

Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)	Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch" Berlin	Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Beuth Hochschule für Technik Berlin	Kunsthochschule Berlin Weißensee	Technische Hochschule Wildau
Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	Freie Universität Berlin
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	Universität der Künste Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin
Evangelische Hochschule Berlin	Technische Universität Berlin	Universität Potsdam
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg	Alice Salomon Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin	Fachhochschule Potsdam
	Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF	Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin

Tagungsband | 15. Jahrestagung, 2./3. März 2015

QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?

Hrsg.: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin



Impressum

„QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?“

Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises
Evaluation und Qualitätssicherung
der Berliner und Brandenburger Hochschulen
am 2./3. März 2016 , Freie Universität Berlin

Herausgeber:

Arbeitskreis Evaluation und
Qualitätssicherung der Berliner
und Brandenburger Hochschulen
<http://ak-evaluation.de/>

Freie Universität Berlin
www.fu-berlin.de

Redaktion:

Sabine Boomers, Sabine Hahn, Judith Ölbey

Gestaltung und Layout: Alexander Goldbeck-Löwe

Freie Universität Berlin
Kaiserswerther Str. 16-18
14195 Berlin
E-Mail: qualitaetssicherung@geschkult.fu-berlin.de

ISBN Printausgabe: 978-3-96110-006-4
ISBN Online-Ausgabe: 978-3-96110-007-1

Berlin, Februar 2017

Inhaltsverzeichnis

JUDITH ÖLBAY		
Vorwort		6
Eröffungskeynote		
<hr/>		
PHILIPP POHLENZ		
Change Prozesse an Hochschulen. Neue Aufgabe für das Qualitätsmanagement?		11
Forenbeiträge		
<hr/>		
Interne Akkreditierung: Konzepte, Umsetzung, erste Erfahrungen		
SYLVI MAUERMEISTER UND MARGIT REIMANN		
Das Verfahren der Internen Akkreditierung an der Universität Potsdam – Konzepte, Umsetzung, erste Erfahrungen		19
MARIA CORNELIA RAUE UND JANINA GÖBEL		
Das Studiengangsreview an der TU Berlin		28
Evaluationsverfahren		
ANDREA FRANK UND SVENJA KADUK		
Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE)		39
Produktive Irritation: Steigerung der Komplexität und die Grenzen der Steuerung		
BIRGIT SZCZYRBA, MICHAEL RÜDEL, STEFANIE SPÖTH		
Dynamisches Qualitätsmanagement: Kulturveränderung durch Lehrentwicklungsprojekte an der TH Köln		53
Wer hat den Hut auf? – Zuständigkeiten und strukturelle Anbindung in QM-Systemen		
MARKUS SEYFRIED, MORITZ ANSMANN UND ALEXA KRISTIN BRASE		
Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung		61
Ziele und Strategien – Konzeptionelle Ausgangspunkte in QM-Systeme		
MATTHIAS DANNENBERG UND SABINE HAHN		
Systematische, performance-orientierte Qualitätsentwicklung an der Freien Universität Berlin		69

OLIVER VETTORI

- Manifeste Harmonie und latente Konflikte –
Das Spannungsfeld zwischen strategischem
Qualitätsmanagement und stakeholderorientierter
Qualitätssicherung 79

SUSANNE KLÖPPING UND BERNHARD MINKE

- Veränderung auf Dauer? Zielsetzung und Individualisierung in
QM-Systemen 86

Internationalisierung / Qualitätssicherung bei Kooperation

ANDRÉ ALBRECHT, JUDITH ÖLBAY UND JANINE NUYKEN

- Doppelabschlüsse / Joint Programmes und die
Systematisierung von strategischen Partnerschaften – Das
Beispiel der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) 96

SASCHA KUBATH UND JANA C. ANDERSEN

- Evaluation von internationalen Kooperationen:
Chancen und Herausforderungen 108

Abschlusskeynote

KARLHEINZ SONNTAG UND CHRISTINE SATTLER

- Qualitätskultur ist weit mehr als Qualitätssicherung
Das Qualitätskulturinventar (QKI) 120

QM-Systeme in Entwicklung Beiträge der Hochschulen

ANDRÉ ALBRECHT UND JUDITH ÖLBAY

- Das Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina
Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre 132

ANNETTE JANDER UND LENA ZIESMANN

- Das Qualitätsmanagement der Beuth Hochschule für Technik
Berlin - Dokumentation der Poster-Präsentation 139

CAROLIN KREHL

- Das QM-System der Freien Universität Berlin im Kontext
der Universitätsentwicklung und seine Dokumentation im
Verfahren der Systemakkreditierung: Zwischen Eigensinn und
Isomorphie 143

MICHAELA WIRSING

- Entwicklung eines QM-Systems an der BTU Cottbus-
Senftenberg: Change AND Management! Ein Werkstattbericht 151

DANIELLA SARNOWSKI	
Die QMS-Kommunikationsprozess-Grafik der Filmuniversität Babelsberg	156
KRISTINE BALDAUF-BERGMANN UND CHRISTIN SCHRAMM	
START ME UP – ein hochschuldidaktisches Programm für Neu- und Erstberufene	158
BERLINER ZENTRUM FÜR HOCHSCHULLEHRE	
Gute Lehre für Berlin	162
TECHNISCHE HOCHSCHULE WILDAU	
Lernen in Wildau – qualitätsgesichert und praxisnah. Die Qualitätssicherung in Studium und Lehre	163
TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN	
Studiengangsreview. Die interne Programmakkreditierung von Studiengängen an der TU Berlin	164
Anhang	
<hr/>	
ARBEITSKREIS EVALUATION UND QUALITÄTSSICHERUNG DER BERLINER UND BRANDENBURGER HOCHSCHULEN	166
AUTORINNEN UND AUTOREN	167

Vorwort

Am 2. und 3. März 2015 veranstaltete der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen unter dem Titel „QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?“ seine nunmehr 15. Jahrestagung. Das Tagungsthema stieß auf eine hohe Resonanz und so begrüßte die Freie Universität Berlin als ausstragende Hochschule rund 240 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem gesamten Bundesgebiet zu einem inhaltlich wie organisatorisch abwechslungsreichen Programm. Im Rahmen von sechs themenbezogenen Foren stellten ausgewiesene Expertinnen und Experten in Impulsvorträgen wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen konzeptionellen, fachlichen und strukturellen Fragen des Qualitätsmanagements vor und diskutierten diese anschließend mit den Tagungsteilnehmenden. Daneben nahmen die Hochschulen des Arbeitskreises das 15. Jubiläum der Jahrestagung zum Anlass, den Stand ihrer QM-Systeme in Werkstattberichten in Form einer Posterausstellung darzustellen.

Der vorliegende Tagungsband stellt die Inputs und Ergebnisse der Konferenz einer breiten Fachcommunity zur Verfügung und ergänzt so die vorhandene Online-Dokumentation auf der Homepage des Arbeitskreises (<http://ak-evaluation.de/tagung/2015/qm-systeme-in-entwicklung-change-or-management>). Folgende Aufsätze finden sich in der Publikation:

Im Eingangsbeitrag geht Philipp Pohlenz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) der Frage nach, ob sich die Konzepte Change Management und Qualitätsmanagement produktiv aufeinander beziehen lassen, um den Herausforderungen, die sich aus anhaltenden gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen ergeben, gerecht zu werden: Die Etablierung neuer Steuerungsmodelle im Zuge des New Public Managements sowie die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes im Kontext des Bologna-Prozesses erzeugten und erzeugen einen Veränderungsdruck auf die Hochschulen und Universitäten, der sich durch den demographischen Wandel und den damit verbundenen Rückgang der Studierendenzahlen einerseits und die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft andererseits zukünftig weiter verschärfen werde. Die veränderten gesellschaftlichen Realitäten wirken sich auch auf die Qualitätsanforderungen an Studium und Lehre aus. Philipp Pohlenz zeigt auf, unter welchen Bedingungen diese sich im Wandel befindlichen Qualitätsvorstellungen in adäquate Verfahren transferiert werden können, die es sowohl erlauben, die eigenen Qualitätsziele besser zu erreichen als auch Veränderungsprozesse besser zu gestalten.

Eine zentrale Frage beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen ist die konkrete Ausgestaltung von Instrumenten und Verfahren, derer sich die Hochschulen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität in ihren Studiengängen bedienen. Diese Instrumente und Verfahren sind sowohl durch das jeweilige Hochschulprofil als auch durch die Struktur und die einzelnen Akteurinnen und Akteure geprägt. So bietet das Verfahren der internen Akkreditierung beispielsweise die Möglichkeit, über die Erfüllung externer Vorgaben und Richtlinien hinaus einen sichtbaren Mehrwert für die an den Qualitätssicherungsverfahren beteiligten Personen herzustellen, die Akzeptanz der Verfahren durch die Beteiligten zu befördern und das Vertrauen in die Instrumente zu stärken. Sylvi Mauermeister und Michaela Fuhrmann (Universität Potsdam) beschreiben exemplarisch für ihre Hochschule, mit welchen konkreten Maßnahmen und Prozessschritten diese Ziele erreicht werden sollen und welche Erfahrungen bei der Durchführung der internen Akkreditierungen bisher zu Nachjustierungen geführt haben. Neben der Vertiefung der Qualitätskultur eröffnet die interne Akkreditierung im Vergleich zur externen Programmakkreditierung auch die Chance, das Verfahren hinsichtlich der einzusetzenden personellen Ressourcen sowie

des Dokumentationsaufwandes zu verschlanken. Anhand zweier Studiengänge, die das Verfahren bereits im Pilotbetrieb durchlaufen haben, stellen Cornelia Raue und Janina Göbel (Technische Universität Berlin) das Studiengangsreview ihrer Hochschule als Instrument zur Reakkreditierung laufender Studiengänge vor und zeigen auf, welche Vorteile es bietet, aber auch, welche Problemfelder sich bei dem Testlauf eröffnet haben.

Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen finden meist quantitative Verfahren Verwendung. Diese Verfahren haben jedoch oft den Nachteil, dass zwar Defizite in der Gestaltung der Lehrveranstaltung durch die Lehrenden aufgezeigt werden, jedoch keine konkreten Impulse für die Verbesserung des Lernens geliefert werden können. Hinzu kommt, dass die Rücklaufquoten im Allgemeinen eine sinkende Tendenz aufweisen. Eine gewinnbringende Alternative könnte der Einsatz qualitativer Evaluationsverfahren sein, in deren Rahmen Lehrende und Lernende gemeinsam Verbesserungsvorschläge zur Steigerung des Lernerfolges erarbeiten. Mit dem Teaching Analysis Poll (TAP) und der Bielefelder Lernzielorientierten Evaluation (BiLOE) erläutern Andrea Frank und Svenja Karduk (Universität Bielefeld) zwei derartige Verfahren und ihren Mehrwert für die Förderung einer kooperativen Lehr-Lernkultur.

Zusätzliche Fördermittel – beispielsweise im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre – ermöglichen den Hochschulen, über die für die Erfüllung aller mit dem hochschulischen Qualitätsmanagement verbundenen Daueraufgaben zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinaus projektbezogen befristet weitere Personen einzustellen, die für die Entwicklung und Umsetzung innovativer Konzepte im Bereich Studium und Lehre zuständig sind. Beide Gruppen haben eine unterschiedliche Perspektive auf das Thema „Qualität von Studium und Lehre“, wobei sich ihre Tätigkeitsbereiche zumindest teilweise überschneiden. Am Beispiel von Lehrentwicklungsprojekten beschreibt Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln), wie dem Qualitätsmanagement im Regelbetrieb durch im Zuge der Projektarbeit entwickelte innovative Konzepte und die damit verbundene konstruktive Zusammenarbeit der beiden Gruppen eine zusätzliche Wirksamkeit verliehen werden kann.

QM-Einheiten mit hochschulweiter Zuständigkeit sind in verschiedenen Hochschulen strukturell unterschiedlich angebunden: So verfügen einige – insbesondere größere – Hochschulen über zentrale Einrichtungen mit häufig wissenschaftlichem Auftrag im Bereich des Qualitätsmanagements, während an anderen eher Stabsstellen mit einer strategischen Schwerpunktsetzung oder Positionen in der Verwaltung etabliert wurden. Markus Seyfried, Moritz Ansmann und Alexa Kristin Brase (Universität Potsdam) gehen der Frage nach, ob und inwieweit die Organisationsform Auswirkungen auf die Aufgabenschwerpunkte und das Rollenverständnis der Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager hat. Ihr Beitrag basiert auf einer qualitativen Studie, die im Rahmen des Forschungsprojektes „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ in den Jahren 2014/15 durchgeführt wurde und führt zu überraschenden Ergebnissen.

Grundlegend für die Entwicklung eigener Qualitätsziele ist zunächst ein die gesamte Hochschule umfassendes Selbstverständnis – ein Leitbild –, das in konkrete Ziele und Strategien überführt werden kann. Bei der Entwicklung dieses Leitbildes versuchen viele Hochschulen, sowohl internen als auch externen Interessen gerecht zu werden, was häufig auf beiden Seiten zu Erwartungsenttäuschungen führt. Warum es zwischen diesen beiden Logiken – Fokussierung der internen strategischen Steuerungsambitionen (im Sinne des Qualitätsmanagements) auf der einen und Konzentrierung auf die Befriedigung der Interessen externer Stakeholder (im Sinne der Qualitätssicherung) auf der anderen Seite – Widersprüche gibt und wie diese konstruktiv überwunden werden können, zeigt Oliver Vettori (Wirtschaftsuniversität Wien). Auch Susanne Klöpping (Universität Stuttgart) und Bernhard Minke (FOM Hochschule) betonen die Bedeutung hochschulinterner Qualitätsziele für die Qualitätsentwicklung: Für eine erfolgreiche Systemakkredi-

tierung sei zunächst nur das Einhalten der extern vorgegebenen Mindestanforderungen im Sinne der Qualitätssicherung notwendig. Die Nutzbarmachung der Systemakkreditierung für die organisationale Weiterentwicklung erfordere jedoch die Ausrichtung auf hochschulweite Ziele, die den Entwicklungsrahmen der gesamten Organisation abstecken. Nur so ließe sich statt einer Erfüllungskultur eine gelebte Qualitätskultur etablieren. Eine solche Qualitätskultur aktiv leben zu können, erfordert zunächst die Ableitung aussagekräftiger Indikatoren aus strategischen Zielen und Teilzielen, um eine Konkretisierung der Qualitätsziele für die einzelnen hochschulischen Einheiten zu bewirken. Diese Indikatoren bilden die Basis für die Überprüfung der Zielerreichung sowie einen damit verbundenen Dialog zwischen zentralen und dezentralen Einheiten. Matthias Dannenberg und Sabine Hahn (Freie Universität Berlin) veranschaulichen am Beispiel der Qualitätsberichte für den Bereich Studium und Lehre ihrer Hochschule, wie eine Operationalisierung von Qualitätszielen in der Praxis realisiert und für die Weiterentwicklung der Qualität eingesetzt werden kann.

Mit der Bologna-Reform und der damit verbundenen weitgehenden Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes ergaben sich für die Hochschulen neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Joint Programmes, die von (mindestens) einer ausländischen und einer deutschen Hochschule gemeinsam angeboten werden. Von einer vollständigen Vereinheitlichung kann jedoch nicht die Rede sein und so stellen teilweise widersprüchliche gesetzliche und/oder akkreditierungsbezogene Vorgaben sowie länder- oder auch organisationspezifische strukturelle Gegebenheiten die Partnerhochschulen vor besondere Herausforderungen in Bezug auf die Durchführung und Qualitätssicherung derartiger Studiengänge. Für die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und ihr strategisches Leitbild der Internationalisierung ist ein weit gespanntes Netzwerk internationaler Kooperationen jedoch unverzichtbar. André Albrecht, Judith Ölbe und Janine Nuyken (Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)) stellen die Kooperationsstruktur ihrer Universität mit einem Fokus auf das Collegium Polonicum als besonderer Form einer grenzüberschreitenden Lehr- und Forschungseinrichtung dar und setzen sie mit den Strukturen und Prozessen der internen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung in Beziehung.

Auch die Qualitätssicherung an den jeweiligen Kooperationsstandorten gestaltet sich in Kooperationstudiengängen schwierig. Am Beispiel der Studierendenbefragung im Rahmen eines englischsprachigen Studienganges mit 19 Kooperationspartnern beschreiben Sascha Kubath und Jana C. Andersen (Technische Universität Berlin) die Potentiale und Probleme der Evaluation internationaler Studiengänge und thematisieren dabei die Konzeption und Implementierung einer Evaluation, die für alle Partnerhochschulen geeignet sein soll, sowie die damit verbundenen Komplikationen und Verwertungsmöglichkeiten der Befunde für die Qualitätssicherung an der jeweiligen Partnerhochschule.

Wie vielfach bereits angeklungen ist, stellt eine gelebte Qualitätskultur aller Hochschulmitglieder eine Bedingung für die erfolgreiche Implementierung der verschiedenen Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung dar. Hierbei wird neben struktural-formalen Tools auch die organisationspsychologische Perspektive in Form des Qualitätsbewusstseins der Hochschulmitglieder, ihrer Einstellungen, Erwartungen und Werte im Hinblick auf Qualität betont. Dem zunehmenden Bewusstsein für die Wichtigkeit der Förderung und Entwicklung einer Qualitätskultur stehen bis dato allerdings nur vereinzelte empirische Forschungsarbeiten gegenüber, die sich mit der Operationalisierung des Qualitätskulturkonstrukts im Hochschulkontext auseinandersetzen. Karlheinz Sonntag und Christine Sattler (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) beschreiben anhand des vom Wissenschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg geförderten Projektes „Erprobung eines Verfahrens zur Beschreibung und Bewertung von Qualitätskulturen an Hochschulen“ (heiQUALITY Cultures) die Erarbeitung einer operationalisierbaren Definition von Qualitätskultur sowie die Entwicklung des Qualitätskulturinventars (QKI),

eines praktikablen und validen Instrumentes zur Erfassung von struktural-formalen und organisationspsychologischen Elementen der Qualitätskultur im Hochschulkontext.

Wie eingangs erwähnt, rundete eine Posterausstellung die Jahrestagung 2015 ab. Die in diesem Band veröffentlichten Poster zeigen exemplarisch, welche Qualitätsmanagementsysteme die Hochschulen aufbauten bzw. mit welchen besonderen Herausforderungen sie sich konfrontiert sehen. Der Werkstattcharakter dieser Poster wird zusätzlich untermauert durch fünf ausführlichere Beiträge. Während Annette Jander und Lena Ziesmann (Beuth Hochschule Berlin) sowie André Albrecht und Judith Ölbey (Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)) sich auf die Vorstellung der an ihren jeweiligen Hochschulen etablierten QM-Strukturen und -Instrumente beschränken, werden in zwei weiteren Beiträgen vielmehr die individuellen Kontextbedingungen betont. So beschreibt Carolin Krehl (Freie Universität Berlin) die Genese und Evolution eines Qualitätsmanagementsystems auf Basis sich verändernder Umweltaforderungen und Michaela Wirsing (Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg) zeigt auf, was im Change Management einer Hochschule im Umbruch zu berücksichtigen ist. Ein einzelnes Instrument zur Qualitätsentwicklung im Bereich Lehre und Studium stellen hingegen Kristine Baldauf-Bergmann und Christin Schramm in den Fokus. Sie gehen der Frage nach, wie neu- und erstberufene Professorinnen und Professoren in ihrer hochschuldidaktischen Professionalisierung unterstützt werden können.

Mit dem Angebot einer bundesweiten Jahrestagung realisiert der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen sein langjähriges Ziel, der wachsenden Community der Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager an deutschen bzw. deutschsprachigen Hochschulen eine regelmäßige fachliche Plattform für den Austausch und die – durchaus auch kritische – Diskussion zu bieten.

Eröffnungskeynote



Change Prozesse an Hochschulen. Neue Aufgabe für das Qualitätsmanagement?

1. Change Management und Qualitätsmanagement

Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen wird vielfach als Change Prozess, im Sinne einer Entwicklung hin zu einem neuen, geschärften Qualitätsbewusstsein im Bereich von Studium und Lehre interpretiert (vgl. zum Beispiel Pohlenz 2010). Change Management und Qualitätsmanagement wären in diesem Sinne miteinander vergleichbar, beziehungsweise könnten als auf das Erreichen der gleichen Ziele ausgerichtet verstanden werden.

Der Logik der beiden Konzepte folgend, könnten aber auch eher gegensätzliche Anliegen und Vorgehensweisen vermutet werden: Qualitätsmanagement ist typischerweise auf Stabilität, Standardisierung und Kontrollierbarkeit von Abläufen und Prozessen angelegt. Es kommen Qualitätshandbücher zum Einsatz, die genaue Anweisungen zur Durchführung von Arbeitsabläufen geben, mit dem Ziel, einen a priori definierten Qualitätsstandard zu halten und die regelmäßige (sowie regelgemäße) Durchführung der auf diesen Standard ausgerichteten Produktionsabläufe sicher zu stellen. Auf dem Feld von Lehre und Studium wird zwar von den Hochschulen zumeist eine andere Auslegung des Begriffs Qualitätsmanagement kultiviert, nämlich eine, die die Selbstreflexion über Verbesserungsbedarfe und das Schließen von Regelkreisläufen als das Ergebnis der konsequenten Nutzung von – beispielsweise durch Evaluationen - festgestellten Optimierungspotenzialen in den Vordergrund stellt. Gleichwohl sind Prozessmanagement und Business Intelligence auch in der qualitätsbezogenen Steuerung von Studium und Lehre mittlerweile durchaus geläufige Konzepte.

Change Management hat demgegenüber eine Begriffskomponente inne, die auf die Verarbeitung von Ambiguität und die Durchführung von Veränderungsprozessen „mit ungewissem Ausgang“ abhebt. Es geht ihm auf dem Feld von Studium und Lehre eher um einen Kulturwandel, beispielsweise hin zu einer stärker lernzielorientierten oder heterogenitätssensiblen Lehrkultur. Das Einhalten oder Übertreffen von vorab gesetzten Qualitätsstandards sind dagegen nicht Ziel oder Raison d'être von Change Management. Eher geht es um die Frage nach dem erfolgreichen Bewältigen eines festgestellten Veränderungs- oder Anpassungsbedarfs, beispielsweise an eine Veränderung der Umweltbedingungen, die ihrerseits zum Beispiel in einer verschärften Wettbewerbssituation bestehen kann. Change Management adressiert dann eher die Personen und ihr individuelles Verhalten (welches etwa im befürwortenden Unterstützen oder widerständigen Ablehnen von Veränderungsprozessen besteht), als ihre Funktionen in der Organisation (z. B. als Prozessverantwortliche). Letztere stehen dagegen im Fokus der Aufmerksamkeit des Qualitätsmanagements.

Stehen sich die beiden Konzepte dieser begrifflichen Abgrenzung entsprechend nun widersprüchlich oder gar konfliktuell gegenüber? Oder können sie in einem abstrakteren, auf die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre ausgerichteten Konzept produktiv aufeinander bezogen werden?

2. Versuch einer Synthese

„Wandel ist die einzige Konstante“ ließe sich programmatisch zur Beschreibung der Entwicklungen in der Hochschulbildung in den letzten zwei Jahrzehnten sagen. Wohl kaum eine Zeit hat dem Hochschulwesen Veränderungen von größerer Eingriffstiefe beschert.

Angefangen mit den neuen Steuerungsmodellen des New Public Management mit steigender Steuerungsautonomie und höherem Rechtfertigungsdruck hinsichtlich der (qualitätsvollen) Leistungserbringung, bis zum Bologna-Prozess mit Modularisierung und Employability, Credit Points und zweistufiger (bzw. dreistufiger) Studienstruktur. Man könnte die letzten zwei Jahrzehnte als einen einzigen Organisationsentwicklungsprozess bezeichnen, in dem sich die Hochschulen befunden haben und auch zukünftig weiterhin befinden werden: Schon lassen sich neue Veränderungsprozesse und daraus entstehende Veränderungsdrücke am Horizont erkennen, wie etwa der demographische Wandel, der insbesondere die ostdeutschen Hochschulen schon jetzt vor große Herausforderungen stellt (zum Beispiel Pasternack 2013) und mit zeitlicher Verzögerung auch die westlichen Bundesländer erfassen wird.

Wenn aber stetiger Wandel auch die gesellschaftlichen Qualitätsvorstellungen über Studium und Lehre beeinflusst, besteht für das Qualitätsmanagement die Notwendigkeit, die Zielkategorien ihrer Qualitätssicherungsarbeit kontinuierlich zu hinterfragen und entsprechend flexibel auf sich ändernde Qualitätsvorstellungen und daraus abgeleitete Qualitätsstandards zu reagieren. Qualitätsmanagern und Qualitätsmanagerinnen wird dann die Aufgabe zu übertragen sein, ein Sensorium für veränderte Qualitätsvorstellungen zu entwickeln und die entsprechenden Veränderungen in die eingesetzten Verfahren des Qualitätsmanagements zu transportieren.

Einen ganz konkreten Auftrag in diese Richtung erteilen die jüngst novellierten *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ENQA 2015) allen, die an den Hochschulen eine Zuständigkeit für die regelmäßige Beschäftigung mit der Qualität der Lehre haben. In deren Neufassung von 2015 ist erstmals ein inhaltlich bedeutsames Kriterium für gute Lehre aufgenommen worden, namentlich der Aspekt studierendenzentrierter Lehre. Vormalig konzentrierten sich die *Standards and Guidelines* auf die Beschreibung von prozessbezogenen Qualitätsmerkmalen „guter Qualitätssicherungsarbeit“. Durch die Forderung einer studierendenzentrierten Lehre als Qualitätsmerkmal europäischer Studiengänge wird die Forderung an das Qualitätsmanagement gerichtet, den entsprechenden Veränderungsprozess aufzugreifen und die Frage des Erfolgs bei seiner Bewältigung zu einem Gegenstand der Leistungsbeurteilung in Studium und Lehre zu machen.

3. Beispiele zur Verdeutlichung

Nachfolgend sollen die beschriebenen Überlegungen zur Bedeutung veränderlicher Umweltbedingungen für die Entwicklung von Qualitätsvorstellungen und die an diese anschließenden Verfahren zur Leistungsbewertung von Hochschulen anhand von zwei Beispielen vertieft werden. Dabei handelt es sich um den bereits angesprochenen demographischen Wandel sowie um Entwicklungen der Wissensgesellschaft.

3.1 Demographischer Wandel

Mit dem demographischen Wandel, der sich in Alterung, Geburtenrückgang und im Osten Deutschlands zusätzlich in Abwanderung und einem Einbruch der Geburtenzahlen in den Jahrgängen 1989 ff. äußert, gehen veränderte Qualitätsanforderungen an die Lehre einher.

Folge des demographischen Wandels ist eine zukünftig mutmaßlich steigende Heterogenität der Studierenden, weil Hochschulen zur Erreichung des Ziels der Fachkräftesicherung verstärkt neuen Zielgruppen eine Studienmöglichkeit eröffnen (vgl. Krempkow/Pohlenz/Huber 2014, Pasternack 2013; Pohlenz/Krempkow 2011).

Mit Blick auf die Leistungsbeurteilung und mithin das Qualitätsmanagement von Studium und Lehre könnte dies indes bedeuten, dass die durch den demographischen Wandel erzeugten Veränderungen und ein produktiver Umgang der Hochschulen mit ihnen

bei der Feststellung des Zielerreichungsgrades der Hochschulen berücksichtigt werden könnte (und müsste). So wäre etwa für Hochschulen in „demographisch herausgeforderten Regionen“ (Pasternack 2013) zu fordern, dass nicht die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die in der Regelstudienzeit zu einem Studienabschluss gelangen als eines der wichtigsten Kriterien für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen zählt, sondern vielmehr deren Bemühungen honoriert werden, möglichst viele der Absolventinnen und Absolventen nach dem Studienabschluss auf den Arbeitsmärkten der Region zu halten oder möglichst vielen „nicht-traditionalen“ Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen und zu einer beruflichen Tätigkeit im Lande zu führen.

Ganz ungeachtet der persistenten Diskussion zur Validität von Leistungskennzahlen im allgemeinen und besonderen (zusammenfassend Pohlenz 2009), könnte für derartige (quantitativ zählbare) Erfolge im Bereich der Nachwuchsförderung zumindest eine hohe gesellschaftliche Robustheit vermutet werden; man denke an die Diskussion zu Fachkräftemangel und den darauf bezogenen Bildungsauftrag der Hochschulen.

Andere Qualitätsmerkmale, die bislang weder inhaltlich noch methodisch (im Sinne ihrer Operationalisierung und Messbarkeit) bestimmt sind, bezögen sich dann auf Dinge wie die „Heterogenitätssensibilität“ von Studiengängen, worunter man beispielsweise die Frage nach eingeräumten und curricular designten Möglichkeiten der Individualisierung von Lernwegen verstehen könnte. An dieser Stelle wäre eine Verknüpfung zur oben beschriebenen neuen, beziehungsweise neuerdings formalisiert erhobenen Forderung nach einer Umsetzung und Evaluation des Qualitätskriteriums „studierendenzentrierte Lehre“ (siehe oben) zu sehen.

Die Wahl der zur Leistungsbeurteilung herangezogenen Kriterien zu beeinflussen, liegt gleichwohl nicht unmittelbar in der Hand der Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager. Diese könnten sich aber als „Kreativabteilung“ von Hochschul(verwaltung)en beziehungsweise von Hochschulleitungen verstehen und die entsprechenden Diskussionen aufgreifen, um sie in die hochschulinternen Diskurse zur systematischen Umsetzung neuer, gesellschaftlicher Qualitätsvorstellungen und Qualitätserwartungen einzuspeisen. Im Sinne des Ausbalancierens ihrer Handlungsbereiche und Arbeitsaufträge zwischen standardisierter Prozesspflege (Qualitätsmanagement) einerseits und kreativem Umgang mit den qualitätsrelevanten Anpassungserfordernissen und den Herausforderungen der Zeit (Change Management) andererseits, könnte letzterer in vielen Fällen vielleicht noch stärker ausgebaut werden. Entscheidungsbefugnisse, Professionalisierungserfordernisse und Kompetenzanforderungen müssten entsprechend ebenfalls neu bestimmt werden.

3.2 Entwicklung der Wissensgesellschaft

Neue Qualitätsvorstellungen über die Hochschullehre ergeben sich zudem aus Veränderungen, die mit der Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft einhergehen. Diese bestehen nicht zuletzt in einer schnelleren und weniger exklusiven Verfügbarkeit von Wissensbeständen und Lehrmaterialien in Form von individuell nachzufragenden Online-Lehrangeboten (als Beispiel sei nur auf die steigende Zahl von Massive Open Online Courses – MOOCs verwiesen). Darüber hinaus wird eine zunehmende Veränderung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft diagnostiziert beziehungsweise prognostiziert, die auch die Art des wissenschaftlichen beziehungsweise akademischen Lernens und Lehrens beeinflusst.

Die Zahl der Beispiele für transdisziplinäre Forschungsprojekte und für *Citizen Science* Projekte wächst an. In diesen wird Laienwissen aktiviert, um wissenschaftliche Forschung zu unterstützen, die ihrerseits an ressourcenbezogene Grenzen stößt. So ist die Datenerhebung im Feld in vielen naturwissenschaftlichen Projekten nur mit Unterstüt-

zung von interessierten Laien möglich.¹ Transdisziplinäre Forschung, in der die Sichtweisen einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit in das Erkenntnisinteresse und den Ablauf der Forschung einbezogen werden und sie dementsprechend mitbeeinflussen, gewinnt ebenfalls an Bedeutung. Unter der Bezeichnung eines Wandels von „Mode 1 zu Mode 2“ der Wissensproduktion (etwa Laughton 2011) wird diese Entwicklung beschrieben und beobachtet: Wissenschaftliches Wissen gewinnt zwar in immer mehr Lebensbereichen an Bedeutung (Weingart 2003), zugleich steigt aber der Anteil an gewonnenem wissenschaftlichen Wissen, das nicht durch die akademische und insbesondere disziplinär mehr oder weniger abgeschottete Gemeinschaft der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler produziert wurde, an.

Insofern „der Gesellschaft“ eine aktivere Rolle bei der Produktion wissenschaftlichen Wissens zugestanden wird, ist zu erwarten, dass die Gesellschaft gegenüber dem Wissenschaftsbetrieb ein anderes Selbstverständnis entwickelt, welches durch ein größeres Selbstbewusstsein, größere Skepsis gegenüber dem Alleinvertretungsanspruch des „organisierten“ Wissenschaftssystems hinsichtlich der Wissensproduktion und einen stärkeren Zweifel an dem Expertenstatus einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gekennzeichnet sein könnte.

Ein solches Szenario würde auch nicht ohne Einfluss auf die Art und Weise bleiben, wie wir die akademische Lehre organisieren und ihre Qualität verstehen und sichern. Insbesondere wenn der Zugang zu akademischem Wissen nicht exklusiv den Hochschulen vorbehalten ist und zugleich das Bildungsethos vom lebenslangen Lernen immer mehr zur Norm wird, ist zu fragen, ob die Hochschulen mit ihrem Angebot an zumeist grundständigen Studiengängen, die in erster Linie Abiturientinnen und Abiturienten adressieren, den gesellschaftlichen Bedarf decken. Mit Blick auf Qualitätsmanagement und Change Prozesse ist wiederum zu fragen, inwieweit es gelingt, veränderliche gesellschaftliche Realitäten aufzugreifen und sie in die Art der Organisation von Hochschullehre sowie die Formulierung und Überprüfung von Qualitätsstandards und Qualitätsvorstellungen zu übersetzen und zugleich sicherzustellen, dass Hochschulen sowohl neuen Bildungsaufträgen als auch der Sicherung wissenschaftlicher Standards beispielsweise bei der Zertifizierung von außerhochschulisch erzielten Lernergebnissen nachkommen.

4. Veränderungsprozesse theoretisch betrachtet

Wenn man versucht, die bisherigen, mehr oder weniger anekdotischen Beobachtungen in systematischeren, theoretischen Begriffen zu fassen, ist ein Rückgriff auf Überlegungen zur Organisationskultur von Hochschulen sinnvoll. Im Kontext von Qualitätsmanagementverfahren wird vielfach über die Entwicklung einer Qualitätskultur gesprochen. Von dieser verspricht man sich die Entwicklung eines geschärften Qualitätsbewusstseins, die Bereitschaft des Wissenschaftsbetriebes, bereitwillig an Qualitätsmanagementverfahren mitzuwirken und dadurch letztlich das bessere Erreichen von Qualitätszielen. Der Begriff der Qualitätskultur wird dabei vielfach ebenso umgangssprachlich benutzt, wie es im Falle der vielen anderen „Kulturen“, von der Fahrkultur bis zur Ess- und Genussskultur und der oft bemühten Streitkultur geschieht.

In den Begriffen einer funktionalistisch orientierten Theorie – die ihrerseits in verschiedenen Facetten zur organisationstheoretischen Analyse von Hochschulen herangezogen wird – ließen sich Qualitätskultur und damit zusammenhängend die Organisationskultur folgendermaßen beschreiben: “Organisational culture is ‘the pattern of basic assumptions that a given group has invented, discovered, or developed in learning to cope

¹ Auf dem Portal „Citizen Science Germany“ findet sich ein Glossar mit Definitionen und Beschreibungen zu deutschlandweit durchgeführten Citizen Science Projekten (vgl.: http://www.citizen-science-germany.de/citizen_science_germany_dossier/Citizen_Science_Germany_Dossier.html#p=1, zuletzt 16.11.2015).

with its problems of external adaptation and internal integration, and that have worked well enough to be considered valid, and, therefore, to be thought by new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems'. The aim of every organisation is survival, i.e. external adaptation, and problems appear when such adaptation is not possible with the given resources. Hence, organisational culture consists only of those values and assumptions that stimulate people's behaviours that are essential for the achievement of an organisation's formal aims" (Kowalkiewicz 2007).

Im Kern einer solchen Betrachtung stehen die Anpassungsanforderungen an externe Veränderungen sowie die interne Integration zur Bewältigung dieser externen Anforderungen. Letztere ist auf die Erhaltung grundlegender Werte und Normen der Organisation, die ihren substanziellen Kern ausmachen und entsprechend ihre Überlebensfähigkeit sichern, ausgerichtet. Erfolgreiche Organisationen sind mithin solche, denen es gelingt, diese Anforderungen zu erfüllen und dabei Widersprüche, die sich aus verschiedenen Anforderungen ergeben, auszubalancieren.

Vettori et al. (2007) beschreiben vier Dimensionen („Zones of Ambivalence“), die für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen relevant sind und hinsichtlich derer Hochschulorganisationen Entscheidungen für eine kontextsensible Qualitätssteueringpolitik zu treffen haben. Diese Ambivalenzen bestehen in den potenziellen Gegensätzen beziehungsweise dem Bedarf des Ausbalancierens zwischen

Management- vs. Stakeholderorientierung. Diese Dimension bezieht sich auf die Verteilung von Entscheidungsbefugnissen beziehungsweise auf die Frage der Machtverteilung (zwischen zentraler und dezentralen Managementebenen) und des Empowerments von (hochschulinternen und hochschulexternen) Stakeholdern durch die höchsten Entscheidungsebenen.

Kontrollorientierte vs. Entwicklungsorientierte Evaluation. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung formativen und summativen Evaluationsverfahren und ihrer Funktion als Entwicklungs- und Selbstreflexionsinstrument vs. Kontroll- und Legitimationsinstrument beigemessen wird.

Standardisierung und Innovation. Diese Dimension beschäftigt sich mit der Frage nach der Balance zwischen den verschiedenen Funktionen des Qualitätsmanagements im oben genannten Sinne. Soll das Qualitätsmanagement allein auf routinisierte Prozesslogiken ausgerichtet werden und in der Hauptsache um Rechtssicherheit der eingesetzten Verfahren bemüht sein oder soll es Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen aufgreifen und diese flexibel in die Ausgestaltung von Qualitätsbeurteilungsverfahren (zum Beispiel im Sinne einer Anpassung eingesetzter Leistungsbeurteilungsparameter an veränderliche Qualitätsvorstellungen) einbeziehen?

Interne vs. externe Relevanz. Hier geht es um die Balance zwischen nach innen gerichteter Entwicklungsfunktion und Steuerungsrelevanz des Qualitätsmanagements einerseits und der eher nach außen gerichteten Funktion, Legitimation herzustellen (beispielsweise durch das Nachweisen eines hohen Zielerreichungsgrades hinsichtlich gesellschaftlich bedeutsamer Leistungsparameter).

5. Qualitätsmanagement in der Praxis

Was bedeuten diese Überlegungen nun für eine praktische Gestaltung von Qualitätsmanagement und vor allem für ein Qualitätsmanagement, dem die Rolle zugeordnet ist, Veränderungsprozesse im Sinne einer Reaktion der Organisation Hochschule auf veränderliche Umweltbedingungen mitzugestalten?

Zunächst ist nach der Zieldefinition zu fragen. Qualitätsmanagementverfahren bewegen sich nach wie vor vielfach auf einem schmalen Grat zwischen Kontroll-, Legitimations-,

Entwicklungs- und Forschungsfunktionen (vgl. Schmidt 2010), wobei letztere noch die am wenigsten ausgebaute ist (vgl. Schmidt 2010). Viel von den bestehenden Akzeptanzproblemen des Qualitätsmanagements im Wissenschaftsbetrieb lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass das Qualitätsmanagement mit unklaren Zieldefinitionen operiert und dass ihm konfligierende Aufgaben – sowohl kontrollierende als auch legitimierende und entwickelnde - übertragen werden.

Aus der bestehenden Skepsis gegenüber Qualitätsmanagementverfahren entstehen Diskurse, in denen die Eignung der Verfahren, Qualität zu messen, zu entwickeln, zu beschreiben etc. zum Gegenstand gemacht wird. Qualitätsmanagement gerät dadurch in einen hohen Legitimationsdruck, häufig mit der Folge, dass die – beispielsweise hinsichtlich der Validität und Reliabilität erhobener Daten – in der Kritik stehenden Verfahren immer weiter methodisch elaboriert und sophistiziert werden. Der Effekt ist indes nicht, dass die Kritikerinnen und Kritiker von der eben doch bestehenden Validität der Ergebnisse überzeugt werden. Vielmehr wird erreicht, dass der Diskurs über Qualität zu einer abgehobenen Debatte über Fragen der Datenqualität und die Rechtssicherheit der aus Daten und Informationen gezogenen Schlussfolgerungen wird.

Anstatt in einer solchen defensiven Position zu verharren, sollte das Qualitätsmanagement vielmehr versuchen, qualitätsrelevante Diskurse aufzugreifen und durch die eingesetzten Verfahren der Informationssammlung zu unterstützen. Die Datenqualität wird zweitrangig, wenn die – ohnehin sehr kontextspezifischen und damit schwer verallgemeinerbaren – Erkenntnisse zu Qualitätsentwicklungsbedarfen einen Impuls für Veränderungsprozesse setzen, mithin als Transmissionsriemen für Change Prozesse wirken.

Dafür braucht das Qualitätsmanagement ein entsprechendes Mandat und das Vertrauen des Wissenschaftsbetriebs. Erfahrungen, insbesondere in Hochschulen, die in der Systemakkreditierung erfolgreich waren, deuten in diese Richtung. Je mehr Qualitätsentwicklungsprozesse von den an der Durchführung dieser Prozesse Beteiligten in eigener Regie gestaltet werden können und das Qualitätsmanagement dabei die Rolle eines unterstützenden Impulsgebers hat, desto mehr wird das Qualitätsmanagement als eine relevante Ressource akzeptiert, auf die man zurückgreifen kann, um die eigenen Qualitätsentwicklungsziele besser zu erreichen und Veränderungsprozesse erfolgreicher zu gestalten.

Literatur

- ENQA (2015): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, (Stand 16.11.2015).
- Kowalkiewicz, A. (2007): The Impact of Quality Culture on Quality of Teaching – A Case Study of Business Higher Education in Poland. In: European University Association (EUA) (Hrsg.): Embedding Quality Culture in Higher Education, S. 63-69. Brüssel.
- Krempkow, R./ Pohlenz, P. /Huber, N. (Hrsg.) (2014): Diversität und Diversity Management in der Wissenschaft. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Laughton, D. (2011): What Type of Knowledge is Required in the Business Curriculum? Pedagogic and Curriculum Responses to the New Knowledge. In: Van den Bossche, P./ Gijsselaers, W. /Milter, R. (Hrsg.): Building Learning Experiences in a Changing World. S. 7-24. Heidelberg, London, New York, u. a.: Springer.
- Pasternack, P. (2013): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demographisch herausgeforderten Regionen. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Pohlenz, P. (2010): Agenten des Wandels. Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. Zeitschrift für Hochschulentwicklung – ZfHE, Jg.5, Heft 4, S. 94-103.
- Pohlenz, P. /Krempkow, R. (Hrsg.) (2011): Diversity und Diversity Management. Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen? Themenheft der QiW - Qualität in der Wissenschaft, Heft 4/2011, Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Schmidt, U. (2010): Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In: Pohlenz, P. /Oppermann, A. (Hrsg.) Lehre und Studium professionell evaluieren. Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? S. 17-32. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Vettori, O./ Lueger, M. /Knassmüller, M. (2007): Dealing with Ambivalences – Strategic Options for nurturing a Quality Culture in Teaching and Learning. In: European University Association (EUA) (Hrsg.): Embedding Quality Culture in Higher Education, S. 21-27. Brüssel.
- Weingart, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript Verlag.

Interne Akkreditierung

Konzepte, Umsetzung, erste Erfahrungen

Das Verfahren der Internen Akkreditierung an der Universität Potsdam – Konzepte, Umsetzung, erste Erfahrungen

Mit dem Erreichen der Systemakkreditierung im Jahr 2012 hat die Universität Potsdam nachgewiesen, dass sie in der Lage ist, die Einhaltung der existierenden Standards auch auf Programmebene durch geeignete Verfahren der internen Akkreditierung (im folgenden „Konzept-“ und „Programmakkreditierung“) eigenverantwortlich sicherzustellen. Seit 2012 führt die Universität Potsdam entsprechend das Verfahren der Akkreditierung in Eigenregie durch. Bisher wurden knapp 100 Programme akkreditiert.

Die internen Akkreditierungsverfahren sollen dabei auch den grundsätzlichen Anforderungen an gelingende Qualitätssicherungsverfahren entsprechen (Pohlenz/Mauermeister 2013):

1. das Vorhandensein einer Qualitätspolitik, die formal abgesichert ist
2. die Zugänglichkeit für die öffentliche Diskussion
3. die Herstellung eines erkennbaren Mehrwertes für Studiengangsentwickler, Lehrende und Studierende

Auch die Stringenz von Akkreditierungsentscheidungen und das Vertrauen in die entsprechenden Instrumente und Verfahren sollen mit den internen Verfahren, die im Folgenden beschrieben werden, erhöht werden.

Insbesondere die Herstellung eines Mehrwertes für die Akteure in Qualitätssicherungsverfahren spielte in der Vergangenheit eine vergleichsweise geringe Rolle, prioritär wurde dagegen die Erfüllung externer, zum Teil gesetzlicher Vorgaben und leitungsseitiger Interessen behandelt.

Im Folgenden wird das Verfahren der internen Akkreditierung der Universität Potsdam unter besonderer Berücksichtigung der ersten Erfahrungen bei der Umsetzung und der skizzierten Anforderungen vorgestellt (Zentrum für Qualitätsentwicklung 2013a).

Analog zur Ausgestaltung der externen Programmakkreditierung (Akkreditierungsrat 2013) existieren auch an der Universität Potsdam zwei Varianten der Akkreditierung von Studienprogrammen: die interne Konzeptakkreditierung bei neu einzurichtenden Studienprogrammen und die interne Programmakkreditierung von laufenden Studienprogrammen. Beide Verfahren sind in der Satzung zur Evaluation von Lehre und Studium an der Universität Potsdam (Evaluationssatzung) (Universität Potsdam 2013b) verankert.

Das Verfahren der *internen Konzeptakkreditierung* findet nur bei solchen Studienprogrammen Anwendung, für die bereits ein Konzept vorliegt und die noch nicht angeboten werden, das heißt, wenn noch kein Einrichtungsantrag beim zuständigen Ministerium gestellt wurde. Entsprechend dem Charakter eines neuen Studiengangs werden keine empirischen Befunde zur Studierbarkeit und Wirksamkeit der internen Qualitätssicherung und keine externen Gutachten eingeholt. Die Qualitäts-, Rechts- und Ressourcenprüfung erfolgt in diesen Fällen innerhalb des Prozesses „Studienprogramme entwickeln und überarbeiten“ und bedarf des zustimmenden Beschlusses (ohne oder mit Akkreditierungsaufgaben bzw. Empfehlungen) der Senatskommission für Lehre und Studium (LSK). Von zentraler Bedeutung im Prozess ist dabei das „Perspektivgespräch“, welches ganz zu Beginn des Prozesses steht. Unter Leitung der Vizepräsidentin oder des Vizepräsidenten für Lehre und Studium nehmen Vertreterinnen und/oder Vertreter des Faches, der Fakultätsleitung, der Dezernate für Planung, Statistik, Forschungsangelegenheiten

sowie für Studienangelegenheiten und des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) teil.¹ Im Perspektivgespräch stellen die Fachvertreter die Idee und das Konzept ihres Programmes vor und können so bereits frühzeitig von zentraler Seite bei der Umsetzung ihrer Ziele unterstützt werden.

Der Schwerpunkt des Verfahrens der *internen Programmakkreditierung* von laufenden Studienprogrammen liegt in der Begutachtung empirischer Befunde, die qualitativ und quantitativ generiert werden, und der Wirksamkeit der fach- und fakultätsspezifischen Qualitätssicherung. Daneben werden auch formale Anforderungen überprüft, so dass die Erfüllung der relevanten Vorgaben sichergestellt ist. Die interne Akkreditierung erfolgt als formative Studiengangsevaluation, in deren Rahmen Dokumentenanalysen vorgenommen, Expertengespräche geführt, externe Gutachten eingeholt sowie universitäre Kennzahlen und Befragungsdaten (Studierenden-Panel und Absolventenbefragung) ausgewertet werden. Durch die Verknüpfung der verschiedenen Quellen entsteht ein aussagekräftiges Bild über die Stärken und Schwächen des Studiengangs und es können Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Studiengangsziele sowie zur Erhöhung der Studienqualität entwickelt werden. Auf der Grundlage der vom ZfQ formulierten Stärken und Schwächen sowie der Handlungsempfehlungen spricht die interne Akkreditierungskommission Auflagen und Empfehlungen für den Studiengang aus, wobei die Auflagen innerhalb einer vorgegebenen Frist erfüllt werden müssen.

Im Folgenden sollen nun einzelne Prozessschritte des Verfahrens vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen beschrieben werden.



Akteursebene: zentral (ZfQ, Hochschulleitung, Akkreditierungskommission)

Akteursebene: dezentral (Fach, Institut, Fakultät)

Abb. 1: Prozessschritte des Verfahrens der internen Programmakkreditierung (eigene Darstellung)

¹ Je nach Studiengang wird der Kreis erweitert (z. B. Internationales, Lehrerbildung).

1. Entwicklung eines Jahresplans mit den dezentralen Qualitätsmanagementbeauftragten

Im ZfQ wird in Abstimmung mit den dezentralen QM-Beauftragten der Fakultäten ein Zeitplan für die interne Akkreditierung aller Studienprogramme der Universität erstellt. Nach Erreichen der Systemakkreditierung wurde zunächst ein Zeitplan für die folgenden sechs Jahre entwickelt, dessen Ziel es war, innerhalb der Gültigkeit der Systemakkreditierung alle 125 Studienprogramme der Universität Potsdam zu akkreditieren. Die dafür bereitgestellten personellen Ressourcen sehen derzeit zwei Vollzeitäquivalente vor, wobei alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch andere Aufgaben haben. Schon recht schnell zeigte sich allerdings, dass Akkreditierungsverfahren mit Blick auf ihre Dauer kaum so scharf abgeschätzt werden können: insbesondere das Einholen der Gutachten hat sich zeitlich als relativ unberechenbar herausgestellt. Hinzu kommt, dass ein Sechsjahres-Plan zwangsläufig neue Studienprogramme nicht berücksichtigen kann. Weiterhin ist die Erstellung des Akkreditierungsplanes zunächst nur mit den QM-Beauftragten erfolgt, eine Abstimmung mit den Dezentraten erfolgte kaum. Dies hat zur Folge, dass andere Prozesse, die gegebenenfalls eine Umgestaltung von Studienordnungen mit sich bringen – beispielsweise Änderungen von landesrechtlichen und/oder universitären Regelungen –, im schlimmsten Fall parallel erfolgen, was mit Blick auf das Ziel, Akzeptanz und Nutzen der Verfahren zu erzeugen, eher hinderlich ist.

Aktuell werden daher die zu akkreditierenden Studienprogramme jährlich festgelegt, einschließlich der Fristen für die Abgabe der Selbstberichte. Bei hoher fachlicher Affinität einzelner Studienprogramme können diese auch gebündelt akkreditiert werden. Anschließend wird der Zeitplan auf der Webpräsenz des ZfQ veröffentlicht. Darüber hinaus wird insbesondere das für Prüfungsrecht zuständige Dezernat stärker in den Prozess eingebunden. So nimmt etwa eine Vertreterin immer an den monatlichen Sitzungen der „Runde der QM-Beauftragten“ teil, in denen die Änderung von Studienordnungen besprochen werden. In diesen Runden können dann Änderungen im Zeitplan vereinbart werden, um Doppelarbeit in den Fächern zu vermeiden.

2. Erstellung eines Selbstberichtes durch das Fach

Entsprechend dem vereinbarten Zeitplan erstellt das Fach mit Unterstützung der QM-Beauftragten in den Fakultäten einen Selbstbericht auf der Grundlage von Leitfragen. Der Schwerpunkt soll dabei auf der Beschreibung der Studiengangsziele und des Weges zur Erreichung der Ziele liegen. Von der Informationsvermittlung über die formalen Rahmenbedingungen können die Fachvertreter weitgehend entlastet werden, da die entsprechenden Informationen dem ZfQ vorliegen.

Die Erfahrungen zeigen, dass sich die Selbstberichte der Fächer qualitativ und quantitativ stark unterscheiden, was wiederum Auswirkungen auf die Qualität der Fachgutachten haben kann. Um die Qualität der Selbstberichte zu erhöhen, wurden entsprechende Leitfragen für die Erstellung des Selbstberichtes erarbeitet. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass alle notwendigen Informationen, die für eine sachgerechte Beurteilung notwendig sind, auch enthalten sind.

3. Erstellung eines vorläufigen Qualitätsprofils durch ZfQ

Das Qualitätsprofil umfasst acht Themenbereiche:

- | | |
|---------------------------|---------------------------------------------|
| 1. Studiengangskonzept | 2. Aufbau des Studiengangs |
| 3. Prüfungssystem | 4. Internationalität |
| 5. Studienorganisation | 6. Forschungs-, Praxis- und Berufsfeldbezug |
| 7. Beratung und Betreuung | 8. Qualitätsentwicklung |

Jeder der Bereiche umfasst Kriterien, die weitgehend konkret operationalisiert sind. Die Entwicklung der Kriterien und Operationalisierungen erfolgte in Abstimmung mit den QM-Beauftragten und Studiendekanen. Weiterhin werden für jedes Kriterium verschiedene Quellen (mindestens jedoch drei) herangezogen, so dass Empfehlungen oder gar Auflagen nicht allein aus einer Informationsquelle resultieren. Zu den Quellen gehören insbesondere der Selbstbericht des Faches, Dokumentenanalysen (z. B. Webseiten, Studienordnungen, Modulhandbücher), universitäre Kennzahlen und Befragungsdaten (Ergebnisse des Studierenden-Panel und der Absolventenbefragungen). Die Verwendung verschiedener Quellen, die Mischung von qualitativen und quantitativen Daten sowie die konkrete Operationalisierung der Kriterien sollen sicherstellen, dass ein sachgerechtes Bild des Studiengangs gezeichnet wird, so dass spätere Akkreditierungsentscheidungen stringent erfolgen und die Beurteilungsgrundlage nach innen und außen transparent ist.

4. Einholen von Gutachten

Die Akkreditierung als Teil der Evaluation von laufenden Studiengängen sieht immer auch das Einholen von Fachgutachten aus der Wissenschaft und Berufspraxis vor. Die Fachgutachten werden überwiegend schriftlich eingeholt, eine Vor-Ort-Begehung ist grundsätzlich nicht zwingend erforderlich. Dabei erfolgten die Gutachternvorschläge zunächst nur durch das ZfQ, das Fach konnte allerdings insbesondere wegen einer möglichen Befangenheit Einspruch gegen einzelne Gutachterinnen oder Gutachter einlegen. Nach den Erfahrungen der letzten Jahre zeigte sich allerdings, dass Gutachternvorschläge, die durch das Fach selber erfolgt sind, zu höherer Akzeptanz und damit potenziell wirksameren Gutachten geführt haben, ohne dass diese unkritischer oder gefällig waren. Daher wurde das Verfahren in diesem Punkt entsprechend weiterentwickelt, so dass das Fach geeignete Gutachter vorschlagen kann. Das ZfQ prüft dann lediglich entsprechend den DFG-Kriterien mögliche Befangenheiten. Zu den Umständen, die bei Bekanntwerden den Eindruck der Befangenheit hervorrufen können, zählen insbesondere:

- aktuell laufende Bewerbungsverfahren, Berufungsverhandlungen oder bevorstehende Wechsel
- weniger als fünf Jahre zurückliegende Beschäftigung oder Studium an der Universität Potsdam
- Verwandtschaft, enge persönliche oder berufliche Bindungen/Konflikte
- Beteiligung an Kommissionen, Beiräten oder Beratungsgremien, die den zu begutachtenden Studiengang unmittelbar betreffen
- aktuell laufende intensive Kooperationsprojekte, die den zu begutachtenden Studiengang unmittelbar betreffen.

Erfolgen keine Vorschläge für geeignete Gutachterinnen oder Gutachter durch das Fach, schlägt das ZfQ Gutachter vor, die sich durch fachliche Expertise sowie gutachterliche Kompetenzen in Akkreditierungs- und/oder Evaluationsverfahren auszeichnen und entsprechend in der Lage sind, die sachgemäße Begutachtung in den relevanten Bereichen

durchzuführen. Dabei werden Gutachterinnen oder Gutachter aus der Wissenschaft vornehmlich überregional ausgewählt, Gutachterinnen oder Gutachter aus der Berufspraxis dagegen eher regional und aus Unternehmen, die Studierende der Universität Potsdam aus den jeweils relevanten Studiengängen kennen (z. B. durch Praktika) und entsprechend geeignet sind, Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Studienprogramms mit Blick auf berufspraxisrelevante Kompetenzen zu geben.

Nach Eingang der beiden Fachgutachten aus Wissenschaft und Berufspraxis prüft das ZfQ, ob diese die Anforderungen, die sich aus den Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen ergeben, erfüllen. Ist dies nicht der Fall, wird ein zweites Gutachten angefordert. Das Fach erhält die Gutachten zur Kenntnis und hat ebenfalls das Recht, unter Nennung der entsprechenden Gründe, ein Zweitgutachten anzufordern.

Um das Einholen von Zweitgutachten und damit eine längere Verfahrensdauer möglichst zu vermeiden, erhalten die Gutachter jeweils Leitfragen, die sicherstellen sollen, dass die formal notwendigen Einschätzungen enthalten sind. Vor Versand der Unterlagen an die Gutachterinnen oder Gutachter hat das Fach die Möglichkeit, eigene Fragen zu ergänzen, die aus ihrer Sicht relevant sind. Auch dieser Schritt hat das Ziel, am Ende des Prozesses der Evaluation einen wirksamen Mehrwert für die verantwortlichen Studiengangsentwickler zu erzeugen.

5. Gespräch mit Studierenden, Lehrenden, Qualitätsmanagementbeauftragten

Nach Eingang der Fachgutachten finden Gespräche mit Studierenden und Lehrenden statt. Dabei erfolgt dieses Gespräch abhängig von den Besonderheiten und Ergebnissen der jeweiligen Studiengangsevaluation entweder getrennt nach Statusgruppen oder gemeinsam im Rahmen einer Sitzung der Studienkommission. In der Regel ist auch die oder der jeweilige QM-Beauftragte der Fakultät anwesend.

Die Studienkommission ist an der Universität Potsdam das Gremium, das nach der Grundordnung für die Vorbereitung neuer Studienprogramme und für die Überarbeitung und Weiterentwicklung vorhandener Studienprogramme verantwortlich ist, wobei zur Erfüllung dieser Aufgaben Ergebnisse aus Evaluationen von Studium und Lehre berücksichtigt werden (Universität Potsdam 2015). Sie ist halbparitätisch besetzt mit Vertretern aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer beziehungsweise der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und mit Studierendenvertretern.

In dem teilstrukturierten Gespräch werden die Ergebnisse der Studiengangsevaluation vorgestellt, diskutiert und offene Fragen besprochen. Im weiteren Verlauf des Gespräches werden zudem die Zufriedenheit mit dem Verfahren der internen Akkreditierung angesprochen und mögliche Verbesserungsvorschläge seitens der Studierenden und Lehrenden erfragt, die dann gegebenenfalls Eingang in die Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens finden.

6. Finalisierung des Qualitätsprofils mit den Empfehlungen/Auflagen

Auf Grundlage des Gespräches mit den Studierenden, den Lehrenden und den QM-Beauftragten wird das „Qualitätsprofil“, welches den Bericht der Studiengangsevaluation darstellt, finalisiert. Aus den Ergebnissen entwickelt das ZfQ eine Stärken-Schwächen-Übersicht und schlägt der internen Akkreditierungskommission Auflagen und Empfehlungen vor.

Die Stärken-Schwächen-Übersicht erfolgte in den ersten Durchläufen der internen Akkreditierung in Form einer „Ampel-Darstellung“. Dabei wurde jedes Kriterium innerhalb der Themenbereiche des Qualitätsprofils (vgl. Punkt III) zusammenfassend auf einer Skala bewertet: „Das Profil des Studienprogramms ist gekennzeichnet durch ... Skala von 1 (in hohem Maße) bis 5 (gar nicht)“. Diese „Ampeln“ dienten dabei den Mitgliedern der internen Akkreditierungskommission als Überblicksdarstellung der Ergebnisse, da die finalen Qualitätsprofile in der Regel einen Umfang von mindestens 30 Seiten haben. Zwar wurden diese „Ampeln“ vor der Veröffentlichung entfernt. Dennoch stieß diese Form der Bewertung von Studienqualität häufig auf Kritik und wurde als unpassend empfunden. Aus diesem Grund wurde diese Darstellungsform inzwischen durch eine kurze, zusammenfassende Beschreibung der Stärken und Schwächen ersetzt.

7. Versand an interne Akkreditierungskommission und die Studienkommission des Fachs mit Gelegenheit zur Stellungnahme

Das finale Qualitätsprofil wird an die interne Akkreditierungskommission und an das Fach mit der Gelegenheit zur Stellungnahme versendet.

Die interne Akkreditierungskommission wird von der Vizepräsidentin oder vom Vizepräsidenten für Lehre und Studium geleitet, der jedoch nicht stimmberechtigt ist, um strukturell der Möglichkeit, dass interne Akkreditierungsverfahren als Instrument der Steuerung durch die Hochschulleitung genutzt werden, vorzubeugen.

Stimmberechtigt sind die fünf Studiendekane der Fakultäten, wobei für das aktuell zu akkreditierende Programm immer die Studiendekanin beziehungsweise der Studiendekan jener Fakultät nicht stimmberechtigt ist, welche das Studienprogramm verantwortet. Die Vertretung der Studiendekane leisten in der Akkreditierungskommission die jeweiligen QM-Beauftragten der Fakultäten. Weiterhin sind bei lehramtsbezogenen Studiengängen die Direktorin beziehungsweise der Direktor des „Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung“ (ZeLB) stimmberechtigt sowie bei allen Studiengängen jeweils zwei studentische Vertreterinnen beziehungsweise Vertreter aus dem studentischen Akkreditierungspool des ZfQ (Universität Potsdam 2013b).²

Im studentischen Akkreditierungspool können alle Studierenden mitarbeiten und -wirken, die im Rahmen des Bereichs „Schlüsselkompetenzen“ an dem von den Mitarbeitern des ZfQ durchgeführten Modul „Instrumente der Qualitätssicherung“ teilgenommen haben.³ Sofern die fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen nichts Gegensätzliches regeln, haben Studierende jedes Wintersemester die Möglichkeit, das Modul zu belegen. Weiterhin erhalten die studentischen Mitglieder der internen Akkreditierungskommission eine Aufwandsentschädigung (Universität Potsdam 2013a).

8. Akkreditierungsentscheidung der internen Akkreditierungskommission

Die Kommission diskutiert unter Berücksichtigung der Stellungnahme zum Qualitätsprofil die Empfehlungen und Auflagen und fällt eine Akkreditierungsentscheidung (bisher wurden diese alle einstimmig beschlossen):

² Das Gremium der internen Akkreditierungskommission ist beschlussfähig, wenn zwei Drittel der stimmberechtigten Mitglieder, darunter mindestens ein Studierender, anwesend sind.

³ Da der Bereich Schlüsselkompetenzen nur für Studierende des Bachelorstudiums (ohne Lehramt) verpflichtend verankert ist, können entsprechend keine Master- oder Lehramtsstudierenden für Leistungspunkte am Modul teilnehmen.

- Fortführung mit/ohne Auflagen/Empfehlungen (einfache Mehrheit)
- oder Nichtakkreditierung und externe Akkreditierung (zwei Drittel)
- oder einmalige Aussetzung des Verfahrens (6 Monate)

Die Beschlussfassungen und die Qualitätsprofile werden anschließend auf der Webseite des ZfQ veröffentlicht. Und die Akkreditierungsagentur wird über die akkreditierten Studiengänge informiert, damit diese in die Datenbank des Akkreditierungsrates aufgenommen werden können.

9. Auflagenerfüllung

Werden Auflagen ausgesprochen, ist deren Erfüllung in der Regel innerhalb eines Jahres nachzuweisen. Die Frist zur Auflagenerfüllung erfolgt dabei unter Berücksichtigung anderer inneruniversitärer Prozesse, die gegebenenfalls ebenso zu Änderungen des Studienprogramms führen müssen. Darunter fallen insbesondere Änderungen landesrechtlicher und/oder gesamtuniversitärer Vorgaben. Der Teilprozess der Auflagenerfüllung ist systematisch in den Prozess der „Änderung von Studienprogrammen“ integriert, so dass kein separater beziehungsweise doppelter Aufwand entsteht.

Die seit 2012 behandelten Studienprogramme haben sämtlich die Akkreditierung erhalten, allerdings jeweils mit Auflagen. Durchschnittlich wurden pro Akkreditierung drei bis vier Auflagen ausgesprochen. Ein genauer Überblick über die erteilten Auflagen ist der folgenden Abbildung zu entnehmen.



Abb. 2: Überblick über erteilte Auflagen
Eigene Berechnungen (vgl. <https://www.uni-potsdam.de/zfq/evah/akkreditierte-studiengaenge.html>)

Das grundlegende Konzept, auf dem das Verfahren der internen Akkreditierung an der Universität Potsdam beruht, nämlich die Verknüpfung von Verfahren der Evaluation und Akkreditierung, hat sich bewährt und soll ausgebaut werden. Die in zahlreichen Hochschulgesetzen parallel enthaltenen Verpflichtungen zur Qualitätssicherung mit externer Evaluation einerseits und zur Akkreditierung andererseits sollten nicht dazu führen, dass im Bereich von Studium und Lehre zwei separate, miteinander unverbundene Prozesse betrieben werden (Wissenschaftsrat 2012). Die Verschränkung der Verfahren und das Nutzen der Synergien für die Studiengangsentwicklung gilt es daher sicherzustellen.

Mit Blick auf zukünftige Entwicklungen des Verfahrens der internen Akkreditierung sind insbesondere der Teilprozess der Auflagenerfüllung zu beobachten und die bisher im „Pilot-Status“ befindlichen Verfahren zur Akkreditierung von Lehramts-, joint-degree und kostenpflichtigen Masterprogrammen zu konsolidieren. Auch sind solche Entwicklungen zu berücksichtigen, in denen Qualitätssiegel- beziehungsweise Zertifikate Voraussetzungen für (internationale) Hochschulkooperationen sind.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 8. Dezember 2009, zuletzt geändert am 20. Februar 2013, URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Stand 7.10.2015).
- Pohlenz, P./Mauermeister, S. (2011): Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam, in: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 2/2011, S. 57–60.
- Pohlenz, P./Mauermeister, S. (2013): Die European Standards and Guidelines als Referenzpunkt für die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, in: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*, Signatur C/3/6, Berlin: Raabe Verlag, S. 1–26.
- Steinhardt, I./Iden, K. (2012): Formative Studiengangsevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen, in: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 4/2012, S. 105–110.
- Universität Potsdam (2013a): Satzung über die Gewährung einer Aufwandsentschädigung für studentische Mitglieder der Internen Akkreditierungskommission der Universität Potsdam vom 27. Februar 2013, URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-04-126.pdf>.
- Universität Potsdam (2013b): Zweite Neufassung der Satzung zur Evaluation von Lehre und Studium an der Universität Potsdam (Evaluationssatzung) vom 27. Februar 2013, URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-16-1018-1022.pdf>.
- Universität Potsdam (2015): Grundordnung der Universität Potsdam (GrundO) vom 17. Dezember 2009, i.d.F. der Dritten Satzung zur Änderung der Grundordnung der Universität Potsdam (GrundO) vom 22. April 2015, URL: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2015/ambek-2015-06-235-244.pdf>.
- Zentrum für Qualitätsentwicklung (2013a): Verfahren für die Interne Akkreditierung von Studienprogrammen an der Universität Potsdam vom 10. September 2013, URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/akkreditierung/VerfahrenIntAkkkr_10092013.pdf.

- Zentrum für Qualitätsentwicklung (2013b): Geschäftsordnung der Internen Akkreditierungskommission der Universität Potsdam vom 4. Dezember 2013, URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/akkreditierung/GOIntAK_final.pdf.
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf>.

Das Studiengangsreview an der TU Berlin

Einleitung

Von März 2014 bis Februar 2015 wurde an der TU Berlin ein Pilotverfahren für die interne Akkreditierung von Studiengängen – das Studiengangsreview – durchgeführt. Anhand der Bachelorstudiengänge „Maschinenbau“ und „Informationstechnik im Maschinenwesen“ wurde das Verfahren unter Mitwirkung des Studiengangs sowie einer Gutachtergruppe mit externer Beteiligung (= Reviewteam) und koordiniert von Mitarbeiter_innen der Fakultätsverwaltung und des Strategischen Controllings erstmalig erprobt. Im folgenden Artikel wird ein kurzer Überblick über Zielsetzung, Einbettung in das universitätsinterne Qualitätsmanagementsystem (QMS) sowie Ablauf des Verfahrens gegeben und anschließend ein erstes Fazit aus dem Pilotbetrieb gezogen.

Zielsetzung

Die TU Berlin hat sich entschieden, den Weg der Systemakkreditierung einzuschlagen, um Wirksamkeit und Nutzen der eigenen qualitätsrelevanten Prozesse zu optimieren und dauerhaft eine lebendige Qualitätskultur zu etablieren. Seit 2008 befindet sich an der TU Berlin ein QMS für den Bereich Studium und Lehre im Aufbau, das gewachsene und neue qualitätssichernde Strukturen und Verfahren in einer integrierten Prozesslandschaft verbindet.¹

Das Verfahren des Studiengangsreviews bildet in dieser Landschaft einen Kernprozess und dient dem Zweck, im Rahmen des QMS die „regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge“² zu gewährleisten. Da der Nachweis einer wirksamen internen Prüfung von Studiengängen eine zentrale Voraussetzung für die Systemakkreditierung einer Hochschule darstellt, lag auf der Erprobung des Verfahrens ein besonderes Augenmerk. Dabei handelt es sich beim Studiengangsreview um das Instrument zur Re-Akkreditierung von bereits laufenden Studiengängen, während die Prüfung von neu eingerichteten Studiengängen durch den Prozess „Studiengang einführen“³ geregelt wird. Mit der Etablierung eines universitätsinternen Reviewverfahrens sollte unter anderem auch der Aufwand, der bisher für die Programmakkreditierungen verwendet wurde, verringert und die während solcher Verfahren aufgebaute Expertise in die eigene Organisation zurückgeholt werden. Nicht zuletzt erlangt die TU Berlin mit der Internalisierung der Akkreditierung eine verbesserte Steuerungsfähigkeit, um auf die komplexen Anforderungen der Gesellschaft reagieren zu können.

Die Konzeption und Durchführung des Studiengangsreviews an der TU Berlin orientiert sich an vier grundlegenden Prämissen:

1. Das Verfahren wurde entsprechend der kollegialen Mitbestimmungskultur der TU Berlin partizipativ mit den Beteiligten der Zentrale, der Fakultäten und Vertreter_innen aller Statusgruppen entwickelt. Dabei wurden neben dem Prozess auch die Qualitätsbereiche diskutiert, die für die Begutachtung der Studiengänge maßgeblich sind.
2. Das Verfahren ist dialogorientiert ausgerichtet – und zwar in verschiedenen Pha-

¹ Vgl. Dokumentation systemakkreditierungsrelevanter Prozesse auf der Homepage der TU Berlin: http://www.tu-berlin.de/qualitaet/qualitaetsmanagement/prozesse_download/ (10.07.2015)

² So in Abschnitt 6.3 der offiziellen „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 26) nachzulesen.

³ Der Prozess „Studiengang einführen“ wird in diesem Artikel nicht abgebildet. Vgl. http://www.tu-berlin.de/qualitaet/qualitaetsmanagement/prozesse_download/.

sen und auf verschiedenen Ebenen des Reviews, wobei die Dialogpartner aus Studiengangsbeteiligten, hochschulinternen und -externen Peers und Verwaltungsmitarbeitenden (in zentraler und dezentraler Position) bestehen. Im gemeinsamen Dialog der Vertreter dieser unterschiedlichen Perspektiven liegt ein großes Potential, Schwachstellen im jeweiligen Studiengang zu identifizieren, zu analysieren und – im nächsten Schritt – Lösungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen.

3. Das Verfahren ist datenbasiert angelegt, wobei unterschiedliche Sichten auf die Daten in den Reviewprozess einfließen. Dies geschieht, indem einerseits Kennzahlen und Befragungsergebnisse (von Lehrenden, Studierenden und Absolvent_innen) durch das Strategische Controlling auf Studiengangsebene aufbereitet werden und andererseits der/die Studiengangsbeauftragte (SGB)⁴, darauf basierend und unter Einbeziehung weiterer optionaler Erhebungen und Dokumente, einen Selbstbericht über den Studiengang verfasst. Die Nutzung von Daten und Befragungsergebnissen auf Ebene des Studiengangsreviews, die im Strategischen Controlling generiert und aufbereitet werden (z. B. Absolventenbefragungen), soll mehr Wissen über den Studiengang selbst ermöglichen, eine verstärkte Rezeption dieser Informationen in den Fakultäten anregen und zudem den Austausch und die Feedbackprozesse zwischen Servicegeber (Strategisches Controlling) und -nehmer (Fakultäten/Studiengänge) verbessern.
4. Das Verfahren ist verzahnt mit anderen Instrumenten des QMS, die jährlich (Lehrkonferenz, vgl. folgender Abschnitt) beziehungsweise im Zweijahres-Rhythmus (Qualitätsdialog) stattfinden, und ist somit – im Unterscheid zur bisherigen Programmakkreditierung von Studiengängen – Ausweis einer aktiven, stetigen Überprüfung und Weiterentwicklung der Studiengänge und Studienbedingungen.

Einbettung

Das Studiengangsreview ist für jeden Studiengang auf einen Sechs-Jahres-Turnus ausgelegt und stellt eins von drei verschiedenen, aufeinander aufbauenden Instrumenten dar, die im QMS der TU Berlin entworfen wurden, um die Qualität von Lehre und Studium zu fördern (siehe Abbildung 1). Diese vier Instrumente werden im Folgenden kurz vorgestellt, um die Einbettung des Studiengangsreviews in diesen Qualitätskreislauf zu verdeutlichen:

1. Lehrveranstaltungskritik: Nukleus des gesamten QMS ist die an der TU Berlin entsprechend der Evaluationssatzung regelmäßig durchgeführte Lehrveranstaltungsevaluation.⁵ Sie ermöglicht Lehrenden und Studierenden ein direktes Feedback noch während der Vorlesungszeit und liefert für die darauf aufbauenden Instrumente des QMS Daten zur Lehrqualität auf einer anonymisierten Metaebene.
2. Lehrkonferenz: Die einmal jährlich stattfindenden Lehrkonferenzen werden vom zuständigen SGB einberufen und geleitet. Verpflichtend ist die Teilnahme von Dozent_innen und Vertreter_innen der Studierenden sowie die Niederschrift und zentrale Ablage eines Protokolls; die weitere Ausgestaltung ist dem Studiengang überlassen. Ausgehend von Ergebnissen der Lehrveranstaltungskritik, die auf anonymer Ebene zusammen mit Kennzahlen zu Studierenden- und Prüfungsdaten thematisiert werden, dient die Lehrkonferenz einer stetigen Rückversicherung über den aktuellen Stand der Lehre.

⁴ Ein_e von der Fakultät für jeden Studiengang eingesetzte_r Hochschullehrer_in, der/die verschiedene Aufgaben im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Qualitätssicherung der Lehre wahrnimmt.

⁵ Evaluationssatzung der TU Berlin: <http://www.tu-berlin.de/fileadmin/fg14/Evaluationssatzung-amtlich.pdf> (02.07.2015)

3. Studiengangsreview: Das Studiengangsreview hingegen zielt auf eine tiefere Betrachtung und Analyse des Studiengangs unter Einbeziehung externer Berater_innen und über einen längeren Zeitraum hinweg (i.d.R. die Entwicklung der letzten fünf Jahre). Die Ergebnisse der Lehrkonferenzen und eventuell beschlossene Maßnahmen, die in Form von Protokollen festgehalten sind, dienen hier als Grundlage für die Erstellung des Selbstberichts des Studiengangs.
4. Qualitätsdialog: Auf übergeordneter Ebene findet darüber hinaus im Zwei-Jahres-Rhythmus ein „Qualitätsdialog“ zwischen den Fakultäten und dem Präsidium statt, der wiederum die Ergebnisse der Lehrkonferenzen und Studiengangsreviews aufgreift, um daraus übergeordnete Fragestellungen zur Verbesserung von Studium und Lehre abzuleiten und außerdem strategische Zielsetzungen in die Fakultäten zu tragen.

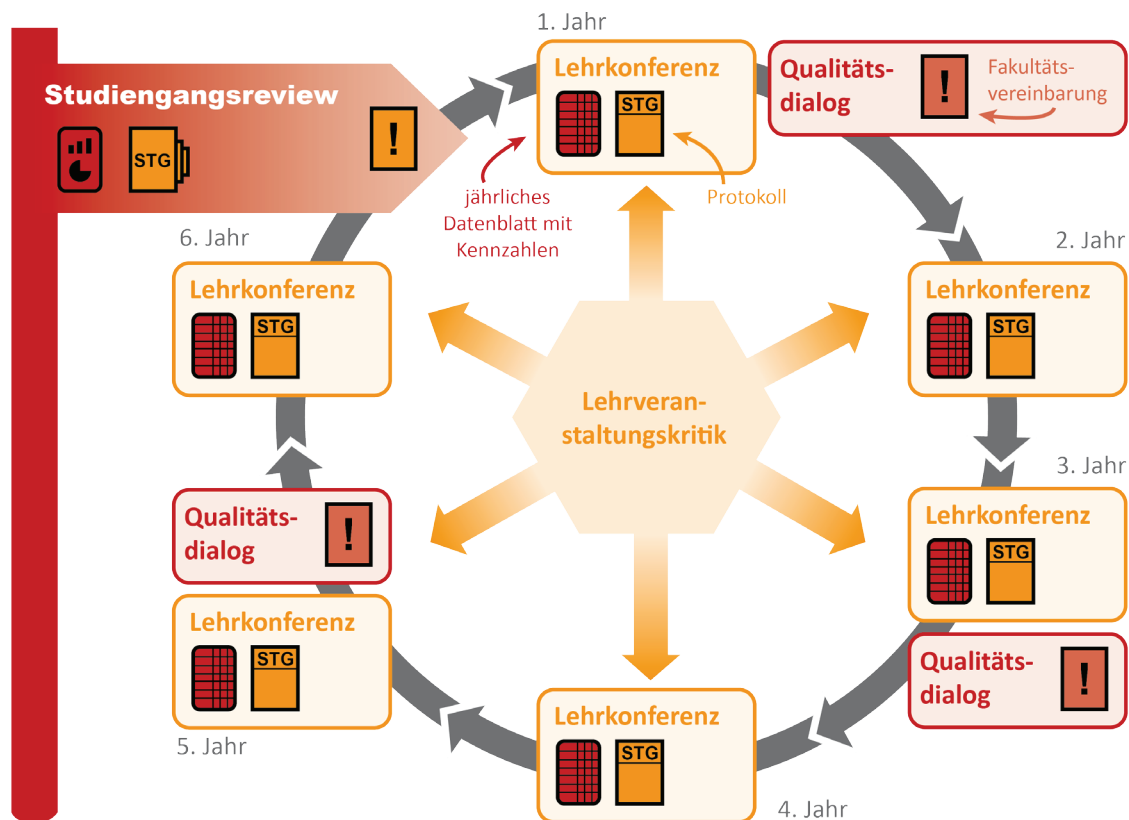


Abb. 1: Das Studiengangsreview der TU-Berlin im Sechs-Jahres-Turnus⁶

⁶ Alle Abbildungen wurden erstellt von Janina Göbel.

Das Reviewverfahren: Akteure – Dokumente – Ablauf

Den Takt für die Planung und Durchführung der Reviews regelt ein mit den Fakultäten erarbeiteter Reviewkalender, der zudem ebenfalls eventuell zu bildende Studiengangscluster festlegt.

Zuständig für die Durchführung des Studiengangsreviews ist der/die SGB sowie Mitarbeiter_innen des Strategischen Controllings (Gruppe Qualitätsmanagement), die in enger Abstimmung mit der zuständigen Fakultät und dem SGB das Verfahren koordinieren und begleiten.



Abb. 2: Akteure und Zuständigkeiten im Studiengangsreview der TU Berlin

In einer Vorbereitungsphase werden zunächst für den Studiengang relevante Daten erhoben, ein Zeitplan entwickelt und die Auswahl des Reviewteams (RT) vorbereitet. Die Zusammensetzung des RT ist wie folgt geregelt:

- externe_r Hochschullehrer_in (mit Fachexpertise im betreffenden Studiengang)⁷
- fachnahe_r Hochschullehrer_in
- fachnahe_r wissenschaftliche_r Mitarbeiter_in
- Studierende_r des zu begutachtenden Studiengangs
- externe_r Arbeitgebervertreter_in
- weitere optionale Mitglieder
- Mitarbeiter_innen des Strategischen Controllings (ohne Bewertungsbefugnis)

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Weiteren nur der Singular „Studiengang“ verwendet, obwohl auch mehrere Studiengänge Gegenstand des Verfahrens sein können (= Cluster).

Die RT-Mitglieder werden dem/der SGB vom Fakultätsrat benannt, wobei jede Statusgruppe ihre_n Vertreter_in vorschlägt. Der/die SGB schlägt im Einvernehmen mit dem Vizepräsidenten/der Vizepräsidentin eine_n externe_n Hochschulvertreter_in und eine_n externe_n Arbeitgebervertreter_in vor. Die Akkreditierungskommission, die abschließend über die Akkreditierung der Studiengänge entscheidet (siehe unten), ernennt auf Grundlage der Vorschläge das Reviewteam und beauftragt es mit der Evaluation des Studiengangs. Die Akkreditierungskommission besteht aus folgenden Vertreter_innen:

- Vizepräsident_in für Studium und Lehre
- Kanzler_in
- Leitung des Strategischen Controllings (Gruppe Qualitätsmanagement)
- zwei Hochschullehrenden
- einer/einem wissenschaftlichen Mitarbeiter_in
- einer/einem Studierenden
- einer/einem Vertreter_in der Kommission für Lehre und Studium
- Zentrale Frauenbeauftragte
- Personalrat (beratend)

Nach der Auswahl des Reviewteams lädt der/die SGB zu einem Auftaktgespräch mit den Studiengangsbeteiligten ein, in dem der Verfahrensablauf und das RT vorgestellt und offene Fragen geklärt werden. Außerdem wird bei dieser Gelegenheit eine Online-Befragung der Modulverantwortlichen, die das Kompetenzprofil des Studiengangs erhebt und deren Ergebnisse in das Verfahren einfließen, angekündigt und erläutert.

Zu den einzelnen Verfahrensschritten, wie sie hier vorgestellt werden, ist anzumerken, dass durchaus ein gewisser Gestaltungsspielraum im Einzelfall vorgesehen ist. Beispielsweise kann das Auftaktgespräch optional im Rahmen anderer geeigneter Termine der Fakultät stattfinden (zum Beispiel während einer Lehrkonferenz), um das Zeitbudget aller Beteiligten zu schonen.

Die nächste Phase des Reviews beinhaltet die Durchführung der Online-Befragung der Lehrenden und die Erstellung von Berichten zur Dokumentation des Studiengangs. Zu diesem Zweck wird durch den/die MA SC zunächst ein datenbasierter Studiengangsbericht erstellt, der zur besseren Einordnung der Zahlen durch Vergleichszahlen der Fächergruppe und der gesamten TU Berlin ergänzt wird. Der datenbasierte Studiengangsbericht enthält dabei folgende Auswahl aller verfügbaren Daten auf Studiengangsebene im zeitlichen Verlauf (in der Regel über fünf Jahre):

- Kennzahlen zum Studiengang und zum Lehrpersonal (Kapazität, Betreuungsrelation),
- Studierenden- und Prüfungsstatistiken,
- Ergebnisse einer Kompetenzprofilbefragung aller Modulverantwortlichen,
- ausgewählte Ergebnisse der allgemeinen Studierendenbefragung (TUB Sonar) und der jährlichen Absolventenbefragung.






Dokumente im Studiengangsreview		
	Datenbasierter Studiengangsbericht	Zusammenschau von Studierendendaten, Studienverlaufsstatistiken und Befragungsergebnissen für den betreffenden Studiengang ohne Bewertung durch das Strategische Controlling
	Selbstbericht des Studiengangs mit Anhängen (Modulkataloge u.a.)	Bericht über den Status quo des Studiengangs, der die Ergebnisse des datenbasierten Studiengangsberichtes bewertet und zudem auf Protokolle der Lehrkonferenzen rekurriert
	Bewertungsbogen entlang der Qualitätsbereiche	Kriterienkatalog, der dem Reviewteam als Hilfsmittel für die Bewertung und Analyse des Studiengangs dient
	Maßnahmenplan des Studiengangs	Stellungnahme zum Bewertungsergebnis des Reviewteams mit Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Studiengangs
	Gutachten mit Akkreditierungsempfehlung	Grundlage für die Akkreditierungsentscheidung, die die Ergebnisse des Verfahrens zusammenfasst

Abb. 3: Dokumente und ihre Funktion im Studiengangsreview der TU Berlin

Im Rahmen des Studiengangsreviews dient der Datenbericht als Arbeitsgrundlage für alle Prozessbeteiligten, insbesondere für das Verfassen des Selbstberichts des Studiengangs durch den/die SGB sowie als Datenquelle für die Mitglieder des RT. Der Selbstbericht des Studiengangs wiederum, der eine Interpretation und Einordnung der gelieferten Daten leisten soll, wird von dem/der SGB auf Grundlage einer vorgegebenen Gliederung, die den Bewertungskriterien (= Qualitätsbereiche) des Reviews entspricht, angefertigt und kann mehrere Anlagen enthalten, u. a.:

- Modullisten
- exemplarische Studienverlaufspläne
- Lehrkonferenzberichte der vergangenen Jahre sowie
- allgemeine und fächerspezifische Studien- und Prüfungsordnung.

Der datenbasierte Studiengangsbericht und der Selbstbericht des Studiengangs bilden ein Informationspaket, das einen möglichst umfassenden Blick auf den Studiengang erlauben soll. Neben den beiden Berichten wird dem RT in Vorbereitung der Studiengangsbegehung außerdem ein Bewertungsbogen zugesandt, der zusammen mit Vertreter_innen der Fakultäten entwickelt wurde und die Bewertungskriterien enthält, die im Rahmen des Verfahrens für die Studiengangsevaluation angewendet werden.

Im nächsten Verfahrensschritt wird das Reviewteam zu einer etwa zweitägigen Begehung eingeladen, deren Vorbereitung beim Strategischen Controlling liegt und die in enger Absprache mit der Fakultät durchgeführt wird. Auf der Agenda der Begehung stehen:

- Erläuterungen zum weiteren Verfahrensablauf und Bewertungsprozedere
- Besichtigung von Arbeits- und Lernräumlichkeiten

- Gruppeninterviews mit Studierenden, wissenschaftlichen und sonstigen Mitarbeitenden und Hochschullehrenden
- Besprechungen des Reviewteams
- Gespräch mit dem/der SGB
- Bewertung durch das Reviewteam mithilfe des Bewertungsbogens sowie
- Feedbackrunde zum Verfahren und zu den Bewertungsergebnissen.

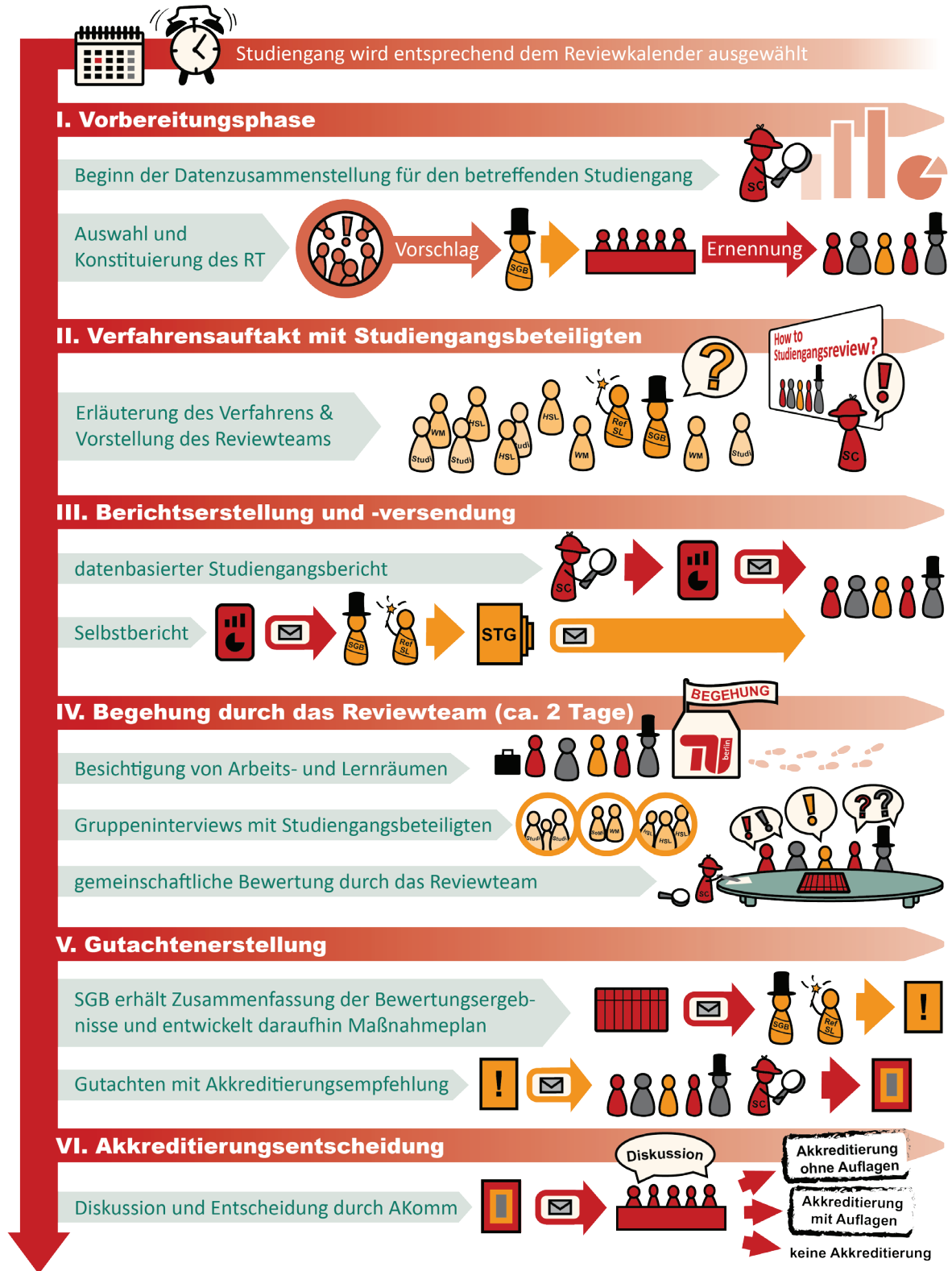


Abb 4: Exemplarischer Ablauf des Studiengangsreviews an der TU Berlin

Im Rahmen der Begehung spielt der „Bewertungsbogen“ als reliable Grundlage für das Akkreditierungsgutachten eine zentrale Rolle. Im Bewertungsbogen wurden neun Qualitätsbereiche definiert, die jeweils in Indikatoren und Items ausdifferenziert sind, zu denen das RT eine gemeinsame Bewertung finden muss. Beispielsweise wird der Bereich „Lehrgüte“ mit einem Indikator „Zufriedenheit“ erfasst, der wiederum in vier Items unterteilt ist. So lautet ein Item:

„Die Studierenden beziehungsweise Absolventinnen und Absolventen sind mit der fachlichen Betreuung durch das Lehrpersonal zufrieden.“

Das RT muss nun auf einer Skala von eins bis fünf festlegen, inwieweit diese Aussage zutrifft. Die Einzelbewertungen werden dann für jeden Qualitätsbereich aggregiert. Die Bewertungen fungieren als Anhaltspunkte für das zu erstellende Gutachten. Mindeststandards und Gewichtungen wurden bewusst nicht definiert, um den Diskussionsprozess im RT nicht durch Steuerungskalküle zu überlagern.

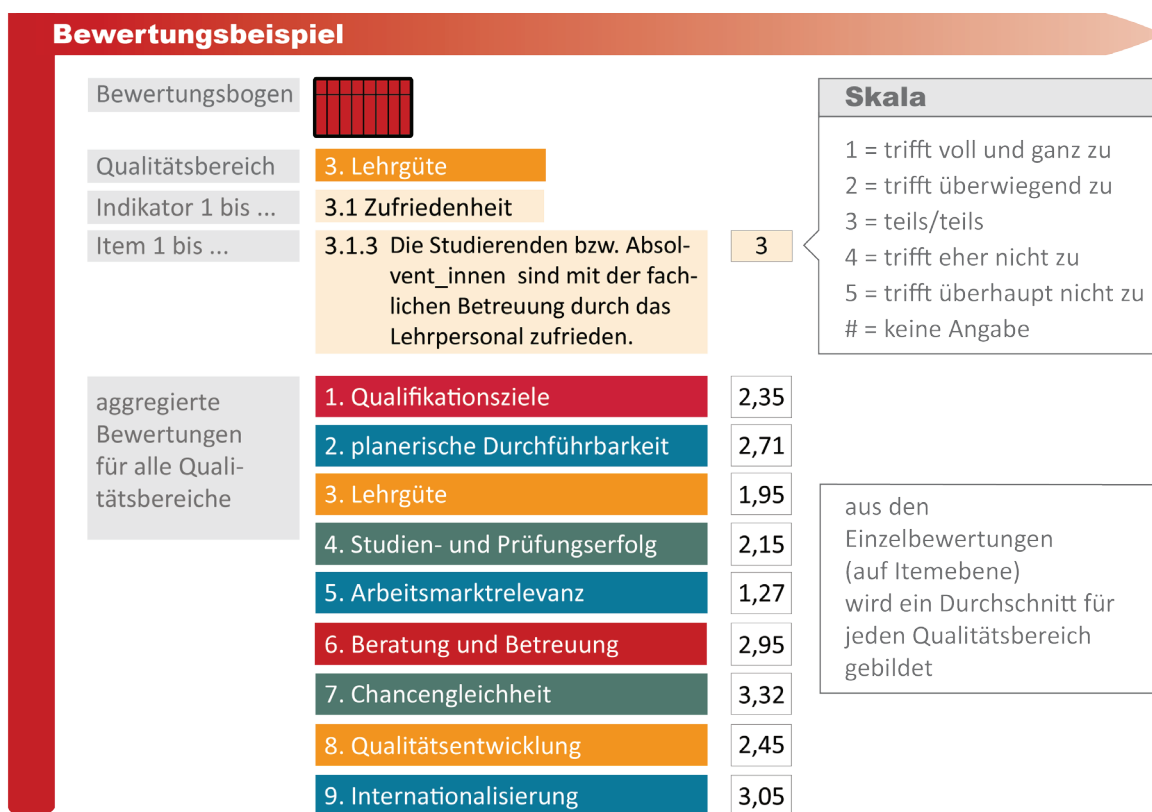


Abb 5: Beispielhafte Anwendung des Bewertungsbogens

Im Anschluss an die Begehung werden die Bewertungsergebnisse von dem/der MA SC zusammengefasst und dem SGB zugesandt. Der Studiengang erhält nun die Möglichkeit, die Ergebnisse zu kommentieren, ggf. nötige Maßnahmen abzuleiten und in einem Maßnahmenplan zu formulieren. Dieser wird dem/der MA SC übersandt, woraufhin diese/r einen Entwurf für das abschließende Gutachten mit den Ergebnissen des Verfahrens erstellt. Das RT erhält das Gutachten zur Korrektur sowie Ergänzung und wird zugleich durch den Entwurf in seinem Arbeitsaufkommen entlastet. Das fertige Gutachten mit einer vorformulierten Akkreditierungsempfehlung und eventuellen Auflagen wird anschließend inklusive aller relevanten Unterlagen der Akkreditierungskommission zugesandt.

In der Abschlussphase tagt die Akkreditierungskommission, um auf Grundlage des Gutachtens und der Empfehlung des RT über die Akkreditierung des Studiengangs zu ent-

scheiden. Zu der Sitzung werden neben den Mitgliedern der Akkreditierungskommission (s. o.) außerdem der/die SGB, der/die MA SC und Vertreter_innen des Reviewteams eingeladen, um an der Diskussion der Ergebnisse teilzunehmen und für eventuelle Rückfragen zur Verfügung zu stehen.

In Anlehnung an die Programmakkreditierung stehen für den Ausgang des Reviewverfahrens drei Optionen zur Wahl: Der Studiengang wird entweder ohne Auflagen akkreditiert, akkreditiert mit Auflagen/Empfehlungen, die innerhalb einer festgelegten Frist erfüllt werden müssen, oder der Studiengang wird nicht akkreditiert, wodurch eine externe Programmakkreditierung, mit eventueller vorheriger Überarbeitung des Studienprogramms, erforderlich wird.

Fazit

Mit der Entscheidung der Akkreditierungskommission, den Bachelorstudiengang „Maschinenbau“ ohne Auflagen und „Informationstechnik im Maschinenwesen“ mit einer Auflage zu akkreditieren, wurde das Pilotverfahren im Februar beendet. Was aber ist nun der Mehrwert dieses Reviewverfahrens, das auf den ersten Blick stark an die Programmakkreditierung angelehnt ist?

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich das Studiengangsreview im Pilotbetrieb in mehrfacher Hinsicht bewährt hat: Das Verfahren ist hinsichtlich der Personalressourcen und Dokumente spürbar schlanker als die Programmakkreditierung, wobei sich der personelle Einsatz für Vorbereitung und Koordination in die Zentrale, namentlich das Strategische Controlling, verlagert und somit die Studiengänge/Fakultäten entlastet. Besonders positive Rückmeldungen vom SGB und dem RT betrafen die zwei Hauptkennzeichen des Verfahrens: So wurden zum einen die dialogischen Elemente, wie das Auftaktgespräch mit den Studiengangsbeteiligten und Gruppeninterviews während der Begehung als zentral für einen guten Ablauf und die Bewertung eingestuft. Zum anderen wurde der datenbasierte Studiengangsbericht des Strategischen Controllings sowohl vom Studiengang selbst auch als vom RT als sehr nützliche Arbeitsgrundlage im Verfahren gewürdigt.

Auch die Verknüpfung von unkommentierter, aber grafisch aufbereiteter Datengrundlage (inkl. Befragungsergebnissen) mit dem Selbstbericht zu einer Studiengangsdokumentation aus verschiedenen Perspektiven erwies sich als gelungener Ansatz.

Im Pilotbetrieb haben sich jedoch auch mehrere Fragen und mögliche Problemfelder offenbart, die eventuell bei der Überführung in den Regelbetrieb und bei anderen Konstellationen der zu begutachtenden Studiengänge zum Tragen kommen könnten. Daher wird das Studiengangsreview nun einer Prozessrevision unterzogen und in einzelnen Punkten optimiert und angepasst. Im Folgenden werden einige Punkte genannt, die dabei berücksichtigt werden sollen:

- Im Pilotverfahren wurden zwei verwandte Studiengänge zusammen betrachtet, was einerseits den Zeitaufwand insgesamt minimiert hat, jedoch gleichermaßen die Frage aufwarf, wo die Grenzen von Clustern zu ziehen sind (max. zwei Studiengänge?) und welche Kriterien für die Clusterbildung ausschlaggebend sein sollten (Ba/Ma-Kombination?).
- Ist ein Standardset von Qualitätsbereichen/-kriterien für die Evaluierung aller Studiengänge überhaupt geeignet? Manche Aspekte sind für den einen Studiengang von hoher Relevanz (z. B. Internationalität), für den anderen weniger. Wie können die eigenen Qualitätsansprüche der Studiengänge Berücksichtigung finden?
- Wieviel Gestaltungspielraum sollte im Verfahren angelegt sein, um einerseits „Verfahrenssicherheit“ zu gewährleisten und andererseits dem Studiengang eine aktive Rolle im Reviewprozess zu ermöglichen?

- Gerade der Gestaltungsspielraum und die Einbindung von Studiengangsbeteiligten, vor allem auch Studierenden, in allen Phasen ist essentiell für Effektivität und Nutzen des Verfahrens, da es auf die Weise vom Studiengang als Chance zur Verbesserung begriffen werden kann und lebendig mitgestaltet wird.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 08.12.2009 i.d.F. vom 20.02.2013, URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Stand 09.06.2015).

Abbildungen

Abb. 1: Das Studiengangsreview der TU-Berlin im Sechs-Jahres-Turnus	30
Abb. 2: Akteure und Zuständigkeiten im Studiengangsreview der TU Berlin	31
Abb. 3: Dokumente und ihre Funktion im Studiengangsreview der TU Berlin	33
Abb 4: Exemplarischer Ablauf des Studiengangreviews an der TU Berlin	34
Abb 5: Beispielhafte Anwendung des Bewertungsbogens	35

Evaluationsverfahren



Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE)

Abstract

Der shift from teaching to learning (Barr/Tagg 1995) ist für die Hochschullehre mittlerweile selbstverständlich geworden und es existieren viele Ansätze für studierendenzentrierte Lehre (bspw. Biggs/Tang 2011). Lehrveranstaltungsevaluationen aber nehmen häufig immer noch eine lehrendenzentrierte Perspektive ein, indem sie nach der Zufriedenheit der Studierenden mit der Performanz der Lehrenden oder mit Lehrmaterialien fragen und damit mehr den Input der Lehrenden als das Lernen der Studierenden fokussieren. Die Ergebnisse solcher Evaluationen geben Lehrenden eher selten konkrete Hinweise zur Verbesserung ihrer Lehre.

Die Universität Bielefeld bietet Lehrenden im Gegensatz dazu mit dem Teaching Analysis Poll (TAP) und der Bielefelder Lernzielorientierten Evaluation (BiLOE) zwei Verfahren zur Lehrveranstaltungsevaluation an, die jeweils konstruktive und konkrete Hinweise zum Lernen der Studierenden und Ansatzpunkte für Veränderungen liefern.

Lehrveranstaltungsevaluationen werden an deutschen Hochschulen systematisch seit Anfang der 1990er Jahre durchgeführt. Zu Beginn ging es vor allem darum, Studierenden eine Stimme zu geben (man sprach auch von „studentischer Veranstaltungskritik“); im Fokus stand deshalb die Bewertung des Verhaltens von Lehrenden. Mit der Etablierung von Akkreditierungsverfahren, Qualitätsmanagementsystemen, leistungsbezogener Mittelverteilung und Vergütung, neuen Karrierewegen (JuniorprofessorInnen) und vielem mehr haben sich der Kontext und die Funktionen von Lehrveranstaltungsevaluationen stetig erweitert. An der Konzeption der Evaluationen selbst hat sich allerdings wenig geändert, obwohl sich ihr Beitrag zur Verbesserung der Lehre in Grenzen hält (Spiel/Gössler 2001, S. 13; Schmidt 2007, S. 55f.; Burzan/Jahnke 2010, S. 459) und Lehrende die Ergebnisse von standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationen oft nur als „wertlosen Datenmüll“ wahrnehmen (z. B. Zöllner 2015, S. 283). Wir möchten in diesem Artikel zeigen, dass die Evaluation von Lehrveranstaltungen durchaus als Instrument zur Verbesserung von Lehre und Studium genutzt werden kann: dann nämlich, wenn sie im Sinne einer „reflexiven Evaluierung“ (Moldaschl/Schwarz 2006) die Verständigung über Ziele von Lehren und Lernen fördert. Für ein solches Verständnis von Lehrveranstaltungsevaluation und zugleich für mehr Vielfalt und Experimentierfreude möchten wir plädieren.

Das Zentrum für Studium, Lehre, Karriere der Universität Bielefeld bietet als Alternative zu klassischen Lehrveranstaltungsevaluationen zwei Instrumente an, die sich vor allem darauf richten, die Reflexion über Lehren und Lernen zu fördern. Beides sind formative Formen der Lehrveranstaltungsevaluation, die weniger das Verhalten des/der Lehrenden und die Zufriedenheit der Studierenden, sondern vielmehr das Lernen der Studierenden in den Blick nehmen.

Durch die Zwischenauswertung im Semester (Teaching Analysis Poll, kurz TAP) und die Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE) erhalten Lehrende jeweils Erkenntnisse darüber, was in ihrer Veranstaltung gut läuft und was nicht, inwieweit Veränderungen angebracht sind und an welchen Stellen mehr Transparenz und Kommunikation gefordert sind. Zugleich tragen beide Evaluationsformate zur Etablierung einer konstruktiven und kooperativen Lehr-Lernkultur bei, indem sie Studierende als aktive GestalterInnen ihrer Lernprozesse ansprechen, die gemeinsam mit den Lehrenden die Verantwortung für Lehren und Lernen in einer Veranstaltung übernehmen.

1. Teaching Analysis Poll – TAP

Das Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine Methode zur Zwischenauswertung von Lehrveranstaltungen, in der die Reflexion der Studierenden über ihr Lernen im Zentrum steht. Sie ist darauf ausgerichtet, dass in einer laufenden Veranstaltung Veränderungen vorgenommen werden können (Snooks/Neeley/Williamson 2004; Frank/Fröhlich/Lahm 2011; Lenze 2012; Hurney et al. 2014).

An vielen amerikanischen Hochschulen gehört TAP zum Standardangebot der Center for Teaching and Learning¹ und wird inzwischen auch schon an einigen deutschen Hochschulen durchgeführt. Wir bieten es an der Universität Bielefeld seit dem WS 2010/11 an. Pro Semester führen wir in einem Zeitraum von drei Wochen in 25 - 30 Lehrveranstaltungen TAP durch. Die Größe der Lehrveranstaltungen variiert zwischen 20 bis 300 TeilnehmerInnen. Für die Moderation eines TAP sind je nach TeilnehmerInnenzahl ein oder zwei MitarbeiterInnen des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere verantwortlich. Der Zeitaufwand pro TAP beträgt insgesamt etwa zwei Stunden (30 Min. für die Durchführung + Organisation + Erstellen der Zusammenfassung der Ergebnisse + Nachbesprechung).

1.1 Wie funktioniert TAP?

Lehrende, die ein TAP haben möchten, investieren 30 Minuten einer Lehrveranstaltung für die Durchführung. Moderiert von einem/r MitarbeiterIn des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere und in Abwesenheit des/der Lehrenden diskutieren die Studierenden in Kleingruppen die drei folgenden Fragen:

- Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
- Was erschwert Ihr Lernen?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?

Die Gruppen fixieren ihre Ergebnisse schriftlich in Stichpunkten, anschließend sammeln die ModeratorInnen die Ergebnisse ein und besprechen sie im Plenum. Hierbei präzisieren die ModeratorInnen die Rückmeldungen durch Nachfragen, beseitigen Unklarheiten und ermitteln die mehrheitsfähigen Aspekte. Nachdem die Ergebnisse gesammelt wurden, fassen die ModeratorInnen diese zusammen und geben sie in einem Auswertungsgespräch, das noch vor der nächsten Lehrveranstaltungssitzung stattfindet, an den/die jeweilige/n Lehrende/n weiter. Bei Interesse des/der Lehrenden werden in diesem Gespräch auch gemeinsam Ideen erarbeitet, wie die Anregungen der Studierenden umgesetzt werden können. In der nächsten Sitzung der Lehrveranstaltung bespricht die/der Lehrende mit den Studierenden, wie die Veranstaltung verbessert werden und wer dazu wie beitragen kann. Veränderungen können so bereits im laufenden Semester erfolgen und kommen direkt den Studierenden in der Lehrveranstaltung zugute.

1.2 Organisation des TAP

Zu Semesteranfang werden Lehrende per E-Mail über die Möglichkeit informiert, in ihrer Lehrveranstaltung eine Zwischenevaluation durchführen zu lassen. Interessierte Lehrende melden über ein Online-Formular ihren Bedarf beim Zentrum für Studium, Lehre, Karriere an. Nach einer Sichtung der Anmeldungen wird vor dem Hintergrund der vorhandenen Ressourcen entschieden, welche Veranstaltungen evaluiert werden. Kriterien für die Auswahl sind z. B.:

¹ Wir danken Dorothe Bach (Teaching Ressource Center, University of Virginia), die uns in die TAP-Methode eingeführt hat.

- die Größe der Veranstaltung
- Pflicht- geht vor Wahlveranstaltung
- Lehrende, die zum ersten Mal ein TAP durchführen lassen wollen, haben Priorität.
- besondere Anliegen der Lehrenden (z. B. wenn sie ein neues Lehrveranstaltungs-konzept erproben)

Jeder Veranstaltung, die in dem drei Wochen umfassenden TAP-Zeitraum in der Mitte des Semesters evaluiert werden soll, werden eine oder zwei MitarbeiterInnen des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere zugeordnet. Sie vereinbaren mit dem/der jeweiligen Lehrenden einen Termin für den Veranstaltungsbesuch und einen für das Auswertungsgespräch. Am Ende des Semesters werden die beteiligten Lehrenden um eine Rückmeldung gebeten: „War das TAP für Sie und die Veranstaltung hilfreich? Haben Sie in Folge des TAP etwas geklärt oder verändert? Warum würden Sie anderen Lehrenden TAP (nicht) weiterempfehlen?“

Die nachfolgenden Zitate von Lehrenden sind solchen Rückmeldungen entnommen.

1.3 Wer nutzt TAP?

Knapp ein Fünftel der Lehrenden, die bisher das TAP als Evaluationsform gewählt haben, sind ProfessorInnen – damit erreicht TAP diese Zielgruppe mehr als andere hochschuldidaktische Maßnahmen. In der Mehrheit sind es vor allem jüngere Lehrende und z. T. Erstlehrende, die TAP nutzen. Das Fächerspektrum reicht von den Sozial- und Geisteswissenschaften bis hin zu den Naturwissenschaften.

TAPs werden ausschließlich auf freiwilliger Basis durchgeführt, deshalb ist vor allem die Frage interessant, *weshalb* Lehrende TAP nutzen. Sie tun es, weil sie wissen möchten, ob ihre Lehrplanung funktioniert und bei den Studierenden ankommt, weil sie eine Bestätigung für ihr didaktisches Vorgehen haben möchten oder weil sie sich dafür interessieren, wie ihre Studierenden „ticken“.

Unsere Erfahrung zeigt, dass es gerade für Lehrende, die ihre ersten Lehrerfahrungen machen, wichtig ist, eine Rückmeldung auf ihre Vorgehensweise zu erhalten. Da viele Lehrende ohne didaktische Ausbildung in die Lehre gehen und es weder Vorgaben noch Standards für die akademische Lehre gibt, ist die Unsicherheit, aber auch die Experimentierfreude gerade zu Beginn der Lehrtätigkeit besonders groß.

1.4 Was bringt TAP?

Die Themen, die von den Studierenden ins Spiel gebracht werden, sind vielfältig. Dazu gehören auch solche, die gewöhnlich mit klassischen Evaluationsverfahren erhoben werden: die Einbeziehung von Studierenden, die Verständlichkeit von Präsentationen, das Verhältnis von Vorlesung und Übung, der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, Bezug zu anderen Lehrveranstaltungen, Praxisbezug etc. Hierbei bleibt ein TAP aber nicht stehen.

Im Gegensatz zu traditionellen Lehrevaluationen liefert TAP Lehrenden konkrete Ansatzpunkte und konstruktive Hinweise für Veränderungen. Dadurch, dass die Studierenden aufgefordert werden, Verbesserungsvorschläge zu formulieren, werden sie dazu angeregt, sich Gedanken über das Gelingen von Lehren und Lernen in der Lehrveranstaltung zu machen.

„Die Erfahrung damit war rundweg positiv. Ich erhielt viel Feedback, manches positiv, manches negativ. Aber alles konstruktiv.“ (Professor der Wirtschaftswissenschaft)

„Insgesamt finde ich das wesentliche und sehr gelungene Element bei TAP, dass es so klar konstruktiv (statt rein „evaluativ“) ist - mit Lösungsvorschlägen der Studentinnen und Studenten, die i.d.R. noch nicht einmal viel Arbeit machen. Und in der Mitte des Semesters auch rechtzeitig kommen.“ (Professor der Philosophie)

„Für meine Veranstaltung war TAP etwas ganz Neues. Die Studierenden haben sich wirklich mit den Hürden und Klippen auseinandergesetzt, die gerade in der Chemie durch die Mathematik entstehen. Durch die externe Moderation kam eine sehr konstruktive Atmosphäre zustande und ich konnte mit dem Feedback viel mehr anfangen als mit den üblichen Evaluationsbögen.“ (Professorin für Chemie)

Spannend ist, wenn grundsätzliche Kontroversen auftreten: die eine Hälfte der Studierenden wünscht sich mehr Tiefe in der inhaltlichen Auseinandersetzung, die andere mehr Breite und Überblick, oder: 2/3 der TeilnehmerInnen klagen über das erwartete Lesepensum, das andere Drittel fordert hingegen mehr englischsprachige Literatur. Für die Studierenden wird in solchen Situationen deutlich, was sie vermutlich ahnen, was aber selten ausgesprochen wird: dass es auf ihrer Seite sehr unterschiedliche Erwartungen, Motivationen, Lern- und Arbeitsstile gibt und dass es für Lehrende gar nicht so leicht, vielmehr sogar unmöglich ist, es allen Recht zu machen:

„Es war sehr interessant, weil man festgestellt hat, dass ganz verschiedene Wahrnehmungen davon existieren, was gut ist und was nicht.“ (Studentin)

Lehrende schätzen diesen Effekt:

„Das TAP gab den Studierenden die Gelegenheit, sich auszutauschen und zu sehen, dass manche Dinge für den einen gut und für die andere schlecht laufen. Dass der eine dies zum Lernen braucht, die andere etwas anderes. Eine will Formeln sehen, ein anderer vielleicht nur Bilder.“ (Professor für Ökonometrie)

Als großen Vorteil benennen Lehrende weiter, dass TAP die Themen zurückmeldet, die die Mehrheit der Studierenden beschäftigen.

„Und dann gibt es Dinge, die alle stören. Wesentlich ist für mich hier die Moderation gewesen, die einerseits die Hemmschwelle senkt (mir gegenüber hätten sich manche Studierende vielleicht nicht so kritisch geäußert), andererseits aber auch auslötet, ob es sich um Einzelmeinungen handelt oder ob die Mehrheit so denkt. Damit habe ich Hinweise, was die großen Themen sind, bei denen ich ansetzen muss.“ (Professor für Ökonometrie)

Die Konfrontation mit gegensätzlichen Meinungen und Erwartungen gibt Lehrenden Gelegenheit, ihre Entscheidungen transparent zu machen und zu begründen, warum sie wie vorgehen. TAPs können Lehrenden deutlich machen, an welchen Stellen mehr Transparenz bspw. in Bezug auf Anforderungen und Metakommunikation nötig ist, so dass die Studierenden ihnen folgen und damit die Lernziele erreichen können.

„Ich habe viel darüber gelernt, wie meine Studierenden denken und arbeiten, welche Angebote sie wahrnehmen, und welche sie ignorieren.“ (Professor der Mathematik)

„Im TAP werden manchmal auch Erwartungen von den Studierenden formuliert, die man nicht erfüllen möchte (z. B.: Können Sie nicht die Ergebnisse der Textdiskussion übersichtlich schriftlich für uns festhalten?). Das kann ein Anlass sein, Zuständigkeiten zu klären: Was leiste ich? Was leistet Ihr?“ (Dozentin der Geschichtswissenschaft)

Lehrende müssen in ihrer Lehre permanent Entscheidungen treffen, ob sie dieses tun oder jenes. Solche Entscheidungen werden in der Planung von Lehrveranstaltungen selten explizit und nicht immer bewusst getroffen. TAP konfrontiert Lehrende mit Erwartungen und Wünschen der Studierenden und gibt Lehrenden die Möglichkeit, in der Diskussion mit den Studierenden zu klären, warum bestimmte Dinge in der Veranstal-

tung so und nicht anders gemacht werden und wo es Veränderungsspielraum gibt. Hier kann der Austausch mit den MitarbeiterInnen des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere hilfreich für die Reflexion sein:

„Auf jeden Fall war die Zwischenevaluation für mich eine gute Alternative zu Evaluationen, die ich selbst durchführe. Besonders hilfreich ist für mich, dass ich mit den Evaluationsergebnissen nicht alleine bleibe, sondern die Möglichkeit habe, mich darüber auszutauschen. Auf jeden Fall denke ich dadurch noch einmal neu über meine Lehre nach.“ (Dozentin der Linguistik)

„Ein wesentlicher Faktor war für mich auch die Möglichkeit, Feedback an die Studierenden zurückzugeben. Manches, was kritisiert wurde, mache ich bewusst so. Das TAP gab mir die Möglichkeit, das auch offen anzusprechen. Anderes versuche ich zu ändern.“ (Professor für Ökonometrie)

Ein wichtiger Punkt: TAP ist häufig für Studierende ein Signal dafür, dass sich der/die Lehrende für sie und ihre Ansichten, aber auch für das Lehren interessiert. Diese Wahrnehmung motiviert die Studierenden, konstruktive Rückmeldungen zu formulieren.

„Aus meiner Sicht honoriert das [konstruktive Feedback] die Freiwilligkeit. Die Studierenden wissen, dass das TAP nicht vorgeschrieben ist, sondern freiwillig durchgeführt wird im ehrlichen Bestreben, die Vorlesung zu verbessern.“ (Professor der Wirtschaftswissenschaft)

Auch wenn TAP „nur“ das Ergebnis liefert, dass in einer Veranstaltung alles gut läuft, ist dies eine wertvolle Information für Lehrende, die motivierend und bestärkend wirkt.

„Ich bekomme gespiegelt, dass ich auf dem richtigen Weg bin und das ist vor allem im laufenden Arbeitsprozess eine schöne und wichtige Rückmeldung.“ (Dozentin der Fakultät für Gesundheitswissenschaften)

Während der TAPs kommen immer wieder auch Aspekte in den Blick, für die Lehrende nicht verantwortlich sind: Häufig äußern Studierende Kritik an sich selbst oder untereinander (fehlende Vorbereitung der Lehrveranstaltungsinhalte, Unruhe in Großveranstaltungen, zu wenig oder diskontinuierliche Beteiligung an Diskussionen oder Tutorien etc.). Studierende plädieren für mehr Rücksicht aufeinander und eine stärkere Beteiligung der KommilitonInnen. Die Form der TAP-Fragen, die den Fokus auf das Lernen der Studierenden statt auf die Lehrperson richten, hilft, solche Aspekte von Selbstverantwortung zu thematisieren.

Das TAP macht also deutlich, dass der Erfolg von Lehre in der gemeinsamen Verantwortung der Beteiligten liegt und nicht einseitig geschultert werden kann. Lehre wird so als gemeinschaftliche Aufgabe wahrgenommen und Lehren und Lernen als zwei Seiten einer Medaille begriffen. Viele Lehrende berichten, dass sich in Folge von TAPs die Diskussionskultur in ihren Lehrveranstaltungen verbessert habe:

„Insgesamt finde ich diesen Auswertungsansatz viel informativer und wesentlicher als die Evaluationsbögen, die ich in anderen Unis benutzt hatte - v. a. weil sich dadurch eine Diskussionskultur zwischen Lehrenden, Studierenden und Pädagogen entwickelt.“ (Professor für Allgemeine Linguistik)

„Der sehr partizipativ angelegte Kurs hat sich in diese Richtung erfreulich weiterentwickelt, da das Diskussionsverhalten der Studierenden untereinander nach dem TAP produktiver wurde (wertschätzender und toleranter gegenüber anderen Meinungen).“ (Dozentin der Geschichtswissenschaft)

„[D]ie Diskussionsbeteiligung ist gestiegen, ein Bewusstsein für mehr Input scheint gewachsen zu sein, und das führe ich auf Ihre Intervention zurück.“ (Professor für Soziologie)

Dazu befragt, ob das TAP die Lehre verbessert, schrieb eine Studentin:

„Ja, ich glaube, das tut es. Es unterstützt die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden. Außerdem finde ich es gut, dass jemand Externes die Evaluation durchführt, sodass niemand befürchten muss, Nachteile durch seine Meinungsäußerung zu haben. Das Schwierigste ist, dass die Kritik ankommt und dass der Wille da ist, etwas zu verbessern. Ich denke, die Umsetzung ist dann weniger das Problem.“

1.5 TAP-Fazit

TAPs liefern nicht nur einzelnen Lehrenden konkrete Hinweise für die Weiterentwicklung ihrer Lehre, sondern tragen darüber hinaus zu einer Veränderung der Lehr- und Studienkultur bei:

- Studierende fühlen sich in diesem Verfahren ernst genommen. Lehrende erfahren, dass die Studierenden motiviert und in der Lage sind, konstruktive Kritik zu äußern.
- Die Art der Fragestellung fördert die Reflexion über das eigene Lernen und verdeutlicht, dass nicht nur das Verhalten von Lehrenden für den Erfolg einer Lehrveranstaltung verantwortlich ist.
- Die studentische Rückmeldung erfolgt nicht individuell, sondern als Ergebnis einer Diskussion unter Studierenden. Durch die öffentliche Abstimmung zu der Mehrheitsfähigkeit der einzelnen Punkte wird allen deutlich, dass es nicht eine Lehrmethode gibt, die für alle geeignet ist. Lehrende erhalten so Rückmeldung auf die großen Lehr-Lern-Themen in ihrer Lehrveranstaltung.

Kritisch anzumerken ist: TAP bietet keine sichere Rückmeldung auf konkrete Fragen der Lehrenden. Zwar können die Lehrenden bei der Anmeldung für TAP ein Anliegen formulieren, das sie besonders interessiert (bspw. ob ihr neues Lehrkonzept aufgeht). Im TAP selbst bringen die ModeratorInnen diese Fragen jedoch nicht aktiv mit ein. Oft kommen diese Punkte von sich aus zur Sprache, doch ist dies nicht immer der Fall. Gerade wenn es um Fragen der Lehrveranstaltungsplanung geht, bietet BiLOE, der Ansatz, den wir im Folgenden vorstellen, eine bessere Möglichkeit, Informationen einzuholen.

Ein weiteres Manko: TAP ist kein geeignetes Instrument für eine breit angelegte, universitätsweite Lehrveranstaltungsevaluation, dafür ist der zeitliche Aufwand zu hoch. An der Universität Bielefeld wird das TAP mittlerweile von einzelnen Fachbereichen selbst organisiert und durchgeführt – mit Unterstützung des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere.

2. Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation – BiLOE

Mit der Bielefelder Lernzielorientierten Evaluation (BiLOE) haben wir eine Methode zur formativen Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt, die im Sinne des *shift from teaching to learning* (Barr/Tagg 1995) explizit das Lernen der Studierenden fokussiert. Anders als im TAP, bei dem alle Facetten des Lehrens und Lernens in den Blick kommen können – von organisatorischen Details bis hin zu größeren Fragen der Lehrveranstaltungs-konzeption –, ist der Referenzpunkt bei der BiLOE klar definiert: Ausgehend von den Lernzielen einer Veranstaltung schätzen die Studierenden mittels eines Fragebogens ein, inwieweit sie die Lernziele erreicht und welche Studienaktivitäten sie dabei als hilfreich empfunden haben.

Wir haben BiLOE auf der Basis von Ansätzen zur integrierten Lehrveranstaltungsplanung (*backward design*, *constructive alignment* oder *integrated course design*; Biggs/Tang 2011;

Fink 2013) entwickelt. Sie ist eine Evaluationsform, die Lehrende dabei unterstützt, entsprechende Lehrkonzepte umzusetzen und zu evaluieren. Zentral für diese Ansätze ist das Konzept des aktiven Lernens (*active learning*, bspw. Bonwell/Eison 1991), das davon ausgeht, dass Studierende sich Lerninhalte (Wissen, Können, Fertigkeiten) besser und nachhaltiger aneignen, wenn sie dies in aktiver Weise tun: „*Learning results from what the student does and thinks and only from what the student does and thinks. The teacher can advance learning only by influencing what the student does to learn.*“ (Herbert Simon, zit. nach Winterler/Forster 2008, S.162).

Die Grundidee der integrierten Lehrveranstaltungsplanung besteht darin, Veranstaltungen vom Ende her zu denken sowie Lernziele, Prüfungsformen und Studienaktivitäten aufeinander abzustimmen (vgl. Abb. 1): Lehrende formulieren zunächst Lernziele, die die Studierenden in der Lehrveranstaltung erreichen sollen. Dann überlegen sie sich, in welcher Form sie diese Lernziele überprüfen werden, bspw. kann Fachwissen durch eine Multiple Choice Klausur abgefragt werden; für das Lernziel „komplexe Vorgänge verstehen“ eignet sich hingegen eine Klausur mit offenen Fragen, in der Studierende diese Vorgänge in eigenen Worten erklären. Schließlich entwickeln Lehrende Lern- und Studienaktivitäten, mit denen Studierende sich die Lernziele aneignen können, bspw. indem sie mit Quellen arbeiten, um zu lernen, wie Historiker Quellenkritik betreiben oder Übungsaufgaben rechnen, um zu lernen, wie Ingenieure die Statik eines Bauwerks berechnen.

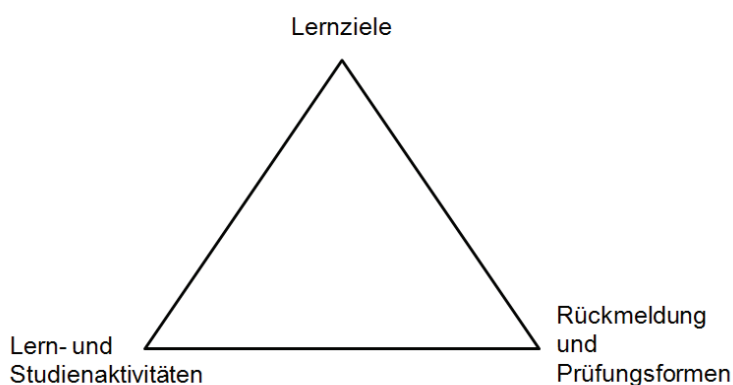


Abb. 1: Integrierte Lehrveranstaltungsplanung: Passung von Lernzielen, Studienaktivitäten und Prüfungsformen (nach Fink 2013).

BiLOE unterstützt Lehrende bei der Evaluation ihrer Lehrkonzeption. Während sie durch die Prüfungen erkennen können, ob Studierende die Lernziele erreicht haben, erhalten sie mit BiLOE Informationen darüber, welche Studienaktivitäten für das Erreichen der Lernziele von Studierenden als hilfreich empfunden wurden. Kurzum: Lehrende können die Passung von Studienaktivitäten und Lernzielen gezielter überprüfen. Hierbei geht es nicht um eine valide Messung von Zusammenhängen, sondern um die Förderung von Reflexion über Lehren und Lernen auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden. BiLOE regt dazu an, Lernen als vielschichtigen Prozess zu begreifen: sie macht deutlich, dass unterschiedliche Studienaktivitäten auf verschiedene Weise zum Lernen beitragen können, bspw. indem sie zeigt, dass nicht jede Studienaktivität geeignet ist, jedes Lernziel zu erreichen, und dass nicht jede/r Studierende die gleichen Aktivitäten beim Lernen als hilfreich empfindet.

Das Nachdenken über eine lernzielorientierte Evaluation kann neue Erkenntnisse über die eigene Lehre hervorbringen – vor allem wenn deutlich wird, dass der Zusammenhang von Lernzielen, Prüfungsformen und Studienaktivitäten in einer Lehrveranstaltung bisher eher implizit gedacht wurde.

Schließlich werden die Studierenden gefragt, welche Studienaktivitäten sie für das Erreichen der Lernziele jeweils als hilfreich empfunden haben (Abb. 3). Diese Items sind bewusst aus Sicht der Studierenden formuliert: Anstatt bspw. nach einer Bewertung für den „Input des/der DozentIn“ zu fragen, schätzen die Studierenden ein, inwieweit ihnen geholfen hat, „dass sie dem/der DozentenIn zugehört haben“. Damit werden die Studierenden als aktive GestalterInnen ihres Lernprozesses angesprochen und aufgefordert, die wahrgenommene Wirksamkeit bestimmter Studienaktivitäten für das Erreichen bestimmter Lernziele zu reflektieren. Die Möglichkeit, für jede der genannten Studienaktivitäten auch die Angabe „habe ich nicht gemacht“ zu wählen, unterstützt den Fokus auf die Selbstverantwortung der Studierenden.

6	Wie hilfreich waren folgende Aktivitäten für das Erreichen der Lernziele? — Bitte nur für diejenigen Lernziele ausfüllen, die Sie vollständig bzw. eher erreicht haben.												
		Lernziel 1: Ich kenne die Struktur wissenschaftlicher Texte (Versuchsprotokolle) und verstehe, welche Funktionen die Abschnitte haben.				Lernziel 2: Ich kann Versuchsprotokolle schreiben und nach wissenschaftlichen Kriterien überarbeiten				Lernziel 3: Ich kann wissenschaftliche Literatur finden, beurteilen und für meine eigenen Texte nutzen.			
	habe ich nicht gemacht	sehr hilfreich	eher hilfreich	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich	sehr hilfreich	eher hilfreich	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich	sehr hilfreich	eher hilfreich	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich
Dass ich dem Dozenten zugehört habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass ich im Seminar Schreibaufgaben bearbeitet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass ich das Schreiben zwischen den Seminarsitzungen üben konnte (z.B. an den Protokollen).	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass ich mit den anderen Seminarteilnehmer/-innen diskutiert habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass ich mit den Materialien (Handouts & Online-Materialien) gearbeitet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 3: Korrelation von Lernzielen und Aktivitäten am Beispiel eines BiLOE-Fragebogens aus der Biologie.

Für die Lernziele, die die Studierenden laut Selbsteinschätzung nicht oder nicht vollständig erreicht haben, werden Gründe für das Nichterreichen über Freifelder abgefragt.

Die Auswertung der Umfrage erfolgt dann über Software wie Unipark oder Excel; Freifeldantworten werden wörtlich übernommen. Die BiLOE lässt sich ohne großen Aufwand einsetzen und auswerten. Insbesondere der Papierfragebogen, der nur zwei Seiten umfasst, wird von den Lehrenden geschätzt, weil die Rücklaufquoten hoch sind, wenn man ihn direkt in einer Sitzung ausfüllen lässt. Für Großveranstaltungen bietet sich auch die Online-Variante an, die schneller ausgewertet werden kann.

2.2 Was bringt BiLOE?

BiLOE liefert konkrete Hinweise auf die inhaltliche Planung einer Lehrveranstaltung.

„Mir hilft die BiLOE mehr als eine herkömmliche Evaluation, weil sie auf die für mich wichtigsten Aspekte meines Kurses fokussiert ist: die Inhalte. [...] In der Auseinandersetzung mit den Lernzielen wird klar, dass gewisse Kompetenzen noch nicht erworben wurden. Ich nutze diese Information bei der Ausarbeitung der nächsten Kurse und bin so in der Lage, die Veranstaltung stärker auf das Erreichen meiner Lehrziele zu fokussieren.“ (Dozent der Biologie)

Hinsichtlich der Lernziele erfahren die Lehrenden, dass nicht alles, was ihnen wichtig ist, auch den Studierenden wichtig ist. Wenn eigene Lernziele und die der Studierenden auseinander klaffen, ist es sinnvoll, über die Lehrveranstaltungsankündigung nachzudenken und hier Anpassungen vorzunehmen, um das Ziel der eigenen Lehrveranstaltung und die gesetzten inhaltlichen oder methodischen Schwerpunkte transparenter zu gestalten.

„Hilfreich ist zunächst, dass ich über die BiLOE prüfen kann, ob die Lernziele der Studierenden von den von mir vorgegebenen Lernzielen abweichen. Haben die Studierenden Interessen und Ziele, die ich möglicherweise nicht „auf dem Schirm“ habe? Sollte ich künftige Veranstaltungen modifizieren? Das ist immer spannend!“ (Dozent der Soziologie)

Lehrende können also sehen, ob ihre Lehrplanung funktioniert, ob die von ihnen gesetzten Lernziele bei den Studierenden ankommen, oder ob sie vielleicht klarer kommunizieren müssen. Die Lehrenden machen beim nächsten Mal vielleicht ihre Ziele deutlicher oder überlegen sich Lernziele, die man in einer Lehrveranstaltung überhaupt erreichen kann.

„Oft hat man ja ganz übergreifende Lernziele. Die können die Studierenden gar nicht in einem Semester erreichen, da braucht es schon 3, 4 Semester, um dahin zu kommen. Dann kann ich als Lehrender diese Ziele ja wichtig finden. Aber es wird klar, dass ich eine Ebene runtergehen muss. Denn für die Lernziele in der Lehrveranstaltung ist man ja verantwortlich. Das ist für die Lehrenden ein Aha!-Effekt.“ (Professor für Germanistik)

Wenn zur Erreichung von Lernzielen geplante Studienaktivitäten von den Studierenden nicht als hilfreich beurteilt werden, wissen Lehrende, wo sie ggf. nachsteuern und verändern müssen (vgl. Abb. 4). Eine BiLOE bietet eine gute Grundlage, um mit Studierenden ins Gespräch zu kommen und genauer klären zu können, warum eine Studienaktivität nicht in dem intendierten Sinne als lernförderlich empfunden wurde. In jedem Fall

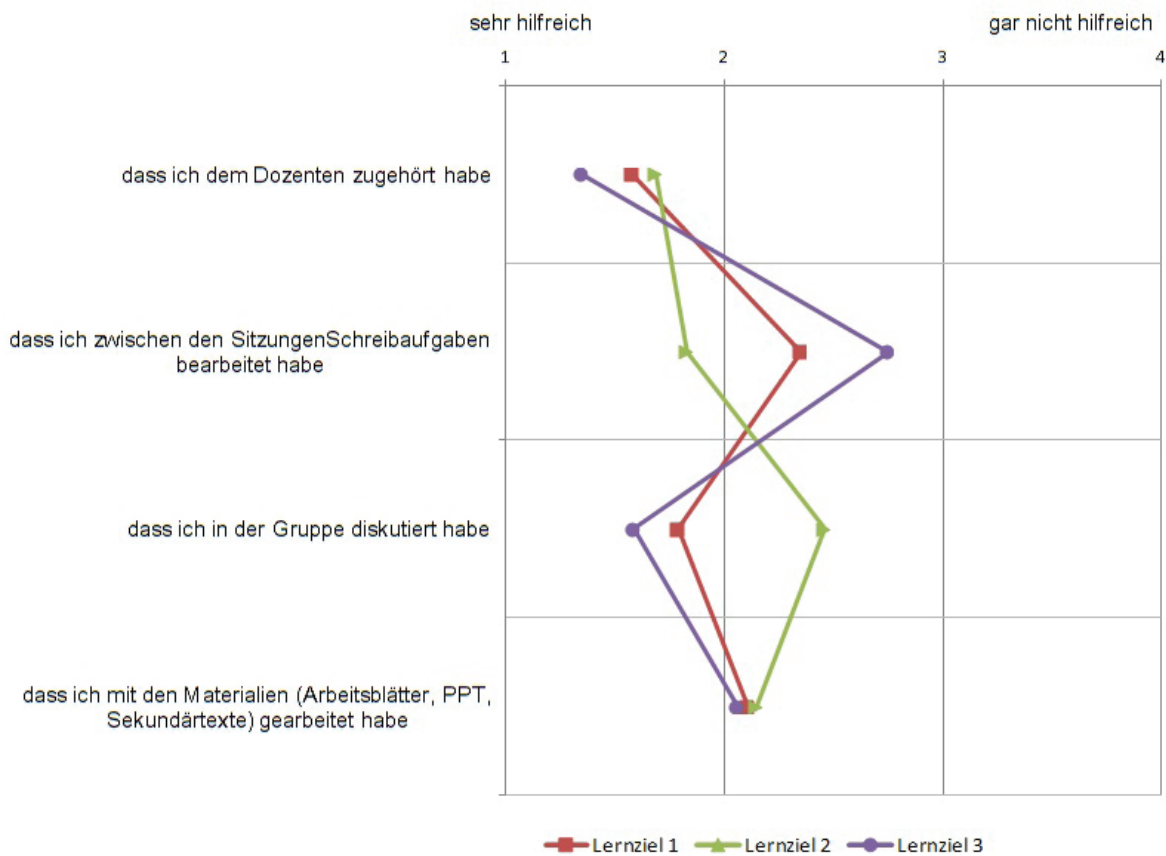


Abb. 4: Mittelwertvergleiche der hilfreichen Aktivitäten bezogen auf die unterschiedlichen Lernziele (Beispiel aus der Germanistik).

können Lehrende sich hilfreiche Rückmeldungen einholen zu denjenigen Aspekten, an denen die Kommunikation offensichtlich nicht gut funktioniert hat.

„BiLOE erscheint mir noch differenzierter und genauer [als das TAP]. Hier bietet BiLOE das Potential, recht treffgenau nachzufragen.“ (Dozentin der Geschichtswissenschaft)

Die BiLOE-Ergebnisse und deren Darstellung eignen sich darüber hinaus nach Einschätzung der Lehrenden gut für Lehrportfolios:

„Praktisch ist die sehr kompakte und übersichtliche Form der Ergebnispräsentation. Man kann sie gut seinem Lehrportfolio beifügen. Ich schätze in diesem Zusammenhang insbesondere auch die Erfassung von Kommentaren der Studierenden.“ (Dozent der Soziologie)

BiLOE sensibilisiert Studierende dafür, dass es für ihren Studienerfolg darauf ankommt, was sie tun. So gibt bspw. eine Studierende der Germanistik als Grund für das „eher nicht“ Erreichen des pragmatischen eigenen Lernziels („Bestehen“) selbstkritisch an: „Faulheit“.

Die Auseinandersetzung mit den von Lehrenden benannten Lernzielen und die Frage nach dem eigenen Lernziel regt Studierende dazu an, aktiver über das eigene Lernen und die Ziele für das eigene Studium nachzudenken. Eine Studentin in der Erziehungswissenschaft merkt im Rahmen der BiLOE die eigene verspätete Wahrnehmung der Bedeutsamkeit eines Lernziels an („Wichtigkeit des Perspektivwechsels zu spät erkannt“). Andere formulieren für sich selbst Lernziele, die sie mit ins weitere Studium nehmen möchten: „Meiner Meinung nach erreiche ich dieses Lernziel erst nach und nach in der späteren Arbeit an einer Schule. Ich bekomme in den einzelnen Praktika immer wieder Gelegenheit, dieses Ziel zu fördern.“

Bei einer BiLOE kann sich auch herausstellen, dass die Studierenden meinen, die Lernziele erreicht zu haben, der/die Lehrende aber bei den abschließenden Prüfungen feststellt, dass dies gar nicht der Fall ist. Hier sei noch einmal angemerkt, dass BiLOE nicht auf eine valide Messung der Passung von Studienaktivitäten und Lernzielen, sondern auf die Reflexion von Lehren und Lernen zielt. Fallen Selbsteinschätzung und Prüfungserfolg auseinander, kann dies ein Hinweis darauf sein, dass die Abstimmung von Lernzielen, Prüfungsformen und Studienaktivitäten nicht gut gelungen ist, bspw. doch etwas anderes geprüft wurde als beabsichtigt oder geübt worden ist (Studierende müssen in der Klausur komplexe Sachverhalte erklären, haben aber nur Fachwissen auswendig gelernt).

2.3 BiLOE-Fazit

BiLOE zielt darauf, Reflexionen über Lehren und Lernen anzustoßen und die Auseinandersetzung damit zu fördern. Die Fokussierung auf Lernziele und die studentische Selbsteinschätzung bezüglich der Studienaktivitäten ergibt für Lehrende ein konstruktiveres Feedback als herkömmliche Evaluationsformen:

„Ich glaube, Studierende bewerten ihren eigenen Lernerfolg kritischer als die Qualität eines Kurses. Für mich ist das Feedback der Studierenden dadurch mehr wert.“ (Dozent der Biologie)

Die Erfahrungen und Rückmeldungen der Lehrenden zeigen, dass die BiLOE einen hohen Nutzen für Planung und Nachjustierung von Lehrveranstaltungen erbringt.

Studierende nehmen unserer Einschätzung nach durch die Reflexion des eigenen Lernens in der BiLOE viel mit für ihr weiteres Studium. Über das Transparentmachen von Lernzielen und Aktivitäten erfahren sie zum einen viel darüber, was Lehrende sich bei der Konzeption der Veranstaltung gedacht haben. Sie erhalten aber auch Hinweise auf möglicherweise nützliche Studienaktivitäten und können ihr eigenes Studienverhalten noch einmal reflektieren. BiLOE unterstützt Studierende auch dabei, eigene Studienziele

zu formulieren – die Reflexion regt die prospektive Auseinandersetzung mit dem weiteren Studium an.

Diese Reflexion auf Seiten der Studierenden wie der Lehrenden wird besonders dann gefördert, wenn Lehrende die BiLOE-Ergebnisse noch einmal mit den Studierenden diskutieren. Daher führen die Lehrenden in Bielefeld BiLOE in der Regel nicht in der letzten Sitzung, sondern ein oder zwei Sitzungen vor Ende der Veranstaltung durch. Und sie experimentieren weiter. Eine Dozentin in der Geschichtswissenschaft hat ein sog. „Anfangsstatement“ eingeführt, in dem Studierende ihre Lernziele für die Lehrveranstaltung bereits zu Beginn formulieren können: so werden die Studierenden von Beginn der Lehrveranstaltung an in die Selbstreflexion geführt und zum Nachdenken über eigene Ziele und Motivation angeregt. Wir planen, auch für BiLOE eine Nachbesprechung für Lehrende anzubieten – um ähnlich wie das schon beim TAP geschieht die Reflexion der eigenen Lehre zu unterstützen. So könnte sich der Nutzen noch einmal erhöhen (Schmidt 2007, S. 56).

3. Zusammenfassung

TAP und BiLOE liefern als formative Lehrveranstaltungsevaluationen wertvolle Hinweise auf Veränderungspotentiale von Lehrveranstaltungen. Lehrende erfahren etwas über die studentische Sicht auf ihre Lehrveranstaltung und erhalten Gelegenheit, gezielt Veränderungen vorzunehmen. Studierende nehmen sich selbst als aktive GestalterInnen des eigenen Lernprozesses, aber auch als Mitverantwortliche für das Gelingen einer Lehrveranstaltung wahr. Durch die Fokussierung auf das Lernen der Studierenden tragen TAP und BiLOE zur Etablierung eines konstruktiven Dialogs über Lehren und Lernen in einer Lehrveranstaltung und zu einer kooperativen Lehr-Lernkultur bei.

Die Universität Bielefeld ist mit ihrem Bemühen um eine konstruktive Evaluationskultur, die die Reflexion des Lehrens und Lernens fördert, nicht allein. Auch andere Hochschulen arbeiten an alternativen Evaluationsansätzen, die in die Richtung der Beobachtung und Selbsteinschätzung studentischer Lernprozesse gehen: Instrumente wie BEvaKomp (Braun 2007) stellen ebenfalls das Lernen der Studierenden ins Zentrum von Evaluation. Solche Evaluationsformen könnten in Qualitätsmanagementsysteme integriert werden, indem die Prozesse reflexiver Evaluierungen (nicht die Ergebnisse) dokumentiert werden.

Literatur

- Barr, Robert B./Tagg, John (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education, in: *Change* 27/6, S. 12-25.
- Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.
- Bonwell, Charles C./Eison, James A. (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Braun, Edith (2007): *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Burzan, Nicole/Jahnke, Isa (2010): Was misst studentische Lehrkritik? Eine empirische Infragestellung von Lehrvaluationen an Hochschulen; in: *Soziologie*, 39/4, S. 438-461.
- Fink, L. Dee (2013): *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Frank, Andrea/Fröhlich, Melanie/Lahm, Swantje (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern, in: ZFHE 6/3, URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/354>, (Stand: 29.07.2015)
- Hurney, Carol A. et al. (2014): The Impact of a Learner-Centered, Mid-Semester Course Evaluation on Students, in: The Journal of Faculty Development 28/3, S. 55-62.
- Lenze, Lisa Firing (2012): Collecting Information Using Small Group Instructional Diagnosis (SGID), in: Brinko, Kathleen T. (Hrsg.): Practically Speaking: A Sourcebook for Instructional Consultants in Higher Education, Stillwater: New Forums Press, S. 46-49.
- Moldaschl, Manfred/Schwarz, Christine (2006): Die Farben der Evaluierung: eine Verteidigung der Evaluierung gegen Befürworter, in: Welte, Heike / Auer, Manfred / Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten: zwischen Tradition und (Post-)Moderne, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 407-430.
- Schmidt, Boris (2007): Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen : Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation Universität Jena, URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-12179/Schmidt/Dissertation.pdf>, (Stand: 05.08.2015).
- Snooks, Margaret K./Neeley, Sue E./Williamson, Kathleen M. (2004): From SGID and GIFT to BBQ: Streamlining Midterm Student Evaluation to Improve Teaching and Learning, in: To Improve the Academy, 22, S. 110-124.
- Spiel, Christiane/Gössler, Martin (2001): Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione?, in: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck, Münster [u. a.]: Waxmann, S. 9-20.
- Winteler, Adi/Forster, Peter (2008): Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium, in: HSW 56/6, S. 162-170.
- Zöllner, Gert (2015): Mitbestimmung oder Dozenten-Bashing? Über Online-Evaluierungen der Lehre, in: Forschung & Lehre, 22/4, S. 282-283.

Abbildungen

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abb. 1: Integrierte Lehrveranstaltungsplanung: Passung von Lernzielen, Studienaktivitäten und Prüfungsformen (nach Fink 2013). | 45 |
| Abb. 2: Ausschnitt aus einem BiLOE-Fragebogen aus der Biologie (Abfrage persönliches Lernziel; Einschätzung des Erreichens des persönlichen Lernziels und der von den Lehrenden angestrebten Lernziele; Beurteilung der Wichtigkeit der vorgegebenen Lernziele). | 46 |
| Abb. 3: Korrelation von Lernzielen und Aktivitäten am Beispiel eines BiLOE-Fragebogens aus der Biologie. | 47 |
| Abb. 4: Mittelwertvergleiche der hilfreichen Aktivitäten bezogen auf die unterschiedlichen Lernziele (Beispiel aus der Germanistik). | 48 |

Produktive Irritation

Steigerung der Komplexität und die Grenzen der Steuerung

Dynamisches Qualitätsmanagement: Kulturveränderung durch Lehrentwicklungsprojekte an der TH Köln

Ein dynamisches Qualitätsmanagement in Studium und Lehre lebt davon, die Ziele, Methoden und Ergebnisse sowie die in diesem Zusammenhang erforderlichen Verständigungsprozesse kontinuierlich weiterzuentwickeln und neu abzustimmen. Am Beispiel der Technischen Hochschule Köln (TH Köln)¹ zeigt der Beitrag, wie Lehrentwicklungsprojekte diese Dynamik beeinflussen und damit helfen, dem Qualitätsmanagement im Regelbetrieb zusätzliche Wirkung zu verleihen.

1. Eine Hochschule in Bewegung

Die TH Köln ist mit rund 23.000 Studierenden und 80 Studiengängen in den Geistes-, Wirtschafts-, Kultur-, Natur- und Ingenieurwissenschaften die größte und in ihrem Angebot vielfältigste Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland. Ihre Studierenden sind in ihren Lebensumständen, Bildungsbiographien und Interessen äußerst heterogen. Die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Internationalisierung des Hochschulsystems und die Pluralisierung der Lebensformen lassen die Studierendenschaft in ihrer Studienmotivation, Lernauffassung und ihrem Lernkonzept zukünftig noch diverser werden. Auf diese zunehmende Heterogenität reagiert die Hochschule mit kontinuierlicher Überprüfung und Weiterentwicklung ihres Studienangebotes und ermöglicht allen leistungsbereiten Studierenden ein erfolgreich absolviertes Studium.

Hochschule, Lehrende und Studierende definieren im Zuge einer konsequenten Kompetenzorientierung in Studium und Lehre an der TH Köln neue Verantwortlichkeiten: Studierende sind gehalten, ihren eigenen Beitrag zu ihrem Lernprozess zu hinterfragen, Lehrende, ihre Lehrhaltung und Lehrauffassung zu reflektieren. Die Bereitschaft zur selbstkritischen Überprüfung der Lehr- und Lernleistung, eingebunden in ein hochschulweites, integriertes Qualitätsmanagementsystem, liefert die Basis für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in der Lehre und macht aus einer lehrenden eine lernende Hochschule (Heuchemer/Szczyrba 2011).

Aus ihrem Selbstverständnis als lernende Hochschule heraus initiiert die TH Köln vielfach Anlässe, über das Selbstverständnis als Studierende und Lehrende, das eigene Handeln sowie über den jeweiligen Beitrag zum Studienerfolg nachzudenken. Ziel ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess und damit ein dauerhaft qualitativ hochwertiges, den wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Anforderungen genügendes Studienangebot. Um diesbezügliche Reflexionsprozesse sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden zu fördern, hat die TH Köln in den Jahren 2010 bis 2012 Studierende und Lehrende zu ihren Eindrücken und Herausforderungen in Studium und Lehre befragt (Szczyrba/Gerber/van Treeck 2012). Im Rahmen sogenannter Critical Incident-Analysen (Flanagan 1954), einer spezifischen Methodik zur Analyse von Tätigkeits-beziehungsweise Aufgabenprofilen und darin involvierter Anforderungen, wurden bei Lehrenden erfolgsrelevante Verhaltensaspekte der Lehrtätigkeit identifiziert. Auf Basis dieses qualitativen Materials wurden dann Weiterbildungsmaßnahmen konzipiert und durchgeführt.

Seit Beginn des Jahres 2014 baut die TH Köln zudem ein handlungsorientiertes und die lernrelevante Diversität der Studierenden und Lehrenden berücksichtigendes Studiengangsmonitoring auf (Heuchemer/Przygoda/Rathjen 2015). Im Fokus dieses Monitorings stehen sowohl einzelne Studiengänge in ihren Phasen wie Studienstart, Abschluss etc. als auch individuelle Studienverläufe und darin aufscheinende Krisensituationen wie

¹ Die Fachhochschule Köln wurde am 1.9.2015 TH Köln (https://www.th-koeln.de/hochschule/hochschule_71.php)

zum Beispiel Prüfungen. Wichtige Ankerpunkte im Monitoring des Studienverlaufs und damit des Lernprozesses sind auch hier *critical incidents*, also Situationen, in denen der Lernerfolg von Studierenden gefährdet scheint. In der Konzentration auf diversitätsrelevante Situationen (*diversity incidents*)² werden dabei die Potenziale von Studierenden, Lehrenden und Beratenden im Sinne der Kompetenzentwicklung ausgelotet und hier insbesondere im Sinne des Lern- und Effektivitätsansatzes des Diversity Managements (Vedder 2006, 14) reflektiert und genutzt, um hochschuldidaktische Angebote der TH Köln für das Lehren, Beraten und Prüfen zu konzipieren.

Die Qualitätsoffensive „Exzellente Lehre“ mit ihren Projekten zur Lehrentwicklung hat mit insgesamt 18 Mio. Euro Fördermitteln seit dem Jahre 2009 der TH Köln zusätzliche Dynamik verliehen. Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung der divers zusammengesetzten Studierendenschaft (*Educational Diversity 2009-2012*)³ führten zu der Erkenntnis, dass die Lehre und das Lernen offener und komplexer gestaltet werden müssen, um unterschiedliche Lerngewohnheiten und Interessenslage miteinander in Beziehung zu bringen und Potenziale zu heben (*KomDiM 2012-2016*)⁴. Das mündete in einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung und einer Studiengangstrukturreform (*Profil² 2009-2016*)⁵, die das Semester in Blöcke teilt. So werden komplexe Lehr- und Lernformate wie projektbasiertes, problembasiertes oder forschendes Lernen erst möglich. Schließlich wurde deutlich, dass Kompetenzorientierung erst dann konsequent verfolgt werden kann, wenn die Prüfungskonstruktionen hochschulweit dem *Constructive Alignment* folgen und Transparenz erzeugen. Studierende können so das Semester nutzen, um sich zuvor kommunizierten *Learning Outcomes* (Kennedy/Hyland/Ryan 2006) anzunähern.

2. Qualitätsentwicklung mit der Academic Balanced Scorecard

An der TH Köln wurden, ausgelöst durch die Lehrentwicklungsprojekte, rund um das Kerngeschäft Studium und Lehre Veränderungsprozesse eingeleitet. Über Anstoß und Fortgang solcher Veränderungsprozesse wurde und wird in kooperativen Leitungsstrukturen verhandelt und gemeinsam entschieden. Die TH Köln hat flächendeckend auf problembasiertes und forschendes Lernen sowie die Projektbasierung des Studiums umgestellt. Sie hat einen Lehrpreis eingeführt und koppelt daran mit jährlich wechselnden Schlüsselthemen jeweils unterschiedliche Aspekte zur Weiterentwicklung der Lehrqualität. Die Akteure in der Hochschule wurden und werden auf diese Neuerungen vorbereitet und ihre Anliegen werden im Rahmen der in diesem Zusammenhang konzipierten Unterstützungsangebote aufgegriffen. Gleichzeitig wird die Hochschulrealität im Kernprozess Studium und Lehre mittels geeigneter Instrumente erfasst und abgebildet. Beides – das in Konzepten ausformulierte Innovationspotenzial sowie die Erkenntnisse zum erreichten Status quo – fließt in die Entwicklung von Rahmenbedingungen für verbesserte Lehre und erfolgreicherer Studieren ein. Dies gelingt allerdings nur, wenn „verändertes Lehren und Studieren in erneuerten Curricula [...] an Organisationsentwicklung“ (Haertel/Schneider/Wildt 2011, S. V) gebunden werden.

Um einen solchen Wandel in seinen Prozessen und Ergebnissen im Blick behalten und Qualität sichern zu können, liegt an der TH Köln ein strategisches Gesamtkonzept für

² Der Situationsansatz „Diversity Incidents als Lerngelegenheiten nutzen“, wurde am 25./26.9.2014 von Mitgliedern des Expertisezirkels Beraten Begleiten Coaching Mentoring (BBCM) (<http://www.komdim.de/beratung/>) im Rahmen eines Expert*innenworkshops vorgestellt (http://www.fh-koeln.de/hochschule/expertinnen-workshop-zum-thema-diversity-incidents-in-kooperation-mit-der-hans-boeckler-stiftung-an-der-fachhochschule-koeln_11943.php).

³ https://www.th-koeln.de/hochschule/educational-diversity_5710.php

⁴ https://www.th-koeln.de/hochschule/komdim_6576.php

⁵ https://www.th-koeln.de/hochschule/profil_5676.php

die Lehrentwicklung in Form des Hochschulentwicklungsplans, einer daraus abgeleiteten Academic Balanced Scorecard (Heuchemer/Szczyrba/van Treeck 2012) sowie verschiedener Projektanträge, zum Beispiel zum Bund-Länder-Programm (siehe oben), vor. Dies gewährleistet die notwendige Transparenz des gesamten Entwicklungsprozesses und ist Grundlage für die vielfältigen, in der Umsetzung erforderlichen Kommunikationsprozesse. Ziel des Gesamtkonzeptes ist ein Kulturwandel im Lehren und Lernen, der an Lehrende wie Studierende hohe Anforderungen an das jeweilige Selbstverständnis stellt. Für diesen Wandel sind erweiterte beziehungsweise neu zu entwickelnde Kompetenzen notwendig.

Eine qualitativ hochwertige Lehre anzubieten ist für Hochschulen ein unumstrittenes Ziel. Die Herausforderung besteht in der Definition, *was* als Qualität festgelegt und *wie* die so definierte Qualität gemessen und nachhaltig weiterentwickelt werden kann. Seit Qualität in Studium und Lehre zu einem immer wichtigeren Element einer erfolgreichen Positionierung von Hochschulen geworden ist, lässt sich deutlich folgende Entwicklung beobachten: In der Vergangenheit eher punktuell eingesetzte Instrumente der Qualitätssicherung wie zum Beispiel Lehrevaluationsbögen werden von einem institutionellen, alle Organisationsbereiche umfassenden Qualitätsmanagementsystem abgelöst. Dies schließt auch den Einsatz betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente – wie die Academic Balanced Scorecard – mit ein, um der Qualitätsentwicklung eine Richtung zu geben und den Bedürfnissen ihrer Anspruchsgruppen gerecht zu werden.

Um den Kulturwandel auch in der Lehrhaltung, also den Anschauungen, Wertvorstellungen sowie den daraus folgenden Handlungen der einzelnen Lehrenden verankern zu können, bedarf es darüber hinaus eines erheblichen, mehrperspektivischen Betreuungs- und Qualifizierungsaufwandes, der nur dann überzeugend kommuniziert und umgesetzt werden kann, wenn die entsprechende Fachexpertise zur Verfügung steht, und zwar in Form zusätzlicher Ressourcen, die, aus verschiedenen Projekten finanziert, einen gemeinsamen Fokus im Sinne des strategischen Gesamtkonzeptes aufweisen und mit Blick auf die Spezifika der Hochschule eine gemeinsame Entwicklung ermöglichen. Das an der TH Köln in Forschung, Weiterbildung und Beratung aktive Kompetenzteam Hochschuldidaktik trägt in diesem Sinne wesentlich zu dem angesprochenen Kulturwandel von einer lehrenden zu einer lernenden Hochschule bei. Es verändert damit zugleich das Aufgabenprofil des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre, wird seinerseits von diesem beeinflusst und so Teil des Profils.

3. Instrumente

Unterhalb der Organisationsentwicklungsschwelle, die sorgfältig wie nachdrücklich einen Kulturwandel im Lehren und Lernen bewirken soll, befruchten sich Projekte und Regelbetrieb wechselseitig: Erhebungsinstrumente etwa werden in diesem Sinne an die sich aus den Projektaufgaben ergebenden Anforderungen angepasst oder neue Instrumente ins Spiel gebracht (beispielsweise die Teaching Analysis Poll / TAP)⁶. Andererseits kann durch die Anwendung eingespielter QM-Instrumente auf die Projekte selbst – beispielsweise im Sinne von Prozessanalysen und Prozessoptimierungen – deren Produktivität unterstützt werden. Rückmeldeschleifen zwischen hochschuldidaktischen Interventionen und Forschungen auf der einen sowie Erhebungen des Qualitätsmanagements im Sinne einer Entwicklungsperspektive auf der anderen Seite beeinflussen sich gegenseitig, indem sie im engen Kontakt aufeinander abgestimmt werden.

⁶ Vgl. http://www.th-koeln.de/hochschule/kooperationen_5689.php#sprungmarke_1_14

3.1 Die kompetenzorientierte Lehrevaluation

Gegenstand der Bewertungsbögen, die im Rahmen von Lehrveranstaltungsbewertungen verwendet werden, ist die Reflexion des (bisher erreichten) Lernergebnisses durch die Studierenden. In diesem Sinne ist die Gestaltung der Bewertungsbögen darauf ausgerichtet, den Prozess der wachsenden Handlungsfähigkeit der Studierenden in ihrer jeweiligen Fachdomäne in den folgenden vier Kompetenzfeldern nachzuhalten:

- **Fachkompetenz:** Die Aneignung von Fachwissen und die Fähigkeit, es zur Problem- und Aufgabenlösung anzuwenden.
- **Methodenkompetenz:** Die Kenntnis und Anwendung wissenschaftlicher beziehungsweise fachspezifischer Verfahrensregeln sowie Mess- und Bewertungsverfahren zur Analyse und Darstellung von Sachverhalten, Problemen oder Aufgabenstellungen sowie zur Entwicklung von Lösungsstrategien beziehungsweise Lösungswegen.
- **Sozialkompetenz:** Die Fähigkeit, die vorgenannten Kompetenzen in Zusammenarbeit und Abstimmung mit anderen in gemeinsame Arbeitsprojekte einzubringen und die hierzu nötigen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zu leisten.
- **Selbstkompetenz:** Die selbständige Planung, Organisation und Durchführung von Lern- und Arbeitsprozessen sowie die Bereitschaft und Offenheit, sich in den vorgenannten Kompetenzfeldern weiterzuentwickeln.

Diese vier Kompetenzfelder, die dem Kompetenzbegriff der Berufsbildungsforschung folgen (Schaper 2012), bilden die Grundlage, wenn es darum geht, den Lehr- und Lernerfolg im Rahmen von Lehrveranstaltungsbewertungen einzuschätzen. Im Zentrum der Evaluation steht hier der studentische Lernprozess, ermöglicht durch eine handlungsorientierte Didaktik, in der die Lernenden systematisch von einem eher angeleiteten zu einem zunehmend selbstbestimmten und damit auch kompetenten Handeln beziehungsweise Lernhandeln geführt werden (Schaper 2007).

3.2 Teaching Analysis Poll / TAP

Ziel der Methode Teaching Analysis Poll (TAP: Frank/Fröhlich/Lahm 2011) als qualitative Zwischenevaluation ist der Austausch über Lehr- und Lernprozesse sowie die Stärkung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Rahmen des TAP werden die Studierenden dazu angehalten, an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehre aktiv mitzuwirken. Darüber hinaus bietet die Methode TAP für Lehrende und Studierende auch die Möglichkeit, Lehren und Lernen aus der jeweils anderen Perspektive zu betrachten.

Hierbei werden die folgenden Fragen behandelt:

- Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
- Was erschwert Ihr Lernen?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?

In einem Auswertungsgespräch auf Grundlage einer Zusammenfassung der Ergebnisse erarbeiten Mitglieder des Kompetenzteams Hochschuldidaktik und des Hochschulreferats Qualitätsmanagement gemeinsam mit den Lehrenden Ideen, wie die Anregungen der Studierenden aufgenommen werden können. Bereits in der nächsten Sitzung der Lehrveranstaltung besprechen die Lehrenden mit den Studierenden, welche Konsequenzen sie aus den Rückmeldungen ziehen möchten. Veränderungen können so bereits im laufenden Semester erfolgen.

3.3 Projektevaluation

Mit ProfIL² (s. o.) hat die Hochschule durch die projektbasierte Strukturierung aller Bachelor-Studiengänge die Voraussetzungen für eine Didaktik der Vielfalt und der konsequenten Kompetenzorientierung geschaffen. Die Semester wurden in zwei Studienblöcke aufgeteilt, zwischen denen eine lehrveranstaltungsfreie Woche (ProfIL²-Woche) liegt, um Studierenden Freiräume für individuelle Lernprozesse zu bieten. Die ProfIL²-Woche des ersten Semesters bereitet die Studierenden in Gruppenarbeiten darauf vor, Verantwortung für den eigenen und den Lernprozess anderer zu übernehmen. Im vierten beziehungsweise fünften Semester werden in der ProfIL²-Woche hochschulweit fakultätsübergreifende, interdisziplinäre Projekte durchgeführt, um den „Blick über den Tellerrand“ zu erweitern. Um alle Akteur*innen in diesen umfangreichen Veränderungen der Studienstruktur zu unterstützen, werden die Lehrenden beraten, weitergebildet und begleitet. Tutor*innen werden didaktisch qualifiziert, um die studentischen Lernprozesse begleiten zu können; Studierende werden so für metakognitive Lernstrategien (Wild/Wild 2001) sensibilisiert. Alle hierfür konzipierten Qualifizierungsmaßnahmen sowie die Durchführung einzelner Projektschritte werden durch die mit den Beteiligten abgestimmte Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente begleitet. Dies ermöglicht ein erweitertes Feedback zur Zielerreichung der einzelnen Maßnahmen. Es schließt die Tutorenqualifizierung genauso ein wie die Bewertung von hochschulweit durchgeführten Projektwochen oder die Bewertung hochschuldidaktischer Workshops.

3.4 Lehrportfolio-Analyse

Die TH Köln hat sich in ihrem Leitbild dauerhaft zur Exzellenz in der Lehre verpflichtet.⁷ Diese Verpflichtung bringt die Herausforderung mit sich, durch ausgezeichnete Bedingungen auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens einen Rahmen zu schaffen, der Exzellenz fördert, sichtbar macht und in die jeweiligen Handlungsfelder hochschulischen Lebens hineinträgt. Das Leitbild wird in verschiedenen Maßnahmen für exzellente Lehre umgesetzt, die in intensiver und beständiger Auseinandersetzung mit der aktuellen hochschuldidaktischen Forschung entwickelt werden. Das LehrendenCoaching ist eine dieser Maßnahmen. Neuberufene Professor*innen tragen als wichtige Akteursgruppe dazu bei, das Leitbild gemeinsam mit ihren Kolleg*innen sowie den Studierenden zu leben und zukunftsfähig zu halten. Ein zentrales Element des LehrendenCoaching-Programms ist das Lehrportfolio (Szczyrba 2009), das die neuberufenen Lehrenden, begleitend zu ihren Aktivitäten im Coachingprogramm (Workshopbesuche, Einzelcoaching, kollegiale Lehrhospitationen u. a.), anfertigen und am Ende des Programmjahres als Zertifizierungsunterlage einreichen. Ihr Coach begleitet das Verfassen von der Roh- bis zur Endfassung. Das Verfassen des Lehrportfolios sowie die Bedeutung des Lehrportfolios selbst werden mit einem Leitfaden begleitet, der folgende qualitative Evaluationskriterien aufweist, nach denen die Lehrportfolios gegen Ende des Programmjahres analysiert werden:

- Lehre wird in verschiedenen Perspektiven wahrgenommen – Lehrende, Studierende, aber auch Arbeitgeber*innen formulieren hier unterschiedliche Ansprüche. Im Idealfall führt eine konsequente Zielgruppenorientierung dazu, dass sich diese differenten Perspektiven gegenseitig ergänzen und in gemeinsame Anstrengungen für Exzellenz münden. Wird das Lehrangebot von den Belangen der Lernenden her formuliert und bereitet es im Sinne von „employability“ und „citizenship“ auf die Praxis vor?
- Lehrende entwickeln im Laufe der Zeit ihren Stil und finden Methoden und Haltungen, die ihnen entsprechen. Im LehrendenCoaching liegt ein zentraler Fokus darauf, diese Diversität der Lehrstile an aktuelle Forschungsergebnisse

⁷ https://www.verwaltung.th-koeln.de/organisation/dezernatesg/dezernat1/sg13/service/hs_planung/u/00820.php

anzukoppeln und die Lernendenzentrierung als wesentliches Element für erfolgreiche Lernprozesse stark zu machen: Wird die eigene Rolle auf das Fördern studentischer Lernprozesse ausgerichtet?

- Lehre und Prüfungen müssen transparent aufeinander bezogen sein, um valide und verlässlich nachweisen zu können, dass Studierende erfolgreiche Lernprozesse absolviert haben. Werden in der Lehre Kompetenzen adressiert und sind Prüfungen so konzipiert, dass sie diese Kompetenzen prüfen?
- Die TH Köln arbeitet mit einem Ansatz, der verschiedene institutionelle Bereiche aus Lehre und Verwaltung miteinander in einer lebendigen und konstruktiven Feedbackkultur verschränkt. Für das LehrendenCoaching steht vor allem der Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden im Fokus: Werden Rückmeldungen als Reflexionsanlass genutzt (s. TAP)?
- Das Tätigkeitsprofil der Lehrenden ändert sich vom Wissensvermittler hin zum Coach mit der Fähigkeit Studierende zu motivieren, sich möglichen Reibungsverlusten in divers zusammengesetzten Teams zu stellen und bereit zu sein, die dadurch entstehende Kreativität zuzulassen. Systematisches Beobachten, kriteriengeleitetes Reflektieren, Durchführen empirischer Studien sowie das Diskutieren der Ergebnisse in der Gemeinschaft der Lehrenden gehören unter dem Begriff *Scholarship of Teaching and Learning* (in fachbezogenen Beispielen Huber et al. 2014) zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. Wird eine lernende und forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre sichtbar?

4. Fazit: Entwicklung zwischen Struktur und Dynamik

In der Gesamtsicht auf die Lehrexzellenzprojekte, die seit 2009 viele Prozesse in Studium und Lehre der Hochschule verändert haben, bleibt es eine wichtige Voraussetzung für eine zielführende Lehrentwicklung, dass beide Gestaltungsoptionen – die Dynamik innovativer Projekte sowie die Erfassung von Prozessen im Regelbetrieb – in ein strategisches Gesamtkonzept eingebettet sind: Dies ermöglicht es, Projekte als Impulsgeber für die Weiterentwicklung der Qualität aller Prozesse in Studium und Lehre zu nutzen. Dies schließt Weichenstellungen für die Überführung von Projektaufgaben in den Regelbetrieb – auch mit Blick auf die Ressourcen, die hierfür benötigt werden – ein.

Literatur

- Flanagan, John C. (1954): The Critical Incident Technique, in: *Psychological Bulletin*, 51(4), S. 327-359.
- Frank, Andrea/Fröhlich, Melanie/Lahm, Swantje (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern, in: *ZFHE*, Jg. 6, Nr. 3, S. 310-318.
- Haertel, Tobias/Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2011): Editorial: wie kommt das Neue in die Hochschullehre? In: *ZFHE*, Jg. 6, Nr. 3, S. I-IX.
- Heuchemer, Sylvia/Przygoda, Julita/Rathjen, Jan (2015): Studiengangsmonitoring: Lernen aus Critical Incidents, in: Berthold, Christian/ Jorzik, Bettina/ Meyer-Guckel, Volker/ (Hrsg.): *Handbuch Studienerfolg*, Berlin: Stifterverband, Reihe Positionen, S. 104-119.
- Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (2011): Studierendenzentrierte Lehre: Von der lehrenden zur lernenden Hochschule, in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin: Raabe Verlag, Griffmarke 2.6.

- Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit/van Treeck, Timo (2012): Qualitätsmanagement in Studium und Lehre mit der Academic Balanced Scorecard, in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: Raabe Verlag, Griffmarke E 2.7.
- Huber, Ludwig/Pilniok, Arne/Sethe, Rolf/Szczyrba, Birgit/Vogel, Michael P. (Hrsg.) (2014): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen, Bielefeld: wbv.
- Kennedy, Declan/Hyland, Aine/Ryan, Norma (2006): Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide, in: EUA, Bologna Handbook. Making Bologna Work, Berlin: European University Association, URL: <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>, (Stand: 14.09.2014).
- Schaper, Niclas (2007): Lerntheorien, in: Schuler, Heinz/Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie, Göttingen: Hogrefe. S. 43–50.
- Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung, URL: <http://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung/>, (Stand: 24.06.2015).
- Szczyrba, Birgit (2009): „Das Auge kann sich selbst nicht sehen“. Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio, in: Richthofen, Anja von/Lent, Michael (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Bielefeld: wbv, S. 158-169.
- Szczyrba, Birgit/Gerber, Julia/van Treeck, Timo (2012): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln, URL: <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616>, (Stand: 5.7.2015).
- Vedder, Günther (2006): Diversity Management in der Organisationsberatung, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 37. Jahrg., Heft 1, 2006, S. 7-17.
- Wild, Klaus-Peter/Wild, Elke (2001): Jeder lernt auf seine Weise... – Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Bonn: Raabe Verlag, Griffmarke A 2.1.

Wer hat den Hut auf?

Zuständigkeiten und strukturelle Anbindung in QM-Systemen

Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung

1. Die Gestaltung einer besonderen Organisation

„Form follows function“ – diese Maxime, die ursprünglich aus der Architektur stammt (Greenough 1947; Sullivan 1896), gilt über diesen Bereich hinaus heute als ein allgemeingültiges Prinzip der Gestaltung. So hat die Idee, dass sich die Form eines Gegenstands unmittelbar aus dessen Funktion ableiten sollte, unter anderem auch in der betriebswirtschaftlichen Managementlehre breite Resonanz gefunden (Gellerman 1990). Im Change Management-Handbuch der Organisationsberater Doppler und Lauterburg heißt es beispielsweise: „Auf *funktionsfähige Prozesse* und *sinnvolle Prozessketten* – und auf nichts anderes – muss die Gestaltung der Organisation heute ausgerichtet sein“ (Doppler/Lauterburg 2002, S. 56f.). Der Grundsatz, dass es der Zweck einer Organisation ist, der über deren Aufbauorganisation, d. h. über ihre interne Struktur bestimmen sollte, wird so zum einzigen Prinzip der Unternehmensgestaltung erhoben. So viel zur Theorie.

Dass es an staatlichen Hochschulen durchaus anders zugeht als in marktwirtschaftlich orientierten Unternehmen, wurde und wird in der Organisations- und Hochschulforschung immer wieder ausführlich thematisiert (siehe z. B. Musselin 2007; Wilkesmann/Schmid 2012). Vor dem Hintergrund der lauter werdenden Rede vom Change Management an Hochschulen ist es dennoch interessant zu beobachten, dass Hochschulen für die Aufgabe des Qualitätsmanagements (QM) von Studium und Lehre bereits auf der zentralen Ebene augenscheinlich ganz unterschiedliche Organisationseinheiten mit entsprechend verschiedenen strukturellen Zuordnungen etabliert haben. So lässt sich bei einem Blick auf die Organigramme einiger Hochschulen feststellen, dass diese Aufgabe mancherorts von klassischen Verwaltungsabteilungen durchgeführt wird, während andernorts Stabsstellen und in wiederum anderen Hochschulen zentrale Einrichtungen mit QM-Aufgaben aufgebaut worden sind.

Deutet dies darauf hin, dass es sich bei der Aufgabe Qualitätsmanagement möglicherweise um ein je nach Hochschule variierendes Tätigkeitsfeld handelt, was nach dem Prinzip des „form follows function“ entsprechend unterschiedliche Organisationsformen rechtfertigen würde? Oder spricht die Heterogenität organisationsstruktureller Umsetzungen nicht eher dafür, dass Qualitätsmanagement von Studium und Lehre als vergleichsweise neues Aufgabengebiet von Hochschulen immer vor dem Hintergrund lokaler, historisch gewachsener Strukturen und spezifischer Ressourcenrestriktionen in die Aufbauorganisationen integriert werden musste? Wenngleich an dieser Stelle der Beweis dafür nicht geführt werden kann, so ist an beiden Interpretationen vermutlich etwas dran: Weder ist Qualitätsmanagement hochschulübergreifend identisch, noch konnte allerorts am Reißbrett die funktionalste Lösung entworfen und dann auch umgesetzt werden. Im Ergebnis ergibt sich ein recht heterogenes Bild, was die Frage nach dem Zusammenhang von Form und Funktion jedoch nicht weniger relevant macht.

Ist die Form nämlich erst einmal festgelegt, hat sie Einfluss darauf, wie etwas funktioniert: Function follows form! Angesichts der angesprochenen Unterschiedlichkeit der Organisationsformen von Qualitätsmanagement stellt sich damit schließlich die Frage, ob und wie die Organisationsform einer QM-Einheit Auswirkungen auf deren Aufgabenschwerpunkte und die Rolle an der Hochschule hat. So ist anzunehmen, dass es einen Unterschied macht, wo im Strukturplan die entsprechende Organisationseinheit angesiedelt ist. Schließlich sind dadurch (organisations-)rechtliche Rahmenbedingungen, formale Kommunikationswege, aber möglicherweise, so eine These, auch spezifische Selbst- und Fremdbilder vorgezeichnet, die die hochschulinterne QM-Arbeit entscheidend prägen.

Dieser Beitrag nimmt sich dieser Thematik an und fragt zunächst, welche formalen Organisationsformen des Qualitätsmanagements mit hochschulweiter Zuständigkeit¹ im Bereich Studium und Lehre sich ausmachen lassen, welche zentralen Charakteristika damit gemeinhin verbunden werden und ob tatsächlich Auswirkungen auf die Aufgabenschwerpunkte des Qualitätsmanagements und dessen Rolle beobachtbar sind. Diskutiert werden diese Fragen auf der Grundlage eines ersten qualitativen Vergleichs leitfadengestützter Experteninterviews mit QM-Beschäftigten sowie Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten an 15 deutschen Hochschulen, die im Rahmen des Forschungsprojektes „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“² in den Jahren 2014/15 durchgeführt wurden. Darunter fallen jeweils sechs Hochschulen mit Stabsstellen und Verwaltungsabteilungen und drei Hochschulen mit zentralen Einrichtungen. Die Selbstwahrnehmung der Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager sowie ihre Aufgaben in den jeweiligen hochschulischen Kontexten spielten bei den Interviews eine große Rolle, ebenso die Motive für die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements in einem bestimmten Organisationstyp. Im Interviewmaterial lassen sich folglich Überschneidungen und Diskrepanzen zwischen Funktionszuschreibungen formaler Organisationstypen und den tatsächlichen strukturellen und prozeduralen Ausgestaltungen des Qualitätsmanagements an den jeweiligen Hochschulen identifizieren.

Dieser kurze Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Empirie und wirft auf dieser Grundlage einige spezifischere Anschlussfragen auf, die für die weitere Forschung wie für die QM-Praxis bedeutsam sind.

2 .Typisch Verwaltung? Charakteristika dreier Typen von QM-Einheiten

Das Qualitätsmanagement an deutschen Hochschulen ist derzeit auf der Zentralebene durch drei dominierende, formal klar definierte Organisationstypen geprägt: die zentrale Einrichtung, die Verwaltungseinheit und die Stabsstelle. In allen drei Varianten können hochschulzentral Verfahren koordiniert, organisiert und durchgeführt oder Richtlinien mit potentiell hochschulweiter Gültigkeit konzipiert werden. Dennoch gibt es idealtypische Unterschiede, die den jeweiligen Typen vielfach auch von den interviewten Qualitätsmanagement-Beschäftigten zugeschrieben wurden. Die folgende Charakterisierung der Typen folgt dabei nur zum Teil den Aussagen der QM-Beschäftigten und Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten aus dem eigenen Arbeitsalltag, sondern vielmehr allgemeinen Aussagen zu den Organisationstypen und Motiven zu ihrer Einführung. Vervollständigt wird die Beschreibung durch Verweise auf einzelne weitere Studien zum Thema.

Die *zentrale Einrichtung* hat idealtypisch häufig einen wissenschaftlichen Aufgabenschwerpunkt und besitzt innerhalb der Hochschule ein hohes Maß an Autonomie und Unabhängigkeit. Damit bringt sie ein Potenzial zur Kommunikation auf Augenhöhe mit den Fachbereichen mit sich, das den anderen beiden Organisationstypen eher selten zugesprochen wird. Während Verwaltungsbeschäftigten oftmals Wissenschaftlichkeit schlichtweg nicht zugetraut wird, wird Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Stabsstellen zumeist fehlende Unabhängigkeit von der Hochschulleitung unterstellt (siehe auch Kaufmann 2009, S. 19f.). Nicht zuletzt erlaubt die strukturelle Eigenständigkeit der zentralen Einrichtung auch die Evaluation von Teilen der zentralen Universitätsverwaltung sowie die hochschulinterne Überprüfung von Studiengängen im Rahmen der

¹ Ausdrücklich nicht adressiert wird an dieser Stelle die dezentrale Organisation und Umsetzung von Qualitätsmanagement.

² Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Finanzierung des Projektes „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ (Förderkennzeichen 01PY13003), in dessen Rahmen die diesem Beitrag zugrunde liegenden Erhebungen stattfinden.

Systemakkreditierung. Eben diese Eigenständigkeit kann den zentralen Einrichtungen jedoch auch zum Nachteil gereichen: Durch die Ferne zu Verwaltung und Hochschulentwicklungsplanung kann die Etablierung zusätzlicher Koordinationsstellen notwendig sein, um etwaige Reibungsverluste zu vermeiden. Außerdem sind zentrale Einrichtungen relativ ressourcenintensiv und konnten daher oftmals nur an größeren Hochschulen etabliert werden (siehe auch Kaufmann 2009, S. 19f.).

Zentrales Qualitätsmanagement in Form einer *Verwaltungsabteilung* deutet typischerweise auf ein hohes Maß an administrativen Tätigkeiten und eine vergleichsweise einfache Koordination mit anderen Bereichen der Hochschulverwaltung. Dies kann mit einer hohen Personen- und Sachkenntnis einhergehen (Seyfried/Pohlenz 2013, S. 52). Darüber hinaus sorgt diese Form der strukturellen Anbindung für bessere Informationszugänge, wodurch, wie von einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anderer Stellen nicht ohne einen neidvollen Unterton bemerkt wird, etwa der Zugang zu hochschulstatistischen Datenbeständen erleichtert wird. Allerdings kann die einseitig definierte Verwaltungsrolle auch eine Reihe von Problemen mit sich bringen. So fehlt beispielsweise häufig die Einbindung in die hochschulstrategische Planung. Zudem verfügen Verwaltungsabteilungen über die Kanzlerin beziehungsweise den Kanzler der Hochschule oftmals nur über eine mittelbare Anbindung an das Rektorat. Nicht selten verteilen sich zudem wichtige Aufgaben des Qualitätsmanagements auf verschiedene Verwaltungseinheiten (siehe auch Kaufmann 2009, 20f.), wodurch erhöhter Koordinationsbedarf entsteht. Hinzu kommen mögliche Konfliktlagen, die auf der Nicht-Akzeptanz dieser Organisationsform des Qualitätsmanagements beruhen, wenn es um die Bewertung von Studium und Lehre geht (Kaufmann 2009, S. 20f.; Seyfried/Pohlenz 2013, S. 52).

Im Unterschied zu den beiden zuvor genannten Organisationsformen des Qualitätsmanagements haben *Stabsstellen* typischerweise einen strategischen Aufgabenschwerpunkt, der sich unter anderem aus der direkten Anbindung an die Hochschulleitung ableiten lässt. Dies unterstreicht die Bedeutung des QM als Querschnitts- und Leitungsaufgabe und der an vielen Hochschulen persistierende Konflikt zwischen Fachbereichen und der Verwaltung kann für diesen Aufgabenbereich umgangen werden (siehe auch Kaufmann 2009, S. 21f.). Da die Einrichtung einer Stabsstelle keine tieferen Eingriffe in die Verwaltungsstrukturen der Hochschule mit sich bringt, kann deren Einrichtung, Umstrukturierung oder Abschaffung vergleichsweise unkompliziert sein. Häufig werden diese Eigenschaften bewusst wahrgenommen und genutzt, um hochschulweite Qualitätsmanagementsysteme einzuführen und zu koordinieren. Allerdings besteht die Gefahr, dass Fachbereiche die neu geschaffenen Einheiten bisweilen als Mittelverschwendung oder Bürokratieausweitung wahrnehmen. Zudem kann die fehlende Anbindung an die Verwaltung auch zu Konflikten mit der Verwaltungsleitung führen, was durch den „Schatten der Hierarchie“ – also die Tatsache, dass Stabsstellen auch als verlängerter Arm der Hochschulleitung wahrgenommen werden können – sogar noch verstärkt werden kann (siehe auch Kaufmann 2009, S. 21f.; Seyfried/Pohlenz 2013, S. 52).

Betrachtet man die Einführung der drei unterschiedlichen Organisationseinheiten auf der Grundlage einer größeren Stichprobe, so zeichnet sich ab, dass sich auf der Zentralebene vor allem zwei Formen fest etabliert haben. Demnach deuten verschiedene Erhebungen auf einen Siegeszug von Qualitätsmanagement im Gewand von Stabsstellen und Verwaltungsabteilungen hin (vgl. etwa Kaufmann 2008; 2009; Seyfried/Pohlenz 2013; Pohlenz/Seyfried 2014). Eine weitere strukturelle Fortentwicklung kann im aktuell sehr dynamischen Hochschulfeld allerdings vorausgesetzt werden, sodass Erhebungen in den kommenden Jahren weitere Erkenntnisse versprechen.

Kaufmann (2009) rät hinsichtlich der Annahme der Kongruenz von formalen Organisationstypen und der praktischen Ausgestaltung des Qualitätsmanagements zur Vorsicht, da die soziale Realität deutlich anders aussehen kann, als dies in den formalen Katego-

rien vorgezeichnet wird. Zudem seien über die bisherige Beschreibung hinausgehende Eigenschaften von zentraler Bedeutung für die Wirkungsweisen des QM:

„Die Organisationsmodelle sagen nichts darüber aus, wo die Verantwortung für die Durchführung der Verfahren der Qualitätssicherung liegt oder wie tief zentrale Einrichtungen in die Belange der Fakultäten eingreifen. Die Ausprägung des Steuerungsansatzes der Hochschulleitung korreliert nicht mit der institutionellen Organisation, auch wenn bestimmte organisatorische Formen verschiedene Verfahrensweisen begünstigen.“ (Kaufmann 2009, S. 23)

Betrachtet man die konkreten Erfahrungen von QM-Beschäftigten und Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten, so scheint die Vorsicht bei der Übertragung stereotyper Eigenschaften angebracht.

3. Von De-facto-Stabsstellen und Hybriden – Formalstruktur und Selbstwahrnehmung

Die soziale Wirklichkeit zeigt sich – wie so oft – viel komplexer, als es die Zuschreibungen von Eigenschaften der formalen Organisationstypen unterstellen. So gibt es Doppelstrukturen, die Koexistenz von verschiedenen formalen Organisationstypen wie etwa zentraler Einrichtung und Verwaltung. Ohnehin ist die zentrale Hochschulverwaltung, sofern man einen breiten QM-Begriff zugrunde legt, immer auf die eine oder andere Art an QM-Verfahren beteiligt. Zudem erweisen sich die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Organisationsformen als fließend. Das Spannungsfeld zwischen Innovationsbemühungen und Pfadabhängigkeiten sowie zwischen organisationsinternen wie -externen Einflüssen scheinen untypische und Mischformen zu erzeugen. Aus den Beschreibungen der Interviewten geht dementsprechend hervor, dass die Selbstwahrnehmungen den Zuschreibungen der formalen Organisationstypen bisweilen diametral entgegengesetzt sein können. Anhand dreier Zitate sollen diese eher untypischen Fälle im Folgenden illustriert werden.

Eine Mitarbeiterin beziehungsweise ein Mitarbeiter des Qualitätsmanagements einer Hochschule beschreibt einen prägenden Aspekt ihrer beziehungsweise seiner Arbeit:

„Man darf natürlich keine Angst vor Routineaufgaben haben. Also wer damit nicht umgehen kann, der ist da wirklich fehl am Platz, weil das sehr langweilig manchmal ist und also ich würde schon manchmal ganz gerne bestimmte Aufgaben auch weiterleiten, aber das kann ich mir... das geht nicht.“

Die beziehungsweise der Interviewte beschreibt damit Qualitätsmanagement vor allem als Routinearbeit, was kaum mit strategischen Aufgaben der Querschnitts- und Leitungsaufgabe QM in Verbindung gebracht werden kann und eher dem Stereotyp von Verwaltungsarbeit entspricht. Es handelt sich jedoch um eine Stabsstelle.

In einem anderen Interview hebt eine Vizepräsidentin beziehungsweise ein Vizepräsident die besondere wissenschaftliche Ausrichtung der für Qualitätsmanagement zuständigen Organisationseinheit hervor:

„Das muss sozusagen auch eine stark wissenschaftlich orientierte Einrichtung sein, so dass wir zum Beispiel auch die ganze Fortbildung, Weiterbildung im hochschuldidaktischen Bereich, haben wir auch hier mitangesiedelt. Und das sind eben dort in der Regel alles Mitarbeiterinnen mit einem akademischen Abschluss, die sich in diesem Bereich auch mit der Literatur befassen und dort auch ausgewiesen sind.“

Damit verweist die Vizepräsidentin beziehungsweise der Vizepräsident auf die Wissenschaftsaffinität der Beschäftigten und explizit auf die wissenschaftliche Ausrichtung der

Arbeit des Qualitätsmanagements. Diese Art der Aufgabenbeschreibung und die Betonung der Wissenschaftsnähe deuten auf eine zentrale Einrichtung oder eine Stabsstelle hin. An dieser Hochschule ist das Qualitätsmanagement jedoch auf der Zentralebene in Form einer Verwaltungsabteilung angebunden.

Im dritten und letzten Beispiel beschreibt eine QM-Mitarbeiterin beziehungsweise ein QM-Mitarbeiter die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung. Dabei wird deutlich, dass das Qualitätsmanagement an der Vorbereitung von steuerungsrelevanten Entscheidungen beteiligt ist:

„Wir gehen auf die Unileitung zu und sagen: Das und das und das könnten wir uns als Aufgaben vorstellen. (...) Wir haben zumindest augenscheinlich einen Konsens erreicht, der uns als eine rein konzeptionelle Stelle betrachtet, zu sagen: Wir bereiten vor, und es wird eben verabschiedet durch die Universitätsleitung, (haben) aber selbst keine Eingriffsmöglichkeiten hinsichtlich der Umsetzung.“

Diese Form der Zusammenarbeit spräche dem Idealtypus folgend für den oben beschriebenen Organisationstyp der Stabsstelle. Der Fall entstammt jedoch einer Verwaltungseinheit.

Was folgt nun aus diesen Beispielen? Zunächst sei erneut darauf hingewiesen, dass es sich um untypische Beispiele handelt, die keinerlei Generalisierung ermöglichen. Doch sind sie hilfreich, um die weiter oben beschriebenen formalen Organisationstypen auf ihre Praxisrelevanz hin einzuordnen. Es zeigen sich nicht nur Unterschiede zwischen den Organisationstypen, sondern es zeigt sich mitunter auch eine deutliche Heterogenität innerhalb der jeweiligen Formen. Somit tritt die formale Zuordnung als entscheidendes Merkmal in den Hintergrund. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner reflektieren das und sprechen zum Beispiel von einer „De-Facto-Stabsstelle“ im Fall mehrerer Verwaltungen oder deuten eine sogenannte „Zwitterrolle“ im Qualitätsmanagement an. Dies unterstreicht die Rolle des Qualitätsmanagements als „hybrider Arbeitsbereich“.

Allerdings zeigen sich über die verschiedenen Organisationstypen hinweg auch einende Elemente, die auf ein ähnliches Selbstverständnis von QM-Beschäftigten hindeuten. Als eine Art Minimalkonsens treten eine Service- und Dienstleistungsorientierung in Form der Betonung von Beratung, Kommunikation und Koordination zutage (siehe auch Schneijderberg/Schneider 2013). Eine solche Schwerpunktsetzung ist über alle Organisationstypen hinweg zu beobachten. Dazu passt, dass viele Interviewte der Annahme, dass Qualitätsmanagement auch als Kontroll- oder gar Sanktionsinstrument eingesetzt werde, zum Teil entschieden widersprochen haben.

4. Forschung zum Qualitätsmanagement im komplexen Wirkungsgefüge – eine lange Agenda

Der vorliegende Beitrag ging von den Fragen aus, welche formalen Organisationstypen des zentralen Qualitätsmanagements es an Hochschulen gibt, welche Charakteristika damit verbunden sind und ob sich diese in den Beschreibungen der QM-Beschäftigten zu ihren Aufgaben und Rollen wiederfinden. Gibt es ihn also, den Zusammenhang zwischen Form und Funktion?

Zunächst deutet manches auf ein stimmiges Bild hin. Doch zeigen sich bei einem genaueren Blick auf die hier zu Grunde gelegten Daten schnell untypische Fälle: So unterschiedlich die verschiedenen Ausprägungen eines einzigen Organisationstypus sein können, so ähnlich können sich unterschiedliche Typen sein. So haben Verwaltungsabteilungen beispielsweise mitunter ein Rollenverständnis von sich, das man eher bei Stabstellen oder zentralen Einrichtungen vermuten würde. Mit anderen Worten: Zuschreibungen der jeweiligen Organisationstypen, so deutet die Empirie an, müssen nicht

zwangsläufig mit den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Qualitätsmanagement-Beschäftigten übereinstimmen.

Wie mit den Beobachtungen zu Formalstruktur, Aufgaben und Selbstwahrnehmung angedeutet werden konnte, lassen sich bereits in einem so kleinen Ausschnitt des QM-Zusammenhangs viele der Schwierigkeiten verdeutlichen, die komplexe Wechselbeziehungen im Feld der Organisationsforschung immer wieder bereiten. Es bestehen Interdependenzen zwischen einer Vielzahl von Einflussfaktoren. Beispielfhaft seien hier die Ressourcenlage, die Größe der Hochschule sowie Organisationskultur und -geschichte genannt. Diese stehen in Wechselwirkung mit dem Organisationsaufbau. Wird etwa eine Stabsstelle mit einer Person besetzt, hat diese notwendigerweise ein anderes Aufgabenportfolio als eine Stabsstelle mit sechs Beschäftigten, was eine funktionale Differenzierung von Aufgaben und Spezialisierung erlaubt.

Hinzu kommen Handlungsspielräume der Akteurinnen beziehungsweise Akteure. Formalstrukturen werden von jenen Personen interpretiert und ausgestaltet, die sie prägen und besetzen. Diese Dimension spielt vielen Interviewten zufolge im relativ jungen Feld des Qualitätsmanagements eine große Rolle. Die Organisationsstruktur legt zwar den Rahmen fest, doch sie determiniert das Verhalten der Beschäftigten nicht. Vielmehr füllen die Beschäftigten das QM mit Leben, indem sie etwa bei der Einführung und Anwendung von Instrumenten ihr spezifisches Wissen und ihre Fähigkeiten zur Geltung bringen, ihre Kontakte und strategischen Überlegungen. Die Dynamik im Hochschulfeld, die neu zu definierenden Aufgaben und Organisationsbereiche schaffen dort Gestaltungsspielräume, wo an anderen Organisationen längst Routine eingekehrt ist. Dennoch existieren auch faktische Implikationen der Organisationsform, die keine oder nur geringe Spielräume zulassen. Ein Beispiel hierfür ist der Zugang der Beschäftigten zu Daten der Hochschul- und Studierendenstatistik. Auch wenn selbst die Anwendung des gesetzlichen Datenschutzes zum Teil unterschiedlich gehandhabt wird, sind den Nutzungsmöglichkeiten hier doch relativ enge Grenzen gesetzt.

Um in diesem dynamischen Gefüge die relevantesten Zusammenhänge entdecken und verstehen zu können, bedarf es in den kommenden Jahren intensiver Forschung. So erscheint in der Analyse der QM-Organisationsstruktur zum einen weiterhin die Anwendung qualitativer Methoden vielversprechend, beispielsweise indem der Fokus auf das Zusammenspiel zwischen zentralen und dezentralen Stellen gelegt wird. So eröffnet sich auch die Möglichkeit, etwaigen nicht intendierten Konsequenzen der Organisationsgestaltung nachzuspüren, die in Studien mit standardisierten Instrumenten kaum wahrgenommen werden können. Der nächste wichtige Schritt hin zu mehr Klarheit im Qualitätsmanagement an Hochschulen ist dann die Erhebung standardisierter Daten auf der Grundlage größerer Stichproben, etwa um erarbeitete Hypothesen auf ihre Generalisierbarkeit zu prüfen. So kann auf der Grundlage vieler – und nicht nur der eigenen – Erfahrungen der Einfluss der Form auf die Funktion, auf die Ziele und Aufgaben des Qualitätsmanagements auch für die Praxis transparenter gemacht werden.

Literatur

- Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (2002): Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten, 10. Aufl., Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gellerman, Saul W. (1990): In organizations, as in architecture, form follows function, in: *Organizational Dynamics*, 18(3), S. 57-68.
- Greenough, Horatio (1947): *Form and Function: Remarks on Art, Design, and Architecture*, Berkeley: University of California Press.

- Kaufmann, Benedict (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Hochschulrektorenkonferenz, URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/EVA-2009_Qualitaetssicherungssysteme_an_Hochschulen.pdf, (Stand: 12.09.2014).
- Musselin, Christine (2007): Are universities specific organisations?, in: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hrsg.): Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions, Bielefeld: Transcript Verlag, S. 63-84.
- Pohlenz, Philipp/Seyfried, Markus (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze?, in: Die Hochschule, 23(2), S. 144-155.
- Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp (2013): Entwicklungen und Professionalisierung im Bereich der Evaluation an Hochschulen – zwischen Kontrolle und akademischer Selbstreflexion, in: Hense, Jan/Rädiker, Stefan/Böttcher, Wolfgang/Widmer, Thomas (Hrsg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen, Münster: Waxmann, S. 43-61.
- Schneiderberg, Christian/Schneider, Natalia (2013): Rollen und berufliche Identitäten von Hochschulprofessionellen, in: Schneiderberg, Christian/Merkator, Nadine/Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara M (Hrsg.): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 245-283.
- Sullivan, Louis H. (1896): The tall office building artistically considered, in: Lippincott's Magazine, 57, S. 403-409, URL: <https://ia800200.us.archive.org/34/items/tallofficebuildioosull/tallofficebuildioosull.pdf>, (Stand: 29.06.2015).
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian (Hrsg.) (2012): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS.

Ziele und Strategien

konzeptionelle Ausgangspunkte in QM-Systemen

Systematische, performance-orientierte Qualitätsentwicklung an der Freien Universität Berlin

Einleitung

Der vorliegende Beitrag führt tiefer in die Steuerungslogik und Charakteristika des Qualitätsmanagementsystems der Freien Universität Berlin ein. Im besonderen Fokus steht das kennzahlenbasierte Instrument der Qualitätsberichte, das im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen und Qualitätsgesprächen eine Schlüsselrolle im Rahmen der Qualitätsentwicklung einnimmt und zentrale mit dezentraler Steuerung verbindet.

Dieser aktuelle Blick konkretisiert einen zentralen Punkt des Berichtswesens und komplettiert so die Darstellung des QM-Systems der Freien Universität Berlin in Form eines Posters zur Visualisierung des systematisierenden Ansatzes sowie in Form eines weiteren Beitrags zur historischen Kontextualisierung der Grundzüge des Controlling- beziehungsweise QM-Systems der Universität (vgl. Krehl 2016).

Charakteristika des Qualitätsmanagements der Freien Universität Berlin

Das Qualitätsmanagementsystem der Freien Universität Berlin beruht auf folgenden Prinzipien (vgl. Freie Universität Berlin 2015b, S. 8):

- Klar geregelte Entscheidungs- und Handlungskompetenzen: Differenzierte Zuständigkeiten auf zentraler und dezentraler Ebene sorgen einerseits für eine hohe Verantwortung der Fachbereiche in der fachlich-inhaltlichen Steuerung von Studium und Lehre und gewährleisten andererseits zentrale Rahmensetzungen. Die zugrunde liegenden Rahmensetzungen „so viel Freiheit für die Fachbereiche wie möglich“ und „so viel universitätsweit verbindliche beziehungsweise verbindende Elemente wie nötig“ werden auf diese Weise so ausbalanciert, dass eine strategische Steuerung immer die gesamte Institution im Blick behält.
- Prozessnahes Qualitätsmanagementsystem: Obgleich eine stringente Prozessorientierung mit einem gewissen Aufwand verbunden ist, erbringt sie insbesondere in einer großen, dezentral organisierten Universität den wesentlichen Mehrwert der Schaffung von Transparenz bei Abläufen, Zuständigkeiten und Abstimmungs- sowie Dokumentationsanforderungen. Zudem sind in den Abläufen des Regelbetriebs Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung selbstverständlich mit verankert, so dass von den ausführenden Akteuren keine parallelen Strukturen neben dem alltäglichen Kerngeschäft zu berücksichtigen sind.
- Strategische Steuerung und stringente Qualitätsprüfung: Die Freie Universität Berlin hat, ausgehend von ihrem Leitbild und einem Qualitätsverständnis für Studium und Lehre, strategische Ziele für diesen Bereich definiert. Deren Umsetzung wird nachgehalten durch langjährig erprobte Steuerungsinstrumente (z. B. Zielvereinbarungen oder leistungsorientierte Mittelvergabe). Informations- und Berichtssysteme bilden gemeinsam mit validierten zentralen Evaluationsinstrumenten die Grundlage der evidenzbasierten Qualitätsentwicklung.

Aus dem Pool maßgeschneiderter Verfahren zur Überprüfung der Qualität seien im Folgenden die Qualitätsberichte herausgegriffen, da sie als wesentlicher Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems eine hohe zentrale wie dezentrale Steuerungswirkung mit Blick auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre entfalten.

Qualitätsberichte

Entwicklung des Instruments

Die jährlichen Qualitätsberichte wurden als Ergänzung hochschulinterner Zielvereinbarungen konzipiert. Ihr Mehrwert besteht darin, in standardisierter Form die drei Leitziele Studierenerfolg, internationale Netzwerkuniversität sowie zweckmäßiges und transparentes QM-System der Freien Universität Berlin mittels ausgewählter Kennzahlen zu erheben, zu bewerten und dezentrale Maßnahmen und Fahrpläne zu deren Entwicklung transparent aufzubereiten.

Diese Leitziele entstammen einem längeren Arbeits- und Abstimmungsprozess innerhalb der Universität. In einem ersten Schritt wurde das Zusammenspiel der Leitbegriffe „veritas, justitia, libertas“ (Freie Universität Berlin 2016) mit dem im Akademischen Senat der Freien Universität Berlin verabschiedeten Qualitätsverständnis für Studium und Lehre (vgl. Freie Universität Berlin 2012) und den externen Anforderungen (z. B. der Systemakkreditierung) in einer Ziel- und Operationalisierungsmatrix für die Qualität von Studium und Lehre beschrieben (vgl. Freie Universität Berlin 2013). Die Matrix untergliedert die einzelnen Leitziele jeweils in strategische Ziele und Teilziele. Diesen Qualitätszielen weist sie Operationalisierungsebenen zu, d. h. Indikatoren zur Zielerreichung und in welchen Datenbeständen beziehungsweise Dokumenten sich diese befinden¹. Die folgenden Abbildungen zeigen den für Qualitätsziele und -berichte relevanten Ausschnitt der Ziel- und Operationalisierungsmatrix, der zudem den Zusammenhang zu Zielvereinbarungen herstellt.


Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre				Index	Gültig ab	Seite	Freie Universität  Berlin		
Leitziel 3: Die FU Berlin hat ein zweckmäßiges und transparentes Qualitätsmanagementsystem, das den nationalen und internationalen Standards entspricht.				1.00	27.03.2013	13 OF 14			
		Kennzahlen/ Indikatoren	Verfahren	Dokumentation					
Leitziel	(3) Die FU Berlin hat ein zweckmäßiges und transparentes Qualitätsmanagementsystem, das den nationalen und internationalen Standards entspricht.	<ul style="list-style-type: none"> Zugang zu Dokumentationen des Qualitätsmanagementsystems der FU Berlin Existenz von regelmäßigen strukturierten Verfahren (Steuerungs-, Prüfungs- und Evaluationsverfahren) an der FU Berlin Existenz von Funktionen, Kommunikationsroutinen sowie klaren Verfahrensregelungen und Verantwortlichkeiten 		<ul style="list-style-type: none"> Selbstdokumentation im Rahmen der Systemakkreditierung (u. a. Übersicht QM-System in Studium und Lehre, Qualitätsverständnis und Qualitätsziele in Studium und Lehre und deren Operationalisierung) Hochschulvertrag der FU Berlin (alle 4 J.) und Strukturplan als Bestandteil des Hochschulvertrages Leistungsbericht der FU Berlin zur Erfüllung des Hochschulvertrages (jährlich) Bericht des Präsidiums über die Aktivitäten der Amtszeit (alle 4 J.) Kuratoriumsbericht (2 x jährlich) Teilgrundordnung Erprobungsmodell Geschäftsverteilungspläne des Präsidiums Prozessdokumentation in Studium und Lehre Berufungsleitfaden IT-Verfahrensbeschreibungen 					
	Strateg. Ziel	(3.1) Die FU Berlin definiert Qualitätsziele und passt sie regelmäßig an.	<ul style="list-style-type: none"> Existenz von Qualitätszielen in Studium und Lehre 	<ul style="list-style-type: none"> Strategieentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitätsverständnis und Qualitätsziele in Studium und Lehre und deren Operationalisierung 				
	Strategisches Teilziel	(3.1.1) Die FU Berlin leitet aus den Qualitätszielen Handlungsziele und ggf. Maßnahmen ab und vereinbart diese im Rahmen der Zielvereinbarungen mit den FB/ Zi/ ZE.	<ul style="list-style-type: none"> Existenz von Handlungszielen und ggf. Maßnahmen zu den Qualitätszielen 	<ul style="list-style-type: none"> Zielvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> Zielvereinbarungsdokumente: Eckpunktepapier, Verhandlungsleitfaden, unterschriebene Zielvereinbarungen (alle 2 J.) 				
(3.1.2) Die FB/ Zi/ ZE passen ggf. ihre Maßnahmen hinsichtlich der Erreichung der Handlungsziele an und vereinbaren ggf. Follow-Up-Maßnahmen.		<ul style="list-style-type: none"> Ggf. Existenz von Anpassungen an Maßnahmen und Follow-Up-Maßnahmen auf der Ebene der FB/ Zi/ ZE 	<ul style="list-style-type: none"> Jahresgespräche 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitätsberichte der FB/ Zi/ ZE (jährlich) 					
Legende: Realisiert Realisiert in ca. 2 Jahren Realisiert in ca. 4 Jahren									

Abb. 1: Leitziel 3 der Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre (Ausschnitt) (Freie Universität Berlin 2013, S. 13)

¹ Für eine vertiefende Erläuterung zur Matrix sei auf Hahn 2015, S. 161ff. verwiesen.

Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre		Index	Gültig ab	Seite	Freie Universität Berlin	
Leitziel 3: Die FU Berlin hat ein zweckmäßiges und transparentes Qualitätsmanagementsystem, das den nationalen und internationalen Standards entspricht.		1.00	27.03.2013	15 OF 15		
		Kennzahlen/ Indikatoren	Verfahren	Dokumentation		
Strategisches Ziel	(3.2) Die FU Berlin überprüft anhand von angemessenen und prozessnahen Indikatoren die Erreichung der Qualitätsziele.	<ul style="list-style-type: none"> Existenz von zentralen Dokumentationen und Auswertungen zur Erreichung der Qualitätsziele 	<ul style="list-style-type: none"> Zielvereinbarungen Studiengangsentwicklung Evaluationsverfahren in Studium und Lehre 	Zentrale Dokumentationen und Auswertungen: <ul style="list-style-type: none"> Zielvereinbarungsdokumente: Dokumentation des Erfüllungsgrades der Zielvereinbarung je FB/ ZI/ ZE (alle 2 J.) Dokumentationen der Überprüfung von Studiengängen (Ampelliste) Abschlussberichte zu Evaluationen Bewertungen der Qualitätsberichte Studium und Lehre (jährlich) 		
	(3.2.1) Die FB/ ZI/ ZE setzen die Maßnahmen zur Erreichung der Handlungsziele um, überprüfen und dokumentieren die Erreichung der Handlungsziele.	<ul style="list-style-type: none"> Existenz von dezentralen Dokumentationen und Auswertungen zur Erreichung der Qualitätsziele 	<ul style="list-style-type: none"> Jahresgespräche Feedbackverfahren in Studium und Lehre Institutstage mit Bezug auf Themen in Studium und Lehre Fachgespräche Dezentrale Evaluationsverfahren in Studium und Lehre 	Dezentrale Dokumentationen und Auswertungen: <ul style="list-style-type: none"> Zielvereinbarungsdokumente: u. a. Abschlussberichte je FB/ ZI/ ZE zur Umsetzung der Zielvereinbarung (alle 2 J.) Qualitätsberichte der FB/ ZI/ ZE (jährlich) Protokolle der Fachgespräche mit Bezug auf Themen in Studium und Lehre Abschlussberichte bzw. Auswertungen dezentraler Evaluationsverfahren 		
Strat. Teilziel						

Abb. 2: Strategisches Ziel 3.2 der Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre (Ausschnitt) (Freie Universität Berlin 2013, S. 14)

Aus der Ziel- und Operationalisierungsmatrix wurde in einem zweiten Schritt das Format der Qualitätsberichte abgeleitet. Mittels dieser knappen Abfrage zu neuralgischen Punkten listet jeder (Fach-)Bereich seine Erfolge bei Outputs/Outcomes auf und gibt einen Überblick zu Schwerpunkten umgesetzter Maßnahmen und relevanter Kontextbedingungen. Der Bericht fungiert als Grundlage für darauf aufbauende Gespräche zur Qualitätsentwicklung. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass es eine handelbare QM-Berichtsform gibt, die sich an das erfolgreich etablierte und intern akzeptierte Instrument der Zielvereinbarungen anlehnt, um sowohl die definierten Ziele der Universität zweckmäßig zu verankern als auch deren Umsetzung durch zentrale wie dezentrale Einheiten nachhaltig mittels Rechenschaftslegung zu verfolgen (vgl. Freie Universität Berlin 2015b, S. 23).

Aufbau der Qualitätsberichte

Die Qualitätsberichte werden jährlich von den Fachbereichen beziehungsweise Zentralinstituten angefertigt. Dafür wird seitens der Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten eine Dateivorlage in Form weitgehend standardisierter Excel-Berichte zur Verfügung gestellt. Die zuständigen zentralen Fachabteilungen (v. a. Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten) analysieren die eingehenden Berichte mit Blick auf die Erreichung gesamtuniversitärer Ziele sowie spezieller Ziele der betreffenden Einheit gemäß der geltenden internen Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und (Fach-)Bereich. In den sich daran anschließenden Qualitätsgesprächen klären Hochschulleitung, dezentrale Einheit und zuständige Fachabteilungen offene Fragen und Verbesserungspotenziale. Diese fließen in die nächsten Qualitätsberichte und Zielvereinbarungen des Fachbereichs beziehungsweise Zentralinstituts ein. Die Gespräche dienen ebenso dazu, das Instrument an sich zu verfeinern. Bis zu einem gewissen Grad verändern sich die Qualitätsberichte erwartbar im Lauf der Jahre.

Folgende Abfragen finden sich in den aktuellen Qualitätsberichten der Freien Universität Berlin:

Für das Leitziel Studienerfolg werden mehrere Indikatoren zu Studierendenzahlen und Kohortenentwicklungen im Zeitverlauf über mehrere (Winter-)Semester ausgewertet, darunter:

- Anzahl der Kernfach-/Hauptfachstudierenden in Regelstudienzeit und oberhalb der Regelstudienzeit + X Semester (ohne Austausch- und Programmstudierende, einschl. Beurlaubungen), separat aufzuführen für Bachelor- und Masterstudiengänge; bei Bachelorstudiengängen wird zusätzlich unterschieden nach Kern-/

Hauptfach und dem jeweiligen 60-LP-Modulangebot der Freien Universität Berlin;

- Kohortenentwicklung (Daten einschließlich Beurlaubungen), zum Beispiel Verhältnis von Studienbeginnern einer Kohorte zu Studierenden im 3. Fachsemester, sowie Kohortenverbleib, getrennt nach Kern-/Hauptfach der jeweiligen Studiengänge.

Die Fachbereiche beziehungsweise Zentralinstitute sollen in einem nächsten Schritt auf Basis ausgewählter Indikatoren (Studierende in RSZ, Schwundquote, Zahl der Absolventen) selbstreflexiv ihre aktuellen Entwicklungen bewerten und diese in Bezug setzen zu den vorangegangenen Qualitätsberichten und den dort dokumentierten Verbesserungsmaßnahmen. Außerdem werden spezifische Problemlagen und Besonderheiten der Organisationseinheit erfragt, um deren Rahmenbedingungen in der weiteren Auswertung berücksichtigen zu können. Darüber hinaus stehen die aktuell zur internen Akkreditierung anstehenden Studiengänge im Fokus des jährlichen Qualitätsberichts. Mit Bezug auf das zu akkreditierende Studienprogramm sind die Ergebnisse aus Qualitätssicherungsverfahren (z. B. aus Fachgesprächen) in besonderer Weise zu erörtern. Auch das Setzen weiterer Kennzahlen, die die zentralen Vorgaben des Qualitätsberichts um fachspezifische Ansatzpunkte ergänzen, ist möglich.

Analyse und Datenauswertung unter Berücksichtigung von Evaluationsergebnissen und bereits eingeführten Maßnahmen			
Bitte analysieren und bewerten Sie die aus dem Datenblatt ersichtlichen Entwicklungen von Studierenden in Regelstudienzeit und Absolventen. Bitte berücksichtigen Sie dabei auch Ihre Bewertung aus dem Q-Bericht 2013/14 sowie dort beschriebene Maßnahmen zur Förderung des Studienerfolgs.			
Daten	Bitte bewerten Sie kurz die erkennbaren Entwicklungstendenzen. Bitte gehen Sie bei Augenfälligkeiten explizit auf die betreffenden Studiengänge ein.	Bei Augenfälligkeiten: Welche Ursachen vermuten Sie? Bitte berücksichtigen Sie für Ihre Analyse Ergebnisse der dezentralen und zentralen Evaluation.	Welche Strategie schlagen Sie vor, um den Studienerfolg Ihrer Studierenden zu stärken? Welche Maßnahmen werden umgesetzt oder sind bereits eingeführt?
Studierende in RSZ			
Schwundquote			
Absolventen			
Bitte berichten Sie, ob an Ihrem Fachbereich im Zusammenhang mit den Zulassungsverfahren WiSe 2014/15 und des WiSe 2015/16 in einzelnen Fächern / Studiengängen besondere Problemlagen in Bezug auf die Auslastung entstanden sind und welche Maßnahmen Sie ggf. ergriffen haben.			
Welche weitere Kennzahl nutzen Sie, um den Studienerfolg zu beurteilen?			

Abb. 3: Dateivorlage Qualitätsbericht Studium und Lehre 2015 der Freien Universität Berlin, Tabellenblatt zu Qualitätssicherungsmaßnahmen bzgl. Studienerfolg (Freie Universität Berlin (2015a))

Internationalisierung als Leitziel wird in zwei Teilziele mit zugehörigen Kennzahlen gegliedert:

- Teilziel: Förderung der internationalen Reputation
Kennzahl: Anteil der Bildungsausländer an den Kern-/Hauptfachstudierenden pro Lehrereinheit und Abschluss („Köpfe pro Fachsemester“, ohne Austausch- und Programmstudierende, einschl. Beurlaubungen), aufgeschlüsselt nach mehreren (Winter-) Semestern;
- Teilziel: Studierendenmobilität
Kennzahl: Anteil der Incomings an den Kern-/Hauptfachstudierenden pro Lehrereinheit und Abschluss („Köpfe pro Fachsemester“/ Austausch- und Programmstudierende in strukturierten Programmen).

Daten	Bitte bewerten Sie die Kohorten-/Absolventenentwicklung (Datenanalyse)	Welchen Beitrag haben die von Ihnen eingeführten Maßnahmen geleistet?	Welche Ziele haben Sie sich gesetzt?
Bildungsausländer			
Incomings			

Führen Sie eine eigne Übersicht über die Entwicklung der Outgoings? Wenn ja, wie stellen sich hier die Entwicklungstendenzen dar?

Abb. 4: Dateivorlage Qualitätsbericht Studium und Lehre 2015 der Freien Universität Berlin, Tabellenblatt zu Qualitätssicherungsmaßnahmen bzgl. Internationalisierung (Freie Universität Berlin (2015a))

Für Qualitätsentwicklung sind folgende Zusammenfassungen aufzuschlüsseln:

- Stellungnahme zur Einbindung externer Expertise am Fachbereich, d. h. wann in welchem Studiengang ein sog. Fachgespräch mit externen Gutachter/innen zu qualitativ-inhaltlichen Aspekten stattgefunden hat und welche Auswertung dazu vorliegt;
- Zusammenfassung oder Bericht anhand ausgewählter Beispiele, welche dezentralen Evaluationen in welchen Studiengängen wann eingesetzt wurden sowie Stichpunkte zu deren Auswertung; Einbettung in den Evaluationsplan des Fachbereichs und dessen Zielsetzungen bei der Evaluierung unterschiedlicher Lehrveranstaltungsformate;
- Stichpunkte zur Einbindung von Studierenden in das System der Qualitätssicherung, hier: als Repräsentanten in Ausbildungskommissionen, die u. a. die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre mitgestalten; die Auflistung differenziert nach Studiengängen/Fächern und involviert eine Stellungnahme zu Schwerpunkten der Arbeit dieser Gremien.

Abgerundet werden die Qualitätsberichte zu weiteren qualitätsrelevanten Punkten. Das betrifft neben einem Überblick zur sog. Ampelliste, die alle bzgl. Änderungen im Hochschulrecht oder bei Bologna-Kriterien zu überarbeitenden Studiengänge enthält, auch den Fahrplan zur internen Akkreditierung. Letzteres zeigt, welche Studiengänge welche Schritte in besagtem Verfahren wann durchlaufen (haben). Denn als systemakkreditierte Hochschule hat die Freie Universität das Recht, ihre Studiengänge selbst zu akkreditieren (vgl. Freie Universität Berlin 2015b, S. 28f.).

Einschätzung

Mittels der Kombination von Indikatoren und Maßnahmen verschiebt sich der Fokus auf diese Weise von *lagging* zu *leading* indicators, d. h. von vergangenheitsorientierter Berichterstattung hin zu einer zukunftsgerichteten und handlungsorientierten Analyse im Sinne eines PDCA-Zyklus.

Es werden harte Indikatoren aus Controlling- und IT-Systemen mit weichen Indikatoren aus Evaluationsverfahren kombiniert (vgl. Burkert 2008, S. 10). Um die wechselseitige Nutzung der Qualitätsberichte für das Qualitätsmanagement, das Controlling und die strategische Planung der Freien Universität Berlin zu nutzen, werden monetär wirksame Indikatoren mit nicht-monetären verbunden. Auf diese Weise wird zum einen der Entwicklungs- und Verbesserungsaspekt betont, zum anderen bleibt es im Blick, dass Kennzahlen wie Studienerfolg und Incomings über die Landesfinanzierung und die Leistungsberichte Auswirkungen auf das Budget der Universität und ihrer Fachbereiche beziehungsweise Zentralinstitute haben.

Diese Art der Rückkopplung zwischen zentralem und dezentralem Steuerungshandeln betont zum einen den relationalen, kontextabhängigen Charakter von Kennzahlen: Bezugsgröße ist in erster Linie die eigene dezentrale Einheit und die Entwicklung ihrer Kennzahlen und Studiengänge im Zeitverlauf; es werden keine absolut zu erreichenden

Zahlen vorgegeben. Zum anderen wird die fachliche wie reflexive Verantwortung der Dezentrale gestärkt, indem die jeweilige Einheit eigenständig ihre Daten zieht, interpretiert und passende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aufzeigt. Damit schließt sich innerhalb des Instruments Zielvereinbarungen der Regelkreislauf.

Die Ausrichtung entspricht darüber hinaus generell dem Ansatz der Selbststeuerung einer autonomen Universität: Aufbauend auf strategischen Zielen werden eigene Prozesse, Maßnahmen und Steuerungsinstrumente definiert, die zum Kontext der jeweiligen Institution passen. Schlanke Reporting-Tools bilden die Basis, um evidenzbasiert und in partizipativen Abstimmungen Verbesserungschancen zu erkennen. Die Freie Universität Berlin schließt auf diese Weise den PDCA-Zyklus handlungs- und verbesserungsorientiert.

Prämissen für ein solches System sind u. a.:

- QM-Verfahren, die akzeptierten Gütekriterien genügen; so wurden zum Beispiel die wesentlichen Evaluationsinstrumente der Universität theoriebasiert entwickelt und wissenschaftlich validiert durch eine Arbeitsstelle für Lehr- und Studienqualität, die an dem Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie mit einem Schwerpunkt in empirischer Bildungsforschung angesiedelt ist;
- IT-Systeme, die valide und als relevant klassifizierte Datensätze auf Knopfdruck zur Verfügung stellen; die zuständigen Referent/innen für Studium und Lehre der Dekanate werden als Key User/innen regelmäßig technisch und inhaltlich geschult und ihre Anforderungen aus der Praxis in Softwareentwicklung einbezogen, so dass kontinuierlich eine immer besser zu den Bedürfnissen der Organisation passende IT-Systemlandschaft entsteht, die Antworten auf die wesentlichen Fragen liefert;
- ein partizipatives Verständnis von Qualitätsmanagement, in dem einzelne Instrumente in einen konzeptionellen Rahmen eingepasst werden, der die nachhaltige und nutzbringende Abdeckung strategischer Ziele statt der Produktion umfassender Datenfriedhöfe gewährleistet; insbesondere bei der Implementierung oder Modifizierung von QM-Instrumenten nimmt man sich Zeit für die Erprobung und kontinuierliche Verbesserung der Instrumente im Gegenstromverfahren: beispielsweise fanden nach einer ersten Implementierung der Qualitätsberichte Auswertungsgespräche mit den Fachbereichen und Zentralinstituten statt, in deren Fokus neben positiven Rückmeldungen genauso Nachjustierungsbedarfe am Instrument oder an der Unterstützung für die ausfüllenden Bereiche waren.

Einbettung in Performance Management

Am Beispiel der Steuerung der Qualität von Studium und Lehre an der Freien Universität Berlin wird deutlich, wie sehr sich klassische Controlling- und Qualitätsmanagement-Ansätze stellenweise ähneln. Es wird daher vorgeschlagen, diese zum Teil künstlich wirkende Trennung mit dem Begriff des Performance Managements aufzulösen.

Der Terminus entstammt ursprünglich der jüngeren betriebswirtschaftlichen Literatur, insbesondere des angloamerikanischen Raumes (Vgl. Hilgers 2008, S. 30 in Verb. mit Möller, Wirnsperger, Gackstatter 2015, S. 74f.), und wird bis heute vielschichtig diskutiert. Eine allgemein gültige Definition ist schwerlich anzulegen. Gemäß Hilgers ist „Performance (...) die Konsequenz effizienter und/oder effektiver Handlungen auf allen Leistungs- und Entscheidungsebenen einer Organisation vor dem Hintergrund der Befriedigung pluraler Interessen bei multidimensionalen Zielen“ (Hilgers 2008, S. 33). Betont wird der Aspekt aktiver und systematischer Organisationssteuerung über die Verbindung der strategischen und operativen Ebene. Abgeleitet aus Zielen werden strategische *Key Performance Indicators (KPI)* beziehungsweise Schlüsselkennzahlen entwickelt, die u.

a. über implementierte Prozesse und Reporting-Tools letztendlich zurück in die weitere Organisationsanalyse fließen (vgl. Rausch 2011, S. 304ff.). „Dabei wird eine kontinuierliche Verbesserung der individuellen Leistungen sowie der Unternehmensleistung im Gesamten angestrebt.“ (Rausch 2011, S. 304f.).

Diese Begriffsbestimmung ist auf den hochschulischen Bereich übertragbar. Denn durch die Anforderungen des New Public Management und der Bologna-Reform wurden statt der bis dato üblichen Input-Orientierung verstärkt Output-/Outcome-Indikatoren in den Blick genommen. Die Kriterien der Effizienz und der Effektivität erfuhren im letzten Jahrzehnt besondere Aufmerksamkeit über die breite Verankerung in Diskursen des Qualitätsmanagements: im Zuge der Entwicklung geeigneter Instrumente (Effektivität: „to do the things right“) und ihrer Kombination zu geeigneten QM-Systemen (Effizienz: „to do the right things“). Aus den gleichen Kontexten heraus stieg die Anforderung an europäische Hochschulen, sich von traditionellen Organisationsstrukturen wie der Gruppen- und Gremienuniversität deutlich mehr in Richtung der unternehmerischen Universität zu bewegen, die als sich selbst steuernder Akteur Innovationen erzeugt.

Universität als Organisation zeichnet sich im Vergleich zu profitorientierten Unternehmen ohnehin durch die Verfolgung multidimensionaler Ziele und pluraler Interessen verschiedener Stakeholder aus. Dies findet sich sowohl in der landesgesetzlichen Festlegung hochschulischer Aufgaben als auch bei der Integration diverser (Status-)Gruppen als essenzieller Bestandteil akademischer Selbstverwaltung oder als Kriterium der Stakeholderbeteiligung in Akkreditierungsverfahren.

Jene systematische, mehrdimensionale Leistungsmessung findet an der Freien Universität Berlin – wie in den vorhergehenden Absätzen beschrieben – im Rahmen von Qualitätsberichten und Zielvereinbarungen statt. Letzteres umfasst in der Regel die Themenkomplexe Studium und Lehre, Forschung usw. Relevant für die Organisation Hochschule sind jedoch im Unterschied zu Unternehmen, bei denen Teams und Abteilungen im Fokus stehen, die Ebenen Studierende (Kompetenzvermittlung, Ausstattung mit Lernmitteln), Lehrende (hochschuldidaktische Qualifizierung, Forschungs- und Publikationsindizes) und die Gesamtpformance der Institution an sich (interne und externe Rechenschaftslegung, v. a. über Hochschulverträge und Leistungsberichte der Berliner Hochschulen) (vgl. Chalmers 2008, S. 3).

Weitere Anforderungen an ein Performance Management-System sind (vgl. Möller, Wirnsperger, Gackstatter 2015, S. 75ff.):

- Verknüpfung mit Zielen und Strategien der Organisation: Die Implementierung der Strategie wird zum essenziellen Bestandteil des Alltagsgeschäftes jeder organisatorischen Einheit und wird von jeder zuständigen Hierarchieebene mit umgesetzt. Eine hohe Prozessorientierung hilft bei der Verzahnung strategischer und operativer Ebenen. Ziel ist die ganzheitliche Planung und Steuerung der Leistung beziehungsweise Leistungsfähigkeit der Organisation.
→ Dies geschieht an der Freien Universität Berlin mittels eines prozessnahen QM-Systems, für dessen direkte operative Umsetzung in Studium und Lehre vor allem die Fachbereiche und Zentralinstitute die Verantwortung tragen.
- Förderung stetiger Leistungssteigerung und Kopplung an Anreiz-/Belohnungssysteme: Erst durch die Kombination von Vertrauen und Unterstützen mit Mess- und Steuerungssystemen (die gem. Organisationsforschung oft zum Lähmen einer Organisation oder zu dysfunktionalem Verhalten führen) entsteht eine Hochleistungsorganisation.
→ Innerhalb des QM-Systems der Freien Universität Berlin gibt es diverse Anreizsysteme mit dem klaren Ziel der Leistungssteigerung bei ausgewählten Faktoren. Stellvertretend seien hier die leistungsorientierte Mittelvergabe sowie die Zielvereinbarungen (zusammen mit den daran gekoppelten Qualitätsberichten) genannt.

- Identifikation und Prüfung von Schlüssel-/Erfolgsfaktoren beziehungsweise sie repräsentierenden Indikatoren: Um dysfunktionale Effekte in der Nutzung von Indikatoren zu limitieren, sollten nach Möglichkeit kontextbezogene, relative Kennzahlen angewandt werden. Statt absoluter Vorgaben wie Ergebniszielen sollten Kennzahlen relativ zu Stakeholder-Ansprüchen oder in Bezug zu Längsschnitten oder Benchmarking-Analysen gesetzt werden. Die Besonderheiten der bewerteten Einheiten sind adäquat zu berücksichtigen.
→ Dies entspricht dem Prinzip der Qualitätsberichte und der Kontextualisierung der dort aufgeführten Kennzahlen an der Freien Universität Berlin.

An der Freien Universität Berlin sind durch die von der Berliner Senatsverwaltung deutlich vorgegebene Leistungsorientierung einige Kennzahlen bereits als notwendige Kriterien der Leistungsmessung implementiert.

Die Universität nutzt diesen Rahmen für sich, um einerseits ihren Einheiten transparent weiterzuvermitteln, welche Zielvorstellungen in der Qualitätsentwicklung auf jeden Fall zu berücksichtigen sind beziehungsweise welche Folgen zum Beispiel für die Finanzierung eintreten, wenn dies nicht der Fall ist. Andererseits sucht man dysfunktionale Effekte zu mildern, indem beispielsweise im Hinblick auf Absolventenzahlen vorab Kohortenanalysen rechtzeitig Tendenzen aufzeigen, an welchen Punkten sich ein Eingreifen und Verbessern des zuständigen Bereiches lohnen würde. Zusätzlich zu diesen harten Indikatoren liefern weiche Indikatoren zum Beispiel aus Studienzufriedenheitsanalysen (wie Bachelor-, Master- oder Lehramtsbefragungen) Hinweise darauf, wie man Studierende gezielt unterstützen könnte. Klassischerweise lassen sich Studierende oftmals in Gruppen einteilen, für die bestimmte Beratungs- und Betreuungsbedarfe identifiziert werden können. Allerdings muss man – bei aller Verpflichtung der Hochschulen zu sehr guten Studienerfolgsquoten und intensivem Bemühen um adäquate Unterstützungsmöglichkeiten für eine zunehmend heterogene Studierendenschaft – auch die Grenzen hochschulischer Interventionen im Blick behalten.

So ist darauf hinzuweisen, dass die Universität zwar Studienverläufe und -dauer analysiert, um Verbesserungspotenziale der institutionellen Arbeit zu entdecken. Doch einige Aspekte, zum Beispiel eine schwierige Finanzierungssituation der Studierenden, können nicht gelöst werden.

Um stringent positive Entwicklungen der Qualität von Studium und Lehre zu befördern, statt die Fachbereiche und Zentralinstitute zunehmend in Kontroll- und Rechtfertigungszwang zu drängen, werden daher Kennzahlen mit ihren Kontextbezügen erfasst (Bsp.: Sind in Fachbereich X traditionell viele „Parkstudenten“?) und, wo möglich, in Relation gesetzt zu weiteren Daten aus Längsschnitten und ergänzenden QM-Messinstrumenten. Die Beurteilung erfolgt letztlich vor dem Hintergrund der Zielvorstellung der Universität und des jeweiligen Fachbereiches und eingedenk dessen, welche Maßnahmen dieser Fachbereich zur Verbesserung eingeleitet hat. Der Fokus verschiebt sich damit eindeutig zugunsten einer im Rahmen von Zielvereinbarungen und Qualitätsberichten gemeinsam diskutierten Qualitätsverbesserung im Sinne einer lernenden Organisation. So werden – im Unterschied zu rein legitimatorischen Berichtspflichten – partizipative Prozesse des gemeinsamen Lernens befördert. Schrittweise Verbesserung oder gar vorläufiges Scheitern von Verbesserungsmaßnahmen dienen explizit der Optimierung der Interventionsinstrumente sowie -maßnahmen.

Mit einer gesteigerten Performance-Messung und der avisierten Erhöhung des akademischen Outputs/Outcomes gehen in der Regel auch dysfunktionale Effekte einher. So stellt wegen der besonderen Prämisse akademischer Freiheit der gezielte Einsatz von Systemen zur Leistungsmessung eine besondere Herausforderung für Hochschulen und deren Leitungen dar (vgl. Broad/Goddard 2010, S. 61). Ein bekanntes Beispiel aus der Literatur ist das sog. *gaming*, bei dem Akademiker/innen Aktivitäten wählen, die ihnen den größten persönlichen Nutzen bringen und die oft mit der Vermeidung von Risiken –

und damit der für Universitäten dringend nötigen Innovation – einhergehen (vgl. Frost/Brockmann 2014, S. 27ff.).

An der Freien Universität Berlin halten sich solche nachteiligen Effekte in Grenzen. Da der Qualitätsentwicklung und dem Controlling an der Freien Universität Berlin in weiten Teilen das beschriebene partizipative Verständnis im Sinne einer lernenden Organisation zugrunde liegt, dienen Häufigkeit und Intensität beim Auftreten solcher dysfunktionaler Effekte eher dazu, laufende Prozesse zu verbessern, statt diese gänzlich in Frage zu stellen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Instruments Qualitätsberichte waren und sind solche Hinweise daher dringend erwünscht.

Stellvertretend sei ein Fall genannt, in dem die Konstruktion der Kennzahlensysteme des Landes und der Universität eben solche Effekte durch multidimensionale Zielsetzungen verhindern: Als internationale Netzwerkuniversität und vor dem Hintergrund, dass das Land Berlin mit seinen Finanzierungsindikatoren eine höhere Anzahl internationaler Studierender fördert, hob die Freie Universität Berlin den Anteil von Incomings, Austauschstudierenden beziehungsweise internationalen Studierenden insgesamt an. In manchen Studiengängen beziehungsweise Fachbereichen zeigt sich, dass bei diesen Gruppen die Regelstudienzeit überschritten werden kann. Da Land und Universität zugleich gute Ergebnisse bei Studienerfolg, Internationalisierung und Nachweisen zum Qualitätsmanagement belohnen, werden einseitige Effekte wie *gaming* jedoch verhindert.

Nichtsdestotrotz müssen die Grenzen und Perspektiven von Steuerung akzeptiert werden. Dies gilt unter anderem im Hinblick auf immanente Widersprüche zwischen politischer und institutioneller Logik, wie sie seit Jahren zum Ausdruck kommen zwischen den leidlich bekannten Polen Unterfinanzierung beziehungsweise zunehmende Stratifizierung des deutschen Hochschulsystems, steigende Anforderungen zum Beispiel durch eine heterogenere Studierendenschaft und mehr Autonomie, die zugleich an erweiterte Berichts- und Rechenschaftspflichten geknüpft ist. Die Freie Universität Berlin löst diesen Anspruchsspagat über ihr strukturiertes, schlankes Qualitätsmanagementsystem, welches sich transparent an in einem Gegenstromverfahren definierten Zielen ausrichtet und das zentrale und dezentrale Verknüpfungen zwischen Qualitätsmanagement, Controlling und strategischer Planung involviert, um doppelte Berichtspflichten zu vermeiden und eine gemeinsame Ausrichtung an der u. a. durch das Land Berlin gemessenen Performance zu garantieren. Durch das etablierte System relativer Autonomie, das in diesem Beitrag anhand des Instruments Qualitätsberichte skizziert wurde, werden den einzelnen Einheiten die notwendigen Spielräume zu evidenzbasierten Entscheidungen und dialogorientiertem Handeln verschafft – und damit eine Qualitätsentwicklung befördert, die auch die Grenzen der Machbarkeit oder nicht-intendierte Steuerungseffekte im Blick hat.

Literatur

- Burkert, M. (2008): Qualität von Kennzahlen und Erfolg von Managern. Wiesbaden: Gabler.
- Broad, M. & Goddard, A. (2010): Internal performance management with UK higher education: an amorphous system? In: Measuring Business Intelligence. Vol. 14 (1). pp. 60-66.
- Chalmers, D. (2008): Teaching and learning quality indicators in Australian universities. OECD: Higher Education Management and Policy Journal. URL: <http://www.oecd.org/site/eduimheo8/41216416.pdf> (Stand: 30.11.2015).
- Freie Universität Berlin (2012): Qualitätsverständnis der Freien Universität Berlin. URL: http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/weitere-fu/prozessdokumentation/qualitaetsverstaendnis_studium_lehre.pdf (Stand 30.11.2015).

- Freie Universität Berlin (2013): Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre. URL: http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/weitere-fu/prozessdokumentation/ziel_operationalisierungsmatrix (Stand 30.11.2015).
- Freie Universität Berlin (2015a): Dateivorlage Qualitätsbericht Studium und Lehre 2015 der Freien Universität Berlin. Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- Freie Universität Berlin (2015b): Handreichung. Zur Vorbereitung der Vor-Ort-Begleitung im Rahmen der Systemakkreditierung. Berlin. URL: <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/weitere-fu/handreichung-systemakkreditierung.pdf> (Stand 30.11.2015).
- Freie Universität Berlin (2016): Leitbegriffe und Geschichte der Freien Universität. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/leitbegriffe/index.html> (Stand 30.11.2015).
- Frost, J. & Brockmann, J. (2014): When qualitative productivity is equated with quantitative productivity: scholars caught in a performance paradox. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 17 (6), pp. 25-45.
- Hahn, S. (2015): Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement. In: Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements. Tagungsband 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen. Berlin, S.153-165, URL: <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/qm2013/all/PDF/qm2013.pdf> (Stand 30.11.2015).
- Hilgers, D. (2008): Performance Management. Leistungserfassung und Leistungssteuerung in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen. Wiesbaden: Gabler.
- Krause, O. (2006): Performance Management. Eine Stakeholder-Nutzen-orientierte und Geschäftsprozess-basierte Methode. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Krehl, C. (2017): Legitimationsfassaden Revisited: Systemakkreditierung als Motor von Isomorphie. In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.): QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?. Tagungsband 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen. Berlin, S. 143-150.
- Möller, K.; Wirnsperger, F. & Gackstatter, T. (2015): Performance Management – Konzept, Erfahrungen und Ausgestaltung einer neuen Disziplin. In: Controlling – Zeitschrift für erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung, Vol. 27 (2), pp. 74-80.
- Rassenhövel, S. (2010): Performancemessung im Hochschulbereich. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Wiesbaden: Gabler.
- Rausch, P. (2011): Performance Management. In: Informatik-Spektrum, Vol. 34 (3), pp. 304-308.

Manifeste Harmonie und latente Konflikte – Das Spannungsfeld zwischen strategischem Qualitätsmanagement und stakeholderorientierter Qualitätssicherung

Qualitätssicherungssysteme sind aus dem europäischen Hochschulalltag – auch begrifflich – nicht mehr wegzudenken. Zwar forderte erst die Bergener Bologna Deklaration die Hochschulen explizit auf, die Qualität ihrer (Aus-)Bildungsprozesse durch systematische interne Mechanismen und die Bezugnahme auf externe Qualitätsstandards zu steigern (Bergen Communiqué 2005) – aber zahlreiche Institutionen hatten bereits deutlich früher mit dem Aufbau entsprechender Strukturen und Prozesse begonnen. Und so gab schon fünf Jahre später die Mehrzahl der in einer großen Studie der European University Association befragten Hochschulen an, solche Mechanismen implementiert und im Sinne eines Systems miteinander verschränkt zu haben (Loukkola/Zhang 2010). Gleichzeitig schien aber auch von Anfang an unklar, was denn nun eigentlich erreicht werden sollte: “[...] *many higher education systems started working on quality assurance, perhaps without a proper analysis of the policy problem(s) quality assurance was to solve*” (Westerheijden/Stensaker/Rosa 2007, S. 3). Die Frage nach dem Zweck von Qualitätsmanagement beziehungsweise Qualitätssicherung (ich werde weiter unten noch auf eine entsprechende – für die Weiterentwicklung des Diskurses sogar notwendige – Differenzierung zwischen beiden Begriffen zu sprechen kommen) blieb weitgehend ungestellt. An die Stelle einer klaren Zieldefinition und konzeptionellen Klärung trat eine eher generelle, durchaus auch politische Debatte über den Unterschied zwischen Qualitätssicherung im Sinne einer Rechenschaftslegung gegenüber externen Anspruchsgruppen (Accountability) und Qualitätssicherung im Sinne einer Verbesserung der hochschulischen Leistungen (Improvement). Nur vereinzelt wurde darauf hingewiesen, dass dieses „fundamentale Spannungsverhältnis“ (Houston 2008) eigentlich nur in einer falsch verstandenen Gleichsetzung der beiden Funktionen liegt (Harvey/Newton 2007): Genau genommen schließen sie einander nicht aus – es geht eher um die Frage an wen die Verbesserungsbemühungen adressiert sind. In den vergangenen Jahren flaute diese Debatte dann eher ab: Ins Zentrum rückte zunehmend wieder die schon jahrzehntelang behandelte Frage, inwiefern denn gerade Hochschulen überhaupt steuerbar seien (Ditzel 2015; Pellert 1999) – Qualitätssicherung wurde hier, ganz im Sinne von Westerheijden, Stensaker und Rosa (2007), als ein weiterer möglicher Managementansatz verstanden, um die Hochschulen in die gewünschte Richtung zu lenken.

In diesem Beitrag sollen nun die diesem Bestreben inhärenten konzeptionellen Widersprüche aufgezeigt werden. Basierend auf den früheren Analysen des Autors (Vettori 2015; 2014; 2012) zum Qualitätsdiskurs im österreichischen Hochschulsystem, wird dargestellt, dass die Effektivitätsgrenzen vieler Qualitätssicherungssysteme und Erwartungsenttäuschungen von AkteurInnen und Stakeholdern nicht zuletzt auf die Inkompatibilität zweier gegensätzlicher Logiken – Qualitätsmanagement als strategischer Steuerung und Qualitätssicherung als Befriedigung von Stakeholderinteressen – zurückzuführen sind. Dabei wird insbesondere auch diskutiert, warum dieser Widerspruch zwar nicht auflösbar ist, aber sehr wohl erkannt und bewältigt werden muss, um eine konstruktive Weiterentwicklung sowohl hochschulintern als auch in ihrer Umwelt zu ermöglichen.

Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung: zwei unterschiedliche Logiken

Das Zitat von Williams (2009) bringt die bereits angesprochene Problematik auf den Punkt: "The main problem we all face is that there is no single agreed purpose, method or definition of quality assurance. It is largely one of those phrases that mean what you want it to mean [...]. Of course, the danger is that people will use the same phrase, the same words, to mean lots of different things. So there is a communication problem immediately when we start talking about quality assurance." Und tatsächlich offenbart die analytische Betrachtung des einschlägigen Diskurses zumindest in Österreich eine Reihe innerer Widersprüche und Spannungsfelder – die aber auf einer manifesten Ebene auf den ersten Blick kaum sichtbar sind. Im Gegenteil: Die Verwendung einer gemeinsamen Fachsprache und der Verweis auf dieselben Referenzen (wie etwa die Berlin Deklaration im Zuge des Bologna Prozesses, die European Standards and Guidelines for Quality Assurance oder die immer wieder zitierte Heuristik unterschiedlicher Qualitätskonzepte nach Harvey und Green (Harvey 2006; Harvey/Green 1993) suggerieren zunächst ein gemeinsames Verständnis des Phänomens. Fokussiert man hingegen auf die diesen Aussagen zugrundeliegenden Latenzen, wird plötzlich deutlich, dass – fast im Sinne eines umgekehrten „Babel-Effekts“ (Vettori 2014) – die so erzielte Verständigung nur eine scheinbare ist.

Neben den unterschiedlichen handlungsleitenden Deutungsmustern (Vettori 2014; 2012) sind es insbesondere zwei gänzlich anders gelagerte Logiken, die hier in Widerspruch geraten – ohne dass die im Luhmann'schen Sinn auf permanente Reproduktion ausgerichtete Kommunikation dadurch ernsthaft ins Stocken geraten würde. Die erste Logik lässt sich am besten mit dem Begriff Qualitätsmanagement im klassischen betriebswirtschaftlichen Sinne fassen und ist größtenteils managerialistisch orientiert. Ihren Ursprung hat sie entsprechend in klassischen (Total) Quality Management Modellen, deren Eignung für den Hochschulbereich zumindest auf der expliziten Ebene noch immer sehr kontrovers diskutiert wird (Eagle/Brennan 2007; Meirovich/Romar 2006). Implizit scheinen sich die Hochschulen hingegen zumindest in Übersee damit bereits weitgehend abgefunden zu haben (Parker 2011). Die primäre Funktion dieser Art von Qualitätsbemühungen liegt in der Steuerung der Hochschulen. Das zugrundeliegende Qualitätsverständnis ist ebenfalls stark betriebswirtschaftlich geprägt und an Werten wie Effektivität, Effizienz, Innovation und Wachstum ausgerichtet. Im Vordergrund stehen Managementmodelle, welche die strategischen (Qualitäts-)Ziele zum Ausgangspunkt jeglicher Aktivität machen und über Feedback- und Monitoringschleifen die Erreichung der Ziele messen beziehungsweise neue Zielsetzungen generieren möchten. Viele dieser Modelle sind Derivate des von William Deming (1982) eingeführten PDCA-Zyklus, bei dem die Kernelemente dieses Zyklus – Plan, Do, Check, Act – durch zusätzliche operative oder analytische Schritte ergänzt werden.

Entsprechend liegt eine der Hauptfunktionen eines Qualitätsmanagementsystems in dieser Logik im Bereitstellen und Aufbereiten von Daten und Informationen über die Prozesse und Leistungen innerhalb der Organisation. Über Instrumente wie Zielvereinbarungen sollen die strategischen Ziele auf verschiedene organisationale Ebenen heruntergebrochen und handhabbar gemacht werden. Rollen- und Prozessdefinitionen regeln die Verantwortlichkeiten und das Zusammenspiel verschiedener AkteurInnen in der jeweiligen Hochschule und bestimmen ihre Funktion innerhalb des Gesamtsystems. Mit Hilfe von Kennzahlen und Erfolgsindikatoren sollen evidenzbasierte Entscheidungen der jeweiligen Leitungsorgane unterstützt werden und mehr Transparenz über den tatsächlichen Erfolg verschiedener Maßnahmen erzielt werden.

Allerdings stößt diese Konzeption von Qualitätsmanagement - zumindest bei den meisten AkteurInnen – auf wenig Gegenliebe, insbesondere auf Seiten des wissenschaftlichen Personals (Anderson 2006; Newton 2002; 2000). Zudem eignen sich die strategischen Zie-

le einer Hochschule oftmals nur bedingt als Grundlage für eine solche Art von Managementmodell. Die Organisation der Hochschulen nach den Hauptleistungsbereichen (Forschung, Lehre, evt. noch Transfer) und Hauptfunktionsbereichen (Finanzen, Infrastruktur, Personal) macht zunächst den Eindruck einer sinnvollen funktionalen Differenzierung, entwickelt aber schnell eine Eigendynamik: So werden an unterschiedlichen Stellen in der Organisation eigenständige Qualitätsziele definiert und Maßnahmen angestoßen, die nur bedingt aufeinander abgestimmt sind und abgestimmt sein können (Vettori 2015). Zu den ungelösten Herausforderungen dieser Logik zählt also neben der mangelnden Akzeptanz durch einige der wichtigsten Akteursgruppen auch das Problem von Zielkonflikten, die in lose gekoppelten Organisationen (Weick 1985) wie eben den Hochschulen besonders klar zutage treten.

Die zweite Logik kann zu einem gewissen Teil als hochschulsektorspezifische Antwort auf diese Herausforderungen gelesen werden, birgt aber natürlich ihre eigenen Risiken. Diese eher politisch orientierte Logik lässt sich mit dem Begriff Qualitätssicherung bezeichnen und ist weniger von einer bestimmten Managementphilosophie getragen als vielmehr von den unterschiedlichen (politischen) Interessen verschiedener Stakeholdergruppen, die zu einem wesentlichen Teil organisationsexmanent sind (Studierende, AbsolventInnen, ArbeitgeberInnen, Regierungsinstitutionen, Interessensverbände etc.). Ziel der Qualitätsbemühungen hier ist es, externe Erwartungen und Vorgaben zu erfüllen und das Vertrauen der jeweiligen Stakeholder zu gewinnen beziehungsweise sicherzustellen. Das zugrundeliegende Qualitätsverständnis ist entsprechend schwer zu fassen und liegt eher in operationalisierter Form vor, etwa in Form der Anforderungskataloge von nationalen und supranationalen Qualitätssicherungsagenturen oder politischer Leitpapiere wie etwa den European Standards and Guidelines for Quality Assurance. Besondere Bedeutung für die Emergenz und Stabilität der Qualitätssicherungslogik kommt dabei dem Bolognaprozess zu, der als „obvious driver for change with regard to quality in steering mechanisms“ (Schwarz/Westerheijden 2004, S. 36) gilt. Auf nationaler Ebene auch als „Qualitätsreform“ bezeichnet (EUA 2007), lenkte der Bolognaprozess insbesondere in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit vermehrt auf Themen wie die Studierendenbeteiligung an Qualitätssicherungsverfahren, die Einbindung externer Interessensgruppen durch Feedbackmechanismen oder die Förderung des Bewusstseins um formale Qualitätsentwicklung seitens der Universitätsangehörigen (Gvaramazde 2008). Gegenüber der Kernanforderung, Stakeholder einzubinden und mit relevanten Informationen zu versorgen, rücken Managementprozesse in dieser Logik klar in den Hintergrund.

Häufige Beispiele für diese Art der Einbindung und Information bestehen in der Beteiligung von Studierenden, ArbeitsmarktvertreterInnen und Alumni am Design sowie an der Evaluation und Weiterentwicklung von Studienprogrammen oder in der Veröffentlichung von Qualifikationsprofilen, Syllabi und Beurteilungskriterien um (prospektiven) Studierenden die Wahl des Studiums zu erleichtern. Studierenden-, AbsolventInnen- und Unternehmensbefragungen sollen deren Erwartungen und Perspektiven sichtbar machen und ergänzen Lehrveranstaltungsevaluationen in Hinblick auf die Bewertung des Studienangebots. Weiterbildungsprogramme – insbesondere im Sinne einer didaktischen (Weiter-)Qualifizierung – sollen sicherstellen, dass sämtliche Lehrende ein Mindestmaß an Vermittlungskompetenzen aufweisen, wobei Lehrqualität sehr stark mit den Konzepten Studierendenzufriedenheit und Employability gleichgesetzt wird. Aber ähnlich wie bei der Qualitätsmanagementlogik ist auch die Qualitätssicherungslogik vor Enttäuschungen nicht gefeit: Die aus den unterschiedlichen Befragungen gewonnenen Daten sind nur bedingt handlungsleitend und der weiter oben bereits beschriebene Zielkonflikt tritt bei divergierenden Stakeholderinteressen besonders deutlich zu Tage. Insofern verwundert es kaum, dass gerade aus der Idee von Qualitätssicherung heraus der Ruf nach regulierenden Instanzen, die darauf achten, dass die Regeln (in diesem Fall Standards) von allen eingehalten werden, besonders laut wird.

Latente Konflikte

Dass die beiden Logiken nur auf einer sehr latenten Ebene Unterschiede aufweisen, das heißt die Unterschiede in der Regel nicht bewusst sind (und die beiden Logiken somit im Prinzip als eine einzige wahrgenommen und behandelt werden), zeigt sich besonders deutlich bei einem Blick auf den Bereich der externen Qualitätssicherung. Ob Akkreditierungen, Audits oder Evaluationen – in den Kriterienkatalogen und Ansätzen der meisten Agenturen mischen sich managerialistische und politische Elemente. Klare Rollenaufteilungen, Regelkreise und explizite Strategien sind hier genauso gefordert wie die Orientierung an Kernkonzepten des Bolognaprozesses (Learning Outcome-Orientierung, Studierendenzentrierung, Transparenz von Stakeholderinformationen) und verstärken den zugrundeliegenden konzeptionellen Konflikt noch.

Denn darin liegt letzten Endes die Crux: Der Konflikt ist tatsächlich primär konzeptioneller Natur (bzw. genauer gesagt ist es einer der zugrundeliegenden Denkmuster) und tritt kaum deutlich in Erscheinung – obwohl er sich dann doch in real erlebbaren Widersprüchen manifestiert. Das Problem besteht aus analytischer Sicht also nicht aus einer unmittelbar beobachtbaren Verwechslung der beiden „Labels“ *Qualitätsmanagement* und *Qualitätssicherung* – beide Begriffe werden häufig ohnehin synonym verwendet und sehr unterschiedlich definiert. So definieren Westerheijden, Stensaker und Rosa Qualitätssicherung durchaus in einem managerialistischen Sinne als ein *management tool* „... *that has gained a secure place among the other modes of management.*“ (2007, S. 5), während andere AutorInnen (zum Beispiel Brown 2009; Blackmur 2007) Qualitätssicherung als einen Prozess erachten, im Zuge dessen qualitätsrelevante Eigenschaften identifiziert und in Standards gegossen werden, deren Einhaltung dann durch eine Kombination interner und externer Maßnahmen sichergestellt werden soll.

Aber für die Mehrzahl der AkteurInnen sind solche – auch bereits aus diesen Definitionen erkennbaren – Unterschiede in der Praxis nicht existent. Für sie sind beide Logiken – die interne Steuerung der Organisation in Richtung höherer Effektivität und Effizienz und die Übereinstimmung mit unterschiedlichen externen Stakeholderanforderungen – letztlich mit derselben Herangehensweise, demselben Qualitätsmanagementsystem, denselben Instrumenten erreichbar. Somit können auch die Stärken und Schwächen der jeweiligen Logik nicht im erforderlichen Ausmaß genutzt oder kompensiert werden. Lehrveranstaltungsevaluationen oder AbsolventInnenbefragungen beispielsweise können nur zu einem sehr geringen Grad steuerungsrelevante Informationen bereitstellen, während evidenzbasierte strategische Entscheidungen vermutlich nur mit einem sehr kleinen Teil der jeweiligen Stakeholderinteressen Übereinstimmung finden.

In dieser Vermengung zweier nur mäßig kompatibler Systemlogiken besteht denn auch eine der wesentlichsten Ursachen für die Erwartungsenttäuschungen in Bezug auf institutionelle Qualitätssicherungssysteme – und ein Hindernis für deren konstruktive Weiterentwicklung. So bleiben die erwarteten Vertrauenseffekte auf der Feldebene zunächst noch aus (Vettori 2012) – und auch die Impactdebatte stagniert mangels einer konzeptionellen Vorstellung davon, aus welcher Perspektive denn eigentlich welche Art von Wirkung überhaupt festgestellt werden kann und soll (Vettori, et al., 2015). Sogar die bereits vorfindbaren Lösungen für diese Situation sind wenig zufriedenstellend, setzen sie doch in Unkenntnis der konzeptionellen Widersprüche rein auf der methodischen Ebene an: Wenn ein Instrument bislang noch nicht die daran geknüpften Erwartungen erfüllt hat, liegt dies nach dem vorherrschenden Deutungsmuster am Instrument selbst. Konsequenterweise wird der Fokus weiterhin auf eine Verbesserung und Verfeinerung des verfügbaren Sets an Methoden gelegt, da diese scheinbar noch nicht ausgereift genug sind.

Mögliche Lösungsansätze – und ein finales Caveat

Doch selbst wenn die partiellen Unvereinbarkeiten beider Logiken bewusst sind, können sie wohl kaum aufgelöst, sondern nur konstruktiv überwunden werden. Eine mögliche Variante wäre die Entwicklung von Systemkonzepten mit einer höheren Komplexität als bislang, in denen die beiden Logiken intendiertermaßen und konsequent verschränkt werden – zum Beispiel etwa indem Qualitätssicherung im Sinne eines Stakeholderdialogs redefiniert wird und damit nicht so sehr Daten für Entscheidungen bereitstellt, sondern die Voraussetzungen und Konsequenzen solcher Entscheidungen einer kritischen multiperspektivischen Reflexion aussetzt. Das würde allerdings erfordern, das Konzept des Qualitätsmanagementsystems an sich noch einmal einer kritischen Betrachtung zu unterziehen – bleibt bislang doch unklar, ob es hier wirklich um systemische Zusammenhänge oder simple Systematiken geht. Die explizite Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen und Perspektiven könnte dann auch zur Generierung differenzierter Wirksamkeitsmodelle und Impactdebatten beitragen – und dadurch klarer als bisher die theoretischen und empirischen Grenzen von Qualitätsmanagement- bzw. Qualitätssicherungsmaßnahmen aufzeigen. Und sogar auf der instrumentellen Ebene könnten entsprechende Fortschritte angestoßen werden – etwa durch einen methodischen Brückenschlag zwischen beiden Logiken im Sinne einer Fokussierung auf Hybridmethoden und alternative Evaluationsansätze wie die im angloamerikanischen Raum schon seit Jahrzehnten präsenste *Fourth Generation Evaluation* (Lincoln/Guba 1985) oder die *Empowerment Evaluation* (Fetterman 2001).¹

Letzten Endes liegt aber bereits in der Bewusstmachung der latenten Konzeptkonflikte per se eine große Chance – und in ihrer auf Harmonie bedachten Invisibilisierung durch eine vermeintlich gemeinsame Fachsprache ein großes Risiko. In den Worten Houstons (2008, S. 64): *“Assumptions about language, labels and definitions have consequences for not only those who have the capacity to influence decision-making but also those affected who do not participate in problem setting or problem solving.”* Jenseits der Vorstellung, dass Qualitätssicherung grundsätzlich als notwendig und positiv zu bewerten ist, gibt es auch in der Gemeinschaft der mit Qualitätsagenden betrauten ProfessionalistInnen und ExpertInnen kein eigentliches gemeinsames Verständnis der Materie. Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der in diesem Beitrag verwendeten differenzierten Form bleiben terminologisch eng miteinander verwoben – und entziehen sich dadurch letztlich auch jeder berechtigten Kritik als einzelne Konzepte. Wie Morley (2003) feststellt, hat sich Qualität längst zu einem universalisierenden Metanarrativ entwickelt – und jegliche Argumente, die den Begriff *Qualität* beinhalten und den Wunsch transportieren etwas zu verbessern, werden kaum hinterfragt. Diese Fähigkeit, sich selbst zu hinterfragen – und zwar nicht nur auf einer instrumentellen oder explizit-konzeptionellen Ebene sondern auch auf der Ebene der *underlying assumptions* (Schein 2004) –, gehört damit zu den wichtigsten Aufgaben von Qualitätsmanagement-/Qualitätssicherungssystemen für die Zukunft – egal ob von außen oder innen induziert.

¹ Beide Evaluationsansätze brechen mit der klassischen „Bewertungsfunktion“ von Evaluationen: Während bei der *Fourth Generation Evaluation* der Abgleich von Sicht- und Interpretationsweisen von verschiedenen AkteurInnen im Vordergrund steht (und das Ziel mehr in einer gemeinsamen Problemdefinition als in dessen Lösung liegt), werden bei der *Empowerment Evaluation* die von einer Evaluation Betroffenen überhaupt mit der Weiterentwicklung des jeweiligen Programms betraut – und dabei begleitet.

Literatur

- Anderson, Gina (2006): Assuring quality/resisting quality assurance: academics' responses to 'quality' in some Australian universities, in: *Quality in higher education*, 12(2), S. 161-173.
- Bergen Communiqué (2005).
- Blackmur, Douglas (2007): The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes, in: Westerheijden, Don F./Stensaker, Bjorn/Rosa, Maria J.(Hrsg.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer, S. 15-45.
- Brown, Roger (2009): Quality Assurance and the Market. In: Newton, Jethro/Brown, Roger (Hrsg.): *The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education*, Nr. 3. Amsterdam: EAIR, S. 13-28.
- Deming, William E. (1982): *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Ditzel, Benjamin (2015): Qualitätsmanagement als Kontextsteuerung – Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen steuerungsbezogener Interventionen, in: Vettori, Oliver/Salmhofer, Gudrun/Mitterauer, Lukas/Ledermüller, Karl (Hrsg.): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 19–38.
- Eagle, Lynn/Brennan, Ross (2007): Are students customers? TQM and marketing perspectives, in: *Quality Assurance in Education*, 15(1), S.44-60.
- European University Association – EUA (2007): *EUA Policy Position on Quality*. Brussels (working paper).
- Fetterman, David (2001): *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- Gvaramazde, I. 2008. 'From quality assurance to quality enhancement in the European Higher Education Area'. *European Journal of Education*, 43(4), S. 443–455.
- Harvey, Lee (2006): Understanding Quality, in: Purser, Lewis (Hrsg.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels, Berlin: Raabe.
- Harvey, Lee/Green, Diana (1993): Defining Quality, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), S. 9-33.
- Harvey, Lee/Newton, Jethro (2007): Transforming Quality Evaluation: Moving on, in: Westerheijden, Don F./Stensaker, Bjorn/Rosa, Maria J.(Hrsg.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer, S. 225-245.
- Houston, Don (2008): Rethinking quality and improvement in higher education, in: *Quality Assurance in Education*, 16(1), S. 61-79.
- Lincoln, Yvonne S./Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loukkola, Tia/Zhang, Thérèse (2010): *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: EUA.
- Meirovich, Gavriel/Romar Edward J. (2006): The difficulty in implementing TQM in higher education instruction. The duality of instructor/student roles, in: *Quality Assurance in Education*, 14(4), S. 324-337.
- Morley, Louise (2003): *Quality and Power in Higher Education*. Berkshire, Philadelphia: Open University Press.
- Newton, Jethro (2002): Views from below: academics coping with quality, in: *Quality in Higher Education*, 8(1), S. 39-61.

- Newton, Jethro (2000): Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, in: *Quality in Higher Education*, 6(2), S. 153-163.
- Parker, Lee (2011): University Corporatisation: Driving Redefinition, in: *Critical Perspectives on Accounting*, 22(4), S. 434-450.
- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Schein, Edgar H. (2004): *Organizational Culture and Leadership*. 3. Aufl., San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwarz Stefanie/Westerheijden, Don F. (2004): Accreditation in the framework of evaluation activities: a comparative study in the European Higher Education Area, in: Schwarz Stefanie/Westerheijden, Don F. (Hrsg.): *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. Higher Education Dynamics vol. 5. Dordrecht: Kluwer, S. 1-41.
- Vettori, Oliver (2015): Interdependenter Wandel: Die dynamische Beziehung zwischen Organisationen und organisationalen Feldern. In: Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (Hrsg.): *Organisationen zwischen Dynamik und Stabilität*. Wien: Facultas, S. 71-96.
- Vettori, Oliver (2014): The "Tower of Babel" in reverse? Competing meaning structures on quality assurance in Austrian higher education. Paperpräsentation beim 30th Colloquium of the European Group of Organization Studies, 3.-5. Juli 2014, Rotterdam.
- Vettori, Oliver (2012): *A clash of quality cultures? Conflicting, coalescing and coexisting interpretive patterns in Austrian Higher Education*. Dissertation: Universität Wien.
- Vettori, Oliver/Salmhofer, Gudrun/Mitterauer, Lukas/Ledermüller, Karl (Hrsg.) (2015): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Weick, Karl E. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Westerheijden, Don F./Stensaker, Bjorn/Rosa, Maria J. (2007): Introduction, in: Westerheijden, Don F./Stensaker, Bjorn/Rosa, Maria J. (Hrsg.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Dordrecht: Springer, S. 1-11.
- Williams, Peter (2009): The Future of Quality Assurance. In: Newton, Jethro / Brown, Roger (eds.): *The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education* Nr. 3. Amsterdam: EAIR, S. 48-59.

Veränderung auf Dauer? Zielsetzung und Individualisierung in QM-Systemen

Abstract

„Wir sind doch jetzt systemakkreditiert... das reicht doch, oder?“ Diesen oder einen ähnlichen Satz haben die meisten, die im Bereich Qualitätsentwicklung oder Qualitätsmanagement in Hochschulen aktiv sind, schon einmal gehört. Die zum Teil sehr aufwändigen Akkreditierungsverfahren werden als eine abschließende Prüfung wahrgenommen, die bei einem positiven Ergebnis keine weiteren Bemühungen erfordert. Vor allem die Systemakkreditierung wird häufig als Projekt verstanden und Projekte werden abgeschlossen. Dabei wird schnell übersehen, dass sich der Projektcharakter vor allem auf die Vorbereitung zur Systemakkreditierung bezieht und sich durch die Einführung eines systemakkreditierten Qualitätsmanagementsystems langfristig Verhaltensweisen verändern müssen. Durch die Fokussierung auf hochschulweite Qualitätsziele, die über die Erfüllung von Standards hinausgehen, kann eine nachhaltige Qualitätsentwicklungskultur unterstützt werden.

1. Was ist eigentlich „Qualitätsmanagement“?

1.1 Begriffe und Konzepte

Viele Begriffe werden im Qualitätsmanagement als Synonyme verwendet, obwohl sich bei näherer Betrachtung hinter den unterschiedlichen Begriffen auch sehr unterschiedliche Konzepte verstecken. Befragungen sind nicht automatisch Evaluationen (Minke/Thumser-Dauth/Töpfer 2013; Kromrey 2001), Akkreditierung ist nicht automatisch Qualitätsentwicklung (Pasternack 2004) und Standards müssen nicht unbedingt mit Zielorientierung oder strategischer Steuerung (Stifterverband 2010) zusammenhängen. Die Vielzahl unterschiedlicher Begriffe für gleiche Konzepte oder gleicher Begriffe für unterschiedliche Konzepte macht es zuweilen durchaus schwierig, über Qualitätsentwicklung zu sprechen.

1.2 Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung

Für Hochschulen in Deutschland werden externe Vorgaben zum Qualitätsmanagement in den Landeshochschulgesetzen und in den Anforderungen zur Akkreditierung formal geregelt. Allerdings zeigen auch die unterschiedlichen Vorgabedokumente Unterschiede in den Anforderungen für die Einrichtung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen: So verweist zum Beispiel das Landeshochschulgesetz in Baden-Württemberg stärker auf Qualitätsentwicklung, während der Akkreditierungsrat deutlich auf Qualitätssicherung abzielt. An diesen beiden Beispielen wird die Bandbreite der Konzepte deutlich, die zwar alle dem Begriff Qualitätsmanagement zugeordnet werden, aber sehr unterschiedliche Konzepte in den Vordergrund stellen. Für Hochschulen ist dabei die Erfüllung der Mindeststandards aus den Akkreditierungsvorgaben über ein hochschulinternes Qualitätsmanagementsystem ein durchaus anspruchsvolles Veränderungsprojekt, weil die Gesamtorganisation in die Lage versetzt werden muss, flächendeckend Standards zu erreichen und dauerhaft zu sichern.

In einer abstrahierten Form lässt sich die unterschiedliche Zielrichtung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als Absicherung eines erreichten IST-Zustandes (Qualitätssicherung) darstellen, während die Qualitätsentwicklung die Entwicklung hin zu einem erwünschten Zustand/SOLL-Zustand bezeichnet. Der erwünschte Zustand kann nur erreicht werden, wenn bestimmte Verbesserungspotentiale erkannt, Maßnah-

men zur Verbesserung definiert und schließlich auch umgesetzt werden. Gleichzeitig gilt es aber auch, wenn zum Beispiel Verbesserungsmaßnahmen nicht umsetzbar sind, den IST-Zustand vor einer Verschlechterung zu bewahren, da diese Verschlechterung zu einem unerwünschten Zustand führen würde.

In der Darstellung dieses Verhältnisses von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und der damit verbundenen unterschiedlichen Konzepte in Abbildung 1 wird auch deutlich, dass es natürlich das strategische Ziel einer Hochschule sein kann, den IST-Zustand durch Qualitätssicherung „nur“ gegen eine Verschlechterung abzusichern und keine auf einen erwünschten (höherwertigen) Zustand ausgerichtete Qualitätsentwicklung zu betreiben.

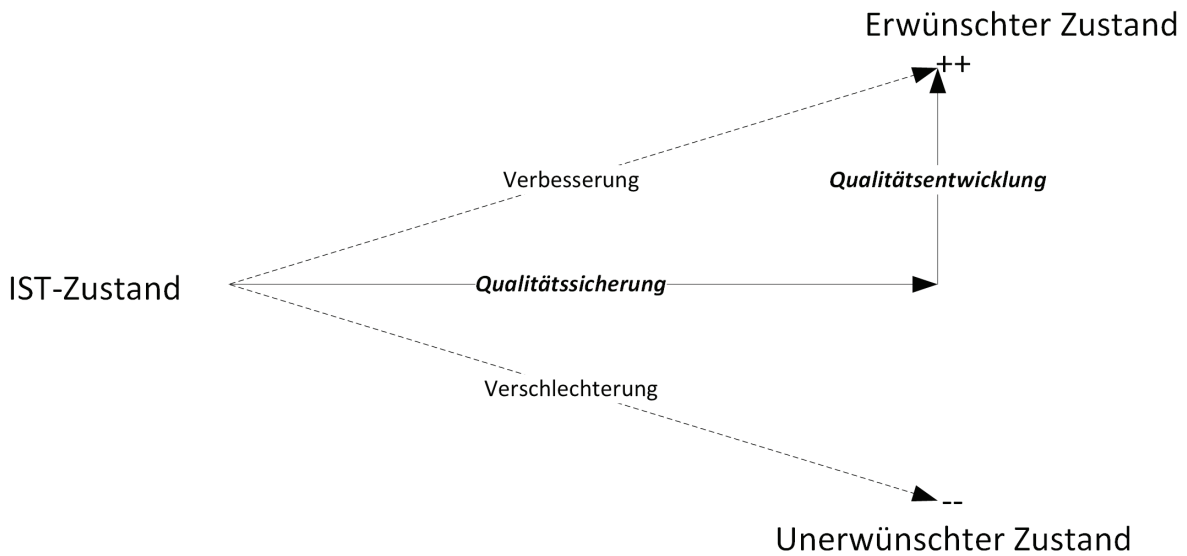


Abb. 1: Verhältnis von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Während die Kriterien und Standards des Akkreditierungsrates (und der Agenturen) primär auf die Sicherung von Standards abzielen und damit dem Konzept der Qualitätssicherung entsprechen, können die gesetzlichen Anforderungen durchaus davon abweichen: das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg ist beispielsweise auf Qualitätsentwicklung ausgerichtet. In §16 spricht das LHG BW explizit die kontinuierliche Verbesserung von Strukturen und Leistungsprozessen als Aufgabe der Leitung an und geht damit auf eine Grundidee der Qualitätsentwicklung ein: „Das Rektorat ist zuständig für die kontinuierliche Verbesserung der Strukturen und Leistungsprozesse.“ Weitere Beispiele für das Verständnis von Qualitätsentwicklung finden sich im baden-württembergischen LHG zum Beispiel in §5, §26 und §46. Über die Akkreditierungsstandards hinauszugehen ist also im Rahmen der Vorgaben zur Systemakkreditierung möglich, und auf der Grundlage von jeweiligen gesetzlichen Vorgaben gegebenenfalls sogar gefordert.

2. Die Systemakkreditierung als Veränderungsprojekt

2.1 Die Bedeutung von Standards bei der Systemakkreditierung

Das Ziel der Systemakkreditierung ist es einen Nachweis zu erbringen, dass ein Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist, welches die Einhaltung der Standards des Akkreditierungsrates in allen Studiengängen gewährleisten kann (Akkreditierungsrat 2013). Wird dieser Nachweis von der Hochschule erbracht, kann das Qualitätsmanagementsystem systemakkreditiert werden.

Vor der Systemakkreditierung kann der IST-Zustand an einer Hochschule natürlich auch unterhalb dessen liegen, was den Regeln des Akkreditierungsrates entspricht, dann wäre

ein IST-Zustand nicht akkreditierbar. In der Regel werden aber bereits in der Vorbereitungsphase zur Systemakkreditierung einige Studiengänge die Standards des Akkreditierungsrats erfüllen, andere Studiengänge müssen noch Entwicklungsschritte vollziehen, bevor die Standards erfüllt werden. Die Herausforderung besteht darin, nicht nur für jeden einzelnen Studiengang dafür zu sorgen, dass bestimmte Standards und Kriterien erfüllt werden, sondern ein von allen akzeptiertes und gelebtes Qualitätsmanagementsystem mit systematischen Prozessen und Verfahren einzurichten, das unabhängig von Personen, situativem Engagement oder Ausgangslagen flächendeckend die Erreichung und dauerhafte Sicherung der Standards gewährleistet.

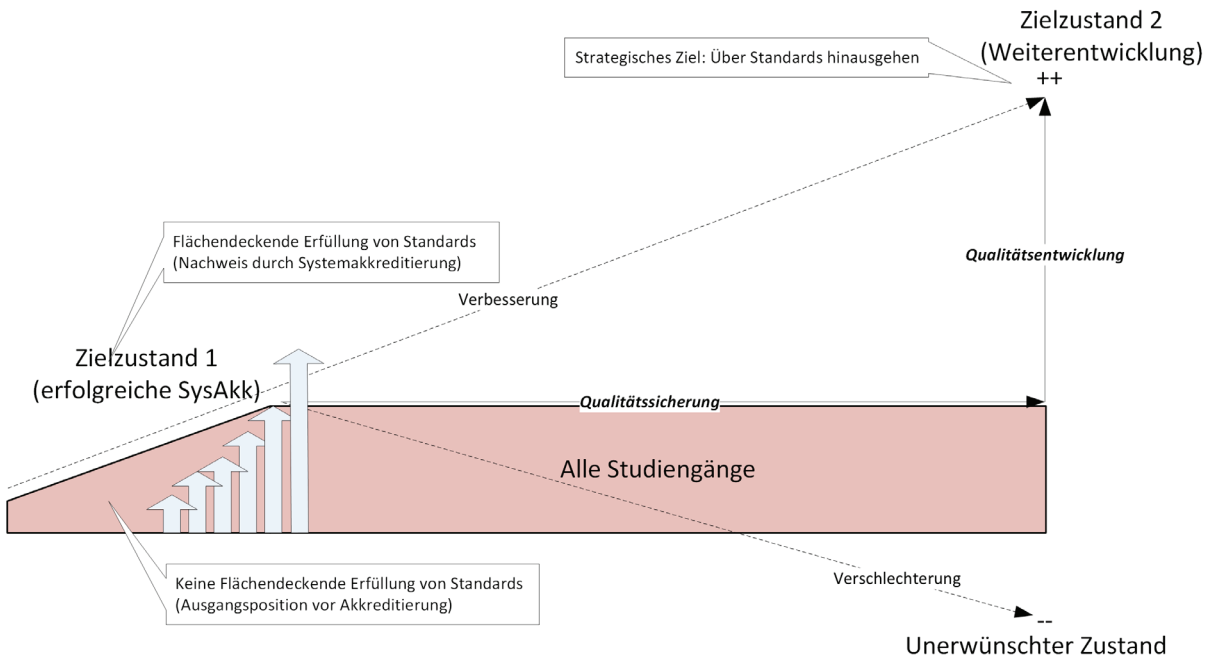


Abb. 2: Erfüllung von Standards vor und nach der Systemakkreditierung

Ausgehend von Abbildung 2 werden somit zwei Soll-Zustände gebildet. Soll-Zustand 1 bezeichnet den Zustand, der erreicht werden muss, um eine Systemakkreditierung erfolgreich abzulegen. Soll-Zustand 2 bezeichnet den erwünschten Zustand, wie er zum Beispiel aus strategischen Zielen abgeleitet wird.

Zu Erreichung des Soll-Zustandes 1 kann eine Systemakkreditierung somit zahlreiche Veränderungen in den Prozessen und Strukturen einer Organisation erfordern. Viele Studiengänge und Verfahren (Planung, Durchführung, Überprüfung) werden angepasst, so dass die Standards des Akkreditierungsrates (Soll-Zustand 1) erreicht und das Qualitätsmanagementsystem akkreditiert werden kann. Mit dem Siegel der Systemakkreditierung wird letztendlich bestätigt, dass alle Studiengänge die Standards erfüllen und dass ein Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist, welches die nachhaltige Erfüllung der Standards gewährleisten kann. Studiengänge dürfen also nicht mehr hinter den erreichten Standard der Systemakkreditierung zurückfallen. Daher ist der „Gegenstand der Systemakkreditierung [...] das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre“ (Akkreditierungsrat 2013).

2.2 Die Systemakkreditierung ist ein Veränderungsprojekt

Die Erfahrung zeigt, dass Hochschulen, die eine Systemakkreditierung anstreben, in der Regel ein umfangreiches Vorbereitungsprojekt durchführen, um ein akkreditierbares QM-System vorweisen zu können. Auch wenn im Vorfeld bereits Erfahrungen mit der Programmakkreditierung gemacht wurden, werden im Rahmen der Systemakkreditierung ganz neue Anforderungen an die Ausprägung von hochschulweiten und systema-

tischen Entwicklungsprozessen gestellt. Häufig ist die Systemakkreditierung darüber hinaus der erste Berührungspunkt einer Hochschule mit Qualitätsmanagementsystemen. Das bedeutet nicht, dass vor einer Systemakkreditierung keine Qualitätssicherung und -entwicklung betrieben wird. Qualität spielt selbstverständlich auch in nicht systemakkreditierten Hochschulen eine besondere Rolle: zum Beispiel werden verschiedene Befragungen durchgeführt, Prüfungs- und Studienordnungen werden überarbeitet, um Studierbarkeit zu verbessern, es werden Leitfäden für die Berücksichtigung der Lehre in Berufungsverfahren erstellt, in einem Jahresbericht stellt die Hochschule Kennzahlen zu ihren Leistungen dar. In Qualitätsmanagementsystemen werden Regelkreise (Plan-Do-Check-Act) in alle Prozesse der Hochschule integriert. Hieraus ergibt sich ein anspruchsvolles Veränderungsprojekt, in dem ein hochschulweites QM-System konzipiert und eingeführt werden muss, welches darüber hinaus den Regeln des Akkreditierungsrats genügt.

Die Einführung von neuen Instrumenten des Qualitätsmanagements, die Institutionalisierung von Schnittstellen zwischen verschiedenen Prozessen, der regelmäßige Umgang mit neuen Kennzahlen, die systematische Erarbeitung von kontinuierlichen Verbesserungszyklen und die interne und externe Überprüfung von zentralen und dezentralen Leistungen in Studium und Lehre bedingen zahlreiche Veränderungen im Verhalten aller Mitglieder einer Hochschule. Auch wenn zum Teil bereits etablierte Aktivitäten systematisiert werden, ist mit der Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems ein Veränderungsprozess verbunden, der die Organisation sehr fordert.

Im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung einer Systemakkreditierung werden häufig auch erstmals Qualitätsziele in einer formalen Weise diskutiert. Aufgrund der bereits dargestellten Differenz zwischen qualitätssicherungsorientierten und qualitätsentwicklungsorientierten Konzepten des Qualitätsmanagements spielen hier die von der Hochschule selbst gesetzten Ziele eine besondere Rolle. Hierbei zeigt sich aber eine „Falle“, die sich im Zusammenhang mit dem besonderen Charakter des Veränderungsprozesses der Systemakkreditierung ergibt. Paradoxe Weise kann die Systemakkreditierung insbesondere zu einem Hindernis für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung werden: Das formale Ziel „erfolgreiche Systemakkreditierung“ rückt an die Stelle von inhaltlichen Zielen der Hochschule und der Fokus des Veränderungsprozesses wird auf das Ziel „erfolgreiche Systemakkreditierung“ verschoben. So werden die an minimalen Standards ausgerichteten formalen Regeln des Akkreditierungsrats zu Qualitätszielen

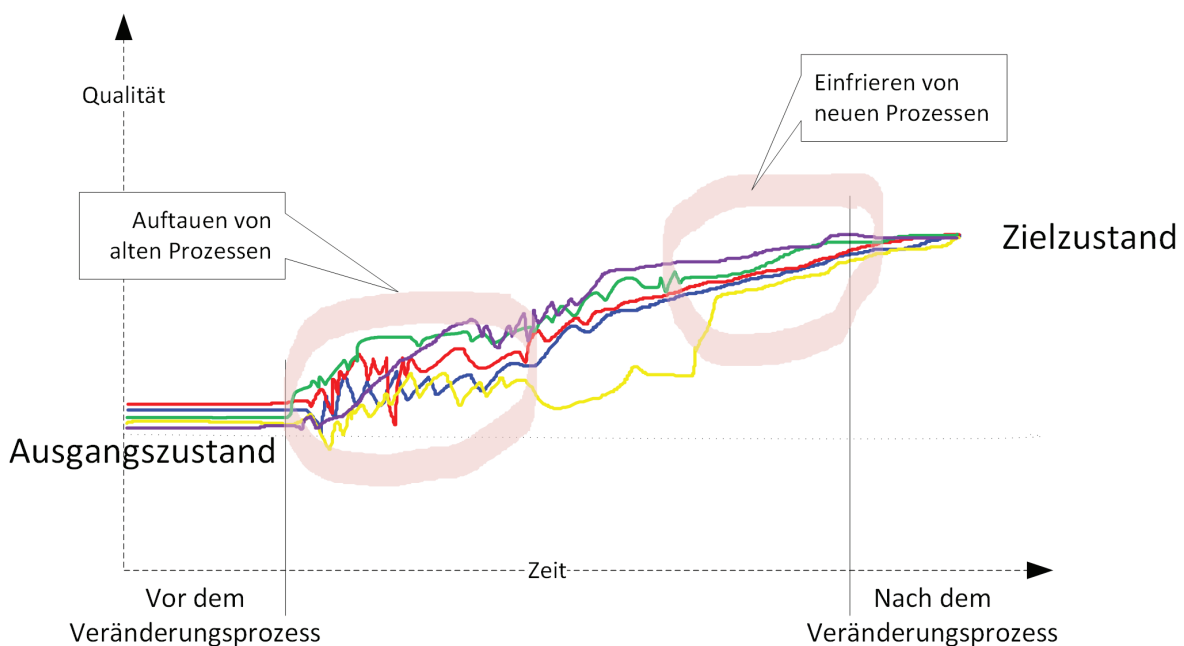


Abb. 3: Auftauen und Einfrieren von Prozessen (nach Lewin)

der Hochschule umgedeutet (vgl. auch Kapitel 1.1 und 1.2) und die ursprünglichen Qualitätsziele der Hochschule verlieren an Bedeutung.

Diese Problematik hängt auch mit der Dynamik von institutionellen Veränderungsprozessen zusammen: Im Veränderungsmanagement wird häufig von Veränderungsphasen gesprochen, die im Rahmen eines Veränderungsprozesses durchlaufen werden, nach Lewin (vgl. Abbildung 3) in drei Phasen: Auftauen, Verändern, Einfrieren (Stabilisieren). In der Phase des Auftauens wird Bereitschaft zur Veränderung erzeugt. Die Veränderung muss als notwendig wahrgenommen werden und Widerstände müssen minimiert werden. In Systemakkreditierungsprojekten können in dieser Phase interne Ziele (Qualitätsziele) oder auch externe Ziele (Systemakkreditierung) in den Vordergrund rücken. In der zweiten Phase werden die geplanten Veränderungen umgesetzt. Hier sehen sich die Mitglieder der Hochschule erstmalig den neuen (veränderten) Verfahren ausgesetzt. In dieser Phase werden neue Prozesse und Strukturen erlebt und schließlich auch gelebt. Damit wird das Veränderungsprojekt in die Realität der Hochschule übersetzt. In der letzten Phase werden die veränderten Verhaltensweisen und Strukturen stabilisiert. Hier gilt es insbesondere strategische Abkürzungen zu identifizieren und Zielkonflikten möglichst früh entgegenzuwirken. In diese Phase könnte zum Beispiel die Zeit nach der erfolgreichen Systemakkreditierung fallen. In dieser Zeit ist das Zurückfallen in alte Verhaltensweisen ein besonders hohes Risiko, da das Interimsziel „Systemakkreditierung“ erreicht und „abgehakt“ wurde.

2.3 Institutionalisieren von Veränderungsprozessen

Es zeichnet sich eine große Herausforderung für Hochschulen ab, auch nach einer Systemakkreditierung kontinuierliche Weiterentwicklung zu leben. Die unterschiedliche Wahrnehmung der Ziele des Systemakkreditierungsverfahrens (Soll-Zustand 1 oder Soll-Zustand 2, vgl. Abbildung 2) sowie die hohe Belastung der Organisation durch das Systemakkreditierungsprojekt und die damit verbundenen Verhaltensveränderungen stellen ein Risiko für die Entfaltung des Potentials von QM-Systemen im Sinne einer Qualitätsentwicklung dar. Nach einer Systemakkreditierung sind qualitätssichernde Prozesse etabliert und durch das Siegel der Systemakkreditierung wird auch belegt, dass diese den Standards des Akkreditierungsrates entsprechen: Das Notwendige ist also erreicht. Nach der großen institutionellen Anstrengung durch das Veränderungsprojekt Systemakkreditierung tritt zusätzlich eine Phase des „Durchatmens“ ein, die von geringer Bereitschaft zur weiteren Veränderung geprägt ist. Ein weiteres Veränderungsprojekt stünde also von Beginn an vor einer noch größeren Herausforderung als das ursprüngliche Projekt zur Systemakkreditierung. An genau diesem Punkt kann es für die Qualitätsentwicklung durchaus schwierig werden: Wir möchten das Risiko auf dem weiteren Weg plakativ den „Akkreditierungstunnel“ nennen.

2.4 Verborgene Risiken im Akkreditierungstunnel

Zunächst stellen die Randbedingungen aus dem Veränderungsmanagement einen Rahmen auf: Veränderungen müssen eingefroren und stabilisiert werden. Eine erfolgreiche Systemakkreditierung muss in Form von stabilen Prozessen gelebt werden, ständige Veränderungen überfordern Organisationen. Weil Akkreditierungen, auch Systemakkreditierungen, auf das Erreichen und Überprüfen eines Standards ausgerichtet sind, bergen sie die Gefahr, dass anstelle von hochschuleigenen Qualitätszielen das „bloße Erfüllen“ von externen Vorgaben oder Standards nach dem Veränderungsprozess stabilisiert werden. In diesem Fall bergen die nach der Systemakkreditierung eingefrorenen Verfahren die Gefahr, dass erstens die gerade eingerichteten Prozesse und Strukturen nicht wirklich gelebt werden, weil sie als notwendig zu erfüllende Formalia begriffen werden. Zweitens stehen sie einer echten Qualitätsentwicklung durch Qualitätsmanagement entgegen, weil es keine höher liegenden Ziele gibt, die innerhalb der Hochschule

als gemeinsame Ziele wahrgenommen werden, für die es sich lohnt weiterhin im Veränderungs- und Entwicklungsprozess zu bleiben.

Der oben skizzierte Akkreditierungstunnel bezeichnet das Einfrieren eines Zustandes – im Sinne einer Erfüllung von Vorgaben, die man mit zunehmender Routine als Formalverfahren „abhakt“. Der Akkreditierungstunnel stellt so gesehen einen komfortablen Weg zur Erfüllung der externen Anforderungen dar und „untertunnelt“ das Ziel einer qualitativen Weiterentwicklung anhand von eigenen Qualitätszielen zugunsten von Interimszielen. Der Akkreditierungstunnel beschreibt auch eine Qualitätskultur, die weniger Verbesserungskultur als Erfüllungskultur ist und in der Qualitätsentwicklung mit Kontrolle und dem Ziel Akkreditierung gleichgesetzt wird.

Dabei ist zu betonen, dass eine Hochschule die eigenen Qualitätsziele so setzen kann, dass sie mit den Zielen der Systemakkreditierung übereinstimmen. Dann sind die Standards des Akkreditierungsrates als interne Ziele gesetzt. Damit ist aber gleichermaßen die Voraussetzung geschaffen, dass die Hochschule ihre QM-Prozesse auch nach der Systemakkreditierung tatsächlich lebt, weil sie damit die Erreichung von inhaltlichen Zielen verbindet, anstatt dass sie ihr vorrangiges Ziel mit dem Siegel „systemakkreditiert“ erreicht sieht.

Wenn mit einem Qualitätsmanagementsystem zusätzlich über den Sockel (Soll-Zustand 1) hinausgegangen werden soll und dafür die Systemakkreditierung als Zwischenstufe genutzt werden soll, muss das Formalverfahren „Systemakkreditierung“ in den Hintergrund rücken. Dafür müssen die übergeordneten Qualitätsziele und das Qualitätsmanagementsystem als Instrument, mit dem diese Ziele erreicht werden sollen und können (mittels standardisierter Prozesse, Instrumente und systematisierten Verfahren), in den Vordergrund gestellt werden.

2.5 Bedeutung von Zielen für die Qualitätsentwicklung

Wie erhält man nach der erfolgreichen Systemakkreditierung die Motivation aufrecht, nicht beim Erreichten stehen zu bleiben, sondern weiter auf dem Weg der kontinuierlichen Verbesserung – und damit in vielen Fällen auch der weiteren Veränderung – zu bleiben? Wie lässt sich die Chance nutzen, dass mit Akkreditierung systematische, gesteuerte Veränderungsprozesse initialisiert werden? Den übergeordneten hochschulweiten Qualitätszielen der Hochschule, und eben nicht den Standards der Systemakkreditierung, kommt hierbei eine zentrale Bedeutung als Orientierung für alle Stakeholder im Qualitätsmanagement zu.

Hochschulweite Ziele stecken den Entwicklungsrahmen und den gemeinsamen Horizont für die Organisation ab und können, wenn sie akzeptiert sind, Veränderungsprozesse stärken. Sie sind darüber hinaus, wie wir im Vorhergehenden ausgeführt haben, ganz grundlegend die Voraussetzung dafür, dass sich statt einer Erfüllungskultur eine gelebte Qualitätskultur etablieren kann.

Die gemeinsamen Ziele werden sich in einem funktionierenden Qualitätsmanagementsystem dabei ebenfalls verändern und weiterentwickeln: In den geschlossenen Qualitätsregelkreisen eines Qualitätsmanagementsystems werden auch die übergeordneten hochschulweiten Ziele und Qualitätsziele überprüft und angepasst.

Wenn Zielorientierung hier als Bedingung für gelebte Qualitätskultur und eine gelingende Veränderungsdynamik stark gemacht wird, muss auch die Bedeutung von individuellen Zielen in den Blick genommen werden. Die Ziele von zum Beispiel Studiengängen stehen in Verbindung mit den langfristigen, hochschulweiten Zielen, indem sie daraus abgeleitet werden (top-down). Gleichzeitig müssen die individuellen Bedürfnisse der Studiengänge erkannt und möglichst bei der Formulierung der hochschulweiten Ziele berücksichtigt werden (bottom-up). Die individuellen Ziele der Studiengänge hän-

gen von der Kultur der jeweiligen Studiengänge ab und unterscheiden sich daher innerhalb einer Hochschule. Die Schwerpunktsetzung ist darüber hinaus auch von der Ausstattung mit entsprechenden Ressourcen (Kompetenzen, Zeit, Motivation) abhängig. Auch die individuellen Ausgangspositionen der Studiengänge bezüglich Erfahrung mit und Akzeptanz von systematischem Qualitätsmanagement sind bei der Festlegung von Entwicklungszielen zu berücksichtigen, um den unterschiedlichen Veränderungskapazitäten angemessen zu begegnen.

Um die „Untertunnelung“ einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung auch über die erfolgreiche Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems hinaus zu verhindern, ist es also eine besondere Aufgabe bei der Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, den Unterschied zwischen den Qualitätszielen der Hochschule und den Standards der Systemakkreditierung von Beginn an zu kommunizieren. Darüber hinaus ist eine gute Balance von top-down- und bottom-up-Prozessen bei der Entwicklung von hochschulweiten Zielen sehr wichtig: Im Gegensatz zu übergeordneten strategischen Zielen einer Hochschule sind individuelle Entwicklungsperspektiven einzelner Studiengänge für die beteiligten Akteure sehr viel greifbarer, stellen so einen sehr wertvollen Ansatzpunkt zur Qualitätsentwicklung dar und können die Bereitschaft zur beständigen Weiterentwicklung enorm unterstützen.

3. Individualisierung als Veränderungsmotor

Studiengänge innerhalb einer Hochschule befinden sich an unterschiedlichen Punkten der Qualitätsentwicklung. Verschiedene Faktoren beeinflussen die Kapazitäten eines individuellen Studiengangs, Veränderungsbedarfe zu erkennen, Lösungen zu entwickeln und Optimierungen umzusetzen. Insbesondere Kultur, Ressourcen, bereits vorhandene Qualitätsniveaus und individuelle Fragestellungen und Probleme im Studiengang sind daher Ansatzpunkte, um Instrumente und Verfahren in Qualitätsmanagementsystemen nach der Systemakkreditierung stärker zu individualisieren.

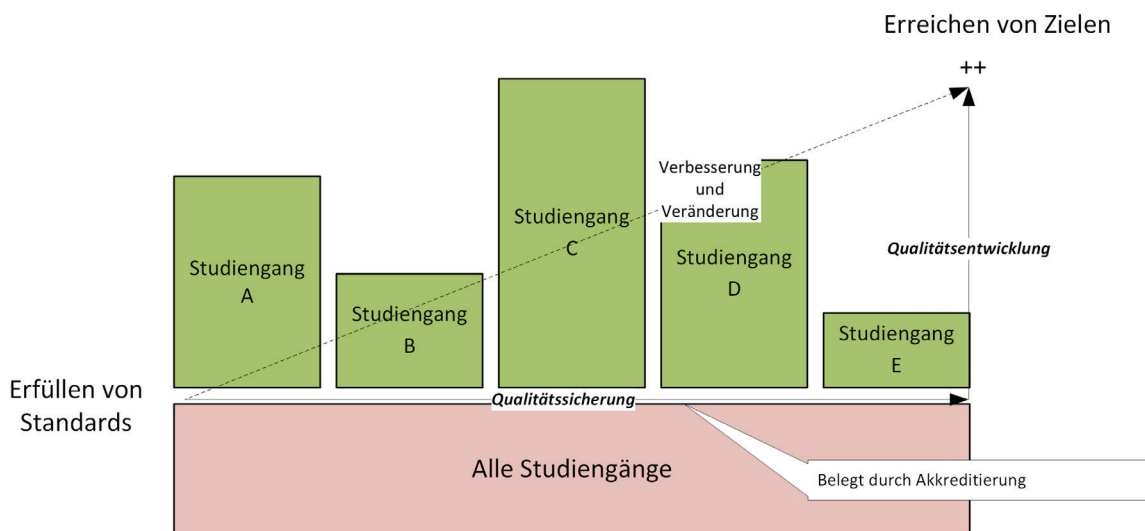


Abb. 4: Individualisierung als Veränderungsmotor

Studiengänge können durch individualisierte Verfahren besser an ihren individuell geprägten Ausgangspositionen abgeholt werden und die Akzeptanz von individualisierten Instrumenten ist zumeist höher als der Einsatz von standardisierten one-size-fits-all Ansätzen. Grundlage für diese Individualisierung ist erstens, dass die für die Akkreditierung notwendigen Standards bereits erreicht sind, zweitens die Kompatibilität zwischen hochschulweiten und studiengangseigenen Qualitätszielen gegeben ist. Das Qualitätsmanagement hat dabei die Aufgabe, sowohl die Abstimmung zwischen individuellen und hochschulweiten Zielen zu unterstützen, als auch die Erreichung der individuellen Ziele.

So kann die Individualisierung von Instrumenten und Schwerpunkten ein weiterer Antrieb zur Weiterentwicklung und stetigen Verbesserung sein.

Beispiele für Individualisierung im Stuttgarter Evaluationsmodell	
Individuelle Instrumente	Evaluation der Betreuung von Abschlussarbeiten, Projekt-Evaluationen, Studiengangübergreifende Evaluationen, Studiengangsspezifische Anpassung von Standardinstrumenten, Gesprächsleitfaden für Studiengänge mit kleinen Studierendenzahlen
Individuelle Geschwindigkeiten	Individuelle Kultur in Studiengängen berücksichtigen, aktuelle Entwicklungsprioritäten der Studiengänge einbeziehen, kein Studiengang kann alles auf einmal
Individuelle Beratung	Zahlen, Daten, Fakten werden für die Studiengangsentwicklung auf Wunsch erläutert und ergänzt, Schwerpunkte werden in den Studiengängen unterschiedlich gesetzt: von Absolventenbefragungen bis Zufriedenheit mit der Lehre und vom QM-Team individuell betreut
Individuelle Zeiträume	Entzerrung der Zyklen, stärkere Studiengangszentrierung, anlassbezogene Impulse, Beachtung der „Veränderungskapazität“

4. Zusammenfassung

Die Begriffe Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung werden häufig synonym verwendet, stehen aber für unterschiedliche Zielrichtungen. Qualitätsentwicklung geht über vorgegebene Standards hinaus und stellt die kontinuierliche Weiterentwicklung und Weiterentwicklungsfähigkeit einer Organisation in den Vordergrund. Qualitätssicherung ist hingegen auf das Absichern eines erreichten Zustands ausgerichtet, der in der Akkreditierung durch die Standards und Kriterien des Akkreditierungsrats vorgegeben ist. Die Ausrichtung eines QM-Systems auf diese Mindeststandards stellt für Hochschulen bereits ein sehr anspruchsvolles Veränderungsprojekt dar, ist aber gleichzeitig auch ein Risiko, wenn sich eine Organisation auf die Erreichung eines Formalziels fokussiert. Die Etablierung einer Qualitätsentwicklungskultur wird so erschwert, da die eingeführten Verfahren und Instrumente als Formalia wahrgenommen werden, die mit möglichst geringem Aufwand erfüllt werden müssen. Wenn langfristig Qualitätsentwicklung betrieben werden soll, ist es daher wichtig, von Anfang an in der Organisation darzustellen, welche organisationseigenen Ziele verfolgt werden, statt die Systemakkreditierung selbst als hauptsächliches Ziel anzusehen. Die Systemakkreditierung kann dann ein Zwischenschritt sein, oder auch der „Kollateralgewinn“ bei der Einführung von hochschuleigenen Qualitätsmanagementsystemen. Ein Weg aus dem Akkreditierungstunnel ist daher die Fokussierung der eigenen Ziele, auch auf dezentraler Ebene (z. B. Entwicklungsziele einzelner Studiengänge). Die unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsschwerpunkte können Ausgangspunkt für eine qualitative Weiterentwicklung sein, die unmittelbar an die Interessen der Akteure anknüpft. Eine zukünftige Aufgabe für Qualitätsmanagement in Hochschulen könnte daher sein, insbesondere diese Prozesse zu unterstützen, Akteure zu motivieren, Vorreiter zu identifizieren und individuelle Instrumente zu entwickeln, um so eine Qualitätsentwicklungskultur nachhaltig zu verankern.

Literatur

- Burnes, B. (2004): Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. *Journal of Management Studies* 41:6 September 2004.
- Minke, B./Thumser-Dauth, K./Töpfer, A. (2013): Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation: Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens.
- Kromrey, H. (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In Engel, U. (Hg.), *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*, Frankfurt/M., New York, S. 11-47.
- Suchanek, J./Pietzonka, M./Künzel, R./Futterer, T. (2012): Bologna (aus)gewertet – Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform, Gütersloh.
- Akkreditierungsrat (Drs. AR 20/2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Stand: 25.11.2015).
- Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (LHG) i.d.F. vom 01.04.2014.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, S. 80-94.
- Stifterverband (2010): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. S. 4-7.

Abbildungen

Abb. 1: Verhältnis von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	87
Abb. 2: Erfüllung von Standards vor und nach der Systemakkreditierung	88
Abb. 3: Auftauen und Einfrieren von Prozessen (nach Lewin)	89
Abb. 4: Individualisierung als Veränderungsmotor	92

Internationalisierung

Qualitätssicherung bei Kooperation

Doppelabschlüsse/Joint Programmes und die Systematisierung von strategischen Partnerschaften – Das Beispiel der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Für die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und ihr strategisches Leitbild der Internationalisierung ist ein weit gespanntes Netzwerk internationaler Kooperationen unverzichtbar. Diese internationalen Kooperationen stellen jedoch aufgrund verschiedener und teilweise konträrer landesspezifischer Vorgaben und Richtlinien eine besondere Herausforderung für das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule dar. Im vorliegenden Artikel wird die Kooperationsstruktur der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) dargestellt und mit den Strukturen und Prozessen der internen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung in Beziehung gesetzt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Einbindung des Collegium Polonicum, einer gemeinsamen wissenschaftlichen Einrichtung mit der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, in das hochschulinterne Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

1. Leitbild und Profil

Die 1506 gegründete Alma Mater Viadrina war die erste brandenburgische Landesuniversität und besaß bereits den Charakter einer ost-westlichen Begegnungsstätte: So stammte unter den ausländischen Studierenden die Mehrzahl aus Polen-Litauen. Nach ihrer Schließung 1811 wurde die Frankfurter Universität im Jahre 1991 als Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) wiedergegründet. In Anlehnung an das Profil ihrer Vorgängerin und auf Basis ihrer besonderen geografischen Lage an der Grenze zu Polen wurden dieser Universität bei ihrer Wiedergründung in der Gründungsdenkschrift vier spezifische Aufgaben in Form des universitären Leitbildes mitgegeben:

- Sie soll als Reformuniversität wirken, bei der das Neue vornehmlich in ihrer Internationalität sowie in einer interdisziplinären Ausrichtung liegen sollte.
- Sie soll zur *Entwicklung der Region* diesseits und jenseits der Oder beitragen.
- Sie soll die *deutsch-polnische Zusammenarbeit*, insbesondere auf dem Gebiet der Wissenschaft und der Kultur, fördern.
- Sie soll der *gesamteuropäischen Integration* Impulse geben.

Sowohl die strategische Grundausrichtung und das Lehr- und Forschungsprofil als auch der institutionelle, universitäre Aufbau und die personelle Zusammensetzung der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) sind weiterhin von diesen Aufträgen geprägt. Indem sie in den Entwicklungen Mittel-/Ost-Europas nicht nur einen zentralen Gegenstand wissenschaftlichen Interesses markiert, sondern Mittel-/Ost-Europa als Partner in der Lehre wie im wissenschaftlichen Dialog betrachtet,¹ leistet die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) heute zudem in einem erweiterten Sinne in Form einer Brückenfunktion einen Beitrag im Prozess der gesamteuropäischen Integration.

Im Jahr 2008 wurde die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) aus der Trägerschaft des Landes in die Form einer Stiftung überführt.

¹ Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement verfügbar unter www.europa-uni.de/qm/doku.

Auf Basis des Gründungsauftrages prägen heute vor allem *Internationalität* und *Interdisziplinarität* die Forschung und die Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

Auf dem Gebiet der alle universitären Strukturen und Aufgaben umfassenden Internationalisierung hat die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) einen bundesweiten Spitzenplatz erreicht, den sie durch konsequente Weiterentwicklung insbesondere im Bereich Studium und Lehre quantitativ wie qualitativ zu halten bestrebt ist. So hat die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) verschiedene Auszeichnungen erhalten – unter anderem das Erasmus-Qualitätssiegel „E-Quality“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. 52 % der Studierenden absolvieren einen Studienaufenthalt im Ausland. Aus Sicht der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) meint *Internationalität* jedoch weitaus mehr als nur den Austausch von Studierenden oder Dozierenden: Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) verfolgt ein Mehrebenenmodell der Internationalisierung, das im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

Eine starke *Interdisziplinarität* spiegelt sich im Bereich Studium und Lehre in den drei Fakultäten der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – der Juristischen, Wirtschaftswissenschaftlichen und Kulturwissenschaftlichen Fakultät – durch interdisziplinäre Curricula wider: In der Lehre beinhalten alle rund 30 Studiengänge² Module der jeweils anderen beiden Fakultäten. Ein zentrales Ziel ist es, den Studierenden nicht nur fachspezifische, sondern auch für den Einstieg in das Berufsleben relevante fachübergreifende Kompetenzen zu vermitteln. Entsprechende Ordnungen³ garantieren die Studierbarkeit von fachübergreifenden Curricula und sichern grundlegend eine hohe Qualität im Bereich Studium und Lehre. Diese Konzeption ermöglicht eine hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Wissensgebieten. Die interdisziplinäre Grundstruktur der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, die eine bundesweit einzigartige Zusammenführung von Sozial-, Geschichts-, Sprach- und Literaturwissenschaften darstellt, ermöglicht es, den Studierenden entsprechend interdisziplinäre Studiengänge anzubieten.⁴

2. Internationalisierung und Kooperation

Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) verfügt über ein gestuftes System internationaler Kooperationen. Dieses Mehrebenenmodell der Internationalisierung geht von folgenden vier verschiedenen Handlungsebenen aus:

1. Ebene der inhaltlichen Ausrichtung auf Europa
2. Ebene der internationalen Kooperation
3. Ebene der internationalen Studierenden und des internationalen wissenschaftlichen Personals
4. sprachliche und organisationskulturelle Ebene

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, kooperiert die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) mit 249 Institutionen weltweit auf mindestens einer der vier Ebenen. Von diesen Institutionen befinden sich 70 % in Europa, wobei der Fokus auf Polen, Mittelosteuropa sowie den EU-Mitgliedsstaaten liegt. 42 Partnerschaften liegen innerhalb des sogenannten „Weimarer Dreiecks“ zwischen Polen, Deutschland und Frankreich, das den symbolischen Anker der ersten Internationalisierungsebene, der inhaltlichen Ausrichtung auf Europa, darstellt. Zwölf Partnerschaften sind strategischer Art, da die Viadrina mit diesen

² Stand: Mai 2016.

³ Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Studienfachspezifische Ordnungen

⁴ Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement unter www.europa-uni.de/qm/doku.

Partnern auf (mindestens) drei Feldern ähnliche strategische Ziele verfolgt, was eine Kooperation in diesen Feldern ermöglicht. Auf allen vier Feldern kooperiert die Viadrina mit den beiden strategischen Kernpartnern, der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Universität Paris I (Sorbonne).

Ein wichtiges Kooperationsinstrument insbesondere mit den strategischen Partnern und strategischen Kernpartnern ist die qualitative und quantitative Weiterentwicklung der integrierten Studiengänge.

Internationale Kooperationsstruktur

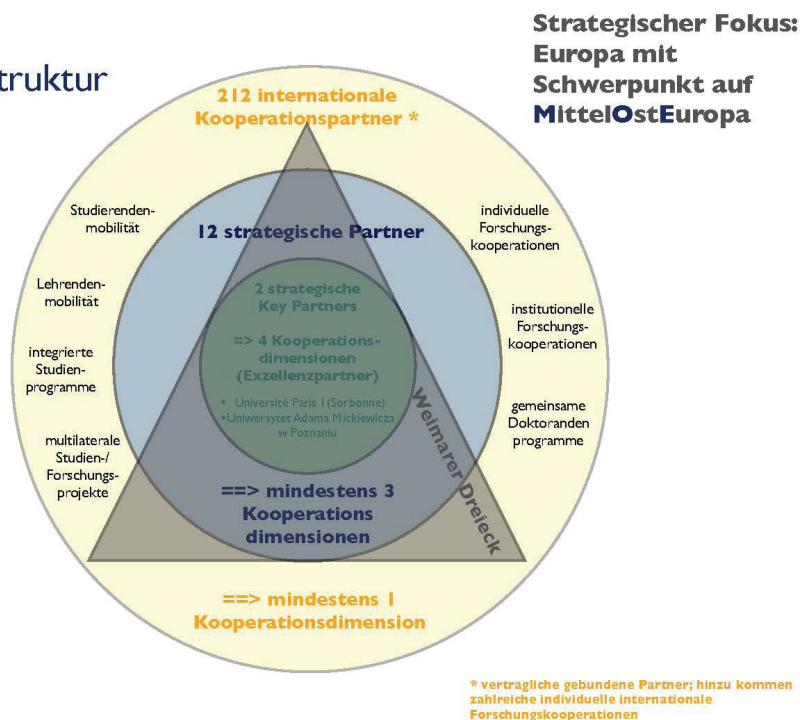


Abb. 1: Kooperationsstruktur der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Zentral für die Internationalität der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) ist zudem die internationale Zusammensetzung der Studierendenschaft und des Lehrkörpers (sowohl als regulär Studierende beziehungsweise Lehrende als auch im Sinne von Gaststudierenden oder -lehrenden). Sowohl diese internationale Zusammensetzung als auch die bereits beschriebenen Kooperationsstrukturen tragen wertvolle Aspekte und Herausforderungen kultureller und gesellschaftlicher Vielfalt in die Universität hinein und beeinflussen damit auch Forschung und Lehre.

Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) legt ausgehend von ihrem Profil großen Wert auf den kompetenten Umgang mit mehreren Sprachen und fordert in diesem Sinne von ihren Absolventinnen und Absolventen nicht nur regelmäßige Auslandsaufenthalte, sondern darüber hinaus die Kenntnis mehrerer Sprachen auch auf Fachsprachenniveau. Daher strebt sie eine Ausweitung ihres Angebotes an fremdsprachigen Lehrveranstaltungen an. In diesem Kontext spielt das Sprachenzentrum⁵ als zentrale, wissenschaftliche Einrichtung eine wichtige Rolle. Das Sprachenzentrum ist für die Planung und Durchführung der studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung verantwortlich. Die Ausbildung erstreckt sich hierbei bis zur akademischen Fachkommunikation mit dem Ziel der Vorbereitung der Studierenden auf ihren Auslandsaufenthalt und einer späteren Berufs-

⁵ Weitere Informationen unter <https://www.sz.europa-uni.de/de/index.html>.

aufnahme im internationalen Kontext. Als Qualitätskontrollinstrument wird dabei das international zertifizierte Unicert-System verwendet, um eine realistische Einschätzung und Vergleichbarkeit der Sprachkenntnisse der Studierenden zu gewährleisten. Darauf aufbauend soll außerdem das Angebot an mehrsprachigen Studiengängen – mit der Konsequenz einer größeren Anzahl an fremdsprachigen Fachmodulen – nach dem Vorbild des Masterstudienganges „European Studies“ ausgebaut werden: In diesem Masterstudiengang werden aus vier Zentralbereichen – Kultur, Politik, Recht und Wirtschaft – Lehrveranstaltungen auf Englisch, Französisch, Polnisch und Deutsch angeboten.

Die Internationalisierungsstrategien der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) erstrecken sich über die Lehre hinaus auf die Forschung: Auch in diesem Bereich strebt die Viadrina neben der Intensivierung der bestehenden Forschungsk Kooperationen die Ausweitung der Forschungs vernetzung an. Als ein Beispiel aus der Forschung sei das Viadrina Center B/Orders⁶ in Motion genannt. Es handelt sich hierbei um eine zentrale Forschungseinrichtung, an der sozial-, kultur-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Analysen zu Prozessen der Markierung, Überschreitung, Auflösung und Neuetablierung von Grenzen betrieben werden – im Fokus steht also die internationale Grenzforschung. Das Center wird von den drei Fakultäten der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) betrieben und bündelt Forschungsperspektiven. Es weist internationale Forschungsprojekte und eine gezielte Nachwuchsförderung auf und ist gekennzeichnet durch eine internationale und nationale Kooperationsstruktur. Der Aufbau einer digitalen Wissenschaftsplattform B/Order Studies unterstützt das Center.

Zuständig für die Koordination der zahlreichen Kooperationsabkommen und -verträge ist die Abteilung für Internationale Angelegenheiten als Teil des Zentrums für Strategie und Entwicklung. Diese Abteilung organisiert die internationalen Partnerschafts- und Austauschprogramme, betreut Viadrina- und Gaststudierende, internationale Studieninteressierte sowie ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, begleitet Aufenthalte an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) oder an ausländischen Partnerhochschulen und bereitet sie vor und bietet den verschiedenen Stakeholdern umfangreiche Unterstützungsmöglichkeiten in allen mit diesen Themenfeldern in Verbindung stehenden Belangen. Eine Kooperation der Abteilung für Internationale Angelegenheiten mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement ermöglicht eine optimale Integration in das interne Qualitätssicherungssystem.

3. Collegium Polonicum

Das Collegium Polonicum als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań stellt eine besondere Form der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit auf dem Gebiet von Forschung und Lehre dar und dient einer Vielzahl an Institutionen und Unternehmen als Vorbild deutsch-polnischer Kooperationen. Die Hauptaufgabe dieser durch das Land Brandenburg und die Republik Polen getragenen Einrichtung ist die wissenschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit zwischen Polen und Deutschland, wobei sich das inhaltliche Profil an den Studiengängen und Forschungsprogrammen sowohl der Viadrina als auch der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań orientiert.

Die geographische Nähe des Collegium Polonicum zur Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) spiegelt sich im internen Qualitätssicherungssystem wider, wie in Kapitel 5 dargelegt wird. So erfassen die internen Evaluationen der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) nicht nur die ausschließlich von der Viadrina angebotenen Studiengänge, sondern auch die am Collegium Polonicum angebotenen kooperativen Studiengänge wie German and Polish Law als Bachelor und Master, Interkulturelle Germanistik als Bachelor sowie Intercultural Communication Studies als Master.

⁶ Weitere Informationen unter <https://www.borders-in-motion.de>.

Neben gemeinsamen Studiengängen weist das Collegium Polonicum gemeinsame Forschungsaktivitäten in einem kooperativen Forschungsinstitut auf.

Auch strukturell ist das Collegium Polonicum sowohl in die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) als auch in die Adam-Mickiewicz-Universität Poznań integriert: So verfügt es über eine gemeinsame Leitungsstruktur und ein gemeinsames Budget beider Universitäten, Berufungskommissionen werden gemeinsam durchgeführt, die Bibliotheken sind im Sinne von einheitlichen Katalogen und Ausleihsystemen integriert und die Arbeitssprachen sind sowohl Deutsch als auch Polnisch.

Längerfristig ist die Weiterentwicklung zu einer länderübergreifenden Fakultät geplant.

4. Universitäres Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre

Das universitäre Qualitätsmanagement der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) basiert auf der im Leitbild der Hochschule verankerten Internationalität und Interdisziplinarität. Darüber hinaus orientiert es sich an den allgemeinen Vorgaben und Richtlinien – unter anderem der Kultusministerkonferenz, des Akkreditierungsrates, der ENQA und des Landes Brandenburg – sowie an universitätsspezifischen Strategien und Zielvereinbarungen.

Ziel des Qualitätsmanagementsystems der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) ist die kontinuierliche Verbesserung im Bereich Studium und Lehre und in den verbundenen, angrenzenden Bereichen der Forschung und Nachwuchsförderung sowie der universitären Verwaltung – beispielsweise der Studierendenverwaltung. Auf der Grundlage von Befunden interner und externer Evaluationen folgt eine befundbasierte Verbesserung sowie eine sich anschließende erneuten Evaluation (Follow-Up). Das universitäre Qualitätsmanagement ist als Stabsstelle direkt dem Präsidium (Hochschulleitung), ge-

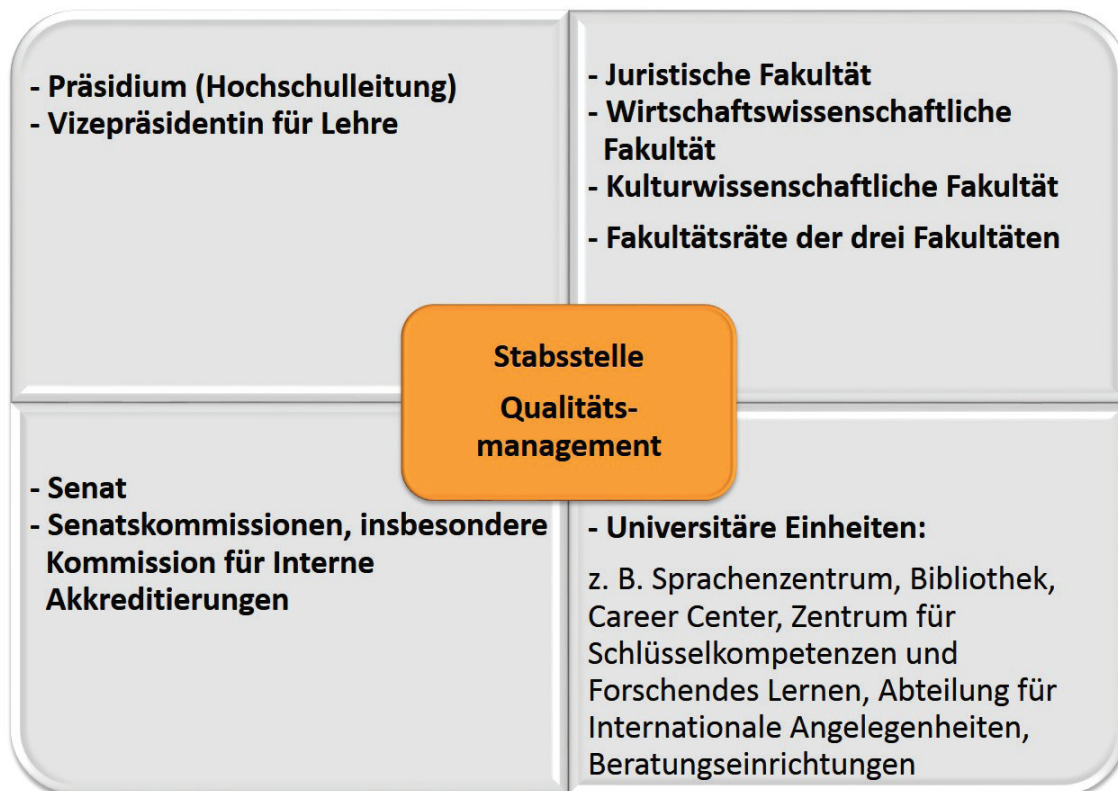


Abb. 2: Verankerung des Qualitätsmanagements für den Bereich Studium und Lehre

nauer der Vizepräsidentin für Organisationsentwicklung, Studierende und Lehre,⁷ zugeordnet und ist zugleich direkt vernetzt mit den drei Fakultäten und ihren Fakultätsräten, mit dem Senat, den korrespondierenden Senatskommissionen und weiteren universitären Einheiten, wie Abbildung 2 verdeutlicht. Durch diese Vernetzung werden einerseits die fachspezifischen Besonderheiten innerhalb der Fakultäten mit einer Fokussierung auf die entsprechenden Stakeholder und andererseits die fach- und fakultätsübergreifende Infrastruktur des Qualitätsmanagementsystems im Bereich Studium und Lehre berücksichtigt.⁸

Das universitäre Qualitätsmanagement weist zwei Ebenen auf – eine dezentrale und eine zentrale Ebene:

Auf der dezentralen Ebene der Fakultäten werden unter anderem universitäre Qualitätsziele und Maßnahmen, beispielsweise mit den Fakultätsgeschäftsführerinnen und Fakultätsgeschäftsführern sowie der Vizepräsidentin für Lehre, unter Berücksichtigung des aktuellen Qualitätsforschungsstandes, in einem Qualitätszirkel thematisiert, diskutiert und EDV-gestützt dokumentiert. Ziel dieses Qualitätszirkels ist einerseits die Ermittlung von qualitätsrelevanten Themenfeldern, Entwicklungsbedarfen oder Problemen in den verschiedenen Studiengängen der Fakultäten und andererseits die gemeinsame Konzeption und Weiterentwicklung von Maßnahmen zur hochschulinternen Qualitätssicherung.⁹ Eine direkte Vernetzung mit den Fakultäten, der Vizepräsidentin für Lehre sowie mit den weiteren universitären Stakeholdern ermöglicht kurze, effektive und effiziente Kommunikationswege.

Auf zentraler Ebene der fach- und fakultätsübergreifenden Infrastruktur des Qualitätsmanagements im Bereich Studium und Lehre werden Qualitätssicherungs- und Qualitätsweiterentwicklungsmaßnahmen konzipiert, implementiert und die empirischen Befunde von externen und internen Evaluationen aus den Fakultäten diskutiert. Die empirischen Befunde der verschiedenen Evaluationen dienen als Basis zur Weiterentwicklung von universitätsweiten Qualitätssicherungsmaßnahmen – unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes in der Hochschulforschung sowie der aktuellen Informationen, Anforderungen, Kriterien und Beschlüsse zur Qualitätssicherung in der Lehre. Als Beispiel sei die zyklische Bewerbendenbefragung genannt: Das Ziel der Befragung ist die Erhebung von relevanten Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), um einerseits die heterogenen Eingangsvoraussetzungen systematisch und modellgeleitet erfassen zu können und andererseits aus den Ergebnissen Verbesserungen im Bereich Studium und Lehre – insbesondere im Bereich der Bewerbungsverfahren und des Studierendenmarketing – ableiten und längsschnittlich im Rahmen der hochschulinternen Qualitätssicherung evaluieren zu können. Der Schwerpunkt der Bewerbendenbefragung liegt daher in den verschiedenen Bereichen der Eingangsvoraussetzungen – beispielsweise in den soziodemographischen Daten, in der Art des Hochschulzuganges und der korrespondierenden Note, in den gegebenenfalls bereits vorhandenen Studienerfahrungen und/oder Berufserfahrungen, in der Informiertheit vor der Aufnahme des Studiums oder in den (ausschlaggebenden) Informationsquellen für die Aufnahme eines Studiums an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Diese Kennzahlen und zusätzlichen Informationen aus den offenen Antwortformaten fließen dann wiederum in die Anpassung des Bewerbendenportals – zum Beispiel in die Weiterentwicklung der Serviceeinheiten im Bewerbungsverfahren, Anpassung des interaktiven, multimedialen Bewerbungsverfahren – oder in die Anpassung der Informationen der universitären Homepage für Studieninteressierte. Des Weiteren finden diese Informationen in der Konzeption von

⁷ Im Folgenden als Vizepräsidentin für Lehre bezeichnet.

⁸ Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement unter www.europa-uni.de/qm/doku.

⁹ Weitere Informationen unter www.europa-uni.de/qm/qs.

Online-Self-Assessments,¹⁰ also multimedialen Beratungsinstrumenten für Studieninteressierte, Anwendung. Zusätzlich zu dieser Bewerbendenbefragung werden in regelmäßigen Abständen die Personen befragt, die entweder das Bewerbungsverfahren an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) nicht abgeschlossen haben oder sich trotz Zulassung doch nicht für die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) entschieden haben. Diese Kennzahlen und Gründe fließen ebenfalls in die Weiterentwicklung des Bereiches Studium und Lehre ein.

Das universitäre Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) bezieht sowohl alle universitären Stakeholder als auch externe Expertinnen und Experten sowie Institutionen ein und weist eine Prozessorientierung¹¹ auf:

Alle relevanten universitären institutionellen Facetten des Bereiches Studium und Lehre werden in das universitäre Qualitätsmanagement integriert. Das bedeutet unter anderem, Wissen über die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und die Qualitätsziele im Bereich Studium und Lehre mit den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern¹² sowie den Stakeholdern aufzubauen und auszutauschen sowie Kriterien für das Erreichen der Qualitätsziele festzulegen.

Auch hier sei auf das Beispiel der Bewerbendenbefragung sowie auf die Befragung von Personen, die das Bewerbungsverfahren nicht abgeschlossen haben oder sich für eine andere Universität entschieden haben, verwiesen. Zusammen mit den Kennzahlen der theoretisch fundierten und empirisch validierten akkreditierungsbedeutsamen Studierendenbefragung¹³ (jedes Befragungssitem kann einem Qualitätsziel/einem Akkreditierungsaspekt zugewiesen werden) werden die Bereiche im Übergang von der Schule/vom Berufsleben in die Universität identifiziert, welche entlang der Kennzahlen aus diesen internen Evaluationen fortentwickelt werden sollten – beispielsweise die Informationen zu den Studienanforderungen, Lern- und Arbeitsformen oder den berufsbezogenen Aspekten. Zusammen mit den Stakeholdern, also der Vizepräsidentin für Lehre als Vertreterin der Universitätsleitung, den Geschäftsführenden der drei Fakultäten, weiteren Vertreterinnen und Vertretern der Fakultäten, Stakeholdern aus dem Zentrum für Strategie und Entwicklung, der Abteilung für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie weiteren (externen) Stakeholdern richtete die Stabsstelle Qualitätsmanagement eine Arbeitsgruppe „Online-Self-Assessment“ ein. Diese Arbeitsgruppe garantiert einen stetigen Austausch zwischen den Stakeholdern mit einer entsprechenden Protokollierung. Die Stabsstelle Qualitätsmanagement koordiniert und lenkt diese Arbeitsgruppe mit dem Ziel der Entwicklung eines Online-Self-Assessments mit drei Ebenen: *multimedialer Einblick*, *Selbsteinschätzungsteil* und *Wissensteil*.¹⁴ Zusammen mit den beschriebenen Stakeholdern werden relevante Aspekte und messbare Qualitätsziele für einen erfolgreichen Studieneinstieg sowie für den Studienerfolg unter Einbezug der Kennzahlen der internen Evaluationen erörtert und anschließend operationalisiert. Für den *multimedialen Einblick* leisten die Stakeholder aus dem Zentrum für Strategie und Entwicklung, der Abteilung für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie den Fakultäten einen zentralen Beitrag. Für den *Selbsteinschätzungsteil* stellen die Vertreterinnen und Vertreter der drei Fakultäten wichtige Expertise-Quellen dar, mit denen die jeweiligen richtigen und falschen Anforderungen, Erwartungen, Studieninteressen, fachspezifischen Neigungen und typische Situationen aus dem Studium, die zu einem Studienerfolg oder zu einem Studienmisserfolg führen,

¹⁰ Weitere Informationen unter www.europa-uni.de/qm/osa.

¹¹ Zentrale Kernprozesse und Prozessleitfäden in der universitären Qualitätssicherung unter www.europa-uni.de/qm/prozess.

¹² Beschreibung der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger: siehe Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement unter www.europa-uni.de/qm/doku.

¹³ Weitere Informationen zur Studierendenbefragung und zum Modell des Studienerfolges unter www.europa-uni.de/qm/eval_intern.

¹⁴ Weitere Informationen unter www.europa-uni.de/qm/osa.

identifiziert und operationalisiert werden. Die Stabsstelle Qualitätsmanagement überführt anschließend diese Aspekte in Selbsteinschätzungsskalen, welche im Feedbackverfahren mit den jeweiligen Fakultäten finalisiert werden. In einem nächsten Arbeitsschritt validiert die Stabsstelle Qualitätsmanagement entlang der Testtheorie und -konstruktion diese Selbsteinschätzungsskalen mithilfe der Befragung der Studierenden der jeweiligen Studiengänge. Ziel ist die Ermittlung von Selbsteinschätzungsskalen, welche einen erfolgreichen Studieneinstieg und einen erfolgreichen Studienverlauf vorhersagen können. Nur diese Selbsteinschätzungsskalen finden in der Konzeption des Online-Self-Assessments Anwendung. Zeitgleich dienen die Angaben der Studierenden als Normierung für das Online-Self-Assessment. Für den dritten Teil, den *Wissensteil* wird ebenfalls auf die Expertise der drei Fakultäten zurückgegriffen. Die Implementierung in eine Assessment-Software findet durch die Stabsstelle Qualitätsmanagement zusammen mit den jeweiligen Stakeholdern statt, die je nach Ebene (siehe oben) variieren. Die Vizepräsidentin für Lehre als Vertreterin der Universitätsleitung sichert hierbei den stetigen Austausch zwischen der Arbeitsgruppe und der Universitätsleitung. Die dem Online-Self-Assessment zugrunde liegenden Qualitätsziele werden ebenfalls längsschnittlich in der Zukunft evaluiert.

Eine Evaluation dieser und weiterer Qualitätsziele¹⁵ mit Hilfe von geeigneten Qualitätsindikatoren ermöglicht die befundorientierte Identifikation von Verbesserungspotentialen und eine sich anschließende Verbesserung beziehungsweise Modifikation, welche wiederum Bestandteil einer Follow-Up-Evaluation ist. Dieses Vorgehen gewährleistet eine fortwährende Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bereich Studium und Lehre sowie in den angrenzenden Bereichen und kann in einem Regelkreis beziehungsweise Plan-Do-Check-Act-Zyklus abgebildet werden, wie Abbildung 3 zeigt.

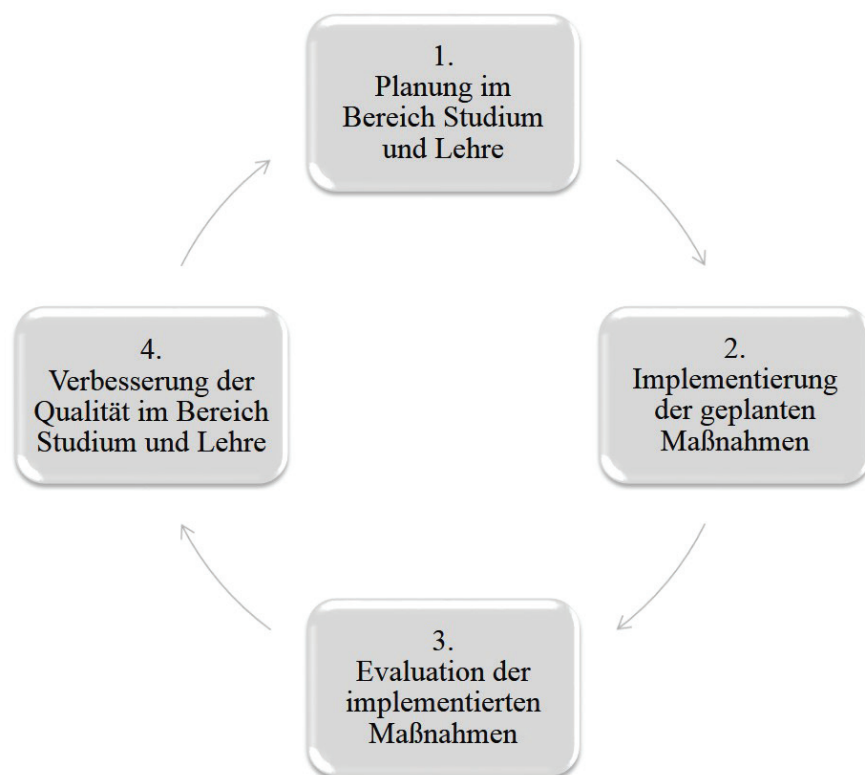


Abb. 3: Regelkreis der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre

¹⁵ Weitere Informationen zu den Qualitätszielen in der Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement unter www.europa-uni.de/qm/doku.

Die Schritte 1 und 2 werden ausführlich in der Dokumentation des Qualitätsmanagements an der Viadrina dargestellt.¹⁶ Im Folgenden werden ausschließlich die Schritte 3 und 4 des Regelkreises im Bereich Studium und Lehre beschrieben.

An der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) werden die angebotenen Studiengänge und die verschiedenen Informationsangebote, Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen in einem kontinuierlichen Evaluationsprozess mit dem Ziel der hochschulinternen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung in einem definierten Zeitzyklus evaluiert (Schritt 3 im Regelkreis, vgl. Abb. 3).

In diesem Zusammenhang stellen die internen Evaluationen¹⁷ – neben den internen Akkreditierungen und den internen Qualitätsrevisionen der Studiengänge¹⁸ – ein essentielles Moment für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bereich Studium und Lehre dar. Die Analyse der aktuellen Ausprägungen der Qualitätsindikatoren in diesen internen Evaluationen ermöglicht die Identifikation von Abweichungen durch die längsschnittliche Betrachtung der Kennzahlen innerhalb der Studiengänge und zwischen den Studiengängen sowie die Implementierung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bereich Studium und Lehre – also im Übergang vom Schritt 3 zum Schritt 4 im Regelkreis an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre (vgl. Abb. 3).

Hinsichtlich der Auswahl der internen Evaluationsinstrumente finden folgende Kriterien Anwendung:

- Einsatz theoretisch fundierter, modellbasierter, pilotierter und valider Evaluationsinstrumente für die Befragung der verschiedenen Stakeholder (Studieninteressierte, Studierende, Exmatrikulierte, Promovierende etc.)
- Eignung der Evaluationsinstrumente zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in den verschiedenen Abschnitten (Studieneingangsphase etc.) der Studiengänge – Befunde, die die Eignung dieser Evaluationsinstrumente bestätigen, liegen vor (bspw. Albrecht, Henkel, Morach & Nuyken, 2014; Albrecht & Köster, 2013; Albrecht & Nordmeier, 2011, 2013a, 2013b; Albrecht & Nuyken, 2013; Albrecht, Nuyken & Ölbey, 2014; Thiel, Blüthmann, Lepa & Ficzkó, 2007; Thiel, Blüthmann & Watermann, 2012; Thiel, Veit, Blüthmann, Lepa & Ficzkó, 2008)
- Verknüpfbarkeit der Evaluationsinstrumente zu einem Gesamtmodell für die verschiedenen Stakeholder
- Kooperationen mit weiteren Hochschuleinrichtungen

Die kennzahlengestützten Befunde der verschiedenen Evaluationsverfahren fließen in die Qualitätsweiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre ein und dienen als Grundlage für die kontinuierliche Ausgestaltung der Studienbedingungen. Die beständige Fortentwicklung der Beratungs-, Unterstützungs- und Betreuungsangebote mit einem internationalen und interdisziplinären Fokus (vgl. Leitbild und Profil) stellt für alle Stakeholder ein zentrales Element der Qualitätssicherung an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) dar. Dabei beschränkt sich das interne Qualitätssicherungssystem

¹⁶ www.europa-uni.de/qm/doku.

¹⁷ Einzelheiten und Berichte zu den internen Evaluationen (beispielsweise Bewerberbefragung, Studierendenbefragung, Promovierendenbefragung) sind verfügbar unter www.europa-uni.de/qm/eval_intern. Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) nimmt darüber hinaus an externen Evaluationsverfahren teil. Näheres hierzu unter www.europa-uni.de/qm/eval_extern.

¹⁸ Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) hat ein hochschulinternes Qualitätssicherungssystem implementiert, das nach Abschluss der Systemakkreditierung die interne Akkreditierung der Studiengänge (mit einer Zwischenevaluation in Form der internen Qualitätsrevision) ermöglicht. Nähere Informationen unter www.europa-uni.de/qm/qs.

tem in der Evaluation nicht nur auf die von der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) angebotenen Studiengänge, sondern erstreckt sich auch auf die Kooperationsstudiengänge, wie im Folgenden anhand des Collegium Polonicum dargestellt wird.

5. Qualitätssicherung bei Kooperationen: Chancen und Herausforderungen

Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) verfolgt hinsichtlich der im Profil verankerten Internationalität klare Qualitätsziele, die sich in der im zweiten Kapitel erläuterten Internationalisierungsstrategie widerspiegeln und an dieser Stelle noch einmal pointiert zusammengefasst werden sollen:

- Europa beziehungsweise Europa in der globalisierten Welt als Gegenstand der Studiengänge
- Kooperationen mit internationalen Partnerhochschulen
- enge strategische Kooperationen mit Partnerhochschulen im Weimarer Dreieck: Deutschland – Polen – Frankreich
- länderübergreifende Kooperation mit der Adam Mickiewicz-Universität in Poznań: Collegium Polonicum in Ślubice
- Doppel- beziehungsweise Mehrfachabschlüsse
- Fremdsprachenvermittlung
- mehrsprachige Lehrveranstaltungen
- curricular verankerter Auslandsaufenthalt
- Vermittlung interkultureller Kompetenzen
- internationales Vernetzungs- und Betreuungsangebot
- internationale Studierende
- internationale Lehrende

Diesen verschiedenen Qualitätszielen im Kontext der Internationalität werden für den Bereich Studium und Lehre korrespondierende Indikatoren zugewiesen – beispielsweise:

- Anzahl an Kooperationen mit internationalen (Partner-)Hochschulen
- Anteil an internationalen Studierenden sowie an internationalen Lehrenden
- Anzahl an fakultätsübergreifenden Studiengängen, mehrsprachigen Lehrveranstaltungen, Auslandsaufenthalten etc.

Die folgenden Ausführungen greifen aus dieser Auflistung exemplarisch die länderübergreifende Kooperation mit der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań in Form des Collegium Polonicum zur Veranschaulichung von Maßnahmen der Qualitätssicherung bei Kooperationen heraus.

Die geographische Nähe des Collegium Polonicum zur Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) spiegelt sich im internen Qualitätssicherungssystem wider: Alle dort gemeinsam angebotenen Studiengänge – unter anderem German and Polish Law als Bachelor oder Master, Interkulturelle Germanistik als Bachelor und Intercultural Communication Studies als Master – unterliegen hinsichtlich der Einrichtung oder Änderung von Studiengängen sowie der internen Akkreditierung und internen Qualitätsrevision dem internen Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt

(Oder) mit den einschlägigen Regeln und den länderübergreifenden beziehungsweise landesspezifischen Anforderungen (unter anderem Akkreditierungsrat, KMK, vgl. Kap. 4). Die gemeinsam angebotenen Studiengänge werden darüber hinaus bei der internen Evaluation berücksichtigt: Die internen Evaluationen in Form der Bewerbenden- und Studierendenbefragung werden in deutscher und englischer Sprache durchgeführt, die Lehrevaluation mittels des Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz zusätzlich in polnischer Sprache. Die Einführung der fremdsprachigen modellgeleiteten, theoretisch fundierten internen Evaluationen erfolgte bis 2015 mit Verzögerung, da zuvor die übersetzten Modelle als Basis für die Befragungen empirisch dahingehend überprüft werden mussten, ob sie die gleiche hohe Reliabilität und Validität wie ihr deutschsprachiges Pendant besitzen. Im Rahmen der internen Qualitätssicherung sind die Reliabilität und die Validität der Modelle essentiell, da auf Basis der Kennzahlen aus den Befragungen die Wahrscheinlichkeit für eine Exmatrikulation auf Grundlage der Eingangsvoraussetzungen, der Studien- und Kontextbedingungen sowie auf Basis des Studier- und Lernverhaltes für die Studierenden der verschiedenen Studiengänge berechnet werden kann. Diese Kennzahlen wiederum fließen in die passgenauen Fortentwicklungen der (Kooperations-)Studiengänge ein. Der Bereich der gemeinsamen Forschungsaktivitäten wird in Form der Promovierendenbefragung ebenfalls landesübergreifend überprüft.

Zentrales Anliegen der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) ist die Nutzbarmachung der hohen Schnittmengen der jeweils in den Ländern geltenden Regeln – beispielsweise in Polen und Deutschland –, welche ein gemeinsames Ziel verfolgen: die Gewährleistung einer optimalen Studierbarkeit für die verschiedenen Studierenden- und Studiengruppierungen in den jeweiligen Studiengängen unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen – beispielsweise der Sprachbiographie, des sozioökonomischen Hintergrundes oder der bisherigen beruflichen und/oder hochschulischen Erfahrungen – sowie der kontextualen Bedingungen, die mit der Studierendenbiographie verbunden sind. Das interne Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) wird der Herausforderung der stetigen Evaluation der auszugswise oben genannten Aspekte gerecht, indem mehrsprachige modellgeleitete, theoretisch fundierte interne Evaluationsinstrumente zur hochschulinternen Qualitätssicherung und -weiterentwicklung Anwendung finden.

Literatur

- Albrecht, A., Henkel, V., Morach, N. & Nuyken, J. (2014). Ergebnisse der Befragung der Promovierenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – Wintersemester 2013/2014. URL: unter http://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/Promovierendenbefragung_WS_2013_2014_Druckversion.pdf, (Stand: 04.05.2016).
- Albrecht, A. & Köster, H. (2013). „Frühe Bildung“ – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung. *Das Hochschulwesen*, 61, 193-199.
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2011). Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie. *Die Hochschule*, 20 (2), 131-145.
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013a). Interventionsstudie im Lehramtsstudium der Physik – dem Erfolg auf der Spur. *PhyDid A, Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 12, 62-72, URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/view/404/Artikel%20404>, (Stand: 04.05.2016).
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013b). Studium der Physik. Untersuchung und Analyse von Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 32-47.

- Albrecht, A. & Nuyken, J. (2013). Ergebnisse der Befragung der Studierenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) - Sommersemester 2013, URL: http://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/Studierendenbefragung_2013_Druckversion.pdf, (Stand: 14.05.2016).
- Albrecht, A., Nuyken, J. & Ölbey, J. (2014). Ergebnisse der Befragung von Bewerbenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) - Wintersemester 2014/2015, URL: http://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/Bewerbendenbefragung_WS_2014_2015_Druckversion.pdf, (Stand: 04.05.2016).
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkó, M. (2007). Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2007, URL: www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung_2007.pdf?1310986825, (Stand: 04.05.2016).
- Thiel, F., Blüthmann, I. & Watermann, R. (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13 (S. 1-26). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkó, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008. Unveröffentlichtes Manuskript.

Abbildungen

Abb. 1: Kooperationsstruktur der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)	98
Abb. 2: Verankerung des Qualitätsmanagements für den Bereich Studium und Lehre	100
Abb. 3: Regelkreis der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre	103

Evaluation von internationalen Kooperationen: Chancen und Herausforderungen

Abstract

Am Beispiel der EIT ICT Labs Master School beschreiben die Autor*innen das Vorgehen bei der Evaluation eines internationalen, englischsprachigen Studiengangs an der Technischen Universität Berlin.

Studiengänge mit einem Doppelabschluss, die es Studierenden erlauben ihr Studium an unterschiedlichen Hochschulen zu absolvieren, stellen für die Qualitätssicherung an den jeweiligen Kooperationsstandorten eine Herausforderung dar.

Im Folgenden werden Potentiale, aber auch Probleme der Evaluation von internationalen Studiengängen dargestellt. Die Konzeption und Implementierung der Evaluation mit Methoden, die gleichermaßen für alle Kooperationspartner geeignet scheinen, und die damit verbundenen Herausforderungen und Verwertungsmöglichkeiten der Befunde für das jeweilige Qualitätsmanagement werden am praktischen Beispiel dargestellt.

1. Hintergrund des Studiengangs

Das *European Institute of Innovation and Technology* (EIT) wurde im Jahr 2008 als Organisation der Europäischen Union mit dem Auftrag gegründet, die Innovationsfähigkeit in Europa zu stärken. Hierzu wurden in verschiedenen Aufgabenfeldern *Knowledge and Innovation Communities* (KIC) gegründet. Die *Information and Communication Technology* (ICT) Labs sind solch ein KIC, mit der Aufgabe, in die Informatikausbildung zukünftiger Generationen Forschung und *Entrepreneurship* stärker mit einfließen zu lassen.

Hierzu haben sich 20 führende europäische technische Universitäten und *Business Schools* zusammengeschlossen, um mit ergänzendem Mentoring und Begleitung von herausragenden europäischen Forschungseinrichtungen und führenden Unternehmen einen entsprechenden Studiengang zu kreieren.

2. Aufbau des Studiengangs EIT ICT Labs Master School¹

Bei der EIT ICT Labs Master School handelt es sich um ein englischsprachiges Masterprogramm im IT-Bereich, welches für Bachelor-Absolvent*innen der Informatik, Technischen Informatik und Elektrotechnik konzipiert ist. Die Alleinstellungsmerkmale des Studiengangs sind in Abbildung 1 dargestellt. Es gibt im technischen Bereich acht Vertiefungsrichtungen (*Technical Major*), die mit Modulen im Bereich *Entrepreneurship* kombiniert werden. Um das Studium praxisnah zu gestalten, werden führende *Business Partner* (z. B. Siemens, Deutsche Telekom) und europäische *Forschungseinrichtungen* (z. B. Fraunhofer Gesellschaft) in die Ausbildung mit einbezogen. Dies wird unter anderem durch obligatorische Praktika realisiert. Darüber hinaus gibt es an verschiedenen Standorten *Co-Location-Center*, die als Konnektor zu den Praxispartnern fungieren.

Die Studierenden beginnen ihr Studium im ersten Jahr an einer der 20 Hochschulen (*Entry University*) und wechseln im zweiten Jahr an eine andere Hochschule (*Exit University*), um ihr Studium abzuschließen (*Mobility*). Um ihren Studienverlauf (*Track*) mit individuellen Studienschwerpunkten durch Europa zu planen, wird auf der Website des

¹ Der Studiengang wurde 2015 in „ICT Innovation“ umbenannt

Studiengangs ein „Trackfinder“² angeboten. Die Studierenden erlangen mit Abschluss des Studiums einen *Double Degree*, ergänzt wird dieser durch ein *EIT ICT Labs Certificate*.

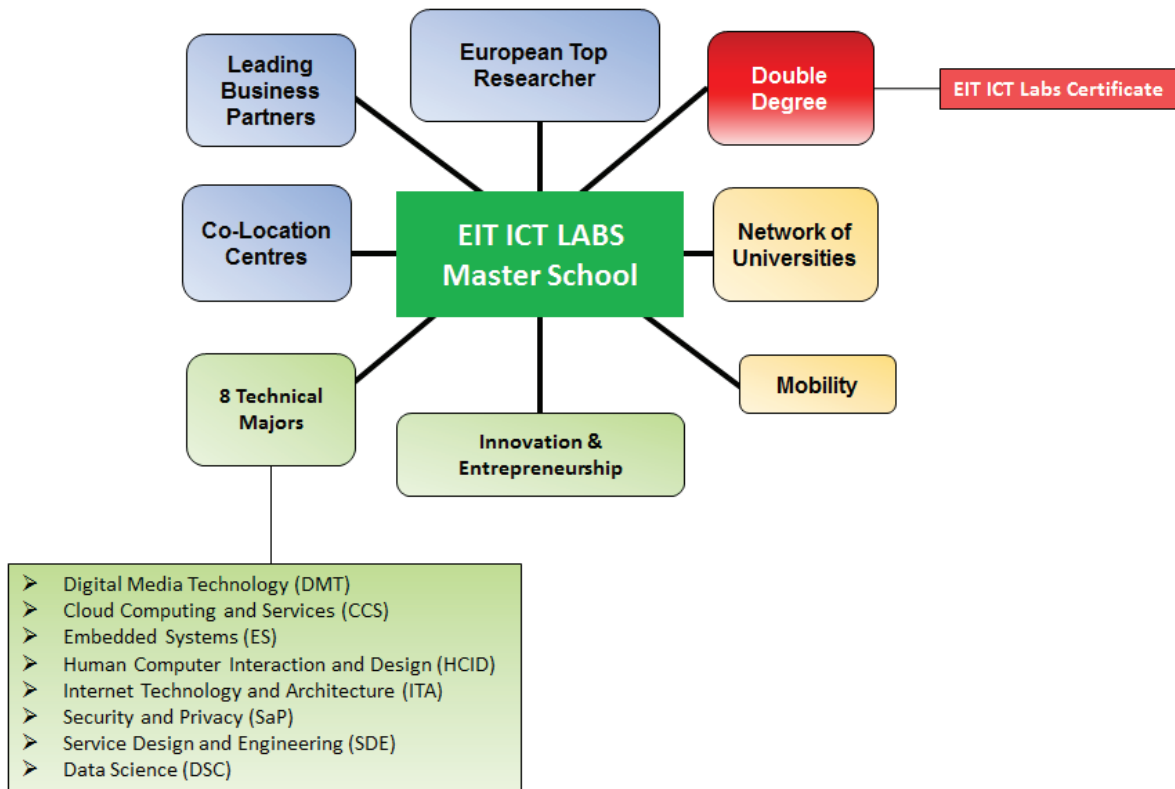


Abb. 1: Alleinstellungsmerkmale des Studiengangs (eigene Darstellung)

In Abbildung 2 ist der Aufbau des Studiums schematisch dargestellt. Der Schwerpunkt des Studiums liegt auf dem Informatikstudium (*Technical Program*) mit 90 *Credit Points* nach ECTS-Standard. Hier werden im ersten Jahr an der Eingangs-Universität vertiefungsspezifisch Grundlagen gelegt, die im zweiten Jahr an der Abschluss-Universität vertieft werden.

Der Bereich *Innovation & Entrepreneurship* umfasst 30 *Credit Points*. Auch hier werden im ersten Jahr Grundlagen gelegt, die in *Business Development Labs* als Praxisprojekte vertieft werden. Zwischen dem ersten und zweiten Jahr gibt es Sommerprogramme. Diese werden in der Form von *Summerschools* organisiert, die unter anderem zur Vernetzung der Studierenden untereinander dienen. Im zweiten Jahr werden verschiedene Wahlkurse angeboten, welche die Ausbildung im Bereich *Innovation & Entrepreneurship* abrunden. Die TU Berlin bietet hier zum Beispiel Kurse wie „Intellectual Property Management“ oder „Innovation Marketing“ an.

Im zweiten Jahr ist ein dreimonatiges Praktikum vorgesehen. Dieses soll bevorzugt bei einem EIT ICT Labs Business- oder Forschungspartner oder aber bei einem Start-Up aus dem lokalen Wirtschaftsökosystem durchgeführt werden. Im technischen Bereich schreiben die Studierenden eine *Major Thesis*, im Bereich *Innovation & Entrepreneurship* eine *Minor Thesis*. *Major Thesis*, *Minor Thesis* und das Praktikum bilden zusammen das *Final Degree Project*.

Die zentrale Verantwortung und Koordination für das Studienprogramm liegt an der KTH Stockholm. Hier bewerben sich die Studierenden auf das Programm. Für jeden Track gibt es hochschulübergreifend Programmkoordinator*innen, an jeder Hochschule darüber hinaus lokale Programmkoordinator*innen.

² <http://www.masterschool.eitdigital.eu/programmes/track-finder/>

Die Studierenden besuchen reguläre englischsprachige Lehrveranstaltungen an den jeweiligen Standorten. Es gibt keine speziellen Lehrveranstaltungen, die nur für EIT ICT Labs Master School-Studierende angeboten werden.

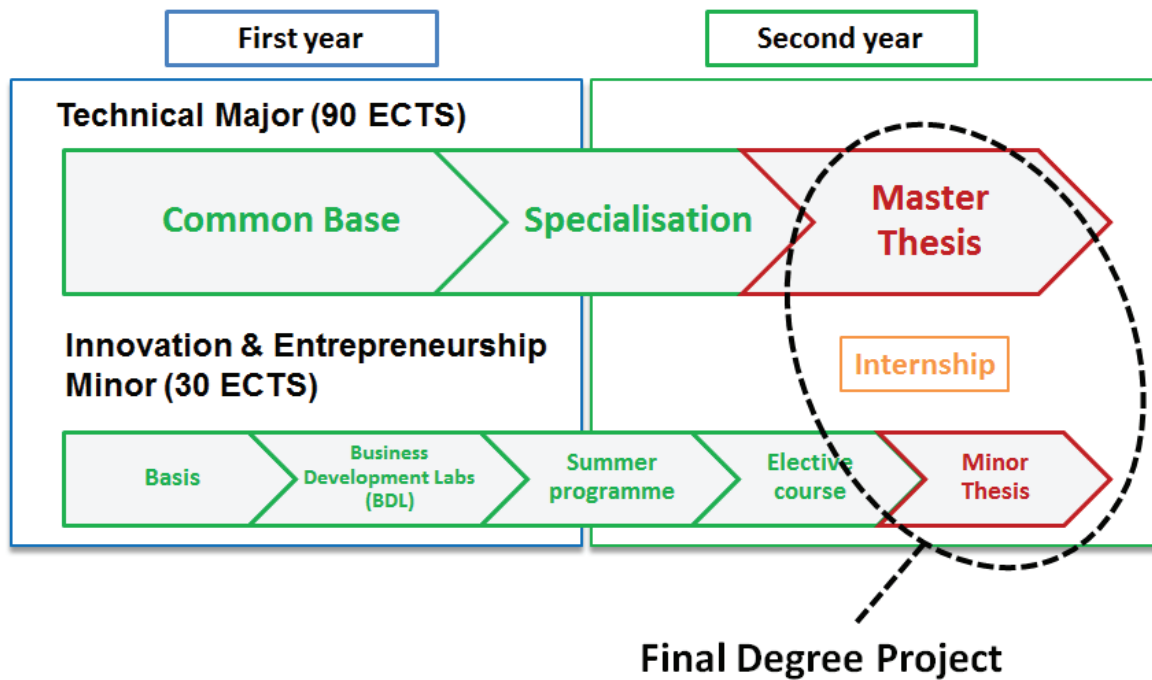


Abb. 2: Aufbau des Studiengangs (eigene Darstellung)

3. Zielstellungen und Methoden

Die TU Berlin übernahm 2013 die Qualitätssicherung des Studiengangs für zwei Jahre, mit dem Ziel den Studiengang mittels Studierendenbefragungen zu evaluieren. Der Studiengang führt ein EIT-Siegel. Um dieses Siegel führen zu dürfen, sind regelmäßige Evaluationen nötig, die Studierbarkeit und Lehrqualität hinterfragen. Zur Überprüfung der Erreichung der relevanten Qualitätsaspekte wurde durch die EIT ein Schema (EIT QUALE Model) erstellt, welches die relevanten Qualitätsindikatoren benennt und Operationalisierungen vorschlägt (Adamson 2014, S. 6).

Darüber hinaus gibt es verschiedene Interessengruppen innerhalb des Studiengangs, die unterschiedliche Ergebnisaufbereitungen zur Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen. Diese Interessengruppen sind:

- die Lehrenden an den Standorten und die Programmverantwortlichen,
- die lokalen Programmkoordinator*innen für die Hochschulen,
- die Programmkoordinator*innen für die Tracks, sowie
- die zentralen Programmverantwortlichen in Stockholm.

Weiterhin sollte durch die Befragung den Studierenden auch die Möglichkeit eingeräumt werden, hilfreiche Rückmeldungen zur Verbesserung der Lehre und Organisation des Studiengangs zu geben. Die Evaluation wurde als Onlinebefragung konzipiert.

Die mit der Durchführung beauftragten Hochschulforscher*innen (im Folgenden auch Projektverantwortliche genannt) übernahmen die Evaluationsaufgaben im ersten Jahr des Projektes zusätzlich zu bestehenden Aufgaben ohne EIT-Finanzierung. Im zweiten

Jahr konnte für die Dauer von vier Monaten eine halbe Stelle mit Projektmitteln finanziert werden.

Da zum Zeitpunkt der Übernahme der Qualitätssicherung die erste Studierendengruppe ihr erstes Jahr fast vollständig absolviert hatte, wurde durch die Projektverantwortlichen festgelegt, dass die Erfahrungen des ersten Jahres nach der Summerschool zu Beginn des zweiten Jahres, sowie die Erfahrungen des zweiten Jahres zum Ende des selbigen abgefragt werden.

4. Befragungsdesign

Es wurde für das erste und das zweite Jahr des Studiengangs jeweils ein Fragebogen entwickelt. Das Befragungsdesign ist in Abbildung 3 dargestellt.

Im Wintersemester 2013/14 wurde die erste Studierendengruppe zum ersten Jahr befragt (Pilotbefragung). Dieser Fragebogen wurde anschließend für die zweite Kohorte weiterentwickelt, so dass im Wintersemester 2014/15 eine überarbeitete Version für das erste Jahr verwendet wurde.

Die erste Studierendengruppe befand sich im Wintersemester 2014/15 am Ende des zweiten Jahres, also unmittelbar vor dem Abschluss. Sie wurden nun mit einem zweiten Fragebogen zu den Erfahrungen des zweiten Ausbildungsjahres befragt.

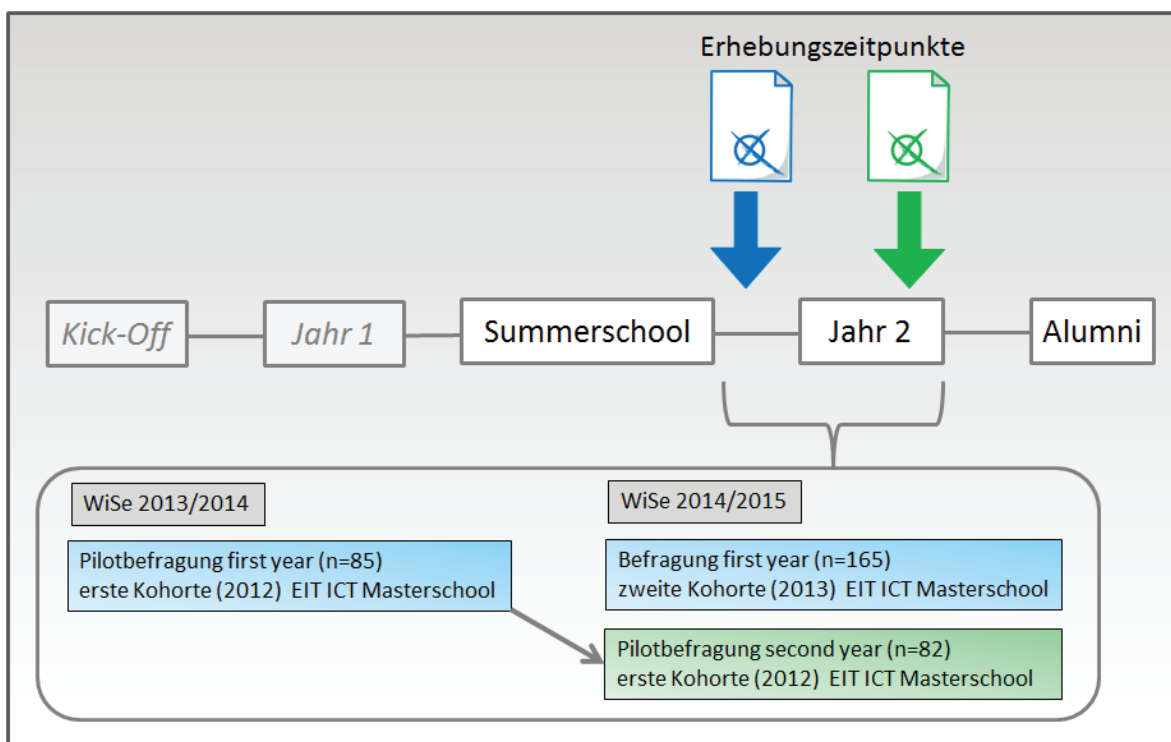


Abb. 3: Befragungsdesign

Aufgrund der Komplexität eines internationalen Studiengangs, dem Fragebogendesign in Englisch sowie der knappen Zeitfenster von der Erstellung bis zur Befragungsphase (zwei bzw. vier Monate) war die Konzeption der Fragebögen aus Sicht der Projektverantwortlichen eine besondere Herausforderung.

Um Themen für die Befragung zu identifizieren und diese entsprechend zu operationalisieren, wurden im Vorfeld folgende Maßnahmen durchgeführt:

- **Dokumentenanalyse:** Den EIT Master- und Promotionsprogrammen liegt ein Handbuch zur Qualitätssicherung zugrunde (Adamson 2014). Dieses gab den Projektverantwortlichen entscheidende Hinweise über die Zielstellung des Studiengangs sowie die relevanten Qualitätskriterien.
- **Expert*inneninterviews:** Die Projektverantwortlichen führten vier Expert*inneninterviews mit Lehrenden und einer Organisationsbeauftragten des Studiengangs durch.
- **Online-Beobachtung:** Die Studierenden sind über die Online-Community *Yammer*³ mit einem eigenen Bereich vernetzt. Die Projektverantwortlichen erhielten die Erlaubnis, hier die Themen in den Diskussionsthreads zu beobachten. Dies gab Aufschluss über die aus Studierendensicht relevanten Aspekte des Studiums.
- **Literaturrecherche:** Eine Recherche zur Evaluation von internationalen Studiengängen wurde durchgeführt. Hilfreich war hier u. a. die vom *Canadian Bureau for International Education* (CBIE) in Auftrag gegebene Benchmark-Studie „*Canada first*“, welche die Studienbedingungen internationaler Studierender in Kanada evaluiert (Humphries, Knight-Grofe & Klabunde 2009), aber auch Veröffentlichungen von Chen (Chen 2005) und Adamson et al. (Adamson u. a. 2010).
- **Fragebogenrecherche:** Im Fragebogenpool der TU Berlin wurde nach geeigneten Instrumenten recherchiert.
- **E-Mail-Abstimmung:** Die Fragebogenentwürfe wurden mittels E-Mail mit den Programmverantwortlichen abgestimmt.

5. Fragebogaufbau

Grundidee bei der Konzeption der Themenschwerpunkte waren neben der Abbildung der Studierbarkeit zum einen die Herstellung einer Vergleichbarkeit zwischen beiden Befragungszeitpunkten, zum anderen eine Spiegelung der für die Qualitätssicherung der EIT ICT Labs wichtigen Aspekte aus Studierendensicht (Adamson 2014; Heiss 2013).

Die thematische Strukturierung der Fragebögen ist Abbildung 4 zu entnehmen.

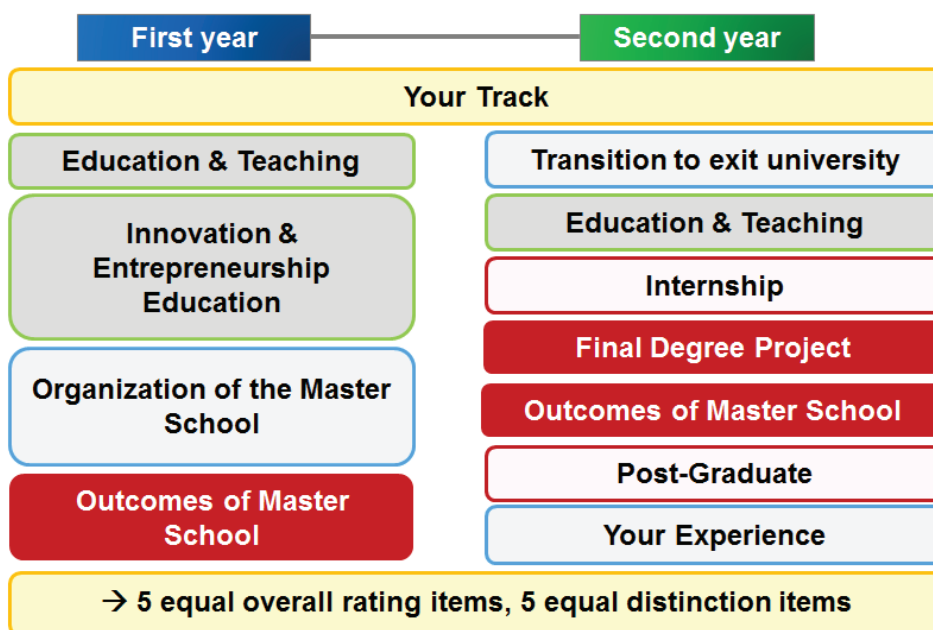


Abb. 4: Themenblöcke der Fragebögen

³ <https://www.yammer.com/>

Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit wurden in beiden Fragebögen je fünf übereinstimmende Gruppierungsvariablen und Bewertungsitems zu übergeordneten Aspekten des Studiums abgefragt. Zudem wurden in beiden Fragebögen die Items zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen aus der KOAB-Absolventenbefragung in der Version von 2014 verwendet (INCHER-Kassel 2014) und durch eigene Kompetenzabfragen erweitert.

Die Schwerpunkte des Fragebogens für das erste Jahr lagen auf einer Einschätzung der Lehr- und Lernbedingungen (*Education & Teaching*). Des Weiteren wurden spezifische Fragen zum unternehmerischen Anteil der Ausbildung gestellt (*Innovation & Entrepreneurship Education*). So wurden zum Beispiel die Studierenden gebeten, die Summerschool zu bewerten. In Tabelle 1 ist beispielhaft eine Itematterie aus diesem Block dargestellt. Die hier gezeigten Items eruieren den Nutzen der Projekte, die Nachhaltigkeit der in den Projekten erarbeiteten Ideen sowie die Qualitätsziele der unternehmerisch-innovationsgerichteten Ausbildung.

Item	Polbeschriftung
The Business Development Lab (BDL) project was an instructive way to learn and exercise the business development process.	<i>strongly agree/ strongly disagree</i>
The EIT ICT Labs Master School provides a strong education in innovation and entrepreneurship.	<i>strongly agree/ strongly disagree</i>
Because of the I&E Minor I am more motivated to start a business.	<i>strongly agree/ strongly disagree</i>
Because of the I&E Minor I feel well-prepared to be an entrepreneur.	<i>strongly agree/ strongly disagree</i>
I would like to continue developing the project I worked on during my BDL or summer school.	<i>strongly agree/ strongly disagree</i>

Tabelle 1: Beispielitems aus dem Block „Innovation & Entrepreneurship Education“

Der Fragebogen endet mit Items zur Einschätzung der Organisation des Masterstudiengangs (*Organization of the Master School*) sowie einer Selbsteinschätzung der Kompetenzen (*Outcomes of Master School*).

Der Fragebogen des zweiten Jahres fragt zunächst nach den möglichen Problemen beim Übergang zum zweiten Studienstandort, wie etwa offene Prüfungen oder Schwierigkeiten, eine Unterkunft zu finden (*Transition to exit university*).

Der Block zur Lehrqualität (*Education and Teaching*) ist in Teilen mit den Inhalten des Fragebogens zum ersten Jahr identisch. Darüber hinaus zielt er auch darauf ab zu ermitteln, ob aktivierende Lehrformen angeboten wurden, oder ob die Prüfungen in Form und Inhalt geeignet waren, um die erworbenen Kompetenzen und Lernfortschritte der Studierenden abzubilden. Diese neuen Items operationalisieren die von den EIT ICT Labs vorgegebenen Qualitätsmerkmale „aktivierende Lehre“ und „kompetenzorientiertes Prüfen“ aus Studierendensicht.

Die hier verwendeten Items waren zum Themenfeld kompetenzorientiertes Prüfen Einzelaussagen, zu denen die Befragten auf einer fünfstufigen Skala ihre Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken konnten. So wurden die Studierenden u. a. gebeten, die Aussagen „*The exams required that I show my ability to think entrepreneurially.*“ oder „*The exams allowed me to show my learning progress adequately.*“ nach diesem Schema zu bewerten. Die so erfragten Einschätzungen konnten in der Auswertung dann über Mittelwertvergleiche Anhaltspunkte zu den jeweiligen Stärken und Schwächen einzelner Standorte liefern. So zeigt Abbildung 5 den Vergleich der Mittelwerte für einzelne Items zwischen der TU Berlin und den anderen Hochschulen auf einer sechsstufigen Skala.

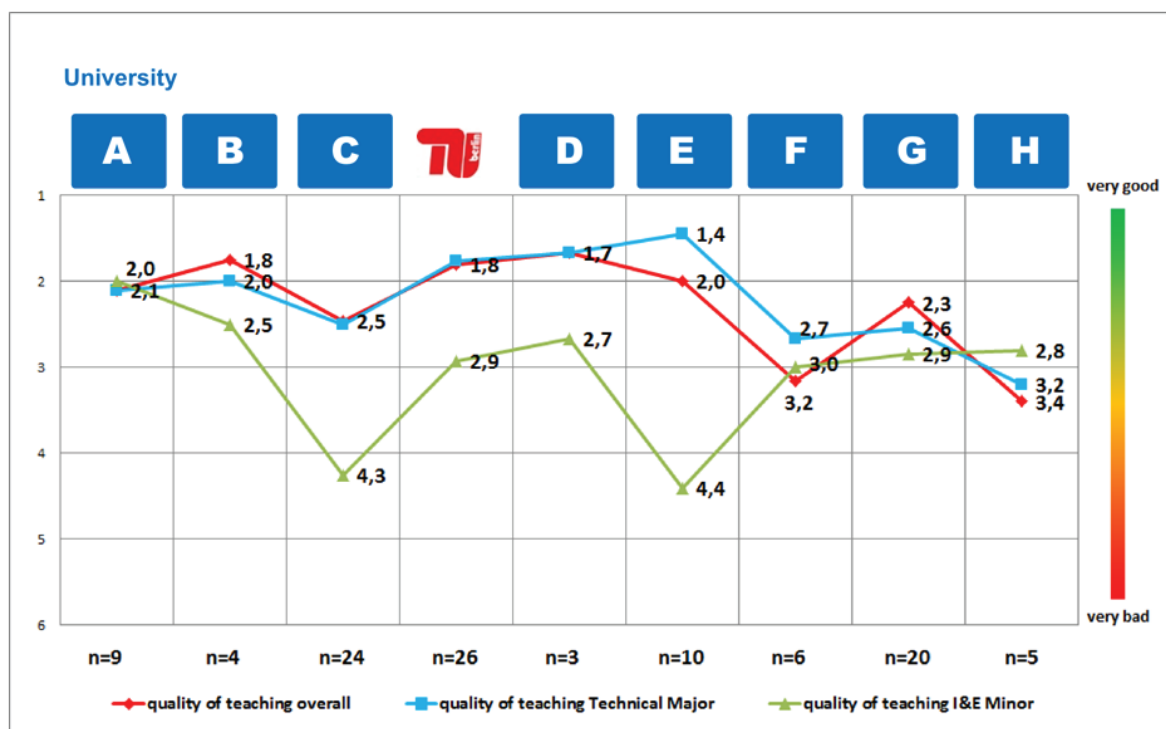


Abb. 5: Vergleich der Mittelwerte für einzelne Items zwischen der TU Berlin und den anderen Hochschulen

In einem Frageblock zum Praktikum wurden allgemeine Informationen, wie Dauer, Organisationsform des Praktikumsanbieters und Beurteilung der Qualität des Praktikums (*Internship*) ermittelt.

Der sich anschließende Block *Final Degree Project* fragt nach dem Zeitpunkt, zu dem die Master- beziehungsweise Minor-Thesis begonnen wurde, dem Grad der inhaltlichen Verbindung der einzelnen Bestandteile des *Final Degree Projects* sowie der zeitlichen Realisierbarkeit und der Güte der Betreuung der Abschlussarbeit. Verwendete Items waren hier zum Beispiel die Aussagen „*There was a strong thematic link between my Master Thesis and my internship.*“ mit der Möglichkeit, auf einer fünfstufigen Skala Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken, oder die Single-Choice-Frage „*Did you have any difficulty finishing your studies in time?*“ mit den Antwortoptionen *Yes* oder *No*.

Der Block zur Kompetenzeinschätzung entspricht dem Kompetenzblock aus dem Fragebogen des ersten Jahres (*Outcomes of Master School*). Diesem folgt die Frage nach den zukünftigen beruflichen Plänen der Absolvent*innen (*Post-Graduate*).

Der finale Block *Your Experience* fragt nach den individuellen Vorbedingungen der Studierenden (z. B. „*My language skills were sufficient to meet the requirements of the program.*“), ob die Erwartungen der Befragten bezüglich des Studienprogrammes erfüllt wurden und ob ein Studienabbruch in Erwägung gezogen wurde. Weiter wurden die Befragten gebeten anzugeben, wie sie ausgewählte Aspekte des Programmes bewerten, zu welchem Grad die Programmziele erreicht wurden und ob sie die EIT ICT Labs Master School anderen Studierenden weiterempfehlen würden. Der Fragebogen schließt mit zwei offenen Fragen zu den besten Erfahrungen im Studium sowie Aspekten, die im Programm verbessert werden müssen.

6. Vorgehen bei der Ergebnisaufbereitung

Ergebnisse wurden in Form von *Schnellauswertungen*, einem *Ergebnisbericht* sowie von *Sonderauswertungen* den entsprechenden Zielgruppen zur Verfügung gestellt.

Schnellauswertungen enthalten Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte sowie die unkategorisierten Freitextkommentare. Die Schnellauswertungen wurden gleich nach dem Abschluss der Befragung an die verschiedenen Interessengruppen des Studiengangs versandt. Die Schnellauswertungen gab es in drei Varianten. Diese waren eine Auswertung über das gesamte Programm, jeweils eine Auswertung mit einer Auftrennung der Ergebnisse nach Hochschulstandort sowie eine Auswertung getrennt bzgl. der technischen Vertiefung.

Des Weiteren wird ein Ergebnisbericht in englischer Sprache für die Leitung der Master School erstellt. Dieser wird neben einer Methodendiskussion und einer deskriptiven Statistik auch eine Kategorisierung der offenen Kommentare und eine Interpretation enthalten.

Die dritte Ergebnisvariante sind Sonderauswertungen für Track-Verantwortliche, Lehrende, Organisationsverantwortliche oder andere am Studiengang Interessierte. Diese Auswertungen werden auf Anfrage erstellt. So gab es zum Beispiel eine Vorstellung der Studiengangsevaluation als *Best Practice*-Beispiel im Arbeitskreis Qualitätsmanagement der TU Berlin.

7. Würdigung der Methoden und der Befragungsorganisation

Die Methoden und Organisation der vorgestellten Evaluation sind weitestgehend pragmatisch gesteuert gewesen. Dies lag einerseits an dem engen Zeitrahmen, als auch daran, dass die Autor*innen die Evaluation zusätzlich zu ihren eigentlichen Aufgaben übernahmen.

Die Fragebögen sind Eigenentwicklungen, die nur zu einem geringen Teil auf etablierten Itembatterien beruhen. Der Hintergrund dafür ist, dass die abgefragten Themen sehr speziell auf den Studiengang zugeschnitten sind. Für viele Belange von „internationaler Studierbarkeit“ fanden sich bei der Recherche zum Thema keine geeigneten Befragungsinstrumente. Hier besteht aus Sicht der Autor*innen ein Forschungsdesiderat.

Für die TU Berlin ist dieses Projekt somit ein Anlass, um in einem iterativen Prozess die Fragebogenentwicklung in diesem Bereich intern voranzutreiben. Letztendlich geht es darum, Befragungsinstrumente zu entwickeln, die universell auch auf andere internationale Studiengänge an der TU Berlin angewendet werden können. Hierzu empfiehlt es sich, vergleichbare Strukturen in den unterschiedlichen Studiengängen zu identifizieren und diese zielgruppenadäquat zu operationalisieren.

Bezüglich der Organisation von internationalen Studierendenbefragungen lässt sich aufgrund der in diesem Projekt gemachten Erfahrungen Folgendes feststellen: Die interne Kommunikation mit Lehrenden, Track-Verantwortlichen oder Studiengangsverantwortlichen an der TU Berlin war sehr gut, schnell und verlässlich. Dies lässt sich nicht immer auf die Kommunikation mit den internationalen Projektpartnern übertragen. Hier gab es immer wieder „Kommunikationslaufzeiten“, die sich vor allem darin äußerten, dass Entscheidungsbefugte verspätet reagierten. Dadurch verzögerte sich zum Beispiel teilweise auch der Beginn der Befragungen.

Bezüglich der Informationspolitik durch die Studiengangsleitung ist zu bemerken, dass Lehrende und Track-Verantwortliche über die Ziele der Evaluation teilweise schlecht informiert waren. So erwarteten einige Lehrende eine kleinteilige Lehrveranstaltungsevaluation, während der tatsächliche Auftrag aber eine Studiengangsevaluation war.

Auch waren die Verantwortlichkeiten zur Mitarbeit bei der Organisation auf internationaler Ebene teilweise nicht geklärt. Hier gab es zum Teil widersprüchliche Informationen. Ein Beispiel hierfür ist die verzögerte Übergabe und Verarbeitung von E-Mail-Adressen der Studierenden an die Projektverantwortlichen.

Generell gestalteten sich Abstimmungsprozesse teilweise schwierig. So wurde zum Beispiel die Diskussion der Fragebögenentwürfe mit den beteiligten Track-Verantwortlichen via E-Mail durchgeführt. Sinnvoller wäre hier eine Art Online-Forum, in der jeder Beteiligte immer die aktuelle Version sieht und die Anmerkungen anderer Beteiligter einsehen kann.

Während im ersten Jahr die Übersetzung der Fragebögen durch die Projektverantwortlichen (Nicht-Muttersprachler*innen) geleistet wurde, stand im zweiten Jahr ein Budget für Übersetzungsleistungen zur Verfügung. Letzteres ist aus der Erfahrung heraus eindeutig der bessere Weg. Einerseits weisen die Fragebögen eine höhere sprachliche Qualität auf, andererseits werden bei den Projektverantwortlichen wichtige Zeitressourcen für administrative Aufgaben frei.

8. Ausblick

Die TU Berlin wird auch in Zukunft verstärkt in internationalen Studiengängen präsent sein. Deswegen wäre es aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen wichtig zu überlegen, wie eine funktionierende Qualitätssicherung in der Zusammenarbeit europäischer Hochschulen realisiert werden kann. Vor allem in Hinblick auf die gemeinsamen europäischen Rahmenbedingungen ist es wichtig, Vorgaben wie zum Beispiel die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) mit Leben zu füllen (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] 2009).

Um die Qualitätssicherung sicherzustellen, empfehlen wir für zukünftige Befragungen Folgendes mit zu bedenken:

- Es müssen ausreichende Kapazitäten für die Qualitätssicherung vorgesehen werden. Dies betrifft entsprechende Personalressourcen für Fragebogenentwicklung, Organisation und Durchführung sowie Auswertung der Daten auf der einen und ein entsprechendes Budget für Übersetzungsleistungen auf der anderen Seite.
- Es muss entsprechende Zeit für die Recherche, Planung und Entwicklung der Evaluationsmaßnahmen vorhanden sein. Hier gilt, je komplexer das Design (z. B.: Längsschnitt Prä-/Post-Design mit verschiedenen Fragebögen) desto mehr Vorlauf wird benötigt. Auch erhöht sich mit der Anzahl der entscheidungsberechtigten Personen der koordinative Kommunikationsaufwand.
- Diejenigen, die die Evaluation durchführen, sollten frühzeitig am Gesamtverfahren beteiligt werden.
- Hierbei gilt es, Verantwortlichkeiten zu klären und eine (inter-)nationale Vernetzung der Evaluationsbeauftragten mit Programmverantwortlichen zu erreichen. Dies minimiert Kommunikationsverzögerungen. Alternativ sind auch größere Entscheidungsspielräume auf Seiten der Hochschulforscher*innen denkbar, so dass Entscheidungen nicht mehr abgewartet werden müssen.
- Durch die internationale Vernetzung wird der Informationsfluss verbessert und führt zu einer engeren Zusammenarbeit.
- Dies führt auch zur Vermeidung von internationalen Parallelstrukturen bzgl. der Studiengangevaluation.
- Das Evaluationsziel sollte an die Lehrenden im Studiengang kommuniziert werden, um falsche Erwartungen zu vermeiden.

- Bei internationalen Kooperationen ist es üblich, dass die Aufgabe der Qualitätssicherung im Lauf der Zeit zwischen den beteiligten Hochschulen wechselt. Im Fall eines Wechsels muss sichergestellt werden, wie die bisherigen Ergebnisse dokumentiert werden, so dass die Instrumente weiterverwendet werden können. Die Problematik der Übergabe kann umgangen werden, indem man eine Hochschule dauerhaft beauftragt.
- Eine weitere Frage ist, wie die Instrumente und Ergebnisse der Qualitätssicherung zu den Qualitätssicherungssystemen der beteiligten Hochschulen passen und diese optimal ergänzen können. Hier ist noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten, da zurzeit in Deutschland ein Wechsel zur internen Qualitätssicherung im Rahmen der Systemakkreditierung zu beobachten ist. Diese internen Instrumente sind aus unserer Sicht bisher nur eingeschränkt auf die Abbildung von internationalen Studiengängen vorbereitet.

Eine Evaluation ist letztendlich nur so gut, wie das eingesetzte Befragungsinstrument zu dem Evaluationsgegenstand passt. Nach unserem Ermessen fehlt es in der wissenschaftlichen Diskussion bislang an Beiträgen zu universellen Befragungsinstrumenten für die Qualitätssicherung von internationalen Studiengängen, welche auch den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung standhalten. Dies war einer der Gründe für die Eigenentwicklung im Rahmen der EIT ICT Labs Master School. Wir sehen die Eigenentwicklung an der TU Berlin als einen ersten Schritt hin zu Befragungsinstrumenten, die auch in anderen internationalen Studiengängen eingesetzt werden können.

Da auch andere Hochschulen vor der Aufgabe stehen, ihre internationalen Studiengänge zu evaluieren, wäre es aus Sicht der Autor*innen sinnvoll, wenn sich die Evaluationsverantwortlichen von betroffenen Hochschulen vernetzen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von internationalen Studiengängen zu identifizieren. Diese Erkenntnisse könnten dann in gemeinsamen Evaluationsinstrumenten, wie in empirisch getesteten Skalen zu bestimmten Aspekten internationaler Studiengänge, münden. Dies hätte den Vorteil, dass in Zukunft betroffene Hochschulen diese Skalen in ihren Fragebögen einsetzen könnten, ohne zusätzlich Ressourcen in eine Eigenentwicklung investieren zu müssen.

Zusammenfassend betrachtet ist die Evaluation von internationalen Studiengängen noch ein sehr junges Betätigungsfeld im Rahmen der Qualitätssicherung von Studiengängen. Die dargestellten Maßnahmen sind nur ein erster Schritt auf einem längeren Weg, den die Hochschulen gemeinsam gehen sollten.

Literatur

- Adamson, Lena, u. a. 2010. Quality Assurance and Learning Outcomes. 17. Aufl. Helsinki. URL: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/WSR%2017%20-%20Final.pdf>, (Stand: 2015-03-23).
- Adamson, Lena 2014. Handbook for planning, labelling and follow up reviewing of EIT Master and Doctoral programmes: 'Quality for learning' EIT quality assurance and learning enhancement model. URL: <http://eit.europa.eu/sites/default/files/EIT-Handbook-Planning-Labeling-Reviewing.pdf>, (Stand: 2015-03-23).
- Chen, Huey-Tsyh 2005. Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) 2009. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf (Stand: 2015-04-23).

- Heiss, Hans-Ulrich 2013. Quality Assurance of EIT ICT Labs Educational Programmes. Version 1.2.
- Humphries, Jennifer, Knight-Grofe, Janine & Klabunde, Niels 2009. Canada first: The 2009 Survey of International Students. Ottawa, ON. URL: <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2011/10/Canada-First-20091.pdf>, (Stand: 2015-03-23).
- INCHER-Kassel 2014. Fragebogen der KOAB-Absolventenbefragung 2014: Masterfragebogen, Allgemeine Variante Jahrgang 2012. URL: http://koab.uni-kassel.de/images/jg12w1_fb_master_fertig.pdf, (Stand: 2015-03-25).

Abschlusskeynote



Qualitätskultur ist weit mehr als Qualitätssicherung Das Qualitätskulturinventar (QKI)

Abstract

Immer deutlicher erkennen Hochschulen den Nutzen eigenverantwortlicher Qualitätssicherung und -entwicklung. Ob institutionelles Qualitätsaudit oder umfassendes Qualitätsmanagement – die Implementierung und der erfolgreiche Einsatz solcher Ansätze setzt eine gelebte Qualitätskultur der Hochschulmitglieder¹ voraus. Das Konzept der Qualitätskultur geht weit über klassische Ansätze zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung hinaus, indem neben dem Einsatz struktural-formaler Tools auch die Bedeutung einer organisationspsychologischen Perspektive betont wird. Letztere berücksichtigt u. a. das Qualitätsbewusstsein der Hochschulmitglieder, deren Einstellungen und Erwartungshaltungen sowie geteilte Werte im Hinblick auf Qualität. Dem zunehmenden Bewusstsein für die Wichtigkeit der Förderung und Entwicklung einer Qualitätskultur stehen bis dato allerdings nur vereinzelte empirische Forschungsarbeiten gegenüber, die sich mit der Operationalisierung des Qualitätskulturkonstrukts im Hochschulkontext auseinandersetzen.

Ziel des MWK-geförderten Projektes „Erprobung eines Verfahrens zur Beschreibung und Bewertung von Qualitätskulturen an Hochschulen“ (heiQUALITY Cultures) war es, eine operationalisierbare Definition von Qualitätskultur zu erarbeiten sowie erstmals ein praktikables und valides Instrument zu entwickeln, das die Erfassung von struktural-formalen und organisationspsychologischen Elementen der Qualitätskultur im Hochschulkontext ermöglicht. Der vorliegende Beitrag vermittelt einen Überblick über die umfangreichen Entwicklungsarbeiten und Anwendungsmöglichkeiten des Qualitätskulturinventars (QKI).

1. Ausgangssituation

Qualitätsansprüche sind in einem hoch kompetitiven Umfeld global agierender Organisationen evident. Auch im Hochschulbereich zählt Qualität zu den zentralen Wettbewerbsfaktoren. Wie aber wird Qualität von den Hochschulmitgliedern praktiziert, gelebt und gepflegt? Die Antwort auf diese elementaren Fragen versucht das Konstrukt „Qualitätskultur“ zu geben. Dies wiederum setzt voraus, dass Qualitätskultur sich in Organisationen erfassen und beschreiben also diagnostizieren lässt. Möglich ist ein solcher Zugang über den Kulturbegriff.

In Anlehnung an Edgar Schein (2010), der das vielbemühte Eisbergmodell („iceberg metaphor“) zur Erklärung von Organisationskultur aufgriff, setzt sich dieses komplexe Konstrukt zusammen aus:

- Artefakten (der kleinere Teil), als sicht- und erfassbare Strukturen, Normen und Verhaltensweisen einer Organisation und ihrer Mitglieder,
- bekundeten kollektiven Werten und Überzeugungen („sense of what ought to be“) und
- impliziten Grundannahmen, die bestimmte Denkprozesse und Handlungen beim Einzelnen oder der Gruppe auslösen.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen beziehen sich selbstverständlich auf beide Geschlechter

Bezogen auf das Konzept der Qualitätskultur bedeutet das – über vorhandene (sichtbare) Qualitätssicherungsinstrumente hinaus – das Qualitätsbewusstsein der Organisationsmitglieder, deren Einstellungen sowie geteilten Werte im Hinblick auf Qualität zu erfassen. Das Qualitätskulturinventar (QKI; Sattler & Sonntag, 2016) wurde im Rahmen eines dreijährigen Projektes² mit dem Ziel entwickelt, die Qualität und Leistungsfähigkeit von Hochschulen in Lehre, Forschung und den zentralen Servicebereichen mittel- und langfristig zu sichern und zu stärken. Ein aufwandsökonomischer Einsatz des QKI soll den Qualitätsstatus auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene diagnostizieren und Stärken sowie Entwicklungspotenziale identifizieren.

2. Entwicklungsarbeiten

Eine zunächst durchgeführte umfangreiche Recherche aktueller internationaler Studien, die im Zeitraum von 1997-2012 veröffentlicht wurden, zeigte, dass sich bislang nur eine geringe Zahl von Forschungsprojekten auf das Konzept der Qualitätskultur im Allgemeinen und im Hochschulkontext im Speziellen beziehen. Es konnten 21 (von 786) empirischen Studien identifiziert werden, die die Konstrukte Qualitätskultur und Qualität operationalisierten. Lediglich drei Studien befassten sich mit dem Konstrukt der Qualitätskultur.

Neben empirischen Studien finden sich in der Literatur vor allem qualitativ ausgerichtete Pilotprojekte der European University Association (EUA), die sich dem Thema Qualitätskultur im Rahmen eines diskursiven Prozesses unter europäischen Hochschulen annäherten (vgl. European University Association 2006; Loukkola & Zhang, 2010; Surssock, 2011; Vettori, 2012). Die Definition der EUA zur Qualitätskultur (vgl. Infobox 1) wurde für die weiteren Entwicklungsarbeiten des Diagnoseinstrumentes zu Grunde gelegt.

Infobox 1: Begriff der Qualitätskultur (EUA, 2006, S. 10)

“Quality Culture refers to an organisational culture that intends to enhance quality permanently and is characterised by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts.”

Im Anschluss an die Literaturrecherche wurden 41 explorative Interviews (ca. 1 Stunde pro Interview; 35 face-to-face Interviews, 6 Telefoninterviews) durchgeführt, um die theoretischen Annahmen und möglichen Dimensionen eines vorläufigen Arbeitsmodells zu diskutieren. Ein weiterer inhaltlicher Fokus betraf die Bestimmung förderlicher und hinderlicher Faktoren hinsichtlich der Entwicklung von Qualitätskultur. Als Interviewpartner fungierten nationale sowie internationale Experten aus Hochschulforschung und -praxis. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und systematisch ausgewertet.

Bedeutsam waren die Auswertungen der Interviews zum unterschiedlichen Verständnis der Begriffe Qualitätskultur und Qualitätssicherung (vgl. Tabelle 1).

² Das Projekt „Erstellung und Erprobung eines Verfahrens zur Beschreibung und Bewertung von Qualitätskulturen an Hochschulen (heiQUALITY Cultures)“ wurde im Rahmen des Innovations- und Qualitätsfonds (IQF) des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) gefördert. Laufzeit: 04/2012-05/2015.

Tabelle 1: Interviewauswertung auf die Frage: „Inwiefern unterscheiden sich aus Ihrer Sicht die Begriffe Qualitätssicherung und Qualitätskultur?“

<p>Qualitätssicherung</p> <p>„...Festlegung und Überprüfung von Regeln, Strukturen und klaren Abläufen...“</p> <p>„...Prozesse und Tools...“</p> <p>„...sehr technisch belasteter und entmenschlicher Begriff...“</p> <p>„...wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung als Orientierungsrahmen...“</p>
<p>Qualitätskultur</p> <p>„...umfassender, ganzheitlicher Begriff, der über Qualitätssicherung hinausgeht...“</p> <p>„...Betonung von Kommunikation, Partizipation, Commitment und Werten...“</p> <p>„...selbstverständliches Umgehen mit der Qualität des eigenen Handelns...“</p> <p>„...betont die humane Komponente der Qualitätsarbeit...“</p>

Feststellbar ist eine deutliche Abgrenzung zwischen beiden Begriffen: Einerseits die mehr technisch-formalistisch intendierte Qualitätssicherung, auf der anderen Seite eine am Individuum orientierte, aber auch das Kollektiv im Sinne gemeinsamer Werthaltungen und interaktiver Austausche einbeziehende Qualitätskultur (Interviewpartner: „Quality is a participative thing. It has to be constructed together. It has to be debated and discussed and agreed upon.“).

Deutlich wurde in den Interviews indes auch, dass sich eine Qualitätskultur ohne qualitätssichernde Elemente nicht entwickeln kann. Die Etablierung von Regeln und Strukturen stellt den Orientierungsrahmen für die kulturellen Aspekte der in einer Organisation „gelebten“ und „gepflegten“ Qualität dar.

Auf die Frage welche Elemente einer Qualitätskultur als besonders wichtig anzusehen sind, wurden in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit in den Interviews von den Experten genannt: Kommunikation (58,5%), Führung (46,3%), Vertrauen (29,3%), Information (26,8%) sowie Commitment, Verantwortung und Partizipation (jeweils 24,4%).

Die von den Experten als förderlich oder hinderlich angesehenen Faktoren bei der Etablierung einer nachhaltigen Qualitätskultur gibt Tabelle 2 wieder.

Tabelle 2: Interviewauswertung auf die Frage: „Wie kann eine Qualitätskultur aus Ihrer Sicht nachhaltig gefördert werden und welche Hindernisse können Sie sich bei der Förderung einer Qualitätskultur vorstellen?“

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> - Diskussionskultur - Eindeutigkeit in Bezug auf struktural-formale Vorgaben - Informationsaustausch und Partizipation - Vertrauen - Tatsächliche Umsetzung der Qualitätsvorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluationsmüdigkeit - Wahrnehmung von Qualitätsarbeit als Top-Down-Thema - Fokus auf einzelne Leistungsbereiche der Hochschule - Strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. WissZeitVG) beeinträchtigen das Commitment

Die Ergebnisse bestätigen Studien aus der Change-Management-Forschung, wonach „Stolpersteine“ bei Veränderungsprozessen vor allem darin liegen, dass eine inhaltliche Abstimmung suboptimal ist, schlecht kommuniziert und dadurch der Sinn und Nutzen

der Maßnahmen nicht erkannt wird und in der Folge eine verbindliche und konsequente Umsetzung nicht erfolgt (vgl. Stegmaier, Nohe & Sonntag, 2016).

3. Modell zur Erfassung von Qualitätskultur

Auf der Grundlage der Literaturrecherche und der ausgewerteten Experteninterviews wurde das vorläufige Arbeitsmodell teilweise modifiziert und in das finale Qualitätskulturmodell (vgl. Abbildung 1) überführt.

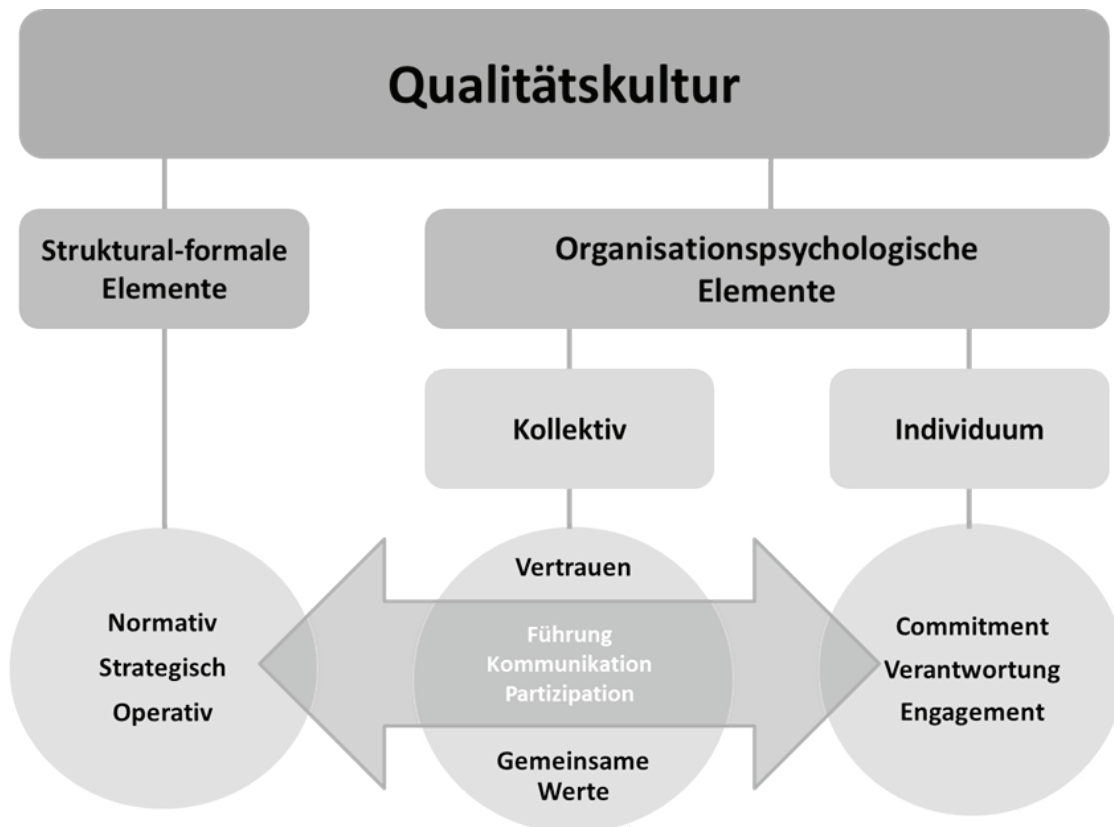


Abbildung 1: Finales Modell zur Erfassung von Qualitätskultur (Sattler, Sonntag & Götzen, 2015).

Demnach setzt sich Qualitätskultur aus struktural-formalen und organisationspsychologischen Elementen zusammen. Struktural-formale Elemente finden sich auf einer normativen, strategischen und operativen Ebene der Qualitätssicherung. Die Aufteilung in diese drei Ebenen allgemeinen Managementhandelns (vgl. Bleicher, 2011) orientierte sich an dem Operationalisierungsmodell des Lernkulturinventars (LKI; Sonntag, Schaper & Friebe, 2005), einem organisationsdiagnostischen Verfahren, das die lern- und entwicklungsförderliche Kulturfacetten in Organisationen erfasst (vgl. Sonntag, Stegmaier & Schaper, 2016).

Als organisationspsychologische Elemente werden kollektive und individuumsbezogene Merkmale differenziert. Unter kollektiven Merkmalen sind mehrere Qualitätskulturdimensionen zusammengefasst, die in den Studien und Experteninterviews für die gemeinsame Entwicklung einer Qualitätskultur von zentraler Bedeutung sind. Hierzu zählen Führung, Partizipation und Kommunikation, die durch Vertrauen und gemeinsame Werte unter den Organisationsmitgliedern unterstützt werden. Individuumsbezogene Aspekte beschreiben dagegen Elemente einer Qualitätskultur, die auf individueller Ebene verankert sind. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um Commitment, Engagement und Verantwortungsbewusstsein jedes einzelnen Organisationsmitglieds hinsichtlich Qualität.

Es ist anzunehmen, dass die beschriebenen Qualitätskulturdimensionen nicht unabhängig voneinander existieren, sondern in einem dynamischen Zusammenhang stehen. Entsprechend sind die Bereiche Führung, Kommunikation und Partizipation in dem Modell in Form eines Pfeils dargestellt, der die struktural-formale Ebene mit der Ebene des Individuums in Beziehung setzt. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass normativ verortete Qualitätsziele adäquat kommuniziert werden müssen, um jedes Individuum einer Organisation zu erreichen.

4. Struktur und Aufbau des QKI

Das Qualitätskulturinventar besteht aus zwei selbstständigen Befragungseinheiten:

- struktural-formaler Fragebogen
- organisationspsychologischer Fragebogen

Zur Operationalisierung der struktural-formalen Ebene wurde ein Fragebogen mit 73 Items entwickelt (s. Tabelle 3), der sich an die Qualitätssicherungsexperten (Subject Matter Experts) der befragten Hochschulen richtet. Die Items wurden auf der Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche zu normativen, strategischen und operativen Aspekten der Qualitätssicherung im Hochschulkontext erstellt.

Tabelle 3: Operationalisierung der struktural-formalen Elemente des QKI

Bereich	Dimensionen der Qualitätssicherung (Auszug)	Items
Informationen zur Hochschule	- Stellenwert - Zuständigkeiten	13
Hochschulstrukturen	- Qualitätsziele	17
Studium und Lehre	- Qualitätssicherungskonzept	14
Forschung	- Instrumente	9
Wissenschaftlicher Nachwuchs	- Evaluation	9
Verwaltung und Service		11
Gesamt		73

Im Rahmen von standardisierten Interviews wird erfragt, inwiefern normative (zum Beispiel Qualitätsziele, Evaluationsordnung), strategische (wie Zuständigkeiten, Governance-Struktur) und operative Elemente (beispielsweise Evaluationsinstrumente) der Qualitätssicherung bereits in den verschiedenen Kernbereichen der jeweiligen Hochschule implementiert sind. Das übergeordnete Ziel dieser Befragung besteht darin, den Status quo der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements zu ermitteln, um Potenziale zur struktural-formalen Qualitätsentwicklung aufzeigen zu können.

Zur Operationalisierung der organisationspsychologischen Ebene wurde auf Basis der systematischen Literaturrecherche sowie der Experteninterviews ein weiterer Fragebogen mit 53 Items entwickelt, der sich an sämtliche Mitglieder einer Hochschule richtet (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Operationalisierung der organisationspsychologischen Elemente des QKI

Bereich	Dimensionen	Beispielitem	Quelle	Items	Cronbach's α
Individuum	Commitment	„Es liegt mir besonders am Herzen, die Qualitätsentwicklung der [Name der Hochschule] zu unterstützen.“	modifiziert nach Jackson (2004) (affektive Skala)	4	.603
	Engagement	„Ich bin dazu bereit, mich besonders anzustrengen, um den Qualitätsanforderungen meiner Arbeit gerecht zu werden.“	modifiziert nach Jackson, 2004 (behaviorale Skala)	4	.696
	Verantwortung	„Ich fühle mich für die Qualität der [Name der Hochschule] mitverantwortlich.“	modifiziert nach Jackson, 2004 (kognitive Skala)	4	.358
Kollektiv	Führung	„Es ist mir wichtig, gute Arbeitsleistungen angemessen zu würdigen.“	modifiziert nach Heinitz & Rowold (2007)	12	.935
	Kommunikation	„Ideen zur Qualitätsverbesserung des Instituts/der Einrichtung werden unter uns offen diskutiert.“	modifiziert nach Brodbeck, Anderson & West (2000)	9	.871
	Partizipation	„Ich informiere mich regelmäßig über neue Entwicklungen an der [Name der Hochschule].“	modifiziert nach Staufenbiel & Hartz (2000)	4	.716
	Gemeinsame Werte	„Die Werte der [Name der Hochschule] werden im Hochschulalltag tatsächlich gelebt.“	Eigenentwicklung	4	.772
	Vertrauen	„Ich setze großes Vertrauen in die Fähigkeiten meiner Mitarbeiter.“	modifiziert nach Zeitz, Johansson & Ritchie (1997)	4	.734
	Globale Aspekte	„An der [Name der Hochschule] herrscht ein hohes Qualitätsbewusstsein.“	Eigenentwicklung	8	.889
Gesamt				53	

Hiervon beziehen sich jeweils 4 Items auf die individuumsbezogenen Aspekte Commitment, Verantwortung und Engagement. Der kollektiv verortete Bereich der Führung wird anhand von 12 Items abgebildet, während der Bereich der Kommunikation 9 Items umfasst. Jeweils 4 Items sind den kollektiven Dimensionen Partizipation, Gemeinsame Werte und Vertrauen zugeordnet. Darüber hinaus werden die Hochschulmitglieder gebeten, eine globale Einschätzung der Qualitätskultur ihrer Hochschule abzugeben (8 Items). Im Rahmen des Fragebogens wird der Grad der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen erfasst (6-stufige Antwortskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“). Zur Beantwortung relevanter wissenschaftlicher und praktischer Fragestellungen wurden bei der Konstruktion des Fragebogens außerdem demografische Angaben (zum Beispiel Alter, Geschlecht) sowie potenzielle Moderator- und abhängige Variablen (wie Gewissenhaftigkeit, Zufriedenheit mit der Qualitätskultur) berücksichtigt, so dass der gesamte organisationspsychologische Fragebogen aus 97 Items besteht (Dauer des Online-Fragebogens: ca. 15 Minuten).

5. Erprobungsstudie und Gütekriterien

Das QKI wurde anhand einer Pilotstudie (N=93) hinsichtlich seiner Gütekriterien überprüft und geringfügig überarbeitet. An der anschließenden Haupterhebung nahmen insgesamt 789 Mitarbeiter von drei Hochschulen teil, wobei sämtliche Zielgruppen (Hochschulleitung, Professoren, akademische Mitarbeiter sowie Sekretariats-, Verwaltungs- und Servicemitarbeiter) vertreten waren. Die Güte des Fragebogens und die inhaltliche Struktur wurden im Rahmen der Haupterhebung anhand einer explorativen sowie konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt (vgl. Sattler & Sonntag, 2016).

Sämtliche statistische Kennwerte sprechen für die Güte und Belastbarkeit des Modells, womit die empirische Fundierung des organisationspsychologischen Fragebogens ins-

gesamt bestätigt werden konnte. Ausgewählte Ergebnisse und Auswertungsmöglichkeiten werden im Folgenden beschrieben.

6. Auswertungsmöglichkeiten

6.1. Organisationspsychologischer Fragebogen

Anhand der Daten des organisationspsychologischen Fragebogens können zunächst differenzierte *Qualitätskulturprofile* hinsichtlich der individuumsbezogenen (beispielsweise Commitment und Engagement) und kollektiven Merkmale (zum Beispiel qualitätsorientierte Führung und Kommunikation) von Qualitätskultur im Hochschulkontext erstellt werden. Durch die Analyse der Profile werden Stärken und Entwicklungspotenziale zur Förderung und Weiterentwicklung der Qualitätskultur an der jeweiligen Hochschule deutlich.

In weiteren Auswertungsschritten besteht die Möglichkeit differenzierte Analysen für jede Hochschule durchzuführen, indem zum Beispiel Qualitätskulturprofile für einzelne Fakultäten oder Hochschulgruppen erstellt und miteinander verglichen werden (s. Abbildung 2).

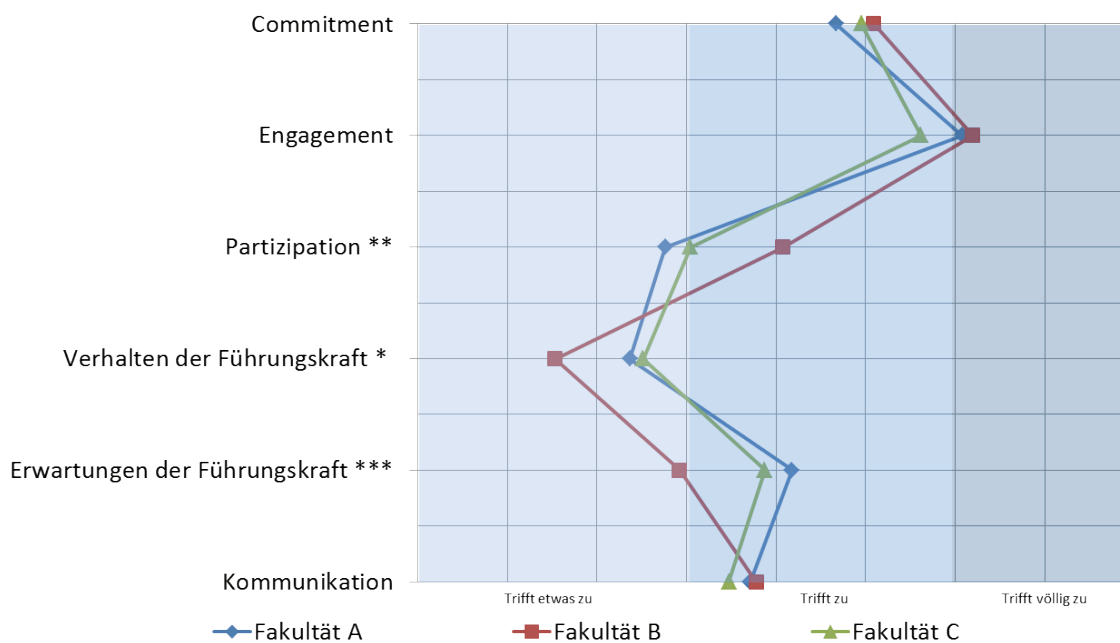


Abb. 2: Qualitätskulturprofile im Fakultätsvergleich; Anmerkungen: Signifikanzniveau: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Entsprechende Analysen bieten Aufschluss über den Status quo und das mögliche Vorhandensein von heterogen ausgeprägten Qualitätskulturen innerhalb einer Hochschule (etwa bei größeren Organisationseinheiten wie Instituten, Fachbereichen oder zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen), wodurch sich differenzierte Implikationen zur Qualitätsentwicklung für die jeweiligen Fakultäten bzw. Fachbereiche ergeben können.

Analyse einzelner Fragebogen-Items

Eine weitere Analysemöglichkeit besteht in der differenzierten Betrachtung einzelner Fragebogen-Items nach Hochschulgruppen. Eine beispielhafte Auswertung der Commitment-Items für Professoren, Akademische Mitarbeiter und Verwaltungsmitarbeiter ist in Abbildung 3 wiedergegeben.

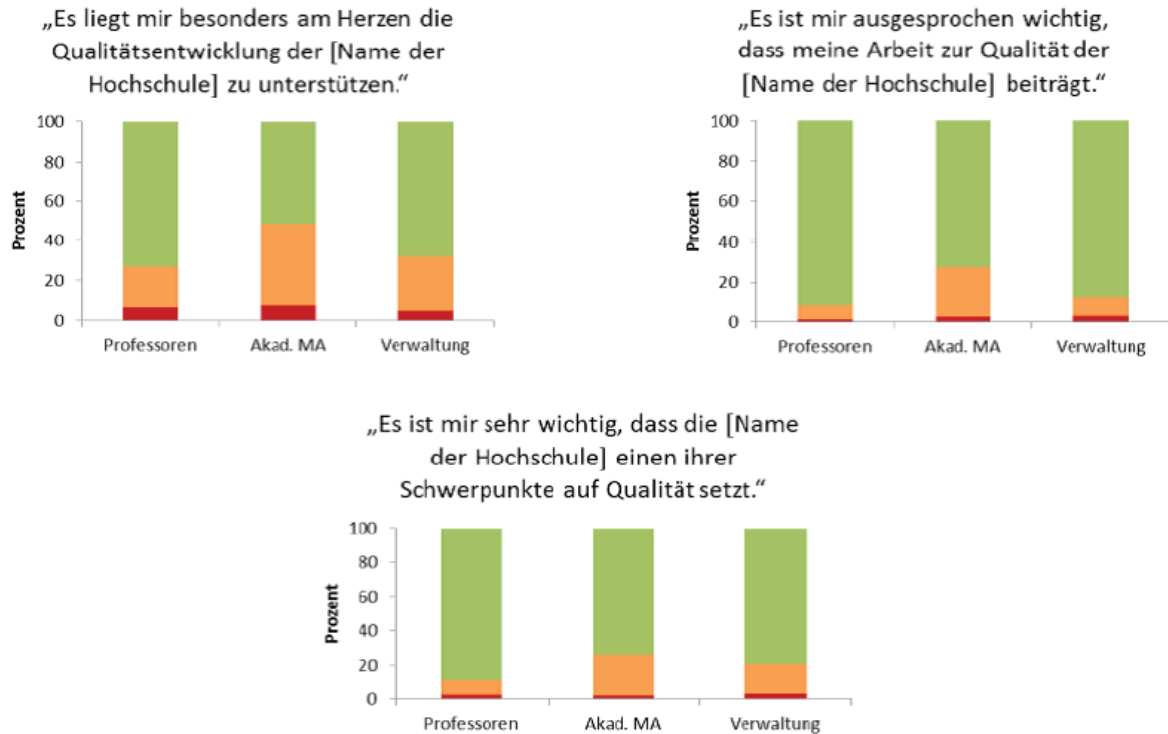


Abb. 3: Commitment-Items: Prozentuale Verteilung von hoher, mittlerer und geringer Zustimmung nach Hochschulgruppen (Hochschule A)

Dieses Beispiel zeigt einen (erfreulich) hohen Zustimmungsrang der Hochschule A zu den einzelnen Commitment-Items – insbesondere für die Gruppe der Professoren. Während für die Commitment-Items nahezu durchgehend hohe Zustimmungswerte erzielt werden, fällt der Grad der Zustimmung zu denjenigen Items, die die Bewertung der Qualitätskultur der eigenen Hochschule betreffen, deutlich heterogener aus (s. Abbildung 4). Hier bewegt sich der Grad der Zustimmung vorwiegend im mittleren bzw. niedrigen Bereich und variiert zum Teil zwischen den Statusgruppen.

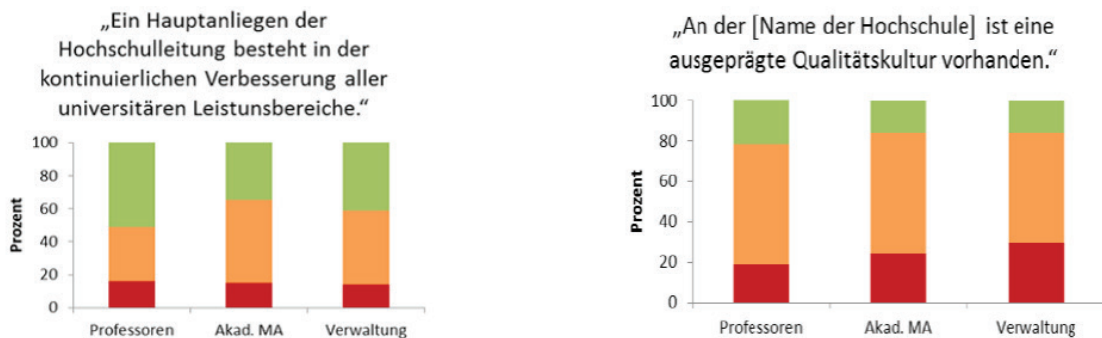


Abb. 4: Bewertung der Qualitätskultur: Prozentuale Verteilung von hoher, mittlerer und geringer Zustimmung nach Hochschulgruppen (Hochschule A)

Die Daten des organisationspsychologischen Fragebogens können zudem für zahlreiche weiterführende Analysen genutzt werden. Die umfangreichen demografischen Angaben bieten dem Anwender zum Beispiel die Möglichkeit, differenzierte Qualitätskultur-Analysen hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der Statusgruppe oder der Dauer der Hochschulzugehörigkeit der Teilnehmer durchzuführen. Darüber hinaus geben die Fragebogendaten u. a. eine detaillierte Auskunft darüber, wie zufrieden die Hochschulmitglieder mit der Qualitätskultur ihrer Hochschule (beispielsweise hinsichtlich der

Partizipationsmöglichkeiten) und ihrer Arbeitssituation sind – Ergebnisse, die ggf. als Anlass für zielgerichtete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen genutzt werden können.

6.2. Struktural-formaler Fragebogen

Im Rahmen des struktural-formalen Fragebogens werden das Vorhandensein und der Umsetzungsstand verschiedener qualitätsförderlicher Strukturen und Dimensionen einer Hochschule für die jeweiligen Leistungsbereiche (Hochschulebene, Studium & Lehre, Forschung, Wissenschaftlicher Nachwuchs, Verwaltung & Service) ermittelt. Erfasst wird u. a. inwiefern Zuständigkeiten definiert sowie Qualitätsziele formuliert und regelmäßig evaluiert werden. Außerdem wird ermittelt, inwiefern Qualitätssicherungskonzepte angewandt und in Form von Qualitätsregelkreisen evaluiert werden. Zudem wird die Zugänglichkeit der Informationen zur Qualitätssicherungsarbeit (zum Beispiel im Rahmen des Internetauftritts) erfragt. Anhand der Daten des struktural-formalen Fragebogens können differenzierte Profile hinsichtlich des Umsetzungsstandes der genannten qualitätsförderlichen Strukturen erstellt werden (s. Abbildung 5).

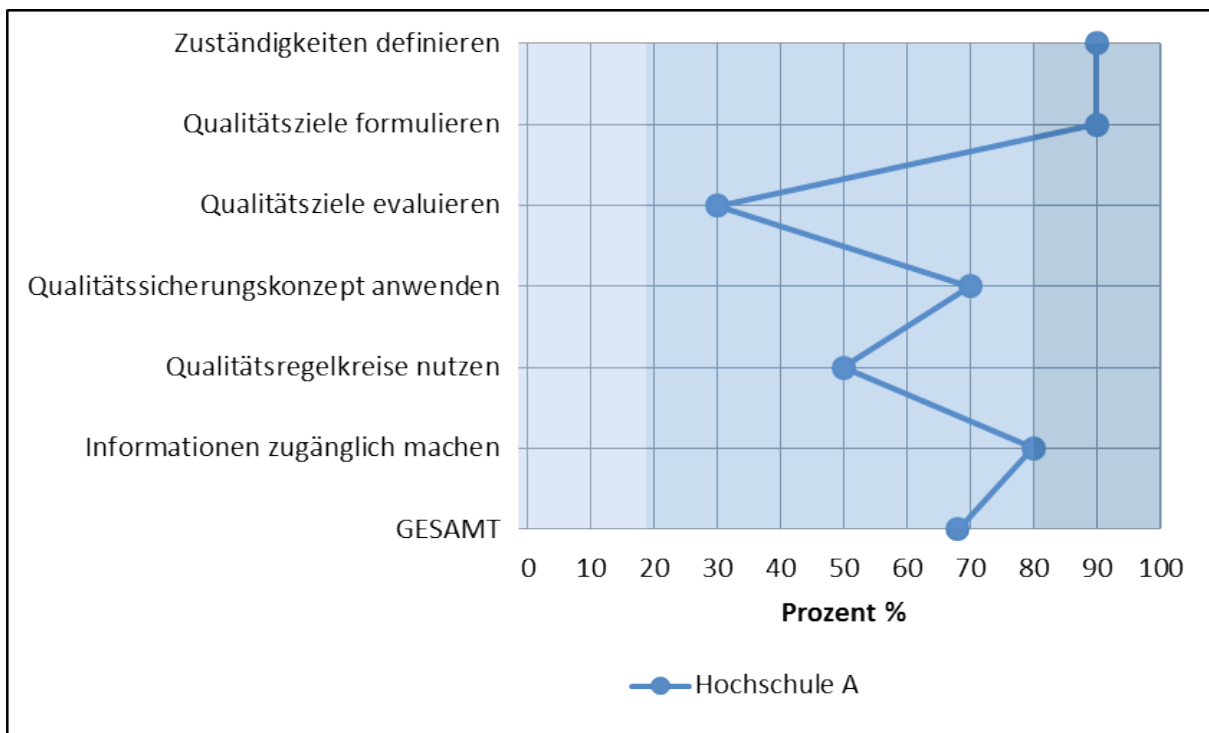


Abb. 5: Umsetzungsstand qualitätsförderlicher Strukturen und Dimensionen

Die Daten des struktural-formalen Fragebogens können zudem für zahlreiche weiterführende Analysen genutzt werden. Anwender können sich anhand der Daten zum Beispiel einen systematischen Überblick über den Status quo der Qualitätssicherungsinstrumente (u. a. Studentische Lehrevaluation, Quantitative Indikatoren) einer Hochschule verschaffen (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Struktural-formaler Fragebogen: Qualitätssicherungsinstrumente

„In welchen Leistungsbereichen der Hochschule kommen folgende Qualitätssicherungsinstrumente zum Einsatz?“ (Mehrfachnennungen möglich)

	Studium/ Lehre	Forschung	Wiss. Nachwuchs	Verwaltung/ Service	SUMME
Verfahrensregelungen & Prozessbeschreibungen	Ö		Ö		2
Compliance Management					
Controlling					
Monitoring	Ö	Ö	Ö		3
Mitarbeitergespräche					
Zielvereinbarungen		Ö	Ö		2
Leistungsorientierte Mittelvergabe	Ö	Ö	Ö		3
Standardisierte Berufungsabläufe		Ö	Ö		2
Stärken-Schwächen- / SWOT-Analyse	Ö	Ö	Ö		3
Benchmarking		Ö	Ö		2
Evaluationsordnung	Ö				1
Selbstevaluation					
Evaluation durch Peers	Ö	Ö	Ö		3
Evaluation durch Studierende	Ö				1
Zufriedenheitsbefragungen	Ö			Ö	2
Verbesserungsmanagement	Ö			Ö	2
Kennzahlen	Ö	Ö	Ö		3
Metaevaluation	Ö				1
Sonstige Instrumente					0
SUMME	11	8	9	2	30

Zudem bietet der Fragebogen einen differenzierten Einblick in die Partizipationsmöglichkeiten einzelner Statusgruppen bei konkreten Entwicklungsarbeiten qualitätsbezogener Maßnahmen einer Hochschule. Auch Austauschstrukturen, also der Status quo zur Informations- und Kommunikationssituation bzgl. Qualitätsaspekten innerhalb einer Hochschule, können erfasst und bewertet werden. Entsprechende Ergebnisse können als fundierte Grundlage für eine Stärken/Schwächen-Analyse mit einer darauf aufbauenden Optimierung struktural-formaler Aspekte der Qualitätskultur an Hochschulen dienen.

6. Fazit und Ausblick

Mit dem Qualitätskulturinventar steht erstmals ein empirisch fundiertes Verfahren zur Operationalisierung von Qualitätskultur zur Verfügung, das es Hochschulen ermöglicht, den Status quo ihrer aktuell gelebten Qualitätskultur aufwandsökonomisch zu erfassen und zu beschreiben, um darauf aufbauend gezielte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ab- und einzuleiten. Damit wird nicht zuletzt die Autonomie der Hochschulen bei der Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit wesentlich unterstützt.

Der Nutzen für Hochschulen zeigt sich in folgenden Punkten:

- Zielgerichtete Reflexion über Stärken & Schwächen der eigenen Qualitätskultur
- Empirische Grundlage zur Qualitätsentwicklung durch Ableitung zielgerichteter Handlungsempfehlungen an der jeweiligen Hochschule
- Empirisch fundierte Daten bieten die Möglichkeit, die Stärken und Schwächen der eigenen Qualitätskultur zu analysieren und sich innerhalb der Hochschularten und ihrer jeweils spezifischen Governance-Strukturen, Forschungs- und

Lehrprofile über Best Practice-Ansätze zur Förderung der Qualitätskultur zu verständigen

Bisher liegt nur eine Querschnittstudie vor. Wünschenswert sind zukünftig auch längsschnittliche Analysen. Erst dadurch wird eine Überprüfung der Entwicklungsverläufe und Wirkmechanismen von Qualitätskulturen ermöglicht.

Literatur

- Bleicher K (2011) Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt: Campus Verlag.
- European University Association (EUA) (2006). Quality culture in European universities: A bottom up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006. Brussels: European University Association.
- Loukkola, T. & Zhang, T. (2010). Examining quality culture part I: Quality assurance processes in higher education institutions. Brussels: European University Association.
- Sattler, C. & Sonntag, Kh. (2016). Quality Cultures in Higher Education Institutions – Results from the heiQUALITY Cultures Project. In: P. Meusbürger (Hrsg.), Knowledge and Space Vol. 12 – Geographies of the University. Heidelberg: Springer.
- Sattler, C., Sonntag, Kh. & Götzen, K. (2015). Das Qualitätskulturinventar – Ein Instrument zur Operationalisierung qualitätsbezogenen Arbeitens. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA), Dortmund (Hrsg.). VerANTWORTung für die Arbeit der Zukunft (Beitrag B.1.18). Dortmund: GfA Press.
- Schaper, N. & Sonntag, Kh. (2007). Weiterbildungsverhalten. In D. Frey & L. Rosenstiel (Hrsg.), Markt- und Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, D/III/6. Göttingen: Hogrefe.
- Schein, E.H. (2010). Organizational Culture & Leadership (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sonntag, Kh, Schaper, N. & Friebe, J. (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmenbezogener Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzmessung im Unternehmen (S.19-340). Münster: Waxmann.
- Sonntag, Kh., Stegmaier, R. & Schaper, N. (2016). Organisationsdiagnose: Strukturele und kulturelle Merkmale. In: Kh. Sonntag (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Stegmaier, R., Nohe, Ch. & Sonntag, Kh. (2016). Veränderungen bewirken: Transformationale Führung und Innovation. In: Kh. Sonntag (Hrsg.). Personalentwicklung in Organisationen (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sursock, A. (2011). Examining quality Culture part II: Processes and tools – participation, ownership and bureaucracy. Brussels: European University Association.
- Vettori, O. (2012). Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement. Brussels: European University Association.

QM-Systeme in Entwicklung

Beiträge der Hochschulen

Das Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre

Abstract:

Der vorliegende Artikel beschreibt die Strukturen und Prozesse zur universitären Qualitätssicherung und -weiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Das Qualitätssicherungssystem der Viadrina charakterisiert sich durch eine universitätsumfassende Struktur sowie durch eine Kombination aus zentralen und dezentralen Elementen mit einer Einbindung aller relevanten universitären Stakeholder. Dabei steht der optimale Ergebnistransfer im Mittelpunkt: Wie im Folgenden gezeigt wird, fließen kennzahlengestützte Befunde aus modellgeleiteten und empirisch fundierten Evaluationsinstrumenten unter Beachtung des universitären Leitbildes sowie der Heterogenität der universitären Stakeholder in die systematische Qualitätsweiterentwicklung ein. Zentrales Ziel des universitären Qualitätssicherungssystems ist es, das Angebot von leitbild- und regelkonformen internationalen und interdisziplinären Studiengängen auf einem hohen Qualitätsniveau zu gewährleisten.

Die erfolgreiche Konzeption, Implementierung und Fortentwicklung eines hochschulinternen Qualitätssicherungssystems erfordert einerseits den Einbezug aller Stakeholder der Universität sowie externer Expertinnen und Experten und Institutionen. Andererseits bedarf das universitäre Qualitätssicherungssystem einer *Prozessorientierung*.

Eine konsequente Einbindung aller Stakeholder in die verschiedenen Phasen der hochschulinternen Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre spiegelt den Netzwerkgedanken der universitären Qualitätsverantwortung wider. Daher berücksichtigt die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) in der Konzeption, Implementierung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementkonzepts im Bereich Studium und Lehre verschiedene Stakeholder durch deren kontinuierliche Beteiligung am Prozess des Qualitätsmanagements. Zu den wichtigsten Stakeholdern gehören die Gruppen der Studierenden, Studieninteressierten, Professorinnen und Professoren, akademischen sowie nichtwissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, weiteres Lehrpersonal, das Land Brandenburg ebenso wie mögliche zukünftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber für Absolventinnen und Absolventen. Die Berücksichtigung der Stakeholder ermöglicht eine an den universitären Bedarfen orientierte Entwicklung des Bereiches Studium und Lehre.

Diese Grundsätze werden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) aktiv gelebt: Alle relevanten universitären institutionellen Facetten des Bereiches Studium und Lehre werden in das Qualitätsmanagement integriert. Das bedeutet unter anderem, Wissen über die Universität und die Qualitätsziele im Bereich Studium und Lehre mit den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern und den Stakeholdern aufzubauen und auszutauschen sowie Kriterien für das Erreichen der Qualitätsziele festzulegen. Eine Evaluation dieser Qualitätsziele mit Hilfe von geeigneten Qualitätsindikatoren ermöglicht die befundorientierte Identifikation von Verbesserungspotentialen und eine sich anschließende Verbesserung beziehungsweise Modifikation, welche wiederum Bestandteil einer Follow-Up-Überprüfung ist. Dieses Vorgehen kann in einem *Plan-Do-Check-Act*-Zyklus beziehungsweise *PDCA*-Zyklus abgebildet werden. Dieser *PDCA*-Zyklus – übertragen auf das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – ist in Abbildung 1 dargestellt und wird im Folgenden detailliert beschrieben.

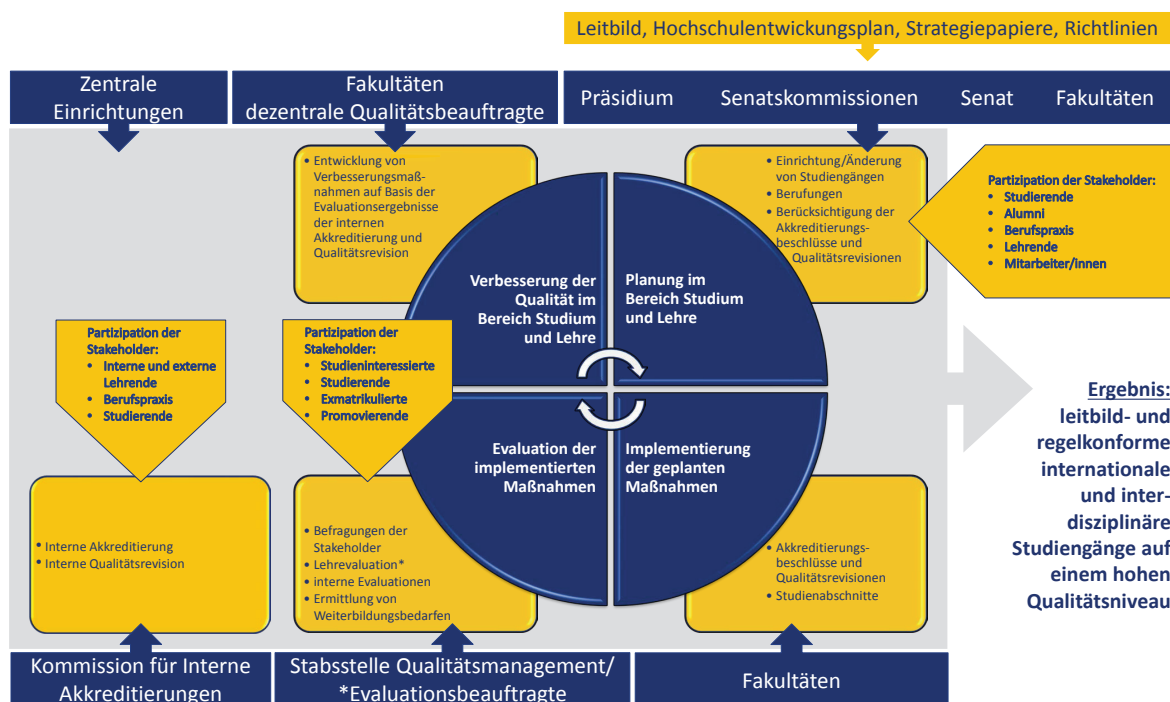


Abb. 1: Das Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Neben dem Leitbild mit der besonderen Akzentsetzung in der *Internationalität* und *Interdisziplinarität* orientiert sich das Qualitätssicherungssystem der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) an der universitären Hochschulentwicklungsstrategie, dem Hochschulentwicklungsplan und den einschlägigen Vorgaben des Landes Brandenburg sowie den aktuellen Anforderungen und Richtlinien unter anderem der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Akkreditierungsrates. Diese bilden die rechtliche beziehungsweise formale Grundlage für die angebotenen Studiengänge sowie das hochschulinterne Qualitätssicherungssystem im Bereich Studium und Lehre und finden in den einzelnen Phasen der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung Berücksichtigung.

Die erste Phase und damit den Ausgangspunkt der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung bildet die Planung im Bereich Studium und Lehre. Diese Planungsphase umfasst Maßnahmen, die unter anderem Berufungsverfahren, die Einrichtung beziehungsweise Änderung von Studiengängen oder verschiedene Sozialisierungs- beziehungsweise Entwicklungsabschnitte bei den Studierenden (beispielsweise die Übergänge zwischen Schule und Hochschule oder zwischen Hochschule und Berufstätigkeit beziehungsweise Promotionsphase)¹ betreffen und vom Präsidium, dem Senat, den zuständigen Senatskommissionen sowie den jeweiligen Fakultäten beziehungsweise Zentralen Einrichtungen erarbeitet werden. Diese Akteure ziehen dabei je nach Bedarf die Expertise der Studierenden, Berufsvertreterinnen und Berufsvertreter, Alumni sowie der Lehrenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinzu.

Die geplanten Maßnahmen werden von den zuständigen Einheiten – in der Regel die Fakultäten oder Zentralen Einrichtungen – in einem zweiten Schritt entsprechend der Hochschulentwicklungsstrategie und dem universitären Leitbild mit dem Ziel einer optimalen Qualität im Bereich Studium und Lehre implementiert. Bei der Implementie-

¹ Eine ausführliche Darstellung des Maßnahmenkataloges der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) in den verschiedenen Abschnitten ist dem Handbuch Qualitätsmanagement zu entnehmen, das abgerufen werden kann unter: www.europa-uni.de/qm/doku.

zung der geplanten Maßnahmen werden Akkreditierungsbeschlüsse sowie Ergebnisse interner Qualitätsrevisionen beachtet, wie in den folgenden Abschnitten dargestellt wird.

Hinsichtlich der in der nächsten Phase – der Evaluation der implementierten Maßnahmen – eingesetzten Mechanismen zur hochschulinternen Qualitätssicherung folgt die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) den aktuellen Informationen, Anforderungen, Kriterien und Beschlüssen zur Qualitätssicherung in der Lehre (beispielsweise ESG der ENQA, KMK) sowie aktuellen Befunden der empirischen Hochschul- und Qualitätsforschung. Ein regelmäßiger, a priori geplanter Evaluationsturnus garantiert die aktuelle Erfassung (beispielsweise in Form einer Follow-Up-Messung) der Qualitätsausprägung im Bereich Studium und Lehre mit einem sich anschließenden Vergleich zu einem in der Vergangenheit liegenden Evaluationszeitpunkt, um die Wirksamkeit von qualitätssichernden Maßnahmen zu beurteilen.

Die längsschnittlichen internen Evaluationen – beispielsweise in Form der Bewerbenden-, Studierenden-, Exmatrikulierten- und Promovierendenbefragung² sowie der Lehr-evaluation³ – stellen einen essentiellen Aspekt der hochschulinternen Qualitätssicherung und -weiterentwicklung dar. Maßgeblich verantwortlich für die Konzeption und Implementierung des Qualitätssicherungssystems sowie die universitätsweite Koordination von Evaluationsverfahren, die Erhebung und Auswertung der Kennzahlen, die Entwicklung und Weiterentwicklung von Evaluationsinstrumenten sowie die Berichterstattung und gegebenenfalls die Ableitung von Handlungsempfehlungen ist die Stabsstelle Qualitätsmanagement. Die Dekaninnen oder Dekane, Studiendekaninnen oder Studiendekane und Lehrenden der Fakultäten sowie das Präsidium erhalten von der Stabsstelle Qualitätsmanagement detaillierte Evaluationsberichte, aus denen die Fakultäten eigenständig in Kommunikation mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement passgenaue Maßnahmen ableiten und implementieren. Diese Maßnahmen werden im Rahmen einer Follow-Up-Analyse auf ihre Wirksamkeit untersucht.

Die internen Evaluationsverfahren werden im Folgenden am Beispiel der zyklischen Studierendenbefragung näher beschrieben: Die Studierendenbefragung an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) wurde erstmalig im Sommersemester 2013 als Befragung zu den Studienbedingungen sowie studentischen Eingangsvoraussetzungen, kontextualen Bedingungen, zum Studier- und Lernverhalten sowie zu Studienerfolgsindikatoren in Form einer universitären Vollerhebung durchgeführt.⁴ Der Schwerpunkt der Studierendenbefragung liegt auf verschiedenen Bereichen der Studienbedingungen – das heißt der Bedingungen, die maßgeblich von der Universität mitgestaltet werden: Qualität der Lehre, Aufbau, Struktur und inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge, Studien- und Prüfungsorganisation sowie Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote. Eben diese Bereiche stellen zentrale Aspekte für die Studierbarkeit und Zufriedenheit der Studierenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) dar und leisten einen relevanten statistischen Aufklärungsbeitrag zum Studienerfolg. Die Befragung liefert wichtige kennzahlengestützte Daten für eine mögliche Verbesserung im Bereich Studium und Lehre und gestattet Prognosen hinsichtlich des erfolgreichen

² Weitere Informationen zu diesen internen Evaluationsverfahren sind verfügbar unter: www.europa-uni.de/qm/eval_intern.

³ Weitere Informationen zur Lehr-evaluation sind verfügbar unter: www.europa-uni.de/qm/lehrevaluation.

⁴ Die korrespondierende Publikation ist verfügbar unter www.europa-uni.de/qm/publikation. Das der Studierendenbefragung zugrunde liegende allgemeine theoretische Modell des Studienerfolgs von Thiel, Veit, Blüthmann, Lepa und Ficzkó (2008) diente ebenfalls zur Identifikation und Umsetzung von Verbesserungsmöglichkeiten mit anschließendem Follow-Up im Bereich Studium und Lehre in verschiedenen Studiengängen und an verschiedenen Hochschulen (unter anderem an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Freien Universität Berlin, Universität Kassel: Albrecht & Köster, 2013; Albrecht & Nordmeier, 2011, 2013a, 2013b).

Studierens. In der erneuten Studierendenbefragung im Sommersemester 2015 wurden auf Basis der Befragungsergebnisse implementierte Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Durch die Anwendung desselben Evaluationsinstruments ist neben der Querschnittsanalyse eine Längsschnittanalyse möglich, die ihrerseits die Evaluation von Modifikationen in den Studienbedingungen und deren Auswirkung auf die Zufriedenheit der Studierenden und das Studierverhalten in Form von Prä-Post-Analysen ermöglicht.

Um die Qualität im Bereich Studium und Lehre wirksam verbessern zu können, werden in einem regelmäßigen Turnus zudem im Rahmen einer Exmatrikuliertenbefragung Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher befragt.

Eine umfassende Berücksichtigung aller Stakeholder erfordert ebenfalls die Befragung von Promovierenden (Promovierendenbefragung) am Viadrina Center for Graduate Studies (VCGS) sowie eine Erhebung von Weiterbildungsbedarfen bei den Dozierenden. Beide Maßnahmen werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt.

Die regelmäßige Beurteilung der Qualität von Studium und Lehre durch die Studierenden in Form der Lehrevaluation wird in den universitären Lehrveranstaltungen umgesetzt. Ziel der Lehrevaluation ist es, regelmäßig zu prüfen, ob die von der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) gesetzten Qualitätsziele im Bereich Lehre erreicht werden. Bei der Festlegung auf ein Lehrevaluationsinstrument war die Kompetenzorientierung der gestuften Studiengänge leitend: Gemäß den allgemeinen Vorgaben und Richtlinien (KMK, Akkreditierungsrat, ENQA) zielen die Bachelor- und Masterstudiengänge auf die Entwicklung von vier verschiedenen Kompetenzbereichen ab. Um also im Rahmen einer Lehrevaluation die Erreichung des festgelegten Kompetenzniveaus einer Lehrveranstaltung und mithin die Erreichung der universitären Qualitätsziele messen zu können, ist auch hier eine Kompetenzorientierung notwendig. Untersucht werden deshalb neben der Organisation und dem Aufbau einer Lehrveranstaltung die Vermittlung von Lehrinhalten, Lehr- und Lernformen sowie Lernbedingungen und Lernerfolge. Für die Organisation der Lehrevaluation sind die Dekaninnen oder Dekane der Fakultäten sowie die Leiterinnen oder Leiter der Zentralen Einrichtungen zuständig, sofern diese an der Lehre beteiligt sind. Die ordnungsgemäße Durchführung der Lehrevaluation bis hin zur Erstellung eines die Ergebnisse zusammenfassenden Berichtes obliegt den Evaluationsbeauftragten der jeweiligen Organisationseinheiten.

Die internen Evaluationen zur hochschulinternen Qualitätssicherung werden mit dem Ziel der Ermittlung von Verbesserungspotentialen unter Verantwortung der Stabsstelle Qualitätsmanagement um die Beurteilung der Beratungs- und Unterstützungsangebote im Bereich des Übergangs von der Schule in die Hochschule sowie von der Hochschule in die Berufswelt, Selbständigkeit, etc. erweitert.

Die Verzahnung verschiedener interner Evaluationsinstrumente im Bereich Studium und Lehre, beispielsweise der regelmäßigen Evaluation der Lehre durch die Studierenden mit der Bedarfserhebung an Weiterbildungsmöglichkeiten aus Sicht der Dozierenden, ermöglicht eine optimale Professionalisierung.

Die detaillierteste und umfassendste Form der Begutachtung eines oder mehrerer Studiengänge hinsichtlich vorgegebener inhaltlicher und struktureller Qualitätsanforderungen und damit einen weiteren essentiellen Aspekt der hochschulinternen Qualitätssicherung und weiterentwicklung stellt die interne Akkreditierung dar. Im Rahmen der internen Akkreditierung kann für den zu begutachtenden Studiengang – analog zum (externen) Verfahren der Programmakkreditierung – die Akkreditierung ohne oder mit Auflagen ausgesprochen werden, die Akkreditierung abgelehnt/versagt werden oder das Akkreditierungsverfahren befristet ausgesetzt werden.

Studiengänge, die sich nicht in der Akkreditierung befinden, werden jeweils nach Ablauf der Hälfte des Akkreditierungszeitraumes einer internen Qualitätsrevision unterzogen. Dieses Verfahren, das den dritten essentiellen Aspekt der hochschulinternen Qualitätssicherung und -weiterentwicklung bildet, dient einer stetigen kennzahlengestützten Ermittlung und Weiterentwicklung der Qualität im Bereich Studium und Lehre in den Studiengängen. Abweichungen in der Qualität sollen durch die längsschnittliche Betrachtung der Kennzahlen innerhalb der Studiengänge und zwischen den Studiengängen möglichst frühzeitig erfasst werden, sodass zusammen mit den Stakeholdern Verbesserungsmaßnahmen entwickelt werden können.

Maßgeblich verantwortlich für die Verfahren der internen Akkreditierung sowie der internen Qualitätsrevision ist die Kommission für Interne Akkreditierungen – kurz KIA – als zentrale Funktionseinheit der internen Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre. In der KIA sind alle universitären Statusgruppen vertreten. Die Partizipation weiterer Stakeholder an der Begutachtung von Studiengängen wird durch von der KIA im Rahmen der internen Akkreditierungsverfahren eingesetzte Gutachtergruppen sichergestellt. Diese Gutachtergruppen konstituieren sich jeweils aus externen und internen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, Studierenden und Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis.

Das interne Qualitätssicherungssystem wird in seiner Umsetzung und Wirksamkeit in regelmäßigen Abständen durch verschiedene Maßnahmen evaluiert. Die internen Evaluationsverfahren werden beispielsweise durch externe Evaluationsverfahren mit dem Ziel der Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität ergänzt. So wird unter anderem die Studierendenbefragung als interne Evaluation mit dem Studienqualitätsmonitor des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) als externe Evaluation hinsichtlich der Übereinstimmung in ähnlichen oder auch identischen Konstrukten in ein und demselben Jahrgang überprüft. Ziel ist eine hohe Korrelation zwischen den beiden Evaluationsverfahren in der Fassung ähnlicher beziehungsweise gleicher Studienqualitätsaspekte.

Alle (Handlungs-)Empfehlungen oder Auflagen, die im Rahmen der internen Akkreditierung sowie der internen Qualitätsrevision bei den jeweiligen Studiengängen beschlossen werden, bedürfen einer erneuten Überprüfung – also eines Follow-Up – um die Fortentwicklung der Qualität sicherzustellen. Die (Handlungs-)Empfehlungen oder Auflagen werden während der Begutachtungsphase dokumentiert und im abschließenden Gutachten mit Beschlussempfehlung (interne Akkreditierung) oder im aggregierten Bericht (interne Qualitätsrevision) durch die KIA überprüft. Die KIA wiederum ist dem Senat sowie dem Präsidenten gegenüber rechenschaftspflichtig. Werden im Rahmen des Follow-Up in einem Studiengang Abweichungen in der Qualität ermittelt, so gelten die in der internen Akkreditierung beschlossenen (Handlungs-)Empfehlungen oder Auflagen, die in einem a priori festgelegten Zeitraum (analog zur Programmakkreditierung) umzusetzen sind, als nicht erfüllt. Die KIA entscheidet in diesem Fall über das weitere Vorgehen. Für das Verfahren der internen Qualitätsrevision gilt dies ebenso.

Die steuernden Maßnahmen werden regelmäßig hinsichtlich ihrer Angemessenheit überprüft, indem die hochschulforschungs-basierten, theoretisch fundierten internen Evaluationsverfahren auf ihre Aktualität hin geprüft werden. Die theoretischen Modelle aus der Hochschulforschung, die den internen Evaluationsverfahren zugrunde liegen, werden auf die Passung zum universitären Leitbild und Profil sowie zur Strategie, zu aktuellen Akkreditierungskriterien – insbesondere mit Fokus auf Studienqualität – sowie zum aktuellen Stand der Forschung hin geprüft. Im Falle der Notwendigkeit einer Modifikation werden die internen Evaluationsinstrumente fortentwickelt. Zuständig für die Wirksamkeitsüberprüfung von durchgeführten Evaluationsmaßnahmen ist die Stabsstelle Qualitätsmanagement, die in diesem Kontext mit den Organisationseinheiten und Gremien der Hochschule zusammenarbeitet.

Der Regelkreis an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), welcher der Abbildung 1 entnommen werden kann, schließt mit der Qualitätsverbesserung und Qualitätsweiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre im Rahmen des universitären Qualitätsmanagements auf Grundlage der kennzahlengestützten Evaluationsbefunde durch die entsprechenden Erhebungsverfahren.

Diese kennzahlengestützten Befunde fließen in die Qualitätsweiterentwicklung der universitären Studiengänge ein und dienen als Grundlage für die kontinuierliche Ausgestaltung der Studienbedingungen: Evaluationskennzahlen, welche die Kriterien und Standards der KMK, des Akkreditierungsrates und der ENQA oder der universitätsinternen Qualitätsziele unterschreiten, führen zur Modifikation im jeweiligen Studienprogramm. Die Evaluationsbefunde werden außerdem aktiv im Prozess der Verbesserung der Qualität in den verschiedenen Übergangsphasen von der Schule in die Hochschule, innerhalb der universitären Ausbildung sowie in der Übergangsphase von der Hochschule in das Berufsleben beziehungsweise in die anschließende Forschungstätigkeit als promovierte Person oder in der Phase des Übergangs von der Hochschule in die Selbständigkeit verankert. Insbesondere eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Beratungs-, Unterstützungs- sowie Betreuungsangebote mit einem internationalen und interdisziplinären Fokus für alle Stakeholder stellt den zentralen Fokus der Qualitätssicherung an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) dar.

Zusammenfassend versteht sich der Regelkreis aus Abbildung 1 an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) im Bereich Studium und Lehre als ein kontinuierlicher Zyklus zur hochschulinternen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität unter Berücksichtigung des universitären Leitbildes, der aktuellen Anforderungen und Standards und insbesondere unter Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität der universitären Stakeholder.

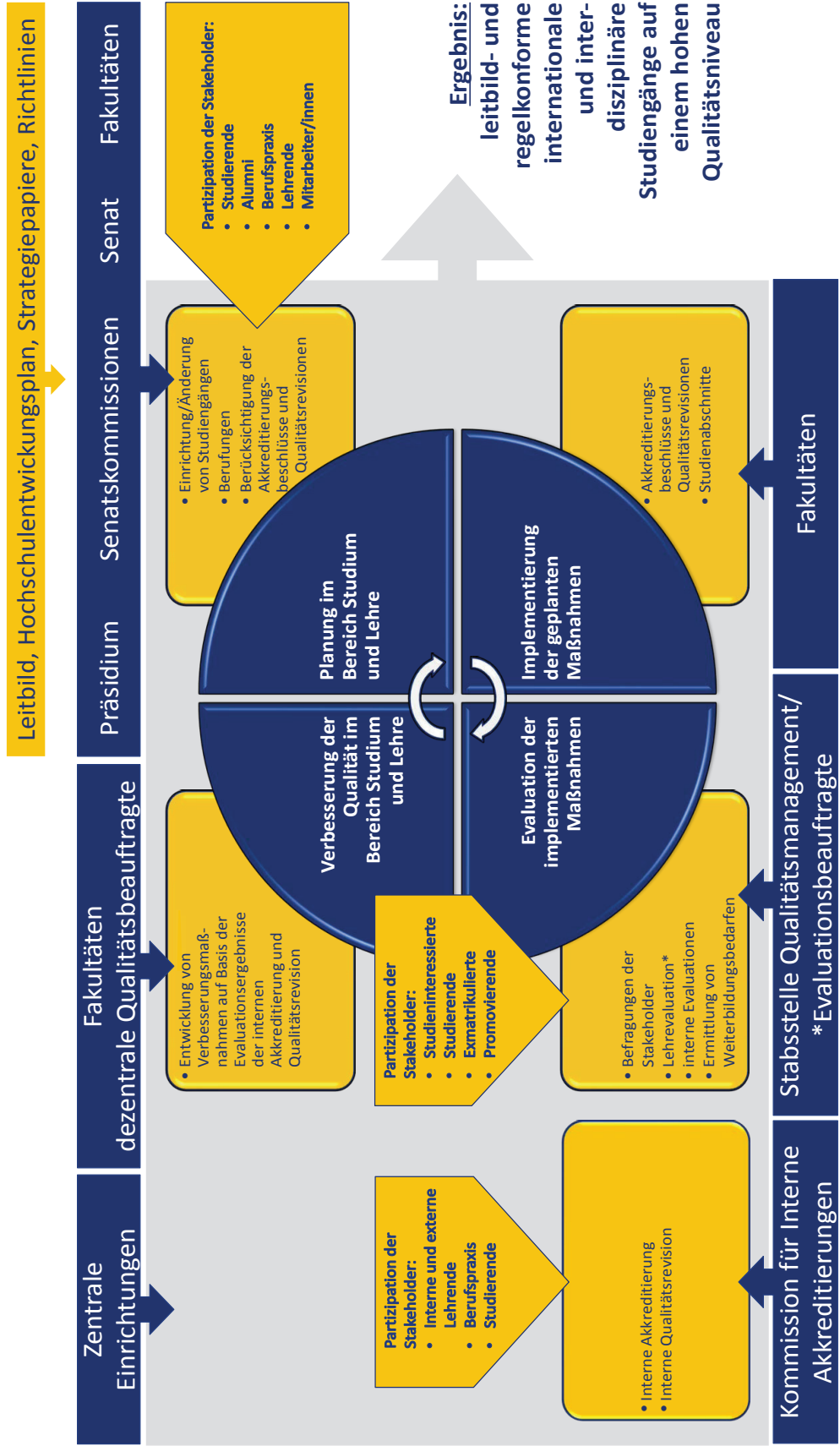
Literatur

- Die Berichte der internen Evaluationen der Viadrina können auf folgender Homepage abgerufen werden: www.europa-uni.de/qm/publikation.
- Albrecht, A. & Köster, H. (2013). „Frühe Bildung“ – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung. *Das Hochschulwesen*, 61, 193-199.
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2011). Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie. *Die Hochschule*, 20 (2), 131-145.
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013a). Interventionsstudie im Lehramtsstudium der Physik – dem Erfolg auf der Spur. *PhyDid A, Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 12, 62-72, URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/view/404/Artikel%20404>, (Stand: 04.05.2016).
- Albrecht, A. & Nordmeier, V. (2013b). Studium der Physik. Untersuchung und Analyse von Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 32-47.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkow, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008. Unveröffentlichtes Manuskript.

Qualitätssicherungssystem im Bereich Studium und Lehre der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)



Dr. André Albrecht und Judith Ölbey
 aalbrecht@europa-uni.de / oelbey@europa-uni.de
 www.europa-uni.de/qm



Das Qualitätsmanagement der Beuth Hochschule für Technik Berlin - Dokumentation der Poster-Präsentation

Das Qualitätsmanagement (QM) der Beuth Hochschule für Technik Berlin ist ein stetig wachsendes und sich entwickelndes System. Das im Rahmen der Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen präsentierte Poster stellt eine Momentaufnahme dieses Systems dar und ist der Versuch, bestehende QM-Instrumente und Strukturen zusammenzufassen. Der folgende Beitrag liefert ausführlichere Informationen über den Status quo des Qualitätsmanagements der Beuth Hochschule für Technik Berlin.

Das QM-System der Beuth Hochschule setzt sich im Wesentlichen aus vier Bausteinen¹ zusammen, die miteinander interagieren: Das Prozessmanagement (P) ist ein zentrales QM-Instrument, das alle Bereiche der Organisation betrifft. Ziel des Prozessmanagements ist es, die Administration und Koordination von Arbeitsabläufen zu vereinfachen und Transparenz zu schaffen. Eine wichtige Grundlage des QM ist das Daten-Monitoring (DM). Hier werden Informationen zu Studierenden, Personal und Flächen gezielt ausgewertet und Adressaten innerhalb und außerhalb der Hochschule zur Verfügung gestellt. Im Bereich der Personalentwicklung (PE) betreibt die Beuth Hochschule seit 2013 ein Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) und bemüht sich im Rahmen des Diversity Managements um die soziale Vielfalt an der Hochschule. Die Qualitätssicherung (QS) verfügt über eine Vielzahl an Instrumenten, um die Qualität in Lehre und Studium zu sichern und weiterzuentwickeln. Dazu gehören beispielsweise die Akkreditierung aller Studiengänge und die Evaluation der Lehre.

Bei der Umsetzung und Weiterentwicklung der Bausteine und der einzelnen Instrumente des Qualitätsmanagements orientieren sich die Verantwortlichen an aktuellen Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis. So werden zur Weiterentwicklung von Fragebögen aktuelle Ergebnisse aus der Umfrageforschung herangezogen. Gleichzeitig kommt dem Qualitätsmanagement zu Gute, dass Lehrende und teilweise auch Mitarbeitende über Praxiserfahrungen außerhalb des Wissenschaftsbetriebes verfügen. Gerade in der Industrie ist Qualitätsmanagement selbstverständlich, sodass hier weniger Überzeugungsarbeit für QM geleistet werden muss.

Handlungsleitend für das QM der Beuth Hochschule sind die Studierenden. Sie schätzen das praxisbezogene Lernen, die flexiblen Studienmöglichkeiten sowie die Chancengleichheit und die Familienfreundlichkeit – hier liegen die Stärken der Beuth Hochschule. Zentral für das QM sind darüber hinaus Mitarbeitende und Lehrende. Mit ihrer Arbeit gewährleisten sie, dass die Hochschule ihren originären Auftrag aber auch zusätzliche Aufgaben erfüllen kann. Vor diesem Hintergrund, den rechtlichen Grundlagen, den steigenden Studierendenzahlen und den finanziellen Beschränkungen, ergeben sich immer neue Handlungsfelder, in denen sich die Hochschule weiterentwickelt. Wichtig ist dabei, die Organisation Hochschule als Ganzes zu sehen und die Ausbildung der Studierenden als gemeinsame Unternehmung zu betrachten. Dafür braucht es insbesondere geeignete Führungskräfte, die in der Lage sind, die Mitarbeitenden zu motivieren und zu befähigen alle Möglichkeiten im Sinne dieser Ideen auszuschöpfen.

¹ Die hier beschriebenen Bausteine lassen sich in Teilen bestimmten Abteilungen und Stabsstellen der Beuth Hochschule zuordnen, sind aber nicht mit ihnen gleichzusetzen.

Prozessmanagement (P)

Das Prozessmanagement² als zentrales Instrument des QM und der Hochschulentwicklung ist durch das Vorhandensein einer/eines Vizepräsidentin/en für Hochschulprozesse in der Hochschule institutionalisiert. Gleichzeitig gibt es eine Koordinationsstelle für Hochschulprozesse sowie einen regelmäßigen Prozess-Jour-Fixe. Im Rahmen des Prozessmanagements wurde eine Prozesslandkarte entwickelt, um einzelne Prozesse (Kernprozesse, Leitungsprozesse und Unterstützungsprozesse) in ihren Beziehungen zueinander grafisch darzustellen. Die Hochschule verfolgt mit dem Prozessmanagement das Ziel, die Administration und Koordination von Arbeitsabläufen zu vereinfachen, Transparenz zu schaffen und durch Optimierung mittelfristig Durchlaufzeiten zu verkürzen. Langfristig sollen Indikatoren definiert werden, um die Prozesse regelmäßig zu evaluieren und somit veränderten Arbeitsbedingungen anzupassen. Derzeit beschäftigt sich das Prozessmanagement insbesondere mit der Analyse – das heißt mit der Erfassung des IST-Zustandes – und Darstellung der Hochschulprozesse, um in einem nächsten Schritt Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren und umzusetzen.

Daten-Monitoring (DM)

Ein weiterer Baustein des QM ist das Daten-Monitoring. Hier werden Informationen zum Beispiel zu Studierenden, Personal und Flächen gezielt ausgewertet und Adressaten innerhalb und außerhalb der Hochschule zur Verfügung gestellt. Im Rahmen des DM hat das Controlling der Hochschule eine zentrale Funktion. Es wertet entsprechend der gesetzlichen Vorgaben Daten aus und stellt Informationen zum Beispiel für Leistungsberichte zusammen. Die Zentrale Studienverwaltung der Beuth Hochschule veröffentlicht regelmäßig Statistiken wie etwa die Studierendenstatistik oder die Absolventenstatistik. Der Q-Report ist ein neu entwickeltes Instrument, in dem Statistiken und Umfragedaten pro Studiengang zusammengefasst und den Fachbereichen zur Weiterentwicklung der Studiengänge zur Verfügung gestellt werden. Bei der Entwicklungsplanung geht es um Investitionen, die in der Hochschule getätigt werden. Hierzu gibt es eine Entwicklungs- und Planungskommission des Akademischen Senats. Aufgrund des Raummangels und notwendiger Sanierungs- beziehungsweise Renovierungsarbeiten, ist das Flächenmanagement ebenfalls von besonderer Bedeutung. Zur Verbesserung des hochschulinternen Informationsmanagements gibt ein zentrales Daten-Laufwerk, in dem wichtige Inhalte und Daten zur Verfügung gestellt werden.

Personalentwicklung (PE)

Der Baustein Personalentwicklung ist ein wichtiges Handlungsfeld der Hochschule im Rahmen des QM. Zu den bisherigen Instrumenten gehören die Weiterbildungsangebote des Fernstudieninstituts für alle Mitarbeitenden zum Beispiel für PC- und Web-Anwendungen oder im Bereich Kommunikation und Organisation. Die Hochschule bemüht sich im Rahmen des Diversity Managements um die soziale Vielfalt an der Hochschule. Eine zentrale Einrichtung in diesem Bereich ist das Gender- und Technik-Zentrum³, das sich insbesondere um Gender und Diversity in Lehre und Forschung und um ein gender- und diversitysensibles Personalmanagement bemüht. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Bereich ist das Thema Familienfreundlichkeit, für das sich die Hochschule einsetzt. Seit dem Jahr 2013 gibt es ein Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) an der Beuth Hochschule. Im Rahmen dessen gibt es einen Steuerkreis mit Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Statusgruppen. Hier existieren bereits Angebote im Bereich Gesundheits- und Arbeitsschutz (zum Beispiel Betriebsärztin, Impftermine, Augenuntersuchung, Suchtberatung, Gesundheitstage, gesunde Arbeitsplätze), Bewe-

² <https://www.beuth-hochschule.de/hochschulprozesse/> (05.04.2016)

³ <http://projekt.beuth-hochschule.de/gutz/> (05.04.2016)

gung (Hochschulsport für Mitarbeitende, Pausenexpress), Unterstützung und Beratung in schwierigen Situationen und flexible Arbeitszeiten (Teilzeit, Gleitzeit, Zeiterfassung).

Qualitätssicherung (QS)

Der Bereich der Qualitätssicherung in Studium und Lehre ist ein sehr wichtiger Baustein im QM. Ausgangspunkt für den heutigen Entwicklungsstand der Qualitätssicherung an der Beuth Hochschule ist die Einführung der Lehrevaluation im Jahr 1998. Durch Pilotprojekte mit einzelnen Fachbereichen oder Studiengängen konnten im Laufe der Zeit weitere Evaluations- und Befragungsinstrumente, wie zum Beispiel die Erstsemesterumfrage oder die Studiengangsevaluation etabliert werden. Die Hochschule beteiligt sich darüber hinaus an externen Umfragen, beispielsweise am Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) mit dem INCHER Kassel oder am Studienqualitätsmonitor (SQM) mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Des Weiteren werden Probe-Lehrveranstaltungen flächendeckend evaluiert, um bei Berufungen den Aspekt der Lehre systematisch zu erfassen. Der Qualitätssicherung in Studium und Lehre dient weiterhin die Arbeit der Kommission für Studium und Lehre des Akademischen Senats, die Vergabe von Lehrpreisen und die enge Zusammenarbeit mit anderen Berliner und Brandenburger Hochschulen im Arbeitskreis für Evaluation und Qualitätssicherung. Zum jetzigen Zeitpunkt sind außerdem alle Studiengänge an der Hochschule akkreditiert, beziehungsweise bereits reakkreditiert.

BeuthQM – das Qualitätsmanagementsystem der Beuth Hochschule für Technik Berlin



Das QM-System der Beuth Hochschule für Technik Berlin ...

ist ein stetig wachsendes System, dessen Strukturen eng miteinander verknüpft sind. Es setzt sich im Wesentlichen aus vier Bereichen zusammen. Da die Beuth Hochschule einen prozessorientierten QM-Ansatz verfolgt, ist das Prozessmanagement (P) ein übergreifendes Thema, das alle Bereiche des Systems betrifft. Ziel des Prozessmanagements ist es, die Administration und Koordination von Arbeitsabläufen zu vereinfachen und Transparenz zu schaffen. Eine wichtige Grundlage des Systems ist das Daten-Monitoring (DM). Hier werden Informationen zu Studierenden, Personal und Flächen gezielt ausgewertet und Adressaten innerhalb und außerhalb der Hochschule zur Verfügung gestellt. Im Bereich der Personalentwicklung (PE) betreibt die Beuth Hochschule seit 2013 ein Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) und bemüht sich im Rahmen des Diversity Managements um die soziale Vielfalt an der Hochschule. Der Bereich der Qualitätssicherung (QS) ist der Baustein im QM-System, der an der Hochschule zuerst etabliert wurde. Er bietet eine Vielzahl an Instrumenten, um die Qualität in Lehre und Studium zu sichern und weiterzuentwickeln.



„Ich studiere gern an der Beuth ... weil ich das praxisbezogene Lernen super finde.“



„Ich studiere gern an der Beuth ... weil ich hier die Möglichkeit habe mein Studium flexibel zu gestalten.“

Handlungsleitend für das QM der Beuth Hochschule sind ...

die Studierenden. Sie schätzen das praxisbezogene Lernen, die flexiblen Studiemöglichkeiten sowie die Chancengleichheit und die Familienfreundlichkeit – hier liegen die Stärken der Beuth Hochschule. Handlungsleitend für das QM sind darüber hinaus die „Arbeitenden“ – das heißt Mitarbeitende und Lehrende. Mit ihrer Arbeit gewährleisten sie, dass die Hochschule ihren originären Auftrag aber auch zusätzliche Aufgaben erfüllen kann. Vor diesem Hintergrund, den rechtlichen Grundlagen, den steigenden Studierendenzahlen und den finanziellen Beschränkungen, ergeben sich immer neue Handlungsfelder, in denen sich die Hochschule weiterentwickelt. Wichtig ist dabei, die Organisation Hochschule als Ganzes zu sehen und die Ausbildung der Studierenden als gemeinsame Unternehmung zu betrachten. Dafür braucht es insbesondere geeignete Führungskräfte, die in der Lage sind, die Mitarbeitenden zu motivieren und zu befähigen alle Möglichkeiten im Sinne dieser Ideen auszuschöpfen.



„Ich studiere gern an der Beuth ... weil hier jeder die gleichen Chancen hat.“



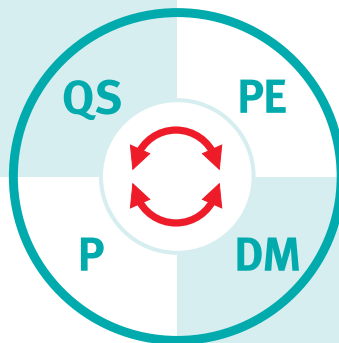
„Ich studiere gern an der Beuth ... weil die Hochschule so familienfreundlich ist.“

Qualitätssicherung (QS)

- Programmakkreditierung
- Evaluationen und Befragungen
 - Erstsemesterumfrage
 - Lehrrevaluation inkl. Lehrendenbefragung
 - Studiengangsevaluation
 - Absolventenbefragungen
 - Teilnahme an externen Umfragen mit z. B. INCHER
- QS in Berufungsverfahren
- Arbeit der Kommission für Studium und Lehre
- Vergabe von Lehrpreisen
- Arbeitskreis Evaluation und QS Berlin-Brandenburg

Prozessmanagement (P)

- VP für Hochschulprozesse
- Koordinationsstelle für Prozessmanagement
- Prozesslandkarte
- Analyse und Darstellung der Hochschulprozesse
- Optimierung der Hochschulprozesse
- Definition von Indikatoren und Evaluation



Personalentwicklung (PE)

- Weiterbildung
- Diversity Management
 - Gender- und Technik-Zentrum
 - Mitglied im Best Practice Club „Familie in der Hochschule“
- Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM)
 - Steuerkreis BGM
 - Mitarbeitendenbefragung
 - Angebote durch Anlaufstellen z.B. Betriebsärztin, Arbeitssicherheit, Hochschulsport

Daten-Monitoring (DM)

- Controlling
- Hochschulinternes Bildungsmonitoring
 - Statistiken der Studienverwaltung
 - Q-Report
- Entwicklungsplanung
- Flächenmanagement
- Informationsmanagement
 - QM-Laufwerk

Verantwortlich:
Beuth Hochschule für Technik Berlin
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Luxemburger Straße 10
13353 Berlin

Annette Jander M.A. / Leiterin Qualitätsmanagement
Dipl.-Pol. Lena Ziesmann / Mitarbeiterin
Telefon: 030-4504-2642
E-Mail: lziesmann@beuth-hochschule.de
www.beuth-hochschule.de/qualitaetssicherung



Das QM-System der Freien Universität Berlin im Kontext der Universitätsentwicklung und seine Dokumentation im Verfahren der Systemakkreditierung: Zwischen Eigensinn und Isomorphie

Die Impulsreferate sollten im Rahmen der Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen dazu dienen, einzelne Qualitätsmanagementsysteme, die in der Posterausstellung gezeigt wurden, im Detail vorzustellen. Da das QM-System der Freien Universität Berlin für den Bereich Studium und Lehre bereits Gegenstand eines Vortrags in Forum 5 „Ziele und Strategien als konzeptioneller Ausgangspunkt in QM-Systemen“ war (vgl. Dannenberg/Hahn 2016), legte das Impulsreferat bei der Erläuterung der Grundsätze des QM-Systems der Universität und seiner wesentlichen Instrumente und Verfahren einen Schwerpunkt auf die Darstellung dessen, was im Poster gerade nicht zu sehen war: die Geschichte des QM-Systems und sein kontinuierlicher Aufbau im Kontext der Universitätsentwicklung seit Beginn der 1990er Jahre. Zugleich wurde die Dokumentation als wesentliches Ergebnis der Systemakkreditierung und damit als maßgeblich durch das Verfahren herbeigeführte Veränderung am QM-System interpretiert, die – mindestens auf der Ebene der Dokumentation – zu einer Anpassung des universitätsspezifischen QM-Systems an allgemeine Vorstellungen über QM-Systeme geführt hat. Die Ausarbeitung des Impulsreferats behält diese Perspektive bei.

Historische Differenz als Problem der Darstellung

Das Poster zeigt die Kernelemente des QM-Systems der Freien Universität Berlin im Bereich Studium und Lehre und zeigt zugleich eine Dokumentation dieses Systems. Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass zwischen der Dokumentation eines QM-Systems und seiner praktischen Umsetzung in jeder Hochschule (sowie jeder beliebigen anderen Organisation) Unterschiede bestehen,¹ besteht für die Freie Universität zwischen der Darstellung ihres QM-Systems, wie sie auf dem Poster zu sehen ist, und den damit dokumentierten Elementen eine zweite, zeitliche Differenz. Die Instrumente, Prozesse und Grundsätze des QM-Systems wurden überwiegend ab Ende der 1990er Jahre und wenig später parallel mit der Umstellung der Studienstruktur auf gestufte Studiengänge weder mit Blick auf ein Systemakkreditierungsverfahren noch mit dem Wissen um ein solches Verfahren entwickelt und implementiert. Insofern dient hier eine relativ junge Darstellung aus den Jahren 2012/2013 der Repräsentation eines vergleichsweise „alten“ QM-Systems.

Für das Verständnis des QM-Systems der Freien Universität ist diese historische Differenz wesentlich bedeutsamer als die zwischen Dokumentation und gelebter Praxis, weil der Kontext, in dem die Grundlagen des heutigen Systems entstanden sind, die damals etablierte und heute nach wie vor wirksame Steuerungsphilosophie wie auch die Gestaltung der Instrumente und Verfahren maßgeblich geprägt hat. Während an anderen Hochschulen die Entwicklung von breiter angelegten QM-Systemen ihre treibende Kraft häufig in der Anforderung fanden, von der Kultusministerkonferenz definierte Mindeststandards von Studiengängen in Akkreditierungsverfahren bestätigen zu lassen, haben an der Freien Universität Berlin gänzlich andere Rahmenbedingungen seit den 1990er Jahren zur Etablierung eines neuen Steuerungsgefüges und seiner Instrumente und Verfahren geführt.

¹ Im Sinne der Differenz zwischen *talk* und *action* (vgl. z. B. Brunsson 1989).

Das QM-System der Freien Universität Berlin in Studium und Lehre in seinem Entstehungskontext

Nachdem die Freie Universität in der Folge des Mauerfalls bereits seit Anfang der 1990er Jahre hochschulpolitisch ungewissen und finanziell degressiven Entwicklungen ausgesetzt war, sahen die Berliner Haushaltsstrukturgesetze von 1996 und 1997 zur Konsolidierung des Landeshaushaltes erneut immense nominale und reale Kürzungen und den Abbau von Mehrfachangeboten an den Berliner Universitäten vor.² Als „Gegenleistung“ etablierte der Berliner Senat mit dem Haushaltsstrukturgesetz von 1997 zugleich eine Reihe von Steuerungsmechanismen, die den Universitäten im Sinne des New Public Managements die notwendige Autonomie und die erforderlichen Grundlagen und Instrumente zur bestmöglichen Gestaltung dieser Mangelsituation bieten sollten.

Zu diesen Grundlagen gehörte der 1997 erstmals erfolgte Abschluss von **Hochschulverträgen** zwischen Land und Hochschulen, die den Universitäten für den Zeitraum der Vertragslaufzeit (zunächst 1997 bis 2000, mit anschließender Fortschreibung für 2001 und 2002, seither in drei- bis jährigen Zyklen) durch die Vereinbarung von jährlichen **Globalbudgets** und dem expliziten Verzicht des Landes auf Einschränkungen im Wege der Haushaltswirtschaft mittelfristige Planungssicherheit boten (und bieten), wenngleich diese Planungssicherheit zunächst degressiver Natur war. Während die Hochschulverträge in der Anfangszeit vorrangig der Umsetzung von Sparzielen dienten, haben sie sich in den folgenden Vereinbarungsperioden zunehmend zu Instrumenten der Abstimmung zwischen Land und Hochschulen über angestrebte Ziele in Forschung, Lehre, Weiterbildung, Wissenstransfer und weiteren Bereichen, nicht zuletzt über die Reform der Hochschulsteuerung entwickelt. Sie sind seit 1997 eine wesentliche Grundlage für die Freie Universität für die Definition ihrer Leistungsziele und bilden dementsprechend einen zentralen Referenzpunkt der Planungsprozesse im QM-System der Universität für den Bereich Studium und Lehre.

Ein in den Hochschulverträgen seit 1997 fest verankertes Instrument zur koordinierten Planung des Forschungs- und Lehrprofils der Universitäten sind die **Strukturpläne**, deren Erstellung und Abstimmung ebenso wie die Berichterstattung über die Einhaltung regelhaft in den Hochschulverträgen vereinbart wird. In den Prozessen der Erstellung und Umsetzung der Strukturpläne von 1998 und 2004³ wurden die Kürzungsziele der Haushaltsstrukturgesetze und Hochschulverträge endgültig manifest. Für die Universitäten war die Umsetzung der Strukturpläne, die an der Freien Universität mit einem Neuzuschnitt der Fachbereichsstruktur einherging, deshalb eine Belastungsprobe sondergleichen.

Voraussetzung dafür, dass diese Situation wiederholt erfolgreich bewältigt werden konnte, war neben einem nicht zuletzt angesichts der existentiellen Bedrohung gestärkten universitären Zusammenhalts die mit dem Hochschulvertrag von 1997 beziehungsweise der sogenannten „Erprobungsklausel“ des dafür geschaffenen §7a BerlHG eröffnete Möglichkeit, in zahlreichen Punkten vom Berliner Hochschulgesetz abweichende Regelungen zu treffen, um die hochschulinternen Governancestrukturen zu modernisieren. Die Freie Universität hat von der **Erprobungsklausel** in ihrer 2002 durch eine externe Gutachtergruppe positiv evaluierten Teilgrundordnung von 1999 mit dem Ziel Gebrauch gemacht, interne Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu stärken:

² Vgl. zu den Haushaltsstrukturgesetzen und ihren Folgen für die Entwicklung der Berliner Hochschulpolitik z. B. Pasternack 2003.

³ Die in den Jahren 2003/2004 erfolgte Revision des Strukturplans, die in den Strukturplan von 2004 mündete, der bis zum Jahr 2009 umzusetzen war, wurde durch erneute Einsparziele des Berliner Senats bei den Berliner Universitäten in Höhe von insgesamt 75 Millionen Euro erforderlich, was allein an der Freien Universität die Streichung von 85 Professuren einschließlich ihrer Ausstattung erforderte.

„Die damit eröffneten Gestaltungsspielräume stärkten die Eigenverantwortlichkeit der Fachbereiche. Personen in Leitungspositionen wie die Mitglieder des Präsidiums und der Dekanate sind zur verantwortlichen Wahrnehmung operativer Führung mit Entscheidungs- und Handlungskompetenzen ausgestattet, die ihnen zeitnahe Entscheidungen erlauben und zugleich Prozessverantwortung sowie Fach-, Ressourcen- und Ergebnisverantwortung zuweisen.

Die universitären Gremien Akademischer Senat und Fachbereichsrat sind (...) mit der Kompetenz ausgestattet, über Grundsatzfragen insbesondere im akademischen Bereich zu befinden, und erhalten zusätzlich eine Aufsichtskompetenz, indem die Leitungsverantwortlichen diesen Gremien gegenüber rechenschaftspflichtig sind.“ (FU Berlin 2012, Hauptantrag Systemakkreditierung, S. 21)

Für den Erfolg eines so reformierten Steuerungsgefüges, das die Universität mittelfristig nicht nur handlungs- sondern auch wettbewerbsfähig gehalten hat, spielten die Etablierung korrespondierender **interner Anreiz- und Finanzierungsinstrumente** sowie die Entwicklung und Umsetzung eines entsprechenden Controllings, das die verschiedenen Akteure mit den für sie steuerungsrelevanten Informationen versorgt, eine maßgebliche Rolle. Hierzu gehörten die schrittweise etablierte vollständige Budgetierung der Personal- und Sachmittel der Fachbereiche (davon ausgenommen die Professuren), die seit 1999 zwischen Präsidium und Fachbereichen geschlossenen Zielvereinbarungen, ein seit 1992 in mehreren Entwicklungsstufen etabliertes System der leistungsorientierten Mittelvergabe, die Einführung einer Kosten-Leistungsrechnung⁴ sowie die Entwicklung eines umfassenden Berichtssystems, dessen Kern die sogenannte Statistikdatenbank bildet, die heute durch weitere damit verknüpfte Informationssysteme ergänzt wird (s. u.).

Sämtliche dieser Steuerungsinstrumente, die ausgehend von den schwierigen finanziellen Rahmenbedingungen vorrangig darauf zielten, die Effektivität und Effizienz der Universität zu verbessern, waren von Beginn an so konzipiert, dass sie auch maßgebliche Wirkungen für die Umsetzung strategischer Ziele im Bereich von Studium und Lehre entfalten. So umfassen die Indikatoren der **leistungsorientierten Mittelvergabe**, von kleineren Modifikationen abgesehen, über die Jahre weitgehend unverändert die Auslastung der Studiengänge, die Anzahl der Absolvent/innen, die Anzahl Absolvent/innen beziehungsweise der Studierenden in der Regelstudienzeit sowie die Internationalisierung der Studierenden. Nach schrittweisem Aufbau des Verfahrens und Ausbau des verteilten Volumens werden gegenwärtig 30 Prozent des Fachbereichsbudgets leistungsbezogen verteilt, wovon wiederum 50 Prozent auf quantitative Indikatoren im Bereich Lehre entfallen. Während die leistungsorientierte Mittelvergabe einen Wettbewerb zwischen den Fachbereichen anreizt⁵ und die darin erzielten Ergebnisse ex post belohnt beziehungsweise sanktioniert, werden die **Zielvereinbarungen** stärker dafür eingesetzt, qualitative Ziele und die ihnen zugrundeliegenden externen Anforderungen und internen strategischen Zielsetzungen zwischen Präsidium und den einzelnen Fachbereichen zu erörtern, konkrete Handlungsziele abzuleiten und zu vereinbaren sowie je nach fachbereichsspezifischer Situation ggf. ex ante durch Anschubfinanzierungen gezielt zu fördern. Im Folgenden soll das beispielhaft an der Funktion der Zielvereinbarungen bei der Einführung gestufter Studiengänge gezeigt werden.

Ausgehend von externen Anforderungen hat die Freie Universität Anfang der 2000er Jahre die Umstellung ihres Studienangebots auf gestufte, modularisierte und mit einem Leistungspunktesystem versehene Studiengänge als strategisches Ziel im Bereich Studium und Lehre definiert. Um für diesen Prozess verbindliche Qualitätsstandards zu

⁴ Die Einführung eines Systems der Kosten-Leistungsrechnung gehörte zu den Vereinbarungen des Hochschulvertrags von 1997 und war mittelbare Voraussetzung für die Vereinbarung von Globalbudgets.

⁵ Im Wettbewerb stehen die Fachbereiche – mit Blick auf ihre Vergleichbarkeit – in den beiden großen Fächergruppen „Naturwissenschaften“ sowie „Geistes- und Sozialwissenschaften“ im sogenannten Zweikreismodell.

setzen, hat der Akademische Senat 2001 erstmals ein darauf bezogenes Rahmenkonzept verabschiedet, das unter anderem Regeln für die Modularisierung, die Anwendung eines Leistungspunktesystems sowie die Anforderung definierte, dass die zu diesem Zeitpunkt geltenden KMK-Standards für Bachelor- und Masterstudiengänge verbindliche Kriterien der Studiengangsentwicklung an der Freien Universität darstellen. In den folgenden Jahren wurden die Zielvereinbarungen als Steuerungsinstrument genutzt, um das übergeordnete strategische Ziel der Einführung gestufter Studiengänge unter Berücksichtigung der dafür definierten Qualitätsstandards in konkrete Umsetzungsziele zu überführen. So finden sich in den Zielvereinbarungen mit den Fachbereichen zum Beispiel die folgenden Vereinbarungen:

Zielvereinbarung für das Jahr 2002 mit dem Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften

Für die Fächer Geschichte, Kunstgeschichte, Judaistik, Japanologie, Prähistorische Archäologie, Klassische Archäologie, Sinologie, Kunstgeschichte, Evangelische Theologie werden rahmenordnungskonforme Bachelor-Studienordnungen verabschiedet. In der Regel ist ein obligatorischer Auslandsaufenthalt in der Studienordnung vorzusehen.

Zielvereinbarung für die Jahre 2003/2004 mit dem Fachbereich Philosophie u. Geisteswissenschaften

Unter der Voraussetzung, dass die vom Akademischen Senat der Freien Universität Berlin beschlossenen Rahmenvorgaben für Bachelorstudiengänge in der gesamten Universität eingehalten werden, verpflichtet sich der Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften zu Folgendem:

- Die Bachelorstudiengänge für Niederländische Philologie, Italienstudien, Theaterwissenschaft und Musikwissenschaft sowie der Master-Studiengang Editions-wissenschaft beginnen im Sommersemester 2004.
- Die Bachelorstudiengänge Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft und Filmwissenschaft beginnen mit dem Wintersemester 2004/2005.

Geowissenschaften (2003/2004)

Modularisierte Studiengänge in Geologie und Geographie werden zum Winter 2003/2004 angeboten. Unterstützend erhält der Fachbereich Sachmittel in Höhe von Euro 25.000 oder zur Aufstockung bestehender Beschäftigungsverhältnisse 0,5 Stelle Wissenschaftliche Mitarbeiterin/ wissenschaftlicher Mitarbeiter BAT IIa für ein Jahr.

Wesentliche Voraussetzung für eine auf Budgetierung, leistungsorientierter Mittelvergabe und Zielvereinbarung beruhenden Steuerung war ein effizientes, d. h. vor allem ein zeitnahe und ohne zusätzliche Verfahren der Datenbereitstellung operierendes sowie an den Informationsbedürfnissen der auf verschiedenen (Entscheidungs-)Ebenen beteiligten Akteure orientiertes **Berichtswesen**. Kern dessen ist die sukzessive aufgebaute **Statistikdatenbank**, in der die in den alltäglichen Vorgängen anfallenden Daten in einem integrierten System stichtagsbezogen für Auswertungen aufbereitet und für die verschiedenen Akteure zugänglich gemacht werden. Die technisch im Logistikinformationssystem (LIS) des SAP-Systems realisierte Datenbank umfasst Kennzahlen insbesondere zu den Themenfeldern Haushalt, Personal, Drittmittel, Forschung und Studium.

„(...) seit 2006 [haben] alle zentralen und dezentralen Managementbereiche einfachen Zugriff auf die wesentlichen Grunddaten, die im Rahmen von internen Stärken-Schwächen-Analysen benötigt werden. Sie sind damit in der Lage, die quantitativen Auswertungen etwa zur Zahl der Studierenden und Absolventen, der Absolventen je Hochschullehrer/in, der Auslastung der Studienplätze, der Erfolgsquoten und der durchschnittlichen Studienzeiten, der Personalausstattung der Fachgebiete oder der Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissen-

schaftlern an Drittmittelprojekten mit qualitativen Auswertungen zu verknüpfen und auf dieser Grundlage steuerungsrelevante Entscheidungen herbeizuführen, insbesondere auch die regelhaften Zielvereinbarungsgespräche mit dem Präsidium vorzubereiten.“ (FU Berlin 2012, Hauptantrag Systemakkreditierung, S. 61)

Im Zuge der Einführung der gestuften Studiengänge zeigte sich bald, dass die verfügbaren Informationen sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht ergänzungsbedürftig waren, um weiterhin eine effektive Steuerung gewährleisten zu können. In Bezug auf die quantitative Datenlage waren für das Qualitätsmanagement modularisierter Studiengänge aufgrund der stärkeren Regulierung des Studienverlaufs und der Einführung eines studienbegleitenden Prüfungssystems zusätzliche prozessnahe studiums- und prüfungsbezogene Daten erforderlich. Mit dem **Informationssystem Studium und Lehre** wurde deshalb ein ergänzendes Informationssystem aufgebaut, das sich aus Daten der operativen Systeme zu Zulassung und Immatrikulation sowie der Studien- und Prüfungsverwaltung (Campus Management bzw. Student Lifecycle System) speist und tagesaktuelle Berichte sowohl zu Studienverlauf und Studienerfolg als auch zu übergeordneten Fragestellungen, wie der Auslastung der Studiengänge, Gründen für die Exmatrikulation oder den Fachwechsel u.v.m. ermöglicht. Zur Verbesserung der qualitativen Datenlage hat die Freie Universität seit 2006 sukzessive eigene Instrumente entwickelt, zum Beispiel zur Befragung der Studierenden (**Bachelorbefragung und Masterbefragung**) sowie der Exmatrikulierten (**Exmatrikuliertenbefragung**), denen ein von Thiel et al. (2008) konzipiertes Modell des Studienerfolgs zugrunde liegt, das neben Eingangsvoraussetzungen, Studien- und Kontextbedingungen auch das Studier- und Lernverhalten der Studierenden berücksichtigt.⁶ Auf der Basis dieser Evaluationsinstrumente, die durch die von INCHER Kassel durchgeführte **Absolventenbefragung** ergänzt wurden, konnte stärker nach den Ursachen bestimmter quantitativ beobachtbarer Entwicklungen gefragt werden, wenngleich einfache und direkte Ursache-, Wirkungs- und Maßnahmenzusammenhänge selbstverständlich nicht identifizierbar sind.

Legitimität und Isomorphie als Ergebnis von Dokumentation

Die rudimentäre Skizze des Steuerungsgefüges der Freien Universität Berlin und des darauf fußenden QM-Systems in Studium und Lehre gibt einen Eindruck davon, wie diese in Gestalt und Funktionalität einerseits durch die Herausforderungen ihres ursprünglichen Entstehungskontextes geprägt sind und wie sie andererseits im Zuge neuer Anforderungen im Laufe der zurückliegenden zwei Jahrzehnte kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Handlungsleitend war dabei immer, dass die angewendete Steuerungslogik und die eingesetzten Instrumente und Verfahren auf die Bewältigung konkreter Anforderungen und Probleme hin konzipiert und in die regelhaften Abläufe integriert wurden und dass auch die Dokumentation dieser Konzepte sowie die Dokumentation des Verlaufs und der Ergebnisse von Steuerungsprozessen innerhalb derselben erfolgte. Diese Maxime hat die Universität im Verfahren der Systemakkreditierung, mit dem sie ihr praktiziertes System einer Zertifizierung unterziehen wollte, mit dem Begriff des „prozessnahen QM-Systems“ beschrieben (vgl. Dannenberg & Hahn 2016, S. 75),⁷ der ex-

⁶ Siehe auch Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin (www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426, letzter Zugriff 06.10.2015).

⁷ Ein weiteres Beispiel für ein solches „prozessnahes“ QM-Instrument ist die sogenannte „Ampelliste“, mit der anhand eines Kriterienkatalogs bei Einführung von Studiengängen sowie in regelmäßigen Abständen bei etablierten Studiengängen überprüft wird, ob diese (noch) konform zum Rahmenkonzept und damit auch zu den KMK-Standards sind. Das Instrument ist insofern prozessnah, als dass es die Einhaltung von Qualitätsstandards bereits im Entstehungsprozess eines Studiengangs prüft und nicht erst in einem nachgelagerten Verfahren z. B. der internen

plizit in Abgrenzung zur Etablierung von Metaprozessen der Qualitätsüberprüfung und -sicherung, wie sie an anderen Hochschulen im Zuge der Vorbereitung auf ein Systemakkreditierungsverfahren mitunter erfolgte, formuliert wurde.

Im Laufe des Verfahrens der Systemakkreditierung hat sich bereits nach der ersten Vor-Ort-Begehung gezeigt, dass die prozessnahe Dokumentation eines sich über viele Jahre kontinuierlich entwickelten QM-Systems, dessen Verständnis von einem grundlegenden Wissen um seinen Entstehungskontext abhängig ist, für die Beobachtung und Bewertung des Systems von außen größere Schwierigkeiten birgt. Ausgehend von Vor- und Hauptantrag, in denen bereits (erstmalig) eine synthetisierende Darstellung des QM-Systems und seiner Entwicklung unternommen worden waren, wurden deshalb in der Folge umfangreiche Ergänzungen zur Dokumentation vorgenommen. Hierzu gehörten u. a. die Dokumentation von PDCA-Kreisläufen für die Darstellung der übergeordneten Strategieentwicklung (Double Loop) und der Zielvereinbarungen (Single Loop) sowie die Erstellung einer sogenannten Ziel- und Operationalisierungsmatrix, die die Qualitätsziele der Freien Universität Berlin im Bereich Studium und Lehre und die verschiedenen Zielebenen in einer systematischen Übersicht mit den angewendeten Indikatoren, den Verfahren der Planung, Überprüfung und Weiterentwicklung sowie den bestehenden Formen der Dokumentation verbinden sollte (vgl. Poster).

Geht man von der Funktion aus, die die Universität dem Verfahren der Systemakkreditierung innerhalb ihres QM-Systems beigemessen hat,⁸ ist nicht nur allgemein nach den Wirkungen, sondern insbesondere nach den Verbesserungen zu fragen, die sich aus den identifizierten und umgesetzten zusätzlichen Dokumentationsanforderungen für das QM-System der Universität und in vermittelter Perspektive für die Qualität von Studium und Lehre ergeben haben. Das soll hier skizzenhaft erfolgen.

Auf der Haben-Seite kann verbucht werden, dass sich die Transparenz über das QM-System nach außen und innen erhöht hat. Ebenso kann festgestellt werden, dass im Zuge der Dokumentation Lücken identifiziert werden konnten, die im QM-System vorhanden waren. Exemplarisch kann hierfür die Anpassung des Prozesses zur studiengangsspezifischen Auswertung der universitätsweiten Befragungen genannt werden, bei der vor allem das Zusammenspiel zwischen zentralen und dezentralen Akteuren einer Revision unterzogen wurde und die dezentralen Kompetenzen zur Analyse und Bewertung der Daten ausgebaut wurden. Beides, die verbesserte Transparenz wie auch das Schließen von Lücken im System, hat dazu beigetragen, die interne Kommunikation über das QM-System zu erhöhen und die Handlungsfähigkeit dezentraler Akteure zu stärken.

Diesen eindeutig positiven Veränderungen steht gegenüber, dass die im Zuge des Verfahrens vor allem mit Blick auf externe Betrachter/innen entwickelte und daher um Komplexitätsreduktion bemühte Darstellung des QM-Systems nicht geeignet ist, um Wissen über den spezifischen Entstehungskontext und die Entwicklungsgeschichte des QM-Systems und der ihm zugrunde liegenden Steuerungsphilosophie zu speichern oder zu transportieren. Stattdessen kann auf der Ebene der Darstellung eine strukturelle Angleichung des QM-Systems der Freien Universität an die QM-Systeme anderer Hochschulen beobachtet werden. Um ihr QM-System für Externe besser verständlich zu machen, hat die Freie Universität bei dessen Dokumentation im Zuge des Verfahrens

Akkreditierung zum Einsatz kommt.

⁸ Vgl. hierzu FU Berlin (2012), Hauptantrag Systemakkreditierung, S. 4: „Aus Sicht der Freien Universität Berlin ist die Systemakkreditierung selbst ein wichtiges Element ihres Qualitätsentwicklungssystems: In diesem Sinne stellt sie nicht nur eine fachliche Begutachtung des Qualitätsentwicklungssystems mit dem Ziel seiner formalen Zertifizierung dar, sondern fungiert als umfassende Stärken-Schwäche-Analyse, die der Freien Universität dabei hilft unter Einbindung eines unabhängigen Blicks und externer Expertise Verbesserungspotentiale zu identifizieren und durch entsprechende Maßnahmen zu aktivieren.“

der Systemakkreditierung eine Übersetzung in übliche Darstellungsformen und Begriffe vorgenommen, um anfängliche Schwierigkeiten beim Nachvollzug und daraus resultierende Missverständnisse bei der Gutachtergruppe auszuräumen. In der Organisationswissenschaft werden solche Prozesse mit dem Begriff der Isomorphie beschrieben (vgl. hierzu DiMaggio, Powell & Walter 1991, S. 63-82). In diesem Sinne hat die Universität die Legitimität ihres QM-Systems dadurch erhöht, dass sie statt der Dokumentation der historisch begründeten Spezifik des Systems, wie sie noch in Vor- und Hauptantrag in den Fokus gerückt worden war, eine Angleichung an gewöhnliche Darstellungen vorgenommen hat: „Organizations tend to model themselves after similar organizations in their field that they perceive to be more legitimate or successful (DiMaggio, Powell & Walter 1991, S. 70).“

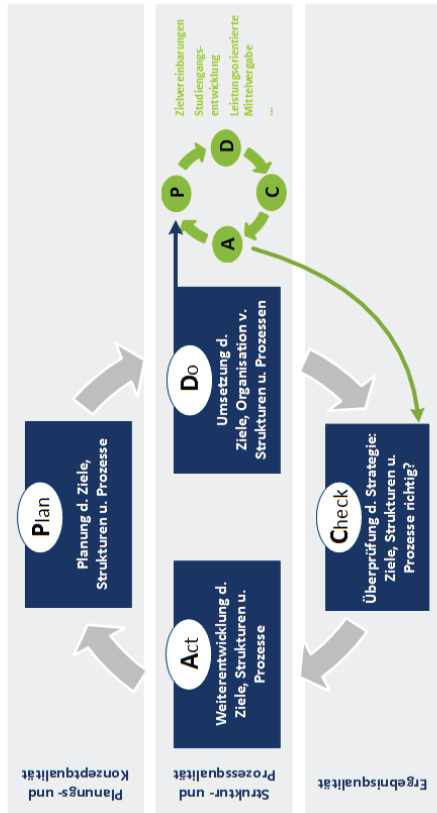
Eine Bewertung dieser maßgeblich durch das Verfahren der Systemakkreditierung beförderten Art der Dokumentation des QM-Systems wird erst in der Zukunft möglich sein. Im besten Fall sichert sie einmal mehr den Bestand und die Handlungsfähigkeit der Universität: „Organizations that incorporate societally legitimated rationalized elements in their formal structures maximize their legitimacy and increase their resources and survival capabilities“ (Meyer & Rowan 1991). Vielleicht begünstigt die gewählte Form der Dokumentation und darauf bezogene Anschlusskommunikationen aber auch den Verlust des Wissens über Entstehungskontexte und sinnstiftende Momente der Ziele und Anwendung bestimmter Steuerungsinstrumente sowie QM-Elemente und befördert dadurch ein eher zeremonielles Handeln im Qualitätsmanagement, das als zunehmend dysfunktional und bürokratisch erlebt wird. Das Verfahren der Re-Akkreditierung könnte sich mit dieser Frage befassen und in der Reflexion der Wirkungen der Systemakkreditierung auch zur Qualitätssicherung des eigenen Verfahrens beitragen.

Literatur

- DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. In: DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, University of Chicago Press, S. 63-82.
- Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy: Talk, Decision and Action in Organizations, Chichester.
- Pasternack, Peer (2003): Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. In: die hochschule 1/2003, S. 136-159.
- Thiel, Felicitas / Veit, Susanne / Blüthmann, Irmela / Lepa, Steffen / Ficzkow, Markus (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. S. 3. www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426, (Stand: 06.10.2015).
- FU Berlin (2012), Hauptantrag Systemakkreditierung.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1991): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, University of Chicago Press, S. 41-62, hier S. 53.

Kernelemente des Qualitätsmanagementsystems – Regelkreisläufe

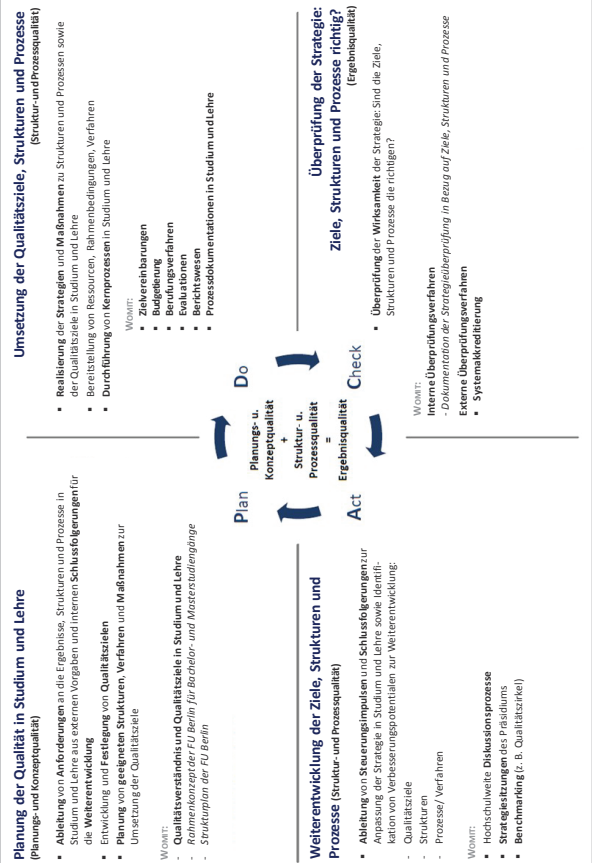
Externe Rahmenvorgaben
(u. a. HS-Verträge m. d. Land Berlin, Bologna-Rahmenvorgaben)



Double Loop: Strategieentwicklung Qualität in Studium und Lehre

Single Loop: Qualitätssichernde Prozesse

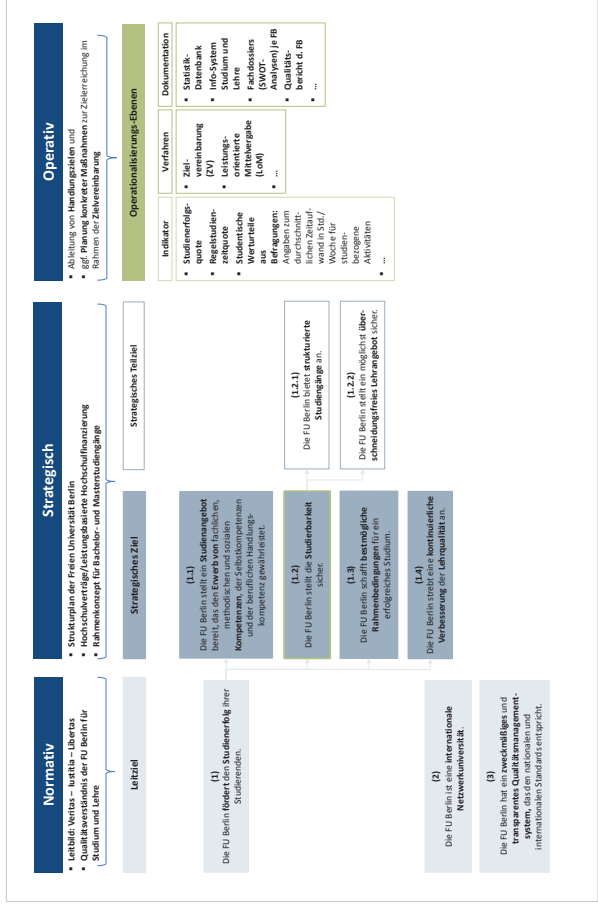
PDCA-KREISLAUF STRATEGIEENTWICKLUNG (DOUBLE LOOP)



Grundsätze des Qualitätsmanagementsystems der Freien Universität Berlin:

- **Autonom:** Zentral und dezentral hohe Verantwortung und Entscheidungskompetenz durch Personal- und Budgethoheit
- **Transparent:** Definierte Ziele bilden zusammen mit verbindlichen Prozessen und differenzierten Zuständigkeiten die Basis des Systems
- **Prozessnah:** Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung sind in den Abläufen des Regelbetriebs und den etablierten Steuerungsinstrumenten verankert
- **Empiriebasiert:** Informations- und Berichtssysteme bilden gemeinsam mit maßgeschneiderten Evaluationsinstrumenten Grundlage der Qualitätsentwicklung

Ebenen der Qualitätsziele in Studium und Lehre: Ziel- und Operationalisierungsmatrix



Entwicklung eines QM-Systems an der BTU Cottbus-Senftenberg: Change AND Management! Ein Werkstattbericht

1. Profil der BTU Cottbus-Senftenberg

Die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) vereint als derzeit jüngste staatliche Hochschule Deutschlands auf einzigartige Weise universitäre und fachhochschulische Elemente. So werden beispielsweise einzelne Studiengänge parallel mit beiden hochschulischen Ausrichtungen angeboten. Hintergrund dafür ist die Neugründung der Universität aus der Zusammenführung ihrer beiden Vorgängerinstitutionen – einer Universität und einer Fachhochschule – der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus und der Hochschule Lausitz.¹ Dies eröffnet neue Spielräume: Von der dualen Ausbildung bis zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses hin richtet die BTU ihr Lehrangebot diversitär und durchlässig aus.² Als einzige Technische Universität des Landes Brandenburg³ bietet die BTU neben den „klassischen“ technischen und naturwissenschaftlichen Fächern wie Elektrotechnik, Maschinenbau oder Physik ein weiter gefasstes Fächerspektrum an – von der Architektur über die Soziale Arbeit bis hin zur Instrumental- und Gesangspädagogik. Mit dem parallelen Angebot mehrerer Studiengänge, die entweder universitär oder fachhochschulisch studiert werden können und zwischen denen individuelle Wechselmöglichkeiten implementiert werden sollen, setzt die BTU weitere Maßstäbe.⁴ Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll auch durch strukturierte Promotionsprogramme im Rahmen einer aufzubauenden Graduate Research School gefördert werden. Dem Studium vorgelagert wird eine freiwillige Orientierungsphase, die u. a. das College integriert, Sprachkurse beinhaltet und die Möglichkeit des Brandenburgischen Hochschulgesetzes nutzt, Module aus dem Bachelorstudium vorzuziehen beziehungsweise ergänzende Module zum geplanten Fachstudium zu belegen. Das beschriebene Profil – mit seinen beiden „Säulen“ (universitär und fachhochschulisch) und den vorgesehenen Übergangsmöglichkeiten – wird im „H-Modell“ abgebildet (siehe Abbildung auf S.155).

2. QM-Instrumente

Die besondere Situation der BTU zeigt sich auch an der Vielfalt der QM-Instrumente, die in den Vorgängereinrichtungen genutzt wurden. Dabei kamen die studentische Lehrveranstaltungsevaluation, die Befragung von Absolventinnen und Absolventen und die Teilnahme am Studienqualitätsmonitor sowohl an der ehemaligen BTU Cottbus (eBTU) als auch an der ehemaligen Hochschule Lausitz (eHL) zum Einsatz. Beide Hochschulen waren im Wettbewerb zum „Qualitätspakt Lehre“ erfolgreich und konnten Projekte etablieren, die einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre leisten.⁵ Ihre

¹ Die Zusammenführung wurde im „Gesetz zur Neustrukturierung der Hochschulregion Lausitz“ vom 11.02.2013 geregelt.

² So auch im Hochschulentwicklungsplan beschrieben, der am 22.07.2015 vom erweiterten Gründungssenat der BTU verabschiedet wurde.

³ Mit rund 9.000 Studierenden ist die BTU zugleich die zweitgrößte Hochschule des Landes Brandenburg. Siehe auch www.b-tu.de

⁴ Das gilt für Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschaftsingenieurwesen. Auch die Informatik wird derzeit noch universitär und fachhochschulisch angeboten.

⁵ Das Projekt "Anfangshürden erkennen und überwinden: Blended Learning zur Unterstützung der fachspezifischen Studienvorbereitung und des Lernerfolges im ersten Studienjahr" der ehemaligen Hochschule Lausitz und das Projekt „Exzellenz von Studium und Lehre im Reallabor“ der ehemaligen BTU Cottbus.

größte Gemeinsamkeit besteht im Ausbau der e-Learning-Angebote in verschiedenen Studienphasen. Ebenso waren beide Vorgängereinrichtungen Mitglied im „Netzwerk Studienqualität Brandenburg“ (sqb), um ihren Lehrenden die Möglichkeiten einer hochschuldidaktischen Weiterentwicklung bieten zu können.

Darüber hinaus hatte jede Hochschule aber auch Bausteine entwickelt, von denen nun gelernt werden kann⁶: So befragte die eHL auch ihre Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie die zugelassenen Bewerberinnen und Bewerber, die ihre Studienplätze nicht annahmen (sogenannte Abspringerbefragung). Die eBTU hingegen nutzte weitere externe Befragungsinstrumente wie das International Student Barometer oder das Trendence Graduate Barometer und befragte auch ihre Studienanfängerinnen und -anfänger regelmäßig. Weitere Unterschiede zeigten sich in der Organisation, Durchführung und Verteilung der Verantwortungen bei Programmakkreditierungen und grundsätzlich im unterschiedlichen Verständnis von zentralen und dezentralen Verantwortlichkeiten, die nicht zuletzt auch auf die unterschiedliche Größe der Vorgängerhochschulen zurückzuführen ist. Dabei waren auch die an beiden Hochschulen genutzten Befragungsinstrumente strategisch und organisatorisch durchaus spezifisch aufgestellt. Eine Erhebung und Gegenüberstellung dieser verschiedenen Strukturen waren erste Schritte zur Entwicklung eines gemeinsamen QM-Systems.

3. Ziele beim Aufbau eines neuen QM-Systems

Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses aller Hochschulmitglieder über die Qualität von Studium und Lehre ist ein erstes Ziel und zugleich Grundlage für den Aufbau eines standortübergreifenden QM-Systems. Hierzu können universitätsweit vereinbarte Qualitätsziele dienen, die sich beispielsweise am Student Life Cycle orientieren und in ein Leitbild für gute Lehre und gutes Studium münden. Der Dialog zwischen den Hochschulmitgliedern und die Transparenz über Ergebnisse und Prozesse sind Teil dieser gewünschten Qualitätskultur.

Für die Diskussionsprozesse selbst stellt die besondere Situation der BTU gleichermaßen Chance und Risiko dar: Einerseits ist eine grundsätzliche Diskussionsmüdigkeit zu befürchten, wenn neben den Strukturdiskussionen nun „auch noch“ über QM in Studium und Lehre gesprochen werden soll. Dies vor allem, wenn sich Fakultäten neu finden und die Hochschulmitglieder darauf einigen müssen, welche Studiengangsangebote bspw. weiter fortgeführt werden sollen, welche Professuren dazu gebraucht werden usw. Andererseits ist wohl zu keinem anderen Zeitpunkt als einem solchen die grundsätzliche Frage „Wie wollen wir unsere Qualität von Lehre und Studium definieren?“ so lohnbringend zu stellen. Wer die Frage nach dem Veränderungsmanagement stellt, in dem sich das QM ja stets wiederfindet, der dürfte in der aktuellen hochschulpolitischen Situation der BTU eine echte Lewinsche „Auftauphase“ sehen. Mehr „unfreezing“ ist fast nicht denkbar.⁷

Zugleich steckt gerade in der Unterstützung eben dieser aktuellen Prozesse ein eigenes Aufgabenfeld für die Qualitätssicherung einer Hochschule. So wurde für die kritische Betrachtung des aktuellen Studienangebots ein Instrument für die Analyse von Studiengängen entwickelt: Dazu wurden die Kohortenentwicklungen untersucht, mit denen konkretere Aussagen über den Studienerfolg in den einzelnen Studiengängen möglich wurden. Neben den Studierendenzahlen der einzelnen Jahrgänge wurden die angegebenen Exmatrikulationsgründe mit herangezogen. Auch wenn diese Verlaufsbeobachtungen noch manche Frage offen lassen – in der Zusammenschau mit weiteren Daten

⁶ Die drei Hauptstandorte sind der Zentralcampus in Cottbus (eBTU), ein weiterer Campus im Cottbuser Stadtteil Sachsendorf (eHL) und Senftenberg (eHL).

⁷ Siehe das sogenannte 3-Phasen-Modell von Kurt Lewin: Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern: Hans Huber, S. 223-270.

und qualitativen Angaben bildeten sie eine gute Ausgangsbasis für eine Evaluation von Studiengängen durch die Senatskommission „Lehre, Studium und Internationales“.

Darüber hinaus muss das weiter entwickelte Qualitätsmanagement auch die selbsterklärten Ziele der neuen BTU auf besondere Weise unterstützen. Das geht über eine bloße Vereinheitlichung und Komplettierung der bestehenden Befragungsinstrumente hinaus. Die bereits genannten Ziele (Durchlässigkeit der Studiengänge, ein umfassendes Angebot von der Studienvorbereitung bis hin zur strukturierten Graduiertenausbildung, die Profilierung sowohl fachhochschulischer als auch universitärer Studiengänge, das H-Modell), die Internationalisierung von Studiengängen und die zunehmend heterogener werdende Studierendenschaft stellen besondere Anforderungen an das QM-System, das hierfür geeignete Unterstützungsstrukturen schaffen muss.

Dabei sind nicht nur unterschiedliche Fächerkulturen zu berücksichtigen. Auch in der Verwaltung, in der die verschiedenen Prozesse zur Unterstützung von Lehre und Studium verankert sind, müssen gemeinsam neue Wege gefunden werden. Dies zeigt sich unter anderem am Beispiel der Diskussion einer neuen Rahmenordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge: Hier wurden verschiedene Ansätze verglichen und evaluiert. Die Ergebnisse flossen in den Entwurf einer hochschulweiten Rahmenordnung ein, in die auch grundsätzliche Strukturmerkmale zur Studienorganisation integriert wurden. Für die Definition weiterer Qualitätsstandards in der Studien- und Prüfungsorganisation verhilft die aktuell stattfindende Sondierungsphase für die Einführung eines integrierten Campusmanagementsystems zu neuen gemeinsamen Erkenntnissen.

4. Nächste Schritte

Nicht nur auf der Ebene der studienorganisatorischen Instrumente (Qualitätsstandards, gemeinsame Rahmenordnungen, erste Schritte zur Einführung eines Campusmanagementsystems) hat sich die BTU bereits auf den Weg gemacht, sondern vor allem strategische Weichenstellungen sind zu nennen. Allen voran der Hochschulentwicklungsplan (HEP), mit dem sich die BTU ihre neue Struktur und Profilierung gibt. Er legt den Grundstein dafür, wie sich das QM-System für Lehre und Studium künftig aufstellen sollte. Eine entsprechende Skizzierung des eigenen Selbstverständnisses durch die zuständige Einheit war daher erklärtes Ziel und eine gute Gelegenheit, das geplante weitere Vorgehen zu thematisieren.⁸

Ein weiteres Aufgabenfeld ist die Programmakkreditierung, die angesichts der vorübergehend ungeklärten Verhältnisse weitgehend ruhen musste. Nach der Verabschiedung des HEP kann nun auch dieses Thema wieder aufgegriffen werden. Unweigerlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach dem eventuellen Ziel einer Systemakkreditierung. Selbstverständlich wird man die Chance nutzen, bei Aufbau und Weiterentwickeln eines QM-Systems die Kriterien der Systemakkreditierung zu beachten, zumal sich das Land Brandenburg und die BTU in ihrem Hochschulvertrag darauf geeinigt haben.⁹ Doch unabhängig davon, ab wann eine solche Entscheidung herbeigeführt und ein Verfahren eröffnet werden könnte: Die Kriterien können jederzeit als Hilfe für Fragestellungen genutzt werden, mit denen man das eigene System konfrontiert und auf seine beabsichtigte Wirkung überprüft.

Ausgehend vom Ziel der Entwicklung einer gemeinsamen Qualitätskultur wird aktuell die studentische Lehrveranstaltungsevaluation neu konzipiert. Dazu wurde zunächst die „Evaluation evaluiert“ und die Lehrenden universitätsweit zu ihren Erfahrungen und An-

⁸ Der HEP wurde am 22.07.2015 vom Erweiterten Gründungssenat der BTU verabschiedet.

⁹ Hochschulvertrag zwischen dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur und der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg für die Jahre 2014 bis 2015 vom 20.12.2013

regungen befragt. Die Partizipation aller Hochschulmitglieder soll in diesen Prozessen der Weiterentwicklung sichergestellt werden. Dazu gehört auch die Intensivierung des strukturierten Kontaktes zu den Studierenden. Um die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses auch dezentral in den Fakultäten zu unterstützen und einen Ort des gemeinsamen Austausches und der Diskussion über Ziele und Elemente eines QM-Systems zu finden, soll zudem eine „AG QM“ ins Leben gerufen werden, in der auch die einzelnen Fakultäten mit zentralen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vertreten sind. Die im Wintersemester 2015/16 anstehenden Gespräche mit den Fakultäten über die Ergebnisse der Lehrendenbefragung zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation sind ein erster Schritt dazu. Die ersten Gespräche haben bereits gezeigt: Hier ist nicht nur Platz für diese konkrete Baustelle, sondern es wird eine Möglichkeit zum grundsätzlichen Austausch geboten, der zu ganz neuen Fragestellungen führen kann und den Dialog eröffnet. Das Fragen und Zuhören, kurz: das Miteinander reden (siehe Poster), nimmt somit die wohl zentralste Rolle in diesem Prozess ein.

ENTWICKLUNG EINES QM-SYSTEMS AN DER BTU COTTBUS-SENFTEMBERG: CHANGE AND MANAGEMENT!

15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen

LEITMOTIV

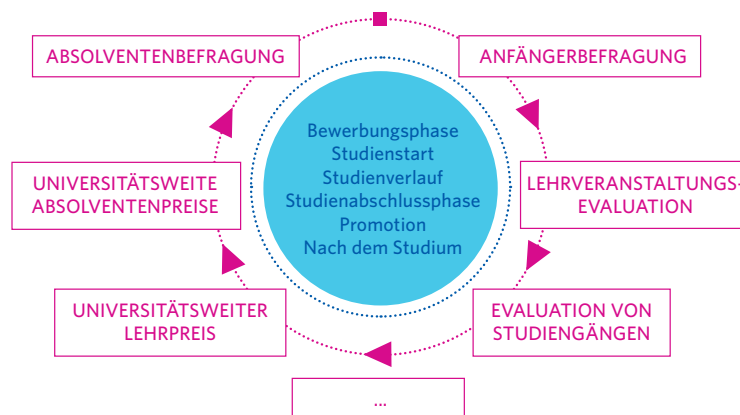
Wir sind eine auf Forschung ausgerichtete Technische Universität, die universitäre und fachhochschulische Elemente vereint. Unser Lehrangebot ist diversitär ausgerichtet und umfasst die duale Ausbildung bis zur Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses.

VORHANDENE INSTRUMENTE

EHEMALIGE BTU COTTBUS	DIE SCHNITTMENGEN GEMEINSAMKEITEN, VORBEHALTLICH UNTERSCHIEDLICHER AUSPRÄGUNGEN	EHEMALIGE HOCHSCHULE LAUSITZ
Absolventen- International befragung CHE Rankings Student Studienanfänger/innen Barometer Lehrpreise und Trendence Student Absolventenpreise Barometer Zentral unterstützte Studienqualitäts- Qualitätspakt Akkreditierung monitor Lehre Lehrveranstaltungsevaluation sqb Netzwerk Studienqualität Brandenburg	Absolventenbefragung Lehrveranstaltungsevaluation Studienqualitätsmonitor Qualitätspakt Lehre CHE Rankings sqb Netzwerk Studienqualität Brandenburg	sqb Netzwerk Studienqualität Brandenburg CHE Rankings QM in Fakultäten Sehr Transparente Akkreditierung in Zweijährliche Ergebnisse Eigenverantwortung Lehrveranstaltungsevaluation der Fakultäten Studienabbrecher/innen Absolventen- Abspringerbefragung befragung Studienqualitätsmonitor Lehrveranstaltungs- Qualitätspakt evaluation- Lehre

UNSER ZIEL BEIM AUFBAU EINES NEUEN QM-SYSTEMS...

...ist die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses und universitätsweit vereinbarter Qualitätsziele, die sich am Student Life Cycle orientieren. In unserer gelebten Qualitätskultur sind der Dialog zwischen allen Hochschulmitgliedern und Transparenz über die Ergebnisse und Prozesse selbstverständlich.



UNSERE NÄCHSTEN SCHRITTE

STRATEGISCHE ENTSCHEIDUNGEN

- Hochschulentwicklungsplan
- Leitbild für Studium und Lehre
- Übergänge zwischen den Studiengangsprofilen schaffen (»H-Modell«)
- Programm- oder Systemakkreditierung?
- Gemeinsames Projekt im »Qualitätspakt Lehre«

WEITERE INSTRUMENTE

- Qualitätsstandards in Studien- und Prüfungsorganisation
- Gemeinsame Rahmenordnungen
- Einführung eines Campusmanagementsystems

UMSETZUNG

- Evaluation evaluieren
- Partizipation sicherstellen
- Instrumente weiterentwickeln
- Instrumente anhand des Student Life Cycle vervollständigen
- Fragen und zuhören
- Miteinander reden

www.b-tu.de

Die QMS-Kommunikationsprozess-Grafik der Filmuniversität Babelsberg

Das Qualitätsmanagementsystem der Filmuniversität ist als mehrdimensionaler, höchst lebendiger Kommunikationsprozess konzipiert und beschreibt einen zyklischen Prozess mit einer dialogischen Struktur. Die Hochschulleitung, in Verkörperung des Präsidialkollegiums, des Senats, der Vizepräsidentin/des Vizepräsidenten für Lehre und Qualität sowie die zu diesem Zweck berufene Evaluierungskommission geben die auf das Profil der Hochschule abgestimmten Qualitätsziele und die fortwährend anzupassende Strategie vor. Die Hochschulleitung schafft die notwendigen Rahmenbedingungen für qualitätssichernde Maßnahmen wie interdisziplinäre Studienkoordination, den Studentischen Qualitätszirkel oder das Ideenportal.

- a. Die Studiengänge sind einer gewerkeorientierten und zugleich interdisziplinären Studienphilosophie verpflichtet.
- b. In interdisziplinärer Teamarbeit entwickeln sich die Studierenden zu künstlerischen und wissenschaftlich qualifizierten Persönlichkeiten, angeleitet durch renommierte Lehrende (Ergebnisqualität).
- c. Um einen kontinuierlichen Feedbackprozess zu gewährleisten, werden die Studieneingangsphase (Kompakteinführung), alle Lehrveranstaltungen sowie die Phase nach dem Studium (Alumnibefragung) als auch die Studien- und Rahmenbedingungen mit quantitativen (Fragebögen) und qualitativen (Interviews) Methoden intern evaluiert. Koordiniert wird dieser Prozess durch die *Serviceeinrichtung Qualitätsmanagement*.
- d. Die Serviceeinrichtung begleitet den externen Evaluationsprozess (Akkreditierung).
- e. Die Ergebnisse der Evaluierungen werden durch die Serviceeinrichtung Qualitätsmanagement ausgewertet, dokumentiert und der Präsidentin, den Dekaninnen/ Dekanen und Lehrenden mittels Evaluationsberichten und Dokumentationen mitgeteilt. Für eine verlässliche Kommunikation wurde ein Evaluationsverteiler festgelegt.
- f. Durch die Lehrveranstaltungsevaluation bekommen die Dozierenden die Möglichkeit, ihre eigene Lehre zu optimieren und Feedbackgespräche mit den Studierenden zu führen. Die Filmuni-Studiengänge leiten aus den allgemeinen Evaluationsergebnissen (Studien-, Rahmenbedingungs-, Alumni-Umfrage) den erforderlichen Maßnahmenbedarf ab.
- g. Die Maßnahmen werden vom Qualitätsmanagement aufbereitet und der Hochschulleitung zur Entscheidung und Umsetzung unterbreitet.

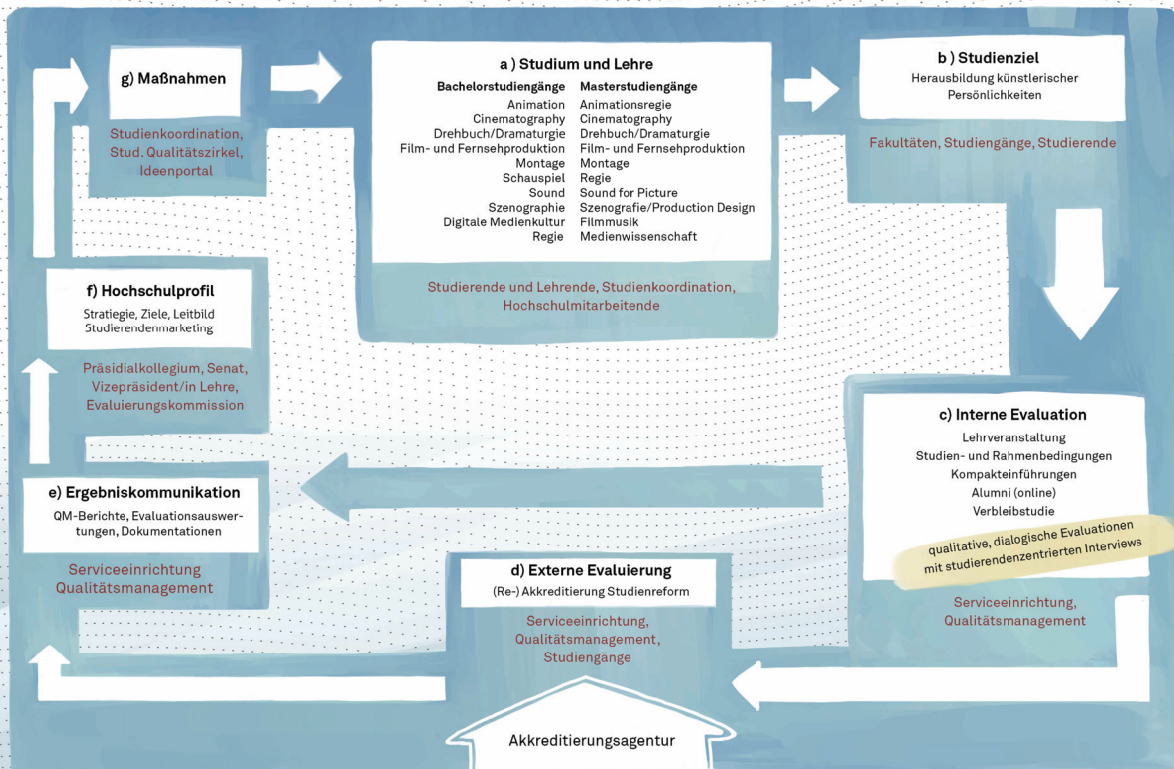


BMBF-PROJEKT

AUSBAU EINES NACHHALTIGEN QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMS

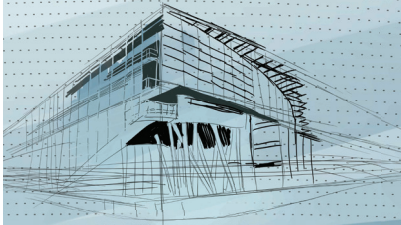
im Rahmen der interdisziplinären Studiengangskoordination

Qualitätsregelkreis der Filmuniversität Babelsberg



Checkliste: Qualitative Gruppeninterviews

1. Recherche
2. Allgemeine Organisation
3. Inhalte des Interviews
4. Formulierung der Interviewfragen
5. Reihenfolge der Interviewfragen
6. Technische Erfordernisse für die Audioaufnahme
7. Rekrutierung der Befragten
8. Briefing der Befragten
9. Die ersten Interview-Fragen: Einstiegsfragen.
10. Der Hauptteil: Spezielle Fragen zum Studium
11. Der Schlussteil: Befragte um ein Feedback bitten
12. Ausklang, Ergebnisübermittlung
13. Transkription
14. Auswertung (Clustering der Antworten)
15. Kommunikation der Ergebnisse
16. Ableitung von Handlungsempfehlungen
17. Umsetzung der Handlungsempfehlungen



Dr. Daniella Sarnowski
 (Projektleitung)
 d.sarnowski@filmuniversitaet.de

Martin Reuter
 (Projektmitarbeiter)
 m.reuter@filmuniversitaet.de

Matthias Wentzek
 (Projektmitarbeiter)
 m.wentzek@filmuniversitaet.de

Zoë Williams
 (Projektmitarbeiterin)
 z.williams@filmuniversitaet.de

Filmuniversität Babelsberg
 KONRAD WOLF
 Marlene-Dietrich-Allee 11
 14482 Potsdam

www.filmuniversitaet.de
 /de/qp-akt



START ME UP – ein hochschuldidaktisches Programm für Neu- und Erstberufene

Wie können ProfessorInnen bei ihrer hochschuldidaktischen Professionalisierung nachhaltig unterstützt werden und welche Möglichkeiten bietet dafür insbesondere der Zeitpunkt des Einstiegs in die neue Hochschule?

Zentrales konzeptionelles Anliegen von START ME UP ist es, die Neu- und Erstberufenen direkt in der Phase der Einarbeitung in die Professur und in das Lehren und Forsuchen in der Organisation der neuen Hochschule anzusprechen und drei Angebote miteinander zu verknüpfen:

1. Eine Willkommenskultur für das Ankommen in der neuen Hochschule erleben
2. Die spezifischen Qualitätsziele der Lehre der Hochschule, relevante Akteure und die Service-Einrichtungen vor Ort kennenlernen
3. Die eigene Lehre und Entwicklungsvorhaben im kollegialen Austausch praxisbezogen reflektieren

Im Mittelpunkt steht der Austausch über das eigene Lehrhandeln im Kontext der neuen Hochschule.

Das Programm hat einen Umfang von 16 Arbeitseinheiten und umfasst zwei Präsenzveranstaltungen und eine kollegiale oder einzelne Lehrhospitation sowie die Einladung, an informellen, frei vereinbarten gemeinsamen Mittagessen mit anderen Erst- und Neuberufenen teilzunehmen.

Damit die Umsetzung vor Ort gelingt und die Zielgruppe erreicht wird, kooperiert das landesweit tätige Netzwerk Studienqualität (sqb) eng mit der jeweiligen brandenburgischen Hochschule, an der das Programm durchgeführt wird.

Strukturelle Rahmung

Die Hochschule weist schon bei der Berufung auf das START ME UP-Programm und die hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote des Netzwerks Studienqualität hin. Die Einladung der ProfessorInnen zum Programm erfolgt im Namen der Hochschule.

Die Auftakt-Veranstaltung wird durch den/die PräsidentIn bzw. den/die VizepräsidentIn für Lehre und Studium eröffnet. Bisherige bzw. aktuell laufende erfolgreiche Projekte der Hochschule zur Qualitätsentwicklung der Lehre (z. B. zu interdisziplinärer Lehre oder zum Forschenden Lernen) werden durch ihre VertreterInnen und AnsprechpartnerInnen vorgestellt. Ebenso berichten MitarbeiterInnen aus Service-Einrichtungen, etwa zum E-Learning, welche Unterstützungsangebote sie für die Lehre bieten und wie sie genutzt werden können. Auf diese Weise werden hochschuleigene Projekte zur Lehre in das START ME UP-Programm integriert. Fragen und Themen zur eigenen Lehre können dadurch sehr konkret auf den Kontext bezogen und besprochen werden. Oft wird hier auch schon der Grundstein für interne Kooperationen und Vernetzungen untereinander und in der Hochschule gelegt.

Die sqb-Standort-KoordinatorInnen begleiten das START ME UP-Programm an ihrer Hochschule und sind ansprechbar für Belange, die ein gutes Arbeiten in den Strukturen der Hochschule erleichtern.

Nicht zuletzt geben die MitarbeiterInnen des sqb eine Übersicht zur ihren Angeboten und berichten, wie vielfältig die hochschuldidaktische Unterstützung in der Praxis aussehen kann. Darüber hinaus gestalten sie den Ablauf des Programms.

Programmablauf

Das START ME UP-Programm besteht aus mehreren aufeinander aufbauenden Elementen¹:

Im **Auftaktworkshop** steht das eigene Rollenverständnis als professorale Hochschullehrende/professoraler Hochschullehrender im Mittelpunkt. Den Neu- und Erstberufenen wird ein Reflexionsraum geboten, in dem sich über die Lehre und ihre Entwicklung im neuen Aufgabenfeld ausgetauscht werden kann. Entlang der Erfahrungen aus der eigenen Lehre werden Themen gesammelt, die in einem nachfolgenden ganztägigen Workshop vertieft bearbeitet werden (z. B. Methoden der Projektarbeit, Umgang mit Großveranstaltungen, Kompetenzorientierung, Evaluieren und Prüfen).

Die sqb-HochschulkoordinatorInnen begleiten den Workshop; sie stellen ihre Rolle und Funktion an der Hochschule und im Rahmen des hochschuldidaktischen Netzwerks vor.

Zwischen dem Auftaktworkshop und dem ganztägigen Programmworkshop liegt ca. ein Semester, in welchem die ProfessorInnen ihre Lehrpraxis reflektieren – **die Praxisphase**. Die Praxisphase kann in einem kollegialen Praxisteam durchlaufen werden. Hier treffen sich die Neu- und Erstberufenen zum einen informell außerhalb der Workshops und tauschen sich über ihre Lehre aus. Zum anderen können sie sich gegenseitig in der Lehre besuchen und kollegial hospitieren. Wahlweise können auch professionelle Lehrhospitationen durch sqb in Anspruch genommen werden.

Am Ende des Praxissemesters wird für die Neu- und Erstberufenen ein ganztägiger **Abschlussworkshop** angeboten, der Themen aufgreift, die in der Auftaktveranstaltung mit Blick auf die eigene Lehre herausgearbeitet wurden.

In dieser Konzeption ist vorgesehen, dass die Neu- und Erstberufenen in einem reflexiven Selbstverständigungsprozess die hochschuldidaktische Gestaltung der eigenen Lehre thematisieren und kooperativ bearbeiten.

Das START ME UP-Programm wird mit einem Zertifikat zur erfolgreichen Teilnahme abgeschlossen.

Themen und Methoden der Gestaltung

Das Programm setzt an den Handlungsfeldern der Erst- und Neuberufenen an. Oft wird erst durch die Erarbeitung und Abbildung deutlich, wie vielfältig die Aufgaben sind und wie sie z. T. auch einander widersprechen, so dass die Koordination zu einem Balanceakt werden kann.

Typische Themen des Auftaktworkshops sind:

- a) bezogen auf die Aufgaben als ProfessorIn
 - Rollenvielfalt
 - Lehren, Forschen und Veröffentlichen
 - Hohe Lehrbelastung
 - Bedarf an Austausch unter KollegInnen

¹ Nähere Informationen s. u. www.faszination-lehre.de

b) bezogen auf die Lehre

- Förderung des eigenverantwortlichen Lernens der Studierenden
- Beratung und Betreuung der Studierenden
- Kommunikationsprobleme und Konflikte mit Studierenden
- Lehrkonzepte und deren Entwicklung
- Besondere Lehrformate wie interdisziplinäres und/oder forschendes Lehren

Typische Arbeitsmethoden für die Workshops sind:

- Wechsel von Kleingruppenarbeit und moderiertem Plenum
- Kollegiale Beratung
- Fallarbeit
- Systematische Reflexion und Feed back
- Fachübergreifender Austausch

In der Regel handelt es sich um eine Gruppe von 3-8 ProfessorInnen, so dass ein vertrauensvoller und geschützter Arbeitsrahmen besteht, in dem auch offene Fragen und Überlegungen zur Entwicklung der eigenen Lehre besprochen werden können.

Positive Effekte des Programms

Die Rückmeldungen zum Programm zeigen, dass es Impulse und Anstöße zur Entwicklung der Lehre auf hochschuldidaktischer Ebene gibt. Diese erreichen die Erst- und Neuberufenen besonders dadurch, dass sie nicht isoliert betrachtet, sondern in den breiteren Kontext der persönlichen Professionalisierung und des Arbeitens in den Strukturen der Hochschule gestellt werden.

Mit diesem Ansatz wird auch die Basis geschaffen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote als anlass- und zielgruppenbezogene Formate wahrgenommen werden, die an dem Erfahrungsstand und den Handlungszielen der Erst- und Neuberufenen ansetzen. So werden aus diesem Teilnehmerkreis nach Abschluss des START ME UP-Programms häufig kurze Beratungen zur Lehrgestaltung wie auch zum Beispiel prozessbegleitende Unterstützungen zur Entwicklung neuer Studiengänge genutzt. Insofern wirken die Erst- und Neuberufenen dann auch als MultiplikatorInnen, da sie die Entwicklung guter Lehre und die Nutzung von hochschuldidaktischen Angeboten in die Hochschule tragen.



Die Hochschule Das Netzwerk

... lädt auf präsidialer Ebene zum START ME UP ein.
 ... begrüßt durch Vizepräs. der Lehre sowie durch sqb-Koordinatorin die Neuberufenen.
 ... wird durch hochschuleigene Projekte zur Q-Entwicklung der Lehre ins START ME UP integriert.

... bringt das START ME UP direkt an die Hochschulen.
 ... spricht Neuberufene an, die mit START ME UP sqb kennenlernen, nutzen und Multiplikator_innen guter Lehre werden.

Eine Konzeption, die für und mit den Hochschulen des Landes Brandenburg entwickelt wurde

START ME UP ist ein Programm für Neu- und Erstberufene der brandenburgischen Hochschulen. Im Zentrum der Veranstaltung steht der Austausch über das eigene Lehrhandeln im Kontext der neuen Hochschule. Erfahrungen, Anforderungen und Chancen der neuen Rolle und Aufgaben als Professor_in können zur Sprache kommen und gemeinsam reflektiert werden.



- EFFEKTE
- KENNELERNEN
- KOLLEGIALER UND FACHLICHER AUUSTAUSCH
- UNTERSTÜTZUNG
- HOCHSCHULDIDAKTISCHE THEMEN BERATUNG
- INTEGRATION IN VORHANDENE STRUKTUREN
- DIE EIGENE ROLLE
- REFLEXION
- NETZWERKBILDUNG

START ME UP

- Das Neuberufenen Programm -

Kurzvorstellung

Zentrales konzeptionelles Anliegen von START ME UP ist, Neu- und Erstberufene bei ihrer **hochschuldidaktischen Professionalisierung** nachhaltig zu unterstützen, indem **reflexive, praxisorientierte Selbstverständigungsprozesse** zur eigenen Lehre im **kollegialen Austausch** initiiert und unterstützt werden.

Die sqb-Koordinatorinnen begleiten START ME UP an ihrer Hochschule und sind ansprechbar für Fragen und Belange, die ein gutes Arbeiten in den Strukturen der Hochschule erleichtern.

Beim **Auftakt-Workshop** steht das eigene **Aufgaben- und Rollenverständnis** als professorale/r Hochschullehrende/r im Mittelpunkt.

Zwischen Auftakt- und Themen-Workshop liegt die **Praxisphase**, die i.d.R. ein Semester umfasst. In der Praxisphase wird die eigene Lehre beobachtet und reflektiert, entweder über die **individuelle Lehrhospitation** durch sqb oder durch **kollegiale Praxisteams** mit wechselseitigen Lehrhospitationen.

Am Ende der Praxisphase bzw. des Semesters findet der **ganztägige Themen-Workshop** statt, in dem offene Fragen und Interessen, die aus der eigenen Lehrpraxis hervorgehen und im Auftakt-Workshop erfragt wurden, mit verschiedenen Methoden gemeinsam bearbeitet und reflektiert werden.

Am Ende des START ME UP-Programmes steht das Zertifikat zur erfolgreichen Teilnahme am Programm, welches 16 Arbeitseinheiten ausweist.

START ME UP – Auftaktworkshop
Didaktisches Konzept

- Vorpräsident, in begrüßt neuberufene Professor_innen
- Koordinator_innen stellt sich vor und bietet Anlaufstelle an der neuen Hochschule
- Projekt aus der Hochschule sich vor Unterstützungsthemen werden deutlich, sich orientiert solche Projekte
- Aufbau SUMP – pragmatische Gründe darstellen!
- Didaktische Herangehensweise ab 8 Personen WORLD CAFE
 - Tisch – Vernetzung
 - Tisch – Seminar
 - Tisch – Eigene Rolle

Fragen zu den Tischen – auf Flipcharts / Moderationswand beantworten
 Wie viele Studierende sind in der Veranstaltung / befragen Sie?
 Welchen Teil, welches Thema hat die Veranstaltung?
 Was ist Ihnen dabei / darin wichtig?

Professor_innen besuchen alle Tische und tauschen sich dabei aus.
 Am Ende stellt jeweils eine Person ein Plakat vor. Durch Nachfragen können Themen konkretisiert werden.

ALTERNATIVE Herangehensweise bei weniger als 8 Teilnehmenden
 Gegenseitige Interviews zu o.g. Fragen und gegenseitiges Vorstellen im Plakat

Daraus gibt es Themen zu formulieren, die in kommenden Workshop bearbeitet werden können. Genauso gut können die Professor_innen eigene Themen aufhören – Beside nennen (Übersetzung auf Flipchart)

Zusätzliche Regelthemen
 * Individuell: Lehrhospitationen – konkrete Anregungen zur Lehre
 * Kooperativ: Gruppendiskussion mit moderierten die Teilnehmenden Erläuterung des konkreten Problems in der Lehre wird gemeinsam nach Lösungsvorschlägen gesucht.

Ganztägiger Workshop
Beispiel zum didaktischen Umgang

Phasenmodell zur kooperativen Lehrreflexion

Phase 1 Vorstellen der Lehrkonzeption, der Lehrthematik und des Schwerpunktthemas
 → Der/Die kollegiale BeraterIn macht sich Notizen zur Konzeption

Phase 2 Verständnis-Rückfragen aus der Gruppe an der/die Lehrenden

Phase 3 Frage an der/die kollegialen BeraterIn:
 „Was fällt Ihnen dazu ein, wenn Sie sich in die Situation des Lehrenden versetzen?“

Zurück ins Plakat

Phase 4 Kurze Darstellung:
 Der Lehrkonzeption und des Schwerpunktthemas
 Welche Entwicklungen haben Sie in der kollegialen Beratung herausgefunden? Inwieweit verändert sich dadurch die Lehrkonzeption?

Plenumsdiskussion

- Was denken Sie als Lehrende?
- Welche konkreten konzeptionellen Weiterentwicklungsvorschläge gibt es aus dem Plenum?

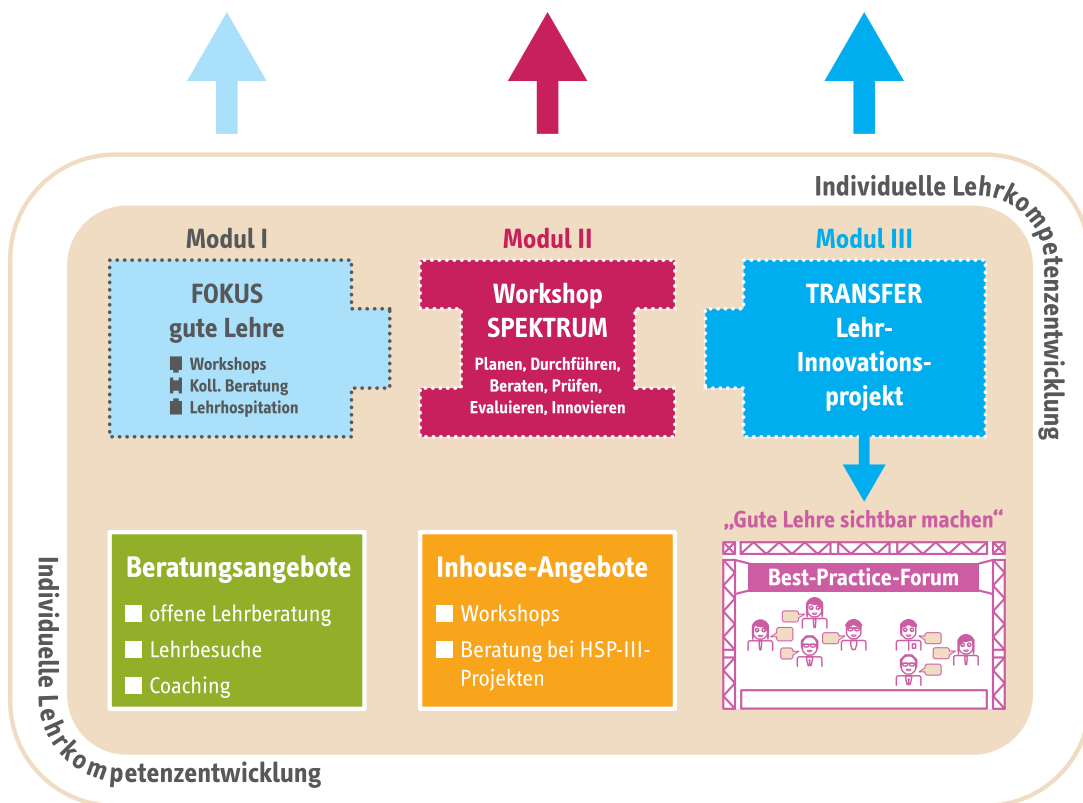
Phase 5 Rückfrage an der/die Lehrenden:
 Hat Ihnen die gemeinsame Bearbeitung neue Ideen gebracht?
 Welche Ideen genau werden Sie nun verfolgen?

Phasenmodell in Anlehnung an: Meier, E. (1992): Warum muss ich lernen? Was möchte ich können? Wie geht es mir? In: FOC-Monatsheft 10/2.

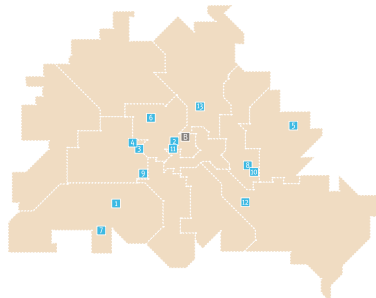


Gute Lehre für Berlin

Berliner Zertifikat für Hochschullehre



Beteiligte Hochschulen



- Universitäten**
- 1 Freie Universität Berlin
 - 2 Humboldt-Universität zu Berlin
 - 3 Technische Universität Berlin
 - 4 Universität der Künste Berlin
- Hochschulen**
- 5 Alice Salomon Hochschule Berlin
 - 6 Beuth Hochschule für Technik Berlin
 - 7 Evangelische Hochschule Berlin
 - 8 Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
 - 9 Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
 - 10 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
- Kunsthochschulen**
- 11 Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin
 - 12 Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch" Berlin
 - 13 Weißensee Kunsthochschule Berlin
- B** Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Wissenschaft

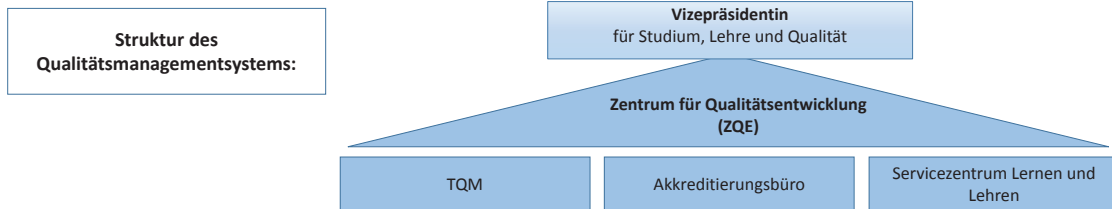
Organisationale Weiterentwicklung der Lehrangebote

Inhouse - Prozessmoderation

- Studiengangsentwicklung
- Curriculumsentwicklung
- Teamentwicklung

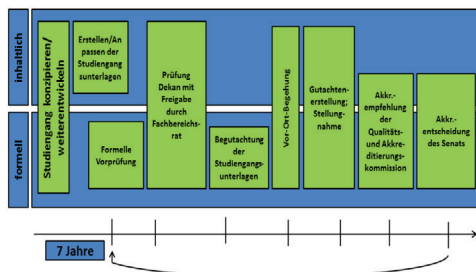
Lernen in Wildau – qualitätsgesichert und praxisnah

Die Qualitätssicherung in Studium und Lehre



Von der internen Akkreditierung zum KVP in Studium und Lehre:

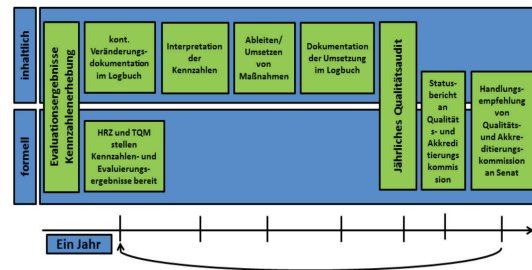
Das interne Akkreditierungsaudit (Abstrakt)



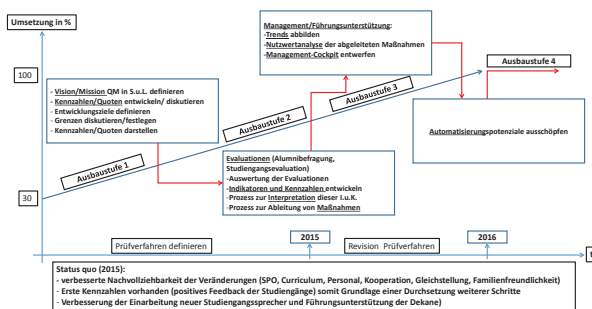
- Gutachterkommission bilden
- Dokumentenbegutachtung
- Vor-Ort-Begehung
- Stellungnahme des Studiengangs
- Prüfung der Qualitäts- und Akkreditierungskommission
- Beschlussempfehlung an Senat
- Senat entscheidet über die Akkreditierung

- unterjährige Veränderungen dokumentieren
- Zusammenfassende Stellungnahme der Dekane
- Prüfung durch die Qualitäts- und Akkreditierungskommission
- Beschlussempfehlung an Senat
- Senat beschließt/empfiehlt weiteres Vorgehen

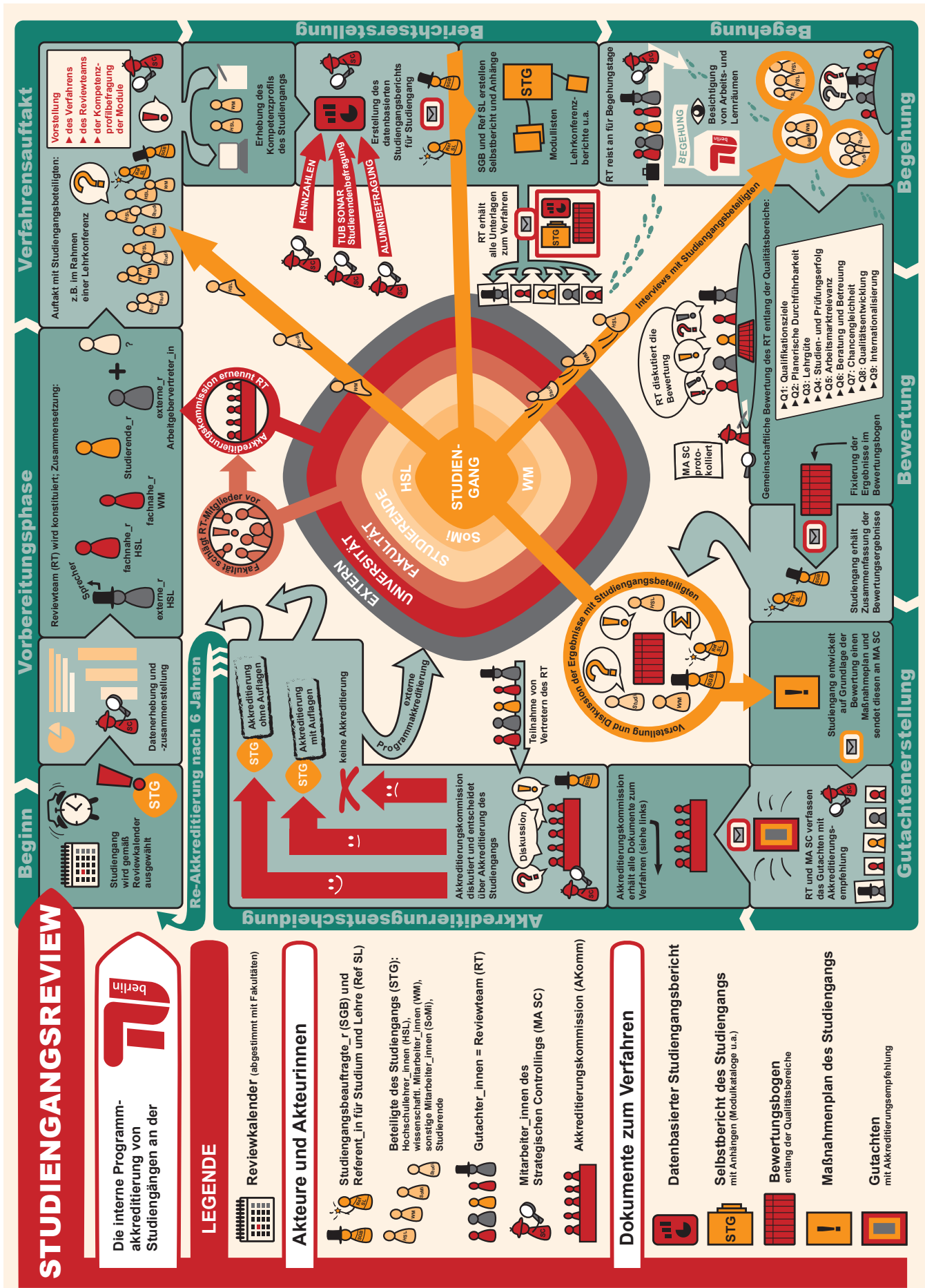
Das Jährliche Qualitätsaudit (Abstrakt)



Weiterentwicklung des jährlichen Qualitätsaudits



Nach erfolgter Akkreditierung sollen die Veränderungen der Studiengänge **jährlich** mit den Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen abgeglichen werden. Bei gegebener Konformität bleibt die Akkreditierungsfähigkeit bestehen. Dies reduziert den Aufwand der internen Akkreditierungen und ermöglicht ein schnelleres qualitätssicherndes Eingreifen.



Jantina Göbel, Strategisches Controlling der TU Berlin, jantina.gobel@tu-berlin.de

Anhang



Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen

Der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung ist ein Netzwerk Berliner und Brandenburger Hochschulen, in dem seit über 15 Jahren Verantwortliche dieser Bereiche zusammenarbeiten. Neben der Konzeption und Durchführung der bundesweiten, zuletzt jährlich stattfindenden Hochschultagung steht der regelmäßige Austausch zwischen den Mitgliedshochschulen im Zentrum des Arbeitskreises. Im Sinne eines Qualitätszirkels werden aktuelle Themen der Evaluation, des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung diskutiert und kontextbezogene Lösungsansätze anhand von good practice erarbeitet.

Folgende Institutionen sind als Mitglieder im Arbeitskreis vertreten:
(Stand Sommer 2016)

Hochschulen in Berlin

- Alice Salomon Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
- Beuth Hochschule für Technik Berlin
- Evangelische Hochschule Berlin
- Freie Universität Berlin
- Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin
- Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch" Berlin
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
- Humboldt-Universität zu Berlin
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
- Technische Universität Berlin
- Universität der Künste Berlin

Hochschulen in Brandenburg

- Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
- Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
- Fachhochschule Potsdam
- Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)
- Technische Hochschule Wildau
- Universität Potsdam

Assoziierte Mitglieder

- Netzwerk Studienqualität Brandenburg
- Berliner Zentrum für Hochschullehre

Weitere Informationen zum Arbeitskreis, zu seinen Mitgliedern sowie eine umfassende Dokumentation der vergangenen Tagungen finden Sie unter <http://ak-evaluation.de/>

Autorinnen und Autoren

- Dr. André Albrecht
Leiter der Stabsstelle Qualitätsmanagement
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
- Jana C. Andersen
Strategisches Controlling
Technische Universität Berlin
- Moritz Ansmann
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam
- Dr. Kristine Baldauf-Bergmann
sqb | Netzwerk Studienqualität Brandenburg
- Alexa Kristin Brase
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam
- Dr. Matthias Dannenberg
Ständiger Vertreter der Kanzlerin
Präsidium
Freie Universität
- Dr. Andrea Frank
Leitung Zentrum für Lehren und Lernen
Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL)
Universität Bielefeld
- Janina Goebel
Strategisches Controlling
Technische Universität Berlin
- Sabine Hahn
Referentin für Qualitätsmanagement
Referat Strategie und Qualitätsmanagement
Ressort Studium und Kommunikation
Hochschule Augsburg
University of Applied Sciences
- Annette Jander
Leiterin Qualitätsmanagement
Beuth Hochschule für Technik Berlin
- Svenja Kaduk
Team Lehren & Lernen
Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL)
Universität Bielefeld
- Dr. Susanne Klöpping
Stabsstelle Qualitätsentwicklung
Universität Stuttgart
- Carolin Krehl
Verwaltungsleiterin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Freie Universität Berlin

- Sascha Kubath
Strategisches Controlling
Technische Universität Berlin
- Sylvi Mauermeister
Leitung Geschäftsbereich Akkreditierung
Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium
Universität Potsdam
- Bernhard Minke
Stabsstelle Qualitätsmanagement
FOM Hochschule für Oekonomie und Management Essen
- Janine Nuyken
Vizepräsidentin für Organisationsentwicklung, Studierende und Lehre sowie
das Collegium Polonicum
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
- Judith Ölbey
Akkreditierungsbeauftragte
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
- Prof. Dr. Philipp Pohlenz
Professor für Hochschulforschung und
Professionalisierung der akademischen Lehre
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Maria Cornelia Raue
Leiterin Change Management
Stabsstelle des Kanzlers tuKERP
Kompetenzzentrum SAP-ERP-Dienste
Technische Universität Berlin
- Margit Reimann
Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium
Universität Potsdam
- Dr. Michael Rüdell
Leiter des Hochschulreferats Qualitätsmanagement
Technische Hochschule Köln
- Dr. Christine Sattler
Arbeits- und Organisationspsychologie
Psychologisches Institut
Universität Heidelberg
- Dr. Daniella Sarnowski
Projektleitung Qualitätspakt Lehre
Serviceeinrichtung Qualitätsmanagement/Evaluation, Akkreditierung
Filmuniversität Babelsberg Konrad Wolf
- Christin Schramm
sqb | Netzwerk Studienqualität Brandenburg
- Dr. Markus Seyfried
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
Universität Potsdam
- Prof. Dr. Karlheinz Sonntag
Prorektor für Qualitätsentwicklung
Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
Arbeits- und Organisationspsychologie
Universität Heidelberg

- Stefanie Spöth
Mitarbeiterin im Hochschulreferat Qualitätsmanagement
Technische Hochschule Köln
- Dr. Birgit Szczyrba
Kompetenzteam Hochschuldidaktik
Technische Hochschule Köln
- Dr. Oliver Vettori
Stabsabteilung Strategische Projekte in der Lehre
Wirtschaftsuniversität Wien
- Michaela Wirsing
Leiterin Referat Qualitätsmanagement Studium und Lehre
Abteilung Lehre und Studium
Brandenburgische Technische Universität Cottbus - Senftenberg
- Lena Ziesmann
Qualitätsmanagement
Beuth Hochschule für Technik Berlin