam bindende Normen angesprochen.

Gelingensbedingungen

Drei Faktoren werden von den Befragungsteilnehmer*innen im Zusammenhang mit erfolgreichen Leitbildprozessen genannt: die Gestaltung des Entwicklungsprozesses, die Kommunikation des Leitbilds und schließlich die Verankerung der formulierten Werte in den Studiengängen.

Neun Antwortende betonen die Bedeutung des Entwicklungsprozesses. Dieser müsse „transparent“ und „partizipativ“ sein (Nr. 385) und sei insgesamt „vielleicht wichtiger als das Ergebnis: darüber reden, was einem in der Lehre wichtig ist“ (Nr. 242).

Ähnlich häufig (zehn Fälle) wird an die Notwendigkeit der Kommunikation des Leitbilds erinnert – sei es „an alle“, an neue Beschäftigte oder – etwas vage – auch „nach außen“. Eine Person meint dagegen, dass „es nicht einmal wichtig [sei], dass jede/r das Leitbild [kenne]“ (Nr. 310). Entscheidend sei vielmehr, „dass jede/r die zentralen Eckpfeiler und Ziele [kenne], die in der Lehre (entsprechend dem Leitbild) an der Uni verfolgt werden, [... und] dass diese sich in den Curricula [widerspiegeln]“ (ebenda).

Abschließend sei hier Nr. 303 zitiert: „In noch stärkerem Maß als ein Leitbild ist ein Leitbild Lehre nur dann zielführend, wenn es

sich in den Studiengängen und idealerweise auch in der individuellen Lehre widerspiegelt.“

Auf welche Weise eine Hochschule durch ihr Qualitätsmanagement-System diese Prozesse begünstigen kann, möchten wir abschließend am Beispiel der FH Münster illustrieren.



6 Anregungen für die Integration von Lehrleitbildern in hochschulweite QM-Systeme

[Vanessa Müller, Annika Boentert]

Die FH Münster hat sich 2018 – 2020 intensiv mit der systematischen Verzahnung ihres neuen Leitbilds für die Lehre, des sogenannten Bildungsleitbilds, mit dem QM-System und ihrem Studienangebot befasst. Anlass hierfür bot die Systemreakkreditierung der Hochschule. Grundlage der 2017 ausgesprochenen Reakkreditierung der FH Münster war ein etwas anderes Proze-

dere als sonst üblich. Wir bezeichnen diese Variante, die durch die 2014 vom Akkreditierungsrat ausgesprochene Experimentierklausel angeregt wurde, als „kumulative Reakkreditierung“.

Im Folgenden schildern wir kurz die Logik des kumulativen Verfahrens ([Kap. 6.1](#)) und gehen darauf ein, wie wir uns in diesem Rahmen mit der Integration des Leitbilds für die Lehre in das QM-System und die Curricula unserer Studiengänge befasst haben. Anschließend stellen wir verschiedene Maßnahmen vor, die die FH Münster nutzt, um ihr Bildungsleitbild hochschulweit, in jedem einzelnen Studiengang und in ganz konkreten Lehrsituationen, wirksam werden zu lassen ([Kap. 6.2](#)). Die Anregungen münden schließlich in ein Fazit ([Kap. 6.3](#)).

6.1 Kontext: Das „Leitbild Lehre“ in der kumulativen Reakkreditierung der FH Münster

Bei der kumulativen Systemreakkreditierung wird die Hochschule, anders als in einem „normalen“ Reakkreditierungsverfahren, nicht zu einem festen Zeitpunkt von einer Gutachtergruppe betrachtet. Vielmehr haben wir den Reakkreditierungszeitraum (2018 – 2026) in drei sogenannte *Entwicklungszyklen* gegliedert, die jeweils einen thematischen Schwerpunkt in den Mittelpunkt rücken. Die Themen werden von der Hochschule gemeinsam mit der begleitenden Akkreditierungsagentur – in unserem Falle: evalag – formuliert. Jeder der zwei- bis dreijährigen Zyklen gliedert sich in mehrere Etappen:

- eine Phase der Selbstevaluation,
- ein öffentliches Symposium mit Werkstattberichten der FH Münster und Impulsreferaten externer Expert*innen,
- ein Feedback der Expert*innengruppe an die Hochschule,
- Ableitung von Entwicklungsprojekten, die bis zum Abschluss des jeweiligen Entwicklungszyklus umgesetzt werden sollen,
- und die Überprüfung des Erreichten am Ende des Zyklus.

Durch die Fokussierung auf ein Thema erhofft sich die Hochschule mehr Tiefgang, als oft in einer „normalen“ Reakkreditierung erreicht werden kann, und damit wertvollere Impulse für die Weiterentwicklung ihres QM-Systems.

Das Thema des ersten Entwicklungszyklus (2018 – 2020) lautete „Leitbild Lehre – wie entwickeln, wie umsetzen?“. Das Bildungsleitbild selbst war erst 2018 im Wechselspiel verschiedener Hochschulgremien unter Einbindung zahlreicher Akteure entwickelt und unter dem Motto „Wandel gestalten“ veröffentlicht worden. Es war zum Zeitpunkt unseres Entwicklungszyklus also noch sehr jung. Im Zuge des Entwicklungszyklus wollten wir prüfen,

- auf welche Weise das QM-System bereits zur Stärkung der im Leitbild ausgedrückten Werte beiträgt,
- wie die Werte in den ganz unterschiedlichen Studienangeboten unserer Fachbereiche „gelebt“ werden
- und welche neuen Instrumente diese Anliegen noch stärken könnten.

6.2 Integration des Bildungsleitbilds in das QM-System

Im Folgenden erläutern wir beispielhaft Maßnahmen, wie die abstrakten Maximen des Bildungsleitbilds auf den unterschiedlichen Ebenen – Hochschul- und Fachbereichsebene, Studiengangsebene sowie Modul- und Lehrveranstaltungsebene – in die hochschulweiten Qualitätskreisläufe integriert werden.

6.2.1 Hochschulebene

Zwei aus unserer Sicht besonders wichtige Möglichkeiten zur systematischen Verzahnung des Lehrleitbilds mit qualitätsrelevanten Prozessen der Hochschule möchten wir hier exemplarisch hervorheben:

- die bewusste Berücksichtigung eines Leitbilds für die Lehre in der strategischen Hochschulplanung und
- die explizite Bezugnahme auf das Dokument im Berufungsprozess und im Onboarding neuer Professor*innen.

Leitbild für die Lehre & strategische Planung

Sowohl auf Hochschul- wie auch auf Fachbereichsebene ist unseres Erachtens eine enge Verzahnung des Leitbilds für die Lehre mit weiteren Instrumenten des strategischen Managements elementar (vgl. oben, [Kap. 3.1](#) u. [5.8.3](#)). An der FH Münster fließt das Bildungsleitbild z. B. konsequent in die Hochschulentwicklungsplanung ein.

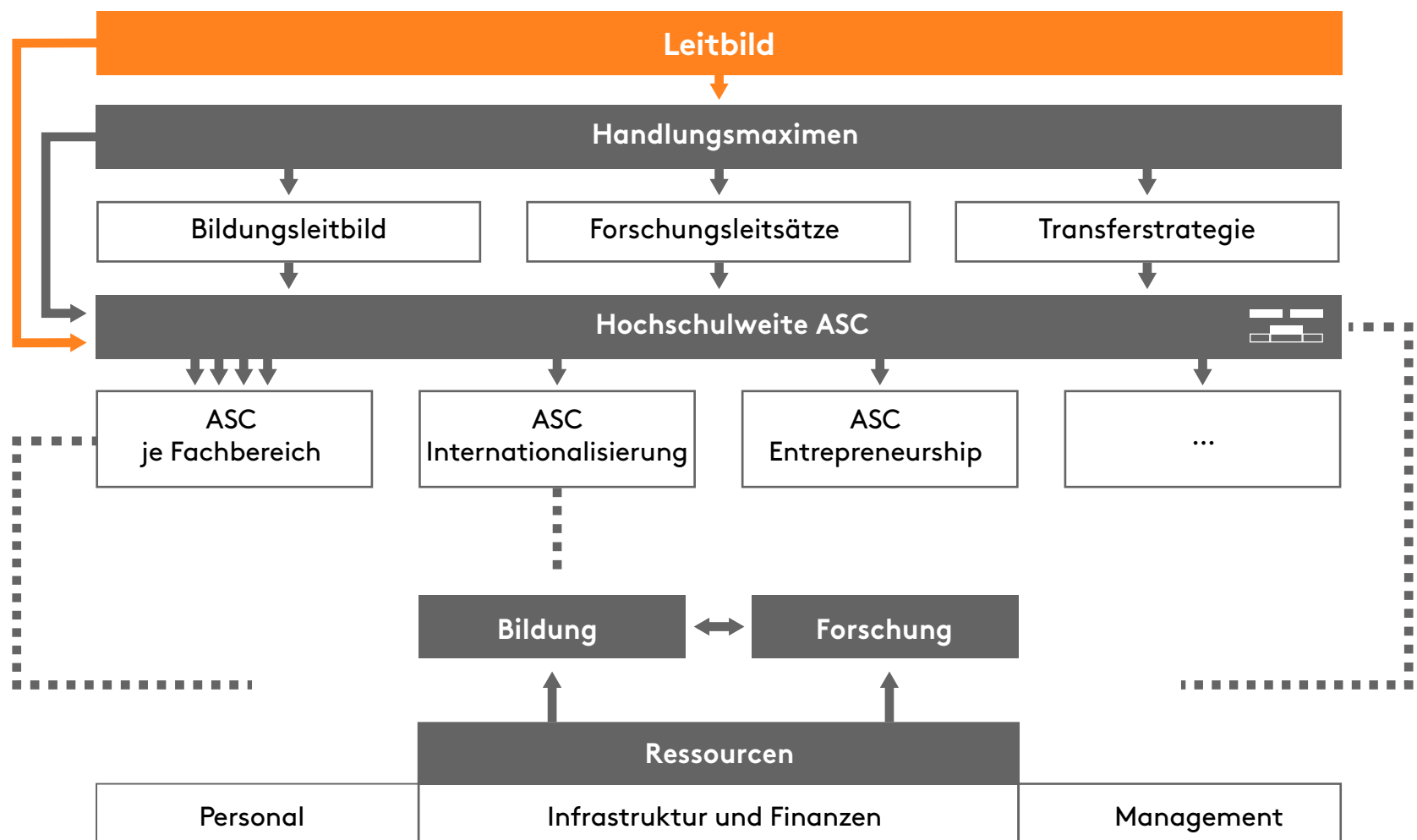
Das Leitbild der Hochschule und die auf dieser Basis entstandenen Handlungsmaximen, die richtungsweisend für sämtliche Aktivitäten der Hochschule sind, bilden das Grundgerüst der strategischen Planung (s. [Abb. 27](#)). Für drei zentrale Handlungsfelder der Hochschule – Bildung, Forschung und Transfer – wurden ergänzend spezifische Rahmendokumente formuliert, so auch das in unserem Kontext relevante Bildungsleitbild, welches erstmals für die Hochschulentwicklungsplanung 2021 – 2025 herangezogen wurde. Im Mittelpunkt der strategischen Planung, die jeweils im Fünfjahresrhythmus erfolgt, steht die Formulierung einer hochschulweiten Academic Scorecard sowie die Verabschiedung von fachbereichsspezifischen Academic Scorecards (ASC). Die ASCs dienen der Strukturierung und Operationalisierung der mittelfristigen Planungen, indem sie strategische Ziele um konkrete Ziele ergänzen und hierfür relevante Maßnahmen auflisten.

Ein Beispiel für die Berücksichtigung des Bildungsleitbilds in der strategischen Planung: Im Bildungsleitbild wird als zentrales Anliegen der Hochschule festgehalten, dass unsere Absolvent*innen wissenschaftlich qualifiziert, wandlungsfähig und wandlungsbereit sein sollen, um den Anforderungen heutiger und zukünftiger

Berufsfelder gerecht zu werden und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu können.

Diese Maxime kann durch geeignete Lehr-/Lern- und Prüfungsformate sowie die Förderung von überfachlichen Kompetenzen unterstützt werden. Aus diesem Grund findet sich im aktuellen Hochschulentwicklungsplan beispielsweise ein Bekenntnis zum Ausbau interdisziplinärer Angebote sowie zur Entwicklung agiler Module und Curricula ([FH Münster 2021](#), S. 19).

Abb. 27 Prozess der strategischen Planung der FH Münster
(Quelle: In Anlehnung an FH Münster 2021, S. 25)



Leitbild für die Lehre & der Berufungsprozess

Natürlich soll das Bildungsleitbild nicht nur alle fünf Jahre im Zuge der strategischen Planung in Erinnerung gerufen werden.

Besonders hilfreich für die systematische Verankerung der im Leitbild ausgedrückten Werte im Hochschulalltag erscheint uns die Einbettung der Maximen in hochschulweit durchgeführte Prozesse. Hierbei kann die FH Münster von einem seit mehr als zehn Jahren etablierten Prozessmanagement profitieren, in dessen Mittelpunkt das interaktive Prozessportal FINDUS steht. Die im Intranet veröffentlichten sogenannten FINDUS-Prozesse bieten Lehrenden, Studierenden und weiteren Hochschulmitgliedern Orientierung über alle relevanten Arbeitsschritte, aber auch Zugang zu Formularen, Checklisten und weiteren Informationen.

Insbesondere der Berufungsprozess erscheint uns prädestiniert für die Verankerung des Lehrleitbilds: Mit der Auswahl neuer Professorinnen und Professoren werden wichtige Weichen dafür gestellt, ob Studierende die im Leitbild ausgedrückten Maximen tatsächlich im Hörsaal, im Seminarraum oder Labor erleben können. An der FH Münster wurde das Lehrleitbild auf folgende Weise in den Berufungsprozess integriert:

- **Checkliste zum Anforderungsprofil:** Um die Auswahl geeigneter Kandidat*innen durch die Berufungskommission zu strukturieren, muss der Fachbereich in einem der ersten Schritte des Prozesses ein konkretes Anforderungsprofil formulieren. Zur Unterstützung dieser Aufgabe gab es schon seit längerem eine Checkliste, in die nun ein expliziter Hinweis auf das Bildungsleitbild aufgenommen wurde.
- **Studentisches Votum bei der Probelehrveranstaltung:** Im Berufungsverfahren spielt an der FH Münster auch die Bewertung der Bewerber*innen durch Studierende eine große Rolle: Wie erleben sie die Kandidat*innen in einer Lehrsituation? Daher ist die Durchführung einer Probelehrveranstaltung wesentlicher Bestandteil des Berufungsprozesses. Die anschließende Evaluation durch die Studierenden wurde in Hinblick auf das Bildungsleitbild überprüft und teils ergänzt. Beispielsweise wird gefragt, ob die Lehrperson zur aktiven Mitwirkung

motivierte oder den Studierenden wertschätzend begegnete. (Bildungsleitbild: „[...]Es ist] notwendig, dass die Studierenden im Mittelpunkt des Lehrprozesses stehen und bei der Entwicklung ihrer (Selbst-)Lernkompetenzen unterstützt werden [...]. Das schließt einen Rollenwechsel der Lehrenden im Sinne des Shift from Teaching to Learning ein, durch den die Motivation der Studierenden zum Lernen erhöht wird. Diese Prozesse werden durch gegenseitigen Respekt befördert.“)

- **Anforderungskatalog zur Beurteilung der pädagogischen Eignung:** An der FH Münster werden Berufungen zunächst für ein Jahr auf Probe ausgesprochen. In diesem Jahr werden die Neuberufenen durch eine Kommission begleitet, die z. B. bei regelmäßigen Hospitationen in Lehrveranstaltungen die pädagogische Eignung der Neuberufenen beurteilt. Das Votum der Kommission hat maßgeblich Einfluss auf die Entfristungsentscheidung. Zur Unterstützung der Kommissionsarbeit gibt es eine Übersicht, die wichtige Anforderungen an „gute“ Lehre formuliert. Auch in diesen Anforderungskatalog wurde ein Hinweis zur Berücksichtigung der Inhalte des Bildungsleitbilds aufgenommen. Zudem werden einzelne Aspekte (z. B. angemessener wissenschaftlicher Tiefgang, Praxisbezug, aktive Gestaltung des Lernprozesses) explizit erwähnt.
- **Willkommensmappe für Neuberufene:** Nicht zuletzt ist das Bildungsleitbild Bestandteil der Begrüßungsmappe für neue Lehrende an der Hochschule.

Weitere Beispiele für hochschulweite Maßnahmen

Eine weitere Möglichkeit, das Lehrleitbild regelmäßig in den Fokus der Lehrenden zu stellen, ist die Verknüpfung mit einer Lehrpreisvergabe. So werden z. B. an der FH Münster bei der Festlegung der Kriterien für den sogenannten Bologna-Preis spezifische Inhalte des Bildungsleitbilds, wie beispielsweise die Interdisziplinarität, hochschulweit hervorgehoben.

Und schließlich können hochschuldidaktische Weiterbildungen einen sehr guten Rahmen bieten, um mit Lehrenden ganz konkret über die Bedeutung einzelner Maximen für *ihr* jeweiliges Fach ins Gespräch zu kommen und Ideen für die Umsetzung in bestimmten Lehrangeboten zu entwickeln. An der FH Münster wird z. B. das Bildungsleitbild regelmäßig in den hochschuldidaktischen Grundlagenkursen aufgegriffen und thematisiert. Da alle Neuberufenen verpflichtet sind, im ersten Jahr an mindestens vier hochschuldidaktischen Weiterbildungstagen teilzunehmen, und die Angebote des Wandelwerks einen guten Ruf genießen, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass sich neue Lehrende für diesen hausinternen Basiskurs entscheiden.

6.2.2 Studiengangsebene

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass tatsächlich in allen Studiengängen Facetten des Bildungsleitbilds erkennbar werden, lohnt es sich erneut, nach kritischen Prozessen zu fragen und hier explizite Bezüge zum Bildungsleitbild zu schaffen. Aus unserer Sicht sind an erster Stelle *die Neuentwicklung der Studiengänge* sowie die regelmäßige *Überprüfung im Rahmen des hochschulinternen QM-Systems* zu nennen.

Leitbild für die Lehre & Entwicklung neuer Studiengänge

Ganz zentral ist der Prozess zur Entwicklung und Einführung von Studiengängen. Die Berücksichtigung des Bildungsleitbildes erscheint in dieser Phase besonders wichtig, da hier die grundlegenden Entscheidungen für das zukünftige Lehrangebot getroffen werden. An der FH Münster wird der gesamte Entstehungsprozess durch einen FINDUS-Prozess (s. oben) und insbesondere durch ein Dokument begleitet, in das alle wesentlichen Informationen zum neuen Studiengang eingepflegt werden und das im Laufe der Arbeit von einer „Skizze“ zum „Konzept“ reift. In der Vorlage des Dokuments wird nun u. a. bei der Beschreibung der

Qualifikationsziele auf wichtige Inhalte des Bildungsleitbilds verwiesen und z. B. konkret gefragt, wie das neue Studienangebot zur Persönlichkeitsentwicklung oder wissenschaftlichen Befähigung der Studierenden beitragen soll.

Oftmals werden die fachbereichsinternen Überlegungen während des Entwicklungsprozesses zudem in sogenannten Curriculum-Werkstätten durch das Didaktikteam des Wandelwerks begleitet. Auch in diesen Workshops und weitergehenden Gesprächen mit den Akteursgruppen werden implizit, teils aber auch explizit die Inhalte des Bildungsleitbilds thematisiert und Bezüge zum neuen Studiengang erarbeitet.

Leitbild für die Lehre & Studiengangsmonitoring

Ist ein Studiengang neu eingeführt, länger etabliert oder auch schon reformiert, greift unser Monitoringsystem, welches den Fokus durch regelmäßig stattfindende Qualitätsmanagementgespräche (QM-Gespräche) auf die Weiterentwicklung der Studiengänge legt. Ein Leitfaden fasst externe Akkreditierungskriterien, aber auch hochschulinterne Anforderungen an die Studiengänge zusammen und bietet die Grundlage für die Bewertung und Identifikation von Verbesserungspotenzialen.

Als Ausgangspunkt der Reflexion dienen sowohl studiengangsbezogene Evaluationsergebnisse als auch Kennzahlenanalysen und weitere Recherchen. Insbesondere in studentische Befragungen können sehr gut Bezüge zu einem Leitbild für die Lehre aufgenommen werden. Dies betrifft an der FH Münster vor allem die Zweitsemesterbefragung und die Studienabschlussbefragung, die sich – in verschiedenen Varianten – an alle Studierenden der jeweiligen Studienphase richten. Hier fragen wir beispielsweise, ob sich die Alumni tatsächlich auf eine Beschäftigung in internationalen oder interkulturellen Arbeitsfeldern vorbereitet fühlen oder ob für den Berufseinstieg relevante fachübergreifende Kompetenzen entwickelt werden konnten. Im Rahmen der Analysen weiterer Materialien wird z. B. auch geprüft, ob die auf der Web-

seite der Hochschule veröffentlichten Qualifikationsziele des Studiengangs Anknüpfungspunkte zum Bildungsleitbild enthalten. Zwar muss nicht jeder Studiengang *alle* Facetten des Leitbilds berücksichtigen. Aber *alle* Studiengänge müssen deutliche Bezüge erkennen lassen.

Die Ergebnisse dieser Vorprüfungen fließen in die bereits erwähnten QM-Gespräche ein. Diese finden in der Regel alle zwei Jahre in jedem Fachbereich statt und fokussieren in regelmäßigen Abständen alle Studiengänge. An den Gesprächen nehmen von „zentraler Seite“ ein Präsidiumsmitglied sowie zwei Mitglieder des Wandelwerks – Zentrum für Qualitätsentwicklung teil. Der Fachbereich ist mindestens durch die Dekanin oder den Dekan sowie die/den üblicherweise professoralen QM-Beauftragte*n vertreten, kann aber auch weitere Personen (z. B. Studiengangsleiter*innen) hinzuziehen. Sollten im Rahmen der Gespräche Lücken in Hinblick auf die im Leitfaden definierten Anforderungen erkennbar werden, können Empfehlungen ausgesprochen oder Vereinbarungen abgestimmt werden. Bei akkreditierungsrelevanten Schwachstellen können Auflagen formuliert werden.

Das QM-Gespräch bietet somit einen Anlass, regelmäßig in *allen* Studiengängen über Bezüge zum Bildungsleitbild nachzudenken, und trägt häufig dazu bei, dass längst gelebte, schöne Beispiele sowohl bewusster wahrgenommen als auch transparenter kommuniziert werden.

6.2.3 Module und Lehrveranstaltungen

Die kleinste zu betrachtende Einheit, in der Maximen eines Lehrleitbilds ihren Niederschlag finden sollten, ist die Modul- und Lehrveranstaltungsebene. Während auf Hochschul- und Studiengangsebene wichtige Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden können, dass ein Leitbild für die Lehre lebendig werden kann, ist die einzelne Vorlesung, das spezifische Seminar oder Laborpraktikum der Ort, an dem sich letztlich zeigt, ob das Leit-

bild für die Lehre nur „schöne Prosa“ oder wirklich schriftlicher Ausdruck einer gelebten Lehr- und Lernkultur ist.

Bereits vor der Entwicklung des Bildungsleitbilds haben sich viele der dort ausgedrückten Werte in der Lehr- und Lernpraxis aller Fachbereiche widergespiegelt, wenn auch mit unterschiedlichen, fachspezifischen Akzenten und in einer von Lehrveranstaltung zu Lehrveranstaltung durchaus unterschiedlichen Ausprägung. Zwei Ansätze scheinen uns wichtig, um Lehrende und Studierende dabei zu unterstützen, die Lehre im Sinne des Bildungsleitbilds weiterzuentwickeln:

- hochschuldidaktische Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote sowie
- aussagekräftige Lehrveranstaltungsevaluationen.

Leitbild für die Lehre & hochschuldidaktische Unterstützung

Wie in [Kap. 3.1](#) hervorgehoben, müssen Lehrende nicht nur bereit, sondern schlicht auch in der Lage sein, in ihren Veranstaltungen sowohl fachliche Ziele zu verfolgen als auch weitere, im Bildungsleitbild formulierte Dimensionen im Blick zu behalten. Wie kann es z. B. gelingen, im Studium Anlässe zur Persönlichkeitsentwicklung zu bieten, ohne dass dies – wie oft befürchtet – zu Abstrichen im fachlichen Niveau führen muss? Was kann es für die Prüfungskonzeption bedeuten, wenn tatsächlich individuelle Lernwege ermöglicht und gefördert werden sollen?

Diese Notwendigkeit wird im Bildungsleitbild der FH Münster explizit hervorgehoben:

„Zur steten Weiterentwicklung der Lehr-/Lernprozesse und Prüfungsformate ist es notwendig, aufmerksam für neue inhaltliche Anforderungen und sich ändernde Kompetenzprofile zu bleiben, neue Entwicklungen der Hochschuldidaktik zu verfolgen und zu adaptieren. Hierfür bietet die Hochschule vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten an. Insofern wird Bildung auch als Experimentier- und Innovationsfeld begriffen, was bei Lehrenden und Lernenden eine hohe Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Handelns und zu Veränderungen erfordert.“

Was heißt das nun konkret? Neben den bereits erwähnten Neuberufenschulungen und dem breiten Workshopangebot unserer „Ideenwerkstatt Lehre“ seien hier insbesondere genannt:

- **Didaktische Beratungen:** Durch Kurzberatungen, Coachings oder Hospitationen können Lehrende ganz konkrete Impulse für die Weiterentwicklung ihres Lehrangebots erhalten.
- **Zertifikat Hochschullehre:** Lehrende haben die Möglichkeit, nach der Teilnahme an hochschuldidaktischen Basis- und Aufbaukursen ein Zertifikat zu erhalten. In den Kursen werden didaktische Ansätze entwickelt, die anschließend in realen Lehr-/Lernsituationen getestet und gemeinsam mit den anderen Kursteilnehmer*innen reflektiert werden.
- **E-Teaching Fellowship:** Im Rahmen dieses einjährigen Programms gestalten Lehrende z. B. ein Seminar oder ein Modul unter Einsatz digitaler Medien neu.

Insbesondere im Zertifikatskurs und im E-Teaching-Fellowship wird immer auch die Förderung von fachbereichsübergreifenden Projekten und Kooperationen angestrebt. Der durch erfahrene Didaktiker*innen moderierte, intensive Austausch in einer stabilen Gruppe trägt erfahrungsgemäß sehr zu einem vertrauensvollen Arbeitsklima bei und macht es leichter, Probleme zu thema-

tisieren und neue Wege – auch im Sinne des Bildungsleitbilds – zu erproben.

Leitbild für die Lehre & Lehrevaluation

Am Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung einer Lehrveranstaltung können ganz unterschiedliche Impulse stehen:

- Manche Lehrende sind unzufrieden, weil bestimmte Dinge nicht so klappen wie geplant oder die Prüfungsergebnisse zeigen, dass das gewählte Lehr-/Lernsetting doch weniger ertragreich war als erhofft.
- Andere Lehrende wiederum sind voller Tatendrang und Begeisterung, weil sie an einer anderen Hochschule oder von Kolleg*innen etwas Neues erfahren haben und dies nun auch selbst ausprobieren möchten.
- Zusätzlich kann unseres Erachtens konstruktives studentisches Feedback auf Verbesserungsbedarfe aufmerksam machen – und auch hierbei können Bezüge zu einem Leitbild für die Lehre hergestellt werden.

Zum Beispiel können in die inzwischen ja doch an vielen Hochschulen gängigen Fragebögen zur Lehrveranstaltungs- oder Modulevaluation entsprechende Items integriert werden. So enthält der bereits 2018 überarbeitete Kernfragebogen der FH Münster u. a. Bezüge zur Anwendungsorientierung („Die Inhalte der Lehrveranstaltung halte ich für praxisrelevant“) oder zu der im Bildungsleitbild ausgedrückten Maxime eines respektvollen Miteinanders („Die/Der Lehrende verhält sich wertschätzend gegenüber Studierenden“).

Ein eigens entwickeltes Online-Tool erlaubt es den Lehrenden, die Kernfragen um Optionalfragen oder individuelle Fragen zu ergänzen. So ist z. B. ein differenziertes Feedback zu einzelnen Facetten des Bildungsleitbilds möglich, die in einer Veranstaltung besonders gefördert werden sollten.

6.3 Fazit

Letztlich gilt es für jede Hochschule, individuell zu schauen, auf welche Weise ein strategisches Schriftstück wie das Leitbild für die Lehre wirkungsvoll mit dem Hochschulleben verzahnt werden kann. Zwei Phasen können hierbei unterschieden werden:

- der Entstehungsprozess, bei dem durch eine hohe Partizipation von Anfang an sichergestellt werden sollte, dass sich das „explizite Leitbild“ nicht zu weit von den „impliziten Leitbildern“ der Hochschulmitglieder (inkl. der Studierenden!) entfernt;
- und die weitere Pflege des Leitbilds – sowohl des Dokuments, das regelmäßig überprüft und ggf. angepasst werden sollte, als auch seiner praktischen Berücksichtigung.

In dieser zweiten Phase lohnt es sich aus unserer Sicht, zum einen die Bekanntheit des Leitbilds weiterhin durch zielgruppenspezifische Kommunikationsmaßnahmen sicherzustellen. Denn angesichts des für Hochschulen charakteristischen recht häufigen Personalwechsels kann man sich schon wenige Jahre nach der Verabschiedung nicht mehr darauf verlassen, dass vielen Hochschulmitgliedern das eigene Leitbild für die Lehre wirklich (noch) präsent ist – von den in jedem Fall regelmäßig wechselnden Studierendengruppen ganz abgesehen.

Zum anderen empfehlen wir, wie am Beispiel unserer Hochschule erläutert, die für den Bereich Lehre zentralen Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen der Hochschule (Hochschul- und Fachbereichsebene, Studiengangsebene sowie Modul- und Lehrveranstaltungsebene) zu betrachten und ganz gezielt Bezüge zum Leitbild für die Lehre zu schaffen: So bleiben die Maximen in der Praxis wirksam – und dies sogar ganz unabhängig davon, ob alle an den Prozessen beteiligten Hochschulmitglieder den genauen Leitbildtext kennen oder nicht.



7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat** (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf
- Berthold, C.** (2011). „Als ob es einen Sinn machen würde ...“ Strategisches Management an Hochschulen. CHE Arbeitspapier Nr. 140. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP140_Strategie.pdf
- Bortz, J. & Lienert, G. A.** (2008). Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin.
- Erner, M. & Hammer, S.** (2019). Strategisches Management 4.0. In M. Erner (Hrsg.), Management 4.0 – Unternehmensführung im digitalen Zeitalter (S. 123-170). Berlin: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57963-3_4. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-662-57963-3.pdf>
- FH Münster** (2021). Hochschulentwicklungsplan 2021-2025. Münster. https://www.fh-muenster.de/uploads/epaper/HEP-V_WEB_Einelseiten/#1
- Gansch, C.** (2014). Vom Solo zur Sinfonie. Was Unternehmen von Orchestern lernen können. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Giesel, K. D.** (2007). Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90731-4>
- Jorzik, B.** (Hrsg.) (2013). Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>
- Kosmützky, A.** (2010). Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten (Dissertation), Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Kuckartz, U.** (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U.** (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, S.** (2017). Leitbilder erarbeiten. Eine kurze organisations-theoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz** (2017). Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4. Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- Landis, J. R. & Koch, G. G.** (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* 33 (1), 159–174.

<https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2164777277/2164777277.pdf>

- Pardo-Pulmann**, M., Bischoff, S., & Betz, T. (2016). Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (Educare working paper; 3). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20118/pdf/Pardo-Puhlmann_Bischoff_Betz_2016_Leitbilder_Systematisierungen.pdf
- Paul**, H. & Wollny, V. (2020). Instrumente des strategischen Managements. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110579567>
- Suchanek**, J. (2009). Die Selbstbeschreibung von Hochschulen. Strategien für den Wettbewerbsvorsprung, die gesellschaftliche Legitimation und Beschäftigungsfähigkeit im Kontext globaler Herausforderungen. In H. Willems (Hrsg.), *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose* (S. 463-483). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick**, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1), 1-19.
- Wissenschaftsrat** (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drs. 8638-08), Juli 2008. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wissenschaftsrat** (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels

(Drs. 4925-15), Oktober 2015. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier (Drs. 6190-17), April 2017. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publicationFile&v=1

7.2 Leitbilder für die Lehre (NRW)

Die Leitbilder der folgenden Hochschulen dienten in der im Frühjahr 2020 über die jeweiligen Webseiten verfügbaren Fassung als Ausgangspunkt der qualitativen Inhaltsanalyse:

Universitäten

Deutsche Sporthochschule Köln: https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Hochschule/Studium_und_Lehre/Kompetenzen_in_der_Lehre/Leitbild_fuer_Studium_und_Lehre.pdf

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf: <https://www.hhu.de/studium/lehre/leitbilder-lehre-an-der-hhu>

Ruhr-Universität Bochum: https://www.ruhr-uni-bochum.de/leitbild-lehre/grafiken/leitbild_lehre.pdf

Technische Universität Dortmund: https://www.tu-dortmund.de/storages/tu_website/Referat_1/Faltblatt-Gute-Lehre.pdf

Universität Bielefeld: <https://www.uni-bielefeld.de/themen/qm-studium-lehre/download/Leitbild-fur-die-Lehre.PDF>

Universität Duisburg-Essen: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lls2025.pdf

Universität Paderborn: <https://www.uni-paderborn.de/lehre/profil/leitbild-lehre/>

Hochschulen für angewandte Wissenschaften

FH Bielefeld: <https://www.fh-bielefeld.de/hochschule/profil/leitbild-lehre>

FH Aachen: <https://www.fh-aachen.de/studium/systemakkreditierung/leitbild-studium-und-lehre/>

FH Münster: https://www.fh-muenster.de/hochschule/downloads/Bildungsleitbild_2020-FH-Muenster.pdf

FOM Hochschule für Oekonomie & Management: <https://www.fom.de/die-fom/fom-charta.html#!acc=wie-wurde-die-fom-charta-partnerschaft-fuer-lehre-und-lernen-entwickelt/accid=9272>

Hochschule Bochum: <https://www.hochschule-bochum.de/studium-lehre/lehre-profil-qualitaet/leitbild-lehre-und-lernen/>

Hochschule Niederrhein: <https://www.hs-niederrhein.de/profil/#c88356>

Hochschule Ruhr West: https://www.hochschule-ruhr-west.de/fileadmin/user_upload/o4_Die_HRW/Lehre/2016-04-28_Leitbild_Gute_Lehre.pdf

Technische Hochschule Köln: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe: https://www.th-owl.de/files/zentral/hochschule/ueber_die_th_owl/pdf-Dokumente/2020_Leitbild_Lehre_und_Lernen_THOWL.pdf

Westfälische Hochschule: <https://www.w-hs.de/hochschule/praesidium/leitbild-lehre/>

7.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Leitbild-Typen	25
Tab. 2	Anzahl der Hochschulen mit Leitbildern für die Lehre in NRW	41
Tab. 3	Grundgesamtheit und Rücklauf insgesamt sowie nach Hochschultypus und Funktion in der Hochschule	45
Tab. 4	Leitbilder für die Lehre in Relation zur Existenz eines allgemeinen Leitbilds [Online-Befragung]	53
Tab. 5	Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Hochschultyp	54
Tab. 6	Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Trägerschaft	57
Tab. 7	Verbreitung von Lehrleitbildern, nach Akkreditierungsstatus	62
Tab. 8	Veröffentlichungsdatum der Leitbilder für die Lehre	64
Tab. 9	Bezeichnung der Lehrleitbilder [Online-Befragung]	71
Tab. 10	Gewünschte Bekanntheit des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen	104

7.4 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Zeitlicher Ablauf der Studie	40
Abb. 2	Existenz von Leitbildern für die Lehre	50
Abb. 3	Existenz von (Lehr-)Leitbildern nach Hochschultypus	56
Abb. 4	Leitbilder für die Lehre, nach Trägerschaft (in %)	58
Abb. 5	Leitbilder mit und ohne Lehrbezüge an Hochschulen in NRW, nach Größe (in %)	60
Abb. 6	Leitbilder mit und ohne Lehrbezüge an Hochschulen in NRW, nach Akkreditierungsstatus (in %)	63
Abb. 7	Veröffentlichungsdatum der Leitbilder für die Lehre, nach Hochschultyp [Online-Befragung]	65
Abb. 8	Relevanz verschiedener Motive für die Existenz eines Lehrleitbilds [Online-Befragung, n=35]	67
Abb. 9	Relevanz des Motivs „Lehre gegenüber Forschung stärken“, nach Hochschultyp [Online-Befragung der Hochschulleitungen]	69
Abb. 10	Veröffentlichungswege der Leitbilder für die Lehre	72
Abb. 11	Umfang der Lehrleitbilder [Dokumentenanalyse NRW]	74
Abb. 12	Wechselwirkung von Leitbildtexten und Wirklichkeit	102
Abb. 13	Eingeschätzte Wichtigkeit der Leitbildkommunikation an verschiedene Hochschulakteure	106
Abb. 14	Kommunikation der Leitbilder für die Lehre an unterschiedliche Akteursgruppen	109

Abb. 15	Informationsquellen der Befragungsteilnehmer*innen (Leitbild Lehre)	111
Abb. 16	Einbindung in die Entwicklung des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen	113
Abb. 17	Nutzungskontexte der Leitbilder Lehre [Online-Befragung]	115
Abb. 18	Unterschiedliche Einschätzung der Leitbildnutzung, nach Akteursgruppen	116
Abb. 19	Bezugnahme auf Leitbilder Lehre in Berufungsverfahren – Einschätzung der Hochschulleitungen, HAWs vs. Unis	119
Abb. 20	Persönliche Bewertung des eigenen Lehrleitbilds	121
Abb. 21	Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Akteursgruppen	123
Abb. 22	Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Hochschultyp	125
Abb. 23	Persönliche Bewertung des Leitbilds Lehre, nach Trägerschaft	127
Abb. 24	Wichtigkeitseinschätzung von Leitbildern für die Lehre, insgesamt [Online-Befragung]	128
Abb. 25	Subjektive Wichtigkeit von Leitbildern, nach Akteursgruppen	130
Abb. 26	Fachkulturelle Unterschiede in der Bewertung von Leitbildern für die Lehre [Online-Befragung]	132
Abb. 27	Prozess der strategischen Planung der FH Münster (Quelle: In Anlehnung an FH Münster 2021, S. 25)	144

8 Autorinnen

Annika Boentert

Prof. Dr. Annika Boentert arbeitet als Professorin für Hochschul- und Qualitätsmanagement an der FH Münster (seit 2017) und leitet das Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung derselben Hochschule (seit 2011). Sie studierte nach einer Banklehre Wirtschaftswissenschaft an der Universität Witten-Herdecke (Diplom 1999) und absolvierte ein Grundstudium der Philosophie, Geschichte und Psychologie an der FernUniversität Hagen. Nach Abschluss ihrer Promotion an der Universität Bielefeld über „Kinderarbeit im Deutschen Reich“ und einer Zwischenstation in der Erwachsenenbildung arbeitet sie seit 2005 in verschiedenen Funktionen im Qualitätsmanagement der FH Münster, u. a. als Projektleitung beim Aufbau eines hochschulweiten QM-Systems (2008 – 2010), bei der ersten Systemakkreditierung einer deutschen Fachhochschule (2010 – 2011), in einem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt zur Förderung einer kompetenzorientierten Lehr-/Lernkultur (2012 – 2015) und bei der kumulativen Systemreakkreditierung der Hochschule (2017 – 2018).

Kontakt

FH Münster | Wandelwerk
Zentrum für Qualitätsentwicklung
Johann-Krane-Weg 21
48149 Münster

Telefon

0251 83-64106

E-Mail

annika.boentert@fh-muenster.de

Vanessa Müller (Kapitel 6)

Vanessa Müller ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster und für die interne Akkreditierung von Studiengängen sowie die Systemreakkreditierung der Hochschule zuständig. Sie studierte ebenfalls an der FH Münster Oecotrophologie im Bachelor und Nachhaltige Dienstleistungs- und Ernährungswirtschaft im Master.

Kontakt

FH Münster | Wandelwerk
Zentrum für Qualitätsentwicklung
Johann-Krane-Weg 21
48149 Münster

Telefon

0251 83-64132

E-Mail

vanessa-mueller@fh-muenster.de

Wandelwege 3:

Leitbilder für die Lehre an deutschen Hochschulen 2020

Ausgehend von einer Online-Befragung im Jahr 2020 bietet die Studie einen umfassenden Überblick über die Verbreitung und praktische Bedeutung von Leitbildern für die Lehre an deutschen Hochschulen.

Eine qualitative Inhaltsanalyse der von NRW-Hochschulen veröffentlichten Leitbilder für die Lehre lässt zudem übergreifende Schwerpunkte wie auch individuelle Akzente erkennen. Abgerundet wird der Report ausgehend vom Beispiel der FH Münster durch konkrete Praxistipps zur Verzahnung eines Lehrleitbilds mit verschiedenen anderen Elementen eines hochschulinternen Qualitätsmanagements.

