

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Systemakkreditierung – Erfahrungen und Ausblick

- Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien
- Weiterentwicklungsbedarfe von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Eine Analyse akkreditierungsrelevanter Auflagen und Empfehlungen
- Systemakkreditierung als Anlass für Organisationales Lernen: Ein Fallbeispiel
 - Auswirkungen der Systemakkreditierung
Kontinuierliche Qualitätsentwicklung oder doch nur „alter Wein in neuen Schläuchen“? Das Fallbeispiel der Universität Konstanz
- Raum für hochschulweite Kommunikation
Im Projekt entwickelt – im Alltag umgesetzt
- Datengestützte Qualitäts- und Studiengangentwicklung an der Universität Bremen
 - Das QM-Jahresgespräch als Kern eines entwicklungsorientierten QM-Systems. Ein Praxisbericht

2+3
2018

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Susan Harris-Huermann, Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Michael Heger, Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

Stefan Hornbostel, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.11.2018

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis ab 2019: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Uwe Schmidt & Philip Pohlenz **29**

Qualitätsforschung

Anna Sophie Beise & Edith Braun
Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung,
Steuerung und Qualitätsentwicklung:
Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen
aus zwei qualitativen Studien **31**

Helena Berg
Weiterentwicklungsbedarfe von Studiengängen an der
Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Eine Analyse
akkreditierungsrelevanter Auflagen und Empfehlungen **40**

Claudia Wendt
Systemakkreditierung als Anlass für
Organisationales Lernen: Ein Fallbeispiel **45**

Qualitätsentwicklung, -politik

Christine Abele
Auswirkungen der Systemakkreditierung
Kontinuierliche Qualitätsentwicklung oder doch nur
„alter Wein in neuen Schläuchen“?
Das Fallbeispiel der Universität Konstanz **51**

Ann Kristin Falkenhain, Patrick Föste & Simone Darnauer
Raum für hochschulweite Kommunikation
Im Projekt entwickelt – im Alltag umgesetzt **58**

Thomas Hoffmeister & Christian Weßels
Datengestützte Qualitäts- und
Studiengangentwicklung an der Universität Bremen **63**

Annika Boentert
Das QM-Jahresgespräch als Kern eines
entwicklungsorientierten QM-Systems.
Ein Praxisbericht **69**

Rezensionen

75

Meldungen

79

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE, ZBS und IVI **IV**

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Erstmals überhaupt thematisiert und dokumentiert dieses umfangreiche E-Book das Wesen und die Rolle der Allgemeinen Studienberatung als Teil der deutschen Bildungsgeschichte. Hochschulgesetze, Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz haben die Allgemeine Studienberatung zu einer Institution mit anspruchsvollen, genau definierten Aufgaben und Voraussetzungen bestimmt und sie dem akademischen Bereich zugeordnet. Schon die erste Studienberatergeneration bemühte sich aktiv um Beratungsqualität, ethische Grundsätze und um Unabhängigkeit ihrer Arbeit. Fort- und Weiterbildung blieben stets aktuelle Themen, was sich u. a. an der selbst entwickelten GIBeT-Zertifikatsfortbildung und an bisher über 80 Tagungen zeigt. Das E-Book dokumentiert diese und weitere Studienberatungstagungen im Detail.

In neun Kapiteln und einem umfangreichen Archiv-Anhang mit teils unveröffentlichten Zeitdokumenten bietet dieses einmalige Nachschlage- und Nachlesewerk einen Intensivkurs in deutscher Universitätsgeschichte nach 1945. Während das erste Kapitel wichtige Aspekte und Probleme der Allgemeinen Studienberatung beschreibt, geht es im zweiten um ihre bildungspolitische Funktion, ergänzt von einer Zusammenstellung der Gesetzesparagrafen (BRD/DDR) zur Studierendenberatung (1966–2017). Kapitel 3 befasst sich u. a. anhand konkreter Beispiele mit der historischen Entwicklung der ZSB, wobei zum Vergleich kurz auch die Anfänge der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz dargestellt werden. Die Kapitel 4 bis 6 behandeln Anfänge und Entwicklung der teils schwierigen Beziehungen der Allgemeinen Studienberatung zu ihren wichtigsten Kooperationspartnern: Psychologische Beratung, Studienfachberatung und Berufsberatung. Kapitel 7 problematisiert anhand von Beispielen „Aufgabenspektrum und Eingruppierung“ der Allgemeinen Studienberatung. Kapitel 8, das vom Engagement der Akteure handelt, wird ergänzt durch 14 Zeitzeugeninterviews aus den Jahren 2009 bis 2014. Kapitel 9 schließlich gibt – z. T. erstmals – einen Einblick in die über die Grenzen des eigenen Bundeslandes hinaus kaum bekannte, sehr unterschiedliche Beraterkooperation auf Länderebene.



ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 530 Seiten + 710 Seiten Archiv-Anhang, 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
(Vor-)Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ausgehend von der Kritik an der Akkreditierung einzelner Studienprogramme wurde 2008 durch den Akkreditierungsrat das Verfahren der Systemakkreditierung beschlossen. Dieses fußte wesentlich auf den Erfahrungen, die im Rahmen eines Modellversuchs an der Universität Mainz gemacht wurden. Zehn Jahre danach ist es Zeit, Bilanz zu ziehen und die Erfahrungen an Hochschulen zu dokumentieren. Das Verfahren der Systemakkreditierung haben inzwischen 70 Hochschulen abgeschlossen.¹ Insgesamt lässt sich nach anfänglicher Skepsis gegenüber der Systemakkreditierung resümieren, dass sich diese in den vergangenen Jahren etabliert und zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Die vorliegende Ausgabe der QiW dokumentiert sowohl übergreifende Perspektiven als auch jene einzelner systemakkreditierter Hochschulen. Hierbei – und dies gibt einen ersten Hinweis auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen im Rahmen der Systemakkreditierung – sind die von den Autorinnen und Autoren gelegten Schwerpunkte zum Teil sehr unterschiedlich und fokussieren spezifische Erfahrungen, die für die jeweilige Hochschule im Rahmen der Systemakkreditierung von besonderer Bedeutung waren. Zudem befinden sich die Hochschulen in unterschiedlichen Phasen der Systemakkreditierung und es werden sowohl Erfahrungen von Hochschulen dargestellt, die das Verfahren gerade abgeschlossen haben, als auch von solchen, die bereits auf eine langjährige Erfahrung zurückblicken können.

In einem einführenden Beitrag „Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien“ gehen *Anna Sophie Beise und Edith Braun* den Fragen nach, welche Zielsetzungen die Hochschulen mit der Einführung der Systemakkreditierung verfolgten sowie inwieweit und in welcher Weise die Potenziale bzw. die Freiheitsgrade, die mit einer Systemakkreditierung avisiert werden, genutzt wurden. Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen sind Analysen der für die Systemakkreditierung relevanten Dokumente der Hochschulen sowie leitfadengestützte Interviews mit Akteuren aus systemakkreditierten Hochschulen.

Seite 31

Helena Berg resümiert in ihrem Beitrag „Weiterentwicklungsbedarfe von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Eine Analyse akkreditierungsrelevanter Auflagen und Empfehlungen“ Ergebnisse der internen Akkreditierung und beschreibt damit grundsätzliche Problemlagen, die sich sowohl auf die Studiengangentwicklung als auch auf die Praxis von Lehren und Lernen beziehen. Grundlage ist hierbei ein modellgeleitetes Vorgehen, indem Auflagen und Empfehlungen aus Akkreditierungsentscheidungen an der Universität Mainz vier Dimensionen zugeordnet werden, die eine systematische Analyse von Stärken und Desideraten zulassen.

Seite 40

Claudia Wendt stellt in ihrem Beitrag zur derzeit laufenden Systemakkreditierung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die Frage nach der Lernfähigkeit von Organisationen in den Mittelpunkt ihrer Analyse.



Uwe Schmidt



Philip Pohlenz

An der als Fallstudie untersuchten Universität wird das zu zertifizierende Qualitätsmanagementsystem durch eine zu diesem Zweck eingesetzte Task Force entwickelt. Die vorgestellte qualitative Studie geht der Frage nach den Veränderungsanlässen und den darauf bezogenen Erwartungen der beteiligten Akteure nach.

Seite 54

Christine Abele stellt unter dem Titel „Auswirkungen der Systemakkreditierung. Kontinuierliche Qualitätsentwicklung oder doch nur ‚alter Wein in neuen Schläuchen‘?“ die Frage, welche internen Effekte der Systemakkreditierung an der Universität Konstanz zu beobachten sind. Grundlage sind Interviews, die mit Akteuren aus den Fachbereichen durchgeführt wurden. Resümiert wird auf der einen Seite, dass die internen Verfahren die Standards der Programmakkreditierung abzubilden in der Lage sind, dass aber andererseits die zu beobachtenden Effekte der Qualitätsentwicklung von Vertreterinnen und Vertretern der Fachbereiche nur zum Teil den Akkreditierungsverfahren zugerechnet werden.

Seite 51

Ann Kristin Falkenhain, Patrick Föste und Simone Darnauer ziehen in ihrem Beitrag „Raum für hochschulweite Kommunikation. Im Projekt entwickelt – im Alltag umgesetzt“ ein Resümee zur Systemakkreditierung an der Fachhochschule Bielefeld und fokussieren hierbei insbesondere auf die Prozessperspektive und die damit verbundenen Kommunikationsmodi. Systemakkreditierung wird als zu implementierendes Projekt verstanden und die Autor/innen gehen der Frage nach, wie es gelingt, die im Vergleich zur Programmakkreditierung als größer identifizierten Freiräume im Rahmen der internen Akkreditierung zu nutzen.

Seite 58

Im Beitrag „Datengestützte Qualitäts- und Studiengangentwicklung an der Universität Bremen“ verstehen die Autoren *Thomas Hoffmeister und Christian Weßels* Systemakkreditierung als Möglichkeit, die Steuerung und Entwicklung von qualitativ hochwertiger Lehre wieder stärker in die Universität selbst zu verlagern. Hierzu wurde ein Monitoring-System entwickelt, das dazu beitragen soll, Studiengänge evidenzbasiert und kontinuierlich zu verbessern. Dargestellt werden sowohl die technischen Herausforderungen an ein datengestütztes Monitoring als auch die Einbindung der Ergebnisse in QM-Gespräche.

Seite 63

¹ Vgl. Statistik des Akkreditierungsrates, https://hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/systemakkr_nach_hstyp.htm (09.10.2018).

Annika Boentert beschreibt in einem Praxisbericht das Instrument der Qualitäts-Jahresgespräche, die an der FH Münster im Rahmen der dortigen Systemakkreditierung eingesetzt und weiterentwickelt werden. Mit den Gesprächen hat die FH Münster ein dialogorientiertes For-

mat der Qualitätsentwicklung eingesetzt. Der Bericht geht auf die Vorgehensweise sowie auf Weiterentwicklungen des Verfahrens ein.

Seite 69

Uwe Schmidt & Philip Pohlenz

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

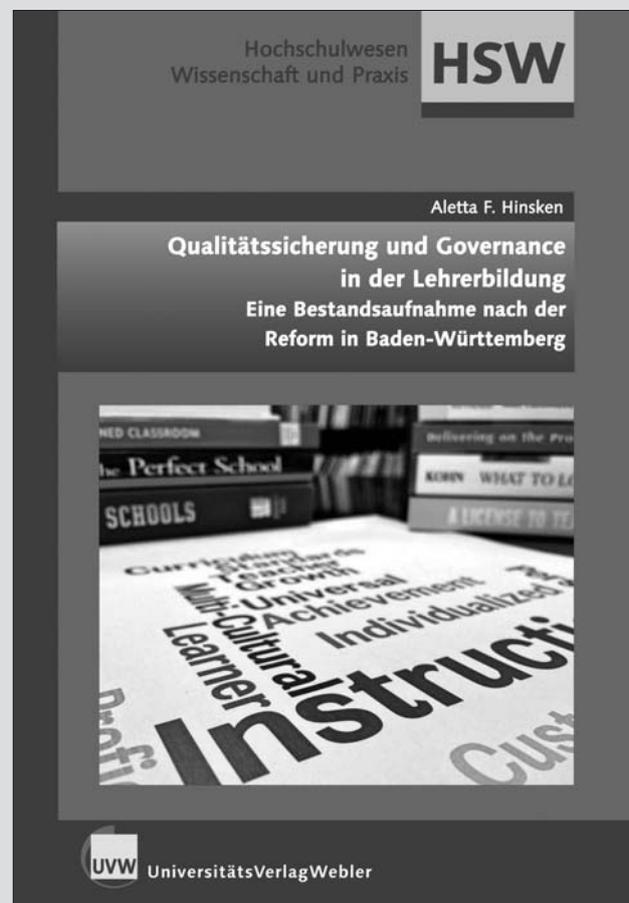
Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.

Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?

ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018,
80 Seiten, 18.95 zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Bezugspreise der Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ ab 2019

Jahresabonnement: 79 Euro

Einzelheft: 21 Euro Doppelheft: 39.90 Euro

Alle Preise inkl. MwSt., zzgl. Versand

Anna Sophie Beise & Edith Braun

Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien



The number of accredited internal quality assurance systems has increased constantly in the past years. At the same time, a new resolution („Studienakkreditierungsstaatsvertrag“) has been adopted including new requirements for the accreditation of internal quality assurance systems. The present paper presents the results of two qualitative studies (interviews, analysis of documents) regarding on the one hand the aims that higher education institutions (HEIs) relate to system accreditation and on the other hand the structure of the institutional procedures of quality assurance. In light of this, our contribution considers the potential impact of the new regulatory framework.

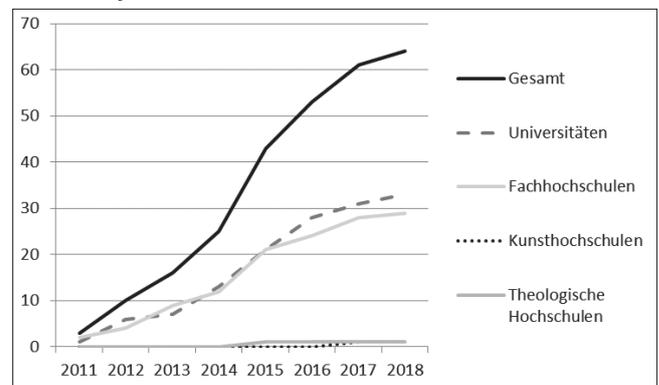
1. Einführung

Seit der Einführung der Akkreditierung durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 1998 stellt die Akkreditierung das zentrale Instrument zur Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland dar. Der Nutzen, die Vor- und Nachteile sowie die Gestaltung des deutschen Akkreditierungssystems und seiner Verfahren werden seitdem kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Aktionsrat Bildung 2013; Wissenschaftsrat 2012; Winter 2007). Zuletzt standen der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur Akkreditierung (BVerfG 2016) und die daraus resultierende Neuregelung des Systems durch Studienakkreditierungsstaatsvertrag und Musterrechtsverordnung im Fokus der Diskussion (vgl. u.a. Mager 2017; Neuhaus/Grünewald 2017; Stoetzer/Watzka 2017).

Bei allen Neuregelungen werden auch zukünftig zwei zentrale Verfahrensvarianten Bestand haben: die Programm- und die Systemakkreditierung. Letztere wurde im Jahr 2008 infolge der Kritik an der Programmakkreditierung und mit dem Ziel der Stärkung der Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen eingeführt. Laut einer Studie der Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahr 2010 erwogen zum damaligen Zeitpunkt insgesamt fast 34% der Universitäten und annähernd 15 Prozent der Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Durchführung einer Systemakkreditierung. Hier von erhofften sich immerhin 60 Prozent der Hochschulen deutliche oder sehr deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Studienprogramme (vgl. ebd.). Nachdem das Verfahren zunächst zurückhaltend genutzt wurde (vgl. zu den Gründen Akkreditierungsrat 2012; Haußmann/Heinze/Roch/Schmidt 2011), hat die Systemakkreditierung in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen: Während bis Ende 2013 lediglich 16 Hochschulen eine

Systemakkreditierung abgeschlossen hatten, hat sich die Anzahl systemakkreditierter Hochschulen in Deutschland seitdem vervierfacht. Im April 2018 hatten laut Datenbank des Akkreditierungsrats insgesamt 64 Hochschulen das Verfahren der Systemakkreditierung erfolgreich durchlaufen.¹

Abb. 1: Systemakkreditierte Hochschulen nach Jahren



Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus der Online-Datenbank des Akkreditierungsrats (Stand: 23.04.2018).

Insgesamt konnte das Siegel des Akkreditierungsrats an 33 Universitäten, 29 Hochschulen für angewandte Wissenschaften, eine Kunsthochschule und eine theologische Hochschule vergeben werden. Demnach nutzen inzwischen 31% der Universitäten und 13% der Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein vom Akkreditierungsrat zertifiziertes System der Qualitätssicherung. Infolge von Studienakkreditierungsstaatsvertrag und Musterrechtsverordnung ergeben sich auch für die Systemakkreditierung vielfältige Neuerungen: Die Hochschulen sind explizit aufgefordert, hochschuleigene Ver-

¹ Teilsystemakkreditierungen sind hier nicht berücksichtigt.

Tab. 1: Anteil systemakkreditierter Hochschulen nach Hochschulart

Hochschulart ²	Gesamtzahl der Hochschulen in Deutschland 2017/18	davon systemakkreditiert
Hochschulen insgesamt	428	64 (15%)
Universitäten	107	33 (31%)
Fachhochschulen	217	29 (13%)
Kunsthochschulen	53	1 (2%)
Theologische Hochschulen	16	1 (6%)

Quellen: Selbstberechnung mit Daten des Akkreditierungsrats und Statistischen Bundesamts³

fahren zur Akkreditierung von Studiengängen zu implementieren und hierfür Entscheidungsprozesse, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten festzulegen (vgl. Kultusministerkonferenz 2017a, S. 13). Demgegenüber sahen die bisherigen Regelungen „programmakkreditierungsäquivalente“ Verfahren nicht verpflichtend vor. Stattdessen galten alle „Studiengänge, die nach den Vorgaben des akkreditierten Systems eingerichtet werden oder bereits Gegenstand der internen Qualitätssicherung nach den Vorgaben des akkreditierten Systems waren“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 18) als akkreditiert. Auch die Regelungen zur Einbeziehung externer Expertise wurden deutlich konkretisiert: Während bislang recht allgemein die Einbeziehung von „externen Expertinnen und Experten sowie von Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis“ (ebd. 2013, S. 26) vorausgesetzt wurde, müssen nun, wie in der externen Programmakkreditierung, „externe Studierende, hochschulexterne wissenschaftliche Expertinnen und Experten, Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis“ (Kultusministerkonferenz 2017a, S. 13) eingebunden werden. Besonderer Wert wird mit Verweis auf die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG) (vgl. European Association for Quality Assurance in Higher Education 2015) auch auf die Sicherstellung der „Unabhängigkeit von Qualitätsbewertungen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2017a, S. 13; Kultusministerkonferenz 2017b, S. 27) gelegt. Darüber hinaus werden ein Leitbild für die Lehre in Anlehnung an eine aktuelle Empfehlung des Wissenschaftsrats (vgl. Wissenschaftsrat 2017), Verfahren zum Umgang mit hochschulinternen Konflikten, die Veröffentlichung der internen Akkreditierungsentscheidungen sowie ein kontinuierliches Monitoring des Studienerfolgs (vgl. Kultusministerkonferenz 2017a, S. 11ff.) gefordert.

Aufgrund der Heterogenität der Systeme und genutzten Verfahren an den systemakkreditierten Hochschulen implizieren die Neuregelungen für die einzelnen Hochschulen Entwicklungs- bzw. Anpassungsbedarfe in unterschiedlichem Umfang. Für Hochschulen, die eine Systemakkreditierung anstreben, dürften sich derzeit größere Unsicherheiten ergeben, da eine Orientierung an bereits bestehenden Systemen systemakkreditierter Hochschulen risikobehaftet ist, solange die Klärung ihrer Passung zu den Neuregelungen noch aussteht.

In den Jahren 2015 und 2016 hat das HIS-Institut für Hochschulentwicklung zwei qualitative Untersuchungen durchgeführt, die sich mit der Entwicklung, Implementierung und Zertifizierung hochschuleigener Systeme der Qualitätssicherung und -entwicklung als Prozess der Organisationsentwicklung einerseits und mit der Governance ausgewählter Prozesse der Qualitätssicherung

und -entwicklung an systemakkreditierten Hochschulen andererseits befassen. Mit Hilfe der durchgeführten Untersuchungen können Fragen zu den mit der Systemakkreditierung verbundenen Zielen sowie zu den in der Praxis aufzufindenden Formen hochschulinterner Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen beantwortet werden. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der beiden Studien berichtet und im Kontext der Neuordnung des Akkreditierungssystems und seiner Verfahren reflektiert.

2. Forschungsfragen

Das im Zuge der Studienreform in Deutschland eingeführte Verfahren der Programmakkreditierung dient der Prüfung und Kontrolle von Studiengängen hinsichtlich extern gesetzter (Mindest-)Standards und stellt vielfach die Voraussetzung für die Aufnahme des Studienbetriebs bzw. die staatliche Genehmigung von Studiengängen dar⁴. Insbesondere in den ersten Jahren der Nutzung der Programmakkreditierung war, so die Erfahrung der Hochschulen, die gutachterliche Befassung mit den Studiengängen durch formale Aspekte dominiert, während die Verständigung über Studienqualität auf inhaltlicher Ebene im Hintergrund stand (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 53). In diesem Zusammenhang wurde vielfach moniert, dass kontroll- und genehmigungsorientierte Akkreditierungsverfahren strukturell und anders als beratungsorientierte, evaluative Verfahren nicht in der Lage seien, dem Ziel der Qualitätsentwicklung in angemessenem Umfang gerecht zu werden oder diesem sogar zuwiderlaufen würden (vgl. z.B. Stoetzer/Watzka 2017; Aktionsrat Bildung 2013, S. 31ff.; Nickel/Ziegele 2012).

Gegenüber der Programmakkreditierung bot die Systemakkreditierung bislang – trotz der grundsätzlichen Einbettung in ein genehmigungsorientiertes Akkreditierungssystem – für die Ausbalancierung dieses Spannungsverhältnisses von Kontrolle und Entwicklung deutlich erweiterte Gestaltungsspielräume. Gleichzeitig waren und sind mit der Systemakkreditierung zusätzliche Anforderungen verbunden. So müssen „systemakkreditierungsbezogene“ Organisationsentwicklungsprojekte, aber auch „systemakkreditierungsreife“ Qualitätssicherungssysteme plurale, zum Teil widersprüchliche Zielsetzungen und Erwartungen austarieren. Erstens wird an

² Hochschularten, die bisher keine Systemakkreditierung nutzen (z.B. Pädagogische Hochschulen), sind hier nicht ausgewiesen.

³ Bei der Berechnung wurden die Angaben der Online-Datenbank des Akkreditierungsrats (www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html, 23.04.2018) sowie Angaben des Statistischen Bundesamts (Destatis) zur Anzahl der Hochschulen in Deutschland nach Hochschularten im Wintersemester 2017/2018 zugrunde gelegt (www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html, 26.04.2018).

⁴ In den meisten Bundesländern ist die Akkreditierung eines Studiengangs Voraussetzung für die Aufnahme des Studienbetriebs, wenngleich nicht mehr in allen Ländern eine formale Genehmigung der Studienprogramme durch das Ministerium erfolgt (vgl. zu den entsprechenden landesspezifischen Regelungen Akkreditierungsrat 2016).

die Hochschulen die Erwartung adressiert, Verfahren zu konzipieren, die – wie die Programmakkreditierung – dem Ziel der *Kontrolle* und externen Rechenschaftslegung dienen, wenngleich die konkrete Ausgestaltung bislang von hohen Freiheitsgraden gekennzeichnet war. Zweitens zielen die Vorhaben darauf ab, im Sinne eines Strategie und Rationalität betonenden Modells von Hochschulorganisation Qualitätsmanagement-Systeme zu entwerfen, die in der Lage sind, Informationen und Instrumente für die interne Steuerung zur Verfügung zu stellen, die die „Schließung von Qualitätsregelkreisen“ gewährleisten (vgl. Hahn 2017, S. 168). Repräsentanten dieser Steuerungsansprüche sind die Hochschulleitungen, die im Zuge der Hochschulreformen der vergangenen Jahrzehnte und der damit einhergehenden formalen Aufwertung der Leitungsfunktionen zunehmend als „Zurechnungsadresse für strategisches Handeln konstituiert“ (Kleimann 2016, S. 308) werden. Drittens sollen im Rahmen der Projekte Systeme etabliert werden, die dafür geeignet sind, die dezentrale Qualitätsentwicklung in den Fächern und Disziplinen zu unterstützen. Diese stellt sich traditionell als genuiner Verantwortungsbebereich der Wissenschaftler/innen dar und fußt auf dem Modell der akademischen Selbstorganisation. Repräsentiert wird dieser Anspruch durch das akademische Personal und hierbei insbesondere die Professor/innen, die u.a. aufgrund der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre mit hohen Autonomiegraden ausgestattet sind (vgl. z.B. Schimank 2005, S. 148ff.). Dass dieses Spannungsfeld von Rechenschaftslegung, Steuerung und Entwicklung Ziel- und Interessenkonflikte impliziert, liegt auf der Hand. In der ersten der beiden hier berichteten Studien wird ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen folgender erster Forschungsfrage nachgegangen: Welche Ziele streben Hochschulen mit der Durchführung einer Systemakkreditierung im Vergleich zur Programmakkreditierung an und welche dieser Zielsetzungen erweisen sich dabei als besonders dominant?

Weiterhin ist von Interesse, wie sich die multiplen Zielsetzungen der Hochschulen in Bezug auf die Systemakkreditierung in der konkreten Gestaltung der Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung durch die Hochschulen widerspiegeln und wie sich diese von der Programmakkreditierung unterscheiden.

Während im Rahmen der Programmakkreditierung insbesondere Akkreditierungsagenturen und Gutachtergruppen als intermediäre Akteure die Ansprüche staatlicher Stellen und gesellschaftlicher Anspruchsgruppen gegenüber den Hochschulen vertreten, müssen Hochschulen, die eine Systemakkreditierung anstreben, entsprechende Zuständigkeiten neu zuweisen und Instrumente eigenständig ausgestalten. Dabei können sie Kontroll-, Entwicklungs- und Steuerungselementen eine unterschiedliche Bedeutung zumessen.

Von diesen Überlegungen ausgehend wird in der zweiten hier berichteten Studie der Forschungsfrage nachgegangen, in welcher Weise die Hochschulen die Freiheitsgrade, die mit den bisherigen Regelungen zur Systemakkreditierung verbunden waren, genutzt haben. Die Studie konzentriert sich, um insbesondere Funktionen der Weiterentwicklung adäquat abbilden zu können, auf

diejenigen Instrumente, die Hochschulen für die Qualitätssicherung und -entwicklung laufender Studiengänge einsetzen. Um einen Vergleich zur Programm(re)akkreditierung vornehmen zu können, werden Instrumente betrachtet, bei denen die Begutachtung oder Evaluierung von Studienprogrammen nicht ausschließlich in den Händen der Fächer selbst liegt.⁵

Zusammenfassend beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit den beiden Leitfragen, welche Ziele Hochschulen mit der Systemakkreditierung verbinden und welche hochschulinternen Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen an systemakkreditierten Hochschulen in der Praxis beobachtet werden können.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der beiden genannten Forschungsfragen wurden in zwei separaten Studien einerseits leitfadengestützte Interviews mit Vertreter/innen systemakkreditierter Hochschulen geführt und andererseits Dokumente von Hochschulen analysiert, die das Verfahren der Systemakkreditierung bereits erfolgreich durchlaufen hatten oder sich in Einzelfällen zum Zeitpunkt der Untersuchung im Verfahren befanden.

Zur Untersuchung der ersten Fragestellung, welche Ziele die Hochschulen mit einer Systemakkreditierung verfolgen, wurden im Jahr 2015 in zwölf Einzel- und drei Gruppeninterviews insgesamt 19 Vertreter/innen von sieben systemakkreditierten Universitäten und acht systemakkreditierten Fachhochschulen befragt.⁶ Drei Viertel der Interviews entfielen auf öffentliche Hochschulen, ein Viertel auf private Hochschulen. Zwölf Interviewpartner/innen stammten aus Einrichtungen der zentralen Qualitätssicherung und -entwicklung. Befragt wurden zudem drei Hochschulleitungsmitglieder, eine Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitung, zwei Personen aus dem dezentralen Qualitätsmanagement sowie eine Studiengangleitung.

Die Leitfragen bezogen sich u.a. auf die von den Hochschulen mit der Systemakkreditierung verbundenen Zielsetzungen und Motive für die Initiierung der Systemakkreditierung.

Für die zweite Frage, wie die Hochschulen in der Praxis die Qualitätssicherung und Entwicklung von Studienprogrammen aufsetzen, wurde im Jahr 2016 eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Im Rahmen der Analyse wurden Dokumente von zehn Universitäten und zehn Fachhochschulen, beziehungsweise 16 öffentlichen und vier privaten Hochschulen berücksichtigt, die die Systemakkreditierung bereits erfolgreich abgeschlossen hatten oder sich in einzelnen Fällen noch im Verfahren be-

⁵ Instrumente, bei denen eine Befassung mit Studiengängen ausschließlich durch Studiengangverantwortliche und -beteiligte (zu denen hier auch die Studierenden gezählt werden) erfolgt, wurden nicht untersucht. Ebenfalls außen vor bleiben Instrumente, die weitere lehr- und studienbezogene Steuerungsebenen und Gegenstandsbereiche wie z.B. einzelne Lehrveranstaltungen, Module oder Fragen der Personalentwicklung in den Blick nehmen.

⁶ Subsummiert sind hierunter auch zwei teilsystemakkreditierte Fachbereiche bzw. Fakultäten. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Aussagen der Vertreter/innen dieser teilsystemakkreditierten Fachbereiche bzw. Fakultäten nicht gesondert ausgewiesen.

fanden. Bei den Dokumenten handelte es sich um Selbstdokumentationen und Gutachten aus den Verfahren zur Systemakkreditierung sowie um Dokumente zur hochschulinternen Qualitätssicherung und -entwicklung wie Evaluationsordnungen, QM-Handbücher, Prozessbeschreibungen und -abbildungen.

Um die in den Dokumenten beschriebenen Instrumente und Vorgehensweisen systematisch auswerten zu können, wurden u.a. die Funktionen und Zielsetzungen sowie die Gegenstandsbereiche der identifizierten Instrumente untersucht. Zudem wurden die Zuständigkeiten für die Begutachtung beziehungsweise Evaluierung der Studienprogramme sowie die darauf fußenden Konsequenzen beleuchtet.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der beiden Studien vorgestellt. Zuerst wird auf die mit der Systemakkreditierung verbundenen Ziele eingegangen, anschließend werden die identifizierten Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen an systemakkreditierten Hochschulen vorgestellt. In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse der beiden Studien aufeinander bezogen und der Bedarf an weiteren empirischen Erkenntnissen zur Systemakkreditierung insbesondere im Kontext der durch die Neuordnung des Akkreditierungssystems entstandenen veränderten Anforderungen aufgezeigt.

4.1 Mit der Systemakkreditierung verbundene Zielsetzungen der Hochschulen

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass für die Vertreter/innen der befragten Hochschulen die Nutzung der Systemakkreditierung eine bewusste Abkehr von der externen Programmakkreditierung darstellt: Als ein zentrales Motiv für die Entscheidung für eine Systemakkreditierung nennen die Gesprächspartner/innen den Autonomiegewinn gegenüber externen Gutachterurteilen, deren Fairness, Neutralität und Konsistenz aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit Programmakkreditierungsverfahren kritisch bewertet wird.

Darüber hinaus spielen organisatorische und ressourcielle Aspekte eine ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung für das Verfahren. So sollten mithilfe der Systemakkreditierung die direkt anfallenden Kosten, der interne personelle Aufwand sowie die Verfahrensdauer gegenüber der Programmakkreditierung reduziert werden.

Des Weiteren werden von den Gesprächspartner/innen Ziele genannt, die Aspekte der Hochschul- und Organisationsentwicklung, der Steuerung und Profilbildung tangieren: So wollten die Hochschulen mit Hilfe der Systemakkreditierung die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen durch eine engere Kopplung von Qualitätssicherung und Steuerung sowie die Professionalisierung der hochschulinternen Qualitätssicherung und -entwicklung erhöhen. Einzelne Hochschulen erhofften sich zudem einen Reputationsgewinn als Ergebnis der Systemakkreditierung. Ferner ist mit der Systemakkreditierung für die Befragten auch das Ziel verbunden, die studien- und lehrbezogene Qualitätssicherung und -entwicklung zu befördern. Im Vergleich zu den anderen Zielsetzungen er-

scheinen Aspekte der lehr- und studienbezogenen Qualitätssicherung und -entwicklung im engeren Sinne jedoch nachrangig, wenn man die Häufigkeit ihrer Nennung als Bewertungsmaßstab zugrunde legt.

Die Interviewstudie identifiziert als vorrangige Ziele der Hochschulen in Bezug auf die Systemakkreditierung einen Autonomiegewinn und ressourcielle Aspekte. Offenbar ist mit der Entscheidung für die Systemakkreditierung der Wunsch verbunden, im Vergleich zur Programmakkreditierung ein ressourcenschonenderes Vorgehen beziehungsweise ein günstigeres Aufwand/Nutzen-Verhältnis zu erzielen. Zudem haben die Hochschulen das Bedürfnis, ihre Autonomie in Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung zu stärken und nehmen die Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei Programmakkreditierungen eher als eingeschränkt wahr. Fragen der Steuerung bzw. Profilbildung werden ebenfalls genannt, erhalten allerdings im Vergleich zu ressourciellen Aspekten und Autonomiegewinn ebenso wie Ziele, die sich auf die Qualitätsentwicklung der Lehre beziehen, weniger Beachtung.

4.2 Hochschulinterne Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen

4.2.1 Zuständigkeiten für die Begutachtung von Studienprogrammen und Einbeziehung externer Expertise

Im Rahmen der Interviewstudie benannten die Gesprächspartner/innen den Autonomiegewinn gegenüber externen Gutachter/innen als ein wesentliches Motiv der Entscheidung für die Systemakkreditierung. Dies wirft die Frage auf, wen die Hochschulen im Rahmen ihrer internen Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen mit der Begutachtung von Studienprogrammen betrauen, auf welche Weise und in welchem Umfang sie dabei auf externe Expertise zurückgreifen und welche Kompetenzen sie denjenigen (externen) Akteur/innen zugestehen, denen sie die Verantwortung für die Evaluierung beziehungsweise Prüfung von Studiengängen übertragen.

Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, dass die Hochschulen mit der Evaluierung und Prüfung ihrer laufenden Studiengänge keineswegs – und damit anders als in der Programmakkreditierung – ausschließlich hochschulexterne Akteur/innen in Form klassischer Gutachtergruppen betrauen. Vielmehr weisen die Hochschulen die entsprechenden Zuständigkeiten nicht nur extern besetzten Gutachtergruppen, sondern vielfach auch Vertreter/innen der eigenen Hochschulen zu, die entsprechende Aufgaben als Mitglieder von Gremien, Gutachtergruppen und Beiräten oder im Rahmen ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Qualitätssicherung und -entwicklung ausüben. Wie die Studie von Müller (2017, S. 69) zeigt, ist die geringe Einbindung externer Expertise ein zentrales Monitum der Gutachter/innen in Verfahren der Systemakkreditierung.

Aufgrund der parallelen Nutzung verschiedener Instrumente an den Hochschulen (siehe dazu Kapitel 4.2.2) lässt sich im Rahmen der Untersuchung in vielen Fällen keine eindeutige Zuordnung der Hochschulen zu spezifischen Typen vornehmen. Mit dem folgenden Überblick wird daher vornehmlich das Ziel verfolgt, die Bandbreite der Instrumente und Vorgehensweisen und typische Ge-

staltungsvarianten aufzuzeigen. Vier grundsätzliche Typen lassen sich im Rahmen der Dokumentenanalyse identifizieren.⁷

Eine erste Gruppe von Hochschulen, bei denen es sich ausschließlich um Universitäten handelt, beauftragt entweder bereits bestehende oder anlässlich der Systemakkreditierung neu gebildete akademische Selbstverwaltungsgremien mit der Überprüfung der laufenden Studiengänge. Die entsprechenden Gremien bestehen studiengangübergreifend. Bei den Gremien handelt es sich um Ausschüsse, Unterausschüsse oder Kommissionen, die die Senate und Hochschulleitungen der betreffenden Hochschulen in Fragen der Lehre beraten und in denen Mitglieder aller Statusgruppen vertreten sind. Organisationsexterne fachwissenschaftliche und/oder berufspraktische Expertise wird in der Regel durch schriftliche Gutachten eingeholt. Die Fachbereiche oder Fakultäten verfügen dabei über Vorschlagsrechte in Bezug auf mögliche Gutachter/innen. Die Entscheidung über die endgültige Auswahl liegt bei der Hochschulleitung. Die Gremien greifen bei der Bewertung des Studiengangs auf die vorab eingeholten Gutachten zurück. Die externen Gutachter/innen sind nicht dafür zuständig, verbindliche Empfehlungen oder Auflagen zu formulieren. Diese Aufgaben verbleiben bei der Hochschule selbst. Den externen Expert/innen kommt vielmehr die Aufgabe zu, die ihnen zur Verfügung gestellten Studiengangdokumente bewertend zu kommentieren und Empfehlungen ohne bindenden Charakter zu formulieren.

Eine zweite Gruppe von Hochschulen (Universitäten und HAW) betraut studiengangspezifisch zusammengesetzte Gutachterkommissionen unterschiedlichen Typs mit der Evaluierung von Studiengängen. Diese nehmen aufbauend auf einer Selbstbewertung des Studiengangs in der Regel mit Hilfe eines Vor-Ort-Besuchs eine Fremdbewertung des Programms vor. Grundsätzlich kann man in Bezug auf den Umfang der Einbeziehung externer Expertise drei Varianten unterscheiden: Einige Hochschulen nutzen – vergleichbar der Programmakkreditierung – Gutachtergruppen, die sich ausschließlich aus organisationsexternen Akteur/innen zusammensetzen. Andere Hochschulen wiederum setzen Gutachterkommissionen ein, die sich sowohl aus Vertreter/innen der eigenen Hochschule, als auch aus organisationsexternen Personen rekrutieren. Wiederum andere Hochschulen arbeiten mit Gutachtergruppen, die ausschließlich aus Hochschulangehörigen bestehen, aber anders als die oben angesprochenen Gremien für die Bewertung eines jeden Studiengangs gesondert zusammengesetzt werden. Der Verpflichtungscharakter der von den (externen) Gutach-

Tab. 2: Zuständigkeiten für die Begutachtung von Studiengängen an systemakkreditierten Hochschulen

Gruppe 1: Akademische Selbstverwaltungsgremien (nur Universitäten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereits bestehend (i.d.R. Senatsausschüsse) oder anlässlich der Systemakkreditierung neu gebildet („interne Akkreditierungskommission“) ▪ Studiengangübergreifend ▪ Berücksichtigung aller Statusgruppen ▪ Einbindung organisationsexterner Expertise durch schriftliche Gutachten (Vorschlagsrechte der Fächer) ▪ Empfehlungscharakter externer Gutachten, Entscheidungen über Konsequenzen verbleiben bei der Hochschule
Gruppe 2: Gutachterkommissionen (Universitäten und HAW)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studiengangsspezifische Ausrichtung ▪ Verschiedene Typen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausschließlich externe Gutachter/innen oder 2. Mischung aus externen und internen Gutachter/innen oder 3. Ausschließlich interne Gutachter/innen ▪ Gutachten mit Empfehlungs- oder Auflagencharakter
Gruppe 3: Zentrale Organisationseinheiten für Qualitätssicherung und -entwicklung (nur Universitäten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewertung von Studiengängen ausschließlich durch zentrale Organisationseinheiten der Qualitätssicherung ▪ Einbeziehung externer Gutachter/innen bei der Qualitätssicherung laufender Studiengänge nur bei umfassenden inhaltlichen Änderungen ▪ Einbeziehung der gutachterlichen Stellungnahmen im Rahmen der Gesamtbewertung
Gruppe 4: Studiengang- oder fachbereichsbezogene Beiräte (Universitäten und HAW)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorwiegend mit Hochschulexternen besetzt, allerdings auch Einbeziehung von Studierenden, Alumni und Verantwortlichen des Studienprogramms ▪ Längerfristige Evaluierung und beratende Begleitung als „critical friends“ ▪ I.d.R. hohe Freiheitsgrader der Fächer bei der Auswahl der Beiratsmitglieder

ter/innen angemerkten Aspekte wird in den Verfahren unterschiedlich ausgestaltet und kann somit entweder Empfehlungs- oder Auflagencharakter besitzen.

Eine dritte Gruppe von Hochschulen, hier wiederum ausschließlich Universitäten, betraut zentrale Organisationseinheiten für Qualitätssicherung und -entwicklung mit der Bewertung von Studiengängen. Grundlage der Bewertung sind in diesen Fällen ein Selbstbericht des Fachs sowie u.a. Evaluationsergebnisse und Kennzahlen zum Studiengang. Organisationsexterne fachwissenschaftliche und/oder berufspraktische Expertise wird mittels schriftlicher Gutachten eingeholt, in einem der untersuchten Fälle jedoch ausschließlich dann, wenn relevante inhaltliche Änderungen am Curriculum vorgenommen wurden. Bezüglich der Auswahl externer Gutachter/innen verfügen die Fächer über Vorschlags- und Einspruchsrechte. Die Ergebnisse der externen Gutachten fließen in die Gesamtbewertungen ein, die die Organisationseinheiten für Qualitätssicherung und -entwicklung erstellen.

Eine vierte Gruppe von Hochschulen (Universitäten und HAW) beauftragt studiengangbezogene oder fachbereichsspezifische Beiräte, die sowohl aus hochschulexternen Personen als auch zum Teil aus Studierenden oder Alumni eines Studienprogramms sowie den Studiengangverantwortlichen bestehen, vornehmlich mit der längerfristigen Evaluierung und beratenden Begleitung der Studienprogramme. Bei der Auswahl der Beiratsmit-

⁷ Eine Unterteilung in drei ähnliche Typen ist Ergebnis der Studie von Müller (2017, S. 71), die Gutachten aus Verfahren der Systemakkreditierung analysiert.

glieder verfügen die Fächer i.d.R. über hohe Freiheitsgrade. In einem Fall sieht die Hochschule vor, dass bestehende Beiräte für eine umfassende Prüfung der Studiengänge, an die sich eine interne Reakkreditierungsentscheidung anschließt, in einem programmakkreditierungsähnlichen Turnus nach vorgegebenen Regeln hinsichtlich ihrer Zusammensetzung so zu ergänzen sind, dass den Perspektiven aller Anspruchsgruppen Rechnung getragen wird. Die sonst in beratender Funktion agierenden Beiräte nehmen hier also zeitweise eine gutachterliche Funktion ein.

Im Ergebnis zeigt die Dokumentenanalyse hinsichtlich der Einbeziehung externer Expertise in den hochschulinternen Instrumenten zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen, dass der als nicht angemessen wahrgenommene direkte Einfluss externer Expert/innen auf die Gestaltung von Studiengängen im Vergleich zur Programmakkreditierung deutlich eingeschränkt wird: Externen Expert/innen kommt nur noch selten die Aufgabe zu, verbindliche Auflagen zur Weiterentwicklung von Studiengängen zu formulieren. Stattdessen beraten sie Studiengänge in der Rolle von „critical friends“ oder fungieren als neutrale Evaluator/innen, deren Expertisen im Sinne einer Objektivierungsfunktion Aushandlungsprozesse zwischen Fächern und Hochschulleitungen unterstützen. Da gleichzeitig in vielen Fällen auch Angehörige der eigenen Hochschule Evaluierungsaufgaben übernehmen, kann konstatiert werden, dass im Rahmen der Systemakkreditierung nicht nur die Steuerung der Instrumente und Verfahren sowie die Entscheidung über den Umgang mit Ergebnissen von Begutachtungen in die Hochschulen hinein verlagert wird, sondern auch eine Internalisierung von Begutachtungskompetenzen stattfindet. Damit einher geht ein struktureller Bedeutungszuwachs von hochschulinternen Akteursgruppen und ihrer Organisations- und Kontextexpertise gegenüber externer Fachexpertise.

4.2.2 Ziele, Konsequenzen und Gegenstandsbereiche der Begutachtung von Studiengängen

Im Vergleich zur Programmakkreditierung beinhaltet das Verfahren der Systemakkreditierung für die Hochschulen bisher erweiterte Spielräume zur Gestaltung des Spannungsverhältnisses von Kontrolle und Entwicklung, da interne Akkreditierungsverfahren nicht explizit vorgeschrieben waren. An diese Überlegung anknüpfend stellt sich die Frage, wie die Hochschulen das Verhältnis von Kontrolle und Entwicklung im Rahmen der internen studienangabezogenen Qualitätssicherung und -entwicklung in der Praxis bislang ausgestaltet haben. Die Gewichtung der beiden Funktionen lässt sich insbesondere an den Zielsetzungen der Evaluierung von Studiengängen, den damit verknüpften Konsequenzen sowie an den Einflusschancen der Fächer ablesen.

Diesbezüglich zeigt die Dokumentenanalyse erstens, dass der größere Teil der Hochschulen ein Verfahren nutzt, bei dem – ähnlich wie in der externen Programmakkreditierung – das Ziel im Vordergrund steht, mithilfe der Begut-

achtung eines Studiengangs eine interne Reakkreditierungs- bzw. Rezertifizierungsentscheidung vorzubereiten, die in der Regel den Präsidien obliegt, regelmäßig die Verabschiedung von Maßnahmen oder Entwicklungszielen oder klassischen Auflagen beinhaltet und als formale Voraussetzung für die Weiterführung des Studienprogramms fungiert. Hier dominiert die Kontroll- bzw. Prüffunktion des Instruments. Häufig sind einer formalen Reakkreditierungsentscheidung Verhandlungssettings zwischen Hochschulleitung und Fach vorgeschaltet, in der entsprechende Maßnahmen aufbauend auf den Ergebnissen der Begutachtung ausgehandelt werden. Viele Hochschulen nutzen jedoch nicht nur ein kontrollorientiertes Begutachtungsverfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung ihrer Studiengänge, sondern bringen parallel dazu ein entwicklungsorientiertes Begutachtungsverfahren zum Einsatz, bei dem die Evaluierung von Studiengängen beispielsweise durch Beiräte, deren Mitglieder als „critical friends“ zu verstehen sind, oder auch durch Gutachterkommissionen primär oder zumindest im ersten Schritt als Basis für Entscheidungen der Fächer über die inhaltliche Weiterentwicklung von Studiengängen im Sinne einer Selbstverpflichtung dient. In der Regel werden die Ergebnisse dieser Evaluierungen sowie weitere Ergebnisse der (internen) Qualitätssicherung zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls für Zielvereinbarungen zwischen Fächern und Hochschulleitungen genutzt. An entsprechende Verhandlungssettings, in denen mithilfe von Formaten wie Qualitätsdialogen, Zielvereinbarungs- oder Entwicklungsgesprächen Vereinbarungen zwischen Fächern und Hochschulleitungen zu konkreten Maßnahmen oder Entwicklungszielen getroffen werden, schließt sich dann ggf., aber nicht immer, eine Akkreditierungsentscheidung an. Einzelne Hochschulen verzichten vollständig auf formale Akkreditierungsentscheidungen und nutzen ausschließlich entwicklungs- und steuerungsorientierte Instrumente.

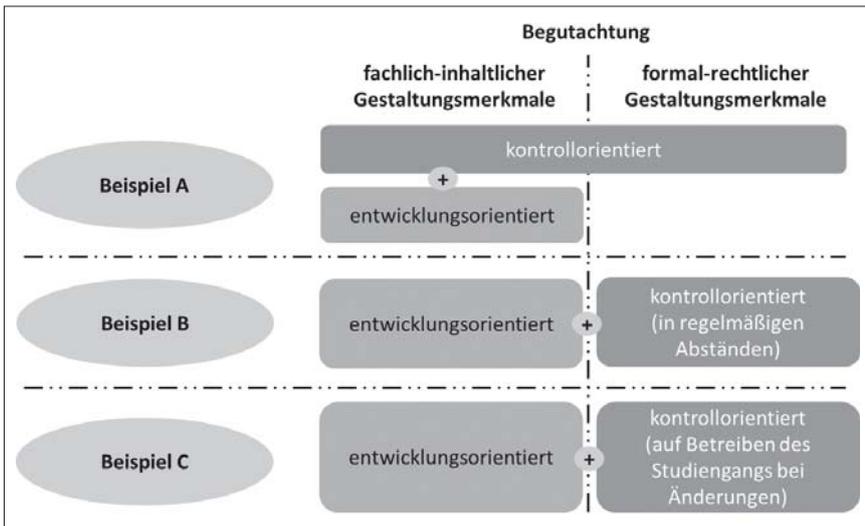
Beobachtet werden kann zweitens, dass einige Hochschulen die Evaluierung fachlich-inhaltlicher Gestaltungsmerkmale eines Studiengangs einerseits und die Begutachtung formal-rechtlicher Charakteristika eines Studienprogramms andererseits entweder in unterschiedlichen Instrumenten oder in unterschiedlichen Prozessschritten desselben Instruments organisieren, durch unterschiedliche Akteur/innen vornehmen lassen und mit unterschiedlichen Konsequenzen verknüpfen. So lässt sich beispielsweise konstatieren, dass einige Hochschulen auf eine genehmigungsorientierte Prüfung der fachlich-inhaltlichen Gestaltungsmerkmale eines

Tab. 3: Ziele und Funktionen von studienangabezogenen Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung an systemakkreditierten Hochschulen

Zielsetzung/Konsequenz der Begutachtung	Funktion
Vorbereitung einer internen Akkreditierungsentscheidung	Prüfung/Kontrolle/Rechenschaftslegung
Unterstützung fachinterner Diskurse und Entscheidungen über die Weiterentwicklung von Studienprogrammen	(Dezentrale) Studiengangentwicklung
Berücksichtigung im Rahmen von Zielvereinbarungen zwischen Fach und Hochschulleitung	(Zentrale) Steuerung

Studiengangs vollständig verzichten und lediglich die formal-rechtlichen Aspekte eines Programms einem Verfahren mit Prüfcharakter unterziehen, das entweder im Sinne einer „Sicherheitsmaßnahme“ in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, um die Passung zu externen oder internen formalen Vorgaben aktuell zu halten oder aber ausschließlich auf Betreiben des Studiengangs bei gewünschten Änderungen zum Einsatz kommt.

Abb. 2: Gegenstandsbereiche und Funktionen von studiengangbezogenen Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung an systemakkreditierten Hochschulen (exemplarische Darstellung)



Im Ergebnis zeigt die Dokumentenanalyse in Bezug auf die Ziele, Konsequenzen und Gegenstandsbereiche von Begutachtungen, dass die Hochschulen diese nicht nur einsetzen, um interne Akkreditierungsentscheidungen vorzubereiten, sondern auch, um fachinterne Diskussionen und Entscheidungen über die Weiterentwicklung von Studienprogrammen zu befördern oder um diese als ein Element im Rahmen von Aushandlungsprozessen zwischen Fächern und Hochschulleitungen zu nutzen. Gleichzeitig nutzt ein Teil der Hochschulen die Gestaltungsspielräume im Rahmen der Systemakkreditierung nach bisheriger Rechtslage dazu, den Einsatz von Prüfverfahren auf die formal-rechtlichen Gestaltungsmerkmale von Studiengängen zu beschränken und die fachlich-inhaltliche Studienganggestaltung ausschließlich zum Gegenstand von entwicklungs- und steuerungorientierten Instrumenten zu machen. Betrachtet man somit die Ziele, Konsequenzen und Gegenstandsbereiche der Begutachtung von Studienprogrammen und die Kombination der Instrumente, ergibt sich in der Praxis der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen eine denkbar große Variabilität.

5. Diskussion

Die erste der beiden hier referierten Untersuchungen zeigt, dass der Autonomiegewinn gegenüber externen Expert/innen und die Herstellung einer günstigeren Aufwand/Nutzen-Relation bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen die dominanten Ziele der Hochschulen in Bezug auf die Systemakkreditierung

darstellen. Die zweite Studie belegt erstens, dass der direkte Einfluss externer Expert/innen auf die Gestaltung von Studiengängen an den untersuchten Hochschulen im Vergleich zur Programmakkreditierung deutlich eingeschränkt wird. Gleichzeitig werden vielfach auch Hochschulmitglieder wie z.B. Professor/innen aus Fakultäten, die sich durch eine fachliche Nähe zum Evaluationsgegenstand auszeichnen, mit der Begutachtung betraut.

Somit werden die Organisations- und Kontextexpertise im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen aufgewertet. Selbiges gilt für den Fall, dass externe Expert/innen langfristig in die beratende Begleitung von Studienprogrammen eingebunden werden. Ein zweites Ergebnis der Dokumentenanalyse ist, dass der Einschränkung des Einflusses externer Gutachter/innen ein Zuwachs der Einflusschancen von Hochschulleitungen gegenüber steht, die diese über interne Akkreditierungsentscheidungen und Verhandlungssettings geltend machen können, die mit der Begutachtung von Studiengängen verknüpft werden. Auch die Fächer können ihre Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber der Programmakkreditierung erweitern, Gutachter/innen eigenständig gestalten oder daran mitwirken, über Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Studiengängen weitgehend selbst entscheiden oder aber Vorschläge in die Aushandlungsprozesse mit den Hochschulleitungen einbringen können, die in der Regel formalen Akkreditierungsentscheidungen vorgeschaltet sind. Der konkrete Zugewinn an Einflusschancen im Verhältnis von Zentrale und Dezentrale ist dabei von der Ausgestaltung der individuellen Systeme abhängig. Drittens zeigt sich, dass systemakkreditierte Hochschulen Begutachtungen von Studienprogrammen nicht nur für die Vorbereitung interner Akkreditierungsentscheidungen nutzen, sondern vielfach in gesonderten Verfahren Studiengänge mit dem Ziel der dezentralen Qualitätsentwicklung in den Fächern durch Gutachterkommissionen und Beiräte evaluieren lassen. In beiden Fällen fließen die Ergebnisse der Begutachtung bzw. Evaluierung regelmäßig in Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen zwischen Fächern und Hochschulleitungen ein. Einzelne Hochschulen verzichten gänzlich auf interne Akkreditierungsentscheidungen. Viertens wird die Evaluierung inhaltlicher Gestaltungsmerkmale der Studienprogramme einerseits und die Prüfung formaler Aspekte andererseits häufig in unterschiedlichen Instrumenten oder aber unterschiedlichen Prozessschritten desselben Instruments verortet, von unterschiedlichen Akteur/innen verantwortet und mit heterogenen Konsequenzen verknüpft. Auf diese Weise können Freiräume für die inhaltliche Weiterentwicklung von Studiengängen geschaffen und der Aufwand im Rahmen der Begutachtung insbesondere für die Fachexpert/innen minimiert werden.

Setzt man die Ergebnisse der Interviewstudie und der Dokumentenanalyse in Beziehung, zeigt sich eine Pas-

sung der Ziele, die mit der Systemakkreditierung verfolgt werden, mit der Ausgestaltung der Begutachtungsverfahren für Studiengänge: Die Internalisierung von Prozesssteuerung, Begutachtungs- und Entscheidungskompetenzen können dem Autonomiegewinn und der Ressourcenschonung dienen.

Der Bedeutungszuwachs Hochschulangehöriger für die Begutachtung von Studiengängen, die Minderung des Einflusses externer Expert/innen bzw. ihre verstärkte Einbindung als Berater/innen und Evaluator/innen ohne *direkten* Einfluss auf die Studiengangentwicklung und der relativ hohe Einfluss der Fächer auf die Auswahl externer Expert/innen kann auf den ersten Blick – gerade im Vergleich zur Programmakkreditierung – die Frage nach der Bedeutung der Unabhängigkeit der Evaluation für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen aufwerfen. Die Evaluationsforschung weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass der Unabhängigkeit eine besondere Bedeutung für die Glaubwürdigkeit von Evaluationen insbesondere dann zukommt, wenn diese der Rechenschaftslegung gegenüber externen Anspruchsgruppen dienen (vgl. Widmer 2012, S. 129ff.). Demgegenüber bemisst sich die Glaubwürdigkeit von Evaluator/innen bei Evaluationen, die lernorientiert ausgerichtet sind und sich an interne Adressaten richten, gerade nicht an deren Unabhängigkeit, sondern etwa an der Vertrautheit mit dem Evaluationsgegenstand (vgl. ebd.).

Die in Kapitel 4.2.1 beschriebene Gestaltung der Instrumente zeigt, dass zumindest ein Teil der Hochschulen Prüf- und Entwicklungsziele sowie die Bewertung fachlicher und formaler Gestaltungsmerkmale gesondert instrumentalisiert und je nach Zielsetzung in unterschiedlichem Maße auf unabhängigen und externen Sachverstand setzt. Eine derartige Gestaltungspraxis deutet darauf hin, dass damit der Versuch unternommen wurde, auch dem Ziel der Studiengangentwicklung im Vergleich zur Programmakkreditierung eine höhere Bedeutung zuzuweisen und dafür Freiräume zu schaffen. Die parallele Nutzung von auf der einen Seite eher kontrollorientierten und auf der anderen Seite stärker entwicklungsbezogenen Verfahren scheint demnach insofern funktional, als dass die Hochschulen damit sicherstellen, den pluralen und teils widersprüchlichen Anforderungen der Systemakkreditierung in Bezug auf Rechenschaftslegung und Entwicklung (vgl. Kapitel 2) gerecht zu werden.

Im Rahmen der Neuregelungen durch Staatsvertrag und Musterrechtsverordnung sind die Anforderungen an Systeme der Qualitätssicherung und -entwicklung konkretisiert worden: Die Hochschulen sind explizit aufgefordert, interne Akkreditierungsverfahren zu konzipieren, die Einbeziehung hochschulexterner Studierender, Wissenschaftler/innen und Berufspraxisvertreter/innen zu gewährleisten und die Unabhängigkeit derselben sicherzustellen. Es stellt sich die Frage, wie sich diese neuen Anforderungen angesichts begrenzter Ressourcen aller Beteiligten auf die Möglichkeit auswirken, die Nutzung entwicklungsorientierter Instrumente, die unter Hinzuziehung externer Expertise den kollegialen Austausch über Lehre in den Fächern selbst befördern und in diesen eine hohe Akzeptanz genießen, zu intensivieren. Im Rahmen künftiger Studien dürfte daher insbesondere die

Frage von Relevanz sein, wie sich die Neuregelungen im Bereich der Akkreditierung auf die Herausforderung auswirken, nicht primär Elemente der Rechenschaftslegung, sondern für die jeweilige Hochschule passende Instrumente der inhaltlichen Studiengangentwicklung zu stärken, die dazu dienen, die „konkrete Studienqualität in den Mittelpunkt zu stellen“ (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 71). Auch die Attraktivität der Systemakkreditierung insgesamt dürfte mit dieser Frage verbunden sein.

Danksagung

Dieses Projekt ist mit institutionellen Mitteln des HIS-Instituts für Hochschulentwicklung durchgeführt worden. Maßgeblich an der Durchführung des Projekts war Dorothee Polte, jetzt Prozessberaterin und Projektleiterin im Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse der HIS eG, beteiligt.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2016)*: Rechtsgrundlagen für die Akkreditierung und die Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Abfrage 2016, Stand: 17.08.2016. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/20161109Regelung_Akkr_und_Genehmigung_Abfrage_2016.pdf (26.04.2018).
- Akkreditierungsrat (2013)*: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (26.04.2018).
- Akkreditierungsrat (2012)*: Bericht des Akkreditierungsrates zur Auswertung der ersten Erfahrungen mit der Systemakkreditierung vom 12.09.2012, Drs. AR 98/2012, Bonn. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Bericht_Auswertung_Systemakkreditierung.pdf (26.04.2018).
- Aktionsrat Bildung (2013)*: Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten. Münster.
- BVerfG (2016)*: Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. (1-88), www.bverfg.de/e/ls20160217_1bvI000810.html (26.04.2018).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015)*: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (26.04.2018).
- Hahn, M. (2017)*: Mysterium Hochschulorganisation? Eine Analyse der Deutungspraktiken von Qualitätsmanagern mithilfe der Dokumentarischen Methode. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, S. 165-188.
- Haußmann, I./Heinze, D./Roch, A. P./Schmidt, U. (2011)*: Externe Qualitätssicherungskonzepte: Zwischen Akkreditierung, Evaluation und Audit. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 5 (2), S. 33-40.
- Hochschulrektorenkonferenz (2010)*: Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010. Bonn. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitrag-2010-08_Wegweiser_2010.pdf (26.04.2018).
- Kleimann, B. (2016)*: Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2017a)*: Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf (26.04.2018).
- Kultusministerkonferenz (2017b)*: Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf (26.04.2018).
- Mager, U. (2017)*: Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen der Akkreditierung von Studiengängen – Zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit der Akkreditierungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts und eine verfassungsrechtliche Bewertung des Akkreditierungs-Staatsvertrags. In: *Ordnung der Wissenschaft*, 4, S. 237-246.
- Müller, W. (2017)*: Systemakkreditierung: Die Schließung des Qualitätskreislaufes und neue Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und -Referate. Eine Dokumentenanalyse. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 11 (3+4), S. 67-73.

Neuhaus, P. A./Grünwald, T. (2017): Weiterentwicklung einer bewährten Qualitätssicherung – Die Neuregelung der Akkreditierung. In: Ordnung der Wissenschaft, 4, S. 263-266.

Nickel, S./Ziegele, F. (2012): Audit statt Akkreditierung – Ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie. CHE-Positionspapier, 2012, Gütersloh. www.che.de/Intranet/upload/CHE_Positionspapier_Qualitaetsaudit_1429.pdf (26.04.2018).

Schimank, U. (2005): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 143-164.

Stoetzer, M.-W./Watzka, K. (2017): Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: ein Instrument zur Qualitätssicherung? Jenaer Erklärung zur Akkreditierung. In: Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung, 1. http://www.eahjena.de/fhj/bw/forschung/Publikationen/Jenaer_Beitraege/Documents/Heft_1_2017.pdf (26.04.2018).

Widmer, T. (2012): Unabhängigkeit in der Evaluation. In: Leges, 2, S. 129-147.

Winter, M. (2007): Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: die hochschule, 2, S. 88-124.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Drs. 2259-12. Bremen. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf (26.04.2018).

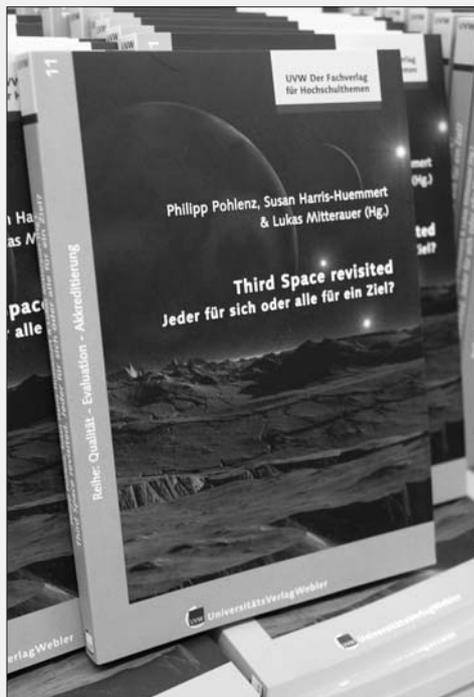
Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6190-17. Halle (Saale). <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (26.04.2018).

■ **Anna Sophie Beise**, Projektleiterin und stv. Geschäftsbereichsleiterin, Geschäftsbereich Hochschulmanagement, HIS-Instituts für Hochschulentwicklung, E-Mail: beise@his-he.de

■ **Dr. Edith Braun**, Professorin für Hochschuldidaktik/Schwerpunkt Lehrerbildung, Universität Gießen, E-Mail: edith.braun@uni-giessen.de

Aus der Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung:

**Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann & Lukas Mitterauer (Hg.)
Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?**



Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.

Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017,
154 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagweibler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Helena Berg



Helena Berg

Weiterentwicklungsbedarfe von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Eine Analyse akkreditierungsrelevanter Auflagen und Empfehlungen

In the context of (re-)accreditation procedures, a variety of formal and subject-related criteria are usually taken into account which study programs must meet. At Mainz University, follow-up requirements (i.e. conditions and recommendations) are summarized in a final evaluation report. This paper presents the results of a documentary research that analyzed the conditions and recommendations given in the evaluation reports and differentiates between four quality dimensions (cf. Donabedian 1966; Schmidt 2009).

1. Hintergrund

Seit die Johannes Gutenberg-Universität im Jahr 2011 als bundesweit erste deutsche Hochschule das Siegel der Systemakkreditierung erhalten hat, erfolgt die regelmäßige hochschulinterne Evaluation der Bachelor- und Masterstudiengänge auf Basis eines Verfahrens, das als *interne Akkreditierung bzw. Reakkreditierung* bezeichnet wird und für welches innerhalb der Universität das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) als fachbereichsübergreifende und unabhängige wissenschaftliche Einrichtung verantwortlich zeichnet. Da die Akkreditierung von Studiengängen in Rheinland-Pfalz, wie auch in vielen anderen Bundesländern, laut Hochschulgesetz (HochSchG § 5 Abs. 5) die Voraussetzung für die Aufnahme des Studienbetriebs darstellt, durchlaufen mit Ausnahme der nicht-modularisierten Studiengänge sämtliche Mainzer Studienprogramme vor Studienbeginn das interne Akkreditierungsverfahren. In Anlehnung an die bundesweiten Vorgaben erfolgt die erstmalige Reakkreditierung der Studienprogramme nach einer Laufzeit von fünf Jahren und anschließend in einem Turnus von weiteren sieben Jahren. Von insgesamt 258 Studienprogrammen an der JGU haben bislang (Stand: Mai 2018) 139 Studiengänge das erste Rezertifizierungsverfahren erfolgreich durchlaufen und zahlreiche weitere Studiengänge befinden sich gegenwärtig im Prozess der Reakkreditierung. Einige wenige Studiengänge wurden bereits zum zweiten Mal reakkreditiert.

2. Verfahren der internen Akkreditierung und Reakkreditierung an der JGU

Während die Erstakkreditierung sowie die damit verbundene Einrichtung von Studiengängen primär die Qualität eines Studiengangskonzepts in den Blick nimmt, handelt es sich bei Reakkreditierungsverfahren um empirisch fundierte Bewertungen, welche auf die Ergebnis-

se der Studiengangbegleitenden Qualitätssicherung sowie die Hochschulintern erfassten statistischen Kennzahlen rekurrieren. Der Reakkreditierungsprozess gliedert sich in die nachfolgend beschriebenen vier zentralen Verfahrensschritte (vgl. Fähndrich/Heinze 2014):

- a) Erstellung des Antrags auf Reakkreditierung
Zu Beginn des Reakkreditierungsprozesses verfasst das Fach einen knappen Selbstbericht, in welchem unter Einbezug der Daten der Studiengangbegleitenden Qualitätssicherung sowie der hochschulstatistischen Kennzahlen die mit dem Studienprogramm gemachten Erfahrungen reflektiert und erörtert sowie geplante Veränderungen skizziert werden. Darüber hinaus wird datengestützt auf die Entwicklung der für den Studiengang zur Verfügung stehenden personellen und sächlichen Ressourcen Bezug genommen sowie auf etwaige Veränderungen der Zielsetzung, u.a. mit Blick auf das Kompetenzprofil, eingegangen wird. Der Bericht wird um aktualisierte Modulhandbücher, Studienverlaufspläne etc. ergänzt.
- b) Einbezug externer Fachexpertise
In Abhängigkeit von Art und Umfang der am Studiengang geplanten Veränderungen sowie spezifisch adressierter Fragestellungen wird im Rahmen von Reakkreditierungen – anders als im Kontext der Erstakkreditierung, welche die Einbindung externer Expertise obligatorisch vorsieht – fallbezogen externe Fachexpertise (Fachgutachter/innen, Berufspraktiker/innen und/oder studentische Vertreter/innen, i.d.R. in Form eines schriftlichen Umlaufverfahrens) eingebunden. Anlass dafür bieten sogenannte „wesentliche Änderungen“ am Studienprogramm, welche die grundsätzliche Konzeption und Ausrichtung des Studiengangs, die Qualifikationsziele, die Studiengangbezeichnung u.a. betreffen (vgl. KMK 2017, S. 41). Handelt es sich lediglich um geringfügige Änderungen am Studienprogramm, kann auf den Einbezug externer Expertise verzichtet werden und dem Fach erforderlichenfalls hochschulinterne Expertise aus dem Be-

reich Studium und Lehre oder aus dem hochschuldidaktischen Bereich zur Verfügung gestellt werden.

- c) Studiengangbegleitende Qualitätssicherung
Einen zentralen Schritt stellt im Rahmen von Reakkreditierungsverfahren die Analyse der Ergebnisse der studiengangbegleitenden Qualitätssicherung dar. Die JGU verfügt über ein breites Spektrum an Qualitätssicherungsinstrumenten und nutzbaren Datenquellen, die eine Betrachtung der Stärken und Schwächen eines Studienprogramms unter Zugrundelegung unterschiedlicher Aggregationsebenen (Lehrveranstaltungs- und Studiengangebene), verschiedener Perspektiven (unterschiedliche Studienabschnitte und Akteure) sowie unterschiedlicher empirischer Zugänge (quantitativ und qualitativ) erlaubt. Die Daten der studiengangbegleitenden Qualitätssicherung ermöglichen ein kontinuierliches Feedback im Hinblick auf die Studien- und Lehrsituation in einem Studiengang. Orientiert am student-life-cycle werden regelhaft Studieneingangs-, Lehrveranstaltungs- und Absolventenbefragungen durchgeführt. Diese werden anlassbezogen durch weitere thematische Erhebungen (z.B. Workloadstudien, Studienabbruchbefragung) ergänzt. Im Rahmen der Reakkreditierung kommt ferner den leitfadengestützten Evaluationsgesprächen mit verschiedenen am Studiengang beteiligten Statusgruppen (Studierende, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Professor/innen) ein zentraler Stellenwert zu, da diese eine vertiefende Interpretation der quantitativen Datengrundlage erlauben (vgl. Springer 2002).

- d) Zertifizierung der Qualität eines Studiengangs in einer abschließenden Stellungnahme
Zum Abschluss der Reakkreditierungsverfahren wird auf Basis der den (Re-)Akkreditierungsverfahren zugrundeliegenden Qualitätskriterien seitens des ZQ eine Stellungnahme verfasst, welche sowohl die empirischen Ergebnisse der Qualitätssicherung sowie die Voten der externen Gutachter/innen integriert. Je nach Sachlage werden Auflagen und Empfehlungen im Hinblick auf die Fortführung und nachfolgende Reakkreditierung des Studiengangs formuliert.¹

3. Qualitätsverständnis der internen Akkreditierung an der JGU

Das der internen Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen zugrundeliegende Qualitätsverständnis beruht auf einer übergeordneten Modellperspektive und ist als Synthese zwischen dem Ansatz von Donabedian (1966), der zwischen unterschiedlichen Qualitätsdimensionen unterscheidet, und den Überlegungen von Talcott Parsons in Bezug auf den Fortbestand und Erhalt sozialer Systeme zu verstehen (vgl. Parsons 1996). Dem Ansatz von Donabedian folgend kann Qualität zunächst in Bezug auf drei Dimensionen betrachtet werden: die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass eine gute Struktur- und Prozessqualität auch zu einer guten Ergebnisqualität führen. Im Qualitätsverständnis der JGU wurde das Modell von Donabedian schließlich um die Zielebene erweitert, da davon auszugehen ist, dass

sowohl die Struktur- als auch die Prozessqualität grundsätzlich optimal sein können, ohne zu relevanten Ergebnissen zu führen, wenn sie nicht an hochwertigen Zielen ausgerichtet sind (vgl. Schmidt 2009). Dementsprechend spiegelt die Ergebnisqualität im Qualitätsverständnis der JGU das Zusammenspiel zwischen Zielen, Strukturen und Prozessen (vgl. Abb. 1).

Während Donabedian eine Hierarchie der Qualitätsdimensionen unterstellt und in diesem Sinne die Ergebnisqualität als abhängige Variable betrachtet, sind die vier Dimensionen bei dem Zugang über den Systembegriff und mithin anknüpfend an die Überlegungen von Parsons vielmehr auf der gleichen Ebene anzusiedeln. Zentral für den strukturfunktionalistischen Ansatz von Parsons ist die Annahme, dass Systeme sich veränderten Kontextbedingungen nur dann anpassen können, wenn alle Subsysteme in einem balancierten Verhältnis zueinander stehen (vgl. dazu ausführlich Schmidt 2009; Schmidt/Dreyer 2007).

Abb. 1: Qualitätsdimensionen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schmidt 2009.

Dieses modellgeleitete Qualitätsverständnis dient als Grundlage für die Operationalisierung der Bewertungsverfahren von Studiengängen und erlaubt somit eine systematische Herangehensweise im Rahmen von (Re-)Akkreditierungen. Es spiegelt sich entsprechend auch in den Instrumenten der studiengangbegleitenden Qualitätssicherung an der JGU wider.

Konkret erfolgt unter Zugrundelegung der ländergemeinsamen und landesspezifischen formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen sowie der seitens der JGU eigens entwickelten und auf die Bedarfe der Hochschule abgestimmten „Internen Kriterien der Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen“² die Bewertung der Studienprogramme im Hinblick auf folgende Indikatoren:

- **Zielebene:**
Fachliche und überfachliche Qualifikationsziele, Ausrichtung eines Studiengangs (international, national, regional und innerhalb der Hochschule)

¹ Eine Übersicht über die bislang akkreditierten und reakkreditierten Studienprogramme sowie die dazugehörigen Stellungnahmen sind abrufbar unter: <https://www.zq.uni-mainz.de/583.php>.

² Die Empfehlungen des Gutenberg Lehrkollegs der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sind abrufbar unter: https://www.blogs.uni-mainz.de/glk/files/2018/08/Interne_Kriterine_der_Akkreditierung_und_Reakkreditierung.pdf.

- **Strukturebene:**
Rahmenbedingungen und Ressourcen (sächliche, räumliche und personelle Ausstattung)
- **Prozessebene:**
Ausgestaltung des Curriculums und des Modulhandbuchs sowie Studienorganisation, -koordination und -dokumentation
- **Ergebnisebene:**
Studienerfolg, Berufsfeldbezug und Berufseinmündung

4. Auflagen und Empfehlungen in Reakkreditierungsverfahren – eine Dokumentenanalyse

Im Interesse der Weiterentwicklung der Verfahren der internen Akkreditierung und Reakkreditierung wurden an der JGU bereits frühzeitig die Ergebnisse und Prozesse der Qualitätssicherung reflektiert. In diesem Kontext wurde u.a. eine Analyse der für die Reakkreditierungsentscheidungen relevanten Auflagen und Empfehlungen durchgeführt, welche Aufschluss über die in diesem Kontext adressierten Nachsteuerungsbedarfe bietet. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die in den Stellungnahmen formulierten Auflagen und Empfehlungen keine „einheitliche Währung“ darstellen: Während teilweise verbindlich zu erfüllende Auflagen erteilt wurden, haben andere Einlassungen stärker empfehlenden Charakter oder es wurde eine Rückmeldung oder Einschätzung seitens des Fachs zu bestimmten Sachverhalten erbeten, um auf diese Weise einen fachinternen Reflexionsprozess anzuregen.

In die Dokumentenanalyse³ gingen 89 Stellungnahmen ein, die zum Abschluss der Reakkreditierungen von insgesamt 139 Studienprogrammen verfasst wurden.⁴ Der Fokus der Betrachtung lag auf den darin formulierten insgesamt 561 Einlassungen,⁵ die mit Blick auf die im Rahmen von Studiengangevaluationen zuvor erwähnten Qualitätsindikatoren kategorisiert und den Dimensionen des zugrundeliegenden Qualitätsmodell zugeordnet wurden (vgl. Abb. 2).

Konkret handelte es sich dabei differenziert nach den vier Qualitätsdimensionen um nachfolgend skizzierte Einlassungen:

Zielqualität: Wie in Abbildung 2 dargestellt, beziehen sich knapp zwei Drittel der insgesamt 76 Auflagen und Empfehlungen, die mit Blick auf die Studiengangziele formuliert wurden, auf die Beschreibung bzw. Definition von Qualifikationszielen. Konkret ging es dabei um die Formulierung von Qualifikationszielen aus einer kompetenzorientierten und lernerzentrierten Perspektive und mithin um den der Bologna-Reform genuinen Aspekt des „shift from teaching to learning“. Ein Monitum stellte bei der Formulierung von Lernzielen insbesondere die Verwendung aktiver Verben dar, sprich: die Beschreibung von

beobachtbaren, messbaren und überprüfbar Lernzielen. Anstelle aktiver Tätigkeitsbeschreibungen wurden in den Modulhandbüchern häufig unspezifische Verben wie „wissen“ oder „verstehen“ verwendet oder eine bloße Inhaltsbeschreibung anstelle einer konkreten Lernzielformulierung geboten. Entsprechend wurde in einigen Stellungnahmen „um Überarbeitung der Module hinsichtlich einer präziseren Aufgliederung zwischen Inhaltsangaben und Lern-/Qualifikationszielen“ gebeten. Dabei adressierten die Einlassungen sowohl die Formulierung von Lernzielen auf Modulebene als auch auf die Beschreibung der übergeordneten Qualifikationsziele eines Studienprogramms im Diploma-Supplement. In letzterem Zusammenhang wurde aus Sicht der internen Qualitätssicherung beispielsweise darum gebeten, den „unterschiedlichen Qualifikationszielen und Kompetenzen eines Kernfachs gegenüber einem Beifach Rechnung zu tragen“ und diese entsprechend im Diploma-Supplement abzubilden.

Weitere 21 Einlassungen wurden im Hinblick auf den Aspekt der Internationalisierung formuliert. Diesbezüglich wurde für einzelne Studiengänge mit ausgeprägtem internationalem Bezug nachdrücklich empfohlen, ein obligatorisches Auslandssemester zu integrieren. Vereinzelt wurde auch die Erweiterung des Angebots an englischsprachigen Veranstaltungen in das Curriculum angeregt, um eine breitere, internationale Studierendenklientel zu adressieren.

Schließlich wurden einige wenige Auflagen (10) im Hinblick auf die Konkretisierung inneruniversitärer und regionaler bzw. nationaler Kooperation formuliert, indem

Abb. 2: Auflagen und Empfehlungen differenziert nach Qualitätsdimensionen

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationsziele (45) • Internationale Ausrichtung (21) • Kooperation und bundesweite Vernetzung/Verortung des Studiengangs (10) <p>Σ 76 Einlassungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum (inhaltlich, organisatorisch) (152) • Prüfungsprocedere (112) • Studiengangstruktur (42) • Studienberatung (29) • Didaktik (25) • u.a (5) <p>Σ 365 Einlassungen</p>	Prozesse
	<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen/Ressourcen • Personell (43) • Räumlich (10) • Sächlich (3) <p>Σ 56 Einlassungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfeldbezug u. -einmündung (26) • Studienerfolg (z.B. RSZ) (25) • Internationalisierung (13) <p>Σ 64 Einlassungen</p>	
Strukturen			

Quelle: Eigene Darstellung.

³ Vgl. dazu auch „Bilanzierung: Interne Reakkreditierungen an der JGU – Auswertung der Auflagen“. Vortrag von Sabine Fähndrich im Rahmen der Sitzung des ZQ-Beirates am 27. Januar 2015.

⁴ Die im Vergleich zur Anzahl der Studiengänge geringere Anzahl an Stellungnahmen ergibt sich durch die teilweise gemeinsame Betrachtung von Bachelor- und Masterprogrammen eines Fachs.

⁵ In den Stellungnahmen finden sich zudem zahlreiche Einlassungen hinsichtlich formaler bzw. redaktioneller Aspekte (z.B. Überarbeitung/Anpassung des Modulhandbuchs, Nachreichung/Vervollständigung von Unterlagen), die nicht in die Auswertung eingeflossen sind.

um eine „Erläuterung von Art und Ziel“ bestimmter Kooperationen gebeten wurde oder aber das Ausloten weiterer Kooperationsmöglichkeiten, z.B. mit angrenzenden Fachdisziplinen an der JGU, nahegelegt wurde.

Strukturqualität: Hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen (48 Auflagen und Empfehlungen) wurde in den analysierten Stellungnahmen vornehmlich auf die personellen Ressourcen Bezug genommen. Dabei spielten u.a. eine knappe personelle Ausstattung und daraus resultierende ungünstige Betreuungsrelationen sowie Personalbedarfe/-fragen, etwa aufgrund befristeter oder im Rahmen der Reakkreditierungsperiode auslaufender Stellen, eine Rolle. In diesem Zusammenhang wurde vornehmlich in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern der deutlich höhere Anteil an befristeten Stellen (z.B. Hochschulpaktmittel) gegenüber Landesstellen aus Qualitätssicherungssicht moniert und empfohlen, frühzeitig Möglichkeiten zur partiellen Verstärkung von Stellen zu prüfen. Eine entsprechende Einlassung lautete: „Insgesamt kann aus Sicht des ZQ festgehalten werden, dass die personelle Situation des Instituts nicht angemessen auf die anhaltende Attraktivität und Nachfrage des Fachs hin adaptiert sind; so wird das Lehrangebot [in diesem Studiengang] zu einem hohen Anteil aus Zusatzmitteln generiert: 40% des Lehrdeputats (164 SWS) speisen sich aus Hochschulpaktmitteln, 6% aus Lehraufträgen (24,5 SWS) und „lediglich“ 54% aus Landesmitteln (218 SWS).“

Eine Besonderheit stellten hier auch internationale Kooperationsstudiengänge dar, in denen für die Studienorganisation in aller Regel ein erhöhter Beratungs- und Betreuungsbedarf zu verzeichnen war. Entsprechend wurde die Implementierung von zusätzlichen administrativen Stellen bzw. -anteilen angeregt, um eine adäquate Studienberatung und Studierendenbetreuung an verschiedenen Studienstandorten gewährleisten zu können.

Fernerhin spielten die für die einzelnen Studiengänge zur Verfügung stehenden personellen Kapazitäten sowohl im Hinblick auf den Lehraufwand (Curricularwert) als auch die Gruppengrößen eine Rolle. So wurde in einem zulassungsbeschränkten Studiengang die Reakkreditierung vorbehaltlich der stufenweisen Anpassung der Ressourcen an den neuen, durch die vorgenommenen Veränderungen am Studienprogramm erhöhten Curricularwert ausgesprochen. Zudem stellte sich in einigen Studiengängen die Problematik überfüllter Lehrveranstaltungen, welcher etwa durch Empfehlung der Anwendungen von Richtlinien zur Zulassungsbeschränkung von Lehrveranstaltungen punktuell entgegenge wirkt werden konnte.

Den räumlichen und sächlichen Ressourcen kam mit insgesamt 13 Einlassungen in den bisherigen Reakkreditierungsverfahren ein eher untergeordneter Stellenwert zu. Bisweilen erwiesen sich jedoch die räumlichen Gegebenheiten (z.B. durch Ansiedelung von Mitarbeiterbüros an verschiedenen Standorten auf dem Campus) als Hindernis für fachinterne Kommunikationsprozesse und den Austausch bzgl. Studiengangbezogener Fragen. Wenn gleich die Möglichkeiten begrenzt sind, im Rahmen von Reakkreditierungsverfahren auf eine Veränderung struktureller Aspekte hinzuwirken, konnte seitens der internen Qualitätssicherung zumindest partiell durch die Ini-

tiierung eines hochschulinternen Diskurses eine mittel- bis langfristige Lösungsfindung angestoßen werden.

Prozessqualität: Zahlreiche Nachsteuerungsbedarfe (152 Auflagen und Empfehlungen) zeichneten sich mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung und organisatorische Umsetzung der Curricula ab. Die in den Stellungnahmen angeregten inhaltlichen Anpassungsbedarfe rekurrierten dabei insbesondere auf die gutachterlichen Empfehlungen und bezogen sich beispielsweise auf die zusätzliche Integration oder die Frage der Gewichtung bestimmter Fachinhalte. Bei Lehramtsstudiengängen spielte häufig die adäquate Berücksichtigung curricularer Standards eine Rolle.

Auf Ebene der Studiengangorganisation wurde mehrfach eine Überarbeitung bzw. Anpassung von Studienverlaufsplänen erbeten, wobei neben der Ermöglichung von Mobilitätsfenstern auch eine über die Studiensemester hinweg ausgewogene Verteilung von Leistungspunkten (Richtwert: 30 LP pro Semester) von Bedeutung war. In diesem Kontext wurde aus Sicht der Qualitätssicherung vereinzelt auch die Reduktion des studentischen Workloads in den Blick genommen, so etwa in laborintensiven Fächern wie Chemie, aber auch in stark praxisorientierten Fächern wie Kunst, in denen sich die Arbeitsbelastung im Gegensatz zu anderen Studienprogrammen als vergleichsweise hoch erwies.

Auf prozessualer Ebene wurde darüber hinaus in 112 Einlassungen Bezug auf das Prüfungsverfahren genommen. Unter dem Stichwort des kompetenzorientierten Prüfens und in Rückbindung an die formulierten Lernziele wurde bspw. im Sinne des „constructive alignment“ (Biggs 1996) ein Reflexionsprozess hinsichtlich einer auf die Qualifikationsziele und das Lehrarrangement abgestimmten Prüfungsform angeregt. Zudem wurde in zahlreichen Reakkreditierungsverfahren auf eine im Studienverlauf ausgewogene Prüfungsvielfalt hingewirkt sowie teilweise Absprachen unter den Lehrenden bzgl. einheitlicher Bewertungskriterien erbeten wurden. Ferner wurde die Einhaltung einer adäquaten Prüfungsdichte von maximal fünf Leistungsüberprüfungen pro Semester aus Qualitätssicherungssicht im Blick gehalten.

Neben dem Prüfungskonzept waren schließlich weitere didaktische Aspekte Gegenstand der in den Stellungnahmen formulierten Auflagen und Empfehlungen. Diese reichten von einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung hinsichtlich einer sinnvollen Einbindung von Berufspraktika bis hin zum Einsatz aktivierender Lehrmethoden bei der Seminargestaltung. In einer Stellungnahme wurde „ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot angeregt, das es den Lehrenden ermöglicht, niedrigschwelliger Fragen der Seminargestaltung, ggf. unter Einbeziehung externer Expertise, zu diskutieren“.

Weitere auf prozessualer Ebene formulierte Einlassungen bezogen sich auf die Modularisierung von Studiengängen. Zugunsten einer angemessenen Mobilität wurde etwa auf eine Moduldauer von idealerweise einem, aber maximal zwei Semestern hingewirkt. Hinsichtlich des Leistungspunktesystems ergaben sich z.B. Anpassungsbedarfe bezüglich einer dem Workload angemessenen Kreditierung (etwa bei Praktika).

Ergebnisqualität: Im Hinblick auf die erzielte Ergebnisqualität (64 Auflagen und Empfehlungen) erwies sich u.a. die Berufsfeldorientierung von Studienprogrammen (primär in den Geistes- und Kulturwissenschaften) als weiterentwicklungsbedürftig (26 Einlassungen). In diesem Zusammenhang wurden beispielsweise Maßnahmen zur Berufsorientierung angeregt, etwa durch die Implementierung von Praxisvorträgen oder die Integration einer obligatorischen Praxisphase. Ähnlich gelagerte Bedarfe eröffneten sich in nahezu allen Lehramtsstudiengängen, in denen die Benennung von polyvalenten Ausbildungszielen, d.h. außerschulischen Berufsfeldern, erbeten wurde (vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 5). Als Indikatoren für den Studienerfolg wurden bezugnehmend auf die Ergebnisse der studiengangbegleitenden Qualitätssicherung respektive hochschulstatistische Kennzahlen u.a. die Regelstudienzeit und die Studienabbruchquoten in den Blick genommen. Während es sich in Fällen der Überschreitung von Regelstudienzeiten vielmehr um Einzelfälle als um systematische Verzögerungen handelte, wurde im Rahmen der Reakkreditierung zunächst anempfohlen, diese in den kommenden Jahren im Blick zu halten und Gründe dafür zu eruieren. Zur Reduktion der Studienabbruchquoten, die in einigen naturwissenschaftlichen Fächern ein Problem darstellten, wurde beispielsweise auf die Implementierung von entsprechenden Beratungsmaßnahmen und Mentoringprogrammen in der Studieneingangsphase hingewirkt.

5. Fazit

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, dass für die bislang an der JGU reakkreditierten Studienprogramme hinsichtlich der vier betrachteten Qualitätsdimensionen nach wie vor zahlreiche Weiterentwicklungsbedarfe bestehen, die jedoch weniger als studiengangspezifische Bedarfe zu charakterisieren sind, sondern vielmehr studiengangübergreifende Aspekte und Problemlagen darstellen und die Umsetzung wesentlicher Ziele der Bologna-Reform adressieren (vgl. Suchanek et al. 2012).

So ist zu zum einen zu konstatieren, dass auch lange Zeit nach der Einführung der gestuften Studienstruktur Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der im Zuge der Bologna-Reform bildungspolitisch erwünschten Veränderung der Lernkultur hin zu einer Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung bestehen. Eine Herausforderung stellt in diesem Kontext nach wie vor die Formulierung von Lern- und Qualifikationszielen aus einer lernerzentrierten Perspektive sowie die damit verbundene Gestaltung eines modulbezogenen und kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsarrangements dar.

Zum anderen zeigt sich, dass die Optimierung der Studierbarkeit, welche seinerzeit seitens des Akkreditierungsrates als „das entscheidende Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen“ (Akkreditierungsrat 2009) betrachtet wurde und im Rahmen von (Re-)Akkreditierungsverfahren entsprechend aus unterschiedlichen Gesichtspunkten in den Blick genommen wurde (vgl. Akkreditierungsrat 2009, S. 12), in sämtlichen Studienprogrammen weiterentwicklungsbedürftig scheint. Im Wesentlichen wurde neben der organisatorischen Optimierung der Curricula im Hinblick auf die Studien- und Prü-

fungsorganisation auch die Weiterentwicklung von Beratungs- und Beratungsangeboten angeregt.

Wenngleich Hochschulintern bereits zahlreiche Unterstützungs- und Beratungsangebote zur Umsetzung einer kompetenzorientierten und auf Studierbarkeit ausgerichteten Studienganggestaltung bestehen, zeigt sich insgesamt, dass die Herstellung diesbezüglicher Transparenz nach wie vor von Relevanz ist, um die (Weiter-)Entwicklung qualitativ hochwertiger Studienprogramme zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2009):* Pressemitteilung vom 9.12.2009. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/AR_Pressemitteilung_09122009.pdf (15.05.2018).
- Akkreditierungsrat (2009):* Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 8.12.2009, i.d.F.v. 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (15.05.2018).
- Akkreditierungsrat (2010):* Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“ vom 10.12.2010. Drs. AR 95/2010. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Handreichung_Profil.pdf (15.05.2018).
- Biggs, J. (1996):* Enhancing Teaching through Constructive Alignment. In: *Higher Education* 32, pp. 347-364.
- Donabedian, A. (1966):* Evaluating the Quality of Medical Care. In: *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44 (3), pp. 166-206.
- Fähndrich, S./Heinze, D. (2014):* Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung im Rahmen der Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: *Beise, A./Jungermann, I./Wannemacher, K. (Hg.): HIS Forum Hochschule: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung.* Hannover, S. 45-55.
- Gutenberg Lehrkolleg (o.J.):* Interne Kriterien der Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU). Empfehlungen des Gutenberg Lehrkollegs. http://www.glk.uni-mainz.de/Dateien/Interne_Kriterien_der_Akkreditierung_und_Reakkreditierung.pdf (02.05.2018).
- Kultusministerkonferenz (2017):* Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf (02.05.2018).
- Ministerium der Justiz, Rheinland-Pfalz (2010):* Hochschulgesetz in der Fassung vom 19. November 2010. http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psm?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdocdoc=yes&doc.id=jlR-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-1r00&doc.par t=X&doc.price=0.0&doc.hl=1 (15.05.2018).
- Schmidt, U. (2009):* Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung. In: *Fähndrich, S./Schmidt, U.: Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (= Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 15).* Mainz, S. 43-63.
- Schmidt, U./Dreyer, M. (2007):* Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 1 (4), S. 88-94.
- Springer, E. (2002):* Evaluation nach dem „Mainzer Modell“. In: *Hennen, M. (Hg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven (= Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4).* Mainz, S. 21-46.
- Suchanek, J./Pietzonka, M./Künzel, R./Futterer, T. (2012):* The Impact of Accreditation on the Reform of Study Programmes in Germany. In: *Higher Education Management and Policy*, 24 (1), pp. 9-32.

■ **Dr. Helena Berg**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: helena.berg@zq.uni-mainz.de

Claudia Wendt



Claudia Wendt

Systemakkreditierung als Anlass für Organisationales Lernen: Ein Fallbeispiel

System accreditation – the German approach to institutional assessments – exhibits a profound change process regarding quality assurance procedures of study and teaching. The respective design and implementation can develop into a learning process for all actors involved and enable organizational learning. In order to investigate to what extent organizational learning could be identified, the presented qualitative case study was conducted among the members of a university's internal working group, who developed the outline and regulations for its internal quality assurance procedure.

Die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen zum Zwecke einer Systemakkreditierung stellt einen hochschulweiten Veränderungsprozess in Bezug auf die Qualitätssicherung von Studium und Lehre dar. Seit die Systemakkreditierung als alternatives Verfahren zur Programmakkreditierung anerkannt wurde, haben sich 60 deutsche Hochschulen für die Einführung dieses Verfahrens entschieden (vgl. Hochschulkompass 2018). Auch die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) hat sich 2015 dazu entschlossen (vgl. OVGU 2015, S. 20). Zur Umsetzung dieser Aufgabe wurde 2015 eine interne Arbeitsgruppe – die Task-Force Systemakkreditierung – installiert, um das interne Qualitätssicherungsverfahren zu entwickeln. Die Gestaltung der Systemakkreditierung ist zugleich ein Lernprozess für alle Akteure, der ein organisationales Lernen ermöglicht (vgl. Carstensen 2004, S. 50). Die Erfahrung lehrt, dass man ein System erst richtig versteht, wenn man es verändert (vgl. Pellert 2001, S. 342). Zielstellung der vorliegenden qualitativen Fallstudie war es, zu untersuchen, inwiefern sich organisationales Lernen im Veränderungsprozess der Systemakkreditierung anhand eines Fallbeispiels erkennen lässt.

1. Rahmenbedingungen:

Organisation und Steuerung

„Wenn wir das Lernen bei Organisationen erforschen wollen, müssen wir uns [...] überlegen, was wir unter ‚Organisation‘ verstehen. Wir müssen uns fragen, was eine Organisation ist, wie sie beschaffen ist, so daß man von ihr sagen kann, sie könne lernen.“ (Argyris/Schön 2002, S. 22)

Im Sinne der Organisationsforscher Chris Argyris und Donald Schön (2002) sollen daher zunächst die spezifischen Rahmenbedingungen von Hochschulen betrachtet werden, in denen sich organisationales Lernen vollziehen kann bzw. soll.

Die vielfältigen Reformprozesse der letzten 20 Jahre haben an den Hochschulen eine Entwicklung ange-

stoßen, die das lose Verhältnis von zentralen und dezentralen Einheiten der Hochschule verschiebt. Durch extrinsische Anreizsysteme in Form von Zielvereinbarungen sowie leistungs- und aufgabenorientierter Mittelvergabe in Forschung und Lehre werden zentrale Steuerungsinstrumente zur Umsetzung eines übergeordneten Ziels der Hochschule angewendet (vgl. Wilkesmann 2012, S. 364). Mit dem New Public Management als output-orientiertem Steuerungsleitbild wurden Managementprinzipien aus dem wirtschaftlichen Sektor in den Hochschulbereich (sowie in andere Bereiche öffentlichen Handelns und Verwaltens) übernommen. Den Hochschulen kam damit eine größere Autonomie gegenüber dem Staat zu, die mit einer Stärkung der zentralen Hochschulleitungen und einer stärkeren Hierarchie an den Hochschulen (vgl. Scherm et al. 2014, S. 100) einherging. Damit wurde der Prozess der Organisationswerdung von Hochschulen beschleunigt (vgl. Kehm 2012, S. 19).

Diese Strukturen stehen jedoch dem tradierten Selbstverständnis der Hochschulen entgegen, die sich eher als Institutionen denn als Organisationen verstehen. Hochschulen sind „Expertenorganisationen“ (vgl. Mintzberg 1979), d.h. Wissenschaftler/innen fühlen sich zuvorderst ihrer Fachdisziplin verpflichtet. Das Feedback aus der Fachcommunity und der Kollegen ist zumeist wirksamer als Anreize der Hochschulleitung oder organisationale Regeln (vgl. Euler 2018, S. 773) es sind. Dieser Umstand birgt Herausforderungen für die Strategieentwicklung (vgl. Krzywinski 2014, S. 86), denn die zentralen Leitungsorgane verfügen auch weiterhin nur über begrenzte Steuerungsgewalt gegenüber den dezentralen Einheiten. In den aktuellen Diskursen um Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit orientieren sich die Entwicklungsziele jedoch verstärkt an Nützlichkeits- und Legitimationskriterien (ebd.) und davor können sich auch die dezentralen Einheiten einer Hochschule nicht verschließen.

Die zentrale Initiierung von strategischen Veränderungsprozessen, die auf Grundlage systemfremder Steuerungslogiken angeschoben werden, birgt die Gefahr von

Widerständen, wenn sich Experten in ihrer tradierten und etablierten Struktur zurückgedrängt fühlen (vgl. Krzywinski 2014, S. 89). Umso mehr muss ein gemeinsames und konsensorientiertes Lernen bzw. Gestalten von Veränderungsprozessen im Vordergrund stehen. Die Organisation Hochschule muss zur lernenden Organisation werden.

2. Organisationales Lernen: Ansatz und Prinzipien

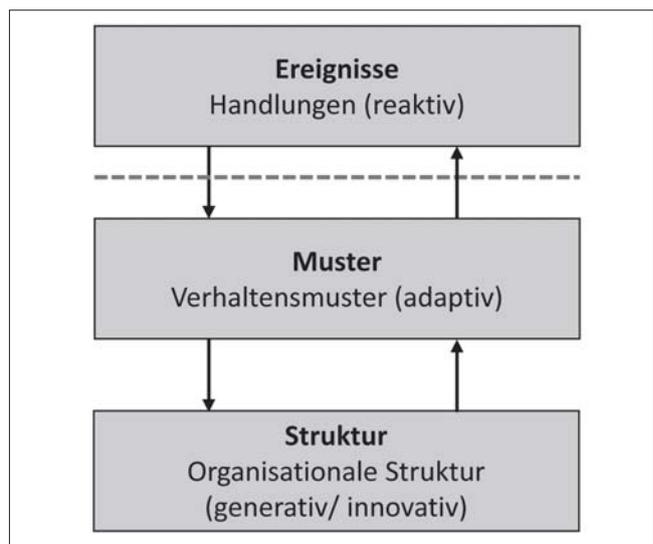
Die Gestaltung von Veränderungsprozessen ist aufgrund der sich immer schneller wandelnden Rahmenbedingungen und der immer komplexeren Anforderungen an Hochschulen zur Notwendigkeit geworden. Hochschulen als Organisationen haben erkannt, wie wichtig es ist, flexibel mit diesen Gegebenheiten umzugehen. Daraus entsteht ein „Imperativ des Lernens“ (Argyris/Schön 2002, S. 9). Veränderungen bilden nunmehr die Regel als die Ausnahme und müssen somit zum integralen Bestandteil der Organisation werden (vgl. Schönwald 2007, S. 34). Dieses Verständnis bildet den Kern der „lernenden Organisation“. Es gilt eine Veränderungsfähigkeit der Organisation zu bewirken, da diese „Fähigkeit zur kontinuierlichen Selbsttransformation der Organisation die zentrale Voraussetzung für einen künftigen und nachhaltigen Wettbewerbsvorteil darstellt“ (Reinhardt/Schweiker 1995, S. 272). Eine lernende Organisation muss demnach die Fähigkeit besitzen „Fehler zu entdecken, diese zu korrigieren sowie die organisationale Wert- und Wissensbasis zu verändern, so daß neue Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten erzeugt werden“ (Probst 1995, S. 167). Dies kann jedoch nicht die alleinige Aufgabe der Führungsebene sein und auch nicht per Dekret von oben erlassen werden, sondern ist als gemeinsame Aufgabe der Organisation mit ihren Mitgliedern zu verstehen. Sie selbst sollen den Veränderungsbedarf erkennen und Prozesse (mit)gestalten. Zentrales Merkmal einer lernenden Organisation ist somit das „organisationale Lernen“ (vgl. Schönwald 2007, S. 34).

Grundsätzlich kann organisationales Lernen als die Erweiterung eines Informationsstandes beschrieben werden. Organisationales Lernen stellt einen Lernprozess dar, der zu einem Lernergebnis führt und zu neuen Gedanken und Handlungen befähigt. Dazu gehört ein/e Lernende/r, dem/der dieser Lernprozess zugeordnet werden kann (vgl. Argyris/Schön 2002, S. 19). Organisationales Lernen kann dabei in verschiedenen Richtungen erfolgen: zum einen als Resultat individuellen Lernens einzelner Organisationsmitglieder, zum anderen als Anlass für individuelles Lernen (vgl. Schönwald 2007, S. 34f.). Daraus wird deutlich, dass Organisationen lernen, wenn ihre Mitglieder lernen. Organisationales Lernen findet dort statt, wo Differenzen zwischen erwarteten und tatsächlichen Ergebnissen im Prozess auftreten. Dieser Umstand macht es notwendig, Vorstellungen zu überdenken, organisationale Phänomene zu klären, diese zu verändern und Aktivitäten neu auszurichten, um Erwartungen und Ergebnisse miteinander in Einklang zu bringen. Dafür braucht es individuelle und kollektive Selbstreflexionsprozesse. Diese bilden einen zentralen Bestandteil des organisationalen Lernens (vgl. Argyris/Schön 2002, S. 32).

Zusammengefasst bedeutet organisationales Lernen einen Paradigmenwechsel, der sich von einem mechanistischen Verständnis, im Sinne der bloßen Reaktion auf ein Ereignis, hin zu einem systemischen Denken wandelt. Das Systemdenken zielt auf eine ganzheitliche Betrachtung, um ein Verständnis für die Strukturen und Wechselbeziehungen zwischen ihnen zu erlangen sowie Veränderungsmuster zu erkennen (vgl. Senge 2001, S. 88). Dieses Systemdenken bringt das Hinterfragen von Prozessen und die Veränderung der individuellen Denk- und Handlungsgewohnheiten mit sich, die wiederum Veränderungen im organisationalen Kontext bewirken (vgl. Reinhardt/Schweiker 1995, S. 279).

Die Analyseebenen von Senge (2011) bieten einen Ansatz zur systemischen Betrachtung des organisationalen Lernens (vgl. Euler 2018, S. 775). Diese sind in Abbildung 1 dargestellt:

Abb. 1: In Anlehnung an Analyseebenen des organisationalen Lernens (vgl. Senge 2001, S. 69) und Zusammenhang zwischen Ereignissen, Mustern und Strukturen mit dem Eisbergmodell (vgl. Schomann 2001, S. 188).



Ausgangspunkt für den systemischen Ansatz bilden die verschiedenen Verständnisebenen einer Situation (vgl. Schomann 2001, S. 191). Auf der Oberfläche werden Ergebnisse sichtbar. Die Erklärung dieser Ereignisse verharrt in einer reaktiven Haltung. Auf der darunterliegenden Verständnisebene der Verhaltensmuster lassen sich demgegenüber bei der Analyse von Ereignissen im Zeitablauf langfristige Entwicklungen und Muster erkennen. Dadurch kann adaptives Verhalten erklärt werden. Diese Ebene geht über die reine Reaktion hinaus. Auf der Strukturebene wird schließlich zu den tieferen Ursachen des Verhaltens vorgedrungen. Wurden diese Ursachen aufgedeckt, können wiederum Veränderungen in den Verhaltensmustern angestoßen werden (vgl. Schomann 2001, S. 191).

„Die Struktur erzeugt das Verhalten, deshalb kann eine Veränderung der grundlegenden Strukturen neue Verhaltensmuster hervorbringen. In diesem Sinne sind strukturelle Erklärungen in sich generativ.“

Da die Struktur in menschlichen Systemen außerdem die ‚operativen Regeln‘ der Entscheidungsträger in diesem System einschließt, führt eine Umgestaltung unserer Entscheidungsprozesse zu einer Umgestaltung der Systemstruktur“ (Senge 2001, S. 70).

Auf der strukturellen Ebene wird somit der Boden für eine lernende Organisation und für organisationales Lernen – im Sinne eines reflexiven Entwicklungsprozesses (vgl. Euler 2018, S. 773) – bereitet. Dem Bewusstwerden, der Reflexion und der Mustererkennung kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu.

Um diesen Entwicklungsprozess zu gestalten, können die fünf Kerndisziplinen von Senge (2001, S. 171ff.) hilfreich sein. Diese umfassen erstens die Fähigkeit systemisch zu denken, d.h. Muster und Wechselwirkungen zu erkennen und keine isolierten Handlungen zu vollziehen. Zweitens kann das Offenlegen mentaler Modelle, im Sinne von zugrundeliegenden Denkmustern, in einem Gruppenprozess zu deren Überprüfung und Veränderung führen. Zudem ist drittens die Gestaltung einer gemeinsamen Vision erforderlich, die gemeinsame Ziele befördert und die Identifikation damit stärkt. Viertens ist „Personal Mastery“, im Sinne einer Selbstmotivation und Verantwortungsfähigkeit der Akteure im Prozess, Voraussetzung für die eigene Zielklärung und Erwartungshaltung. Fünftens soll das Lernen als Gruppenprozess zu einer größeren Offenheit und zum effektiveren Problemlösen führen und letztlich in der Veränderung der Organisationsstrukturen münden (vgl. Reinhardt/Schweiker 1995, 276f.). Somit ist nicht das effiziente Durchlaufen eines Verfahrens das vorrangig angestrebte Ziel, vielmehr geht es darum, eine Einsicht in die Notwendigkeit des Veränderungsprozesses zu generieren. Erst dadurch wird organisationales Lernen möglich und kann über das bloße Reagieren auf Ereignisse hinausgehen (vgl. Probst 1995, S. 175; vgl. Senge 2001, S. 70).

Diesem Verständnis folgend kann organisationales Lernen¹ bezogen auf hochschulische Veränderungsprozesse als ein potentialorientierter Gestaltungsansatz gelten (vgl. Schönwald 2007, S. 34). Die Potentiale liegen dabei in der Gestaltung des Veränderungsprozesses als organisationalem Lernprozess (vgl. Carstensen 2004, S. 50). Der Ansatz fokussiert auf den Aufbau innovativer und adaptiver Strukturen in der Hochschule, die eine Weiterentwicklung der Organisation auf äußere und innere Faktoren zum Ziel haben (vgl. Euler 2018, S. 775).

3. Systemakkreditierung: Konzept und Umsetzung

Mit der Umstellung auf die Studiengangformate Bachelor und Master im Rahmen der Bologna-Reform wurde den Hochschulen ein größerer Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung dieser Studiengänge zuerkannt. Zur Sicherstellung der Qualität der Studiengänge und der Transparenz der Verfahren wurde die Programmakkreditierung als ein externes Prüfverfahren eingesetzt (AR 2011, S. 4). Seit 2008 bildet die Systemakkreditierung eine Alternative zu diesem System (vgl. KMK 2007). Im Unterschied zur Programmakkreditierung wird in der Systemakkreditierung die Qualität der Studiengänge durch eine hochschuleigene Qualitätssicherung sicher-

gestellt (vgl. AR 2013, S. 2). Die Qualitätssicherung ersetzt dabei die Rollen und Aufgaben der externen Akkreditierungsagenturen durch hochschuleigene Standards, die im Verfahren entwickelt werden (vgl. AR 2017, S. 4). Den Akkreditierungsagenturen kommt nun die Aufgabe zu, das „System“ zu begutachten und abzunehmen, mit dem die Hochschulen die Entwicklung und Genehmigung ihrer Studiengänge selbst vornehmen (vgl. Kühl 2014, S. 25f.). Aus dem turnusmäßigen Akkreditierungsverfahren soll eine kontinuierliche Beschäftigung erwachsen, d.h. ein fest verankertes, internes Qualitätsmanagement, welches entlang eigener, definierter Qualitätskennzahlen eine datenbasierte Entwicklung ihrer Studiengänge sicherstellt.

Am Beispiel der in der vorliegenden Fallstudie untersuchten Otto-von-Guericke-Universität (OVGU) Magdeburg kann dieser „Systemwechsel“ nachvollzogen werden. Der erste Antrag auf Programmakkreditierung wurde 2008 gestellt, seitdem ist eine nahezu vollumfängliche Akkreditierung der Studiengänge erfolgt (vgl. OVGU 2018). Zur Stärkung der hochschulautonomen Qualitätsentwicklungsarbeit wurde zunächst die Umsetzung eines einheitlichen, universitätsweiten Qualitätsmanagementsystems in den Hochschulentwicklungsplan formuliert, mit der Option des Übergangs von der Programm- zur Systemakkreditierung (vgl. OVGU 2015, S. 27):

„Die OVGU führt bis zum Jahr 2016 ein systematisches, partizipatives, forschungsorientiertes Qualitätsmanagement-Modell ein, um zum einen im Kontext dynamischer Hochschulentwicklung Qualität nachhaltig weiterzuentwickeln und zum anderen die Bedingungsfaktoren von Studium und Lehre beständig zu prüfen und damit den Weg zur Systemakkreditierung [...] zu ermöglichen“ (OVGU 2015, S. 24).

Mitte 2017 wurde schließlich der Antrag auf Zulassung zum Verfahren der Systemakkreditierung gestellt (vgl. OVGU 2018). Zur inhaltlichen und strategischen Vorbereitung der Systemakkreditierung wurde 2015 eine Arbeitsgruppe, die „Task-Force Systemakkreditierung“, gegründet. Diese versammelte Vertreter/innen aller Fakultäten und Statusgruppen der Fakultäten, das Sachgebiet Qualitätssicherung der OVGU sowie die Hochschulleitung in monatlichen Treffen. In diesem partizipativ angelegten Prozess wurden die Grundpfeiler der Systemakkreditierung vereinbart und im Leitbild und den Leitlinien zu Studium und Lehre festgehalten (vgl. OVGU 2018).

In der OVGU soll die Systemakkreditierung dazu beitragen, dass Steuerungsentscheidungen transparenter getroffen und effiziente Organisationsstrukturen etabliert werden. Die Verantwortung für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung wird den Fakultäten als Trägerinnen der Studiengänge übertragen. Insgesamt soll dieser Prozess eine höhere Selbstverpflichtung für die interne Qualitätssicherung bewirken, deren Systematisierung voranbringen und zu mehr Verbindlichkeit in der Qua-

¹ In dem Bewusstsein, dass es bezüglich des hier betrachteten Konzeptes des „organisationalen Lernens“ auch kritische Stimmen gibt, etwa die von Stefan Kühl (2014, S. 25ff.) soll herausgestellt werden, dass organisationales Lernen in diesem Beitrag als ein Gestaltungsprinzip bzw. eine Variante von Change Management verstanden wird, das die organisationale Lernfähigkeit im Sinne Senges (2002) zum Ziel hat und nicht als kognitiver Prozess.

litätsüberprüfung führen. Zugleich sollen Wissensstände aufgebaut und im Austausch mit den zentralen Einheiten stetig reflektiert und revidiert werden. Das Qualitätsmanagementsystem bildet dabei einen flexiblen Rahmen (vgl. OVGU 2015, S. 24f.). Aus dieser Struktur ergeben sich vielfältige Potentiale für organisationales Lernen.

4. Empirie: Erfolgsfaktoren für Organisationales Lernen

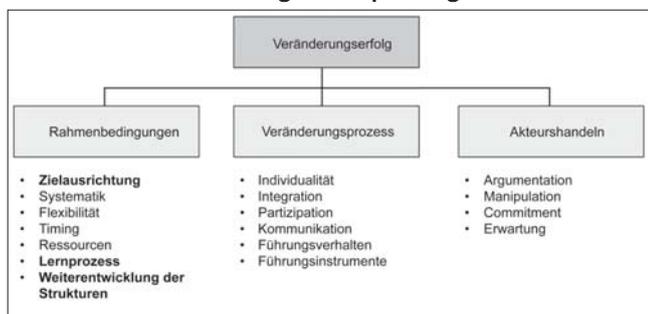
4.1 Forschungsmethodischer Zugang

Die empirische Grundlage für die Analyse von Erfolgsfaktoren im Veränderungsprozess der Systemakkreditierung bildeten acht qualitative leitfadengestützte Interviews an der OVGU.

Die Task-Force Systemakkreditierung bestand aus insgesamt 27 Mitgliedern und versammelte fünf Statusgruppen: Professor/innen und Studierenden sowie Vertreter/innen der Verwaltung, der Hochschulleitung und des Mittelbaus. Diese Arbeitsgruppe bildete die Grundlage der Untersuchung. Das Sample wurde geschichtet angelegt. Zielstellung war es mindestens eine/n Vertreter/in aus jeder Statusgruppe zu repräsentieren. Die Gruppe des Mittelbaus ist im Sample jedoch nicht vertreten.

Die Auswertung der Interviews wurde deduktiv anhand eines Kategoriensystems vorgenommen und folgte den Analyseprinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, S. 85f.) für eine inhaltliche Strukturierung. Grundlage für das Kategoriensystem war das Erfolgsfaktoren-Modell (vgl. Vahs/Leiser 2003, S. 16). Es leistet einen strukturierten Überblick über die drei Dimensionen eines Veränderungserfolgs. Die Ebene der organisationalen Rahmenbedingungen nimmt dabei jene Aspekte in den Blick, die den Veränderungsprozess aus struktureller Sicht bedingen. Im Fokus der nachfolgenden Analyse stehen vorrangig die in Abbildung 2 hervorgehobenen Aspekte. Die zweite Ebene bildet die Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung des Prozesses ab². Die dritte Ebene umfasst das Handeln der Beteiligten im Veränderungsprozess³.

Abb. 2: Erfolgsfaktoren in Anlehnung an Vahs/Leiser (2003, S. 16), eigene Anpassungen



4.2 Ergebnisse

In der Betrachtung der Rahmenbedingungen für einen Veränderungserfolg werden vorrangig die Potentiale für organisationales Lernen am Beispiel der Systemakkreditierung an der OVGU herausgearbeitet. Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang die drei Kategorien⁴

„Zielausrichtung“, „Lernprozess“ und „Weiterentwicklung der Strukturen“, die auf den theoretischen Grundlagen für Organisationales Lernen basieren.

Die Kategorie „Zielausrichtung“ beschreibt die jeweiligen Zielsetzungen der unterschiedlichen Akteure hinsichtlich der Arbeit in der Task-Force als auch in Bezug auf die Gestaltung des Veränderungsprozesses der Systemakkreditierung. Die zentralen Themen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Mit diesen unterschiedlichen Zielausrichtungen verbinden sich im Sinne Senges (2002) mehrere Disziplinen des organisationalen Lernens. Das Vorgehensziel nimmt den Prozess in den Blick, der zu dem anvisierten Ergebnis führen soll. Das Funktionsziel beschreibt die dahinterliegende Bedingung für die Zielsetzung und das Ergebnisziel bezieht sich wiederum auf das zu erreichende Ergebnis. Im Vorgehens- sowie im Ergebnisziel spiegelt sich die gemeinsame Vision der Task-Force, die sich zum einen auf die inhaltliche Zielstellung der Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre und dem Erreichen der formalen Voraussetzungen für eine Systemakkreditierung bezieht. Zum anderen kommt der Gruppe als Korrektiv eine herausgestellte Rolle zu, da sich die inhaltlichen Ziele auch an ihrer Tragfähigkeit messen lassen müssen. Weiterhin werden in Zusammenhang mit den Funktionszielen für die Systemakkreditierung systemische Denkansätze sichtbar. Hier zeichnet sich ein tieferes Verständnis dafür ab, dass es einer grundlegenden Veränderung des „Systems“ der Akkreditierung bedarf, um von punktuellen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung (im Sinne reaktiver Handlungen auf der Ereignisebene, siehe Abbildung 1) zu einem kontinuierlichen Reflexionsprozess zu kommen. Damit geht einher, dass in diesem neuen System auch neue Handlungsmuster (in Form selbst definierter Regelkreise) etabliert werden müssen.

Diese fokussierte Zielausrichtung kann als Ausdruck eines Lernprozesses gesehen werden, den die Task-Force Systemakkreditierung zum Zeitpunkt der Befragung bereits durchlaufen hat. Der Lernprozess beschreibt die Möglichkeit der eigenen Kompetenzentwicklung im Gruppengefüge. Diese drücken sich, wie Tabelle 2 zeigt, in einem Verständniszuwachs und einem Handeln aus Überzeugung hinsichtlich der Umsetzung der Systemakkreditierung aus.

Wie die Analyse dieser Kategorie ergibt, verfügen die Mitglieder der Task-Force bereits über ein gereiftes Bild dieser Entwicklungsaufgabe und verstehen sich im Sinne der „Personal Mastery“ auch als Advokaten des Wandels. Mit dem Verständnis für die Notwendigkeit des Systemwandels kommt zum Ausdruck, dass in der Task-Force aufgrund eines Aushandlungsprozesses in der Gruppe bereits mentale Modelle einzelner Mitglieder

² Die Erfolgsfaktoren für die Gestaltung eines Veränderungsprozesses wurde in einer eigenen Teilstudie (vgl. Wendt/Frisch 2018a) untersucht und ist nicht Teil dieses Beitrags.

³ Dem Akteurshandeln wurde zur näheren Bestimmung von Akzeptanz auf Basis sinnstiftender Elemente (vgl. Weick 1995) ebenfalls ein gesonderter Beitrag gewidmet (vgl. Wendt/Frisch 2018b).

⁴ Die Subcodes bilden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ab. Die zentralen Aussagen dieser Subcodes werden durch die zugeordneten Beispielschilderungen illustriert.

Tab. 1: Zentrale Themen der Kategorie „Zielausrichtung“

Subcode	Beispielcoding
Vorgehensziel	„ein System auf Papier zu bringen, was alle tragen und was akkreditierfähig ist.“ (Professor/in, Z. 15)
Funktionsziel	„dass wir tatsächlich einen Systemwechsel hinkriegen, weg von so einer punktuellen und frustrierenden Einzelbegutachtung hin zu so einem beobachtenden Prozess, der die Studiengänge dann begleitet“ (Professor/in, Z. 23)
Ergebnisziel	„das Ziel der ganzen Systemakkreditierung ist natürlich eine Verbesserung der Qualität in der Lehre vor allem. Das ist natürlich das Ziel, was letztendlich daraus resultieren soll“ (Professor/in, Z. 17)

Tab. 2: Zentrale Themen der Kategorie „Lernprozess“

Subcode	Beispielcoding
Verständniszuwachs	„Und ich glaube, wenn dann auch die Systemakkreditierung eine Weile läuft, dass dann auch das Verständnis für eben Qualität in der Lehre bei allen auch ein ganz anderes sein wird als aktuell“ (Student/in, S. 77)
Überzeugungshandeln	„Und dann aus eigener Einsicht Dinge in die Hand nehmen, das ist das Einzige, glaube ich, wo man weiterkommt“ (Professor/in, S. 69)

Tab. 3: Zentrale Themen der Kategorie „Weiterentwicklung der Strukturen“

Subcode	Beispielcoding
Diskurskultur	"dass wir NICHT solche Regelungskreisläufe haben, wo am Ende dann irgendwelche Handlungsanweisungen an Modul-Verantwortliche stehen, ne, sondern dass Diskussionen zum Nachdenken führen und aus dem Nachdenken heraus möglicherweise Modul-Verantwortliche zu dem Schluss kommen, das ein oder andere anders zu machen" (Professor/in, S. 71)
Datenbasis	"Was, glaube ich, ganz gut ankommt, auch in den Rückmeldungen, wenn man das immer wieder erzählt, ist die Idee, die Daten jetzt endlich mal sinnvoll zu nutzen oder halt auch mal aufbereitet zur Verfügung zu stellen, das kommt in den Fakultäten gut an und auch die Professoren, mit denen ich mich so darüber unterhalte, die sagen, 'ja, das ist ein großes Kino' " (Vertreter/in Verwaltung, S. 25)

verändert wurden. Das Handeln aus Überzeugung spricht diese Disziplin ebenfalls an.

Das Handeln aus Überzeugung bezieht sich zum Zeitpunkt der Befragung auf das gemeinsame Schaffen der Grundlagen für die erfolgreiche Systemakkreditierung. Dies umfasst die gemeinsame Erarbeitung des Leitbilds und der Leitlinien für Studium und Lehre an der OVGU (2017) sowie die Festlegung der Regelkreise für die Akkreditierung. Die konkrete Umsetzung der festgelegten Standards und Kriterien kann aufgrund des Zeitpunkts der Befragung daher nicht Gegenstand der Betrachtung sein. Indes besteht bereits zu diesem Zeitpunkt im Prozess der Systemakkreditierung eine Vorstellung davon, wie die „Weiterentwicklung der Strukturen“, siehe Tabelle 3, ausgestaltet werden muss. Diese umfassen die Beschreibung von Entwicklungsmöglichkeiten der Organisationsstruktur.

In dieser Kategorie kommt konkret die Etablierung einer Diskurskultur zur Sprache. Der Duktus der Aussagen verdeutlicht, dass kein Anordnen von oben, sondern Einsicht und eigene Bereitschaft den Diskurs und die Argumentation leiten. Der Diskurs soll zudem sachorientiert, auf einer möglichst umfassenden Datenbasis, erfolgen. Darin liegt ein besonderer Schwerpunkt, der sich mit den Rahmenbedingungen der Organisation Hochschule erklären lässt. Mit der Erarbeitung neuer Strukturen soll zum einen eine zukunftsfähige Basis für die Qualitäts-

entwicklung der Studiengänge entstehen. Zum anderen sollen diese Strukturen nicht zuletzt dem steuerungsseitigen Legitimierungsdruck Rechnung tragen, der ein Handeln – im Sinne der Gestaltung von Entwicklungsprozessen – erst erforderlich macht.

Dieses Postulat zu handeln, kann das Potential zur Gestaltung einer grundhaften Veränderung der Organisationsstruktur oder aber ein bloßes Reagieren auf neue Anforderungen bedeuten. Die Aussagen der Task-Force-Mitglieder lassen erkennen, dass der tiefgreifende Veränderungsprozess der Systemakkreditierung zugunsten einer gemeinsamen Zielausrichtung, einem überzeugungsgenerierenden Lernprozess und klaren gemeinsamen Vorstellungen in Bezug auf die Weiterentwicklung der Strukturen bereits ein Um- und Weiterdenken bewirkt hat.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat untersucht, inwiefern der Veränderungsprozess der Systemakkreditierung einen Beitrag zum organisationalen Lernen leistet. Diese Potentialbetrachtung wurde am Fallbeispiel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg vorgenommen.

Organisationales Lernen drückt sich in einem systemischen Grundverständnis aus. Die Veränderungen der Organisationsstrukturen wirken damit auch auf die individuellen Denk- und Handlungsmuster zurück. Daraus kann eine reflexive Grundhaltung erwachsen, aus der eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen entsteht. An diesem Prinzip setzt auch das Design des untersuchten Systemakkreditierungsverfahrens an. Sie nimmt damit Bezug auf die strukturellen Veränderungen der Hochschule, die sich durch neue Steuerungslogiken wie das New Public Management und den Prozess der Organisationswerdung ergeben und Einfluss auf das Verhältnis von zentralen und dezentralen Einheiten nehmen (vgl. Kloke 2014, S. 34). Die Verantwortung der Qualitätsentwicklung für die eigenen Studienprogramme liegt bei den Fakultäten, jedoch wird im flexiblen Rahmen des hochschuleigenen Qualitätsmanagements ein regelmäßiger Reflexions- und Revisionsprozess angeschlossen. Das in der Struktur der Qualitätsentwicklung verankerte prozessuale Vorgehen kennzeichnet organisationales Lernen.

Schlussendlich zeigt die Analyse, dass organisationales Lernen im Veränderungsprozess auf Einsicht und Überzeugung fußt. Überzeugung generiert sich vor allem aus der kontinuierlichen gemeinsamen Auseinandersetzung und Reflexion über die Systemakkreditierung der Akteure miteinander. Es konnten erste Ansätze reflexiven, sys-

temischen Denkens aufgezeigt werden. Inwiefern sich eine reflexive Diskurskultur der Hochschulmitglieder daraus entwickelt, muss sich im Laufe des Verfahrens erweisen.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (AR) (2017):** Handreichung der FIBAA zur Systemakkreditierung gemäß den Anforderungen des Akkreditierungsrates. http://www.fibaa.org/fileadmin/user_upload/2017_Handreichung_System.pdf (04.10.2018).
- Akkreditierungsrat (AR) (2013):** Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=22> (04.10.2018).
- Akkreditierungsrat (AR) (2011):** Handreichung Systemakkreditierung. http://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/111011_Handreichung_SYS_Okt_2011.pdf (06.05.2018).
- Argyris, C./Schön, D. (2002):** Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 2. Auflage. Stuttgart.
- Carstensen, D. (2004):** Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten. *die hochschule*, 1, S. 49-62.
- Euler, D. (2018):** Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hg.). *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden.
- Hochschulkompass (2018):** Akkreditierte Studiengänge und Hochschulen. <https://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html> (01.05.2018).
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) (2018):** Auf dem Weg zur Systemakkreditierung: Task Force nimmt Arbeit auf. Jahresbericht Studium und Lehre. Studienjahr 2015/2016. https://www.qualitaet.ovgu.de/Das+Qualit%C3%A4tssystem/der+OVGU/Jahresbericht+Studium+und+Lehre/Studienjahr+2015_16/Auf+dem+Weg+zur+Systemakkreditierung.+Task+Force+nimmt+Arbeit+auf-p-238.html (04.10.2018).
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) (2017):** Leitbild und Leitlinien für Studium und Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. https://www.qualitaet.ovgu.de/qualitaet_media/Downloads/Leitbild%2Bund%2BLeitlinien%2Bf%C3%9C%25BCr%2BStudium%2Bund%2BLehre%2Ban%2Bder%2BOtto_von_Guericke_Universit%C3%9C%25A4t%2BMagdeburg-download-1-p-776.pdf (15.10.2018).
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) (2015):** Hochschulentwicklungsplan 2015 – 2025 entsprechend §5 Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. http://www.ovgu.de/unimagdeburg_media/Organisation/Rektorat/Hochschulentwicklungsplan+2015+_+2025-p-23804.pdf (01.05.2018).
- Kehm, B. M. (2012):** Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 17-25.
- Kloke, K. (2014):** Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professions-theoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden.
- Krzywinski, N. (2014):** Universitätskultur als kritischer Faktor in strategischen Veränderungsprozessen. In: Scherm, E. (Hg.): *Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie?* München/Mering, S. 83-98.
- Kühl, S. (2014):** Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen. Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen. In: Beise, A. S./Jungermann, I./Wannemacher, K. (Hg.): *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung*. Hannover, S. 23-30.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007):** Einführung der Systemakkreditierung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Einfuehrung-Systemakkreditierung.pdf (15.10.2018).
- Mayring, P. (2000):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim.
- Mintzberg, H. (1979):** *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Hemel Hempstead/Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pellert, A. (2001):** Organisationsentwicklung. In: Hanft, A. (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagement*. Neuwied/Kriftel, S. 342-352.
- Probst, G. (1995):** Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Geißler, H. (Hg.). *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Reinhardt, R./Schweiker, U. (1995):** Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen. In: Geißler, H. (Hg.): *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Scherm, E./de Schrevel, M./Müller, U. (2014):** Strategisches Universitätsmanagement: Ergebnisse einer Befragung. In: Scherm, E. (Hg.): *Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie?* München/Mering, S. 99-118.
- Schönwald, I. (2007):** Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Lohmar/Köln.
- Schomann, M. (2001):** *Wissensorientiertes Performance Measurement*. Wiesbaden.
- Senge, P. M. (2011):** *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11. Auflage. Stuttgart.
- Senge, P. M. (2001):** *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 8. Auflage. Stuttgart.
- Vahs, D./Leiser, W. (2003):** *Change Management in schwierigen Zeiten. Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden.
- Weick, K. E. (1995):** *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wendt, C./Frisch, D. (2018a):** Erfolgsfaktoren bei hochschulweiten Veränderungsprozessen – eine qualitative Fallstudie. In: Pohlenz, P./Kondratjuk, M. (Hg.): *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes*. Opladen.
- Wendt, C./Frisch, D. (2018b):** Akzeptanz als Erfolgsfaktor für hochschulweite Veränderungsprozesse am Beispiel der Einführung einer Systemakkreditierung. In: Gotzen, S./Heuchemer, S./van Treeck, T. (Hg.): *Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichs*. Forschung und Innovation in der Hochschulbildung, 3, S. 113-125.
- Wilkesmann, U. (2012):** Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, S. 363-381.
- Wittmann, M. (2014):** *Change-Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Band 11. Erlangen.

■ **Claudia Wendt, M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: claudia.wendt@ovgu.de

Christine Abele



Christine Abele

Auswirkungen der Systemakkreditierung Kontinuierliche Qualitätsentwicklung oder doch nur „alter Wein in neuen Schläuchen“? Das Fallbeispiel der Universität Konstanz

Since 2008 German Universities have the possibility of "system accreditation". The article aims to tackle the question what effects system accreditation has on university structures and processes and the quality of study programs by referring to the case study of the University of Konstanz. The article concludes that in Konstanz system accreditation influences structures and processes and is as effective in enforcing the required formal aspects of study programs as is program accreditation. More substantial changes of study programs are also observable although a direct causality is difficult to detect. Here the monitoring cycles seem to function as an 'irritation' and thought provoking impulse that inspires departments and program representatives to initiate change.

1. Einleitung

Seit 2008 besteht in Deutschland die Möglichkeit der Systemakkreditierung. Statt einzelne Studienprogramme extern akkreditieren zu lassen, wird das interne Qualitätsmanagementsystem einer Hochschule akkreditiert und ihm somit bescheinigt, regelmäßig die Einhaltung der Programmakkreditierungskriterien bei allen Studiengängen zu prüfen und letztlich deren Einhaltung zu gewährleisten. Wesentliche Ziele sind hierbei eine stärkere Eigenverantwortung der Hochschulen und somit eine Steigerung der Hochschulautonomie und der Steuerungsfähigkeit von Hochschulen (AR 2012, S. 9). Die Systemakkreditierung ist somit auch als Zeichen einer „autonomen Hochschule“ zu verstehen, welche aus der Gruppen- und Gremienuniversität der 1970er Jahre hervorgegangen ist (siehe Nickel 2011; Mitterauer 2013; Zechlin 2015; Krücken 2017).

Nach zögerlichem Beginn – erst 2011 kam an der Universität Mainz das erste Verfahren erfolgreich zum Abschluss – hat sich die Systemakkreditierung zwischenzeitlich als Alternative zur Programmakkreditierung etabliert. Laut Datenbank des Akkreditierungsrats waren im April 2018 65 Hochschulen in Deutschland systemakkreditiert, davon 33 Universitäten (www.akkreditierungsrat.de (20.04.2018)). Demnach ist fast jede dritte deutsche Universität systemakkreditiert. Bei den anderen Hochschultypen liegt die Quote bei 15%. Weitere befinden sich im Verfahren zur Systemakkreditierung.

Diese Entwicklung wirft die Frage auf, welche Wirkungen und Effekte die Systemakkreditierung hat. Gelingt es, Qualitätsmanagementsysteme (QM-Systeme) zu etablieren, welche die Einhaltung der Kriterien der Programmakkreditierung gewährleisten und – mehr noch – welche weiteren Effekte entfalten die im Rahmen der Systemakkreditierung entstandenen internen QM-Systeme? Die Systemakkreditierung ist ein „Veränderungsprojekt“ (Klöpping/Minke 2015, S. 87ff.), wobei die

Frage, was genau und mit welchem Ziel verändert wird, meist nur schwammig mit Begriffen wie „Qualitätsentwicklung“ oder „kontinuierlicher Verbesserungsprozess“ beantwortet wird. Empirische Befunde, welche konkreten Ergebnisse und Wirkungen die Systemakkreditierung und mit ihr die neu aufgebauten universitären QM-Systeme entfalten, liegen noch kaum vor (Ditzel 2017, S. 18), auch wenn sich erste Forschungsprojekte dieser Frage widmen (siehe Scheytt et al. 2017; Ansmann et al. 2015; Steinhardt et al. 2018).

Dieser Beitrag nähert sich der Frage nach den Effekten der Systemakkreditierung anhand des Fallbeispiels der Universität Konstanz. Dabei stützt sich der Beitrag auf die Beobachtungen der Autorin, die naturgemäß subjektiv gefärbt sind, sowie des weiteren Qualitätsmanagement-Teams der Universität Konstanz. Er bezieht aber auch Ergebnisse der verschiedenen Reviewprozesse der internen Qualitätssicherungsinstrumente der Universität Konstanz sowie eine Auswertung der im Rahmen des QM-Systems festgelegten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen mit ein.

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Konstanz sowie das interne Qualitätsmanagementsystem kurz vorgestellt. Es schließt sich eine Diskussion der intern beobachtbaren Effekte auf Prozesse und Strukturen sowie der sichtbaren Ergebnisse des internen QM-Systems an.

2. Systemakkreditierung und Qualitätsmanagementsystem an der Universität Konstanz

2.1 Der Weg zur Systemakkreditierung

Der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements begann an der Universität Konstanz mit dem Erfolg in der ersten Runde der Exzellenzinitiative. Qualitätsmanagement war ein Teilprojekt des Zukunftskon-

zepts der Universität in der dritten Förderlinie und formulierte bereits das Ziel, ein Konstanzer Qualitätssicherungssystem zu implementieren, welches „die Akkreditierung aller Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzen ... (wird)“ (Zukunftskonzept der Universität Konstanz 2007, dt. Fassung, S. 57). Die Besonderheit lag hierbei von Beginn an darin, ein ganzheitliches System aufzubauen, welches nicht nur Studium und Lehre betrachtet, sondern auch Forschung und Nachwuchsförderung sowie die Verwaltung mit einbezieht (ibid).

Nach einem intensiven, durchaus kontroversen Diskussionsprozess fiel die Entscheidung für die Systemakkreditierung jedoch erst 2012 durch den Senat und das Rektorat der Universität. Im gleichen Jahr reichte die Universität den Zulassungsantrag bei der Schweizer Akkreditierungsagentur OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung, mittlerweile AAQ) ein. Die Systemakkreditierung erfolgte im Oktober 2014 mit Auflagen nach den Regeln des Akkreditierungsrats vom 20.02.2013 (AR 2013).

Dieser zeitliche Rahmen war gewollt. Während die Universität Konstanz als eine der ersten baden-württembergischen Universitäten den Bologna Prozess bereits 1999 mit dem ersten Bachelorstudiengang einläutete, wollte man im Hinblick auf die Systemakkreditierung zunächst die Erfahrungen anderer Hochschulen abwarten. Zudem bestand kein Handlungsdruck, da die ersten Bachelor- und Masterstudiengänge bereits programmakkreditiert waren und alle Studiengänge zunächst eine Programmakkreditierung durchlaufen sollten.

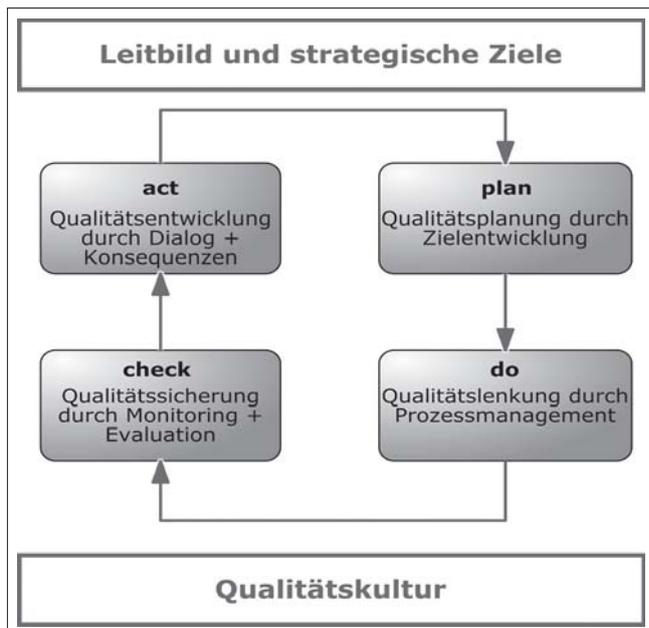
Die Senatsdiskussion zur Entscheidung für die Systemakkreditierung gab dabei im Kleinen die Debatte wieder, die bundesweit zum Akkreditierungssystem geführt wurde. Zwar ließen sich unter den Hochschullehrer/innen nur wenige Befürworter/innen der Programmakkreditierung finden. Zumeist wurde sie als lästiges Übel mit eingeschränkter Nützlichkeit und geringer Konsistenz bzgl. der Ergebnisse beschrieben (siehe zur bundesweiten Kritik an der Programmakkreditierung: Schmidt/Horstmeyer 2008, S. 43ff.). Das Verfahren der Programmakkreditierung sei jetzt aber eingeübt und bekannt. Bei der Systemakkreditierung bestehe die Gefahr einer unnötigen Zentralisierung, zunehmender Bürokratisierung und eines nicht einschätzbaren Aufwands (siehe zur Kritik an der Systemakkreditierung: Banscherus 2012, S. 47f.). Studierende fürchteten zudem, dass die Universität die Systemakkreditierung nur zur Kostenersparnis einsetze und die Qualitätssicherung der Studiengänge auf ein Minimum zurückfahre (siehe auch: Positionspapier der FZS 2013). Dennoch setzten sich die Befürworter/innen sowie die Universitätsleitung durch, welche vorrangig die zusätzliche Autonomie für die Universität ins Feld führten. Auch der Hinweis, dass die Systemakkreditierung als Zeichen einer autonomen Hochschule einer Exzellenzuniversität angemessen sei, mag geholfen haben. Dieses Argument scheint auch an anderen Standorten eine Rolle zu spielen, sind doch derzeit alle 11 Exzellenzuniversitäten systemakkreditiert.

2.2 Das Konstanzer Qualitätsmanagementsystem

Wie viele Qualitätsmanagementsysteme im Hochschulbereich orientiert sich das Konstanzer QM-System am

PDCA-Zyklus oder Deming-Rad und besteht aus vier wesentlichen Bausteinen: Qualitätsmatrizen zur Qualitätsplanung, Prozessmanagement zur Entwicklung klarer Strukturen und dokumentierter Prozesse, einem Monitoringverfahren zur Qualitätssicherung sowie regelmäßigen Strategiegesprächen zur Festlegung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (siehe QM-Handbuch 2017).

Abb. 1: Kreislauf QM



Wesentliche Neuerung, welche im Rahmen der Systemakkreditierung eingeführt wurde, ist dabei ein mehrstufiges Monitoringverfahren, welches im Bereich Studium und Lehre zur internen Akkreditierung der Studiengänge führt. Alle Fachbereiche erhalten im zweijährigen Turnus Monitoringberichte, welche statistische Kennzahlen sowie Ergebnisse von Studierenden-, Exmatrikulierten- und Absolventenbefragungen zusammenfassen. Die Berichte sind anhand festgelegter Ziele, Kriterien und ihnen zugeordneten Indikatoren strukturiert. Diese wurden gemeinsam mit Sektionen und Fachbereichen entwickelt und in einer vom Senat verabschiedeten Qualitätsmatrix festgehalten. Um kontinuierlich Verbesserungsmaßnahmen anstoßen zu können, werden die Monitoringberichte in unterschiedlichen Abständen in verschiedenen Zyklen und Gremien diskutiert. Im zweijährigen Fachbereichszyklus erfolgt die Diskussion nur in der Studienkommission; im vierjährig stattfindenden Rektoratszyklus erfolgt zusätzlich eine Begutachtung durch den Ausschuss für Lehre und Weiterbildung (ALW); im achtjährigen Peer Review Zyklus prüft zudem eine fünfköpfige externe Gutachtergruppe die Studiengänge eines Fachbereichs. Die letztgenannten zwei Zyklen schließen mit einem Strategiegespräch zwischen Fachbereichs- und Sektionsleitung (Dekan) sowie Rektorat ab. Hier werden die Ergebnisse besprochen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studiengänge gemeinsam festgelegt.

Das Konstanzer QM-System folgt hierbei in wesentlichen Zügen im Hochschulbereich etablierten Verfah-

rensprinzipien wie man sie z. B. aus Programmakkreditierungen kennt, sie aber auch in den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG) (HRK 2015) niedergelegt sind und die von vielen Hochschulen adaptiert wurden.

Die Bewertung der Studiengänge erfolgt in einem Wechselspiel von Selbst- und Fremdbewertung (siehe u.a. Beise et al. 2014, S. 11f.; Nickel 2007, S. 32ff.). Die Fachbereiche bzw. Studienkommissionen bewerten ihre Studiengänge im Rahmen eines Selbstberichts. Diese Selbstbeurteilung bildet die Basis einer internen Fremdbewertung durch den Ausschuss für Lehre und Weiterbildung (vierjähriger Zyklus) bzw. alle acht Jahre einer externen Begutachtung im Rahmen eines Vor-Ort-Besuchs externer Peers, wobei sich die Gutachtergruppe aus Professor/innen, einer externen Studierendenvertretung sowie einer Vertretung der Berufspraxis zusammensetzt. Die Begutachtung basiert auf relevanten Daten, welche teilweise selbst erhoben werden. Die Ergebnisse von Studierenden-, Exmatrikulierten- und Absolventenbefragungen spielen hierbei eine wichtige Rolle, aber auch wesentliche statistische Kennzahlen wie Betreuungsrelationen, Schwund- oder Erfolgsquoten werden integriert. Grundprinzip ist der Ansatz eines „informed peer-reviews“, welcher die Anfälligkeiten eines rein auf Peers gestützten Verfahrens durch die Bereitstellung empirischer Daten minimieren soll (WR 2011, S. 17). Wesentlich ist zudem, dass die Bewertung anhand festgelegter Kriterien bzw. Standards erfolgt; ein Prinzip, das man aus den Programmakkreditierungsverfahren kennt. An den Bewertungsprozess schließt ein Follow-up Prozess an, in welchem Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung vereinbart werden, deren Umsetzung im Anschluss überwacht wird. Bei den verschiedenen Verfahrensschritten ist sichergestellt, dass die wesentlichen Stakeholder und insbesondere die Studierenden angemessen beteiligt sind. Externe Vorgaben wie die Regeln zur Programm- und Systemakkreditierung, aber auch die ESG hatten einen entscheidenden Einfluss bei der Entwicklung des Konstanzer QM-Systems. Sie boten als Referenzrahmen Orientierung sowie Argumentationshilfe bei der Etablierung.

Neben diesen Verfahrensprinzipien, welche in ähnlicher Weise fast allen systemakkreditierten Hochschulen eigen sind, sind auch einige besondere Charakteristika des Konstanzer Systems hervorzuheben, welche sich zwar an einigen, jedoch bei weitem nicht an allen systemakkreditierten Hochschulen finden. Zuvorderst zu nennen ist der umfassende Charakter des QM-Systems. Die Monitoringzyklen nehmen neben Studium und Lehre auch die anderen Leistungsbereiche eines Fachbereichs wie Forschung und Nachwuchsförderung, Internationalisierung und Gleichstellung in den Blick. Während die zusätzlichen Bereiche im vierjährigen Rektoratszyklus nur eine untergeordnete Rolle spielen – hier steht die Qualität der Studiengänge im Vordergrund – kommt diesen Bereichen insbesondere im Peer Review Zyklus eine große Bedeutung zu. Die Peers bewerten einen Fachbereich mit all seinen Leistungsbereichen. Sie konzentrieren sich auf die inhaltlichen Aspekte und Kriterien der Qualitätsbewertung der Studiengänge – eine Pflicht im Rahmen eines systemakkreditierten Systems – betrach-

ten jedoch auch die Leistungsfähigkeit eines Fachbereichs in Forschung und Nachwuchsförderung, seine Erfolge in der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Internationalisierung und das Wechselspiel zwischen Forschung und Lehre.

Als zweites spezifisches Charakteristikum ist der Bezug zur Strategieentwicklung zu nennen. Im Peer Review werden explizit Fragen zur Führung und Organisation sowie zur strategischen Weiterentwicklung eines Fachbereichs behandelt. In den Strategiegesprächen zwischen Universitäts- und Fachbereichsleitung, welche jeden vier- und achtjährigen Zyklus abschließen, sind alle Themen (Studium und Lehre, Forschung und Nachwuchsförderung, Gleichstellung, Internationalisierung, Organisation und Führung) Gegenstand der Diskussion. Was den Bereich Studium und Lehre angeht, wird hierbei auch teilweise auf die in den Monitoringberichten enthaltenen Daten referiert. Vorrangig werden jedoch die Empfehlungen des Ausschusses für Lehre und Weiterbildung zur Weiterentwicklung der Studiengänge (vierjähriger Rektoratszyklus) sowie die wesentlichen Feststellungen und Empfehlungen der Gutachtergruppe (achtjähriger Peer Review Zyklus) diskutiert. Weiterer Gegenstand der Diskussion sind die von den Fachbereichen entwickelten Maßnahmenkataloge, in welchen dargelegt wird, wie die Empfehlungen durch konkrete Maßnahmen umgesetzt werden sollen, oder ausführlich begründet wird, sollte eine Empfehlung abgelehnt werden und nicht in Qualitätsentwicklungsmaßnahmen münden. Durch diese Strategiegespräche nimmt das Rektorat eine wesentliche Rolle im Verfahren ein; ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Konstanzer Systems. Hierdurch entsteht nicht nur eine gewisse Verbindlichkeit, auch die Ernsthaftigkeit des Verfahrens wird betont. Zudem bieten die ausführlichen Gespräche der Hochschulleitung und den Fachbereichsleitungen die Möglichkeit, sich über ihre strategischen Überlegungen auszutauschen. Der Peer Review Zyklus wird mit einem Auftaktgespräch zwischen Hochschulleitung, Dekan und Fachbereichsleitung eröffnet, um wesentliche Fragestellungen des Verfahrens abzustimmen und ggf. Schwerpunkte zu setzen.

Schließlich ist erwähnenswert, dass sich das Konstanzer QM-System Leitlinien gegeben hat, an welchen es sich ausrichtet, aber auch messen lassen möchte. Diese Leitlinien der Partizipation, Nützlichkeit, Genauigkeit, Klarheit sowie der Kommunikation und des Dialogs signalisieren, dass auch ein QM-System Qualitätsstandards genügen muss und transparente und nachvollziehbare Kriterien existieren, anhand derer das QMS auch evaluiert werden kann.

3. Strategische Intervention oder „alter Wein in neuen Schläuchen“? Eine Annäherung an die Frage nach Effekten und Wirkungen

Die Analyse der Wirkungen von Interventionen auf komplexe Organisationen ist aufgrund vielschichtiger Wirkungszusammenhänge eine konzeptionelle Herausforderung (Scheytt 2017, S. 51) und bedingt ein Modell von Wirkungsketten. Diese können vielfältig sein. Denk-

bar sind Auswirkungen auf Diskurse und handelnde Akteure (Ditzel 2017), aber auch Veränderungen in Strukturen (im Sinne einer Veränderung der Aufbauorganisation) (Pohlenz/Seyfried 2014) und Prozessen oder administrativen Routinen. Effekte sind demnach auf verschiedenen Ebenen beobachtbar. Ditzel (2017, S. 28) unterscheidet folgende Ebenen: Interaktion des Lehrens und Lernens, Studium, Lehrende sowie organisationale Rahmenbedingungen.

Im Folgenden werden die beobachtbaren Effekte des Konstanzer QM-Systems auf der Organisationsebene, der Prozessebene, der Diskurs- und Akteursebene sowie der Ebene von Studiengängen beschrieben. Hierbei wird auf folgende Quellen zurückgegriffen: 1) Die Ergebnisse strukturierter Interviews, welche am Ende jedes Peer Review Verfahrens mit wesentlichen Beteiligten (Peers, Fachbereichsvertreter/innen) geführt werden (bisher drei abgeschlossene Verfahren); 2) eine Auswertung der verabschiedeten Maßnahmenkataloge (aus insgesamt 13 Verfahren); 3) einen Review-Workshop mit Fachbereichsvertreter/innen, welche am Rektoratszyklus teilnahmen (1-2 Vertreter/innen aus insgesamt 11 Fachbereichen) sowie 4) die Beobachtungen des QM-Teams, welches alle Verfahren koordiniert und begleitet.

Schaffung einer zentralen für QM zuständigen Stelle

Wie in vielen anderen Hochschulen (Seyfried et al. 2015, S. 62ff.), wurde auch in Konstanz im Zuge des Aufbaus eines QM-Systems eine am Rektorat angesiedelte Stabsstelle als neue Organisationseinheit geschaffen. Dies geschah im Rahmen der Exzellenzinitiative (s.o.) sowie zur Koordination der anfallenden Aufgaben im Rahmen der Systemakkreditierung. Hierdurch wurde zudem den Anforderungen des baden-württembergischen Hochschulgesetzes Genüge getan, welches seit 2014 von den Hochschulen im Land verlangt „zur Sicherung einer hohen Qualität und Leistungsfähigkeit“ ein Qualitätsmanagementsystem „unter der Gesamtverantwortung des Rektorats“ einzurichten (LHG §5, Abs. (1)). Die Stabsstelle Qualitätsmanagement ist im Auftrag des Rektorats für die Themen Akkreditierung, Qualitätssicherung sowie interne Befragungen zuständig und fungiert auch als interne Evaluationsstelle. Durch die Einrichtung der Stabsstelle, aber auch durch die Erfordernisse der Systemakkreditierung hinsichtlich klarer Zuständigkeiten (Kriterium 6.5. siehe AR 2013, S. 27) kam es zu einer Klärung von Zuständigkeiten im Bereich der Qualitätssicherung. Darüber hinaus wurden Zuständigkeiten in diesem Bereich von den Fachbereichen auf die zentrale Ebene verlagert. Zwar sind nach wie vor die Fachbereiche für die Qualität ihrer Studiengänge sowie die Qualitätsentwicklung zuständig, die Qualitätssicherung wird jedoch zentral durchgeführt und die Ableitung von Konsequenzen aus den Ergebnissen der Qualitätssicherungsmaßnahmen erfolgt im Wechselspiel und Dialog zwischen dezentraler und zentraler Ebene. Hierdurch fällt der Hochschulleitung eine stärkere Rolle zu als zu Zeiten der Programmakkreditierung. Dies geschieht jedoch, ohne dass die Fachbereiche ihrer Zuständigkeit für die Studiengänge beraubt und aus ihrer Verantwortung entlassen werden.

Etablierung regelmäßiger und akzeptierter Qualitätskreisläufe

Auch auf der Ebene der Verfahren und Prozesse sind die Effekte der Systemakkreditierung offensichtlich. Ohne die Entwicklung regelmäßiger Zyklen der internen und externen Bewertung der Qualität der Studiengänge ist eine Systemakkreditierung nicht möglich. In Konstanz übernimmt diese Rolle das oben beschriebene Monitoringverfahren. Bevor der Frage nachgegangen wird, welche Effekte dieses Verfahren auf Ebene der Studiengänge hat (s.u.), soll zunächst das Verfahren selbst in den Blick genommen werden. Wurden durch die Systemakkreditierung von den wesentlichen Beteiligten akzeptierte und als nützlich erachtete Verfahren etabliert?

Ein im Oktober 2015 durchgeführter Reviewprozess mit vorrangig am Rektoratszyklus beteiligten Fachbereichen zeigte auf, dass das Verfahren weitgehend akzeptiert ist. Das Monitoringverfahren wurde als „fair und transparent“, als „lernendes System“, ein eigenes Verfahren (statt der Programmakkreditierung) als „begrüßenswert“ und eine kritische Selbstreflexion durch den Fachbereich alle vier bis fünf Jahre als „sinnvoll“ bezeichnet. Gelobt wurden zudem der dialogorientierte Ansatz und die offene Gesprächskultur in ALW und Rektorat. Kritik bezog sich insbesondere auf organisatorische Verfahrensfragen, welche im Anschluss zur Weiterentwicklung des Verfahrens führten, sowie auf die Qualität der statistischen Daten zielte. In der Folge wurde stark an der Verbesserung der Datenhaltungs- und Datenverarbeitungsprozesse gearbeitet. Es wurde jedoch auch der Aufwand, der mit den Verfahren einhergeht, bemängelt. Des Weiteren wurde kritisch angemerkt, dass „die richtigen Probleme“ nicht ausreichend behandelt werden würden.

Auch die Peer Review Zyklen, in welchen eine externe Gutachtergruppe einen Fachbereich mit seinen Studiengängen bewertet, wurden in den Auswertungsgesprächen mit Gutachter/innen sowie Fachbereichsleitungen ambivalent bewertet. Interessant ist hierbei, dass die Gutachtenden die Verfahren deutlich positiver bewerteten als die Fachbereichsleitungen, ein Ergebnis, das auch von Mittag et al. (2006, S. 12) in ihrer umfassenden Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren der ZeVA und des Nordverbands konstatiert wurde. In den Interviews in Konstanz gaben alle Peers an, dass sie innerhalb der Begehung ein derart umfassendes Bild und eine ausreichende Datenlage erhalten hätten, dass eine Bewertung der Leistungen eines Fachbereichs möglich gewesen sei. Die Begehung hätte „Spaß gemacht“, sei „sehr spannend“ gewesen, es „lohne sich“ für den Fachbereich und man hätte auch „selbst einiges gelernt“. Die Fachbereichsleitungen waren demgegenüber kritischer. Zwar helfe das Verfahren schon „gewisse Schwachstellen zu identifizieren“. Es sei auch hilfreich, „eigene Stärken gegenüber dem Rektorat zu dokumentieren“. Zudem wird es als bestmögliche Vorgehensweise dargestellt („wie sonst?“). Man habe jedoch „nichts gelernt, was wir nicht schon wussten“. Da der Aufwand hoch sei, bestehen Zweifel, dass dieser im Verhältnis zum Nutzen stehe. Einen konkreten Informationsgewinn sahen die Gesprächspartner/innen kaum. Auch wenn das Peer Review Verfahren durchaus als sinnvoll bezeichnet wird, wurden konkrete Effekte nicht

benannt. Ein/e Interviewpartner/in formulierte es so: „Nun, wir haben das schon alles gewusst. Aber zu hören, dass die Gutachter/innen das auch als Schwäche sehen, ist schon noch etwas anderes. Wir werden da schon zukünftig darauf achten“.

Bezogen auf die selbstaufgelegten Leitlinien des QMS (s.o.) lässt sich somit festhalten, dass das Monitoringverfahren mit dem vierjährigen Rektorats- und dem achtjährigen Peer Review Zyklus akzeptiert ist und eine gewisse Legitimität genießt. Das Verfahren wird als partizipativ, klar sowie dialogorientiert betrachtet. Eine Nützlichkeit wird dem Verfahren jedoch nicht uneingeschränkt zugestanden. Insbesondere die Fachbereichsvertreter/innen sind hier kritisch. Die Genauigkeit der Methoden wird im Falle des Peer Reviews uneingeschränkt zugestanden.

Regelmäßige Kommunikation über Qualität und Agenda-Setting

In seinem Auswertungsbericht der ersten Erfahrungen mit der Systemakkreditierung hält der Akkreditierungsrat fest, dass ein „hochschulinterner Diskussionsprozess über Qualitätssicherung und -entwicklung“ in den systemakkreditierten Hochschulen in Gang gesetzt wurde und die „Qualität der Kommunikation innerhalb der Hochschule deutlich befördert wurde“. Die Systemakkreditierung würde als „innovationsförderndes Instrument“ und als „motivierend wahrgenommen“ (AR 2012, S. 8f.). Auch Klöpping/Minke (2015, S. 89) stellen bei ihrer Betrachtung der Effekte der Systemakkreditierung an der Universität Stuttgart fest, dass die kontinuierliche Überprüfung von zentralen und dezentralen Leistungen in Studium und Lehre zur erstmaligen Diskussion von Qualitätszielen führte und zahlreiche Veränderungen im Verhalten aller Mitglieder einer Hochschule bedingen. Dieser Befund lässt sich für die Universität Konstanz bestätigen. So lassen sich mehrere Effekte auf Diskurs- und Akteursebene beobachten.

Zunächst führte das datengestützte Monitoringverfahren zu einer regelmäßigen Diskussion mit den Fachbereichen über Daten, Methodik und Datenqualität, welche zu einer Verbesserung der Datenqualität der Kennzahlen im Bereich Studium und Lehre führte.

Des Weiteren hat sich die Diskussion im Ausschuss für Lehre und Weiterbildung sowie in den Strategiegesprächen zwischen Rektorat und Fachbereichen als regelmäßiger Austausch über die Qualität der Studiengänge aber auch als wesentliches Instrument der Strategieentwicklung und des systematischen Austauschs zwischen Rektorat und Fachbereichen etabliert. Zwar fand auch vorher ein Austausch zwischen Rektorat und Fachbereichen statt, durch die Strukturierung des Austauschs anhand der vorgegebenen Kriterien und der datengestützten Diskussion wird nun jedoch eine vorher nicht dagewesene Systematik erzielt. Im Ausschuss für Lehre und Weiterbildung gewinnen die Mitglieder Einblick in andere Fachbereiche und deren Studiengänge, was auch zur Verbreitung von positiven Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen führt.

Zunehmend lässt sich beobachten, dass die Fachbereiche, aber auch studentische Fachschaften das Monitoringverfahren als Plattform nutzen, um gezielt Themen

zu platzieren und so Agenda-Setting zu betreiben. So nutzen gut organisierte Fachschaften das Verfahren, um im Ausschuss für Lehre und Weiterbildung Probleme in den Studiengängen anzusprechen und sorgen damit dafür, dass sich der Fachbereich sowohl vor dem Ausschuss als auch im Rektorat hierzu äußern muss. Auch haben Fachbereiche ihren Selbstbericht im Rahmen des Peer Reviews bereits genutzt, um gezielt Ausstattungsprobleme oder Probleme interdisziplinärer Studiengänge ins Rektorat zu tragen (gestützt durch den Bericht der Gutachter/innen, welche diese Punkte bereitwillig aufnehmen). Somit können die Verfahren auch genutzt werden, um interne Akteurskonstellationen zu beeinflussen und sich in der Diskussion um Ressourcen und Ausstattung Argumente und eine bessere Position zu verschaffen.

Schließlich lässt sich auch ein Perspektivwechsel bzw. eine veränderte Haltung gegenüber Qualitätssicherung und Akkreditierung feststellen. Während zu Zeiten der Programmakkreditierung Qualitätssicherung eher als von außen übergestülpt abgelehnt wurde, wird es jetzt als eigenes Verfahren, dessen Schwachstellen man konkret bearbeiten kann, angenommen. Der Umstand, dass die Universität nun selbst für die Verfahren der Qualitätssicherung zuständig ist, führt dazu, dass man sich mit diesen Verfahren eher auseinandersetzt und sich konkret für deren Weiterentwicklung und Verbesserung einsetzt. Dies ist insbesondere in den Diskussionen im Ausschuss für Lehre und Weiterbildung über die Weiterentwicklung des Monitoringverfahrens spürbar.

Qualitätsentwicklung der Studiengänge

In seiner Studie über die Effekte von Programmakkreditierungen kommt Benedikt Kaufmann zum Ergebnis, dass diese ein effektives Instrument darstellen, wenn es darum geht, die Einhaltung formaler Kriterien und aufgestellter Mindeststandards zu gewährleisten. „So haben die Programmakkreditierungen maßgeblich dazu beigetragen, dass wesentliche Elemente der Bologna-Reform implementiert wurden“ (Kaufmann 2014, S. 21). Selten würden die Effekte der Programmakkreditierung jedoch hierüber hinausgehen. „Sie (die Programmakkreditierungen) funktionieren primär als Mittel der Festsetzung und Durchsetzung von formalen Standards, nicht zur dynamischen Qualitätsentwicklung“ (ibid).

Betrachtet man die Effekte der internen Akkreditierungsverfahren an der Universität Konstanz auf Ebene der Studiengänge, lässt sich festhalten, dass die internen Verfahren in diesem Sinne zumindest nicht weniger leisten als die Programmakkreditierungen. Auch hier führt die systematische Prüfung der Einhaltung der sogenannten „Bologna-Kriterien“ dazu, dass alle Studiengänge, welche die Zyklen durchlaufen, am Ende diesen Kriterien entsprechen. So wurde in sechs von insgesamt 13 betrachteten Verfahren die Modularisierung bzw. das Modulhandbuch beanstandet und in drei Verfahren eine Überarbeitung der Qualifikationsziele angemahnt. Es lässt sich somit festhalten, dass es durch die Systemakkreditierung – zumindest was das Fallbeispiel Konstanz angeht – gelingt QM-Systeme zu etablieren, welche die Einhaltung der in der Programmakkreditierung festgelegten Mindeststandards garantieren. Die Frage stellt

sich, inwieweit die Verfahren auch weitreichendere Verbesserungen der Studiengänge zur Folge hatten. In den Maßnahmenkatalogen, welche am Ende jedes Verfahrens stehen, wurden auch Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen (Ausstattung, Betreuung und Beratung, Überschneidungsfreiheit, Praxis- und Forschungsbezug, zehn Verfahren), der Internationalisierung (acht Verfahren) oder Änderungen in der Prüfungsordnung und in den Curricula zur Verbesserung der Studierbarkeit vorgenommen (acht Verfahren). Betrachtet man die in den Maßnahmenkatalogen festgehaltenen Maßnahmen, deren Umsetzung auch durch ein kontinuierliches Follow-up überprüft wird, lässt sich somit festhalten, dass die neu etablierten Qualitätsregelkreise Veränderungen auf Studiengangsebene nach sich ziehen, welche auch über formale Kriterien hinausgehen.

Inwiefern sich diese Änderungen auf die Monitoringverfahren zurückführen ließen, ist jedoch schwer festzustellen. In den Auswertungsgesprächen stellen Fachbereichsvertreter/innen die vorgenommenen Änderungen entweder als „bürokratische Übung ohne Effekt“ oder als Reaktion auf eine Schwachstelle, derer man sich schon bewusst war, dar. Die Qualitätsentwicklungsmaßnahme wird in diesen Gesprächen dabei häufig als bereits geplant dargestellt. Teilweise wird jedoch aber auch darauf hingewiesen, dass die auferlegten Änderungen zum Anlass genommen wurden, weitere Verbesserungen in der Prüfungsordnung zu verankern. Die durch die Monitoringverfahren und damit die von der zentralen Ebene vorgenommene Intervention, sei – so diese Lesart – nicht der wahre Auslöser der Veränderung, sondern die eigentliche Initiative gehe von den Fachbereichen selbst, also der dezentralen Ebene, aus. Nicht durch die Systemakkreditierung und die neu geschaffenen Qualitätsregelkreise seien Verbesserungen gelungen, sondern eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung sei bereits in den Fachbereichen etabliert gewesen. Das neue QM-System sei demnach nur „alter Wein in neuen Schläuchen“.

Ditzel (2017) kommt in seiner Delphi-Studie zur Wirksamkeit von Qualitätsmanagement in Studium und Lehre zu einem ähnlichen Ergebnis. Demnach werden „Steuerungspraktiken (...) durch die handelnden Akteurinnen und Akteure interpretiert und ... im jeweils spezifischen Handlungskontext bzw. im Handeln der Akteurinnen und Akteure enacted bzw. ‚gebrochen‘“. Nicht die Steuerungsintervention verändert das Handeln, sondern diese stellt nur eine „Irritation“ dar, welche durch die handelnden Akteure durch „Prozesse des Bemerkens, Einklammers, Interpretierens und Sinnkonstruierens ihr Handeln selbst verändern (...)“ (ibid, S. 30). Bemerkenswert ist hierbei, dass nicht nur die dezentrale Ebene die Bedeutung der zentralen Intervention für die Änderung an Studiengängen von sich weist, sondern sich zudem die zentrale Ebene vor dieser Einflussmöglichkeit scheut. So ging der Ausschuss für Lehre und Weiterbildung dazu über, in Zweifelsfällen nicht Auflagen auszusprechen, sondern interne Akkreditierungen nur für ein oder zwei Jahre auszusprechen. Im Ergebnis wurden die betreffenden Studiengänge von den Fachbereichen teilweise eingestellt, bevor sie nach einem Jahr erneut das Verfahren hätten durchlaufen müssen. Auch

hier war somit nicht die Intervention der zentralen Ebene sondern das Handeln der dezentralen Ebene Auslöser der Veränderung.

4. Schluss

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass es durch die Systemakkreditierung gelungen ist, die Hochschulen in die Lage zu versetzen, die Einhaltung der Programmakkreditierungskriterien selber zu prüfen und deren Einhaltung zu gewährleisten. Zwar wurde dies nur für das Fallbeispiel der Universität Konstanz dargelegt, es wurde jedoch auch gezeigt, dass das Konstanzer QM-System mit seinem datengestützten Monitoringverfahren der Selbst- und Fremdbewertung in vielen Facetten anderen Systemen ähnelt. Die regelmäßige Abfolge von Datenberichten, Selbstbericht, Fremdbewertung, Entscheidung über interne Akkreditierung mit umzusetzenden Maßnahmen sowie Follow up ist in ähnlicher Form an vielen systemakkreditierten Hochschulen zu beobachten. Die Systemakkreditierung, aber auch die ESG, wirken hier als Orientierung und Vorlage. Dies bedingt eine gewisse Ähnlichkeit der Systeme.

Die Systemakkreditierung sowie das im Zuge der Systemakkreditierung aufgebaute interne QM-System wirkt hierbei auf verschiedenen Ebenen. Durch die Systemakkreditierung wurde mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement ein neuer Akteur innerhalb der Universität geschaffen, welcher zwar als Verwaltungseinheit, aber im Auftrag des Rektorats aktiv wird. Zudem kam es zu einer Verlagerung der Zuständigkeit für die Qualitätssicherung von der dezentralen Ebene der Fachbereiche, auf die zentrale Ebene der Hochschulleitung. Mit den Monitoringzyklen wurde zudem ein Verfahren etabliert, welches regelmäßig und systematisch die Qualität der Studiengänge in den Fokus nimmt und von den wesentlichen Beteiligten akzeptiert wird. Die zunächst abstrakt anhand der Vorgaben entwickelten Monitoringzyklen sind zwischenzeitlich gelebte Routine geworden und wurden auf Basis erster Erfahrungswerte und Rückmeldungen aus den Fachbereichen weiterentwickelt. Mehrere Fachbereiche durchlaufen die Zyklen bereits zum zweiten Mal, manche bereits zum dritten Mal. Im Ergebnis findet ein kontinuierlicher Dialog über Qualität in Studium und Lehre in den universitären Gremien statt. Dieser Dialog wird darüber hinaus von inner-universitären Akteuren teilweise zum Agenda-setting und zur argumentativen Stärkung der eigenen Position genutzt. Inwieweit das QM-System tatsächlich zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre beiträgt, ist schwieriger zu beantworten. Ein kausaler Zusammenhang zwischen den QM-Interventionen und tatsächlichen Weiterentwicklungen der Studiengänge ist nicht eindeutig feststellbar. Deutlich sind Effekte hinsichtlich der Einhaltung formaler Kriterien. Hier ist das interne Akkreditierungsverfahren gleichermaßen effektiv wie es der Programmakkreditierung bescheinigt wurde. Auch auf strukturell-organisatorischer Ebene der Studiengänge wurden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen durchgeführt. Hier ist jedoch nicht eindeutig feststellbar, ob diese durch die internen Qualitätssicherungsverfahren angestoßen wurden, oder auch ohne diese durchgeführt

worden wären. In den Interviews und Gesprächen mit Fachbereichsvertreter/innen zeigte sich, dass diese die Bedeutung der Qualitätssicherungszyklen, welche als von der Hochschulleitung und der zentralen Ebene angestoßene Intervention wahrgenommen werden, herunterspielen. Zwar sind die Monitoringverfahren, sowohl Rektoratszyklus wie auch Peer Review Zyklus, akzeptiert und werden nicht in Frage gestellt, aber sie werden nicht als Auslöser erfolgter Qualitätsentwicklungsmaßnahmen dargestellt. Den Ergebnissen des Qualitätsmanagements und insbesondere der Feststellungen und Empfehlungen im Rahmen der Rektorats- und Peer Review Zyklen wird somit keine kausale Wirkung auf die Studiengänge zugeschrieben. Vielmehr wirken sie als „Irritationen“ und Denkanstöße, welche die Fachbereiche zur Verbesserung ihrer Studiengänge und Leistungen anregen.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, i.d.F. vom 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013).

Akkreditierungsrat (2012): Bericht des Akkreditierungsrates zur Auswertung der ersten Erfahrungen mit der Systemakkreditierung vom 12.09.2012, Drs. AR 98/2012.

Ansmann, M./Brase, A./Seyfried, M. (2015): WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – Kurzbericht zur Online-Befragung, Potsdam, 11, www.uni-postdam.de/fileadmin01/projects/ls-verwaltung/WiQu_Kurzbericht_Onlinebefragung_final.pdf.

Banscherus, U. (2012): Die Diskussion um die Einführung und Anpassung der Systemakkreditierung: eine Stellvertreterdebatte. In: Banscherus, U./Himpele, K./Keller, A. (Hg.): Gut – Besser – exzellent? Qualität von Forschung, Lehre und Studium entwickeln. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, 118, S. 45-59.

Beise, A./Jungermann, I./Wannemacher, K. (2014): Einleitung. In: Beise et al.: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung – Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. HIS-HE, Forum Hochschule, 1.

Ditzel, B. (2017): Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre: Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (3), S. 17-37.

*FZS (Freier Zusammenschluss von Student*innenschaften) (2013):* Positionspapier Systemakkreditierung, www.fzs.de/positionen/281008.html (30.04.2018).

HRK (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG), Beiträge zur Hochschulpolitik, 3.

Kaufmann, B. (2014): Programmakkreditierung – Lessons Learned. Handlungsmuster und Dynamiken in Hochschulen. In: Beise et al.: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung – Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. HIS-HE, Forum Hochschule, 1, S. 15-22.

Klöpping, S./Minke, B. (2015): Veränderung auf Dauer? Zielsetzung und Individualisierung in QM-Systemen. In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hg.): Tagungsband 15. Jahrestagung, 2./3. März 2015. QM-Systeme in Entwicklung: Chance (or) Management?, S. 86-94.

Krücken, G. (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure In: Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Beiträge zur Hochschulforschung, 3-4, S. 10-29.

Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2006): Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 28 (2), S. 6-27.

Mitterauer, L. (2013): Qualitätssicherung und universitäres Steuerungssystem. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (2), S. 32-48.

Nickel, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Eine empirische Studie. Gütersloh.

Nickel, S. (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Brüsemeister, T./Heinrich, M. (2011) (Hg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster.

Pohlenz, P./Seyfried, M. (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung – Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? In: die Hochschule, 2, S. 144-155.

Scheytt, T./Ditzel, B./Lust, M. (2017): Projekt WirQung: Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre. In: Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. (Hg.): 1. Auswertungsworkshop der Begleitforschung, Dokumentation der Projektbeiträge, Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre, https://de.kobf-qp.de/fy/125/download_file_inline/, S. 51-56.

Schmidt, U./Horstmeyer, J. (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30 (2), S. 40-59.

Seyfried, M./Ansmann, M./Brase A. (2015): Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung. In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hg.): Tagungsband 15. Jahrestagung, 2./3. März 2015. QM-Systeme in Entwicklung: Chance (or) Management?, S. 61.

Stabsstelle Qualitätsmanagement der Universität Konstanz (2017): Qualitätsmanagement-Handbuch – Strukturen, Instrumente und Verfahren in Studium und Lehre, www.uni.kn/qms/qm-konzept/.

Steinhardt, I./Schneijderberg, C./Krücken, G./Baumann, J. (2018): Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht. Incher Working Paper Nr. 9.

Wissenschaftsrat (2011): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung, Drs. 1656-11.

Zechlin, L. (2015): Was ist „gute“ Hochschulgovernance? In: Hochschulgovernance in Deutschland, Schriftenreihe Hochschulpolitik, FES.

■ **Dr. Christine Abele**, Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Universität Konstanz, E-Mail: christine.abele@uni-konstanz.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten Qualitätsforschung, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Ann Kristin Falkenhain, Patrick Föste & Simone Darnauer

Raum für hochschulweite Kommunikation Im Projekt entwickelt – im Alltag umgesetzt



*Ann Kristin
Falkenhain*



Patrick Föste

Universities are just like other organisations and have a defined aim for what they wish to achieve. They are self-organised according to this aim. Universities create structures in order to accomplish their purpose and tasks in education, teaching, training, research and development. With increasing success and growth the responsibilities and interactions between them augment with the complexity of the tasks at hand. Orientation for the employees gets more challenging. Furthermore each university is a product of its own history, traditions and differing focus. Decentralised faculties on the one hand and centralised administration structures on the other: however different cultures with numerous value and guiding principle meet and interact with each other. How can this dynamic be used to improve structures and reach common aims? Standard procedures for project and process work in combination with areas for creativity and interaction support a university-wide communication. Based upon the project "system accreditation" this article shows an applicable approach.



Simone Darnauer

Hochschulen haben wie jede Organisation ein definiertes Ziel, das sie versuchen zu erreichen. Sie richten sich diesem Ziel entsprechend selbstorganisiert aus. Die Hochschule schafft Strukturen zur Erfüllung ihrer Aufgaben in Studium, Lehre, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung. Mit zunehmendem Erfolg und Wachstum steigen die Zahl der Aktivitäten und deren Verknüpfungen untereinander. Die Komplexität im Zusammenspiel der einzelnen Tätigkeiten wächst, die Orientierung für die Mitarbeiter/innen wird zunehmend schwieriger. Jede Hochschule bringt zudem ihre eigene Historie, gewachsene Strukturen und Schwerpunkte mit. Dezentrale Fachbereiche einerseits, zentrale Verwaltungsstrukturen andererseits: verschiedene Kulturen mit Werten und Handlungsmaximen begegnen sich und interagieren. Wie kann die Dynamik in der Begegnung genutzt werden, um gemeinsam Organisationsziele zu erreichen und Strukturen zu verbessern? Standardvorgehen für Projekt- und Prozessarbeit in Kombination mit Freiräumen für Austausch und Kreativität unterstützen und befördern eine strukturierte und zielführende hochschulweite Kommunikation. Am Beispiel des Projekts Systemakkreditierung der FH Bielefeld werden konkrete Vorgehensweisen und Formate dargestellt und erläutert.

Begriffe definieren

Die Verwendung von Begriffen und ein gemeinsames Verständnis ihrer Bedeutung sind die Voraussetzung für sowie das Ergebnis einer gelungenen Kommunikation. Die Begriffe Projekt, Prozess und Freiraum werden an der Fachhochschule Bielefeld wie folgt verstanden.

Projekt: Ein Projekt ist gemäß DIN 69 901 ein „Vorhaben, das im Wesentlichen durch eine Einmaligkeit der Bedingung in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist“ (DIN Deutsches Institut für Normung e.V. 2009, S. 11). Die Charakteristika eines solchen Projektes lassen sich wie folgt beschreiben:

- definierter Anfang und definiertes Ende (Ziel),
- einmaliges Vorhaben,
- hoher Innovationsgrad (neuartig),
- hohes Risiko,
- komplexe Wechselwirkungen (zwischen Disziplinen und Organisationen),
- dynamischer Verlauf (sich ändernde organisatorische Bedürfnisse),
- Termindruck (vgl. Litke 2004, S. 19).

Bei der Entwicklung von Organisationen erfolgt der Einsatz von Projekten, um zum Beispiel flexibler auf Anforderungen reagieren zu können oder die Innovationsfähigkeit zu erhöhen.

Projekte werden im Kontext dieses Artikels als temporär, mit einer eigenen Struktur, und Möglichkeit für Querdenken verstanden.

Prozess: Ein Prozess ist eine festgelegte Reihenfolge von Prozessschritten (Tätigkeiten, Aktivitäten und/oder Aufgaben). Die Ausführung der einzelnen Prozessschritte dient der Erreichung von einem oder mehreren Zielen, die für den Prozess definiert wurden. Dabei erfolgt oftmals die Beschreibung von Prozessen mit Hilfe von Prozessmodellen. Sie sind ein systematischer Ansatz, Ziele zu verfolgen wie zum Beispiel Transparenz schaffen, Fehler vermeiden, Kostenreduktionsmöglichkeiten erken-

nen, Wissen speichern und verfügbar machen, Motivation und Orientierung für Mitarbeiter schaffen, Prozessoptimierung ermöglichen, Evaluationen durchführen, Abläufe simulieren sowie Voraussetzung für Zertifizierungsvorhaben schaffen (vgl. Freund/Rücker 2012, S. 1). Prozesse werden im Kontext dieses Artikels als langfristig ausgelegte Konstrukte mit festen wiederkehrenden Strukturen verstanden. Zusammenhänge eines Prozesses sind verständlich aufbereitet.

Raum: Modell für die Darstellung der sozialen Welt und das Zusammenspiel bzw. die Zugehörigkeit der Mitglieder in diesem sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1995, S. 9). Raum wird im Kontext dieses Artikels als Freiraum für Interaktion, als Möglichkeit, als Handlungsaufforderung „ich darf“ verstanden. Für einen Raum werden Methoden wie Moderationstechniken, Interaktionsprozesse, Vorgaben für strukturierte Sitzungen und Vorgaben zum Umgang miteinander, z.B. Konfliktlösung und Umgang mit Hierarchie benötigt. Werte und Normen der Gruppe und der Individuen gestalten den Raum aus und mit.

Impuls für Veränderung

Mit der Idee „Wir wollen die Systemakkreditierung“ gaben die zwei größten Fachbereiche „Ingenieurwissenschaften und Mathematik“ und „Wirtschaft und Gesundheit“ an der Fachhochschule (FH) Bielefeld den ersten Impuls für Veränderung. Das Projekt „Systemakkreditierung“ wurde mit dem Ziel gestartet, vorhandene Strukturen anzupassen, zu erweitern und weiter zu entwickeln. Es wurde erfolgreich über eine vorgegebene Projektstruktur, in der mehrere Sichten und Perspektiven zusammen kamen, durchgeführt. Als eine Rahmenbedingung aus den Vorgaben der Systemakkreditierung wurde die Beschreibung von Prozessen aufgegriffen. Ein hochschulweiter Standard mit einem Vorgehensmodell für die Prozessmodellierung innerhalb der Organisation sollte erarbeitet werden. Nicht alle Abläufe aus dem Bereich Studium und Lehre sollten beschrieben werden, sondern lediglich die relevanten. Weitere Prozesse sollten bei Bedarf beschrieben werden.

Klare Vorgaben und Dynamiken nutzen

Das Projekt „Systemakkreditierung“ wurde über die Projektleitung und ein Lenkungsteam gesteuert. Entscheidungsvorlagen wurden gemeinsam vorbereitet und dem Präsidium vorgelegt. Für das Projektteam war die Prämisse: „Hochschulweite Zusammenhänge transparent darstellen, Schnittstellen zwischen Einheiten betrachten, Lücken aufdecken und schließen und unterschiedliche Sichten zusammenführen“.

Als strukturgebendes Element wurde ein Vorgehensmodell für die Prozessmodellierung entwickelt. Die Prozessmodellierung nutzt einen Standard bestehend aus einem tabellarischen Prozesssteckbrief, einer grafischen Darstellung, einer detaillierten Prozessbeschreibung und einem Rollenmodell. Die grafische Modellierung basiert auf dem Baukasten der BPMN 2.0 (Business Process Modeling and Notation, gemäß OMG 2011). Der Standard wurde durch eine Projektgruppe (AG Standard für

die Prozessdokumentation) unter Einbeziehung der verschiedenen Sichten (Verwaltung/Organisation, Qualitätsmanagement, Fachbereiche, Datenverarbeitungszentrale, Lenkungsteam Systemakkreditierung inklusive der fachlichen Expertise zu Vorgehen und Methoden) der Hochschule auf Basis etablierter Standards entwickelt und individuell angepasst. In der hochschulweiten Prozessdokumentation werden die Aufgaben in den einzelnen Organisationseinheiten nicht detailliert beschrieben. Die Beschreibung der Tätigkeiten pro Arbeitsplatz obliegt den Einheiten selbst. Dabei kommen Handreichungen, Checklisten, Ablaufbeschreibungen und ähnliches zum Einsatz. Sichergestellt sein muss immer die Schnittstelle zwischen den Einheiten mit der Gesamtzielsetzung des Prozesses wie im Prozesssteckbrief beschrieben.

Abb. 1: Prozesssteckbrief

Ziel des Prozesses	
Auslösendes Ereignis	
Ergebnis	
Lieferanten wer liefert dem Prozess etwas zu?	Lieferanten (Angabe der Funktion und ggf. Organisationseinheit): •
Eingangsgrößen	Eingangsgrößen (Aufzählung des Inputs, z.B. Material, Informationen, Dokumente): •
Nutzer wer nutzt Ergebnisse des Prozesses?	Nutzer (Angabe der Funktion und/oder Organisationseinheit): •
Ausgangsgrößen	Ausgangsgrößen (Aufzählung des Outputs, z.B. Material, Informationen, Dokumente): •
Prozessverantwortung	
Prozessbeteiligung	•
Schnittstellen zu anderen Prozessen	•
Termine / Fristen im Prozessablauf	
(Teil-)Prozesse	1.
Mitgeltende Unterlagen	•
EDV-Systeme	•
Fallzahlen / Mengengerüst	Anzahl der Prozessdurchläufe: Turnus: Zeitraum des Prozessablaufs:
Prozesskennzahlen	
Steuerungsmaßnahmen	

Die Erarbeitung der Prozesse wirkt mit dem gemeinsamen Grundgerüst an Methoden und Vorgehensweisen kommunikationsfördernd. Mit Hilfe des Prozesssteckbriefs wird ein Rahmen geschaffen, in dem Ziele, Verantwortlichkeiten, Tätigkeiten und ggf. IT unterstützende Systeme in einem Prozess geklärt werden. Die Aufmerksamkeit wird in Richtung der Beteiligten gelenkt. Kommunikation mit den beteiligten Fachexpert/innen ist für die inhaltliche Beschreibung unumgänglich. Weitere benötigte Akteure können identifiziert werden. Rollenbeschreibungen können erweitert bzw. verändert werden. Die Modellierung von Prozessen erfolgt an der FH Bielefeld in Form von Projekten. Auch Projekte folgen einem strukturierten prozessorientierten Vorgehen. So hat zum

Beispiel das Project Management Institut einen globalen Standard zum Projektmanagement veröffentlicht. Dieser Standard enthält Prozessmodelle, die das komplexe Projektmanagement und die Tätigkeiten in einem Projekt darstellen, sowie Hinweise für die Kommunikation inklusive eines Konfliktmanagements innerhalb von Projekten geben (vgl. Project Management Institut 2013). Dadurch erfolgt eine Strukturierung und Orientierung; gleichzeitig wird Freiraum für Kommunikation gefordert, der entsprechend ausgestaltet werden kann.

Nachhaltige Veränderungen im Alltag

Für die nachhaltige Verankerung und Akzeptanz von Veränderungen in der Organisation ist wichtig, die Beteiligten in die Erarbeitung zukünftiger Standards einzubeziehen und die innerhalb der bestehenden Strukturen neu entwickelten Lösungen und Rollen kontinuierlich unter Berücksichtigung etablierter Ansätze oder Umsetzungen anderer Organisationen weiterzuentwickeln. Im Vorgehensmodell für die Prozessmodellierung ist beispielsweise die Rolle Auditor/in dafür verantwortlich, dass der definierte Standard eingehalten und dabei auftretende Konflikte erkannt und gelöst werden. Auditor/innen schaffen eine Atmosphäre für die gemeinsame Erarbeitung des Prozesses. Die Rolle Modellierer/in sorgt dafür, dass die bei der Beschreibung der Abläufe und Tätigkeiten auftretenden Konflikte erkannt und gelöst werden und ermutigt, einen Konsens zu finden. Prozessmitarbeiter/innen geben ihre Erfahrungen und Vorstellungen in den Erarbeitungsprozess und reflektieren gemeinsam ihre Tätigkeiten. Als gemeinsame Werkzeuge dienen dabei unter anderem der Projektsteckbrief und der Modellierungsstandard. Die Orientierung wird dadurch leichter, die Erarbeitung wird unterstützt. Prozesse und Rollenbeschreibungen dienen ebenfalls als Orientierung und Leitfaden für die Kommunikation, zum Beispiel bei der Einrichtung neuer Studiengänge. Die als Ergebnis des Projekts beschriebenen und dokumentierten Prozesse „Einführung eines Studiengangs“, „Weiterentwicklung und Einstellung eines Studiengangs“, „Evaluation in Studium und Lehre durchführen“ werden an der FH Bielefeld nach Diskussion mit den Studiengangsleitungen, den beteiligten Dezernaten, Einheiten, Senat und Präsidium erfolgreich als Kommunikationsgrundlage verwendet und kontinuierlich weiterentwickelt. Ebenso werden die dazugehörigen Rollenbeschreibungen „Studiengangsleiter/in“, „Fachbereichsreferent/in“, „Fachbeirat“, „Peers“ erprobt und fortgeschrieben. Im Projekt als Experiment durchgeführte hochschulweit organisierte Workshops mit definierten Rollen für Moderation und Dokumentation schaffen mittlerweile bei der Erstellung von Ordnungen und Leitlinien standardisierte Kommunikationsmöglichkeiten für offenen Austausch und gemeinsame Arbeit. Dabei wird frühzeitig für die verantwortlichen Mitarbeiter/innen eine Möglichkeit gegeben, Ideen und Entwürfe fachlich ohne Hierarchien auf Augenhöhe diskutieren zu können. Spannungsfelder zwischen den einzelnen Bereichen werden in der Diskussion transparent. Anspruch und Wirklichkeit können abgeglichen werden. Impulse können aufgegriffen, blinde Flecken erkannt werden. Fehlende

Elemente können im Nachgang aufbereitet und kommuniziert werden.

Kurz nach erfolgreicher Einführung der Systemakkreditierung wurde an der FH Bielefeld ein Qualitätsmanagement (QM)-Parcours entwickelt, der Meilensteine, Prozesse, Ziele und Leitlinien sichtbar macht und zu einer offenen Diskussion und offenem Feedback der unmittelbaren Beteiligten einlädt. Ergebnisse fließen in die Weiterentwicklung der Prozesse ein. Der Parcours ermöglicht einen Schnelleinstieg in das Thema Qualität in Studium und Lehre für Mitarbeiter/innen, Vertreter/innen anderer Hochschulen sowie weitere Interessierte.

Lessons Learned

Herausforderung nach Abschluss des Projekts Systemakkreditierung war und ist die Nutzung der eigenen Freiräume in den Prozessen ohne eine vorgegebene Projektstruktur. Eng an den ursprünglichen Programmakkreditierungsprozessen gestartet, ergibt sich im Rahmen der Systemakkreditierung ein Freiraum, der genutzt und mit Leben gefüllt werden kann und muss. Die Implementierung der Ergebnisse erfolgt in weiteren neuen Projekten. Ein gesteuerter und begleiteter Prozess über eine zentrale Verantwortlichkeit ist dabei notwendig, um zielgerichtet die Bedürfnisse der unterschiedlichen Beteiligten berücksichtigen zu können. Das Vorgehensmodell für die Prozessmodellierung gibt die Orientierung. Die erprobten Projektstrukturen werden momentan unter Berücksichtigung etablierter Standards zu einem eigenen hochschulweiten Standard weiterentwickelt und aufbereitet, der die Schritte von der Projektidee, über die Freigabe und Durchführung bis hin zur Abnahme und einem Lessons Learned inklusive der beteiligten

Abb. 2: Projektsteckbrief zur Darstellung des Vorhabens

Projekt-ID (interne Projektnummer)	
Projektname	
Auftraggeber (Position, Abteilung, Name, Funktion)	
Projektleitung/ Ansprechpartner (Name, Telefon Nr., Mail, Funktion)	
Projektstart	
Projektende	
Projektziele	<ul style="list-style-type: none"> • Was soll erreicht werden? • Was soll besser werden? • Ziele auf SMART-Kriterien prüfen, relativ formulieren; • Kennzahlen / Kenngrößen, die die Ziele abbilden, definieren
Strategische Ziele (Bezug zum HEP)	

Rollen beschreibt. Über Projektsteckbriefe, angelehnt an die Prozesssteckbriefe, werden Projekte in einer Gliederung erfasst und vorstrukturiert. Nach Freigabe findet die Bearbeitung im Team gemeinsam mit beratenden und entscheidenden Gremien statt. Zudem werden Möglichkeiten für die Vernetzung der Projekte untereinander geschaffen.

Aus den positiven Erfahrungen der Projektarbeit des Projekts „Systemakkreditierung“ wurde aus dem steuernden und beratenden Lenkungsteam die Arbeitsgruppe (AG) „Qualität in Studium und Lehre“ als strategischer Treiber unter Leitung der Präsidentin abgeleitet. In der AG finden sich zweimal pro Semester die Dekane der Fachbereiche, die Leitungen der Dezernate „Planung, Controlling, QM“ sowie „Studium und Lehre“, Studierendenvertreter aus AStA und StuPa, der Vizepräsident für Studium und Lehre und die Präsidentin zusammen. Unterstützt werden sie gegebenenfalls durch weitere Akteure aus dem Qualitätsmanagement-System für Studium und Lehre. Diskutiert werden anstehende Änderungen, Probleme und Planungen. Zusätzlich finden operative Treffen von Kolleginnen und Kollegen aus zentraler Verwaltung mit Fachbereichsvertretern statt. Dabei werden konkrete Themen der Studiengangsentwicklungs- und Qualitätssicherung diskutiert. Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven wird generiert. Möglichkeiten für gemeinsame Lösungen werden erarbeitet. Eine Metaebene zur Arbeit im Alltag wird eingenommen, Raum für Reflektion wird gegeben. Freiraum außerhalb von Projekten und formalen Prozessen wird gestaltet.

Die Begleitung der Beteiligten erfolgt an der FH Bielefeld durch den zentralen Bereich „Projektmanagement hochschulweite Projekte“, in dem Strukturen und Orientierung für Projekt- und Prozessarbeit entwickelt werden. Die auf Basis der Erkenntnisse aus den abgeschlossenen Projekten erarbeiteten Standards und Modelle sowie Rollenmodelle werden in laufenden Projekten und im Tagesgeschäft erprobt und weiterentwickelt.

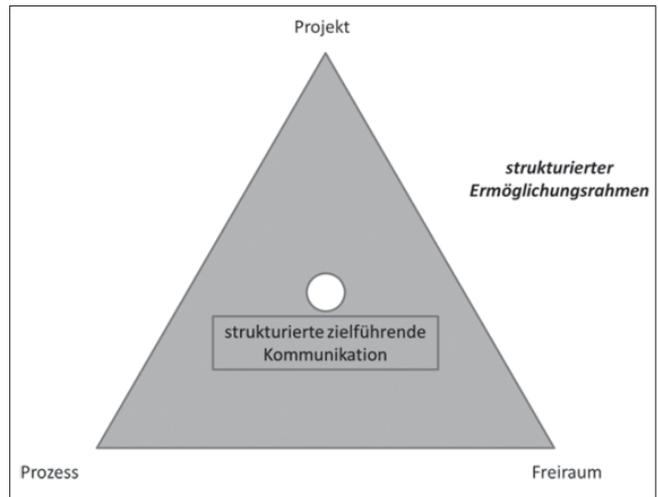
Die durch Impulse des Projekts veränderten Organisationsstrukturen werden für die nachhaltige Verankerung mit Hilfe der Präsenz der beteiligten Akteure, deren Vernetzung in der Organisation und der strategische Festschreibung im Hochschulentwicklungsplan hochschulweit kommuniziert.

Fazit

Eine Organisation, die einen strukturierten Ermöglichungsrahmen (vgl. Erpenbeck et al. 2016, S. 5) für hochschulweite Kommunikation schafft, ist eine lernende Organisation (vgl. Senge 1996). Sie spannt über die Balance zwischen strukturiertem temporärem Projekt, strukturierten langfristigen Prozessen und Freiraum für Interaktion einen strukturierten Ermöglichungsrahmen und damit eine Basis für die Kompetenzentwicklung der einzelnen Individuen. Diese bringen ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre Erwartungen in Form ihrer individuellen Realitäten ein. Die gemeinsame Erarbeitung und die Lösung auftretender Spannungen führt zu einem Kompetenzzuwachs beziehungsweise Kompetenzerwerb, der für das Finden eines eigenen Weges im Sinne der Selbst-

verantwortung und Selbstorganisation unerlässlich ist. Dies ist Voraussetzung für eine nachhaltige Verankerung der in Projekten erarbeiteten Lösungen in der Organisation, bis erneut Spannungen auftreten, die eine Überarbeitung und Weiterentwicklung erforderlich machen. Somit wird eine kontinuierliche Entwicklung der Organisation sichergestellt und die Möglichkeit zur Selbstorganisation geschaffen, mit der die Organisationsziele erreicht werden können.

Abb. 3: Skizze eines strukturierten Ermöglichungsrahmens



Im Spannungsfeld zwischen „Anforderungen erfüllen“ und „Freiräume nutzen“ wird eine Hochschule immer ihren eigenen Weg finden und sich Rahmenbedingungen anpassen müssen. Die im Projekt „Systemakkreditierung“ an der FH Bielefeld aufgebaute gesteuerte Kommunikation über Prozessmodellierung und Strukturen aus dem Projektmanagement unterfüttert mit Freiraum für offene Diskussionen tragen ein großes Stück dazu bei, das Spannungsfeld zielgerichtet bearbeiten zu können. Über die Vorgehensmodelle inklusive Rollenbeschreibungen in den jeweiligen Kontexten und über die erarbeiteten Gliederungen für Prozess- und Projektsteckbriefe wird Orientierung geschaffen. Kommunikation wird gefordert und gefördert. Das Projektmanagement für hochschulweite Projekte begleitet den gesamten Prozess und ist Ansprechpartner für verantwortliche Projektleiter/innen, die Projektteams und die weiteren Beteiligten.

Austausch mit anderen Hochschulen und Impulse von außen sind für die Weiterentwicklung der Werkzeuge und Vorgehensweisen der FH Bielefeld unumgänglich und wertvoll.

Der QM-Parcours steht offen für Interessierte!

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a.M.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2009): DIN 69901-5. Projektmanagement – Projektmanagementsystem – Teil 5: Begriffe. Berlin.
- Erpenbeck, J. et al. (2016): Social Workplace Learning. Wiesbaden.
- Freund, J./Rücker, B. (2012): Praxishandbuch BPMN 2.0 (3., erweiterte Auflage). München/Wien.

Abb. 4+5: Impressionen aus QM-Parcours



Litke, H.-D. (2004): Projektmanagement Methoden, Techniken, Verhaltensweisen Evolutionäres Projektmanagement (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). München.

OMG (2011): Business Process Model and Notation (BPMN). OMG Available Specification, Version 2.0. <http://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/> (31.03.2018)

Project Management Institut, I. (ed.) (2013): A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® guide) (5th edition). Newtown Square, Pennsylvania, USA: Project Management Institut, Inc.

Senge P. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart.

- Ann Kristin Falkenhain, hochschulweites Projektmanagement, FH Bielefeld, E-Mail: ann_kristin.falkenhain@fh-bielefeld.de
- Patrick Föste, dezentrales Qualitätsmanagement, FH Bielefeld, E-Mail: patrick.foeste@fh-bielefeld.de
- Simone Darnauer, Planung, Controlling und QM, FH Bielefeld, E-Mail: simone.darnauer@fh-bielefeld.de

An unsere Leser/innen und Autor/innen

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

Sie haben möglicherweise schon einmal versucht, ein Erzeugnis des UVW bei Amazon zu bestellen. Dann haben Sie erfahren: Amazon hatte den Titel zwar geführt, aber als „nicht verfügbar“ bezeichnet. Diese Formel wird von Kunden üblicherweise als „vergriffen“ verstanden. Die korrekte Auskunft hätte wohl lauten müssen: „Von uns nicht lieferbar“.

Denn wir arbeiten mit Amazon nicht zusammen. Von Anfang an nicht.

Und – unsere Titel sind in aller Regel lieferbar oder werden kurzfristig nachgedruckt. Sie sind in jeder Buchhandlung erhältlich oder direkt beim Verlag zu bestellen.

Warum ist das so? Amazon hatte uns vor Jahren bereits angeboten zu kooperieren, wenn wir bereit seien, auf ihre Bezugsbedingungen einzugehen. Die von diesem Händler geforderten Gewinnmargen lagen jedoch weit über den im Buchhandel üblichen. Daraufhin hatte sich der Verlag entschlossen, auf den Vertrieb seiner Bücher und Zeitschriften über Amazon ganz zu verzichten. Andernfalls müssten hohe Amazon-Gewinnmargen in die Preise einkalkuliert werden – die Endpreise für unsere Kunden müssten steigen. ***Das lehnen wir ab.***

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.

Wir arbeiten vertrauensvoll mit dem gesamten übrigen Buchhandel zusammen, weil wir das deutsche Buchhandelssystem für ***eine Errungenschaft, ein Kulturgut erster Ordnung*** ansehen. Wer Länder ohne ein solches kundennahes, beratendes Buchhändlersystem kennt, weiß, was es in Deutschland zu verteidigen gilt.

Wir sind als Verlag in Gefahr, damit auf etwa 25% unseres möglichen Umsatzes zu verzichten. Als Fachverlag versuchen wir dies zu kompensieren und unsere Adressaten direkt über unsere Titel zu informieren.

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.

Über <http://www.universitaetsverlagwebler.de> können Sie sich jederzeit informieren.

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

Thomas Hoffmeister & Christian Weßels

Datengestützte Qualitäts- und Studiengangentwicklung an der Universität Bremen



Thomas Hoffmeister



Christian Weßels

Based on the requirements of system accreditation in the field of data processing and analysis in studies and teaching, this paper presents the data-based monitoring of the University of Bremen. In doing so, the method of data handling and the integration of the monitoring into the processes and structures of quality assurance and study program development will be described. Examples will be used to illustrate how study programs can be compared on the basis of key figures in order to identify needs for action and intervention. The data-based monitoring represents one essential element of the internal reporting system for the area of quality enhancement and supports above all the actors on the part of the subjects and departments in the implementation of their quality objectives.

Mit dem Schritt hin zur Systemakkreditierung wurde das Qualitätsmanagement an der Universität Bremen mit dem Ziel weiterentwickelt, die Autonomie und die Steuerungsfähigkeit der Universität zu stärken und die Verantwortung für die Konzeption, Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Studienprogramme fester in der Universität zu verankern. Dieser Anspruch ging einher mit neuen Anforderungen an den Bereich der Datenverarbeitung und -analyse, um die Aktivitäten im Bereich Qualitätssicherung, Studiengang- und Hochschulentwicklung stärker evidenzbasiert zu gestalten. Aufgrund des dezentral organisierten Qualitätsmanagements der Universität Bremen galt es vor allem, die verantwortlichen Akteure auf der Ebene der Fächer und Fachbereiche anhand geeigneter Datenaufbereitungen bei der Umsetzung ihrer Qualitätsziele zu unterstützen. Als Antwort auf diese Anforderung wurde an der Universität Bremen das datengestützte Monitoring entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt werden soll.

1. Anforderungen und Vorüberlegungen

Das Monitoring verarbeitet die administrativen Daten der Studierenden- und Prüfungsverwaltung im Sinne einer Studienverlaufstatistik und stellt ein wesentliches Element des internen Berichtswesens für den Bereich Qualitäts- und Studiengangentwicklung dar. Unter einer Studienverlaufstatistik ist eine aggregierte Abbildung individueller Studienverläufe im zeitlichen Längsschnitt zu verstehen. Ziel ist es, Erkenntnisse über Studienverläufe zu gewinnen und studiengangspezifische Handlungs- und Interventionsbedarfe zu identifizieren. Dabei sind die zentralen Ereignisse des Studienverlaufs wie Studienabbruch, Fach- oder Studiengangwechsel, Erwerb von Leistungspunkten, Prüfungserfolg sowie Studienzeitverzögerung von besonderem Interesse (vgl. Seyfried/Pohlentz 2014, S. 36).

Mit der Entwicklung des datengestützten Monitoring sollten auch die Anforderungen der Systemakkreditierung an den Bereich der Datenverarbeitung im Bereich Studium und Lehre erfüllt werden. In den European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education wird als Vorgabe aufgeführt: „Hochschulen stellen sicher, dass sie die für die erfolgreiche Durchführung der Studiengänge und für andere Aktivitäten relevanten Daten erheben, analysieren und nutzen.“ (ESG 2015, 1.7. Deutsche Übersetzung) Dabei werden explizit Daten über Studienverläufe, Erfolgs- und Abbruchquoten als relevante Informationen angeführt, die es anhand geeigneter Verfahren zu sammeln und zu analysieren gilt. In diese Richtung geht auch die Musterrechtsverordnung der KMK (Beschluss vom 07.12.2017), die vorgibt, dass die „für die Umsetzung des Qualitätsmanagementsystems erforderlichen Daten [...] hochschulweit und regelmäßig erhoben [werden].“ (§18-3) Zur Sicherung des Studienerfolgs sollen Studiengänge einem „kontinuierlichen Monitoring“ unterliegen, anhand dessen Maßnahmen abgeleitet und fortlaufend überprüft und für die Weiterentwicklung des Studiengangs verwendet werden (§14).

Ausgehend von diesen Anforderungen stellte sich zunächst die Frage, welche Verfahren geeignet sind, entsprechende Informationen zu generieren und wie sich diese sinnvoll zum Zwecke der Qualitätssicherung und Studiengangentwicklung verwenden lassen. In der Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium wird häufig auf entsprechende Kennzahlen wie Studienabbruchquote oder Studienerfolgsquote Bezug genommen. Dabei kommen bei der Berechnung solcher Quoten unterschiedliche Verfahren zur Anwendung, die in unterschiedlicher Weise valide und aussagekräftige Ergebnisse liefern. Die Studienverlaufstatistik gilt in der Fachliteratur als ein geeignetes und elaboriertes Verfahren, das jedoch in der notwendigen Aufbereitung der

Daten eine gewisse Komplexität mit sich bringt (Heublein u.a. 2012, S. 7). An der Universität Bremen wurden bis dahin zwei Verfahren angewandt, um entsprechende Quoten zu ermitteln. Zum einen werden im Rechenschaftsbericht des Rektors Schwundquoten für Studienfallkohorten ausgewiesen. Jedoch wird hier nicht zwischen unterschiedlichen Gründen der Exmatrikulation differenziert. Zudem handelt es sich dabei nicht um „echte Personenkohorten“ sondern um eine Betrachtung der Entwicklung der Fallzahlen über die jeweiligen Semester hinweg. Daneben wurden regelmäßig Erfolgsquoten ermittelt. Ausgangspunkt bilden hier die Absolvent/innen eines Semesters. Anhand der durchschnittlichen Studiendauer (Median) wird die korrespondierende Studienanfängergruppe ermittelt. Die Quote wird errechnet, indem die Zahl der Absolvent/innen mit der Größe der Studienanfängergruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Der Vorteil dieser Methode liegt in der einfachen Umsetzung. Ihr Nachteil besteht jedoch darin, dass sie lediglich Schätzwerte liefert, deren Validität bei einer entsprechenden Streuung der Studienzeiten nicht gegeben ist. Bei einer Analyse von Studienverläufen im Sinne einer Verlaufsstatistik ist eine solche Verzerrung nicht möglich, da hier die Anfängergruppe im Vorfeld definiert wird und sich somit die Gruppe der Anfänger/innen und der Abgänge eindeutig aufeinander beziehen lassen.

2. Schritte zur Umsetzung des Monitorings

Zur Umsetzung des datengestützten Monitorings wurden entsprechende Auswertungsroutinen zur Aufbereitung der administrativen Daten im zeitlichen Längsschnitt entwickelt. Diese nehmen die Studienverläufe von Studierendenkohorten von der Einschreibung in einen Studiengang bis zur Exmatrikulation in den Blick. In einem ersten Schritt wurden Exmatrikulations-Ereignisse definiert. Damit lässt sich nach einer beliebigen Zahl von Semestern eine Aussage über den Status der Studierenden einer Anfängerkohorte und deren Häufigkeitsverteilung treffen. Zwischen folgenden Statusgruppen kann hier differenziert werden:

- erfolgreicher Abschluss,
- hochschulinterner Wechsel des Studiengangs ohne Abschluss,
- Wechsel an eine andere Hochschule ohne Abschluss,
- verlorener Prüfungsanspruch,
- Abbruch des Studiums,
- noch immatrikuliert.

Wird die entsprechende Häufigkeit mit der Größe der korrespondierenden Studierendenkohorte ins Verhältnis gesetzt, ergeben sich die entsprechenden Quoten. Durch die Einbeziehung des Fachsemesters der Exmatrikulation sowie der bis dahin erworbenen Leistungspunkte (Credit Points) lassen sich neben dem Umfang auch der Zeitpunkt und der Studienfortschritt von Studierenden abbilden, die ihren gewählten Studiengang ohne Abschluss wieder verlassen. Ausgehend von der Definition der Statusgruppen wurde das datengestützte Monitoring sukzessive um weitere Berichtselemente erweitert. Neben der Erfassung des universitätsinternen Wechselgesche-

hens wurde der Prüfungsverlauf von Studierendenkohorten sowie deren Erwerb von Credit Points im Studienverlauf in den Blick genommen. Anhand des datengestützten Monitorings wird das Studium und dessen Erfolg somit nach einer „streng formalinstitutionellen Sichtweise“ mittels „basalen, statistisch leicht zu objektivierenden Merkmale[n]“ (Bornkessel 2018, S. 8) wie den Studienabschluss und dem Erwerb von Credit Points als outputorientierte Indikatoren erfasst. Subjektive Dimensionen des Studienerfolgs wie die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Studiensituation werden an der Universität Bremen im Rahmen der fächerübergreifenden Studierendenbefragung erfasst. Eine Befragung von Absolvent/innen wird ebenfalls durchgeführt.

Der Gruppe der Studienabbrecher/innen kommt im Allgemeinen eine große Aufmerksamkeit zu. Das DZHW definiert im Rahmen ihrer Studienabbruchforschung Studienabbrecher als „ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen“ (Heublein u.a. 2012, S. 6). Dieser engen Definition von Studienabbruch kann hier nicht gefolgt werden. Bei der Entwicklung der Datenauswertungsroutinen wurde jedoch große Genauigkeit darauf gelegt, den Exmatrikulationsgrund Studienabbruch klar von anderen Exmatrikulationsgründen zu unterscheiden. So sollten hierzu keine Fach oder Studiengangwechsel gezählt werden, sondern ausschließlich Fälle, die ohne Abschluss die Universität wieder verlassen. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass diese ehemaligen Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt ein Studium an einer anderen Universität aufnehmen. Über solche Wanderungsbewegungen liegen der Universität keine Informationen vor. Des Weiteren werden auch auf der Ebene von Masterstudiengängen Studienabbrüche identifiziert und entsprechende Quoten berechnet, da diese Kennzahlen auch in diesem Bereich relevante Hinweise mit Blick auf die Studiengangentwicklung und Qualitätssicherung bieten. Eine weitere Unschärfe ist dadurch bedingt, dass für die Gruppe der Hochschulwechsler/innen ebenfalls keine Daten über den weiteren Verbleib vorliegen. Diese Gruppe ließ sich per Antrag exmatrikulieren, mit dem angegebenen Grund, die Hochschule wechseln zu wollen. Inwieweit dieser Wechsel vollzogen wurde bzw. werden konnte, kann auf Grundlage der Studierendenendaten nicht nachvollzogen werden. Nachdem der Umfang an Studienabbrüchen quantifizierbar war, wurde in einem weiteren Schritt zwischen prüfungsaktiven und prüfungsinaktiven Studierenden differenziert. Prüfungsaktiv bedeutet hier, im gesamten Studienverlauf mindestens zu einer Prüfung angemeldet gewesen zu sein. Somit konnte auf die Kritik seitens der Fächer und Fachbereiche eingegangen werden, eine teilweise hohe Zahl an Studienabbrüchen von Studierenden verantworten zu müssen, die nie am Studium teilgenommen hat. Eine Unterscheidung zwischen prüfungsaktiven und prüfungsinaktiven Studierenden erscheint aber auch aus analytischen Gründen als sinnvoll.

Da das Monitoring auf den administrativen Daten der Verwaltung aufbaut, entsteht kein zusätzlicher Datenerhebungsaufwand. Anders als bei Befragungen, liegen

hier Daten für die Grundgesamtheit der Studierendenschaft vor. Fehlende Repräsentativität und eine Verzerrung durch Selektionseffekte haben mit Blick auf die Aussagekraft der Ergebnisse keine Bedeutung. Jedoch gilt es zu berücksichtigen, dass die Datengrundlage nicht frei ist von fehlenden oder fehlerhaften Angaben. Auch werden die Daten primär für Verwaltungszwecke erhoben, was zum einen für einen größeren Aufwand bei der Aufbereitung der Bestandsdaten im Sinne einer Verlaufsanalyse sorgt und zum anderen die Auswahl an relevanten Merkmalen zur Abbildung und Analyse von Studienverläufen stark einschränkt (vgl. Hahm/Storck 2018).

3. Verwendung des Monitorings im Rahmen des QM

Das Qualitätsmanagement in Lehre und Studium ist an der Universität Bremen vorwiegend dezentral organisiert. Alle Fachbereiche haben entsprechende Prozesse der Qualitätssicherung für sich operationalisiert und innerhalb des gesamtuniversitären Rahmens eigene Qualitätsziele festgelegt, um die Weiterentwicklung von Studium und Lehre intern zu steuern. Diese Ziele werden von den Fachbereichen innerhalb ihrer Qualitätskreisläufe überprüft und im Qualitätsbericht dokumentiert, welcher dann die Grundlage für die Gespräche und Vereinbarungen mit dem Rektorat bildet. Ein wesentlicher Bestandteil des hochschulweiten Qualitätskreislaufs sind die im Zweijahresrhythmus stattfindenden QM-Gespräche zwischen Dekanaten, Studienzentren, Studierenden und dem Konrektorat für Lehre und Studium. Die QM-Gespräche richten ihren Fokus primär auf Lehre und Studium und nehmen insbesondere die Schließung der jeweiligen Qualitätskreisläufe in den Blick. Ziel der QM-Gespräche ist es, dass sowohl auf Fachbereichsebene als auch gesamtuniversitär der Blick auf die – im Rahmen des Universitätsprofils – selbstgesetzten Qualitätsziele geschärft wird.

Auf Grund der fachbereichsgetriebenen Ausrichtung des Qualitätsmanagements der Universität Bremen werden Inhalte und Ziele des Studiums primär auf Fachbereichsebene diskutiert. Dies gilt auch für die Interpretation und Bewertung der Ergebnisse der Studierenden- und Absolventenbefragungen sowie für die Ergebnisse des datengestützten Monitorings. Dieses wird in Form von Excel-Tabellen über die Studiendekan/innen den zwölf Fachbereichen zum Zweck der Studiengangentwicklung und Qualitätssicherung zur Verfügung gestellt. Anhand von dynamischen Tabellen und Diagrammen haben die Anwender/innen vielfältige Möglichkeiten, Informationen über den Studienverlauf ihrer Studierenden zu gewinnen. Die Ergebnisse des Monitorings werden zur Umsetzung der Qualitätskreisläufe genutzt und in den QM-Gremien diskutiert. Auf entsprechende Analysen und daraus abgeleitete Maßnahmen wird dann in den QM-Berichten bezuggenommen. Daneben finden die Ergebnisse ihre Verwendung in der Programmevaluation, indem diese in die Studiengangbeschreibung des zu akkreditierenden Studiengangs aufgenommen werden und dann gegebenenfalls von den externen Gutachtern bei der Begehung thematisiert werden.

Für die QM-Gespräche des Konrektors für Lehre und Studium mit den Studiendekan/innen der Fachbereiche

werden die vielfältigen Informationen des datengestützten Monitorings zu einer Reihe von Kennzahlen verdichtet. Anhand dieser Kennzahlen wird ein Vergleich der Studiengänge vorgenommen. Dabei lautet die leitende Fragestellung, inwieweit sich bedeutende Unterschiede in der Zahl der erfolgreichen Abschlüsse, der Studienabbrüche sowie im Erwerb von Credit Points im Studienverlauf zeigen. Anhand eines Vergleichs soll zum einen das Spektrum an realisierten Werten abgebildet werden und zum anderen die Position eines konkreten Studiengangs in der Verteilung deutlich werden. Durch die Identifikation bedeutender Unterschiede zwischen fachlich ähnlichen Studiengängen sollen Gesprächs- und Handlungsanlässe initiiert werden. Nach Ditzel und Suwalski kann dies als eine Variante einer „kontext-sensiblen Form der Steuerung“ (Ditzel/Suwalski 2016, S. 16) angesehen werden. Vergleichende Gegenüberstellungen anhand quantitativer Indikatoren hätten hier die Funktion, die Aufmerksamkeit auf statistisch relevante Auffälligkeiten zu lenken. Auf dem Wege einer diskursiven Verständigung mit den Vertreter/innen der Fachbereiche und Fächer ginge es dann um die Bewertung und Identifizierung als Qualitätsproblem, dass es zu bearbeiten gilt (Ditzel 2017, S. 14).

Neben der Darstellung des Verfahrens und der Einbindung in die QM-Aktivitäten soll an dieser Stelle auch auf die Grenzen der Verwendbarkeit von quantitativen Indikatoren im Rahmen der Qualitätssicherung und der Notwendigkeit eines fairen Umgangs mit ihnen eingegangen werden (vgl. Seyfried/Pohlentz 2010, S. 60). So weisen Klein und Stocké beispielsweise darauf hin, dass die Verwendung von entsprechenden Quoten, wie der Abbruchquote, auf zwei Annahmen beruht, die nicht zweifelsfrei bestätigt werden können. Zum einen müssen Abbruchquoten fehlerfrei und valide gemessen werden können (siehe oben). Zum zweiten müssen die Quote und damit die Entscheidung einer Studentin/eines Studenten für einen Abbruch des Studiums substantiell durch zusätzliche Anstrengungen und durch geeignete Maßnahmen der Akteure auf der Ebene der Fächer und Studiengänge beeinflusst werden können. Sollte nur eine dieser beiden Annahmen nicht zutreffen, muss die Verwendung von Abbruchquoten und damit auch von Erfolgsquoten insgesamt als Steuerungsgröße oder als Evaluationskriterium als fraglich angesehen werden (Klein/Stocké 2016). Aus steuerungstheoretischer Sicht betrifft dies die Frage der Rechenschaftsfähigkeit der handelnden Akteure. Wenn quantitative Indikatoren zur Steuerung verwendet werden, sollte es auch einen eindeutigen kausalen Wirkungszusammenhang zwischen einer Handlung und dem daraus resultierenden Ergebnis geben (Ditzel 2017, S. 6).

Neben dieser fehlenden Eindeutigkeit gilt es die unterschiedlichen Referenzsysteme für die Bewertung von Qualität dezentraler und zentraler Hochschulakteure zu berücksichtigen. Ditzel stellt diesbezüglich ein Spannungsfeld zwischen qualitativen und quantitativen Qualitätsvorstellungen dar. Insbesondere Lehrende beziehen sich dabei auf die inhaltlichen und methodischen Standards ihres Fachs, während zentrale Akteure verstärkt ihren Blick auf vergleichende Gegenüberstellungen anhand abstrahierender und hochaggregierter quantitati-

ver Indikatoren richten (Ditzel 2017, S. 13). Daneben ist das Verfahren des quantifizierenden Vergleichs an sich mit Schwierigkeiten behaftet, da dieses Verfahren notwendigerweise „Vergleichbarkeit suggeriert, qualitative Unterschiede auslöscht und hoch selektiv ist [...]“ (Heintz, S. 115). Eine Quantifizierung unterstellt zunächst eine Vergleichbarkeit der zu vermessenden Einheiten, wie beispielsweise Studiengänge, und sieht daher von individuellen bzw. fachspezifischen Unterschieden ab. Die vermeintliche Objektivität von Zahlen ist als eine Zuschreibung durch den Betrachter zu verstehen und auf die „persuasive Funktion von Zahlen“ zurückzuführen, die eine Aussage mit Überzeugungskraft ausstatten und somit Akzeptanz herbeiführen sollen (Heintz, S. 117).

Das datengestützte Monitoring liefert letztlich eine Reihe von Kennzahlen zur Beobachtung von Studienverläufen, die den Akteur/innen in den Fächern und Fachbereichen relevante Informationen mit Blick auf die Steuerung und Qualitätssicherung der Studienprogramme bereitstellen. Diese gilt es in den jeweiligen Kontext einzuordnen und zu interpretieren. Dabei können die Verlaufsdaten als Heuristik dienen – als Ausgangspunkt für weitergehende Fragestellungen und Analysen (Pohlentz 2018, S. 6). Dabei stehen den Akteuren neben dem datengestützten Monitoring noch weitere Informationsquellen zur Umsetzung der Qualitätskreisläufe zur Verfügung, wie Befragungsergebnisse oder Rückmeldungen aus den Beratungsangeboten. Letztlich bedarf es der Zusammenführung und Verknüpfung einer Vielzahl von relevanten Informationen, um die vielfältigen Aspekte und Dimensionen von Qualität von Studium und Lehre zu erfassen. Einzelne Kennzahlen und Indikatoren können dieses Konstrukt immer nur unzureichend abbilden (vgl. Pixner u.a. 2009, S. 7).

4. Praxisbeispiel: kennzahlenbasierter Vergleich von Studiengängen

Wie bereits dargestellt werden für die QM-Gespräche des Konrektors für Lehre und Studium mit den Studiendekan/innen der Fachbereiche die Informationen des datengestützten Monitorings zu einer Reihe von Kennzahlen verdichtet. Anhand dieser Kennzahlen wird ein Vergleich der Studiengänge vorgenommen. Dabei lautet die leitende Fragestellung, inwieweit sich bedeutende Unterschiede bezüglich des Studienerfolgs sowie des Erwerbs von Credit Points im Studienverlauf zeigen. Diese vergleichende Gegenüberstellung soll anhand eines Auszugs aus den QM-Gesprächen, die in der ersten Jahreshälfte 2018 stattgefunden haben, vorgestellt werden.

Um bedeutende Unterschiede zu identifizieren, wurden die vier Statusgruppen der noch immatrikulierten Studierenden und der Absolvent/innen, die Gruppe derer, die einen Wechsel des Studiengangs vollzogen haben, und derer, die ihr Studium abgebrochen haben, und ihre Verteilung auf die jeweiligen Studiengänge in den Blick genommen. Deren Zahl wurde über die Studierendenkohorten der drei Jahrgänge WiSe 12/13, WiSe 13/14 und WiSe 14/15 mit dem Ergebnis nach 10, 8 und 6 Semester aufsummiert, um mögliche Schwankungen zwischen den Jahrgängen auszugleichen. Berücksichtigt

wurden dabei nur die prüfungsaktiven Studierenden einer Kohorte. Um Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung zu verdeutlichen, werden in einer entsprechenden Tabelle die absoluten und relativen Häufigkeiten ausgewiesen. Darüber hinaus wurde anhand einer sogenannten Chi²-Test Statistik untersucht, inwieweit identifizierte Unterschiede auch statistisch signifikant sind. Anhand des Chi²-Tests lässt sich die Nullhypothese überprüfen, dass sich die Studierenden mit ihrem Status gleichmäßig und damit rein zufällig auf die Studiengänge verteilen. Die signifikanten Ergebnisse der Teststatistik ($p < 0,001$) lassen mit einer entsprechenden Irrtumswahrscheinlichkeit den Schluss zu, dass es als unwahrscheinlich gilt anzunehmen, die Zahl der Abschlüsse, Abbrüche usw. würde sich gleichmäßig auf die Studiengänge verteilen und es gäbe keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den betrachteten Studiengängen. Statistisch signifikante Abweichungen auf der Ebene eines Studiengangs sind in der Tabelle markiert. Diese Einstufung basiert auf dem Wert des sogenannten standardisierten Residuums der Chi²-Statistik entsprechend einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%.

Als Kennzahl zur Abbildung des Studienerfolgs einer Kohorte wurde eine entsprechende Erfolgsquote berechnet. Diese gibt an, wie viele erfolgreiche Abschlüsse auf einen Studienabbruch kommen. Beispiel: Ein Studiengang weist eine Zahl von 20 Abschlüssen und 10 Abbrüchen auf, so ergibt sich eine Quote von 2,0. Auf einen Abbruch kommen statistisch somit 2 erfolgreiche Abschlüsse. Diese Quote lässt sich übersetzen in eine Wahrscheinlichkeit, mit der ein erfolgreicher Abschluss innerhalb des betreffenden Studiengangs zu erwarten ist, gegenüber der Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch. Eine Quote von 2,0 entspricht dabei einer Erfolgswahrscheinlichkeit von rd. 67%. Diese beiden Kennzahlen bringen letztlich das Verhältnis von Abschluss- und Abbruchzahlen zum Ausdruck und bieten sich als weitere Größen an, Studiengänge miteinander zu vergleichen. Mit dieser Operationalisierung von Studienerfolg wird hier angeknüpft an eine Pilotstudie der Universität Bremen zur Vorhersage der Erfolgswahrscheinlichkeit, auf die weiter unten noch kurz eingegangen wird.

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse der vergleichenden Gegenüberstellung anhand der Kennzahlen für eine Reihe von Bachelorstudiengängen dargestellt. Statistisch signifikante Auffälligkeiten in der Verteilung der Studierenden auf die vier Statusgruppen sind entsprechend markiert. Wie sich anhand der Ergebnisse zeigt, weisen die drei Studiengänge A, B und C im Vergleich einen deutlich höheren Anteil an erfolgreichen Abschlüssen auf, wobei Studiengang A und B gleichzeitig auch einen deutlich geringeren Anteil an Studienabbrüchen vorweisen können. Dem gegenüber stehen die Studiengänge F bis I, die im Vergleich eine deutlich geringere Zahl an Absolvent/innen aufweisen. Die Erfolgsquote variiert zwischen 6,1 und 0,5. D.h., dass bei Studiengang A auf einen Studienabbruch circa 6 erfolgreiche Abschlüsse entfallen, während das Verhältnis bei Studiengang I bei eins zu zwei liegt – also auf zwei Studienabbrüche folgt ein erfolgreicher Abschluss. Eine Visualisierung der Ergebnisse erfolgt anhand einer Abbildung der Position eines Stu-

diengangs in einem zweidimensionalen Punktediagramm. In Abbildung 1 sind beispielsweise die Studiengänge nach ihrer Absolventen- und Abbruchquote abgebildet. Der Durchmesser der Punkte entspricht der Erfolgswahrscheinlichkeit. Anhand einer solchen Darstellung lässt sich für den Anwender/die Anwenderin schnell erblicken, welche Studiengänge sich am oberen und am unteren Ende der Verteilung bewegen.

Für einen Vergleich der Studiengänge anhand der erworbenen Credit Points ihrer Studierenden wurden über die drei Jahrgänge hinweg die Studierenden mit dem Status noch immatrikuliert und erfolgreicher Abschluss in den Blick genommen. D.h., dass Studiengangwechsel und -abbrüche hier unberücksichtigt bleiben. In einer Tabelle wird die durchschnittliche Zahl erworbener Credit Points anhand des Medianwertes abgebildet. Der Median teilt eine nach Größe sortierte Rangfolge in zwei Hälften. Neben diesem Durchschnittswert wurden feste Grenzen festgelegt und der Anteil der Studierenden ermittelt, der diese Mindestzahl an Credit Points erreicht hat. Bei der Festlegung dieser Grenzen wurde von einer Studiendauer von 8 Fachsemester ausgegangen. So ergibt sich für ein Bachelor-Vollfach ein Wert von 45 Credit Points je Studienjahr, gegenüber 60 Credit Points entsprechend einer Regelstudienzeit von 6 Fachsemester. Auch hier kommt eine Chi²-Statistik zur Anwendung, um statistisch signifikante Auffälligkeiten zu identifizieren. Neben der Orientierung an einer Studiendauer von 8 Fachsemester konnte auch durch Schätzungen der Studierfolgswahrscheinlichkeit anhand eines logistischen Regressionsmodells empirisch nachgewiesen werden, dass ein Umfang von 45 Credit Points im ersten Studienjahr mit einer hohen Erfolgswahrscheinlichkeit von um die 80% einhergeht (siehe unten).

In Abbildung 2 ist das Ergebnis der vergleichenden Gegenüberstellung wieder anhand eines Punktediagramms dargestellt. Abgebildet sind die Studiengänge hier nach Anzahl der Studierenden, die zu einem bestimmten Fachsemester die entsprechende Mindestzahl erreicht haben. Der Durchmesser der Punkte entspricht der Quote an erfolgreichen Abschlüssen. Auch hier fallen die beiden Studiengänge A und B aufgrund der deutlich höheren Anzahl an Studierenden mit der entsprechenden Mindestzahl an erworbenen Credit Points auf (versehen mit einem Plus). Demgegenüber stehen die drei Studiengänge E, F und G mit einem deutlich geringeren Anteil.

Die Datenaufbereitungen dienen im Rahmen der QM-Gespräche als eine gemeinsame Gesprächsgrundlage für die beteiligten Akteure, um auffällige Ergebnisse anzusprechen und zu erörtern, inwieweit es sich hierbei um qualitätsrelevante Problematiken handelt. Neben einem solchen Vergleich wurde an der Universität Bremen ein weiterer Versuch unternommen, an-

hand der administrativen Daten nicht nur Quoten zu bilden, sondern auch ihr analytisches Potenzial zu nutzen, um hilfreiche Erkenntnisse zur Weiterentwicklung von Studiengängen und QM-Aktivitäten herbeizuführen (vgl. Pohlenz 2018, S. 5). In einem ersten Pilotverfahren wurde der Versuch unternommen, die Wahrscheinlich-

Tab. 1: Vergleich von Studiengängen anhand von Kennzahlen

Studiengang	Verteilung der Studierenden nach Status					Gesamt (100%)	Erfolgsquote	Erfolgswahrscheinlichkeit
	Noch immatrikuliert	erfolgreicher Abschluss	Stg-Wechsel	Abbruch				
A	#22%	*66%	*2%	*11%		279	6,1	86%
B	28%	*61%	*2%	*8%		419	7,6	88%
C	28%	*50%	*5%	17%		954	3,0	75%
D	#19%	42%	14%	**25%		145	1,7	63%
E	37%	42%	6%	16%		110	2,7	73%
F	#39%	**31%	**17%	13%		247	2,3	70%
G	#35%	**28%	11%	**26%		353	1,1	52%
H	#12%	**24%	**47%	16%		259	1,5	60%
I	38%	**15%	14%	**33%		72	0,5	31%
Gesamt	28%	45%	11%	17%		2838	2,7	73%

Anmerkung: * signifikante Abweichung zum Positiven. ** signifikante Abweichung zum Negativen. # ohne Wertung.

Abb. 1: Verteilung der Studiengänge nach Anteil erfolgreicher Abschlüsse und Studienabbrüche

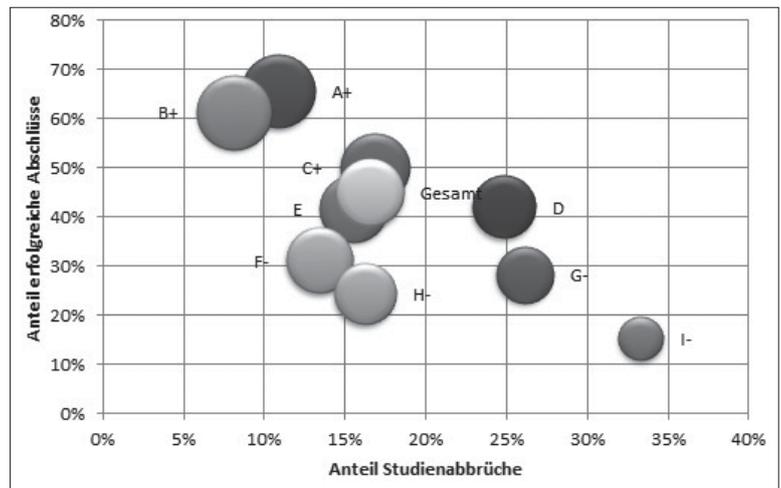
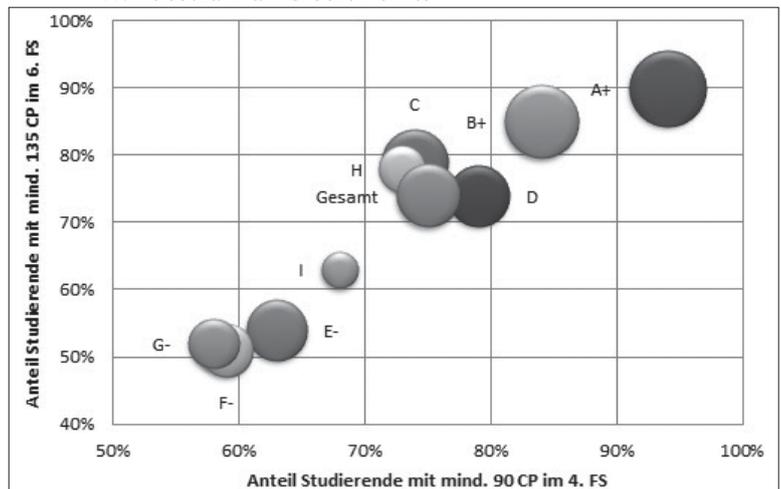


Abb. 2: Verteilung der Studiengänge nach Anteil Studierender mit Mindestzahl an Credit Points



keit zu prognostizieren, mit der eine Studentin/ein Student in einem Zeitraum von 8 Fachsemestern das Studium erfolgreich abschließt – gegenüber der Wahrscheinlichkeit dieses abzubrechen. Die Studienerfolgswahrscheinlichkeit wurde anhand eines binär logistischen Regressionsmodells geschätzt. Als erklärende Variablen gingen die Abiturnote (HZB-Note), das Bundesland des HZB-Erwerbs, die Zahl der nach zwei Fachsemester erworbenen Credit Points sowie das Studieren in einem MINT-Fach in das Modell ein. Das Modell scheint in einer brauchbaren Weise die Prognose der Erfolgswahrscheinlichkeit von Studierenden zu ermöglichen. Ziel der Analyse ist die Unterstützung der Studienberatung und Qualitätsentwicklung durch die Identifizierung von erfolgskritischen Größen und Zusammenhängen.

5. Schlussbetrachtung

Ausgehend von den Anforderungen der Systemakkreditierung an den Bereich der Datenverarbeitung und -analyse im Bereich Studium und Lehre wurde in diesem Beitrag das datengestützte Monitoring der Universität Bremen dargestellt. Zum einen wurde auf das Verfahren der Datenverarbeitung und auf die Einbindung des Monitorings in die Prozesse und Strukturen der Qualitäts- und Studiengangentwicklung eingegangen. Anhand von beispielhaften Auszügen wurde dargestellt, wie die Ergebnisse des datengestützten Monitorings für die QM-Gespräche aufbereitet und verwendet werden. Dabei ist festzuhalten, dass die Entwicklung von geeigneten Formen der Aufbereitung der Verlaufsdaten sicherlich noch nicht abgeschlossen ist.

Eine Herausforderung für die Weiterentwicklung des Monitorings stellt die Einführung eines Campusmanagement-Systems an der Universität Bremen dar. Dieser Schritt wird auf der einen Seite eine Überarbeitung und Anpassung der entwickelten Datenauswertungsroutinen aufgrund einer veränderten Datenstruktur mit sich bringen. Auf der anderen Seite ist eine Zusammenführung aller Bereiche – die Studierenden- und Prüfungsdaten werden aktuell noch von verschiedenen Systemen verwaltet – mit Blick auf die Qualitätssicherung der Verwaltungsdaten und dessen Verarbeitung natürlich von Vorteil.

Eine bedeutende Weiterentwicklung wäre die Möglichkeit, die Ergebnisse des datengestützten Monitorings mit den Ergebnissen anderer Universitäten vergleichen zu können. Gerade Vertreter/innen aus den Fächern äußern regelmäßig ein Interesse an solchen Vergleichswerten. Hierzu bedürfte es der Verständigung auf eine Reihe von Standards über einem Verbund von Univer-

sitäten hinweg, um vergleichbare Auswertungsergebnisse zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Bornkessel, P. (Hg.) (2018):* Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde und Desiderate. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).
- Ditzel, B. (2017):* Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre. In: Pohlenz, P./Harris-Huermann, S./Mitterauer, L. (Hg.): Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld, S. 41-73.
- Ditzel, B./Suwalski, P. (2016):* Kontext-sensible Interventionsstrategien für den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In: Hofer, M./Ledermüller, K./Lothaller, H./Mitterauer, L./Salmhofer, G./Vettori, O. (Hg.): Qualitätsmanagement im Spannungsfeld von Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 27-53.
- Hahn, S./Storck, J. (2018):* Das Potenzial administrativer Daten für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: ZFHE, 13 (1), S. 193-207.
- Heintz, B. (2008):* Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, G./Voßkuhle, A. (Hg.): Governance von und durch Wissen, S. 110-129.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012):* Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. In: Forum Hochschule. 3. Hannover: DZHW.
- Klein D./Stocké V. (2016):* Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Großmann D./Wolbring T. (Hg.): Evaluation von Studium und Lehre. Wiesbaden.
- Pixner, J./Mocigemba, D./Kraus, M./Krempkow, R. (2009):* Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen, 57 (1), S. 6-13.
- Pohlenz, P. (2018):* Studiengang-Monitoring als Instrument der Qualitätsentwicklung. Erfahrungen und zukünftige Herausforderungen. nexus Impulse für die Praxis Nr. 15. HRK.
- Pohlenz, P./Seyfried, M. (2011):* Datenmonitoring und Qualitätskultur: zwei widersprüchliche Konzepte? In: AK Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hg.): Auf dem Weg zur Qualitätskultur (Tagungsband). Berlin, S. 57-70.
- Seyfried, M./Pohlenz, P. (2014):* Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (3), S. 34-51.

■ **Dr. Thomas Hoffmeister**, Professor für Populations- und Evolutionsökologie, Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen, E-Mail: kon2@vw.uni-bremen.de

■ **Christian Weßels**, wissenschaftlicher Angestellter im Referat Lehre und Studium an der Universität Bremen, zuständig für den Bereich Datenmanagement und -analyse, E-Mail: c.wessels@vw.uni-bremen.de

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22
Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Annika Boentert



Annika Boentert

Das QM-Jahresgespräch als Kern eines entwicklungsorientierten QM-Systems. Ein Praxisbericht

One of the most complex questions, when it comes to the establishment of a university-wide quality assurance system is how to close the quality circuit? How can we make sure that evaluation results and study programme related performance indicators are put into action by the responsible actors? The University of Applied Sciences in Münster uses "annual quality talks" as a respective instrument. The present report describes the procedure of these talks from preparation to subsequent follow-up studies on stipulated changes in the study programmes under evaluation. Furthermore, we explain how the procedure which has been introduced already more than ten years ago (prior to the institutional assessment (German system accreditation) which was awarded to the university in 2011) has developed over time. Thus, we exemplify how quality management systems can benefit from a continuous refinement.

Hochschulweite Qualitätsmanagement-Systeme unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: Zuständigkeiten und Zielsetzungen variieren von Hochschule zu Hochschule, Prozessabläufe werden durch unterschiedliche EDV-Systeme unterstützt usw. Unabhängig von der konkreten Gestaltung des jeweiligen Systems gibt es aber eine gemeinsam geteilte Herausforderung: Wie gelingt es, aus Evaluationsergebnissen, Kennzahlenanalysen oder anderen Auswertungen tatsächlich neue Impulse für Verbesserungen zu entwickeln? Oder kurz gesagt: Wie wird der Qualitätskreislauf geschlossen?

Ein zentrales Instrument im QM-System der FH Münster ist das so genannte „QM-Jahresgespräch“. Das Format wurde im Wintersemester 2006/2007 eingeführt, also bereits deutlich vor und unabhängig von der 2011 erfolgten Systemakkreditierung der Hochschule. Die Integration des Gesprächs in das akkreditierte QM-System führte seither zu einigen Veränderungen, z.B. mit Blick auf die beteiligten Akteure und die behandelten Inhalte. Auch gab es immer wieder Anpassungen, mit denen auf eigene Beobachtungen, aber auch auf Anregungen verschiedener Hochschulmitglieder reagiert wurde.

Im Folgenden soll zum einen die aktuelle Funktionsweise des Jahresgesprächs erläutert werden: Welche Absicht wird damit verfolgt (Abschnitt 1) und wie ist es strukturiert (Abschnitt 2)? Zum anderen wird nachgezeichnet, wie sich auch das Instrument selbst in den vergangenen Jahren verändert hat (Abschnitt 3). Auf diese Weise wird deutlich, dass auch wichtige Bausteine eines etablierten QM-Systems von einer fortlaufenden Überprüfung und ggf. Veränderung profitieren.

1. Ziele der QM-Jahresgespräche

Die wesentlichen Rahmenbedingungen des QM-Jahresgesprächs sind seit 2010 in der hochschulweiten Evalua-

tionsordnung der FH Münster verankert. Demnach dient das Gespräch einem „intensiven Austausch über qualitätsrelevante Fragen zwischen den Fachbereichen und Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtungen einerseits und dem Präsidium, der QM-Koordinatorin bzw. dem QM-Koordinator sowie dem Evaluationsteam andererseits“ (§ 13 Abs. 1 der Evaluationsordnung in der Fassung vom 09.04.2018).

Es ist kein Zufall, dass hier eher vage von „Austausch“ gesprochen wird und nicht, wie sonst im Qualitätsmanagement üblich, von „Kontrolle“ oder „Überprüfung“. Das QM-System der FH Münster ist von Anfang an durch die Überzeugung geprägt, dass Qualitätsentwicklung nur gemeinsam gelingen kann. Im Mittelpunkt des Systems steht daher die gezielte Förderung von Kommunikationsprozessen zwischen Akteuren mit unterschiedlichen Kompetenzen. Dies gilt sowohl für die (Weiter-)Entwicklung der QM-Instrumente (z.B. QM-Jahresgespräch, Evaluationsverfahren, Academic Scorecard) als auch für die u.a. durch das QM-Jahresgespräch unterstützte (Weiter-) Entwicklung der Studienqualität. In diesem Kontext zielt das QM-Jahresgespräch letztlich darauf ab, aus unterschiedlichen Perspektiven

- auszuloten, was im jeweiligen Fachkontext als Studienqualität gilt,
- welche Grenzen die rechtlichen Rahmenbedingungen setzen, welche Gestaltungsspielräume sie aber auch bieten,
- ein gemeinsam geteiltes Bild über die aktuelle Situation im Fachbereich zu entwickeln und
- miteinander abzuwägen, welche Verbesserungen in welchem Zeitrahmen sinnvoll und möglich sind.

Vor diesem Hintergrund geht es im QM-Jahresgespräch darum, *systematisch* in *allen* Fachbereichen einen *regelmäßigen* Anlass zu schaffen, um *gemeinsam* – mit Ver-

treten des Fachbereichs, der Hochschulleitung und des Wandelwerks – Zentrum für Qualitätsentwicklung –

- über solche Faktoren zu sprechen, die als relevant für Studienerfolg und Studienqualität angesehen werden,
- erreichte Verbesserungen zu würdigen,
- aktuelle Problemlagen zu erörtern und gegebenenfalls Handlungsbedarf zu erkennen und
- die Umsetzung und – soweit möglich – Wirkung vereinbarter Maßnahmen zu überprüfen.

Regelmäßig bedeutet hierbei: „mindestens in jedem zweiten Kalenderjahr“. Durch das Verfahren soll zum einen sichergestellt werden, dass alle Studiengänge den Anforderungen der Studienakkreditierungsverordnung entsprechen. Zum anderen wird aber auch Raum für einen Austausch über weitere Anliegen geschaffen, die – auch unabhängig von Akkreditierungsfragen – aus Sicht der Beteiligten für die weitere Entwicklung des Fachbereichs und seiner Studiengänge wichtig sind. Dies können sowohl eher banale, aber für die Studierenden sehr relevante Aspekte sein (z.B. die Anpassung von Prüfungszeiten an den örtlichen Zugfahrplan), als auch strategische Entwicklungsfragen des Fachbereichs. Nicht zuletzt bietet das Gespräch auch die Möglichkeit für ein Feedback der Fachbereiche zu den Angeboten des Wandelwerks, von Prozessoptimierung über Evaluationsverfahren bis hin zu hochschuldidaktischen Beratungs- und Unterstützungsformaten.

Auf diese Weise bleibt das hochschulweite QM-System nah an den Bedürfnissen der Fachbereiche – eine wesentliche Voraussetzung für die hohe Akzeptanz des gesamten Systems. Neue Dekaninnen und Dekane oder QM-Beauftragte erfahren in diesem Gespräch viel über die relevanten Anforderungen an die Studiengänge ihres Fachbereichs, aber auch über die Intentionen und Funktionsweisen verschiedener QM-Instrumente. Umgekehrt lernen neue Beschäftigte des Evaluationsteam die Interessenlagen und Handlungsspielräume der Fachbereichsvertreter kennen und verstehen. Insgesamt leistet das QM-Jahresgespräch so einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung, Weitergabe und Weiterentwicklung einer hochschulweiten Qualitätskultur.

2. Ablauf des QM-Jahresgesprächs

Der gesamte Ablauf eines Jahresgesprächs lässt sich in vier Phasen gliedern: (1) die Vorbereitung inklusive Datenanalyse, (2) ein Vorgespräch mit Studierenden, (3) das eigentliche QM-Jahresgespräch sowie (4) die Nachbereitung. Einen ersten Überblick über die beteiligten Akteure bietet Tabelle 1.

2.1 Vorbereitung eines Jahresgesprächs

Im Vorfeld eines Jahresgesprächs werden zunächst alle studiengangbezogenen Evaluationsergebnisse

und Kennzahlen gesichtet. Ziel dieses Arbeitsschritts ist es, Auffälligkeiten zu identifizieren, die im Jahresgespräch erörtert werden sollen, damit ggf. erforderliche Veränderungen initiiert werden können. Zur Strukturierung der Analyse wird seit zwei Jahren ein Raster mit ca. 25 Kriterien zu folgenden Themenfeldern genutzt:

1. Zufriedenheit, z.B. „Die Studierenden sind in hohem Maße mit dem Studiengang zufrieden.“
2. Studienaufbau und Kompetenzorientierung, z.B. „Die im Studium entwickelten Maße werden im Berufsleben intensiv genutzt.“
3. Studierbarkeit, z.B. „Das Studium wird mindestens in einem für die Fachkultur üblichen Maße abgeschlossen.“
4. Information, Beratung und Betreuung, z.B. „Die Studierenden sind mit den Beratungs- und Betreuungsangeboten vertraut und zufrieden.“
5. Ausstattung, z.B. „Die erforderlichen räumlichen Ressourcen stehen in angemessener Qualität und Quantität zur Verfügung.“
6. Qualitätssicherung, z.B. „Studentische Anliegen finden auch außerhalb der formalen Evaluationen angemessen Gehör.“
7. Formale Anforderungen, z.B. „Die Modulbeschreibungen sind vollständig und formal korrekt.“

Im Rahmen der Vorbereitung durch das Evaluationsteam im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung werden den Kriterien die jeweils vorliegenden Ergebnisse verschiedener studien- oder fachbereichsbezogener Befragungen bzw. Auswertungen der Hochschulstatistik zugeordnet. Hierbei werden insbesondere folgende Quellen berücksichtigt:

- Erstsemesterbefragung,
- Studienabschlussbefragung,
- Absolventenverbleibstudie (KOAB),
- Protokolle der externen Evaluationen (Beiratssitzungen oder Peer Begehungen),
- Hochschulstatistik (z.B. Abbrecherquoten und Zeitpunkt des Abbruchs; durchschnittliche Studiendauer).

Neben den aktuellen Daten werden auch Vorjahreswerte sowie hochschulinterne Vergleichswerte (z.B. hochschulweiter Durchschnitt) vermerkt. Soweit möglich, werden zudem Daten aus nationalen Studien berücksichtigt (z.B. zur Bewertung durchschnittlicher Abbrecherquoten in einzelnen Disziplinen).

Tab. 1: Mitwirkende am QM-Jahresgespräch

	Präsidium		Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung			Fachbereich			Dezernat Studium und Akademisches	
	Präsidentin	Vizepräsidentin für Bildung u. Internationales	QM-Koordinatorin	Evaluationsteam	Didaktikteam	Dekan/in, ggf. Studiendekan/in	QM-Beauftragte/r	Studierende	Leitung	FB-Betreuer, u.a. Prüfungsrecht
1. Vorbereitung	X	X	X	X	X				X	X
2. Vorgespräch		X	X	X				X		
3. Jahresgespräch		X	X	X		X	X			
4. Nachbereitung		X	X	X	X	X	X			

X = in der Regel beteiligt; x = Beteiligung möglich

Anhand des um die Daten ergänzten Kriterienkatalogs erfolgt jeweils zu Semesterbeginn eine erste Einschätzung, in welchen Themenfeldern Handlungsbedarf bestehen könnte. An dieser Sondierung sind folgende Akteure beteiligt:

- die Präsidentin sowie der Vizepräsident für Bildung und Internationales,
- die QM-Koordinatorin/Geschäftsführerin des Wandelwerkszentrum für Qualitätsentwicklung sowie zwei bis drei Mitglieder des Evaluations- und Didaktikteams,
- die Leiterin des Dezernats Studium und Akademisches sowie die beiden u.a. für die Fachbereichsbetreuung und prüfungsrechtliche Fragen zuständigen Beschäftigten dieses Dezernats.

Die Bewertung, welche Aspekte für das Gespräch relevant sein könnte, erfolgt ausgehend von den erhobenen Daten, insbesondere unter Berücksichtigung der Zeitreihen und der Vergleichsdaten ähnlicher Disziplinen. Formalisierte Zielgrößen – z.B. eine Abbrechergröße von x % gilt als kritisch – gibt es im QM-System der FH Münster nach wie vor nicht. Regelmäßig wurde in den letzten Jahren diskutiert, ob nicht doch hochschulweite oder fachbereichspezifische Zielgrößen definiert werden sollten. Bisher wurde davon aber aus verschiedenen Gründen Abstand genommen:

- Obwohl (oder weil?) die „rote Linie“ nicht schriftlich fixiert ist, ermöglicht der datengestützte Diskurs im Rahmen der Vorbereitung erstaunlicherweise sehr schnell eine Festlegung möglicher Problemfelder. Offenbar hat sich durch die teils langjährige Zusammenarbeit vieler der Beteiligten ein implizites Bewusstsein „roter Linien“ ausgebildet. Erleichtert wird dieser Schritt sicherlich auch durch die nur weichen Konsequenzen der roten Linien: Bei der Identifikation kritischer Werte folgen keine unmittelbaren Sanktionen. Der jeweilige Aspekt wird lediglich im QM-Jahresgespräch thematisiert – und erst hier wird erneut in einem diskursiven Prozess entschieden, welcher Handlungsbedarf sich tatsächlich zeigt.
- In diesem Austausch mit den Fachbereichsmitgliedern wird dann zwar auf die „kritischen“ Daten Bezug genommen. Vor allem wird aber durch das Gespräch mit den Studierenden (s. unten, 2.2) und der Fachbereichsleitung (2.3) ausgelotet, in wieweit auch andere Indizes den vermuteten Befund stützen. Würde mit starren Zielwerten argumentiert, würde vermutlich in den Gesprächen viel mehr Energie darauf verwendet, Berechnungsdetails einzelner Werte zu hinterfragen. Bei unserem Verfahren liegt der Fokus stärker darauf, ob sich auch aufgrund weiterer Eindrücke eine gemeinsam geteilte Problemwahrnehmung erzeugen lässt.

2.2 Vorgespräch mit Studierenden

An dem 1,5- bis zweistündigen Vorgespräch mit Studierenden nehmen neben der Präsidentin oder dem Vizepräsidenten für Bildung und Internationales und zwei Beschäftigten des Wandelwerks üblicherweise zwischen sechs und zwölf Studierende teil. Die Anzahl variiert je nach Zahl der im Fokus stehenden Studiengänge. Die Studierenden werden durch die Fachbereichsleitung und die oder den QM-Beauftragten zum Gespräch eingela-

den; häufig sind die Studierenden Mitglieder der Fachschaft oder weiterer Fachbereichsgremien.

Im Rahmen des Gesprächs werden viele der in der Vorbereitung aufgefallenen Aspekte angesprochen, z.B.: Wie erklären die Studierenden einen unterschiedlich hohen Studienabbruch zwischen verschiedenen Studiengängen des Fachbereichs? Gibt es organisatorische oder strukturelle Schwierigkeiten, die einen Abschluss in Regelstudienzeit erschweren? Wie nehmen die Studierenden die Workload-Verteilung zwischen verschiedenen Modulen ihres Studiengangs wahr? Wie erleben sie die Lehrevaluation oder Betreuungsangebote?

Die Studierenden erfahren die Themenschwerpunkte bereits im Vorfeld. Häufig nutzen sie diese Information, um sich gemeinsam mit Kommilitoninnen und Kommilitonen auf das Gespräch vorzubereiten. Auch wenn die Studierenden durch die Fachbereichsleitung eingeladen werden, schildern sie in aller Regel sehr offen ihre Eindrücke zum Studium. Sie formulieren meist sehr gut nachvollziehbare, konstruktive Kritik und bringen sich oft mit ganz konkreten, wertvollen Anregungen in die Gespräche ein.

2.3 QM-Jahresgespräch

Die Ideen der Studierenden, aber auch die verschiedenen Fragen aus der Vorbereitungsphase werden anschließend im eigentlichen QM-Jahresgespräch mit Fachbereichsvertretern erörtert. An diesem Gespräch nehmen das Präsidiumsmitglied und die Beschäftigten des Wandelwerks teil, die auch das Vorgespräch mit den Studierenden geführt haben, sowie die Fachbereichsleitung (Dekanin, Dekan) und die oder der üblicherweise professorale QM-Beauftragte des Fachbereichs. Beide können weitere Kolleginnen und Kollegen (z.B. Studiendekan/in, Studiengangsleitung) zum Gespräch hinzuziehen.

Im Rahmen der meist zweistündigen Gespräche werden die Eindrücke aus der Datenanalyse und dem Gespräch mit den Studierenden mit der Perspektive der Lehrenden abgeglichen. Das Gespräch folgt dabei in etwa dem für die Vorbereitung genutzten Leitfaden, der dem Fachbereich mindestens vier Wochen vor dem Termin zugesandt wurde. Zusätzlich wird die Umsetzung der im letzten Gespräch vereinbarten Maßnahmen besprochen. Sehr häufig sind die in der Vorbereitung aufgefallenen Phänomene dem Fachbereich bereits vertraut, oft wird sogar bereits von erfolgten oder aktuell diskutierten Veränderungsmaßnahmen berichtet.

Neben dem wechselseitigen Informationsaustausch können sich aus dem Gespräch drei verschiedene Konsequenzen ergeben:

- Sehr häufig werden *Empfehlungen* ausgesprochen. Da das Jahresgespräch Einblicke hinter die Kulissen aller Fachbereiche bietet, können für die Probleme in einer Lehreinheit oft Lösungsvorschläge aus einem anderen Bereich angeboten werden. Falls sich ähnliche Fragen gleichzeitig in verschiedenen Fachbereichen stellen, wird über das Jahresgespräch häufig auch eine Vernetzung von Akteuren angeregt.
- Wenn die gemeinsame Überzeugung entwickelt wurde, dass eine Veränderung nicht nur als Option im Raum steht, sondern konkret in Angriff genommen werden sollte, wird in der Regel eine *Vereinbarung* for-

muliert. Diese Variante ist in den Verfahren der Programmakkreditierung nicht etabliert, in unseren internen Verfahren aber gängige Praxis. Bei der Definition des konkreten Arbeitsauftrags oder Ziels sowie der jeweiligen Fristen werden sowohl etwaige rechtliche Vorgaben als auch die aktuellen Belastungen des Fachbereichs berücksichtigt.

- Falls eine Situation eindeutig gegen Akkreditierungsvorgaben verstößt, wird eine *Auflage* erteilt (z.B. bei Fehlern in Modulhandbüchern). Das Instrument der Auflage wird aber auch als Eskalationsstufe für Vereinbarungen genutzt: Falls ein Fachbereich die im letzten Gespräch vereinbarten Schritte nicht umgesetzt hat, wird durch die Auflage eine höhere Dringlichkeit signalisiert. Aus demselben Grund kann auf Wunsch der Fachbereichsleitung auch ein Anliegen, das in einem anderen Fachbereich als Vereinbarung protokolliert würde, als Auflage formuliert werden.

2.4 Nachbereitung

Im Anschluss an das Jahresgespräch erhält der Fachbereich ein kurzes Ergebnisprotokoll einschließlich der festgelegten Vereinbarungen, Empfehlungen oder Auflagen. Die eigentliche „Nachbereitung“, nämlich die Umsetzung der angeregten Verbesserungen, kann sehr unterschiedliche Aspekte umfassen. Exemplarisch seien genannt:

- kleinere inhaltliche Optimierungen (z.B. Veröffentlichung eines Leitfadens zum wissenschaftlichen Schreiben),
- kleine organisatorische Optimierungen (z.B. Anpassung des Klausurbeginns an den regionalen Zugfahrplan),
- Veränderungen einzelner Module (z.B. für eine ausgeglichene Workload-Verteilung oder zur Förderung außerfachlicher Kompetenzen),
- Förderung der fachbereichsinternen Kommunikation (z.B. über Prüfungsstandards),
- größere inhaltliche Reformen (z.B. zur Ermöglichung eines realistischen Studienabschlusses in der Regelstudienzeit),
- die Umbenennung eines Studiengangs (z.B. nach Rückmeldungen von Alumni und Mitgliedern der Berufspraxis),
- die Überarbeitung von Modulhandbüchern (z.B. in Hinblick auf kompetenzorientierte Lernziele).

Auch den beteiligten Präsidiumsmitgliedern oder Teammitgliedern des Wandelwerks werden im Rahmen der QM-Jahresgespräche mitunter Aufgaben übertragen. Häufig handelt es sich hierbei um Recherchen zu rechtlichen Fragen oder Beispielen guter Praxis oder um die Begleitung von Veränderungen im Fachbereich (z.B. Moderation einer Curriculumswerkstatt oder Durchführung einer Informationsveranstaltung zu neuen Evaluationsformaten).

Angesichts des relativ kurzen Turnus der Jahresgespräche erfolgt die Überprüfung der Umsetzung in der Regel nach ca. einem Jahr im Zuge des Routineprozesses bei der Vorbereitung des nächsten Gesprächs. Mit der Einladung zu diesem Gespräch erhält der Fachbereich zur Erinnerung auch eine kurze Übersicht über die Vereinbarungen des letzten Termins. Falls einzelne Punkte bisher übersehen

wurden, ergibt sich so noch eine Gelegenheit, vor dem anstehenden Gespräch die gewünschten Maßnahmen in die Wege zu leiten. Bisher wurden auf diese Weise alle Auflagen umgesetzt und auch die meisten weiteren Veränderungen wie beabsichtigt eingeleitet.

Sollte ein Fachbereich die Auflagen oder Vereinbarungen jedoch tatsächlich hartnäckig ignorieren, könnte das Präsidium, gestützt durch die hochschulweite Evaluationsordnung (§. 13 Abs. 3) Sanktionen verhängen. Naheliegender könnte es in diesem Fall zum Beispiel sein, den Fachbereich zu einer Programmakkreditierung zu verpflichten, um auf diese Weise sicher zu stellen, dass allen rechtlichen Anforderungen angemessen Genüge geleistet wird. Bisher war dieser Schritt jedoch in keinem Fachbereich erforderlich.

3. Veränderungen

Wie eingangs skizziert, wurde das QM-Jahresgespräch an der FH Münster vor mehr als zehn Jahren eingeführt. Im Folgenden werden zentrale Veränderungen zu folgenden Aspekten zusammengefasst: Zielsetzung und Inhalte (Abschnitt 3.1), Teilnehmer (3.2), Turnus und Dauer (3.3) sowie Organisation (3.4).

3.1 Zielsetzung und Inhalte

In den ersten Jahren diente das QM-Gespräch vor allem dazu, „aktuelle Fragen im Themenfeld Qualitätsmanagement und Evaluation (zu) diskutieren“, so die Formulierung in einem Anschreiben an die Fachbereichsleitungen aus dem Wintersemester 2009/10. In allen Fachbereichen wurde eine identische Tagesordnung genutzt, um

- für die Unterstützung des entstehenden hochschulweiten QM-Systems zu werben,
- bei der Ausgestaltung der verschiedenen Instrumente eine angemessene Berücksichtigung der Fachbereichsinteressen sicher zu stellen und
- die Fachbereiche zur Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätsentwicklung zu motivieren.

Ein Blick in die Dokumentation aus den Jahren vor der Systemakkreditierung (2007-2010) zeigt neben einigen inzwischen irrelevant gewordenen Themen (Verwendung von Studienbeiträgen) erstaunlich aktuelle Fragestellungen:

- Welche Umstände erschweren die Einhaltung der Regelstudienzeit? Wie reagiert der Fachbereich hierauf?
- Wie kann eine Absolventenverbleibstudie mit überschaubarem Aufwand so gestaltet werden, dass die Auswertungen hilfreiche Anregungen für die Weiterentwicklung der Studiengänge bieten?

In den letzten Jahren sind konzeptionelle Fragen des QM-Systems eher in den Hintergrund getreten. Viele Instrumente sind längst zur guten Routine geworden. Die weiterhin notwendige Optimierung von Verfahrensdetails wird nun eher im Arbeitskreis der QM-Beauftragten als in den Jahresgesprächen diskutiert. In den QM-Gesprächen nehmen dagegen Akkreditierungsanforderungen einen größeren Raum ein. Grund hierfür ist eine Besonderheit des akkreditierten QM-Systems der FH Münster: Das hochschulinterne Verfahren kennt keine explizite Reakkreditierung von Studiengängen. Vielmehr wer-

den die Studiengänge im Prinzip unbefristet akkreditiert. Im Rahmen des Jahresgesprächs wird jedoch in den genannten sehr kurzen Abständen überprüft, ob die interne Akkreditierung weiter Bestand haben kann oder widerrufen (bzw. durch eine externe Programmakkreditierung überprüft) werden muss. Aus diesem Grund folgen die Jahresgespräche zwar weiterhin in allen Fachbereichen einer ähnliche Struktur, die Inhalte sind aber deutlich differenzierter als in den Anfangsjahren.

3.2 Teilnehmer

Von Anfang an kamen im QM-Jahresgespräch vier Perspektiven zusammen:

- die Dekanin oder der Dekan,
- die oder der QM-Beauftragte (in der Regel eine Professorin oder ein Professor),
- ein Mitglied der Hochschulleitung (die damalige Prorektorin für Studium und Lehre nimmt heute als Präsidentin im Wechsel mit dem Vizepräsidenten für Bildung und Internationales teil),
- die QM-Koordinatorin (heute zugleich Geschäftsführerin des Wandelwerks – Zentrum für Qualitätsentwicklung) und ein zweites Mitglied des Evaluationsteams, das die Beteiligten bei der inhaltlichen Vor- und Nachbereitung sowie der Terminkoordination unterstützt.

In die Vorbereitung sind zudem von Anfang an die Leitung und zwei Beschäftigte des Dezernats Studium und Akademisches eingebunden, die die Fachbereiche unter anderem bei der Entwicklung neuer und Überarbeitung bestehender Prüfungsordnungen betreuen und auf diese Weise vielfältige Einblicke in aktuelle Studiengangsentwicklungen erhalten. Seit 2018 nimmt zusätzlich ein Mitglied des Didaktikteams des Wandelwerks an der Vorbereitung teil, um einen Einblick in das Engagement des jeweiligen Fachbereichs in den Bereichen der Lehrinnovation und hochschuldidaktischen Weiterbildung zu ermöglichen.

Auch die Fachbereichsleitung und die/der QM-Beauftragte können weitere Akteure in die Gespräche einbinden. Üblich ist zum Beispiel die Teilnahme von Studiendekanen oder Studiengangsleitungen.

Die größere Veränderung gab es jedoch durch die systematische Einbeziehung einer fünften Perspektive: Seit 2013 wird das „eigentliche“ QM-Jahresgespräch durch das oben beschriebene Vorgespräch mit Studierenden ergänzt. Dieser Schritt erschien sinnvoll, um neben der Perspektive der Lehrenden und der Fachbereichsleitung auch den Blickwinkel der oft unmittelbar Betroffenen bei der Bewertung der Daten berücksichtigen zu können. Rückblickend führte dies zu deutlich gehaltvolleren Gesprächen: Ergebnisse der studentischen Befragungen werden teils relativiert, teils bekräftigt und lassen sich häufig sehr viel profunder im Fachbereichskontext einordnen. Zudem ergänzen die Studierenden oft Anliegen zu einzelnen Studienelementen, die in den hochschulweiten Befragungen gar nicht berührt werden.

3.3 Turnus und Dauer

Das QM-Jahresgespräch wurde – daher der Name – anfangs tatsächlich jährlich in allen damals 15 Fachbereichen durchgeführt. Jeweils im Wintersemester fanden

die 15 meist ein- bis anderthalbstündigen Gespräche statt. Der Koordinationsaufwand war, wie angesichts der vollen Kalender von Präsidiumsmitgliedern und Fachbereichsleitungen unschwer zu erraten ist, außerordentlich hoch. Daher wird das Gespräch bereits seit 2010 in jedem Fachbereich „nur noch“ mindestens in jedem zweiten Kalenderjahr durchgeführt. Dadurch ergibt sich eine Anzahl von drei bis fünf zu berücksichtigenden Fachbereichen pro Semester.

Das Vorgespräch mit den Studierenden nimmt dabei in der Regel 90-120 Minuten in Anspruch, das eigentliche Jahresgespräch mit den Fachbereichsvertretern dauert meist zwei Stunden. Die Fachbereiche präferieren hierbei unterschiedliche Varianten: Teils findet das Gespräch mit den Fachbereichsvertretern nach einer kurzen Pause direkt im Anschluss an das Studierendengespräch statt, teils liegen zwischen beiden Terminen einige Tage. Während die erste Option für alle Beteiligten zeitlich weniger Aufwand bedeutet, bietet die zweite Variante zwei inhaltliche Vorteile: Zum einen kann der Fachbereich bereits eine kurze schriftliche Information darüber erhalten, welche Anliegen die Studierenden vorgetragen haben; bis zum Jahresgespräch können dann oft bereits erste Details geklärt oder überprüft werden. Zum anderen ermöglicht der zeitliche Abstand zum Studierendengespräch auch eine gewisse inhaltliche Distanz: Bei unmittelbarer Abfolge beider Termine besteht doch eine gewisse Gefahr, dass sehr engagiert vorgetragene (Einzel-)Positionen der Studierenden auch im anschließenden Jahresgespräch einen sehr breiten Raum einnehmen.

3.4 Organisation

Mit der Durchführung der Jahresgespräche sind ganz konkrete praktische Fragen verbunden: Wie erhalten z.B. alle Akteure rechtzeitig die für sie relevanten Informationen oder wie können die Gespräche effizient protokolliert werden? In den letzten zehn Jahren haben die mitwirkenden Fachbereichsvertreter, aber auch die beteiligten Mitglieder des Präsidiums und des QM-Teams viele Anregungen geäußert, um die Abwicklung zu verbessern. Zuletzt wurde das Verfahren 2017/2018 unter Einbindung der verschiedenen Perspektiven für das hochschulinterne Prozessportal FINDUS dokumentiert. Wichtige Veränderungen betrafen in den letzten fünf Jahren u.a. folgende Aspekte:

- Die berücksichtigten Kriterien wurden explizit benannt. Zuvor waren nur allgemeine Themenfelder (z.B. Studierbarkeit, Kompetenzorientierung) definiert worden. Die Formulierung der Kriterien bietet allen Beteiligten eine höhere Transparenz.
- Die in der Vorbereitung genutzten Daten werden in einer Tabelle den einzelnen Kriterien zugeordnet. Zuvor wurden die Auswertungen der Evaluationen (so genannter „Evasysreport“) oder die in einem Kennzahlenportal hochschulintern dokumentierten Kennzahlen (QLS-Portal) separat ausgedruckt und nur im Gesprächsverlauf den jeweiligen Themenfeldern zugeordnet. Verglichen hiermit ermöglicht die neu erstellte Übersicht (vgl. Tab. 2) allen Gesprächspartnern eine sehr viel schnellere Vorbereitung.
- Während anfangs in jedem Gespräch alle Studiengänge eines Fachbereichs behandelt wurden, werden zu-

Tab. 2: Auszug aus dem Kriterienkatalog, zugleich Protokollvorlage zum QM-Jahresgespräch der FH Münster.

Nr.	Thema/Kriterien	Beobachtungen (Evaluationen, Kennzahlen, Studierendengespräch, Beirat)		QM-Gespräch
		Quelle	Inhalt	
1.1	Die Studierenden sind in hohem Maße mit dem Studiengang zufrieden.	QM-Bericht (Folie 6)	<i>Erstbefragung – Zufriedenheit mit dem Studiengang, Freitext: positive Aspekte ZUFR_SG, POS_ASP_TX</i>	
		EB	WS 16/17: BA = 1,9 (FH = 1,9); MA = 2,0 (FH = 2,0) WS 13/14: BA = 1,9 (FH = 1,8); MA = 1,9 (n=8!) (FH = 2,0) Gute Zufriedenheit der Studierenden in BA und MA entsprechend dem FH-Schnitt	
		QM-Bericht (Folie 7), KOAB CHE 2016	<i>KOAB – Rückblickende Wiederwahl desselben Studiengangs? CHE</i> PJ 13/14: BA = 1,1 (FH = 1,9); MA = 1,2 (n=5!) (FH = 1,8) PJ 12/13: BA = 1,5 (FH = 1,9); MA = 1,5 (n=8!) (FH = 1,7) CHE 2016: Die Gesamtsituation wurde von den Studierenden insgesamt positiv gesehen (1,8 = Mittelwert aller betrachteten Hochschulen)	
1.2	Die Studierenden sind in hohem Maße mit der Hochschule zufrieden.	QM-Bericht (Folie 7) SAB	<i>SAB – Weiterempfehlungsquote für ein Studium FH MS WEMPF_JN</i> Die Alumni des PJ 15/16 empfehlen zu 95 % (BA) bzw. zu 93 % (MA n=14!) die FH Münster weiter; (FH-Werte BA:97% bzw. MA: 93%)	

letzt – je nach Anzahl der Studiengänge der Fachbereiche – unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Unverändert geblieben ist in all den Jahren die Zielsetzung, die Fachbereiche von Dokumentationspflichten im Kontext des Jahresgesprächs zu befreien. Weder wird eine schriftliche Stellungnahme noch ein aufwendiger Bericht erwartet: ein gerade im Vergleich zur Programmakkreditierung von vielen Fachbereichsmitgliedern geschätzter Vorteil des internen Verfahrens.

4. Fazit

Das QM-Jahresgespräch ist mehr als zehn Jahre nach seiner Einführung längst als regelmäßiger Reflektionsanlass zur Routine geworden. Zwar gibt es immer noch und immer wieder Überlegungen, wie das Instrument weiter verändert werden kann, damit es seine Aufgabe zwischen Akkreditierungsvorgaben und Entwicklungsunterstützung möglichst gut erfüllen kann. Insgesamt findet es hochschulweit aber nach wie vor bei allen Beteiligten eine hohe Akzeptanz. Mangels empirischer Daten ist es leider nicht möglich, die durch das Jahresgespräch erreichten Wirkungen mit den durch Programmakkreditierungen veranlasste Veränderungen zu

vergleichen. Zumindest als erste Thesen seien aber abschließend zwei Vermutungen formuliert:

- Der vertrauensvolle Austausch in deutlich kürzerem Abstand (zwei vs. acht Jahre) bewirkt beim Jahresgespräch – verglichen mit einer Programmakkreditierung – eine größere Zahl kleinerer Veränderungen und eine schnellere Korrektur organisatorischer Probleme, zum Vorteil aller Studierenden.
- Positive Effekte bietet das Gespräch zudem mit Blick auf die Entwicklung einer hochschulinternen Qualitätskultur: Es fördert sowohl das Verständnis zwischen Hochschul- und Fachbereichsleitungen als auch zwischen zentralen und dezentralen QM-Verantwortlichen. Denn nur durch einen regelmäßigen, ernsthaften Austausch kann letztlich eine gemeinsame Vorstellung davon entstehen, wie in dieser konkreten Hochschule am besten Qualitätsentwicklung gefördert werden kann.

■ **Dr. Annika Boentert**, Geschäftsführerin des Wandelwerks – Zentrum für Qualitätsentwicklung und Professorin für Hochschul- und Qualitätsmanagement, FH Münster, E-Mail: annika.boentert@fh-muenster.de

Aus der Reihe: **Qualität - Evaluation - Akkreditierung:**

Michael Hofer et al. (Hg.)
Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzbegriff ist zwar mittlerweile im internationalen Hochschuldiskurs verankert, aber aufgrund seiner oft technischen Definition und uneinheitlichen Verwendung nach wie vor umstritten. Vier für das universitäre Qualitätsmanagement zentrale Themen in diesem Spannungsfeld sind die organisationale Kompetenzentwicklung, die wissenschaftliche Nachwuchsförderung, die Professionalisierung der Lehrkompetenz und der studentische Kompetenzerwerb. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich diesen Fragen im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband ausgewählte Beiträge zum Diskurs im deutschsprachigen Hochschulraum.

ISBN 978-3-946017-03-5, Bielefeld 2016, 175 Seiten, 29.80 Euro zzgl. Versand
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Vettori, Oliver/Salmhofer, Gudrun/Mitterauer, Lukas/Ledermüller, Karl (2015):
Eine Frage der Wirksamkeit?
Qualitätsmanagement als Impulsgeber für
Veränderung an Hochschulen
 Bielefeld, ISBN 978-3-946017-00-4,
 268 Seiten, 43.20 Euro

Es ist die Einschätzung, dass die „Frage nach der Wirkung und Wirksamkeit von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung zunehmend an Bedeutung“ (S. 3) gewinnt, die Befunde zu diesem Themenfeld dringlich machen. Der Band von Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer und Karl Ledermüller geht auf eine Tagung zurück, die 2014 vom Netzwerk Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität in Wien gehalten wurde. Im ersten Beitrag stellen die Herausgeber/innen ein analytisches Modell dar, welches in vier Dimensionen gegliedert ist: Dimension der Perspektivität, Dimension der organisationspezifischen Rahmenbedingungen, Dimension der disziplinären Zugangsweisen und Dimension der Bewertung. Derart aufgestellt bildet das Modell ein Instrumentarium, um aufzeigen zu können, dass Qualitätsmanagement und dessen Wirksamkeit vom jeweiligen Betrachtungsstandpunkt abhängig ist.

Aus kritischer Perspektive betrachtet Benjamin Ditzel zunächst Umsetzungsvarianten des Qualitätsmanagements. Als Anlass für eine organisations- und managementtheoretische Reflexion dient dem Autor die Einschätzung, dass im Qualitätsmanagementdiskurs wenig auf die Erkenntnisse der Organisations- und Managementforschung Bezug genommen wird. Durch die systemtheoretische Perspektivierung auf Qualität ist es gerade die Beobachtung einer dezentralen Struktur von Qualitätssicherungsprozessen und Qualitätsentwicklungsprozessen, die Anlass für eine dezentrale Kontextsteuerung geben. Welche Grenzen und Möglichkeiten von Qualitätssicherung an der Universität Rostock bestehen, führt Dorit Sorge aus. Es wird dabei der Versuch unternommen, aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive auf organisationsstrukturelle Probleme zu antworten. Herausgestellt wird die Aufgabe eines Qualitätsbeauftragten an der „Schnittstelle zwischen einer symmetrisch organisierten Fakultät und einem vom Landeshochschulgesetz asymmetrisch gedeuteten Rektorat“ (S. 48). Mit der Beobachtung, einerseits trage die Drittmittelfinanzierung zur wettbewerbsorientierten Forschungsuniversität bei und andererseits seien die Ressourcen je Studierende bei steigender Studienzahl gesunken, stellen Jan Andrä und Nora Krzywinski kulturelle und wirtschaftliche „Herausforderungen einer wirksamen Forschungsevaluation“ (S. 52) dar. Dies nehmen die Autor/innen zum Anlass, universitätsübergreifende Standards als Kriterium dafür zu identifizieren, um die Wirksamkeit von Forschungsevaluation durch Begutachtungsrahmen, Gutachter/innenqualität, Implementierung und Verfahrensqualität und einen Treiber einer Forschungsevaluation zu erhöhen. In ihrer explorativ-empirisch angelegten Studie stellen Markus Seyfried und Alexa Kristin Brase die Frage, „wie das Qualitätsmanagement zum individuellen wie organisationalen Lernen in Hochschulen beitragen kann“ (S. 68). Mittels einer Heuristik, die zwischen Single-Loop-Lernen – einem instrumentellen Lernen – und Double-Loop-Lernen¹ – einem wertverändernden Lernen – unterscheidet, befunden die Autor/innen Bedingungen für das organisationale Lernen. Auf der Grundlage einer empirischen Evaluation des Akkreditierungssystems deutscher Hochschulen untersucht Manuel Pietzonka Wirkmechanismen der Akkreditierung und illustriert zunächst das Evaluationsdesign sowie das Vorgehen, welches auf einer Dokumentenanalyse der Akkreditierungsaufgaben, einer Online-Befragung von Hochschulmitarbeiter/innen und einer Interviewerhebung von Fachschaftsvertreter/innen basiert. Bevor der Autor aus der empirischen Studie Empfehlungen für das Akkreditierungssystem ableitet, werden „Mängel und Schwächen des Akkreditierungssystems“ (S. 91) identifiziert, die auf Inkonsistenzen im Entscheidungsprozess und auf ein Überwachungsverständnis des Akkreditierungsverfahrens zurückzuführen sind. Aus Sicht einer Qualitätsberaterin zeigt Doris Carstensen auf, wie eine Rollenklärung und ein Promotorenmodell im Handeln von Qualitätsmanager/innen Orientierung geben kann. Dazu beschreibt die Autorin zunächst die Funktionen des QMs, die in der „strategischen Vorgabe“ (S. 105), der „generelle[n] Umsetzung“ (ebd.), im „Operationalisieren der Ziele in den Teilsystemen“ (ebd.) und in der „Befähigung und Motivation“ (ebd.) der Mitarbei-



ung und Verfahrensqualität und einen Treiber einer Forschungsevaluation zu erhöhen. In ihrer explorativ-empirisch angelegten Studie stellen Markus Seyfried und Alexa Kristin Brase die Frage, „wie das Qualitätsmanagement zum individuellen wie organisationalen Lernen in Hochschulen beitragen kann“ (S. 68). Mittels einer Heuristik, die zwischen Single-Loop-Lernen – einem instrumentellen Lernen – und Double-Loop-Lernen¹ – einem wertverändernden Lernen – unterscheidet, befunden die Autor/innen Bedingungen für das organisationale Lernen. Auf der Grundlage einer empirischen Evaluation des Akkreditierungssystems deutscher Hochschulen untersucht Manuel Pietzonka Wirkmechanismen der Akkreditierung und illustriert zunächst das Evaluationsdesign sowie das Vorgehen, welches auf einer Dokumentenanalyse der Akkreditierungsaufgaben, einer Online-Befragung von Hochschulmitarbeiter/innen und einer Interviewerhebung von Fachschaftsvertreter/innen basiert. Bevor der Autor aus der empirischen Studie Empfehlungen für das Akkreditierungssystem ableitet, werden „Mängel und Schwächen des Akkreditierungssystems“ (S. 91) identifiziert, die auf Inkonsistenzen im Entscheidungsprozess und auf ein Überwachungsverständnis des Akkreditierungsverfahrens zurückzuführen sind. Aus Sicht einer Qualitätsberaterin zeigt Doris Carstensen auf, wie eine Rollenklärung und ein Promotorenmodell im Handeln von Qualitätsmanager/innen Orientierung geben kann. Dazu beschreibt die Autorin zunächst die Funktionen des QMs, die in der „strategischen Vorgabe“ (S. 105), der „generelle[n] Umsetzung“ (ebd.), im „Operationalisieren der Ziele in den Teilsystemen“ (ebd.) und in der „Befähigung und Motivation“ (ebd.) der Mitarbei-

¹ Vgl. Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

ter/innen gründen. Während die Rollenklärung die Erwartungen der QM-Einheiten formuliert und gleichsam zu Aushandlungsprozessen anstiftet, beinhaltet das Promotorenmodell eine gestaltende Komponente bei Veränderung bzw. Innovationen. Alexa Kristin Brase und Moritz Ansmann befunden zunächst aus dem Stand der Forschung zur Qualitätssicherung und -entwicklung, dass die Frage, „ob und inwiefern die Bemühungen um Qualitätssicherung Wirkungen entfalten, bislang wenig adressiert worden“ (S. 117) sei. Wie die Akteurinnen und Akteure den Plan-Do-Check-Act-Zyklus – kurz: ‚PDCA‘ – nutzen, ist ein Aspekt, der in 14 leitfadengestützten Experten/inneninterviews mit QM-Personal sowie Vizepräsidenten/innen thematisch ist. Welche Grenzen und welche Möglichkeiten sich aus einer Lernerzentrierung herausstellen, zeigt Wolfgang Sucharowski am Beispiel zweier Studienvorhaben „Lernen durch Projektarbeit“ und „Vorlesung besser verstehen“ an der Universität Rostock auf. Formuliert wird dabei eine Antwort auf die Frage, „ob die lernerzentrierte Lehre ein Qualitätskriterium“ (S. 143) sei und wie diese die Lehre verbessern kann. Christoph Burger, Michaela Pirker, Evelyn Maria Bergsmann und Petra Winter illustrieren eine Strategie, wie Qualitätssicherung für eine kompetenzorientierte Lehre vorgenommen werden kann. Hierzu verknüpfen die Autor/innen am Beispiel der Vetmeduni Vienna ein kaskadiertes Vorgehen der Evaluation mit einem Prozessmodell kompetenz orientierter Lehre mit dem Ziel, „Vermittlung der Kompetenzen“ (S. 159) zu fördern und den „Kompetenzerwerb der Studierenden im Verlauf des Studiums zu überwachen“ (ebd.). Wie qualitätsorientiertes Prüfen im Bereich der darstellenden Künste umgesetzt wird, beschreibt Ester Tomasi-Fumics im Rückgriff ihrer Erfahrungen in der Arbeitsgruppe Assessment und Standards des Projekts ‚Polifonia‘, welches vom Verband der europäischen Musikhochschulen koordiniert wird. Ihrer Meinung nach sind es insbesondere zwei Fragen, die für die Qualität bedeutsam sind: Inwieweit trägt die Institution Sorge für die Organisation der Prüfung und welche Kriterien und Standards für die Beurteilung der Leistungen sind explizit formuliert? Karl Ledermüller, Michaela Nettekoven und Maria Weiler entwickeln ein Analyseinstrument, ein Reporting-System, für Multiple-Choice-Prüfungen. Dieses System trägt dazu bei, einen Feedbackbericht zu „deskriptive[n] Aussagen über MC-Prüfungen als Ganzes wie auch über die einzelnen Prüfungsfragen“ (S. 188) zu generieren. Am Beispiel der TU Darmstadt untersucht Tina Klug, ob Institutionelle Evaluationen eine strukturverändernde Wirkung auf Wissenschaftsorganisationen haben. Als Untersuchungsauslöser dient der Autorin die kritische Einschätzung Institutioneller Evaluation, da deren Ergebnisse „oft in Zielvereinbarungen einfließen, die zwischen politischer Instanz oder Organisationslei-

ter und evaluierter Einheit“ (S. 194) ausgehandelt werden. Kalle Hauss, Olaf Ratzlaff und Frank Niedermeier schlagen ein Berichtssystem auf der Basis von Indikatoren vor, die sich aus zwei Datengrundlagen herauspeisen und zugleich aufeinander bezogen werden: Studienverlaufsstatistik und Studierenden-Panel. Umgesetzt wird diese Strategie in der Studieneingangsphase anhand eines Vergleichs zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden. Standortgebunden für die Wirtschaftsuniversität Wien skizzieren Julia Zeeh und Lukas Dünser zunächst den Forschungsstand von Studierendenverläufen mit besonderer Berücksichtigung des methodischen Vorgehens. Indem die Clusteranalyse und die Cox-Regression begründet ausgeschlossen werden, zeigen die Autor/innen im Rahmen von zwei Teilstudien die Vorteile von n-Gramm – ein Verfahren aus der Computerlinguistik, um Studienverlaufsmuster zu identifizieren – und von Strukturgleichungsmodellen – um auf diese Weise Studien(in)aktivitäten zu befunden – für die Evaluierung von Studierendenaktivitäten auf. Welche Faktoren die Drittmittelinwerbung befördern oder begrenzen, zeigen Marina Zeldovich, Christine Zeiller, Ursula Leiter-Köhler und Andreas Raggautz exemplarisch für die Universität Graz auf. Mit dieser Fragestellung stoßen die Autor/innen auf ein bisher wenig bearbeitetes (Forschungs-)Feld wissenschaftlicher Leistungserfassung. Die methodische Anlage besteht in einem Strukturgleichungsmodell, welches „die Möglichkeit bietet, theoretisch begründete ausgewählte Faktorenstrukturen zu bestätigen bzw. zu verwerfen“ (S. 242).

Es ist beeindruckend, wie der Band das komplexe Thema von Wirkungen und Wirksamkeit des Qualitätsmanagements in Hochschulen in knapp zweihundertfünfzig Seiten zusammentragen kann. Wenngleich „die Wirkungsanalysen letztlich doch in der Minderzahl sind“ (S. 16), wird hierdurch zugleich auf ein rar gesätes Forschungsfeld aufmerksam gemacht. Für den Überblick und die Verortung der Beiträge hätte sich durchaus noch angeboten, die einzelnen Beiträge entlang des zu Beginn des Bandes einleitenden – überzeugenden – analytischen Modells zu ordnen. Durch die zu Beginn dargelegte Dimensionierung von Wirksamkeit können die Autor/innen auf Forschungslücken hinweisen und demzufolge Forschungsperspektiven eröffnen. Es ist dem Band zu wünschen, dass er breit respektive disziplinübergreifend gelesen wird – und dies gerade deshalb, um erkunden zu können, welche Konsequenzen sich aus der Überschreibung managerieller Eigenlogiken in und von Hochschulen ergeben.

Gianpiero Favella, TU Kaiserslautern

Diese Rezension erschien ursprünglich in: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jahrgang, Heft 1/2018, ISSN 1619-5515.

Das Tutorenhandbuch in 8. Auflage!

Reihe:
Motivierendes
Lehren und
Lernen in
Hochschulen

Helen Knauf: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 978-3-937026-34-3, Bielefeld 2016, 8. Auflage, 159 Seiten, 23.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Truniger, Luzia (Hg.) (2017):
Führen in Hochschulen
Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis
 Wiesbaden, ISBN 978-3-658-16165-1,
 298 Seiten, 39.99 Euro

Die Herausgeberin führt ihre Leser und Leserinnen multiperspektivisch mit Blick auf die Umwelt einer Hochschule, die Hochschule selbst und die Person von Führungskräften durch das Thema „Führen in Hochschulen“. Sie bietet in kompakter Form „ausgewählte theorie- und forschungsbasierte Annäherung wie auch praxisbezogene Reflexionen zur Führung in Hochschulen“ (S. XIII). Der Band will Impulse für das Führungshandeln geben.

Im rahmenden Einleitungskapitel erläutert Truniger Ziel und Aufbau des Buchs und stellt alle Beiträge vor. Kurzportraits informieren über die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Leitungskräfte aus Universitären Hochschulen und Fachhochschulen (FH) des deutschsprachigen Raums sowie Organisationsberater und -beraterinnen die zu den vier Hauptteilen des Buches beitragen.

Die Grobgliederung des Buchs in die vier Themen „Entwicklungslinien und Trends“, „Theorie- und forschungsbasierte Annäherungen aus unterschiedlichen Perspektiven“, „Reflexionen und Einblicke in die Praxis der Führung“ sowie „Einschätzungen und Impulse aus der Hochschulberatung“ verweist auf die Grundüberzeugung der Herausgeberin in Bezug auf wünschenswerte multiperspektivische Führung in Hochschulen: Erfolgreiches Führen von und an Hochschulen bedeutet nicht nur den Interaktionsprozess zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden in den Blick zu nehmen sondern auch den organisationalen Kontext zu berücksichtigen. Truniger verweist dabei auf Führungstheorien und -Konzepte, die an der Columbia Business School von Pietersen bzw. an der Harvard Graduate School von Bolman und Gallos gelehrt werden. Mehrperspektivität bedeutet demnach, dass Führungskräfte die drei Perspektiven „leading the organization, leading others and leading yourself“ verschränken (S. XVI). Als eine hierfür erfolgskritische Kompetenz der Führungskräfte wird das Reframing hervorgehoben, mit dem sie basierend auf einer Vielfalt von Deutungsmustern Konflikte oder konkurrierende Anforderungen deuten und bewerten.

Spiralförmig winden sich die folgenden Teile des Buchs immer tiefer in das Thema hinein, nähern sich dabei dem praktischen Handeln der Führungspersonen und beschreiben schließlich, was Organisationsberater und -beraterinnen dazu beitragen können.

Im 1. Teil, „Entwicklungslinien und Trends“, skizziert Haering zunächst ein „Bühnenbild“ aus den „Hochschulpolitischen Trends in Europa“ (S. 5), vor dem sich die Veränderungs- und Anpassungsprozesse der Hochschulen abspielen.



Knapp beschreibt Truniger im zweiten Beitrag, „Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen“, die gesellschaftlichen Entwicklungen, die als Treiber von Hochschulreformen in der Literatur aufgearbeitet sind. Sie führt auf, welche konkreten Folgen Hochschulreformen für Führungshandeln haben. Auf der Basis ihrer langjährigen Erfahrungen ist sie überzeugt, dass Hochschulleitungstätigkeit vor allen Dingen „Vermittlungsarbeit, Kommunikationskompetenz und Ambiguitätstoleranz erfordert“ (S. 26).

Die acht Beiträge des 2. Teils leisten „theorie- und forschungsbasierte Annäherungen aus unterschiedlichen Perspektiven“. Drei der Beiträge gehen explizit auf konkrete Führungskonzepte ein: Schmid, Knipfere und Peus berichten über ihre Untersuchungen zur Wirksamkeit von Führungshandeln in Forschungsteams.

Sie halten den Ansatz der transformationalen Führung für besonders geeignet. Transformationale Führungskräfte kommunizieren klare Visionen, berücksichtigen die Individualität der Mitarbeitenden und sind werteorientierte Vorbilder. Dieser Stil unterstütze Mitarbeitende bei innovativem Denken, denn Prozesse zu hinterfragen sei in der Wissenschaft die entscheidende Fähigkeit.

Furtner, Maran und Sachse sprechen sich für „Empowering Leadership (ermächtigende Führung)“ aus. Dieser Ansatz fördere angesichts des hohen Grades an struktureller Autonomie in Hochschulen Kreativität und Innovation. Führungskräfte sollten dazu zunächst „Self-Leadership-Fähigkeiten“ erwerben, bevor sie in der Gesamtorganisation eine „Self-Leadership-Kultur“ anstoßen.

Graf untersucht detailliert, was unter Selbstmanagement-Kompetenz zu verstehen ist. Sie entwickelt ein Modell mit den drei zentralen Kompetenzbausteinen „Selbstverantwortung, Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung“. Dieses soll Führungskräften dazu verhelfen „die eigene Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gezielt und konse-

quent zu stärken sowie Wohlbefinden und Balance im Leben ermöglichen" (S. 175). Sie erwähnt explizit das spezielle Spannungsfeld im dem sich Führungskräfte an Schweizer FHs bewegen, die sich im vierfachen Leistungsauftrag der FHs bewähren müssen (Ausbildung, anwendungsorientierte Forschung & Entwicklung, Weiterbildung sowie Dienstleistungen für Dritte).

Im 3. Teil, „Reflexionen und Einblicke in die Praxis“, kommen Führungspersonen aus Hochschulen zu Wort. Für am Schweizer System Interessierte oder an Fachhochschulen Tätige ist der vergleichende Beitrag von Böckelmann besonders informativ. Böckelmann greift Trunigers Thema von der Verknüpfung der Struktur einer Hochschule und konkretem Führungshandeln auf. Dafür vergleicht sie deutsche und Schweizer Steuerungs- und Organisationsformen. Konkret auf FHs bezogen arbeitet sie heraus, was die „Systemunterschiede für die Führung einer Hochschule“ bedeuten. Zwar müssten Führungskräfte in beiden Systemen Spannungsverhältnisse ausbalancieren, aber im Schweizer System sieht sie mehr Gestaltungsspielraum für Hochschulen und ihre Führungskräfte. Um diese auch nutzen zu können, müssten Führungskräfte an Schweizer FHs sich verstärkt um finanzielle Steuerung kümmern und professionelles Personalmanagement betreiben.

Für Lesende, die die angekündigten konkreten Impulse für Führungshandeln suchen, mag der Beitrag von Fritze lesenswert sein. Er gibt mit einem Fallbeispiel Einblick in ihre Strategie der Selbststeuerung mit dem Format der kollegialen Beratung. Sie betont, wie bedeutsam Raum und Zeit für (Selbst-)Reflexion ist, um so die „kreative Kultur der Zusammenarbeit“ zu erreichen.

Im 4. Teil, „Einschätzungen und Impulse aus der Hochschulberatung“, kommen Berater und Beraterinnen zum Zuge. Der österreichische Beitrag von Widmann und Kessens zeigt, wie externe Beratung Führungskräfte darin unterstützen kann, die herausfordernde Rollenvielfalt an Hochschulen auszubalancieren. Dabei werden insb. Einzel-Teamcoaching, Moderation, Modelllernen und Feedback als Beratungsinterventionen beschrieben. Mit dem Know-how und Durchhaltevermögen ihrer langjährigen Erfahrung als Direktorin einer FH hat Truniger den Band sorgfältig und umsichtig komponiert.

Die Aufsätze ähneln sich im Aufbau. Alle bieten eine Zusammenfassung zu Beginn, häufig ein Fazit am Schluss sowie informative Visualisierungen der Inhalte.

Inhaltlich lassen sich die Beiträge aufeinander beziehen, auch wenn unterschiedliche Terminologien verwendet werden. Sowohl die explizit formulierten als auch die impliziten Konzepte von Führung harmonisieren mit den von der Herausgeberin zu Beginn favorisierten Führungskonzepten.

Mehrere Autoren und Autorinnen sehen, wie Truniger, die „Vermittlungsarbeit“ als den Kern von Hochschulleitung. Hanft formuliert es so: „Die Krux eines letztlich erfolgreichen Reformprozesses besteht darin, mit Empathie, Ambiguitätstoleranz und Überzeugungskraft die Interessen der Akteure und der Organisation in Einklang zu bringen“ (S. 65).

Das Buch veranschaulicht, wie verschieden sich die Situation von Führungskräften an Hochschulen darstellen kann, geprägt von der eigenen wissenschaftlichen Disziplin, dem Hochschultyp oder dem nationalen tertiären Bildungssystem. Beiträge wie der von Böckelmann oder Truniger bringen einen besonderen Nutzen für Führungskräfte. Denn der Vergleich von Hochschulsystemen aus verschiedenen Ländern mit den je spezifischen gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen zeigt, welche Handlungsoptionen es zusätzlich gibt.

Der im Geleitwort von Sabine Maasen angesprochene Nutzen sowohl für interessierte Novizen als auch gestandene Führungskräfte lässt sich für Letztere sicher bestätigen. Der Ertrag des Buches ergibt sich aus schlüssigen Darstellungen, interessanten Bündelungen und, wie versprochen, Erfahrungsberichten als Reflexionsanlässe. Wünschenswert wäre ein Kapitel, welches die impliziten und expliziten Führungsansätze oder -konzepte systematisiert und mit der aktuellen Diskussion um Führungstheorien verbindet. Eine systematische Einordnung und Rahmung kann das Verständnis von angewendeten Führungskonzepten verbessern und weitere Perspektiven auf Führungshandeln eröffnen.

■ **Hanne Bestvater**, MSc., Studienkoordinatorin, Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW), E-Mail: hanne.bestvater@fhnw.ch

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

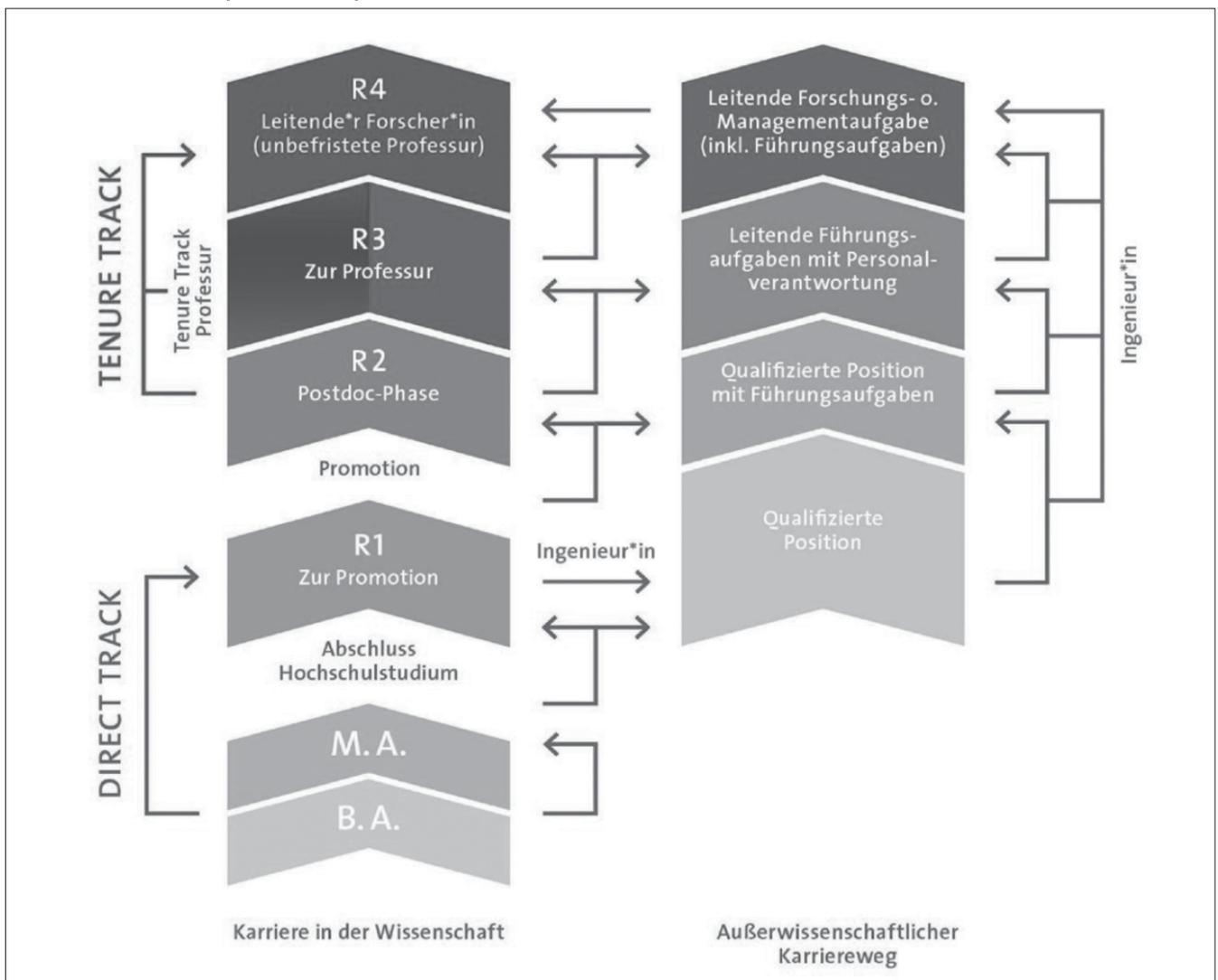
Multiple Karrierepfade in Wissenschaft und Wirtschaft
 – neues Nachwuchskonzept der TU Berlin veröffentlicht

Die TU Berlin hat kürzlich ein neues Konzept zur Förderung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses beschlossen, welches „multiple Karrierepfade“ zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschaft vorsieht. Es wurde im Sommer durch den Akademischen Senat der Universität mit großer Mehrheit verabschiedet. In Zusammenhang damit erfolgte auch die Abstimmung einer Tenure-Track-Ordnung, die die Grundlage für eine nachhaltige Implementierung des Tenure-Track-Verfahrens an der TU Berlin darstellt. Das hausinterne Tenure-Track-Verfahren will – zusätzlich zum bundesweiten Tenure-Track-Programm – jungen, qualifizierten Nachwuchswissenschaftler/innen an der TU Berlin frühzeitig sichere Karriereperspektiven im Hinblick auf eine unbefristete Professur bieten. Mit ihrem neuen Nachwuchskonzept stellt die TU Berlin nach eigenen Angaben ihre Nachwuchsförderung umfassend neu auf, um auf die stark gewandelten Anforderungen

aller Karrierefelder und veränderten Bedarfe, die vom wissenschaftlichen Nachwuchs formuliert werden, zu reagieren. Basis für die Konzeptentwicklung waren neben den Ergebnissen der WM-Studie 2017 der TU Berlin und weiteren Analysen auch die bundesweite Studie des Stifterverbandes zur Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs (siehe auch P-OE 3+4/2016, S. 100-106), deren Ergebnisse anlässlich der Nachwuchskonzeptdiskussion im Senat der TU Berlin vorgestellt wurden.

Ein Novum im Nachwuchskonzept ist insbesondere die explizite Berücksichtigung sogenannter „multipler Karrierepfade“, die zudem grafisch aufbereitet wurde (siehe Modell in Abb. 1). Mit Hilfe dieses Modells sollen an zahlreichen Stellen der Karriereentscheidungen auch Wechsel zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschaft ermöglicht bzw. erleichtert werden, und zwar ausdrück-

Abb. 1: Modell multipler Karrierepfade an der TU Berlin



Quelle: TU Berlin.

lich von der Wirtschaft auch wieder zurück in die Wissenschaft. In diesem Aspekt geht die TU Berlin damit über das bereits als vorbildhaft geltende Karrierewege-Modell der RWTH Aachen hinaus. In einem anderen Aspekt bleibt das TU-Modell aber etwas dahinter zurück: Es sieht im Gegensatz zu dem der RWTH das Wissenschaftsmanagement als eigenen Karriereweg auch innerhalb des Wissenschaftssystems bislang nicht vor.

Auch der Weg von einer qualifizierten Position einige Jahre in der Wirtschaft (zurück) zu einer Promotion an der Universität ist bislang nicht vorgesehen, obwohl dies die Potentialauschöpfung berufserfahrenen Nachwuchses und einer Stärkung beruflicher Bezüge in der universitären Lehre vermindert. Dies hatte auch der VDI z.B. im Rahmen der Themenwoche des Hochschulforum Digitalisierung in Berlin bei der Vorstellung eines Diskussionspapiers zur Ingenieurbildung auf dem Parlamentarischen Abend erst Ende September wieder diskutiert.

Über die „multiplen Karrierepfade“ hinaus ist die Quote der Tenure-Track-Professuren bemerkenswert, die die TU erreichen will (mit „echtem“ Tenure Track, nicht nur unverbindlicher Tenure Option). Hierzu heißt es: „Langfristiges gestecktes Ziel im Sinne einer zeitgemäßen und mit Universitäten bundesweit und international kompatiblen Nachwuchsförderung ist es, ca. ein Viertel der Strukturprofessuren zunächst als Tenure-Track-Professuren zu besetzen“ (s. Konzept, S. 13). Außerdem erfahren die Themenbereiche Gleichstellung und Diversität ebenso wie die Internationalisierung in der Nachwuchsförderung in allen Maßnahmen besondere Berücksichtigung. Mit dem neuen Konzept sollen in den kommenden Jah-

ren die Angebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs an der TU Berlin gebündelt, ausgebaut und zugleich sichtbarer werden. Prof. Dr. Angela Ittel, Vizepräsidentin für Strategische Entwicklung, Nachwuchs und Lehrkräftebildung der TU Berlin, will dies nun universitätsweit in enger Zusammenarbeit mit den Fakultäten umsetzen. Hierzu hat sie gemeinsam mit dem Nachwuchsbüro TU-DOC die Nachwuchswissenschaftler/innen der TU zu 'Runden Tischen' eingeladen, um über die bestehende Nachwuchsförderung an der TU Berlin zu diskutieren und ihre „wertvollen Erfahrungen und Hinweise zur Weiterentwicklung von konzeptionellen und operativen Aspekten einzubringen“, wie es in der Einladung heißt. Im Ergebnis soll dann im Laufe dieses Wintersemesters gemeinsam mit allen Stakeholdern und Zielgruppen der Nachwuchsförderung ein konkreter Umsetzungsplan erarbeitet und anschließend vom Akademischen Senat beschlossen werden.

René Krempkow

Das Konzept der TU Berlin findet sich als Volltext in URL: [www.tudoc.tu-berlin.de/fileadmin/f22/VB_Nachwuchsbuero/Konzept_Nachwuchsf%C3%B6rderung_TU B.pdf](http://www.tudoc.tu-berlin.de/fileadmin/f22/VB_Nachwuchsbuero/Konzept_Nachwuchsf%C3%B6rderung_TU_B.pdf) (auch in englischer Fassung verfügbar)

Das Modell der RWTH Aachen: <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Karriere/Karriere-fuer-Wissenschaftlerinnen-und-W/~jgeb/Karrierewege-des-wissenschaftlichen-Nach/>

Genius Loci-Preis: Preisträger 2018

Mit dem **Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz** zeichnen der Stifterverband und die VolkswagenStiftung jährlich eine Universität und eine Fachhochschule aus, die sich hier beispielhaft aufgestellt haben, über eine solche Lehrverfassung bzw. Lehrstrategie verfügen und Lehre auch als Experimentier- und Innovationsfeld begreifen. Die beiden Preisträger erhalten jeweils 20.000 Euro, die zweckgebunden für die Einladung eines Visiting Scholar of Teaching and Learning in Higher Education zu verwenden sind.

Preisträger 2018

Alle Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland konnten sich mit einer Skizze ihrer Lehrstrategie um eine Nominierung für den Genius Loci-Preis bewerben. Eine Jury, in der Lehrende und Studierende sowie Hochschulleitungsmitglieder vertreten sind, hat im Mai 2018 unter allen Bewerbern vier Universitäten und drei Fachhochschulen für eine Shortlist ausgewählt. Sie wurden gebeten, schriftlich detailliert darzulegen, inwieweit ihre jeweilige Lehrstrategie in den Handlungsfeldern Curriculumentwicklung, Studienorganisation, Auswahl, Beratung und Betreuung der Studierenden, Auswahl und Qualifizierung der Lehrenden, Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern, Ressourcenplanung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung systematisch und verbindlich aufgegriffen und umge-

setzt wird. Auf dieser Basis hat die Jury sich dann für zwei Preisträger entschieden:

Die **Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz** hat die Jury mit der stringenten und nachhaltigen Umsetzung ihrer Lehrstrategie überzeugt. Mit einer Vielzahl von Instrumenten gelingt es der Universität, die akademische Lehre deutlich aufzuwerten. Besonders beeindruckend sind die Qualifizierungsangebote für Lehrende, zu denen Neuberufene verpflichtet werden, sowie die regelmäßige Förderung von Lehrinnovationen durch das Gutenberg Lehrkolleg. Die JGU zeigt eindrucksvoll, dass auch eine Volluniversität den Leitgedanken des Genius Loci-Preises umsetzen kann, indem sie ihre Strategie breit angelegt in alle Universitätsbereiche überträgt.

Die **SRH Hochschule Heidelberg** überzeugte die Jury insbesondere mit der konsequenten Verwirklichung des "shift from teaching to learning", der im Zuge des Bologna-Prozesses gefordert wird. Eine Besonderheit der Studiengangsgestaltung liegt darin, dass das Curriculum durchgängig in Fünf-Wochen-Blöcken organisiert ist, in denen sich die Studierenden intensiv mit einer Lehrinheit auseinandersetzen können. Die Jury lobt außerdem, dass in Berufungsverfahren besonders darauf geachtet wird, dass Professoren sich als Lerncoaches und Lernbegleiter verstehen, die die Studierenden in ihrer Selbstlernmotivation unterstützen.

Quelle: <https://www.stifterverband.org/genius-loci>

14. Jahrestagung der Gfhf: 20.-22. März 2019 in Magdeburg

Die **14. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2019** (Gfhf) findet vom **20.-22. März 2019** an der **Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg** statt. Titel der Tagung: Transformation der Gesellschaft – Transformation der Wissenschaft – Wissensproduktion und Wissenschaftskommunikation in einer sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt. Die Jahrestagung beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und den Entwicklungslinien des Wissenschaftssystems: So ist die Digitalisierung ebenso Ergebnis von, wie Motor für technologische und soziale Innovationen.

Die Gfhf-Tagung in Magdeburg will den Stand der Diskussion zum Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beleuchten. Diese beschäftigt sich mit der Frage, wie das Wissenschaftssystem mit veränderlichen gesellschaftlichen Bedingungen für die Wissensproduktion und mit neuen Anforderungen an die eigenen Praktiken umgehen kann.

Weitere Infos:

Web: <https://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen/14-jahrestagung-2019/>

E-Mail: gfhf2019@ovgu.de

Neuerscheinung in der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?



Bielefeld 2018, 126 Seiten, ISBN 978-3-946017-2-7, 21.30 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE, ZBS und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/18
Schwerpunkt: Medizinethik

Annette Grüters-Kieslich
Empfehlungen zu institutionellen Maßnahmen der Universitätsmedizin zur Sicherung der guten wissenschaftlichen Praxis

Klaus Lieb
Interessenkonflikte in der klinischen Arzneimittelforschung – Herausforderungen und Handlungsansätze

Julia Haberstroh, Matthé Scholten, Theresa Wied & Astrid Gieselmann
Forschung bei fraglicher Einwilligungsfähigkeit: ethische Herausforderungen und Entscheidungsassistenten

Georg Marckmann
Patientenversorgung im Krankenhaus unter finanziellem Druck

Daniel Strech
Normative Governance der Big Data Forschung

Stefan Treue & Roman Stilling
Tierversuche verstehen
Transparenz und proaktive Kommunikation über tierexperimentelle Forschung

Ulrich Dirnagl & Mark Yarborough
Klinische Studien an Patientinnen und Patienten mit schwerwiegenden Hirnerkrankungen: Qualität präklinischer Evidenz im ethischen Kontext

Christian Behl
Kommentar: Agendasetting in der Forschung

Cornelia Soetbeer
Erkenntnisgewinn durch Praxis: Neue Wege in der Doktorand/innen-ausbildung

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3+4/2018
Schwerpunkt: Individuelle und institutionelle Exzellenz

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler
Nur Exzellenz der Forschung?
– Die ganze Hochschule soll es sein!
Forschung darf nicht alleiniger Ausweis herausragender Universitäten bleiben

Hochschulentwicklung/-politik

Uwe Schmidt
Individuelle und institutionelle Exzellenz

Sabine Behrenbeck
„Wat is'n Dampfmaschin'?"
Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil I

Inka Spang-Grau
Die Begutachtung gesamtuniversitärer Strategien in den Förderprogrammen Exzellenzinitiative und Exzellenzstrategie

Peer Pasternack
Die Ideen der Universität
Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte

Ludwig Huber
Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre“? Einführende Überlegungen

Olaf Bartz
Das Teaching Excellence Framework im Vereinigten Königreich Mitte 2017

Annette Fugmann-Heesing
Budgetierung und interne Mittelverteilung
– Ein Praxisbericht aus der Universität Bielefeld

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2018
Erfolgsfaktoren für wissenschaftliche Karrieren

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Lisa K. Horvath & Tanja Hentschel
„Gesucht: Führungserfahrener Projektleiter!“ – das geht auch anders! Sprachliche Genderfairness als Erfolgsfaktor in Personalauswahlprozessen

Organisations- und Managementforschung

Regina Dutz, Sylvia Hubner & Claudia Peus
Der Einfluss der Darstellung unterschiedlicher Organisationskulturen in Stellenausschreibungen für MINT-Professuren

Luisa Barthauer & Simone Kauffeld
Netzwerke als Erfolgsfaktor für wissenschaftliche Karrieren

Levke Henningsen, Juliane Konrad & Klaus Jonas
Erfolgsfaktoren für die Gewinnung von Dekan_innen
Deskriptive Ergebnisse zweier Online-Befragungen mit Professor_innen und Expert_innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2018

Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken!

Bettina Donnermann & Martin Mehrtens
Die Einführung des Jahresgesprächs als nachhaltiges Führungsinstrument in der Universität Bremen

Doris Klee & Dagmar Grübler
Transparente Karrierewege an der RWTH Aachen im Kontext der Personalentwicklung

Alexandra Hassler
Karriereoptionen weiterdenken – alternative Karrierewege als zentraler Baustein akademischer Personalentwicklung

Michael Müller-Vorbrüggen
Qualität im Personalmanagement

Mirjam Müller & Melanie Moosbuchner
Moderiertes Peer-Coaching für Postdocs

Karin Griesbach, Eva Klein-Heßling & Ricarda Mletzko
„Die Handlungen der Menschen leben fort in den Wirkungen.“ (G. W. Leibniz) – die Führungsleitlinien der Leibniz Universität Hannover

Stefanie Klug & Katrin Wodzicki
Good Practice Beispiel: Career Service für Postdocs an der Georg-August-Universität Göttingen

Andrea Widmann & Barbara Hey
Kooperationskultur stärken und widersprüchliche Steuerungsimpulse handhaben: ein Projektbericht der Universität Graz

P-OE-Gespräch mit RD Andreas Tesche

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2018

Imke Kimpel, Martina A. Knust & Elke Mittag
Prozessmodellierung im Rahmen des Qualitätsmanagements niedersächsischer Studienberatungsstellen Handreichung „Referenzprozess Hochschulinformationstag (HIT)“

Ute Hartkens & Yvonne A. Henze
Qualitätsmanagement in der Beratung

Karin Gavin-Kramer
Über Studienberatung forschen – Richtigstellung zum Beitrag von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017)

Elisabeth Pauza & Manuela Pötschke
Psychosoziale Beratung von Studierenden – in der Evaluierung

Ingo Blaich
Blended Counselling in der Studienberatung? Bedarf und Chancen digitaler Beratungsangebote

Jürgen Allemeyer
Die Sozialerhebung – ein bedeutsames Instrumentarium zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Leistungsspektrums der Studierendenwerke

Linda Wilken
Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Unverzichtbare Daten für die Praxis

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 1+2/2018

(Vorschau)

Birgit Behrensen
Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg

IVI-Gespräch mit Dr. Daniela Heitzmann, Georg-August-Universität Göttingen

Annette Lang & Christina v. Behr
Flucht nach vorn?
Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen

Niels Uhlendorf
"You're not enough until you're too much"
Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization

Michael Herschelmann
Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz

u.v.m.

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,
39.70 Euro zzgl. Versand*