QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Nachhaltigkeit in QM-Systemen: Reflexionen und Empirie

- Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse der Akkreditierung medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge an der systemakkreditierten Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin
- Nur wirksam oder schon nachhaltig? Nachhaltigkeit von Evaluation und QM an der FH Münster – eine erste Inhaltsanalyse von QM-Jahresgesprächen
- Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand"
- Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden

1
2020

UVW UniversitätsVerlagWebler

14. Jahrgang
ISSN 1860-3041
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich
Susan Harris-Huemmert, 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
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: 06.04.2020

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

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

Abonnement/Bezugspreis: (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/Rezenzionsexemplare 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.

14. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von Susan Harris-Huemmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz 1

Qualitätsforschung

Mandy Petzold, Pascal Grosse, Greta Große & Adelheid Kuhlmey
Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse der Akkreditierung medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge an der systemakkreditierten Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin 3

Vanessa Müller & Petra Pistor
Nur wirksam oder schon nachhaltig? Nachhaltigkeit von Evaluation und QM an der FH Münster – eine erste Inhaltsanalyse von QM-Jahresgesprächen 11

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Mathis Heinrich
Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand“ 17

Peggy Szymenderski, Anna Schwalbe & Markus Herklotz
Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden 26

Meldungen

32

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2020

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure

Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung", sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kaptel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene" und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat.
Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.
Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst.
Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.
Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro

E-Book

Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag.

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Susan Harris-Huemmert

Lukas Mitterauer

Philipp Pohlenz

Das Wort Nachhaltigkeit ist mit Schwierigkeiten verbunden, denn es kann in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden und dort jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben. Ist etwas nachhaltig, gehen wir als *bottom line* zumindest davon aus, dass es seinen Zweck über Zeit sinnvoll und ressourcenschonend erfüllt. Das impliziert jedoch eine gewisse lineare Stabilität der Relation von Inputs und Outputs. Im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement (QM) können wir hier ein Problem identifizieren, denn QM ist insbesondere im Bereich der Hochschulbildung auf einen sehr veränderlichen Gegenstand bezogen. Das ‚Ding an sich' (Kant) bleibt in Bewegung und mit ihm die wissenschaftliche Diskussion um Ergebnisse und Nachhaltigkeit überhaupt. In den vergangenen Jahren befassten sich z.B. bekanntlich viele Beiträge mit der Funktionalität von Evaluationsinstrumenten, insbesondere Lehrevaluationen oder Surveys. Hier wurden Erfahrungen im Umgang mit Instrumenten gesammelt, vorgestellt, analysiert und ggf. Konsequenzen für die eigene QM-Praxis gezogen. Später aber wurden einzelne Instrumente mit Prozessen verbunden und so entstanden ganze QM-Systeme in Hochschulen, meist in Übereinstimmung mit den Leitgedanken der Institution. Das Deming Prinzip von Plan-Do-Check-Act untermauert viele QM-Systemen in Deutschland, ein Prinzip welches sich stets mit Bewegung im System identifiziert. Einerseits soll ein System per se aufgestellt sein (gewissermaßen fix), doch andererseits sind die Instrumente und Prozesse darin kontinuierlich von Änderungen beeinflusst.

Seit der Einführung der Systemakkreditierung und der Weiterentwicklung von QM-Systemen berichten Qualitätsmanager*innen wie in ihren Hochschulen auf dauerhaft eingerichtete Instrumente der Qualitätssicherung reagiert wird, wenn es zu starke Schwingungen bzw. Abweichungen nach oben oder unten von erwarteten „Qualitätszuständen" gibt, die ihrerseits Anlass für Empfehlungen, Auflagen usw. geben. Hier muss also ihr Blick auf das System gerichtet werden, wissenschaftlich untermauert und theoretisch fundiert. Qualitätsmanager*innen sind dann nicht nur für die Unterstützung bei der Entwicklung und Implementierung von Instrumenten zuständig, sondern sollen wissenschaftlich analysieren, wie die eingesetzten Instrumente und Prozesse überhaupt funktionieren. Hierfür können sie sich der ganzen Palette sozialwissenschaftlicher Forschungsinstrumente bedienen, darunter z.B. Dokumentenanalysen, Inhaltsanalysen, Befragungen, Surveys usw. Um die Wirkungsweise von Instrumenten und Prozessen zu analysieren, bedarf es eines tiefen Verständnisses über das gesamte QM-System und die Personen, die darin eine Rolle spielen: die Lehrenden, Lernenden, Forschenden, die Verwaltung und das Wissenschaftsmanagement. Qualitätsmanager*innen bereiten folglich nicht nur Ergebnisse für andere Stakeholder auf, sondern forschen direkt über andere und dabei gewissermaßen auch über sich selbst. In der vorliegenden Ausgabe werden Beiträge über solche Reflexionen über die Effektivität laufender Qualitätsmanagementsysteme geliefert. Drei davon stammen aus Beiträgen, die während der Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) im September 2019 vorgestellt wurden. Drei stammen aus systemakkreditierten Institutionen: der Charité in Berlin, der FH Münster und der TU Dresden.

Alle systemakkreditierten Hochschulen mussten die Qualität ihrer gesamten internen Prozesse in Studium und Lehre extern begutachten lassen. Auch spezialisierte Einrichtungen wie die Charité – Universitätsmedizin in Berlin, die medizinische Fakultät der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin, können Anträge zur Systemakkreditierung, unabhängig von ihren „Mutterinstitutionen", stellen. 2015 wurde die Charité erfolgreich systemakkreditiert. *Mandy Petzold, Pascal Grosse, Greta Große und Adelheid Kuhlmey* nehmen in ihrem Beitrag die Qualität des Akkreditierungsprozesses an der Charité, mit einem besonderen Fokus auf die Arbeit der externen Gutachter*innen, unter die Lupe. Das Ergebnis von 17 durchgeführten Akkreditierungen zeigt auf, dass die Analyse *alleine* nur eine Zwischenbilanz darstellen kann. Weitere Expert*inneninterviews, die auf der Dokumentenanalyse aufbauen, sowie die Umsetzung einer Online-Befragung, sollen die nächsten Schritte sein, die Weiterentwicklung des Akkreditierungs-verfahrens zu unterstützen. **Seite 3**

Petra Pistor und Vanessa Müller gehen in ihrem Beitrag direkt auf das Thema Nachhaltigkeit an der FH Münster ein, einer Hochschule, die bereits 2011 das Siegel der Systemakkreditierung erhielt. Im Jahr 2017 erfolgte die System-Re-Akkreditierung. Die Hochschule pflegt den Anspruch, dass ihr QM-System nachhaltige Wirkungen produzieren und dabei selbst flexibel und adaptiv bleiben soll. Doch was bedeutet Nachhaltigkeit in Bezug auf QM? Wie wird mit Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen, die im Rahmen von QM-Jahresgesprächen für die Verbesserung von Studium und Lehre geschlossen bzw. an die Fachbereiche vergeben werden, umgegangen? Kann das QM-System auf diese Weise optimiert werden? An der FH Münster wurden die QM-Jahresgespräche flächendeckend und systematisch ausgewertet. Die ersten Ergebnisse der diesbezüglich vorliegenden Auswertung lassen zum einen thematische Bereiche erkennen, in denen Weiterentwicklungen (immer wieder) angestoßen werden (müssen). Es wird darüber hinaus erkennbar, wie sich die drei Stufen Empfehlung, Vereinbarung, Auflage zu bestimmten Gesprächsthemen entwickeln. Die differenzierte Betrachtung der Gesprächsthemen durch eine qualitative Analyse wirft Fragen zum Zusammenhang zwischen externen Impulsen,

Eigenverantwortung der Fachbereiche und nachhaltigen Veränderungen auf.
Seite 11

Der Qualitätspakt Lehre (QPL) hat dazu geführt, dass an deutschen Hochschulen vielseitige projektförmige Unterstützungsangebote im Bereich Studium und Lehre geschaffen wurden, die die Arbeit der dezentralen Einheiten an der Hochschule unterstützen sollen. Mit dem Auslaufen dieser Mittel Ende 2020 rückt auch die Frage der Nachhaltigkeit der geschaffenen Angebote auf die Agenda. Trotz manch neuer Finanzierungsquelle kann nicht jedes Serviceangebot in dauerhafte Strukturen überführt werden. An der Universität Marburg (UMR) versteht sich die Qualitätssicherung in Studiengängen (QSS) als Teil einer umfassenderen, evidenzbasierten Qualitätsentwicklung durch Evaluationen und Datenerhebungen und ist als ein zentral (d.h. in der Zentralverwaltung) angesiedeltes hauptsächlich beratendes Unterstützungsangebot für die dezentralen Fachbereiche organisiert. *Mathis Heinrich* beschreibt wie und auf welche Art und Weise es gelungen ist, die Nachhaltigkeit des QPL-Evaluationsprogrammes an der UMR sicherzustellen. Dazu wird auf die Besonderheiten der Marburger Qualitätssicherung eingegangen, bevor eine Nachhaltigkeitskonzeption basierend auf den Ideen von Reinhard Stockmann vorgestellt wird. Welche Chancen und Risiken sich aus der praktischen Anwendung des Konzepts ergeben können, wird anhand von unterschiedlichen Initiativen, die an der UMR angestoßen wurden, vorgestellt und diskutiert.
Seite 17

Auch die TU Dresden die im Zentrum des Beitrages von *Peggy Szymenderski, Anna Schwalbe und Markus Herklotz* steht, ist schon länger systemakkreditiert. Die Autor*innen erläutern, inwieweit partizipativ und dialogorientiert angelegte Modelle eines Qualitätsmanagements für Studium und Lehre einen Mehrwert für dessen Funktionsfähigkeit und Nachhaltigkeit liefern können. Hierzu werden die Konturen einer Qualitätskultur im Dresdner Modell für Qualitätssicherung und -entwicklung in Studium und Lehre anhand einer Darstellung der Verfahren und Abläufe im Qualitäts-management umrissen. Dortige Kommunikationsräume und -prozesse sowie die Art der Einbindung der verschiedenen Hochschulakteure auf der Ebene der Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung werden erläutert. Herausforderungen, die mit einer hohen Dialog- und Beteiligungsorientierung einhergehen können, bleiben nicht aus. Diesbezügliche Handlungsempfehlungen schließen den Beitrag.
Seite 26

Susan Harris-Huemmert,
Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz

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**

Mandy Petzold, Pascal Grosse,
Greta Große & Adelheid Kuhlmey

Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse der Akkreditierung medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge an der systemakkreditierten Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin

This article analyses in depth the impact of study program accreditations at the Charité – Universitätsmedizin Berlin from 2014-19. Independent experts assess the quality of all programs and make recommendations for their future development at a curricular, procedural and organizational level. Essential changes are communicated in the form of clearly defined requirements. This independent feedback also sheds light on the extent to which quality standards have been fulfilled at the time of accreditation and how previous feedback has been dealt with. Our findings show that accreditation has relevant implications for program quality development.

Seit 2015 ist die Charité[1] als erste deutsche medizinische Fakultät systemakkreditiert. In diesem Prozess wurde das interne Qualitätssicherungssystem der Lehre ohne Auflagen und mit sieben Empfehlungen akkreditiert (AHPGS 2015). Fokussiert auf die Empfehlung, die Effektivität und Effizienz der eingesetzten Qualitätssicherungsinstrumente zu untersuchen, analysierten wir die Ergebnisse des Akkreditierungsverfahrens, in dem externe Gutachter*innen die Qualität der Studiengänge an der Charité bewerten. Mit Hilfe der Resultate einer Dokumentenanalyse der insgesamt 17 durchgeführten Akkreditierungen beleuchten wir, inwiefern die standardisierte Bewertung der externen Gutachter*innen eine systematische Betrachtung der Entwicklung von Stärken und Herausforderungen in den Studiengängen ermöglicht und die Akkreditierungen als Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung der Lehre wirken. Dieser Artikel zieht eine Zwischenbilanz zur Verbindlichkeit und Wirksamkeit des Akkreditierungsprozesses, benennt sichtbar gewordene Verbesserungspotentiale und resümiert die Qualitätsentwicklung in der Lehre.

Abb. 1: Akkreditierungsprozess

1. Material und Methoden

Die empirische Basis dieser Arbeit beruht auf einer umfassenden Auswertung der Dokumente, die im Rahmen der Akkreditierungsverfahren erstellt wurden. Um die Generierung dieses Materials nachzuvollziehen, ist es notwendig, den Akkreditierungsprozess an der Charité zu erläutern (Abb. 1).

[1] Die Charité – Universitätsmedizin Berlin ist die gemeinsame medizinische Fakultät der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin und durchlief den Prozess der Systemakkreditierung unabhängig von den Mutteruniversitäten.

1.1 Der Akkreditierungsprozess der Studiengänge an der Charité

Als Konsequenz der Systemakkreditierung realisiert die Charité eigenverantwortlich die Akkreditierung bzw. die Re-Akkreditierung der Studiengänge in Zusammenarbeit mit externen Gutachter*innen (Akkreditierungsrat 2013; KMK 2007; vgl. Abb. 1). Der 2013 pilotierte und 2014 implementierte Prozess war zu diesem Zeitpunkt nicht obligatorisch (Akkreditierungsrat 2009, 2013). Heute entspricht er den neuen Anforderungen des Studienakkreditierungsstaatsvertrages und der Musterrechtsverordnung. So setzen sich z.B. die Gutachtergremien aus externen, unbefangenen Expert*innen zusammen, zu denen Professor*innen, Wissenschaftler*innen, Studierende und Vertreter*innen der Berufspraxis gehören. Im Rahmen der Berufung von Gutachterinnen und Gutachtern können die Studiengänge ihr Vorschlagsrecht in Anspruch nehmen. Koordiniert werden die Akkreditierungsverfahren durch den multiprofessionellen Arbeitsbereich Qualitätssicherung am Prodekanat für Studium und Lehre. Die Akkreditierungsrhythmen und alle Berichte sind im Intranet der Charité einsehbar. Auf der Website der Charité werden die aktuellen Selbstbeurteilungs- und Gutachterberichte der Studiengänge veröffentlicht (KMK 2017, S. 11ff., Studienakkreditierungsverordnung Berlin §18, Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag §18). Im ersten Schritt schätzen die Verantwortlichen der Studiengänge im Selbstbeurteilungsbericht den Ist-Stand ihrer Arbeitsleistungen ein. Dieser Bericht liegt den Gutachter*innen dann zur Dokumentenprüfung vor und diese beurteilen anhand einer standardisierten Checkliste den Erfüllungsgrad[2] der Standards. Die Dokumentenprüfungen sind die Basis für die Gesprächssequenzen am Begehungstag und werden im Vorbereitungsgespräch der Gutachter*innen diskutiert. Am Begehungstag finden vier Gesprächssequenzen statt, mit der Fakultätsleitung und Vertreter*innen der lehrebezogenen Gremien, den Modulverantwortlichen und den lehreverwaltenden Arbeitsbereichen, den Lehrenden sowie den Studierenden. Ein Feedbackgespräch schließt den Tag ab (Abb. 1). Während des Verfahrens beziehen sich die Gutachter*innen auf die Bewertungsergebnisse der vorherigen Akkreditierungen sowie auf die Umsetzung von Maßnahmen. Sie setzen inhaltliche, prozedurale Informationen ins Verhältnis zu strukturellen Kenngrößen, wie z.B. die Anzahl, die Zusammensetzung und die Qualifizierungsgrade des Personals, die finanzielle Ausstattung sowie die zur Verfügung stehende Infrastruktur. Anhand von Beispielen bewerten die externen Gutachter*innen gemeinsam mit den Beteiligten der Charité das Zusammenspiel der Lehrenden auf der Ebene der Module und einzelner Lehrveranstaltungen sowie die strukturellen Konditionen der zuständigen Einrichtungen. Sie evaluieren die inhaltliche Verschränkung von Modulen, die Kompetenz- und Zielorientierung der Curricula sowie die regionale, nationale und internationale Vernetzung. Die Rückmeldung der externen Expert*innen erfolgt durch Empfehlungen und Auflagen in den Gutachterberichten sowie durch den Akkreditierungsentscheid für einen festgelegten Zeitraum[3]. Die fünf Ebenen der Bewertungsstruktur des Akkreditierungsprozesses setzen sich zusammen aus der ersten Ebene der Bewertungskategorien, die Indikatoren zur Einschätzung der Lehr- und Studienqualität abbildet und durch prüfbare Kriterien auf Ebene zwei[4] sowie durch bewertbare Standards[5] auf Ebene drei ausdifferenziert wird. Auf Ebene vier sind die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung, die in den Selbstbeurteilungsberichten formulierten Stärken/Herausforderungen sowie die Empfehlungen/Auflagen der Gutachterberichte verortet. Ebene fünf beinhaltet die umgesetzten Maßnahmen auf der Grundlage von Empfehlungen bzw. Auflagen. Den Bewertungskategorien sind jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Standards zugeordnet, die studiengangübergreifend angewendet werden (Abb. 1). Ausschließlich im Modellstudiengang Medizin (MSM) werden seit 2017 zusätzlich studiengangbezogene Standards bewertet, die sich an den Masterplan 2020 anlehnen[6].

1.2 Analyse des Akkreditierungsprozesses

Für die Untersuchung bedienten wir uns einer Dokumentenanalyse und können gegenwärtig die Arbeiten von Beise und Braun (2018) sowie von Müller (2017) hinsichtlich der angewandten Methodik zum Vergleich anführen. Beise und Braun analysierten 2016 von je zehn Universitäten und Fachhochschulen die Selbstdokumentationen und Gutachten der Systemakkreditierung sowie Dokumente zur hochschulinternen Qualitätssicherung. Müller untersuchte die Gutachterberichte von 39 Hochschulen, die bis Juli 2017 systemakkreditiert waren. Die in unserer Arbeit verwendeten Materialien umfassen insgesamt 51 Selbstbeurteilungsberichte, Dokumentenprüfungen und Gutachterberichte aus 17 Akkreditierungsverfahren von 12 Studiengängen der systemakkreditierten medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin. In diesen Dokumenten kommen die neun Bewertungskategorien mit ihren dazugehörigen Standards[7] zur Anwendung und fließen mit den in den Selbstbeurteilungsberichten dargestellten Stärken/Herausforderungen sowie den ausgesprochenen Empfehlungen/Auflagen im Akkreditierungsentscheid der Gutachter*innen zusammen (Abb. 1). Als analyti-

[2] Es sind folgende Bewertungskategorien der Erfüllungsgrade der Standards möglich: nicht beurteilbar; nicht erfüllt; teilweise erfüllt; erfüllt.

[3] Für die Konzeptakkreditierungen gilt ein maximaler Akkreditierungszeitraum von zwei Jahren. Für alle (Re-)Akkreditierungen gilt ein maximaler Akkreditierungszeitraum von drei Jahren.

[4] Aus Platzgründen wird auf die Inhalte von Ebene 2 verzichtet. Zur Verständlichkeit sind die Kriterien der Kategorie Studiengangkonzept benannt: Bedarf, Arbeitsmarktsituation, Berufschancen, Studiengangprofil, modulare Struktur, Qualifikations- und Lernziele, Lehrformate und Methodenvielfalt, wissenschaftliches Arbeiten, Workload, Feedback zum Lernfortschritt, Diversität, Prüfungssystem, Internationalität und Mobilität, MSM: Integriertes und patientenbezogenes Curriculum.

[5] Aus Platzgründen wird auf die Angabe der Standards verzichtet. Ein Beispiel aus Bewertungskategorie Studiengangkonzept, Kriterium Prüfungssystem: Die Studien- und Prüfungsinhalte sind inhaltlich aufeinander abgestimmt und fokussieren die wesentlichen Lernziele.

[6] https://www.bmbf.de/de/masterplan-medizinstudium-2020-4024.html

[7] Folgende Regularien wurden in die Entwicklung der Standards einbezogen: die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), die Prüfthemen des Akkreditierungsrates (AR), die internationalen Standards der World Federation for Medical Education (WFME) für grundständige und postgraduale Studiengänge, die Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sowie die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

sches Instrument stützen wir uns auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 206) und orientieren uns an Pietzonkas Codier-Konzept, der von Juli 2004 bis Dezember 2009 im Rahmen einer niedersächsischen Vollerhebung die Programmakkreditierungsentscheidungen der Studiengänge analysierte (Pietzonka 2014). Unser methodisches Vorgehen schließt die Codierung studiengangbezogener und -übergreifender Struktur- und Akkreditierungsvariablen ein. Auf der Grundlage der Struktur des Akkreditierungsprozesses erfolgte die deduktive Kategorienbildung anhand von a-priori-Kategorien. Hierfür wurden alle Dokumente nach ihrer inhaltlichen Gliederung zerlegt und in ein hierarchisches Kategoriensystem eingeteilt. Die auf Grund der Empfehlungen/Auflagen von den Studiengängen umgesetzten Maßnahmen wurden so trennscharf wie möglich den Standards und damit allen empirisch erkannten Kategorien und Kriterien zugeordnet. Auf diese Weise ist es z.B. möglich diejenigen Themenbereiche zu identifizieren, die die Gutachter*innen am häufigsten kritisch bewerteten und für die sie demnach vor allem in Form von Empfehlungen/Auflagen Verbesserungspotentiale sahen. Parallel hierzu haben wir auf Grundlage der „Guideline für die Kategorienbildung am Material" nach Kuckartz (2018, S. 63ff.) induktive, textgeleitete Kategorien der Empfehlungen und Auflagen gebildet. Es wurde zweimalig codiert, um mit einem zeitlichen Abstand die Codier-Entscheidungen und die Intracoderreliabilität zu überprüfen (Kuckartz 2018, S. 206).

2. Ergebnisse

Um die Akkreditierungsverfahren konstruktiv zu gestalten, werden formale und informelle Netzwerke bemüht, die es ermöglichen unabhängige externe Expert*innen mit einer inhaltlichen Nähe zum Evaluationsgegenstand zu identifizieren (Widmer 2012). Für die untersuchten 17 Akkreditierungen wurden 97 Gutachter*innen angefragt, von denen 23 absagten und in der Regel aus Eigeninitiative geeignete Kolleg*innen empfahlen. In allen ausgewerteten Akkreditierungen war die angestrebte Anzahl von drei bis fünf externen Gutachter*innen[8] aktiv.

2.1 Anzahl und Resultate der Akkreditierungen

Die 17 analysierten Akkreditierungen zwischen März 2014-April 2019 beinhalten 250 Empfehlungen und 15 Auflagen. Alle 12 Studiengänge durchliefen mindestens einmal den Akkreditierungsprozess und sieben Studiengänge wurden reakkreditiert. Der Ergebnisvergleich zwischen Erst- und Reakkreditierungen ermöglicht einen Einblick in die Qualitätsentwicklung der Studiengänge sowie die Betrachtung der Wiederholungen von Fremd- und Selbsteinschätzungen. Diese ergab, dass sich studiengangbezogen keine Auflagen thematisch wiederholten und Wiederholungsfälle bei Empfehlungen gegeben waren, wenn diese z.B. nicht umgesetzt wurden, die Umsetzung nicht abgeschlossen oder nach Einschätzung der Gutachter*innen nicht ausreichend wirksam war. Beispielsweise empfahlen die Gutachter*innen der Erstakkreditierung des Modellstudiengang Medizin (MSM) die Bereitstellung von Feedbackschleifen zum Lernfortschritt und dem Studierverhalten sowie die Weiterentwicklung des Prüfungssystems. Die Wiederholung beider Empfehlungen in der Reakkreditierung 2017 kann als Konsequenz der noch nicht abgeschlossenen Maßnahmen, wie der Entwicklung des Feedbacktools „LevelUp" und der laufenden Optimierung des MSM-Prüfungskonzeptes, verstanden werden. Wiederholungen der von den Studiengängen selbst eingeschätzten Stärken und Herausforderungen sind in allen Re-Akkreditierungen vorhanden. Während sich die Wiederholung von Stärken auf die Konstanz nachhaltig positiver Aspekte bezieht, verweisen wiederholte Herausforderungen auf nicht abgeschlossene Arbeitspakete. In allen Fällen ist die wiederholende Anzahl der Selbst- und Fremdbewertungen kleiner als die vorherige Anzahl (Tab. 1).

Tab. 1: Akkreditierungsverläufe

Studiengang (akkreditiert bis Halbjahr (Hj.))	Akkreditierungsanzahl	Akkreditierungszeitpunkt	Selbsteinschätzung		Fremdeinschätzung			
			Stärken	Herausforderungen	Empfehlungen		Auflagen	
			Anzahl	Anzahl	Anzahl	umgesetzt	Anzahl	umgesetzt
BSc Gesundheitswissenschaften (2.Hj.2019)	Erstakkreditierung[i]	1.Hj.2014	21	23	25	21	1	1
MSc Health Professions Education (1.Hj.2019)	Konzeptakkreditierung	2.Hj.2014	20	26	19	13	-	-
	1. Reakkreditierung	1.Hj.2016	25	17	10	6	-	-
		Wiederholungen	13	9	2			
Modellstudiengang Medizin (2.Hj.2020)	Erstakkreditierung	1.Hj.2015	12	9	29	15	-	-
	1. Reakkreditierung	2.Hj.2017	12	8	8	WIP[ii]	-	-
		Wiederholungen	8	4	2			
MSc Public Health (1.Hj.2022)	Konzeptakkreditierung	2.Hj.2016	18	14	6	5	-	
	1. Reakkreditierung	1.Hj.2019	31	29	13	WIP	-	-
		Wiederholungen	14	7	1			
Zahnmedizin (1.Hj.2016)	Erstakkreditierung[i]	1.Hj.2014	13	24	24	24	3	3
MSc Applied Epidemiology (1.Hj.2021)	Erstakkreditierung[i]	1.Hj.2014	37	10	10	8	2	2
	1. Reakkreditierung	1.Hj.2018	36	7	12	WIP	-	-
		Wiederholungen	34	6	2			
MSc Cerebrovascular Medicine (1.Hj.2017)	Erstakkreditierung[i]	1.Hj.2014	30	9	20	-	3	3
	Es wurden der Selbst- und Gutachterbericht einbezogen. Nicht beurteilt wurde die Umsetzung der Empfehlungen auf Grund des Schließens des Studiengangs.							
MSc Epidemiologie und M. Sc. Public Health (1.Hj.2021)	Erstakkreditierung[i]	1.Hj.2014	13	11	16	14	2	2
	1. Reakkreditierung	1.Hj.2018	18	19	16	WIP	-	-
		Wiederholungen	7	5	5			
MSc International Health (1.Hj.2019)	Erstakkreditierung	1.Hj.2017	34	24	11	5	2	2
MSc Medical Neuroscience (1.Hj.2020)	Konzeptakkreditierung	1.Hj.2018	26	11	11	WIP	-	-
MSc Molecular Medicine (2.Hj.2021)	Konzeptakkreditierung	2.Hj.2016	13	13	8	7	-	-
	1. Reakkreditierung	2.Hj.2018	12	10	12	WIP	2	2
		Wiederholungen	13	7	4			
		Gesamt	371	254	250	119	15	15

[i] Akkreditierung innerhalb der Pilotphase
[ii] WIP=Work in Progress

[8] Für die Konzeptakkreditierung sind drei Gutachter*innen notwendig. In jeder weiteren Akkreditierung setzen sich die Gutachtergremien aus mindestens vier Experten*innen zusammen. Zu den Gutachtergruppen gehören Professoren*innen, Wissenschaftler*innen, Studierende und Vertreter*innen der Berufspraxis, die die Beurteilung der wissenschaftlichen, fachlichen, studienstrukturellen, formalen und sozialen Aspekte sowie der berufspraktischen und studentischen Perspektive gewährleisten.

2.2 Häufigkeit der Selbst- und Fremdeinschätzungen

Insgesamt ist eine hohe Kongruenz in der Häufigkeit der kritischen Fremd- und Selbsteinschätzungen festzuhalten. Die Bewertungskategorien, in denen aus Sicht der Studiengänge ≥10% der Herausforderungen bestehen, stimmen mit den Kategorien überein, auf die sich ein Großteil der Auflagen/Empfehlungen seitens der Gutachter*innen beziehen. Darüber hinaus ergab die Dokumentenanalyse, dass in den Bewertungskategorien Ausstattung und Studiengangkonzept gefolgt von Qualitätssicherung und Geschlechtergerechtigkeit parallel zur Anzahl der Standards tendenziell eine höhere Anzahl der Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen vorhanden ist (Tab. 2). Ferner reduzierte sich im Durchschnitt die Anzahl der Fremdbewertungen nach Abschluss der Pilotphase des Akkreditierungsprozesses, im Juli 2014. So bezogen sich vier der elf Auflagen in der Pilotphase auf nicht rechtssichere Regelungen, die zeitnah korrigiert wurden und der Bewertungskategorie Zugang/Zulassung zugeordnet sind. Für die Anzahl der Stärken ist keine Änderung festzustellen und die Anzahl der formulierten Herausforderungen wurde größer (Tab. 3).

Tab. 2: Häufigkeit Selbst-/Fremdeinschätzung

N = 17 Akkreditierungen	Selbsteinschätzung				Fremdeinschätzung			
Bewertungskategorie (N Standards)	Stärken		Herausforderungen		Auflagen		Empfehlungen	
1. Ausstattung (10)	72	19%	53	21%	2	13%	69	28%
2. Verantwortlichkeiten (2)	40	11%	24	9%	1	7%	6	2%
3. Zugang/Zulassung (3)	31	8%	26	10%	6	40%	16	6%
4. Studiengangkonzept (26)	79	21%	56	22%	5	33%	105	42%
5. Beratung/Betreuung Studierender (2)	35	9%	24	9%	0	0%	11	4%
6. Beteiligung Studierender (1)	27	7%	14	6%	0	0%	5	2%
7. Qualitätssicherung (5)	37	10%	26	10%	1	7%	18	7%
8. Partnerschaften, Kooperationen (2)	28	8%	14	6%	0	0%	10	4%
9. Geschlechtergerechtigkeit, Chancengleichheit, Diversity (5)	22	6%	17	7%	0	0%	10	4%
Gesamt	371		254		15		250	

Tab. 3: Vergleich Pilotphase und anschließende Erstakkreditierungen

	Selbsteinschätzung		Fremdeinschätzung	
	Ø Stärken	Ø Herausforderungen	Ø Empfehlungen	Ø Auflagen
Pilotphase	22,8	15,4	19	2,2
Implementierung	22,8	17,8	15	0,8
Gesamtanzahl Pilotphase	114	77	95	11
Gesamtanzahl Implementierung	114	89	75	4

2.3 Umsetzung von Maßnahmen

Alle Auflagen wurden erfüllt und von 230 Empfehlungen[9] führten 119 zu umgesetzten Maßnahmen. Studiengangübergreifend ist in Tabelle 4 der Umsetzungsgrad der Empfehlungen dargestellt. Für 69 Empfehlungen kann zum jetzigen Zeitpunkt keine abschließende Aussage getroffen werden, da die Überprüfung in den Re-Akkreditierungen 2020-2022 ansteht. 21 Empfehlungen in den Kategorien Ausstattung, Zugang/Zulassung und Studiengangkonzept wurden nicht umgesetzt. In Bezug auf zwei Empfehlungen waren die Studiengänge der Ansicht, bereits eine Lösung umgesetzt zu haben. Kategorienbezogen betrachtet liegt der geringste Anteil der umgesetzten Empfehlungen in der Kategorie Zugang/Zulassung mit 36% sowie in der Kategorie Studiengangkonzept mit 49%. Die Empfehlungen in den weiteren sieben Kategorien wurden mit mindestens 50% umgesetzt. Abb. 2 gibt studiengangübergreifend Auskunft darüber, in welchen Bewertungskategorien die Auflagen sowie die 119 Empfehlungen anteilig umgesetzt wurden.

Tab. 4: Umsetzungsgrad Empfehlungen

0 Maßnahme nicht umgesetzt		1 Maßnahme geplant		2 Maßnahme in Arbeit		3 Maßnahme umgesetzt		4 Lösung bereits vorhanden (keine Maßnahme entwickelt)		keine Aussage	
21	9,1%	1	0,4%	18	7,8%	119	51,7%	2	0,9%	69	30,0%

N=16 Akkreditierungen; N=230 Empfehlungen

2.4 Erfüllungsgrad der Standards

Studiengangübergreifend wurden 78% der Standards als „erfüllt" bewertet. Die Bewertungsentwicklung wird durch die Re-Akkreditierungen deutlich und zeigt, dass z.B. von den 17% der Standards, die als „teilweise erfüllt" bewertet wurden, 68% in den darauffolgenden Akkreditierungen als „erfüllt" gelten. Für diese 21 Standards wurden von den 12 ausgesprochenen Empfehlungen neun umgesetzt. So sind z.B. in der Erstakkreditierung des MSM zehn Standards „teilweise erfüllt" und sieben Empfehlungen ausgesprochen, von denen vier umgesetzt sind. Sieben dieser Standards wurden in der Reakkreditierung besser bewertet, drei Standards erhielten eine gleichbleibende Bewertung und es wurde eine neue Empfehlung ausgesprochen. In den Re-Akkreditierungen von sieben Studiengängen sind insgesamt 55 Standards als „teilweise erfüllt" bewertet. Für sieben Standards verbesserte sich damit die Bewertung und weitere sieben Standards wurden in den vorherigen Akkreditierungen gleich bewertet. 36 der 55 Standards wurden in den vorherigen Akkreditierungen besser bewertet und es liegen Empfehlungen vor. Relevant ist, dass sich 31 dieser 36 Standards auf die Re-Akkreditierungen von drei Studiengängen beziehen, die vorher eine Konzeptakkreditierung durchliefen[10]. Weitere fünf Standards kamen auf Grund der Weiterentwicklung des Akkreditierungsprozesses in den Re-Akkreditierungen neu hinzu und es gibt keine vergleichende Bewertung.
Als „nicht erfüllt" bewertet und mit Auflagen hinterlegt, wurden zehn Standards der Bewertungskategorien Ausstattung und Studiengangkonzept in vier Akkreditierungen. Im Bewertungsverlauf des MSM reduzierte sich die Anzahl der „nicht erfüllten" Standards von fünf auf null und im Studiengang Molecular Medicine reduzierte sich die Anzahl von zwei auf einen. Darüber hinaus schätzten die Gutachter*innen 29 Standards der Kategorien Studiengangkonzept, Diversity, Ausstattung und Qualitätssicherung als „nicht beurteilbar" ein und hinterlegten diese mit elf Empfehlungen, von denen vier bereits umgesetzt sind. In drei Studiengängen bezieht sich die Bewertung auf die Befragung der Absolvent*innen, die zum Bewertungszeitpunkt noch nicht stattgefunden hat (Tab. 5).

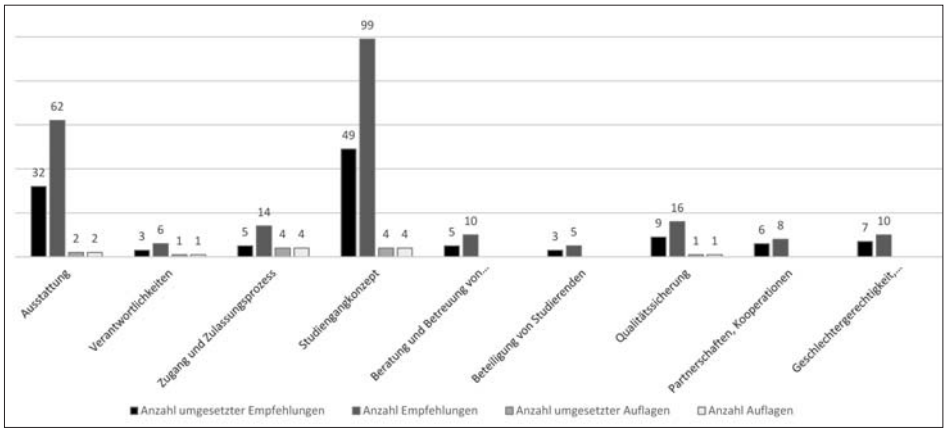
2.5 Entwicklungspotentiale

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Bewertungskategorien Studiengangkonzept, Ausstattung und Qualitätssicherung gefolgt von Zugang/Zulassung am häu-

[9] Die Angaben erfolgen auf Grund des Schließens des Studiengangs ohne die Ergebnisse des MSc Cerebrovascular Medicine.

[10] Konzeptakkreditierungen beinhalten keine Begehung und umfassen ausschließlich eine Konzeptprüfung am Dokument durch ein externes Gutachtergremium.

Abb. 2: Umsetzung Auflagen und Empfehlungen



N=16 Akkreditierungen; N=12 Auflagen; N=230 Empfehlungen.

Tab. 5: Erfüllungsgrad Standards

		Für jede Akkreditierungsform ist die Anzahl der beurteilten Standards und der prozentuale Anteil dem jeweiligen Erfüllungsgrad zugeordnet.											
Studiengang	**Akkreditierungsform[i]**	**nicht beurteilbar (0)**	**%**	**nicht erfüllt (1)**	**%**	**teilweise erfüllt (2)**	**%**	**teilweise erfüllt/erfüllt[ii] (2,5)**	**%**	**erfüllt (3)**	**%**	**Gesamtanzahl Standards**	**Mittelwert Erfüllungsgrad**
Applied Epidemiology	1					4	7			53	93	57	2,93
	2	2	4			3	6			47	90	52	2,94
Cerebrovascular Medicine	1	2	3			11	18			47	78	60	2,81
Gesundheitswissenschaften	1	1	2			11	19			46	79	58	2,81
Health Professions Education	0					7	12	11	19	40	69	58	2,79
	1	3	5			10	18			42	76	55	2,81
International Health	1			2	4	11	20			42	76	55	2,73
Medical Neuroscience	0	2	4			4	9			40	87	46	2,91
Modellstudiengang	1	6	10	5	8	10	17			38	64	59	2,62
	2	1	1			12	18			55	81	68	2,82
Molecular Medicine	0	2	4	2	4	3	6			47	87	54	2,87
	1	3	5	1	2	14	25			39	68	57	2,70
Public Health	0	2	4			4	7			50	89	56	2,93
	1	1	2			14	22			48	76	63	2,77
Zahnmedizin	1	2	4			38	79			8	17	48	2,17
Epidemiology und Public Health	1	1	2			3	6			50	93	54	2,94
	2	1	2			2	4			50	94	53	2,96
Gesamt[iii]	-	**29**	**3**	**10**	**1**	**161**	**17**	**11**	**1**	**742**	**78**	**953**	**2,79**
												N=17 Akkreditierungen	

[i] *Akkreditierungsformen: Konzeptakkreditierung=0; Erstakkreditierung=1; Reakkreditierung=2.*

[ii] *In der Konzeptakkreditierung wurden 11 Standards sowohl als teilweise als auch als erfüllt bewertet.*

[iii] *Gesamt: studiengangübergreifende Gesamtbewertung der Erfüllungsgrade aller Standards (wiederholende Standards implizit).*

figsten kritisch bewertet wurden. In Abb. 2 ist die Umsetzung der Empfehlungen/Auflagen studiengangübergreifend dargestellt. Beispielsweise konzentrieren sich in der Kategorie Qualitätssicherung die Fremdbewertungen vermehrt auf das Handlungsfeld Evaluation. Wenige Empfehlungen, wie die zur Erfassung des Workloads, sind Wiederholungen und der Großteil kann als anknüpfende Hinweise an bereits stattgefundene Optimierungen verstanden werden. Die Empfehlungen zur ausreichenden Dokumentation der methodisch didaktischen Qualifikation des Lehrpersonals, der Kategorie Ausstattung zugeordnet, wiederholen sich in verschiedenen Studiengängen. In der Kategorie Studiengangkonzept sind keine Wiederholungen vorhanden und die Empfehlungen beziehen sich z.B. auf eine konsequente Verankerung des Public Health Gedankens im Medizinstudium sowie auf die Optimierung der Lehrkonzepte wissenschaftliches Arbeiten. In Bezug auf die Kategorie Zugang/Zulassung wurden z.B. Regelungen zur Beweislastumkehr bei der Anerkennung von Leistungen sowie die einjährige berufspraktische Erfahrung als Zulassungsvoraussetzung für weiterbildende Studiengänge beauflagt. Die Verteilung der kritischen Fremdbewertungen auf die Studiengänge, die Bewertungskategorien und die Verläufe in den Re-Akkreditierungen sind in Abb. 3 sichtbar. In den Kategorien Ausstattung und Studiengangkonzept verringert sich die Anzahl der Fremdbewertungen bei drei bzw. bei vier von sieben Studiengängen um mindestens zwei und maximal sieben. Ebenso verringerte sich die Anzahl der kritischen Fremdbewertungen um mindestens eine und maximal zwei bei vier bzw. zwei von sieben Studiengängen in den Kategorien Zugang/Zulassung und Qualitätssicherung.

3. Diskussion

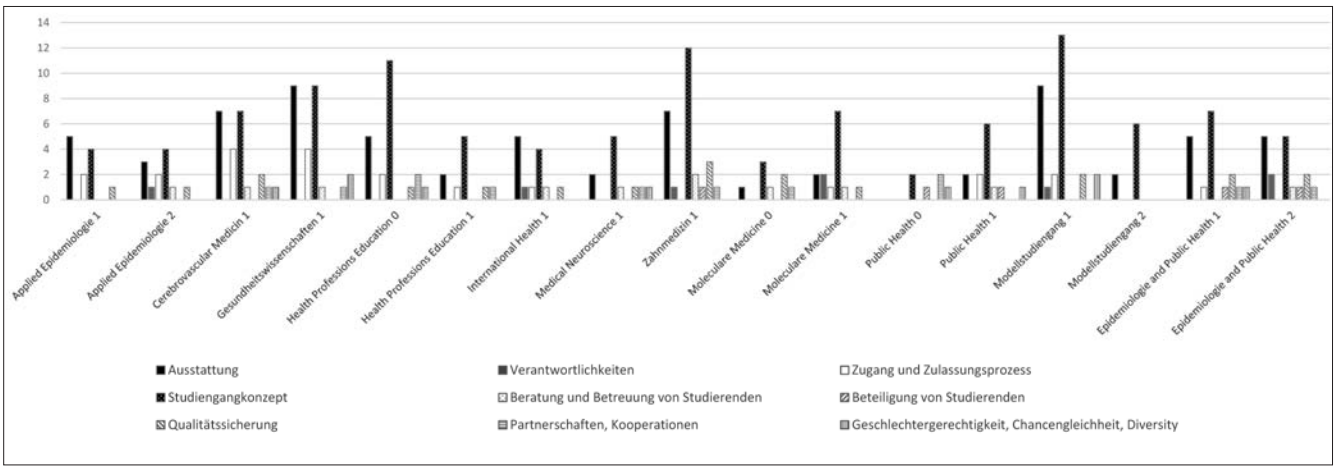
Mit Hilfe der Dokumentenanalyse untersuchten wir 17 Akkreditierungsverfahren der Jahre 2013 bis 2019. Insgesamt wurden alle 12 Studiengänge der Charité mindestens einmal akkreditiert und für sieben Studiengänge fanden Re-Akkreditierungen statt. Über alle Verfahren hinweg wurden 250 Empfehlungen und 15 Auflagen ausgesprochen. Bislang sind alle Auflagen sowie 52% der Empfehlungen[11] umgesetzt.

3.1 Steuerung der Qualitätsentwicklung

Studiengangbezogen gab es in den Re-Akkreditierungen keine thematischen Wiederholungen von Auflagen. Insgesamt sprachen die Gutachter*innen 16 Empfehlungen erneut aus. Diese Ergebnisse verdeutlichen das richtungsweisende Feedback der Gutachter*innen, dem wirksam durch die Umsetzung von Maßnahmen begegnet wird. Aus Sicht der Autor*innen wirkt der Akkreditierungsprozess als Steuerungsinstrument der Qualitätsentwicklung der Lehre. Dabei unterstreicht der Umsetzungsgrad der Auflagen/Empfehlungen die Akzeptanz des Prozesses. Nicht zuletzt zeigt sich, dass die externen Gutachter*innen einen realistischen Einblick in die Entwicklungspotentiale der Studiengänge an der Charité erhalten und der Akkreditierungsprozess somit auch für andere medizinische Fakultäten handlungsleitend sein kann. Mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass in den Studiengängen curriculare, strukturelle bzw. formale Qualitätsverbesserungen stattfinden und dabei der Diskurs

[11] Die Berechnung fußt auf 230 Empfehlungen. 20 Empfehlungen des Studiengangs Cerebrosvascular Medicine wurden auf Grund des Schließens des Studiengangs von der Gesamtmenge 250 abgezogen (Tab. 1).

Abb. 3: Fremdbewertung (Empfehlungen/Auflagen)



über die inhaltliche Studiengangqualität im Vordergrund steht. Angelehnt an Stockmanns (2006) Aussagen über die Funktion der Evaluation, werden durch den kollegialen Austausch in den Akkreditierungsverfahren Stärken und Herausforderungen der Lehre erfasst und Erkenntnisse über die bestehenden Strukturen und Prozesse bereitgestellt. Insbesondere die Bewertungskategorien Ausstattung, Studiengangkonzept, Qualitätssicherung, Zugang/Zulassung wurden sowohl seitens der Gutachter*innen mit 83% aller Auflagen und Empfehlungen, als auch von den Studiengängen besonders kritisch bewertet und haben mit 36%-56% den geringsten Anteil der umgesetzten Empfehlungen. In den Re-Akkreditierungen sind sowohl eine Reduktion, eine Steigerung als auch eine Konstanz der Anzahl der Empfehlungen sichtbar. Es ist kein einheitlicher Trend erkennbar. In der Folge sind aus Sicht der Autor*innen sowohl studiengangbezogen als auch -übergreifend die Prozesse weiter zu untersuchen, deren Leistungsfähigkeit nachhaltig mit Optimierungsbedarf bewertet wurde.

3.2 Standardisierte Bewertung

Dass sich die Charité durch die Re-Akkreditierungen fortwährend auf die Verbesserungspotentiale der innovativen Lehr- und Lernkonzepte von Mediziner*innen und Gesundheitswissenschaftler*innen fokussiert, lässt sich auch an der Bewertung der Standards erkennen. Von den durchschnittlich 56 Standards, die sich in unterschiedlicher Anzahl auf neun Bewertungskategorien verteilen, wurden 42 Standards in mehr als 50% der Akkreditierungen als erfüllt bewertet. Die Anzahl der als „nicht erfüllt" bewerteten Standards reduzierte sich in allen Re-Akkreditierungen. Grundsätzlich kann jedoch aus Sicht der Autor*innen bei der Verbesserung bzw. der Verschlechterung der Bewertung der Standards nicht zwangsläufig von einer positiven bzw. von einer negativen Entwicklung ausgegangen werden. Die Gutachter*innen unterscheiden sich in den jeweiligen Akkreditierungen und es besteht durchaus die Möglichkeit, dass das zweite Gremium Entwicklungsbedarfe bzw. positive Tendenzen erkennt, die in der ersten Beurteilung nicht gesehen wurden. Darüber hinaus kann eine Verbesserung auch unabhängig von der Umsetzung einer Maßnahme auf Grund einer Empfehlung stattfinden, die sich dann in einer veränderten Bewertung in der Reakkreditierung wiederspiegelt.

3.3 Externe Expertise

In den vergangenen Jahren untersuchten verschiedene Forscher*innen die Akkreditierungsverfahren an Hochschulen. Benedict Kaufmann (2012) und Manuel Pietzonka (2014) analysierten die Wirkung von Programmakkreditierungen und Müller (2017) sowie Beise und Braun (2018) untersuchten Gutachten und die Ziele systemakkreditierter Hochschulen sowie die Instrumente zur Evaluation von Studiengängen. Insbesondere die Ergebnisse von Beise und Braun zeigen u.a., dass systemakkreditierte Hochschulen für die Begutachtung der Qualität von Studiengängen eher weniger externe Expertise einsetzen. Abweichend davon ist durch die Etablierung des MSM sowie den damit verbundenen fakultätsweiten, fortwährenden Diskurs über Stärken und Herausforderungen in der Lehre, das wesentliche Motiv des internen Akkreditierungsprozesses an der Charité der Erkenntnisaustausch mit externer Expertise, dessen Ergebnisse in verbindliche Gutachten mit Empfehlungen/Auflagen einfließen. Diese haben von 2014-2019 sowohl studiengangbezogen als auch -übergreifend Aushandlungsprozesse zur Verbesserung der Lehre angeschoben und unterstützt. Im Vergleich zu den vorherigen Programmakkreditierungen können die mitwirkenden Statusgruppen der Studiengänge an der Charité im Vergleich zu den vorherigen Programmakkreditierungen die Auswahl der Gutachter*innen mitgestalten und haben durch ihre Selbsteinschätzungen einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Akkreditierungsverfahren. Schlussfolgend stellen wir eine mobilisierende Wirkung des Akkreditierungsprozesses zur Selbstreflexion fest und stimmen den Rückschlüssen von Danielle Blouin und Kolleg*innen (2017) zu, die von 2015-2016 die Wirkung der Akkreditierung von Studiengängen an 13 von 17 Medizinischen Hochschulen in Kanada untersuchten. Im Ergebnis dieser Studie wurden positiv bewertete Prozesse sowie kritische Themen mit Veränderungsbedarf identifiziert und die Forscher*innen bestätigten ihre Annahme, dass Hochschulen durch Akkreditierungen aufgefor-

dert sind die Prozesse, die die Qualitätsverbesserung der medizinischen Ausbildung unterstützen, zu implementieren und iterativ weiterzuentwickeln.

3.4 Einschränkungen

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse machen auch deutlich, dass Optimierungsmaßnahmen nicht ausschließlich durch die Akkreditierungsprozesse aktiviert werden. Eine Vielzahl der Themenfelder, für die Empfehlungen bzw. Auflagen ausgesprochen werden, sind bereits durch die Selbsteinschätzung der Studiengänge bekannt und bieten die Grundlage für den Austausch mit den externen Gutachter*innen. Die Teilnehmenden der Gespräche am Begehungstag sowie die Ersteller*innen der Selbstbeurteilungsberichte haben einen maßgeblichen Einfluss auf den Diskurs über kritische und positive Facetten von Lehre und Studium. Dass Studierende und Lehrende diese Dialoge nutzen, um die eigenen Erwartungen und Verbesserungspotentiale zu konkretisieren, wird auch durch die tendenzielle Übereinstimmung der Fremd- und Selbsteinschätzungen sichtbar. Hier ist mit Blick auf die methodischen Probleme der Dokumentenanalyse zu bedenken, dass die Selbstbeurteilungsberichte der Studiengänge keine eineindeutige Beschreibung der Realität wiederspiegeln (vgl. Stockmann 2006, S. 242). Auch wenn die Ersteller*innen die Perspektiven Studierender und Lehrender integrieren und Resultate mit Evaluationsergebnissen unterfüttert werden, können persönliche Zielsetzungen auf Grund verschiedener Rollen einen Einfluss auf die Fokussierung von Gesprächsinhalten und formulierten Stärken und Herausforderungen haben. Das verweist ebenso auf die Problematik der eindeutigen Nachweise, dass strukturelle bzw. prozessgebundene Veränderungen ausschließlich auf Basis der Akkreditierung stattgefunden haben und die Folgen anderer Faktoren ausgeschlossen werden können (Stockmann 2006, S. 103ff.).

4. Ausblick

Wir verstehen die vorliegenden Resultate als Zwischenergebnisse zur Verbindlichkeit und Wirksamkeit des Akkreditierungsprozesses. Angelehnt an Blouin et al. (2017) kann die Effizienz des Akkreditierungsprozesses bereits an der Umsetzung wirksamer Maßnahmen gemessen werden und durch stabile Aussagen über iterative Entwicklungsstrategien unterfüttert werden. Für die Weiterentwicklung des Akkreditierungsprozesses und die Ausrichtung auf den Bedarf der Fakultät ist die systematische Erfassung der Sichtweisen aller Prozessbeteiligten notwendig (Müller 2017; Kehm/Pasternack 2001, S. 205ff.). Mittag et al. (2006) führten im Rahmen des Projektes „Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren" der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) und des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Nordverbund) u.a. eine themenanalytische Auswertung der Empfehlungen von 203 Gutachten durch und analysierten Umsetzungsberichte, die über ca. sechs Jahre entstanden sind. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Empfehlungen in bestimmten Themenbereichen dominieren und der Umsetzungsgrad der Empfehlungen zwischen den Themenbereichen variiert. Ebenso ist auch an der Charité eine Variation der Umsetzungsgrade der Empfehlungen zwischen den Bewertungskategorien festzustellen, während es eine klare Fokussierung der Selbst- und Fremdeinschätzungen der Akkreditierungen auf vier Bewertungskategorien gibt. Das wirft studiengangbezogen Fragen auf, die im Rahmen der Dokumentenanalyse nicht gestellt und beantwortet werden können. In diesem Zusammenhang sind die nächsten Schritte der begleitenden Forschung die Durchführung leitfadengestützter Expert*inneninterviews, die auf den Ergebnissen der Dokumentenanalyse aufbauen sowie die Umsetzung einer Online-Befragung, die die spezifischen qualitativen Ergebnisse mit Zahlen untermauert und generalisiert (Kuckartz 2014, S. 66f.). Mit dem Ziel, den kollegialen Austausch externer und interner Expertise zu fördern und verstärkt fachliche und evidente Impulse für die Qualitätsentwicklung in der Lehre zu geben, werden die Ergebnisse in erster Linie als Entscheidungshilfen zur Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens im Rahmen eines Delphi-Verfahrens insbesondere auf der Ebene der Standards, der Akkreditierungsfrequenz und des Prozessablaufes beitragen (Beise/Braun 2018; Leiber 2014, S. 49f.).

Literaturverzeichnis

AHPGS (2015): Bewertungsbericht zur Systemakkreditierung der Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin. https://www.charite.de/fileadmin/user_upload/portal_relaunch/studium/qualitaetssicherung/dokumente/Bewertungsbericht.pdf (22.11.2019).

Akkreditierungsrat (2009): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 08.12.2009, i.d.F.v. 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. Bonn. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (07.12.2018).

Akkreditierungsrat. (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates 08.12.2009, zuletzt geändert 20.02.2013, Drs. AR 20/2013, Bonn. https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/AR_Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_2013.02.20_Drs.20-2013.pdf (22.11.2019).

Beise, A./Braun, E. (2018): Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung. Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien. In: Qualität in der Wissenschaft, 12 (2+3), S. 31-39.

Blouin, D./Harris, I. B./Kamin, C./Tekian, A. (2017): The impact of accreditation on medical schools` processes. In: Medical Education, 52 (2), pp. 182-191.

Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungselemente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden.

Kehm, B./Pasternack, P. (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim/Basel.

Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren. Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Kultusministerkonferenz (2007): Einführung der Systemakkreditierung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Einfuehrung-Systemakkreditierung.pdf (21.02.2019).

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 (07.12.2018).

Leiber, T. (2014): Zur Methodologie der Wirkungsevaluation von Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 46 (3). Berlin, S. 41-80.

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.

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.
Petzold, M./Moskopp, P./Roa Romero, Y./Schunk, A. (2018): Die komplexe Realisierung des Modellstudiengang Medizin an der Charité. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. Berlin, S. 67-100.
Pietzonka, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden.
Stockmann, R. (2006): Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung. Bd. 5. Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.
Studienakkreditierungsstaatsvertrag 2018: Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen. http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulQSAkkrV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (26.01.2020).
Widmer, T. (2012): Unabhängigkeit in der Evaluation. In: Leges, 2/2012, S. 129-147.
World Federation for Medical Education (2015): Basic Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement. Copenhagen. Zugänglich unter http://wfme.org/publications/wfme-global-standards-for-qualityimprovement-bme/ (29.03.2019).

■ **Mandy Petzold,** Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Prodekanat für Studium und Lehre, Leitung des Arbeitsbereiches Qualitätssicherung in Studium und Lehre an der Charité – Universitätsmedizin Berlin,
E-Mail: mandy.petzold@charite.de
■ **Pascal Grosse,** PD Dr. med., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Prodekanat für Studium und Lehre an der Charité – Universitätsmedizin Berlin, E-Mail: pascal.grosse@charite.de
■ **Greta Große,** B.Sc., z.Z. Masterstudium Psychologie, Schwerpunkt Klinische Psychologie, Psychotherapie und Beratungspsychologie, Universität Potsdam,
E-Mail: grgrosse@uni-potsdam.de
■ **Adelheid Kuhlmey,** Prof. Dr. phil., Direktorin des Instituts für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft, bis 2020 Prodekanin für Studium und Lehre an der Charité – Universitätsmedizin Berlin,
E-Mail: adelheid.kuhlmey@charite.de

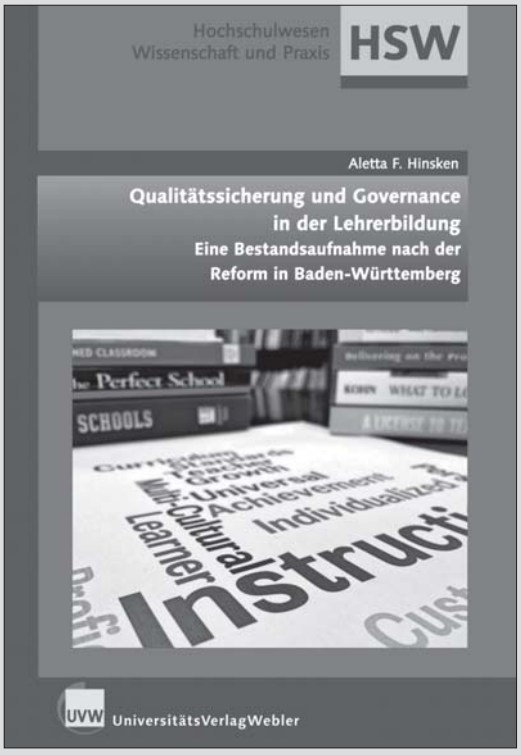
Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

Vanessa Müller & Petra Pistor

Nur wirksam oder schon nachhaltig?

Nachhaltigkeit von Evaluation und QM an der FH Münster – eine erste Inhaltsanalyse von QM-Jahresgesprächen

Vanessa Müller

Petra Pistor

Annual quality talks are the centrepiece of FH Münster's internal quality assurance system. Quality talks provide room for faculties and the presidential board to jointly reflect on the quality of study programmes. Here, discussions result in recommendations, agreements or requirements for improvement in the field of teaching and learning under the umbrella of the quality assurance system, which has been accredited since 2011. But what role does the concept of sustainability play here? And how far do quality talks contribute to sustainable change in the university? An analysis of the documented results of annual quality talks that took place from 2012 answers this question and helps FH Münster to improve the long-term effectiveness of its quality management activities.

Das interne Qualitätsmanagement-System (QM-System) der FH Münster besteht seit nunmehr 10 Jahren und erhielt das Siegel der Systemakkreditierung 2011. Im Jahr 2017 erfolgte die Systemreakkreditierung. An der FH Münster haben wir den Anspruch, dass das QM-System nachhaltige Wirkungen produziert und selbst flexibel und adaptiv bleibt. Doch was bedeutet Nachhaltigkeit in Bezug auf QM? Eine systematische Auswertung von Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen, die im Rahmen der so genannten QM-Jahresgespräche für die Verbesserung von Studium und Lehre geschlossen bzw. an die Fachbereiche vergeben werden, soll tiefere Einblicke in die gelebte Praxis der QM-Jahresgespräche ermöglichen. Erste Ergebnisse dieser Auswertung lassen zum einen thematische Bereiche erkennen, in denen Weiterentwicklungen (immer wieder) angestoßen werden (müssen). Es wird darüber hinaus sichtbar, wie sich die drei Stufen Empfehlung, Vereinbarung, Auflage zu bestimmten Gesprächsthemen entwickeln. Die differenzierte Betrachtung der Gesprächsthemen durch eine qualitative Analyse wirft Fragen zum Zusammenhang zwischen externen Impulsen, Eigenverantwortung der Fachbereiche und nachhaltigen Veränderungen auf.
Im Folgenden sollen zunächst eine Definition des Nachhaltigkeitsbegriffs (Kap. 1) und eine Darstellung des Konzepts und Vorgehens der QM-Jahresgespräche (Kap. 2) erfolgen, bevor Hintergrund (Kap. 3) und Vorgehen der vorliegenden Analyse beschrieben und erste Ergebnisse dargestellt werden (Kap. 4). Die Zusammenfassung gibt einen Ausblick auf weiteres Untersuchungspotenzial (Kap. 5).

1. Der Nachhaltigkeitsbegriff

Nicht erst seit der „Fridays for Future"-Bewegung ist Nachhaltigkeit ein Thema. Erstmals tauchte der Nachhaltigkeitsbegriff im 18. Jahrhundert in der Forstwirtschaft auf und wurde durch die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987 im Brundtland-Bericht „Our Common Future" zu einem Konzept der nachhaltigen Entwicklung. Weitere Ausarbeitungen und Konzepte folgten (vgl. Agenda 21; EU Strategie zur nachhaltigen Entwicklung 2001; Agenda 2030 etc.). Dabei ist der Grundgedanke in allen Konzepten sehr ähnlich und bezieht sich auf die Sicherstellung der Bedürfnisse heutiger sowie zukünftiger Generationen unter Berücksichtigung ökologischer, sozialer und auch ökonomischer Aspekte. (Aachener Stiftung Kathy Beys 2014, S. 2; WCED 1987). Heutzutage findet der Nachhaltigkeitsbegriff jedoch nicht nur in der Wissenschaft und Politik Anwendung, sondern auch in unterschiedlichsten Kontexten der Wirtschaft und Gesellschaft.
Vielfach wird mit Qualitätsmanagement (QM) die Erwartung nachhaltiger Verbesserungen verbunden. Tatsächlich scheint es so zu sein, dass in nicht sehr vielen Studien, die sich mit dem Thema Nachhaltigkeit von Interventionen, Evaluationen, Qualitätsmanagement o.ä. beschäftigen, klar definiert wurde, welches Konzept hinter dem Schlagwort Nachhaltigkeit steht (vgl. Wiltsey Stirman 2012 für den Bereich medizinischer Interventionen). Dabei ist eine klare Abgrenzung des Begriffs wesentlich für das Verständnis. Für die an der FH Münster geplante Analyse der QM-Jahresgespräche liegt die Definition von Mona Shediac-Rizkallah und Lee Bone (1998) am nächsten. Sie definieren Nachhaltigkeit als

das Fortbestehen neu eingeführter Verfahren und ihrer positiven Auswirkungen sowie die Aneignung von Verantwortung für die neuen Verfahren durch die betroffenen Akteure selbst.

2. Das QM-Jahresgespräch im QM-System der FH Münster

Gegenstand der Betrachtung im Hinblick auf Wirkungen und Nachhaltigkeit für den vorliegenden Beitrag sind die Ergebnisse der QM-Jahresgespräche, die den Kern des QM-Systems an der FH Münster bilden. Hier kommen jeder Fachbereich und die Hochschulleitung sowie das Wandelwerk, das Zentrum für Qualitätsentwicklung, in einem Turnus von etwa 1,5 Jahren zusammen, um sich systematisch über die Qualität in Studium und Lehre auszutauschen und die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen zu reflektieren. Gegenstand eines Gesprächs ist in der Regel ein Bündel von Studiengängen eines Fachbereichs. Im Rahmen der Gespräche werden Follow-ups für den Bereich Studium und Lehre vereinbart und so der Qualitätskreislauf geschlossen.
Die QM-Jahresgespräche basieren auf einem Kriterienraster, das Bezug auf die geltenden externen Anforderungen an die Qualität von Studium und Lehre nimmt und strategische Entwicklungsthemen der FH Münster, bspw. aus dem Hochschulentwicklungsplan und dem Bildungsleitbild, berücksichtigt.
Zur Vorbereitung der QM-Jahresgespräche werden durch das Wandelwerk zunächst verschiedene Daten- und Informationsquellen analysiert, insbesondere:

- hochschulstatistische Kennzahlen (Studienverlaufsdaten, Abbruchquoten etc.),
- Ergebnisse aus der Zweitsemesterbefragung, der Studienabschlussbefragung und der Absolvent*innenbefragung (KOAB),
- Dokumentationen externer Evaluationen (Peer Reviews oder Beiratssitzungen),
- Zwischenberichte zur strategischen Planung auf Basis der Academic Score Card,
- Darstellung der betreffenden Studiengänge auf Websites und im Modulhandbuch,
- bei kooperativen Studiengängen: Kooperationsverträge.

Ergebnis der Analyse ist ein Gesprächsleitfaden mit vorgeschlagenen Schwerpunktthemen, die anschließend mit dem Präsidium diskutiert und festgelegt werden.
Im Vorfeld des QM-Jahresgesprächs findet ein Gespräch mit Studierenden der betreffenden Studiengänge und Präsidiumsvertreter*innen sowie Mitarbeiter*innen des Wandelwerks statt. Hier werden die Schwerpunktthemen aus der Perspektive Studierender diskutiert und weitere Anliegen der Studierenden aufgenommen.
Das QM-Jahresgespräch schließlich findet zwischen der Präsidentin oder dem Vizepräsidenten für Bildung und Internationales, Mitarbeiter*innen des Wandelwerks und Vertreter*innen des Fachbereichs (Dekan*innen, QM-Beauftrage, Studiengangskoordinator*innen) statt. Die Gespräche münden in Empfehlungen (=Anregungen) seitens des Präsidiums, Vereinbarungen (=gemeinsame Festlegungen) zwischen der Hochschulleitung und dem jeweiligen Fachbereich oder verbindliche Auflagen (=Umsetzungspflicht, akkreditierungsentscheidend), die mit dem Fachbereich geschlossen bzw. an ihn vergeben werden. Die Erfüllung von Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen wird im folgenden QM-Jahresgespräch geprüft. Für einen detaillierten Einblick in die Praxis der QM-Jahresgespräche an der FH Münster siehe Boentert (2018).
Nehmen wir an, ein Fachbereich implementiert auf Basis von Rückmeldungen der Studierenden und einer Vereinbarung in einem QM-Jahresgespräch einen Kurs „Wirtschaftsenglisch". Nachhaltig wäre diese QM-Aktivität (und vielmehr deren Ergebnis) nach der Definition von Shediac-Rizkallah und Bone, wenn der Fachbereich in den folgenden QM-Jahresgesprächen berichten könnte, dass der Kurs weiterhin angeboten wird (Fortbestehen der Maßnahme), dass Studierende einen Kompetenzzuwachs bestätigen (Fortbestehen positiver Auswirkungen) und dass der Fachbereich auf Basis von Studierendenrückmeldungen den Kurs eigenverantwortlich weiterentwickelt hat (Übernahme von Verantwortung durch die Akteure).

3. Hintergrund der Untersuchung

Die Metaevaluation der QM-Jahresgespräche, an deren Anfang wir stehen, soll uns einen systematischen Einblick in die gelebte Praxis des QM an unserer Hochschule bieten und zunächst Aufschluss darüber geben, welche Themen auf welche Weise in den QM-Jahresgesprächen behandelt werden. Letztlich sollen so konkretere Aussagen dazu möglich werden, auf welche Weise das QM-Jahresgespräch zu nachhaltigen Verbesserungen von Studium und Lehre beiträgt und an welchen Stellen QM-Gespräche ggf. anders gestaltet werden müssten, um nachhaltige Wirkungen zu produzieren.
Mitunter sind Impulse von außen notwendig, um Entwicklungen in Organisationen anzustoßen. Die QM-Jahresgespräche im Rahmen des Münsteraner QM-Systems sind der Ort, an dem diese Impulse durch das Präsidium und andere mit QM befasste Personen an die Fachbereiche herangetragen werden. Die Dokumentation bisheriger QM-Jahresgespräche legt die Annahme nahe, dass (ggf. in ihrem Dringlichkeitsgrad gesteigerte) Impulse häufiger als einmal erfolgen müssen, um Effekte zu produzieren.
Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen, mit denen wir uns im Rahmen der vorliegenden Analyse und darüber hinaus beschäftigen möchten:

- In welchen Themenfeldern werden häufig Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen vergeben?
- Wie oft wiederholen sich gleiche oder ungelöste Themen in den Fachbereichen? Welche Themen sind das?
- Kann eine nachhaltige Wirkung durch die stetige Wiederholung von Themen erreicht werden?
- Inwiefern spielt die Aneignung von Verantwortung für neue Verfahren durch die betroffenen Akteure selbst dabei eine Rolle? Und lässt sich daraus ein Muster erkennen?

Nicht alle oben genannten Fragen können und sollen mithilfe der hier dargestellten Analyse beantwortet werden. Sie bietet jedoch eine Grundlage für weitere Über-

legungen. Im Folgenden werden das Vorgehen und erste Ergebnisse der Analyse der Ergebnisse der QM-Jahresgespräche dargestellt.

4. Analyse von Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen in QM-Jahresgesprächen

Die Ergebnisse der QM-Jahresgespräche sind in einer Datenbank gebündelt worden und somit einer Auswertung zugänglich. Diese Auswertung und die weitere systematische Dokumentation der Datenbank sollen die strategische Planung der FH Münster und die Weiterentwicklung ihres QM-Systems unterstützen, indem sie bspw. erlauben fachbereichsübergreifende und/oder wiederkehrende Schwerpunktthemen der QM-Jahresgespräche zu identifizieren, die ggf. auf strategischer Ebene eine Rolle in der Hochschule spielen könnten. Zum zweiten soll identifiziert werden, ob und wie sich die Behandlung der Themen im Zeitverlauf verändert. Auf diese Weise sollen Hinweise für die Weiterentwicklung der QM-Jahresgespräche entdeckt werden.

4.1 Methodisches Vorgehen

Grundlage der Datenauswertung sind die Protokolle der QM-Jahresgespräche, die an der FH Münster seit 2012 systematisch dokumentiert wurden. Im Rahmen der Gespräche sind Empfehlungen (E), Vereinbarungen (V) und Auflagen (A) getroffen bzw. vergeben worden (im Folgenden E/V/A). Zur Analyse der E/V/A wurde eine qualitative Inhaltsanalyse, angelehnt an Philipp Mayring (2010), durchgeführt. Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Reduktion und die Systematisierung der Inhalte durch die Zuweisung zu Kategorien (vgl. ebd.). Aufgrund der einheitlichen Strukturierung der QM-Jahresgespräche durch einen Gesprächsleitfaden, der sich vornehmlich an gültigen Akkreditierungsanforderungen orientiert und sich daher über die Jahre nur wenig verändert hat, war es möglich diesen als Grundlage für eine deduktive Kategorienbildung zu verwenden. Folgende übergreifende Kategorien für die in den QM-Jahresgesprächen angesprochenen Themen haben sich dadurch ergeben: Allgemeine Zufriedenheit mit der Hochschule und dem Studiengang, Qualifikationsziele, Studiengangskonzept, Internationalisierung, Studierbarkeit, Information/Beratung/Betreuung, Ausstattung, Qualitätssicherung, Strategische Entwicklung, formale Anforderungen. Nicht alle in den QM-Jahresgesprächen diskutierten Themen basieren jedoch auf dem Leitfaden. Daher fand eine induktive Erweiterung des Kodierleitfadens anhand der Protokolle statt (Tabelle 1, kursiv). Mit Hilfe des so entstandenen Kodierleitfadens wurden alle E/V/A der einzelnen Fachbereiche und Jahre verschlagwortet. Die Verschlagwortung wurde in drei Bereichen vorgenommen: Kategorie, Subkategorie und Ausprägung – bspw. Qualitätssicherung → interne Evaluation → Lehrveranstaltungsevaluation (siehe Tabelle 1). Die Kodierung ermöglicht also eine detaillierte Auswertung von Themenschwerpunkten.

Tab. 1: Exemplarischer Auszug aus dem Kodierleitfaden

Kategorie	Subkategorie	Ausprägung
Qualitätssicherung	Interne Evaluation	• Lehrveranstaltungsevaluation • Studiengangsbezogene Befragungen • *Kennzahlen* • Evaluation der Lehrbeauftragten
	Vertrauenskultur (Wertschätzung, respektvoller Umgang)	• Berücksichtigung studentischer Anliegen • *Akzeptanz aller Studienrichtungen*

Quelle: eigene Darstellung.

Im ersten Schritt wurden die Häufigkeiten von Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen ausgewertet. Weiter erfolgte eine qualitative Betrachtung der Veränderungen der drei Elemente Empfehlung, Vereinbarung und Auflage im zeitlichen Längsschnitt in den einzelnen Fachbereichen.

4.2 Ergebnisse

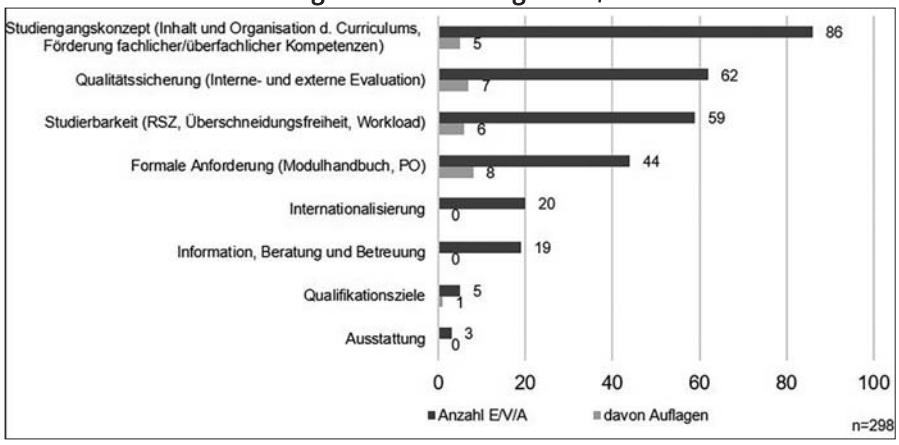
Die im Folgenden dargelegte Auswertung bezieht sich auf den Zeitraum vom Sommersemester 2012 bis zum Wintersemester 2018/19. Darin haben 49 QM-Jahresgespräche in 12 Fachbereichen und in einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung stattgefunden (im Folgenden zur besseren Lesbarkeit als 13 Fachbereiche zusammengefasst).

Zunächst werden Ergebnisse der quantitativen Auswertung der Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen vorgestellt (4.2.1). Anschließend erfolgt die Darstellung erster Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Entwicklung von E/V/A (4.2.2).

4.2.1 Quantitative Auswertung – Themenfelder aus den QM-Jahresgesprächen

Im Auswertungszeitraum wurden 298 E/V/A dokumentiert. In jedem Fachbereich haben drei bis vier QM-Jahresgespräche stattgefunden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der verschiedenen Kategorien. Dabei ist erkennbar, dass in der Kategorie „Studiengangskonzept" die meisten E/V/A vergeben wurden (86). Darauf folgen die Kategorien „Qualitätssicherung" (62), „Studierbarkeit" (59) und „formale Anforderungen" (44).

Abb. 1: E/V/A zu den Kategorien nach Häufigkeiten; hochschulweit

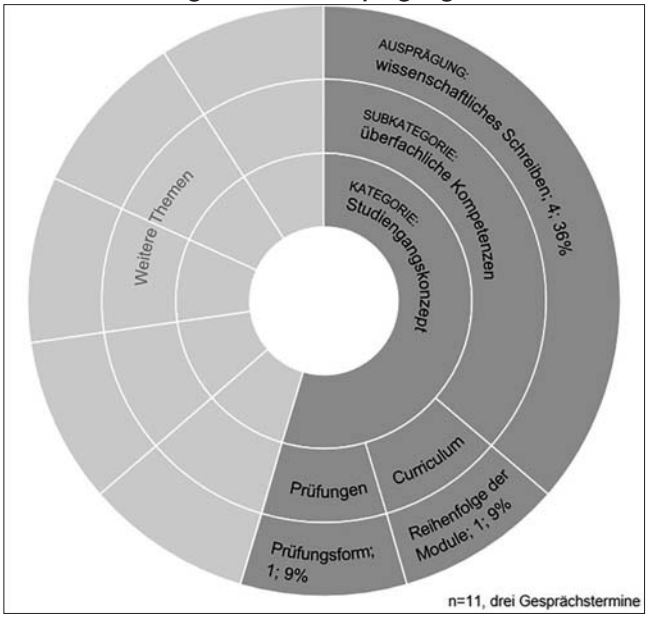


Quelle: eigene Darstellung.

Wenig überraschend beziehen sich die vier häufigsten E/V/A auf Themenfelder, die ihren Ursprung in externen Akkreditierungsanforderungen haben und die Grundlage für Studiengangsqualität darstellen. Hierbei sind weniger studiengangsspezifische, konkrete Veränderungsanliegen sichtbar, sondern vielmehr übergreifende Themen zur Umsetzung geltender rechtlicher Anforderungen.
Diese Ergebnisse weisen Parallelen zu Helena Bergs (2018) *Analyse der Auflagen und Empfehlungen im Rahmen des internen QM-Systems an der Universität Mainz* auf. Dort beziehen sich von 365 analysierten Auflagen und/oder Empfehlungen 152 auf die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Studiengänge.
Der Akkreditierungsrat formuliert in seiner *Querschnittstichprobe Auflagen* folgende „Top-7" Auflagen: Modulbeschreibungen, Studierbarkeit, Ausstattung, Anerkennung/Anrechnung, Transparenz, Qualitätssicherung, Studiengangskonzept (2018, S. 24). Auch hier sind also Parallelen sichtbar.
Bei genauer Betrachtung der Münsteraner Ergebnisse wird deutlich, dass in der am häufigsten vorkommenden Kategorie „Studiengangskonzept" nur fünf, also 5,8%, der Gesprächsergebnisse Auflagen darstellen. Auflagen werden vor allem in den Kategorien „formale Anforderungen" (8; 18,2%), bspw. Aktualität, Vollständigkeit und/oder formale Richtigkeit des Modulhandbuchs, Qualitätssicherung (7; 11,3%) und Studierbarkeit (6; 10,2%) vergeben. Offenbar wird im Rahmen der QM-Jahresgespräche insbesondere bei fachlich-inhaltlichen Themen eher auf Empfehlungen oder Vereinbarungen zurückgegriffen.
Neben der Kategorie „Studiengangskonzept" entfallen die zweithäufigsten E/V/A auf die Kategorie „Qualitätssicherung". Diese beiden Kategorien scheinen also eine besondere Relevanz zu haben und sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Kategorie Studiengangskonzept

Abb. 2: Fachbereichsbeispiel, Sunburst mit Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen



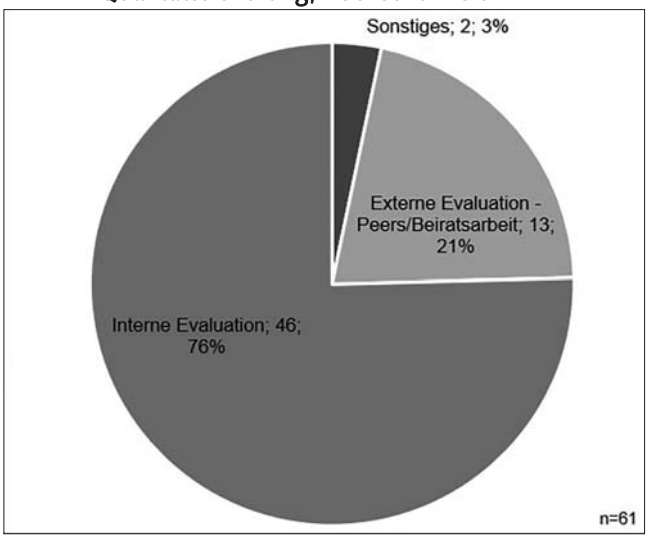
Quelle: eigene Darstellung.

Abbildung 2 stellt die Verteilung von Kategorien, Subkategorien und Ausprägungen exemplarisch in einem ingenieurwissenschaftlichen Fachbereich dar. Deutlich zu erkennen ist, dass in der Kategorie „Studiengangskonzept" mit Abstand die meisten E/V/A vergeben wurden. Hierbei wird ersichtlich, dass der Schwerpunkt in dieser Kategorie mit vier E/V/A in der Subkategorie „überfachliche Kompetenzen" in der Ausprägung zu 100% beim Aspekt „wissenschaftliches Schreiben" lag. Weiter wurden die Subkategorien „Curriculum" und „Prüfungen" in den Ausprägungen „Prüfungsform" und „Reihenfolge der Module" thematisiert, jedoch wurden jeweils nur eine E/V/A über drei Gesprächstermine hinweg vergeben.
In diesem Beispiel sind die Herausforderungen des betreffenden Fachbereichs deutlich zu erkennen. Weitere Auswertungen und eine Zusammenschau der Ergebnisse anderer ingenieurwissenschaftlicher Fachbereiche haben gezeigt, dass das Thema „wissenschaftliches Schreiben" mit nur einer Ausnahme in allen betrachteten Fachbereichen mit der Vergabe von E/V/A in den QM-Jahresgesprächen (mehrfach) thematisiert wurde. Daher bietet sich eine tiefergehende qualitative Auswertung der Subkategorie in Kapitel 4.2.2 an.

Kategorie Qualitätssicherung

Für die systemakkreditierte FH Münster ist die Funktionsweise interner QM-Instrumente wie bspw. Evaluationen als Thema der QM-Jahresgespräche von besonderem Interesse, zumal sich das Münsteraner QM-System durch einen hohen Grad an Dezentralität auszeichnet, d.h. die Durchführung von Evaluationen liegt ganz oder teilweise in der Verantwortung der Fachbereiche selbst. Bei Betrachtung der Subkategorien der Kategorie „Qualitätssicherung" (Abbildung 3) lässt sich erkennen, dass innerhalb der genannten Kategorie mit 76% aller E/V/A der Bereich „interne Evaluation" am häufigsten thematisiert wird. Mit 21% folgt „externe Evaluation", die sich in die Ausprägungen „Beiratsarbeit" und „Peerevaluationen" aufteilt.

Abb. 3: Diagramm nach Subkategorien der Kategorie Qualitätssicherung; hochschulweit



Quelle: eigene Darstellung.

In der Subkategorie „interne Evaluation" werden vorranging E/V/A im Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation vergeben (27; 59%). Hierbei wird der Fachbereich beispielsweise aufgefordert die in der Evaluationsordnung festgelegte Besprechung von Ergebnissen der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation mit den Studierenden sicherzustellen und die Evaluation entsprechend ausreichend früh im Semester durchzuführen. Hinsichtlich der Ausprägung „studiengangsbezogene Befragungen" (15; 33%) werden beispielsweise E/V/A zu Maßnahmen zur Verbesserung der Rücklaufquoten der Zweitsemester- und/oder Studienabschlussbefragung festgelegt.
Im Bereich der Subkategorie „externe Evaluation" (13; 21%) werden die Fachbereiche mithilfe von E/V/A zur Nachreichung von Ergebnisdokumentationen an das zentrale Qualitätsmanagement-Team aufgefordert oder gebeten, die Zusammensetzung des Beirats oder der Peer Group gemäß der Evaluationsordnung der Hochschule anzupassen.

Tab. 2: Qualitative Betrachtung der Entwicklung von E/V/A exemplarisch in der Kategorien Studiengangskonzept – überfachliche Kompetenzen – wissenschaftliches Schreiben

Kategorie	WiSe 13/14	SoSe 2015	WiSe17/18
Förderung der überfachlichen Kompetenzen - wiss. Schreiben	Empfehlung	Vereinbarung	(2x) Empfehlung

Quelle: eigene Darstellung.

Tab. 3: Qualitative Betrachtung der Entwicklung von E/V/A exemplarisch an der Kategorie Internationalisierung – Sprachkenntnisse – Kommunikation in Englisch

Kategorie	SoSe 2017	WiSe18/19
Internationalisierung – Sprachkenntnisse – Kommunikation in Englisch	Empfehlung	Vereinbarung

Quelle: eigene Darstellung.

4.2.2 Qualitative Auswertung – Veränderung von Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen im Längsschnittvergleich

Ergänzt wird die Auswertung der Häufigkeiten von Kategorien, wie unter Punkt 4.2.1 dargestellt, durch eine qualitative Analyse der Inhalte der einzelnen E/V/A und deren Entwicklung im Längsschnitt. Im Folgendem werden zwei Beispielanalysen, *wissenschaftliches Schreiben* und *Englischkommunikation*, skizziert.
Tabelle 2 stellt die Entwicklung der Subkategorie „Förderung der überfachlichen Kompetenzen" in der Ausprägung „wissenschaftliches Schreiben" dar. Im exemplarisch ausgewählten Fachbereich wurde „wissenschaftliches Schreiben" in allen drei QM-Jahresgesprächen thematisiert und mit einer Vereinbarung oder mit Empfehlungen festgehalten. Ein Blick in die Protokolle der QM-Jahresgespräche gibt Aufschluss über die Inhalte der Gespräche: Die Empfehlung im Wintersemester (WiSe) 13/14 thematisiert die Erhöhung von Schreibanlässen in den Bachelorstudiengängen und die Entwicklung eines Leitfadens zur Thematik. Erneut wird im Sommersemester (SoSe) 15 eine Vereinbarung zum selbigen Thema beschlossen. Im darauffolgenden Gespräch im WiSe 17/18 werden zwei Empfehlungen ausgesprochen. Eine Empfehlung zielt weiterhin auf den Ausbau von Schreibanlässen in den Bachelorstudiengängen ab, die andere Empfehlung hingegen empfiehlt die Initiierung einer fachbereichsübergreifenden Schreibwerkstatt.
Das Themenfeld „Internationalisierung" ist mit der Vorbereitung zum Hochschulentwicklungsplan 2016-2020 als strategisches Entwicklungsfeld der FH Münster stärker in den Fokus der Aktivitäten der Hochschule gelangt. Entsprechend schlägt sich das Thema seit dieser Zeit auch in den QM-Jahresgesprächen nieder. Ein Schwerpunkt ist hierbei die Förderung von Englischkompetenzen der Studierenden, denn Ergebnisse aus den Studienabschlussbefragungen und Feedbacks von Studierenden aus dem Studierendengespräch im Vorfeld zum QM-Jahresgespräch zeigen, dass viele Studierende sich unsicher fühlen, auf Englisch zu kommunizieren und/oder in einem internationalen Arbeitsumfeld tätig zu werden. Erste Einblicke in die Ergebnisse der Datenbankanalyse lassen deutlich werden, dass insbesondere die ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche bei der Förderung von Sprachkompetenzen vor Herausforderungen stehen. Als zweites Beispiel soll daher nun ein Blick in das Protokoll hinsichtlich der Ausprägung „Kommunikation in Englisch" geworfen werden.
Der hier exemplarisch ausgewählte Fachbereich (siehe Tabelle 3) hat bereits englischsprachige Module in Form von einem Pflicht- und einem Wahlmodul im Curriculum der Studiengänge integriert. Im QM-Jahresgespräch im SoSe 2017 wurde gegenüber dem Fachbereich die Empfehlung ausgesprochen, ausgehend von seinen Erfahrungen die Möglichkeiten zur Entwicklung eines fachbereichsübergreifenden Sprachkursangebotes mit Fachbereichen ähnlicher Disziplinen zu erörtern. Die Entwicklung eines gemeinsamen Sprachkursangebots konnte nicht angestoßen werden. Die Hintergründe hierfür wurden im folgenden Jahresgespräch (im Wintersemester 18/19) diskutiert und es wurde festgehalten, dass diesbezüglich zunächst mehr Informationen aus verschiedenen Fachbereichen gesammelt werden müssten. Entsprechend wurde in einer Vereinbarung festgelegt, dass Teaching Analysis Polls[1] (TAP) in einigen Englischkursen durchgeführt werden sollen, um Feedback seitens der Studierenden zu erhalten, wie das Sprachkursangebot verbessert und ausgeweitet werden könnte.
An den beispielhaften qualitativen Auswertungen lassen sich zunächst folgende Punkte ablesen:

1. Das jeweilige Thema bleibt kontinuierlich im Gespräch; eine Umsetzung von E/V/A ist zwischen den Gesprächen nicht immer erfolgt,
2. im Zeitverlauf über die Gespräche hinweg werden vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse oder Rahmenbedingungen modifizierte Maßnahmen (als E/V) festgelegt;
3. es werden fachbereichsübergreifende Lösungen besprochen und initiiert.

Zum jetzigen Zeitpunkt der Auswertung lassen die Ergebnisse noch keine Aussagen dazu zu, inwieweit nach-

[1] https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/infos-zum-teaching-analysis-poll.php (04.01.2020).

haltige Veränderungen auf der Basis der QM-Jahresgespräch umgesetzt werden. Die Ergebnisse bieten vielmehr eine Grundlage für weitere Auswertungen und eine differenziertere Betrachtung, bspw. hinsichtlich der Wirkung stetig wiederholter Themen oder der Aneignung der Verantwortung durch die Akteure selbst.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Eine systematische und fachbereichsübergreifende Dokumentation der Empfehlungen, Vereinbarungen und Auflagen aus den QM-Jahresgesprächen bietet ein großes Potenzial. Die Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse in einer Datenbank ermöglicht zunächst einen systematischen Überblick über die Entwicklung der Gesprächsthemen. Dies wiederum erleichtert die personenunabhängige Vorbereitung der QM-Jahresgespräche. Darüber hinaus werden die Gespräche einer Analyse im Quer- und Längsschnitt zugänglich. So können wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung der QM-Instrumente im Besonderen und die strategische Planung der Hochschule im Allgemeinen erlangt werden. So sind bspw. in der ersten Übersicht fachbereichsspezifische Unterschiede oder auch Trends im Zeitverlauf erkennbar, die aber weiterer Auswertungen bedürfen, um gesicherte Aussagen zu ermöglichen.

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten ersten Ergebnisse der Datenbankanalyse zeigen, dass E/V/A vor allem in denjenigen Bereichen vergeben werden, die sich auf interne oder externe gesetzliche Anforderungen beziehen (bspw. Studiengangskonzept oder Qualitätssicherung). Mit Hilfe der QM-Jahresgespräche werden somit also zum einen die Qualität und die Rechtskonformität von Studiengängen sichergestellt.

Weitere Themen, die im Rahmen der QM-Jahresgespräche in Form von E/V/A Erwähnung fanden, beziehen sich auf konkrete strategische Anliegen oder Herausforderungen an der Hochschule (bspw. Internationalisierung und wissenschaftliches Schreiben). Hier wird anhand der Datenbank sichtbar, dass die QM-Jahresgespräche zum anderen ein funktionierendes Medium sind, um die strategischen Anliegen der Hochschule im Bereich Studium und Lehre in Form konkreter Verständigungen in die Fachbereiche hineinzutragen.

Ersichtlich wird auch, dass herausfordernde Themen (wie bspw. wissenschaftliches Schreiben im ingenieurwissenschaftlichen Bereich) wiederholt angesprochen werden. Dass Empfehlungen und Vereinbarungen in aufeinanderfolgenden Gesprächen wiederholt auftreten, also im Zeitraum von etwa 1,5 Jahren nicht umgesetzt werden, kann einerseits ein Hinweis für die Hochschule sein, sich diesen Themen stärker und ggf. anders als bisher zu nähern. Dieser Befund kann andererseits aber auch dafürsprechen, dass die Prioritäten der Hochschulleitung und der Fachbereiche nicht dieselben sind. Dies berührt ein Thema, mit dem wir uns seit einiger Zeit beschäftigen: Durch den vom QM-Team bereitgestellten Gesprächsleitfaden werden im QM-Jahresgespräch primär Themen behandelt, die seitens des zentralen Qualitätsmanagements und der Hochschulleitung festgelegt sind. Stärker fachlich orientierte Entwicklungsthemen und Herausforderungen der Fachbereiche sind im QM-Gespräch bisher mitunter „blinde Flecken".

Diese Feststellung wirft neue Fragen zur Verbesserung der QM-Jahresgespräche für uns auf: Welche Themen sind für die Fachbereiche relevant? In welchem Maße und wie können diese fachbereichsspezifischen Themen systematisch in die Gespräche integriert werden? Kann Nachhaltigkeit – vor allem im Sinne der oben genannten Definition von Shediac-Rizkallah und Bone (1998), dass Nachhaltigkeit eine Verantwortungsübernahme durch die betroffenen Akteure impliziert –, nicht nur dann entstehen, wenn Betroffene einen Sinn in der Verantwortungsübernahme erkennen, also bei Themen die sie selbst für wichtig und sinnvoll erachten? Und würde das nicht bedeuten, dass letztlich auch die teilweise sehr formalen externen Akkreditierungsvorgaben gegenüber einer stärker dezentralen und fachkulturell zu unterscheidenden Definition von Qualitätsbegriffen an Gewicht verlieren müssten?

Literaturverzeichnis

Aachener Stiftung Kathy Beys (Hg.) (2014): Reader zum Thema Nachhaltigkeit, S. 2.

Akkreditierungsrat (2018): Bericht: Ergebnisse der Querschnittsstichprobe Auflagen. (=Drs. des AR 56).

Berg, H. (2018): Weiterentwicklungsbedarfe von Studiengängen an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Eine Analyse akkreditierungsrelevanter Auflagen und Empfehlungen. In: Qualität in der Wissenschaft, 12 (2+3), S. 40-44.

Boentert, A. (2018): Das QM-Jahresgespräch als Kern eines entwicklungsorientierten QM-Systems. Ein Praxisbericht. In: Qualität in der Wissenschaft, 12 (2+3), S. 69-74.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. akt. und überarb. Auflage.

Shediac-Rizkallah M. C./Bone, L. R. (1998): Planning for the Sustainability of Community-based Health Programs: Conceptual Frameworks and Future Directions for Research, Practice and Policy. In: Health Education Research, 13 (1), pp. 87-108.

WCED, W. C. (Hg.) (1987): Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development, pp. 1ff. Geneva, Switzerland.

Wiltsey Stirman, S. et al. (2012): The sustainability of new programs and innovations: a review of the empirical literature and recommendations for future research. In: Implementation Science, 7, p. 17.

■ **Vanessa Müller,** M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung an der FH Münster, E-Mail: vanessa-mueller@fh-muenster.de

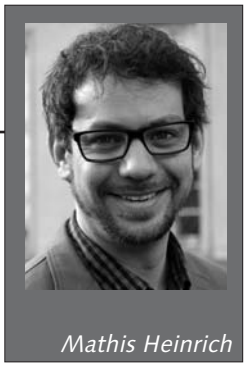
■ **Petra Pistor,** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung an der FH Münster, E-Mail: petra.pistor@fh-muenster.de

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

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag **Format der Anzeige:** JPG- oder EPS-Format, min. 300dpi, s/w
Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3, 33613 Bielefeld, info@universitaetsverlagwebler.de

Mathis Heinrich

Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand“



Mathis Heinrich

Quality assurance (QA) at the University of Marburg (UMR) has always followed a participatory approach based on the ideas of Reinhard Stockmann on impact-oriented evaluations. Therefore, quality management (QM) in the area of degree programmes and teaching does not rely on a classical PDCA cycle (Plan-Do-Check-Act), but rather builds upon tailor-made evaluations individually negotiated with and focussing on the interests of decentralised clients in university faculties and degree programmes. The UMR performs its evaluation-based quality assurance according to an "on demand" basis.

Although initially financed by temporary funding from the German government (Qualitätspakt Lehre), the long-term institutionalisation of this evaluation programme quickly became an issue when funding was about to terminate. At this point, developers at UMR gained inspiration from Reinhard Stockmann again, who had laid out a multidimensional conception of sustainability for evaluation programmes in order to achieve long-term impact on quality enhancement. According to this concept, it is key for temporary evaluation programmes (1) to be flexible in the adjustment to changing needs of its clients, (2) to enhance the range of outcomes achieved by its services and (3) to diffuse results into processes and tasks of other entities in the organisation. This article will concentrate on the three dimensions of sustainability and show how the University of Marburg aims to realize improvements in terms of the flexibility, range and diffusion of its QA programme. To this extent, the author presents not only concrete practical examples and engages with major factors of success, but also acknowledges key challenges and obstacles that may arise with the practical application of a multidimensional sustainability concept and a QA approach "on demand" in general. Universities with similar conditions and in similar circumstances as the University of Marburg may gain from those insights and experiences.

Wie viele Hochschulen in Deutschland hat auch die Philipps-Universität Marburg (UMR) die Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre (QPL) dazu eingesetzt, vielseitige projektförmige Unterstützungsangebote im Bereich Studium und Lehre zu schaffen, die darauf ausgerichtet sind, die Arbeit der dezentralen Einheiten an der Hochschule zu unterstützen. Mit dem Auslaufen dieser Mittel in 2020 rückt auch die Frage der Nachhaltigkeit der geschaffenen Angebote auf die Agenda. Vielerorts diskutieren Hochschulleitungen darüber, wie ursprünglich befristete Programme in langfristige Serviceangebote überführt werden können[1].

Trotz neuer Finanzierungsquellen (z.B. durch den „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“) ist allen Beteiligten klar, dass nicht jedes Serviceangebot in dauerhafte Strukturen überführt werden kann. In diesem Zusammenhang sind die Entwicklungen an der UMR sicherlich vergleichbar mit den Herausforderungen vieler anderer Hochschulen in Deutschland. Als mittelgroße Volluniversität mit 26.000 Studierenden, knapp 115 Studiengängen und 16 Fachbereichen dürfte die hier geschilderte Diskussion insbesondere für solche Universitäten interessant sein, die ähnlich wie die Philipps-Universität Marburg über ein breites Fächerspektrum und einen entsprechend großen Gestaltungsspielraum der vornehmlich dezentral organisierten Lehreinheiten verfügen.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf einen ganz speziellen Bereich, der an vielen Hochschulen durch QPL-Mittel angestoßen und entwickelt wurde, die Qualitätssicherung (QS) bzw. das Qualitätsmanagement (QM) in Studium und Lehre. An der UMR versteht sich diese Qualitätssicherung in Studiengängen (QSS) als Teil einer umfassenderen, evidenzbasierten Qualitätsentwicklung durch Evaluationen und Datenerhebungen und ist als ein zentral (d.h. in der Zentralverwaltung) angesiedeltes Unterstützungsangebot für die dezentralen Fachbereiche organisiert. Hauptaufgabe der QSS ist die Beratung der Fachbereiche in der Planung, Durchführung und Auswertung von Studierendenbefragungen und -statistiken.

An der UMR ist damit ein projektförmiges Serviceangebot entstanden, das von Beginn an als ein Evaluationsprogramm gedacht war. Mithilfe dieses Evaluationsprogrammes soll durch die Entwicklung neuer verschieden-

[1] Siehe dazu insbesondere die Diskussionen über die Nachfolge des alten Hochschulpaktes 2020 (vgl. Wissenschaftsrat 2017; Hochschulrektorenkonferenz 2017).

artiger Instrumente der Qualitätssicherung und einer dazugehörigen passgenauen Beratung der Auftraggeber*innen an den Fachbereichen eine gesteigerte Verwendung von Evaluationen und ihrer Ergebnisse gefördert werden. Wie und auf welche Art und Weise es diesem Projekt nun in entscheidenden Ansätzen gelungen ist, die Nachhaltigkeit des Evaluationsprogrammes sicherzustellen, soll im Folgenden erläutert werden. Dazu wird im ersten Schritt (Kapitel 1) noch einmal genauer auf die Besonderheiten des Evaluationsprogrammes der Qualitätssicherung an der UMR eingegangen, bevor eine aus Sicht des Autors für befristete Projekte vielversprechende Nachhaltigkeitskonzeption basierend auf den Ideen von Reinhard Stockmann vorgestellt werden soll (Kapitel 2). Welche Chancen und Risiken sich aus der praktischen Anwendung des Konzepts ergeben können, wird abschließend anhand von unterschiedlichen Initiativen, die an der UMR angestoßen wurden, vorgestellt und diskutiert (Kapitel 3).

1. „On demand": der Marburger Ansatz der Qualitätssicherung

Die Marburger Qualitätssicherung verfolgt einen individuellen und auf die fachspezifischen Bedürfnisse der Lehreinheiten ausgerichteten Qualitätsmanagementansatz und bindet die Studiengänge dabei gleichzeitig partizipativ in die Planung, Durchführung und Auswertung der dazugehörigen Datenerhebungen und Evaluationen mit ein. Aufbauend auf dem sogenannten Stockmann'schen Ansatz zu wirkungsorientierten Evaluationen (vgl. Silvestrini/Reade 2008), welcher auf die Forschung von Reinhard Stockmann zurückgeht, bietet das zuständige Referat für Qualitätssicherung nicht nur eine breite Palette von Instrumenten an, die auf die individuellen Bedürfnisse und Fragestellungen der Studiengänge ausgerichtet sind, sondern die beteiligten Akteur*innen werden auch aktiv in die Erhebung und die individuelle Auswertung der Evaluationsinstrumente miteingebunden (vgl. Stockmann 2006). Diese wenig standardisierte und auf Partizipation ausgerichtete Vorgehensweise orientiert sich vorrangig an der konkreten Nachfrage der Evaluationsauftraggeber*innen und kann als Qualitätssicherung „on demand" zusammengefasst werden. In Marburg wurde dieser Ansatz nicht nur aufgrund seiner vielversprechenden Wirkungseffekte gewählt, sondern das Vorgehen schien auch besonders gut zu einer eher dezentral organisierten Universität zu passen, die in besonderer Art und Weise auf eine möglichst konfliktfreie Einbindung weitestgehend autonomer Fachbereiche in die QS angewiesen ist.

Konkret bedeutet ein solcher „on demand" Ansatz, dass die Auftraggeber*innen aus den Fachbereichen der Universität (d.h. die zuständigen Studiendekanate) von Beginn an in die wichtigsten Entscheidungen zum Design und der Ausrichtung der Studiengangsevaluationen eingebunden sind. In individuellen Beratungsgesprächen zwischen den Berater*innen der QS aus der Zentralverwaltung und den Studiengangverantwortlichen wird zunächst das konkrete Erkenntnisinteresse zum Studiengang erörtert. Gibt es eine konkrete Fragestellung? Ist bereits ein spezifisches Problem bekannt? Oder geht es darum einen grundsätzlichen Überblick über die Zufriedenheit der Studierenden zu gewinnen? Je nach Ergebnis dieser *Sondierung* wird im Anschluss daran darüber beraten, welche Evaluationen sich besonders gut dazu eignen, um auf die individuellen Bedürfnisse der Auftraggeber*innen so gut wie möglich einzugehen und damit die Art, der Umfang und der Zeitpunkt der Qualitätssicherung festgelegt.

Dazu steht eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Verfügung, die je nach Bedarf eingesetzt bzw. angepasst werden können (vgl. Hofmann 2015). Neben eher klassischen und grundlegenden statistischen Datenanalysen zum Studienverlauf und Kennzahlen, wie Abbruch- und Abschlussquote, bietet das zuständige Referat hier insbesondere zahlreiche quantitative Befragungen an, mit denen unterschiedliche Schwerpunkte evaluiert werden können. Orientiert am student life cycle reicht das Spektrum hier von eigens angebotenen Lehr- und Modulevaluationen, über eine Studieneingangsbefragung zum Studieneinstieg und einer Studiengangsevaluation zur Zufriedenheit der fortgeschrittenen Studierenden, bis hin zu einer studiengangspezifischen Sonderauswertung der bundesweit von ISTAT durchgeführten Absolventenstudie. Diese quantitativen Befragungen beruhen dabei nicht nur auf eigens entwickelten teilstandardisierten Fragebögen[2], die in bestimmten Grenzen auch individuell angepasst werden können (bspw. durch spezifische Fragenblöcke), sondern sie werden nur auf expliziten Wunsch der Auftraggeber*innen durchgeführt und damit nicht standardmäßig und in einem bestimmten Turnus erhoben. Ergänzt wird dieses quantitative Instrumenten-Portfolio schließlich durch qualitative Evaluationsverfahren, die in Form von Workshop ähnlichen Diskussionsrunden und Gruppeninterviews besonders offen und individuell gestaltbar sind und gerade in kleineren Studiengängen (wie z.B. im Masterbereich) zum Einsatz kommen[3].

In diesem partizipativen und sehr individuellen Ansatz einer Qualitätssicherung „on demand" – der auf seine Art und Weise durchaus ressourcenschonend ist, da nicht standardmäßig, sondern nur gezielt und damit auch punktuell erhoben wird – ist es nun auch ohne größere Hürden möglich und vorgesehen, mit den Auftraggeber*innen der individuell vereinbarten Evaluation, konkrete Gespräche zur *Auswertung* der Instrumente durchzuführen. In diesen Auswertungsgesprächen fassen die Berater*innen der QSS die Ergebnisse zusammen und diskutieren mit den Verantwortlichen über mögliche Maßnahmen der Weiterentwicklung des Studiengangs, die sich aus der Analyse ableiten lassen. Die auf einem hohen Grad an Freiwilligkeit beruhende Qualitätssicherung ist damit notwendigerweise in ein umfassendes Beratungsangebot eingebunden, durch das die intrinsische Motivation der Auftraggeber*innen geför-

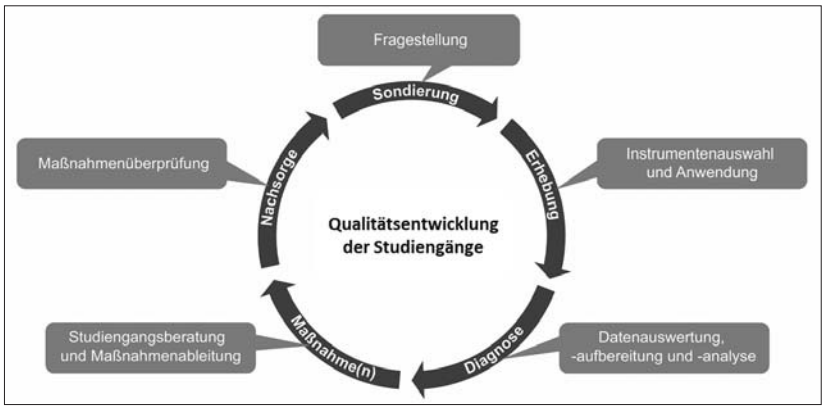
[2] Mit Ausnahme der Absolventenstudie, für die sich die UMR an dem bundesweiten KOAB-Projekt von ISTAT beteiligt. Der dort entwickelte Fragebogen wird jedoch auch nach eigenen Schwerpunkten und in Bezug auf studiengangspezifische Antworten der Absolvent*innen auswertet.

[3] Für einen ausführlicheren Überblick über alle Instrumente und deren Details siehe die Homepage des Referats für Qualitätssicherung in Studiengängen an der UMR: https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/dezernat3/dez3b/qss/instrumente.

dert werden soll, anstatt sich vorrangig auf externe Anreizsysteme (wie z.B. das Akkreditierungssystem) zu verlassen – zumindest sobald das System einmal angelaufen ist[4]. Durch eine direkte Beteiligung der Fachbereiche an den Verfahren, gewährleistet der Marburger Ansatz der QS eine zweckgebundene Informationsgewinnung und fördert dadurch sowohl die Nutzung der Daten als auch die Akzeptanz der Evaluation insgesamt – stärker als dies mit standardisierten und turnusmäßigen Verfahren möglich wäre (vgl. Schmidt 2012; Stockmann 2004).

Letztendlich verfolgt die Qualitätssicherung an der UMR damit einen eher evaluationsorientierten Ansatz des Qualitätsmanagements, der sich vorrangig auf die evidenzbasierte Diagnose von Problemen stützt, anstatt sich auf die Erreichung bestimmter ausgehandelter Ziele zu fokussieren, wie dies im stärker prozessorientierten QM der Fall ist (zu den Typen von QM-Systemen vgl. Nickel 2014). In dem prozessorientierten System – welches besonders häufig an eher managementorientierten Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu finden ist – basiert das QM auf dem klassischen von William E. Deming geprägten Qualitätskreislauf des „Plan-Do-Check-Act" (vgl. Rothlauf 2010). Evaluationen sind hier insbesondere als Überprüfung (Check) von vorab vereinbarten Maßnahmen (Do) zur Erreichung eines geplanten Ziels (Plan) und ggf. dessen Nachsteuerung (Act) vorgesehen. An der Philipps-Universität Marburg bildet die Evaluation im Gegensatz dazu den Startpunkt der Qualitätsentwicklung und wird zu Beginn des Qualitätskreislaufes durchgeführt (siehe Abbildung 1). Auf der Basis einer bestimmten Fragestellung (Sondierung), wird zu Beginn eine spezifische wissenschaftliche Evaluation durchgeführt (Erhebung), durch die ein bestimmtes Problem erst identifiziert wird (Diagnose), bevor dann in einem zweiten Schritt aus der Empirie heraus konkrete Verbesserungspotentiale abgeleitet und beraten werden (Maßnahme), die es anschließend umzusetzen und ggf. durch eine weitere Evaluation zu überprüfen gilt (Nachsorge).

Abb. 1: Evaluationsbasierter QS-Ansatz an der Philipps-Universität



Dieser evaluationsorientierte, oder besser sogar evaluationsbasiert QM–Ansatz scheint einerseits besonders gut zu heterogenen (Voll-)Universitäten wie der UMR zu passen, die stark durch unterschiedliche und teilweise sehr alte Wissenschaftsroutinen und Fachtraditionen geprägt sind (vgl. Nickel 2014, S. 7). Durch die individuelle Durchführung passgenauer Erhebungen folgt die QS eher einer typisch wissenschaftlichen Vorgehensweise der evidenzbasierten Diagnose von Stärken und Schwächen, anstatt sich auf allzu moderne Managementpraktiken zu stützen. Anderseits aber Bedarf ein solches Vorgehen auch einer intensiven Beratung und hohen Flexibilität, was in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Evaluationsprogramms zwar wiederum weitere Chancen und Vorteile mit sich bringen kann, aber eben auch einen besonderen Aufwand und damit konkrete neue Herausforderungen und Aufgaben impliziert, die im Weiteren diskutiert werden sollen.

2. Die Nachhaltigkeit von Projekten in evaluationsorientierten QM-Systemen

Wie bereits erwähnt, ist das durch QPL-Mittel finanzierte Serviceangebot der Qualitätssicherung in Studiengängen an der UMR von Beginn an als ein spezifisches Evaluationsprogramm gedacht worden. Entsprechend rückte die Frage nach der Nachhaltigkeit dieses Programms auch spätestens mit dem näherkommenden Ende der QPL-Förderphase auf die Agenda des Projektteams, insbesondere, da die Nachhaltigkeit in solch einem Fall eng mit der Langfristigkeit der Wirkung der entwickelten Prozesse und Instrumente und damit mit der weiteren Existenz des entwickelten Modells überhaupt verknüpft ist.

Auf der Suche nach einem geeigneten Maßstab, einem Koordinatensystem, um diese Nachhaltigkeit zu erreichen, hat sich das Team der Qualitätssicherung in der praktischen Umsetzung dann erneut, mehr oder weniger zufällig, an einem Stockmann'schen Ansatz orientiert, nämlich dem multidimensionalen Konzept zur Nachhaltigkeit von Projekt- und Programmwirkungen im Bereich Qualitätsmanagement und Evaluation (vgl. Stockmann 2006, S. 134ff.). Damit ist sich die Qualitätssicherung an der UMR sozusagen treu geblieben, denn diese Nachhaltigkeitskonzeption passt nicht nur besonders gut zu einem evaluationsbasierten Qualitätsmanagementsystem, sondern knüpft auch direkt an den „on demand" Ansatz von individueller und auf die Partizipation der beteiligten Personen ausgerichteter Evaluation in der Qualitätsentwicklung an.

Das Nachhaltigkeitskonzept nach Stockmann umfasst vier Dimensionen, wobei sich hier nur auf drei Dimensionen konzentriert werden soll, da die erste Dimension der Langfristigkeit grundsätzlich allen Nachhaltigkeitsbestrebungen gemein ist und für das hier verwendete Anwendungsbeispiel der Qualitätssicherung zwar eine sehr wichtige, aber meist nur bedingt zu beeinflussende Größe mit direktem Bezug zu externen budgetären Entscheidungen darstellt. Demnach sind aus der Perspektive des Autors die drei zentralen Dimensionen für die Nachhaltigkeit von Projekten und ihrer Wirkung die folgenden (vgl. ebd., S. 141f.):

[4] Zum Einstieg in ein QS-System „on demand" kann sich, wie an der UMR, die Programmakkreditierung als durchaus hilfreich erweisen, da sie den Zugang zu den Studiengangverantwortlichen erleichtert. Spätestens nach der Etablierung der Beratungskontakte sollte das System jedoch ohne extrinsische Anreize auskommen.

1. *Flexibilität:* Die angebotenen Leistungen (hier: Instrumente und Beratung) dürfen nicht stetig und für alle Akteur*innen auf die gleiche Art und Weise angeboten werden. Vielmehr bedarf es der ständigen Reflexion und Weiterentwicklung des Angebotes und ggf. sogar des gesamten QM-Systems, um sich an veränderte Rahmenbedingungen und Bedürfnisse anzupassen. Neben einem ausgeprägten Servicegedanken (Nachfrageorientierung), scheint es hier besonders wichtig zu sein, dass sich das Projekt ein gewisses Innovationspotential beibehält und über die Strukturen, die Abläufe und die Unterstützung verfügt, um sich flexibel, d.h. ohne allzu großen Widerstand, auf Veränderungen und neue Gegebenheiten einzulassen.
2. *Reichweite:* Die Wirkung und der Nutzen bestimmter Leistungen (hier: die aus Evaluationen abgeleiteten Maßnahmen und Verbesserungen) werden nicht nur von den konkreten Auftraggeber*innen anerkannt und dauerhaft übernommen, sondern auch der Kreis der Akteur*innen, die von dem konkreten Output profitieren, kann stetig vergrößert werden. Bestenfalls werden hier im Laufe des Projekts sogar neue Nutzergruppen erschlossen, zumindest aber sollte die Wirkung von Evaluationen und Innovationen des Projekts einer wachsenden Anzahl von möglichen Auftraggeber*innen deutlich werden. Dieser Dimension liegt damit eine Art best-practice Gedanke zu Grunde: Beteiligte und nicht-beteiligte Personen lernen von den Evaluationserfahrungen und Ergebnissen anderer Akteur*innen des Systems.
3. *Diffusion:* Das Projekt und die angebotenen Leistungen umfassen nicht nur die Veränderungen des eigenen (QM-)Systems, sondern wirken sich auch auf die Evolution des übergeordneten Gesamtsystems aus (hier: die Hochschule). D.h. die Ergebnisse und insbesondere die entwickelten Innovationen können mit der Zeit auf andere Bereiche und Abteilungen übertragen werden, bzw. werden dort übernommen und tragen somit zu einer Leistungssteigerung der gesamten Organisation, im besten Fall sogar weiterer zunächst nicht beteiligter Organisationen, bei. Besonders wichtig ist hier, dass die konkrete Ausbreitung der Projekterrungenschaften insgesamt auch wirklich positiv in den anderen Bereichen des Systems wirkt und die Leistungssteigerung nicht z.B. durch einen mit der Einführung einhergehenden Mehraufwand wieder aufgefressen wird.

Diese multidimensionale Nachhaltigkeitskonzeption bietet nun nicht nur einen guten Rahmen, um die Nachhaltigkeit bestimmter Projektwirkungen bewerten zu können, sondern kann durchaus auch als Handlungsanleitung für (befristete) Evaluationsprogramme gelesen werden, um die nachhaltige Wirkung der eigenen Angebote, Leistungen und Prozesse zu fördern.

3. Die Umsetzung des multidimensionalen Nachhaltigkeitskonzeptes an der UMR

So vielversprechend und einleuchtend die Dimensionen der Flexibilität, Reichweite und Diffusion für die Nachhaltigkeit eines Projektes in der Theorie auch sein mögen, ihr tatsächliches Potential kann erst in Bezug auf konkrete Umsetzungsversuche und -strategien verdeutlicht und bewertet werden. Daher soll hier nun in einem letzten Schritt von den Initiativen der Qualitätssicherung an der UMR berichtet werden, die sich positiv auf die nachhaltige Wirkung des eigenen Evaluationsprogramms ausgewirkt haben und sich tatsächlich in den drei angesprochenen Nachhaltigkeitsdimensionen nach Stockmann verorten lassen. Diese Initiativen sollen dabei insbesondere auch in Bezug auf ihre zentralen Herausforderungen und Gelingensbedingungen analysiert werden.

3.1 Flexibilität in der Qualitätssicherung und ihrer Weiterentwicklung

Die Nachhaltigkeitsdimension der Flexibilität wird von der QS an der UMR vor allem als stetiger Prozess der Selbstreflexion verstanden und zwar sowohl in Bezug auf die angebotenen Instrumente und den Beratungsprozess, als auch in Bezug auf das gesamte System der Qualitätssicherung. Durch die von Beginn an partizipative Einbindung der Beteiligten in die Evaluationsgestaltung und durch deren individuelle Erhebung und Auswertung ist diese Flexibilität bereits im Grundkern des Marburger Modells der QS angelegt – insbesondere was die Anpassungen und die Reaktion auf Veränderungswünsche im Bereich der angebotenen Leistungen betrifft.

Neben der sowieso flexiblen Ausgestaltung der Evaluationen in Bezug auf den Fokus, die Zeit und den Raum der Erhebung sind die Berater*innen in den individuellen Sondierungs- und Auswertungsgesprächen direkt mit den Wünschen der Auftraggeber*innen konfrontiert und bekommen ein direktes Feedback zu den Rahmenbedingungen der Evaluationen und deren Ergebnissen. Aufbauend auf einem ausgeprägten Servicegedanken der Abteilung, den ein System „on demand" notwendigerweise voraussetzt, kommt es im Nachgang dieser Gespräche immer wieder zu individuellen Anpassungen und Veränderungen im konkreten Angebot der Qualitätssicherung. So wurde zuletzt das Angebot an qualitativen Verfahren ausgebaut, um auf den vermehrt auftretenden Wunsch der Fachbereiche zu reagieren, auch kleinere Masterstudiengänge zu evaluieren und ganz individuelle, tiefergreifende Fragen mit den Studierenden zu erörtern. Über diese Mikroanpassungen im Serviceangebot der QS hinaus, findet jedoch zusätzlich auch ein stetiger Makrodiskurs über grundsätzliche strukturelle Weiterentwicklungen und Veränderungen des QM-Systems insgesamt statt. Im Netzwerk für Qualitätssicherung in Studium und Lehre kommen mindestens zweimal im Jahr alle relevanten (Verwaltungs-)Mitarbeitenden der Studiendekanate zusammen (meist Studiendekanatsreferent*innen oder -berater*innen), um sich über aktuelle Fragen, Herausforderungen und Problemfelder der Qualitätssicherung in ihren Einheiten auszutauschen. Neben operativen Zusammenhängen werden in den Sitzungen dann insbesondere auch die sich ändernden Bedarfe und Wünsche der Fachbereiche abgefragt und in Bezug auf die Weiterentwicklung der QS erörtert. So wurde das Netzwerk, aufgrund der auslaufenden Förderphase des QPL, zuletzt auch dazu genutzt, um das gesamte in den letzten acht Jahren erarbeitetes Vorgehen in Workshop ähnlichen Formaten durch die Fachbereichsvertretungen

evaluieren zu lassen. Die Arbeitsgruppen haben dabei neben kleineren Veränderungen am Beratungssystem (z.B. bezüglich der Dokumentation) auch größere und zentrale Initiativen der Weiterentwicklung angestoßen, die unten noch genauer ausgeführt werden (siehe 3.2 zum Maßnahmenportal).

Wie oben schon erwähnt, trägt die grundsätzliche Bereitschaft einer flexiblen Anpassung der QS an die konkreten sich verändernden Bedarfe der Fachbereiche zu einem nicht unerheblichen Teil zur Wirkung und Akzeptanz des Evaluationsprogrammes insgesamt bei. Diese Anpassungsfähigkeit hat dabei jedoch zwei zentrale Konsequenzen. Erstens erschweren sich stetig verändernde Instrumente die Abbildung von Zeitverläufen. Bei jeder Anpassung muss demnach abgewogen werden, ob in Zukunft ggf. auf bestimmte Vergleichswerte verzichtet werden kann. Dieser Verzicht erscheint – zumindest bei Befragungsdaten – möglich, wird doch gerade an Hochschulen immer öfter davon ausgegangen, dass Fächer und Studierende individuell so unterschiedlich sind und kaum miteinander verglichen werden können (vgl. Meister 2018)[5]. Und zweitens, darf nicht übersehen werden, dass ein System „on demand" auch besonders beratungsintensiv ist und damit eine für die jeweilige Hochschule angemessene personelle Ausstattung an Berater*innen und Instrumentenexpert*innen voraussetzt, die die entsprechenden Anpassungen mit der nötigen Flexibilität aufnehmen, erarbeiten und umsetzen. Tatsächlich nimmt das Beratungssystem im evaluationsbasierten QM-System in Marburg eine zentrale Rolle ein, ohne dass die Flexibilität des Projektes vermutlich in weiten Teilen verloren ginge und auch die Akzeptanz und die Anreize zur Teilnahme an Evaluationen stark zurückgehen würden.

Damit ist klar, dass die nachhaltige Wirkung von Projekten durch flexible Evaluationen und Evaluationsprogramme letztlich vor der zentralen Herausforderung steht, umfassende Beratungsangebote anzubieten und aufrechtzuerhalten. Die Berater*innen müssen – insbesondere an eher heterogenen mitunter etwas statischen Universitäten – dazu in der Lage sein, sensibel und akteursspezifisch zu kommunizieren, um die Motivation für eine weitestgehend freiwillige Teilnahme an Evaluationsverfahren sicher zu stellen. Eine vor allem dezentrale Ansiedlung dieser Beratung kann hier von Vorteil sein, da die Berater*innen dadurch näher an die Fachperspektive heranrücken. Gleichzeitig aber gerät die Überprüfung von den aus Evaluationen abgeleiteten Maßnahmen so noch mehr in den Hintergrund, als dies in evaluationsorientierten QM-Systemen sowie schon der Fall ist. Denn die Gespräche zur Nachsorge der Verbesserungsmaßnahmen drohen in solchen Systemen nicht selten mit neuen Sondierungsgesprächen zusammenzufallen, welche dann wiederum auf eine ganz andere Fragestellung fokussiert sein können, als dies für die Evaluation der eigentlich zu überprüfenden Maßnahmen aus der Vorrunde angemessen wäre.

3.2 Erhöhung der Reichweite von Verbesserungsmaßnahmen

Die Erhöhung der Reichweite der Qualitätssicherung an der UMR wird dadurch versucht zu erreichen, indem auch nicht direkt an einer konkreten Evaluation beteiligte Personen (zum Beispiel eines anderen Fachbereichs) von den Ergebnissen und abgeleiteten Verbesserungen dieses Verfahrens profitieren. Es geht darum, den Nutzerkreis einer spezifischen aus Evaluationen abgeleiteten Maßnahme zu erweitern, indem eine best-practice Sammlung von guten Ideen und Potentialen zur Verbesserung aller Lehreinheiten und Lehrveranstaltungen entsteht, auf die ein immer größer werdender Kreis an relevanten Zielgruppen (Studiendekanate, Studierende, Lehrende etc.) ohne große Anstrengungen zugreifen kann. An der Umsetzung dieser Nachhaltigkeitsdimension haben die Auftraggeber*innen in den Fachbereichen einen entscheidenden Anteil, da sie notwendigerweise an der Erfassung und Weitergabe der sich bewährten Maßnahmen beteiligt sein müssen.

Konkret entsteht an der UMR seit dem Jahr 2019 ein digitales, webbasiertes *Studienentwicklungsportal* (kurz: STEP, siehe: https://step.uni-marburg.de/), dem eine Datenbank an aus Evaluationen abgeleiteten Maßnahmen und Ideen zur Verbesserung der Lehre, Studiengänge und Fachbereiche zugrunde liegt. Dieses Datenportal ist strukturiert nach konkreten übergeordneten Zielen (z.B. die Senkung der Abbruchquote), deren Erreichung durch meist mehrere unterschiedliche Maßnahmen empfohlen wird und die durch eine klar strukturierte Facettennavigation und eine dazugehörige Suche einfach zugänglich gemacht und als pdf-Datei abgespeichert werden können. Neben den Verantwortlichen der Fachbereiche, die zudem noch über einen persönlichen Bereich zur Speicherung ausgewählter Maßnahmen verfügen, sind die best-practice Beispiele allen Nutzer*innen innerhalb des UMR-Netzes zugänglich. Zugleich ist die Sammlung nicht nur eine einfache Auflistung von Maßnahmen, sondern sie gibt neben hilfreichen und detaillierten Hintergrundinformationen auch gleich die wichtigsten Kontaktinformationen, Serviceangebote und Fristen weiter, die bei der Umsetzung einer konkreten Maßnahme für Unterstützung sorgen und/oder berücksichtig werden müssen (siehe Abbildung 2).

Diese Bündelung an zentralen Informationen verweist dann auch gleichzeitig auf die spezielle Herausforderung, die mit einer solchen Initiative zur Ausweitung der Reichweite der Evaluationswirkung verbunden ist. Ein solches Maßnahmenportal ist nicht nur auf die inhaltliche Mitarbeit der Evaluationsauftraggeber*innen angewiesen, um die nötigen Ideen, Beispiele und Hintergrundinformationen sammeln zu können. Sondern die Auflistung vieler sich mitunter verändernder Details und Kontaktinformationen machen die Datenbank besonders pflegeintensiv – sowohl in Bezug auf die Wartung der Software, als auch in Bezug auf deren Inhalte. Die Maßnahmen müssen stetig aktualisiert werden und es bedarf zudem klar geregelter Zuständigkeiten, damit diese überhaupt in die Datenbank aufgenommen werden können. Ist diese Pflege des Portals jedoch gewährleistet, hat die Datenbank das Potential durch eine Ausweitung der Reichweite der Evaluationswirkung gar zu einer gesteigerten Qualitätskultur insgesamt beizutra-

[5] Dieser Spielraum gilt natürlich weit weniger für statistische Erhebungen, bei denen (insbesondere zeitliche) Vergleichsdaten von spezifischen Kennzahlen einen zentralen Bestandteil der Evaluation ausmachen.

Abb. 2: Screenshot des Studienentwicklungsportals an der UMR

gen, indem neue, bislang noch nicht beteiligte Zielgruppen auf eine einfach zugängliche Art und Weise für die Auseinandersetzung mit evidenzbasierten Verbesserungsmaßnahmen sensibilisiert werden können.

3.3 Diffusion der Evaluationsergebnisse in andere Bereiche der Hochschule

Schließlich stellt die Diffusion der Projektergebnisse das wohl wichtigste Nachhaltigkeitskriterium für die Dauerhaftigkeit eines Evaluationsprogrammes dar, denn diese hat direkte Konsequenzen auf die Unabkömmlichkeit eines befristeten Projekts in anderen Bereichen der betroffenen Organisationseinheit. Letztendlich sollen hier durch eine Vernetzung von Prozessen die Verfahren des Gesamtsystems verbessert oder zumindest effizienter gestaltet werden, was einer Erhöhung der Relevanz der Projektergebnisse für die gesamte Organisation (z.B. der Hochschule) gleichkommt. Und je stärker die Bedeutung von Projektwirkungen für die Weiterentwicklung auch anderer Bereiche ist, umso wahrscheinlicher erscheint die Bereitschaft, die angebotenen Leistungen auch dauerhaft zu fördern. So zumindest die Erfahrung der Qualitätssicherung in Marburg, deren Projektarbeit schon früh in die Prozesse anderer (Verwaltungs-)Bereiche eingebunden und die (vermutlich daher) als eine der ersten befristeten Initiativen in dauerhafte Strukturen überführt wurde.

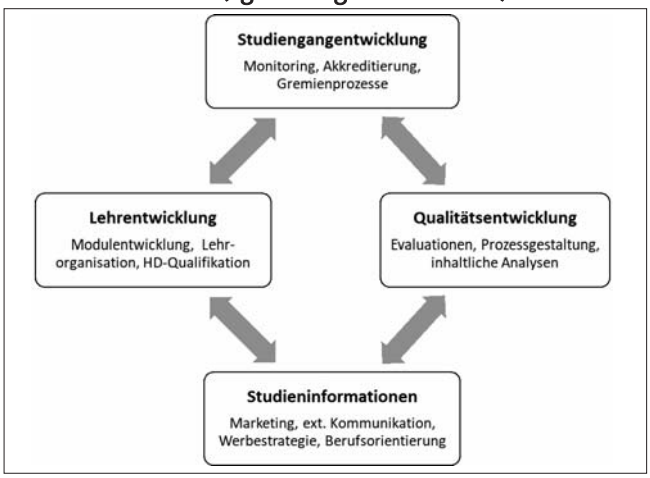
Für die QS an der UMR ist diese Diffusion also eng verbunden mit dem Übergang von einer unabhängigen Stabsstelle in die Dezernatsstrukturen der Zentralverwaltung. Denn durch diese Integration in die bestehenden Strukturen und Prozesse der Verwaltung kommen sowohl neue Querschnittsaufgaben und Handlungsfelder als auch neue Verknüpfungspunkte zu anderen Projekten und Verwaltungseinheiten hinzu, die die Nutzung der eigens entwickelten Evaluationsinstrumente, der Beratungsprozesse und ihrer Ergebnisse über die Grenzen der Fachbereiche hinaus ausweiten und bekannt machen. Für ein Evaluationsprogramm ergeben sich hier Anknüpfungspunkte und Vernetzungspotentiale mit folgenden anderen Einheiten und Bereichen in der Verwaltung, wie sie in großen Teilen auch an der UMR realisiert wurden und werden:

- *Studiengangentwicklung:* Der Einbezug von Evaluationsverfahren der QS ist ein generischer Bestandteil von externen und internen Akkreditierungs- und Reakkreditierungsprozessen.
- *Studieninformationen:* Die durch Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse können zu einer besseren Bereitstellung von Informationen an die eigenen Studierenden, und auch für die Repräsentation der Studiengänge an Studieninteressierte nach außen genutzt werden.

- *Presseabteilung:* Durch Evaluationen identifizierte Stärken des Studiums und der Lehre liefern wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung einer geeigneten Marketingstrategie, ebenso wie dies eigens entwickelte Befragungen von Schülerinnen und Schülern tun können.
- *Strukturentwicklung:* Neu aufbereitete, innovative Analysen von statistischen Daten und Kennzahlen können eine nützliche Grundlage für Zielvereinbarungen und/oder andere Fragen der Strukturentwicklung in den verschiedenen Gremien der Universität bilden.
- *Hochschuldidaktik:* Der Einbezug von Lehr- und Modulevaluationen sollte ein zentraler Baustein für eine passgenaue und evidenzbasierte Lehr- und Lehrpersonalentwicklung sein. Gleichzeitig sind hier auch kooperative Projekte denkbar, wie die Erarbeitung gemeinsamer Fragebögen oder Workshops, z.B. zur Befragung von Lehrenden.

Diese Liste ließe sich mit Sicherheit noch erweitern. Entscheidend ist jedoch, dass die neuen Handlungsfelder und Verknüpfungspunkte in all diesen Zusammenhängen zu einer Leistungssteigerung der gesamten Universität beitragen, auch wenn das nicht heißt, dass die neuentstandenen Prozesse immer gleich von Beginn an effizient umgesetzt werden, denn nicht selten sind mit der Integration von vormals unabhängigen Projekten in bestehende Verwaltungsprozesse auch ganz besondere Herausforderungen verbunden (vgl. Merkt 2016). Was zunächst nur nach einer kleinen Verschiebung im Organigramm der Verwaltung aussieht, ist in der Praxis ein längerer inhaltlicher und konzeptioneller Prozess, in dem nicht nur operative Zuständigkeiten (neu) verteilt werden müssen. Vielmehr gilt es, unterschiedliche Prozesse, Traditionen, Professionen, Rollenverständnisse, Arbeitsweisen und Grundüberzeugungen der betroffenen Arbeitseinheiten zu harmonisieren und miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Abbildung 3). Für alle Beteiligten besteht daher die Notwendigkeit sich neu auszuloten und sich zwischen unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben zu positionieren.
Letztendlich sollte es in Bezug auf die Nachhaltigkeitsdimension der Diffusion gelingen, die unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Abteilungen in eine gemeinsame Strategie zu überführen, so dass das gesamte System als eine organisatorische Einheit (nach innen) agieren und (nach außen) auftreten und gemeinsam wachsen kann. In der Praxis ist dies jedoch ein sehr koordinationsintensiver Abstimmungsprozess, der nicht nur eines kontinuierlichen Wissenstransfers und neuer Kooperationsformen und -räume bedarf, sondern der auch eine intensive Kommunikation in die Breite der Hochschule voraussetzt, damit sich im gemeinsamen Diskurs ein einheitliches Leitbild der betroffenen Abteilungen und Bereiche, und schließlich der gesamten Universität, entwickeln kann (vgl. Bärenfänger/Heinrich 2020).

Abb. 3: Unterschiedliche Prozesse im Bereich Studium und Lehre (vgl. Metzger et al. 2016)



4. Fazit: Nachhaltigkeit „on demand"?

Dieser Beitrag hat versucht, zentrale Kriterien zu identifizieren, die zur Nachhaltigkeit von Evaluationsprogrammen, aber auch von anderen befristeten Projekten und Angeboten im Bereich Studium und Lehre, beitragen können, um deren Wirkung und Bestand über die ursprünglichen Grenzen des Vorhabens hinaus zu fördern. An der Philipps-Universität Marburg ist die Nachhaltigkeit der Qualitätssicherung in Studiengängen eng mit diesen Nachhaltigkeitsdimensionen verknüpft und es sind entsprechende Initiativen zur Entwicklung von mehr Flexibilität, Reichweite und Diffusion angestoßen worden. Dass diese Initiativen zumindest grundsätzlich in die richtige Richtung weisen, wird nicht nur von den Auftraggeber*innen der QS an den Fachbereichen der Universität bestätigt (z.B. in individuellen Beratungsgesprächen), sondern auch die klare Unterstützung der Qualitätssicherung durch die Hochschulleitung spricht für den Erfolg dieser Strategie.
Damit ist an der UMR ein innovatives und nachhaltiges Modell der QS „on demand" entwickelt worden, was auf die Individualität und die Heterogenität der beteiligten Akteur*innen eingeht, diese aktiv in den Prozess miteinbezieht und zudem über die Grenzen der eigenen Prozesse hinauswirkt und sich verändert. Die Übernahme eines solchen Ansatzes eignet sich – unter Berücksichtigung der geschilderten Gelingensbedingungen – sicherlich auch für andere Hochschulen, insbesondere aber für eher heterogene (Voll-)Universitäten, die sich mit einer Vielzahl von sehr unterschiedlichen Studiengängen und (Fach-)Anforderungen konfrontiert sehen. Grundsätzlich jedoch gilt, wie so oft, dass die konkrete Ausgestaltung der hier vorgestellten Nachhaltigkeitskonzeption von den spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Hochschule abgängig ist und im Einklang mit den vorhandenen Strukturen, den Prioritäten der beteiligten Personen und den Besonderheiten der betroffenen Teilsysteme stehen muss. Die Förderung von Flexibilität, Reichweite und Diffusion kann überall anders verstanden und gelebt werden, was bei der konkreten Umsetzung der einzelnen Nachhaltigkeitsinitiativen unbedingt berücksichtigt werden sollte.
Neben diesen im Hochschulbereich üblichen Einschränkungen lassen sich jedoch auch einige übergreifende und allgemeine Punkte in Bezug auf die multidimensionale Nachhaltigkeitskonzeption nach Stockmann zusammenfassen, wie sie in der praktischen Umsetzung an der UMR aufgefallen sind. Zwar haben die einzelnen Initiati-

ven zur Steigerung von Flexibilität, Reichweite und Diffusion für sich genommen eindeutig zu einer nachhaltigeren Entwicklung der Wirkung der Qualitätssicherung beigetragen, allerdings sorgt gerade die konsequente und zeitgleiche Umsetzung aller drei Kriterien nicht selten für neue Widersprüche und Herausforderungen. D.h. die einzelnen Dimensionen können in der Praxis durchaus in Widerspruch zueinander treten und gegensätzliche Tendenzen befördern. So liegt es beispielweise auf der Hand, dass die Diffusion von Projektwirkungen gleichzeitig deren flexible Anwendung erschwert, während eben diese Flexibilität auch einer Ausweitung der Reichweite von sehr individuellen und spezifischen Maßnahmen partiell im Wege stehen kann. Genau diese Tendenzen und Widersprüche konnten in Ansätzen nun auch an der UMR beobachtet werden:

1. Eine gesteigerte Flexibilisierung der Instrumente und ihrer Anwendung individualisiert die aus den einzelnen Evaluationsverfahren erzielten Ergebnisse und Maßnahmenvorschläge, so dass diese deutlich schwerer in eine übergreifende best-practice Sammlung überführt werden können, als dies vielleicht mit einem standardisierten Vorgehen möglich wäre. Wenn die durch Evaluationen erarbeiteten Verbesserungsmaßnahmen flexibel auf ganz individuelle Fragestellungen und Probleme zurückzuführen sind, stellt sich also die Frage, inwiefern diese Vorschläge überhaupt noch verallgemeinert werden können, um die Reichweite zu erhöhen.
2. Die Erweiterung der Reichweite von Evaluationsergebnissen auf nahezu alle Zielgruppen in den Fachbereichen verkompliziert die Diffusion der Projektwirkung auf andere Abteilungen im Gesamtsystem der Universität. Die notwendige Bündelung der Informationen für die Datenbank des Onlineportals macht Zuständigkeitskonflikte mitunter erst richtig sichtbar und kann damit einer Integration von Projektwirkungen in die bestehenden (Verwaltungs-)Prozesse auch im Wege stehen.
3. Eine gesteigerte Diffusion läuft schließlich Gefahr, in Widerspruch zur Flexibilität des Evaluationsansatzes zu treten, indem Evaluationsergebnisse nunmehr nicht nur in individuellen Beratungs- und Auswertungsgesprächen thematisiert werden, sondern über diesen geschützten Raum hinaus in anderen Bereichen der Hochschule Berücksichtigung finden. Dabei ist gerade die Beratung in flexibel ausgestalteten Evaluationsprogrammen auf eine besondere Sensibilität und Geheimhaltung angewiesen, um mit den Auftraggeber*innen in kooperativen Austausch treten und diese zur Durchführung geeigneter Verbesserungsmaßnahmen motivieren zu können.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die enge, mitunter widersprüchliche Verknüpfung der Nachhaltigkeitsdimensionen untereinander die zentrale Bedeutung der ohnehin schon notwendigen Kommunikations- und Beratungsprozesse für das Marburger Modell eines evaluationsbasierten QM-Systems „on demand" noch einmal erhöht. Es ist ein kohärentes Beratungssystem nötig, um diese Widersprüchlichkeiten abzufedern und aufzulösen. Dieses Beratungssystem könnte durch eine entsprechende Institutionalisierung von verpflichtend stattfindenden Beratungsgesprächen (z.B. im Zuge von Akkreditierungsverfahren) für mehr Verbindlichkeiten in der Durchführung von Evaluationen führen, ohne deren grundsätzliche Flexibilität und Freiwilligkeit in Frage zu stellen. Gleichzeitig wäre eine klare Festlegung von Zuständigkeitsbereichen und Ansprechpartner*innen in diesem System, also eindeutig festgelegte interne Kommunikationswege und -routinen, eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Ausweitung der Reichweite des Evaluationsnutzens durch eine hochschulöffentliche best-practice Sammlung auch wirklich langfristig aufrechterhalten und von neuen Zielgruppen angenommen werden kann. Und letztendlich könnte auch die Diffusion der Qualitätssicherung von diesen klaren Aufgabenzuweisungen im Beratungssystem profitieren, indem nunmehr die Ziele und Strategien aller beteiligten Verwaltungseinheiten offengelegt sind und damit die Basis für einen kontinuierlichen Transfer- und Abstimmungsprozess auf dem Weg zu einem gemeinsamen Ansatz, einem gemeinsamen Leitbild der Universität als organisatorischen Einheit gelegt werden kann.

Ein solch kohärentes und transparentes Beratungssystem müsste dabei zusätzlich in eine umfassende Kommunikationsstrategie eingebettet werden, denn die Erfahrungen an der UMR zeigen, dass bei all den Chancen, die ein freiwilliges QS-System „on demand" mit sich bringt, die kommunikative Einbindung aller relevanten Statusgruppen in die Weiterentwicklungsprozesse von Studium und Lehre mitunter auf der Strecke bleiben kann. An den partizipativen Evaluationsverfahren zwischen zentraler QS und den Fachbereichen sind auf dezentraler Seite vor allem die operativen (Verwaltungs-)Mitarbeitenden der Studiengangsebene beteiligt, die neben der Organisation des Studiengangs auch für die QS-Verfahren und Akkreditierungsprozesse zuständig sind. Mit diesen Mitarbeitenden herrscht sehr reger Austausch und in vielen Fällen hat sich ein freundschaftliches Arbeitsverhältnis entwickelt. Darüber hinaus gibt es jedoch deutlich weniger Kontakt zu den Studierenden und Lehrenden an den Fachbereichen, die als zentraler Ort der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre jedoch unbedingt in die partizipativen Evaluationsverfahren miteingebunden werden sollten. Da in einem weitestgehend freiwilligen und operativ gut laufenden System „on demand" diese Integration allerdings nur bedingt durch externe Anreizsysteme oder stärkere Verbindlichkeiten angestoßen wird, bedarf es einer umso überzeugenderen und sensiblen Kommunikationsarbeit. Aufgrund der schon routinemäßigen Reflexion der eigenen Weiterentwicklungspotentiale, sind die beteiligten Akteur*innen an der UMR durchaus zuversichtlich, dass auch diese Herausforderung in naher Zukunft bewältigt werden kann.

Literaturverzeichnis

Bärenfänger, M./Heinrich, M. (2020): Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung – Erfolgsfaktoren für eine Zusammenarbeit als organisatorische Einheit. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik Band Nr. 137. Bielefeld, im Erscheinen.

Hochschulrektorenkonferenz (2017): Finanzierung des Hochschulsystems nach 2020. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 09.05. 2017, unter https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/finanzierung-des-hochschulsystems-nach-2020/ (20.03.2020).

Hofmann, F. (2015): Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium". In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), S. 106-112.
Meister, N. (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 7, S. 51-64.
Merkt, M. (2016): Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre, S. 7-26.
Metzger, C./Müller, J./Amann, U./Beinhauer, S./Rieck, A. (2016): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In: Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung, S. 239-257.
Nickel, S. (2014): Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen – Ein Überblick. In: Nickel, S. (Hg.): Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis. CHE Arbeitspapier Nr. 163. Bielefeld, S. 3-25.
Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.
Stockmann, R. (2004): Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. CEval Arbeitspapier Nr. 9. Saarbrücken.
Rothlauf, J. (2010): Total Quality Management in Theorie und Praxis: zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis. München.
Schmidt, U. (2012): Die Komplementarität von Handlungen und Akteuren. In: Wissenschaftsmanagement, 1 (Januar/Februar), S. 28-31.
Silvestrini, Stefan/Reade, Nicolà (2008): CEval-Ansatz zur Wirkungsevaluation/Stockmann'scher Ansatz. CEval-Arbeitspapier Nr. 11. Saarbrücken.
Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier, unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (20.03.2020).

■ **Mathis Heinrich,** Dr., Projektreferent „Qualitätssicherung in Studiengängen", Philipps-Universität Marburg, E-Mail: mathis.heinrich@verwaltung.uni-marburg.de

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden" – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

Zur Ausgestaltung der Gedenkstätte „Stalag 326" und des sowjetischen Ehrenfriedhofs in Stukenbrock/Senne zu einer Gedenk- und Begegnungsstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung

„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!"
Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326" („Stammlager" für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich") zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde. Nur wenige Gedenkorte erinnern bisher an diese Fortsetzung des Vernichtungskrieges mit zivilen Mitteln unter der Verantwortung der Wehrmacht.
Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte" in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.

ISBN 978-3-946017-16-5, Bielefeld 2019, 60 Seiten, 11.95 Euro zzgl. Versand

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

Peggy Szymenderski, Anna Schwalbe & Markus Herklotz

Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden

Peggy Szymenderski

Anna Schwalbe

Markus Herklotz

This paper uses the example of TU Dresden to show the added value of a participatory and dialogue-oriented model of quality management to its own functionality and sustainability. For this, key characteristics of a quality culture in the Dresden Model for Quality Assurance and Development in studies and teaching are portrayed. To demonstrate the central importance of this quality culture, the procedures and processes in quality management will be described. Additionally the embedded communication spaces and communication processes and the way in which the various university actors are involved will be shown. This takes place on three levels: conception, implementation and further development of the quality management system. Finally, some challenges that can be associated with a high degree of dialogue and participation are highlighted and some recommendations on how to deal with them are given.

Einführung

Mit der Bologna-Erklärung wurde sich zum Ziel bekannt, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Es sollten eine strukturelle Kompatibilität zwischen den europäischen Hochschulen hergestellt, bestehende Mobilitätshemmnisse abgebaut und die Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit der Hochschulen geschaffen werden (vgl. dazu ausführlich Kohler 2015). Deutschland hat seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 große Anstrengungen unternommen, um die Ziele zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums zu erreichen. Besonders sichtbar wurde dies bspw. an der Etablierung gemeinsamer Grundlagen für die Qualitätssicherung (vgl. KMK/BMBF 2018, S. 5). Im Zuge dessen setzten sich ab Ende der 1990er Jahre die Hochschulen intensiv damit auseinander, was Qualität in Studium und Lehre ausmacht und wie diese gesichert werden kann. 1998 wurde für die Studiengänge des gestuften Graduierungssystems die Akkreditierung als ein Verfahren der externen Qualitätssicherung eingeführt (Programmakkreditierung). Mit Einführung der Systemakkreditierung als alternative Akkreditierungsform im Jahr 2008 hat sich die TU Dresden für diesen Weg und somit für ein eigenes Qualitätsmanagementsystem (QMS) ausgesprochen (vgl. Lenz/Frohwieser/Szymenderski 2017).

Die Wirksamkeit eines QMS ist in hohem Maße davon abhängig, inwiefern es gelingt, in der gesamten Hochschule einen Austausch über qualitätsrelevante Fragen zu etablieren und diesen langfristig lebendig zu halten (vgl. Boentert 2013). Aber wie kann diese Nachhaltigkeit in den hochschulinternen Strukturen und Prozessen des QMS erreicht werden? Nachhaltigkeit in Bezug auf Qualitätsmanagementsysteme wird hier als das Gelingen verstanden, ein beständiges QMS zu etablieren, das sich langfristig selbst erhält und damit zu einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung beiträgt. Eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre ist sowohl Ziel als auch Legitimation von hochschulinternen Qualitätsmanagementsystemen (Lenz/Frohwieser/Szymenderski 2017, S. 4).

Zur langfristigen Fortführung von Qualitätsentwicklung sind verbindliche Verfahren, Abläufe und Maßstäbe (im Sinne von Qualitätszielen) ausschlaggebend, denn sie ermöglichen den beteiligten Akteuren ein optimales Handeln entsprechend der geltenden Bedingungen (vgl. Bobzin/Faßbender/Miosge 2010, S. 36; Ehlers 2017, S. 23). Nachhaltige Qualitätsentwicklung ist aber nicht allein durch die Einführung bestimmter Qualitätssicherungsstrukturen und -maßnahmen zu erreichen. Von größter Wichtigkeit ist ebenso die Schaffung einer sogenannten Qualitätskultur (Bobzin/Faßbender/Miosge 2010, S. 36). Das bedeutet, dass die Hochschulmitglieder der Qualität in der Lehre als gemeinsamen Wert ansehen und gemeinsam geteilte, mehr oder minder bewusste Vorstellungen davon haben, was Qualität in der Lehre meint und wie diese in Bezug auf verschiedene Themenfelder hervorgebracht werden kann (vgl. Boentert 2013, S. 12). Es existieren demnach gemeinsame Ziele und Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung und eine Vorstellung davon, wie diese in der alltäglichen Aufgabendurchführung umzusetzen seien (Bobzin/Faßbender/Miosge 2010, S. 36). Qualitätskultur wird vor diesem Hintergrund als eine quer liegende Dimension und als eine Voraussetzung für den Erfolg der Qualitätsanstrengungen in der Hochschule verstanden (vgl. Mörth/Pellert 2011, S. 4).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit „Doing Quality" (Pellert 2008, S. 1) an Hochschulen besteht Konsens darüber, dass Qualitätskultur und ein nachhaltiges Qualitätsmanagementsystem vor allem auch auf Akzeptanz angewiesen sind (bspw. Seyfried/Pohlenz 2011, S. 2). Akzeptanz lässt sich insbesondere durch die Einbindung der verschiedenen Hochschulakteure in das Qualitätsmanagementsystem herstellen. Hierbei sollten die Beteiligten als aktive Mitgestaltende fungieren können. Ehlers (2017, S. 23) verdeutlicht am Beispiel von Verfahrensweisen im Qualitätsmanagement der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, dass Qualitätskultur auf beteiligungsorientierte Verfahren angewiesen ist. Alle Beteiligten sollten in den Diskurs über den gemeinsamen Weg der Qualitätsarbeit in der Hochschule eingebunden sein. Eine funktionierende Kommunikation erleichtert das Einbeziehen aller Hochschulmitglieder in die Qualitätsentwicklung (vgl. Bobzin/Faßbender/Miosge 2010, S. 40). Dazu muss es Kommunikationsräume geben, um sich über qualitätsrelevante Fragen auszutauschen und es müssen Kommunikationsanlässe wahrgenommen werden (vgl. Boentert 2013). Im Folgenden wird für das Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre aufgezeigt, wie dies Berücksichtigung findet.

Das Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre

Das systemakkreditierte Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass für jeden Studiengang je ein*e wissenschaftliche*r und ein*e studentische*r Studiengangskoordinator*in benannt ist, die als Ansprechpersonen für das Qualitätsmanagement in diesem Studiengang fungieren. Für die Durchführung der Qualitätsanalysen in den Studiengängen ist das Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA) zuständig. Es wurde als zentrale wissenschaftliche Einrichtung im Jahr 2011 gegründet. Das ZQA arbeitet wissenschaftlich selbstständig und unabhängig. Ergebnis der Qualitätsanalysen sind Evaluationsberichte mit einer Stärken-Schwächen-Analyse des jeweiligen Studienganges. Teil der Evaluationsberichte sind Gutachten, die zu jedem Studiengang durch externe Gutachter*innen erstellt werden – eines aus fachwissenschaftlicher und das andere aus berufspraktischer Perspektive. Zukünftig wird es auch ein externes studentisches Gutachten geben. Der Evaluationsbericht wird dem Studiengang übergeben, der unter Federführung der beiden Studiengangskoordinatoren bzw. -koordinatorinnen und unter Einbeziehung der Gremien (Studienkommission, Fakultätsrat) zu dem Evaluationsbericht Stellung nimmt und Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung vorschlägt. Auf der Grundlage des Evaluationsberichts und der Stellungnahme fällt die Kommission für Qualität in Studium und Lehre (KQSL) die Entscheidung über die Akkreditierung. Der Akkreditierungsbescheid umfasst in der Regel Auflagen, die im Laufe eines Jahres umzusetzen sind, und weitergehende Empfehlungen. Neben der Rückmeldung zur Umsetzung der Auflagen berichtet der Studiengang regelmäßig alle zwei Jahre im Lehrbericht über die erfolgten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung. Die Akkreditierung ist im ersten Zyklus auf fünf Jahre und später auf acht Jahre befristet.

Im Zuge der Entwicklung des QMS für Studium und Lehre an der TU Dresden wurde sich darauf verständigt, dass das darin angelegte Qualitätsverständnis und das dazu passende Verfahren sehr stark auf Kommunikation und Beteiligung der Lehrenden und Studierenden in den Studiengängen ausgerichtet sein soll (Lenz/Frohweiser/Szymenderski 2017, S. 2f). Im Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre wird die Evaluation der Studiengänge selbst als Kommunikationsanlass verstanden, der zum Ziel hat, das jeweils eigene Interesse der Akteure an guter Qualität in Studium und Lehre zu stimulieren. Das führt auch dazu, dass die beteiligten Akteure von einem eigenen Bewusstsein für Qualität geleitet werden. Nur durch diese Art der Einbindung und des Austauschs kann sich ein Qualitätsbewusstsein aller Hochschulmitglieder entwickeln, was wesentlich für den sukzessiven Aufbau einer Qualitätskultur ist. Die Einbindung der Hochschulakteure erfolgt dabei auf drei Ebenen:

- Auf der Ebene der Konzeption bildet ein *kollektiver Bestimmungsprozess* die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Qualität.
- Auf der Durchführungsebene findet ein *interner Qualitätsdiskurs zur Studiengangsentwicklung* statt.
- Auf der Ebene der Weiterentwicklung wird deutlich, dass das Qualitätsmanagement als *lernendes System* angelegt ist und eine begleitende, gemeinsame Reflexion ebenso einen wichtigen Beitrag zur Nachhaltigkeit des gesamten Qualitätsmanagementsystems leistet.

Im Weiteren wird der Mehrwert dieses partizipativen, dialogorientierten Qualitätsmanagementmodells für dessen Funktionsfähigkeit und Nachhaltigkeit aufgezeigt. Ausgangsannahme ist dabei, wie bereits erwähnt, dass eine Qualitätskultur eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen darstellt. Um eine Qualitätskultur zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, ist jedoch ein hoher Kommunikationsaufwand erforderlich. Das wird im Folgenden an den konkret zu diesem Zweck in das Dresdner QMS-Modell eingebetteten Kommunikationsprozessen verdeutlicht. Dies erfolgt auf den bereits vorgestellten Ebenen der Konzeption (a), Durchführung (b) und Weiterentwicklung (c). Mit Blick auf die zweite Ebene ist anzumerken, dass die ersten Studiengänge das QMS für Studium und Lehre an der TU Dresden bereits zum zweiten Mal durchlaufen haben. Die im Rahmen der Reakkreditierung vorgenommenen Reflexionsprozesse über die stattgefundene Qualitätsentwicklung in den Studiengängen ermöglichen es daher, erste Erfahrungen zu den erfolgten Kommunikationsprozessen in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Qualitätsanalyse nachzuzeichnen.

Kommunikationsräume und Kommunikationsprozesse im Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre

a) Konzeptionsebene – Qualität als soziales Konstrukt

So einig sich Hochschulakteure in der Regel darüber sind, dass hochschulinterne Qualitätsmanagementsyste-

me eine Qualitätsverbesserung in der Lehre zum Ziel haben sollten, so uneinig können sich die Beteiligten darüber sein, was Qualität in der Lehre überhaupt bedeutet. Vor der Durchführung der Qualitätsanalysen ist es daher unerlässlich zu bestimmen, was die thematischen Felder der Studiengangsanalysen sein sollen. Wie Lenz/Frohwieser/Szymenderski (2017) aufzeigen, ist Qualität in der Lehre keine objektive Größe und kein Produkt mit von außen bewertbaren Merkmalen. Stattdessen wird die Qualität der Lehre als soziales Konstrukt gedacht (ebd., S. 5). Qualität ist das, was als Qualität aufgefasst wird. Das meint allerdings keine Beliebigkeit, sondern vielmehr, dass die Bestimmung von Qualität durch kollektive Definitionsprozesse erfolgt. Im Jahr 2009 wurde dazu an der TU Dresden eine Arbeitsgruppe unter der Leitung des damaligen Prorektors für Bildung eingesetzt, die zum Ziel hatte, ein QMS für Studium und Lehre auszuarbeiten. Die Arbeitsgruppe hat über das Qualitätsverständnis und das passende Verfahren ausgiebig diskutiert. Lehrende und Studierende aus den verschiedenen Fächerkulturen der Universität sowie Verwaltungsangestellte waren dabei gleichberechtigt vertreten. Dadurch war sichergestellt, dass von Beginn an unterschiedliche Perspektiven einbezogen sind.

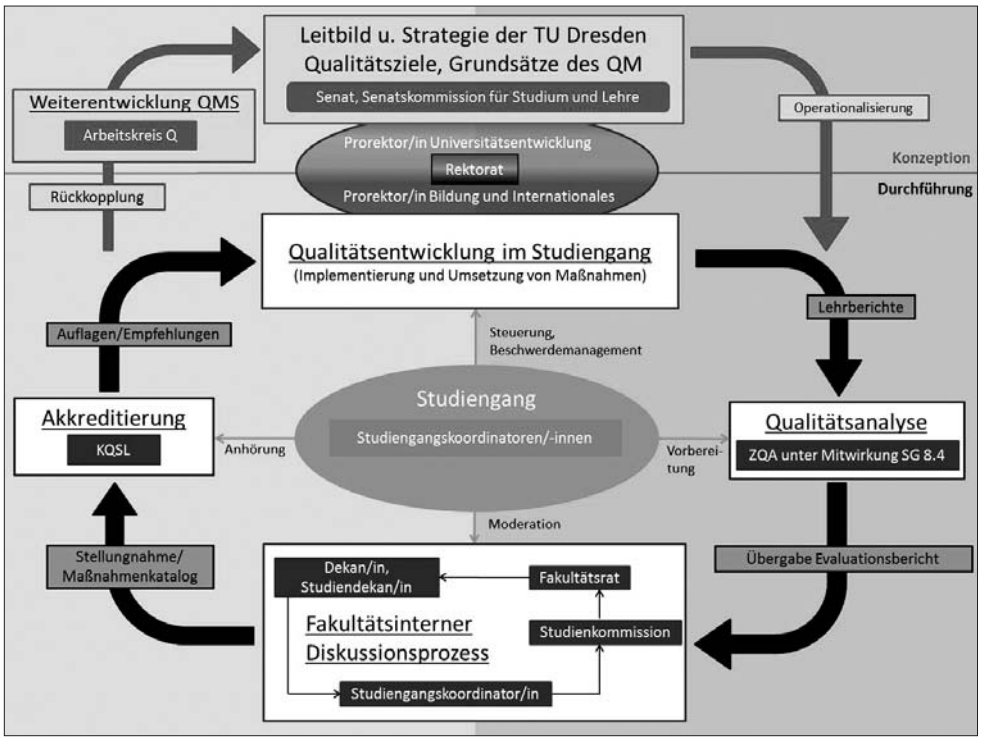
Ergebnisse dieser hochschulinternen Aushandlungen über Qualität in Studium und Lehre an der TU Dresden waren zentrale Leitideen der Lehre und darauf aufbauende, überprüfbare Qualitätsziele[1]. Diese integrieren die Mindestanforderungen des Akkreditierungsrates sowie Vorgaben aus dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag, differenzieren bzw. erweitern diese und bilden – neben den „Grundsätzen des Qualitätsmanagements für Studium und Lehre" an der TU Dresden – die Grundlage des Dresdner Modells.

Erst durch diesen kollektiven Bestimmungsprozess konnten die impliziten Verständnisse von Qualität in Studium und Lehre der verschiedenen Hochschulakteure sichtbar gemacht werden. Dadurch war es auch möglich, die Hochschulspezifik und die Besonderheiten der jeweiligen Fächerkulturen einzubeziehen. Bereits hier zeigen sich die Konturen einer vorhandenen Qualitätskultur (ebd., S. 6). Die Arbeit an einer Qualitätskultur besteht vor allem auch darin, gemeinsame, bisher unausgesprochen verfolgte Werte und Einstellungen herauszuarbeiten und auf eine gemeinsame Qualitätsdefinition hinzuwirken (vgl. Mörth/Pellert 2011, S. 6). Im Rahmen dieses Qualitätsdiskurses zeigt sich somit von Beginn an ein enger Zusammenhang von Qualitätskultur und Qualitätsmanagement (vgl. Lenz/Frohwieser/Szymenderski 2017, S. 6).

b) Durchführungsebene

Um aufzuzeigen, welche Kommunikationsanlässe auch auf der Durchführungsebene der Evaluation institutionalisiert sind, soll im Folgenden kurz das gesamte Verfahren im QMS für Studium und Lehre der TU Dresden dargestellt werden. Das Verfahren lässt sich in die Phasen „Qualitätsanalyse", „fakultätsinterner Diskussionsprozess" und „Akkreditierung" einteilen. Dabei kann durch deren spezielle Charakteristika aufgezeigt werden, dass diese Phasen als Kommunikationsprozesse angelegt sind. Besonders zentral in diesem Prozess sind die Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren. Diese sind in allen drei Phasen des Verfahrens eingebunden und fungieren als Ansprechpartner*innen und Moderatorinnen und Moderatoren für die Qualitätsentwicklung im Studiengang. Dies veranschaulicht Abbildung 1.

Abb. 1: Schematische Darstellung des Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre an der TU Dresden



Kommunikationsphase „Qualitätsanalyse"

Schon mit dem ersten Schritt, der Vorbereitung der Qualitätsanalyse, charakterisiert sich die Phase „Qualitätsanalyse" als Kommunikationsprozess: Zu Beginn jeder Analyse erfolgt ein Vorbereitungstreffen mit den Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren. In diesem Treffen werden das Verfahren des QMS in Studi-

[1] In der aktuellen Fassung weist das Dresdner Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre 58 Qualitätsziele auf, die sich auf 12 Themenfelder erstrecken: Qualifikationsziele, Studiengangs- und Modularisierungskonzept; Studienorganisation; Beratung und Betreuung; Mobilität und Praktika; Prüfungssystem; Ausstattung und Hochschuldidaktik; Transparenz und Mitwirkung; Vielfalt; Kooperationen; Übergang vom Studium in den Beruf; Qualitätssicherung und Weiterentwicklung; Studiengänge mit besonderem Profilanspruch.

um und Lehre sowie die Erhebungsinstrumente der Qualitätsanalyse (v.a. Lehrenden- und Studierendenbefragung) vorgestellt, zentrale Elemente, Besonderheiten und Eigenschaften des Studiengangs besprochen und studiengangsspezifische Fragen in die Erhebungsinstrumente aufgenommen[2]. Dieser Austausch basiert auf dem gegenseitigen Interesse, dass der Studiengang möglichst adäquat und nah an der gelebten Praxis abgebildet wird und optimale Bedingungen für die Datenerhebung geschaffen werden (bspw. durch Aktivierung von Studierenden und Lehrenden zur Befragungsteilnahme). Die Erfahrungen zeigen, dass es durch die Einbindung von Lehrenden und Studierenden von Anbeginn gelingt, Transparenz herzustellen und Vertrauen für das anstehende Verfahren der Qualitätsanalyse aufzubauen.
Auch die Erstellung des Evaluationsberichts ist auf weitere Kommunikationsprozesse angewiesen. Das Dresdner Modell beruht neben der Prüfung der Studiendokumente und der Hochschulstatistik auf Befragungen verschiedener Akteure, um die unterschiedlichen Stakeholder der Universität in die Qualitätsmanagementprozesse einzubinden. Das heißt, für jeden Studiengang werden die Studierenden und Lehrenden befragt und Alumni-Daten ausgewertet. Außerdem wird je ein fachwissenschaftliches und ein berufspraktisches Gutachten einbezogen, um die Einschätzungen um externe Perspektiven zu erweitern. Statt diese Vielzahl an Daten als Einzelergebnisse zu betrachten, werden diese multiperspektivisch verstanden und mittels des methodischen Prinzips der Triangulation im Evaluationsbericht zu einer kontextualisierten Gesamtbetrachtung zusammengeführt. Damit ergibt sich im Evaluationsbericht ein vielfältiges Bild aus zum Teil unterschiedlichen oder sogar kontroversen Einschätzungen. Die Qualitätsanalyse soll Raum für genau solche Diskussionen bieten, auch um der Komplexität eines Studiengangs und der vielfältigen Ansprüche an Studium und Lehre gerecht zu werden. Bei der Erstellung des Evaluationsberichts durch das ZQA sind die Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren Ansprechpartner*innen zur Beantwortung von Fragen, die sich aufgrund der Befragungsdaten und Dokumentenlage allein nicht beantworten lassen.

Kommunikationsphase „fakultätsinterner Kommunikationsprozess"
Der Evaluationsbericht ist Grundlage bzw. Anstoß für die nächste Phase, den fakultätsinternen Diskussionsprozess. Dieser wird von den Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren moderiert und mündet in der Formulierung einer Stellungnahme und eines Maßnahmenkatalogs. Dafür ist es notwendig, dass die Studiengangsverantwortlichen die Kritikpunkte und Anregungen aus dem Evaluationsbericht gemeinsam reflektieren und diskutieren, dass sie zum Evaluationsbericht Stellung beziehen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität in den Studiengängen formulieren. Der Maßnahmenkatalog enthält gemeinsam geteilte Überzeugungen, wie die im Evaluationsbericht dargelegten Stärken und Schwächen und damit die Qualität des jeweiligen Studiengangs einzuschätzen sind und wo Qualitätsentwicklungspotenziale liegen. Dieser Prozess soll unter Einbeziehung der Studienkommission und des Fakultätsrats stattfinden. Dadurch wird der Kommunikationsprozess über den Studiengang hinaus auf eine höhere universitäre Ebene geöffnet. Dies ist wichtig, da alle Studiengänge der TU Dresden akkreditiert werden und so die Voraussetzung für eine nachhaltige Sensibilisierung zur Qualitätssicherung geschaffen wird.
Im Rahmen der Reakkreditierung der Studiengänge an der TU Dresden wird betrachtet, wie sich die studiengangs- und fakultätsinternen Kommunikationsprozesse gestaltet haben. Denn darin spiegelt sich wider, inwiefern es gelungen ist, durch die Evaluation des Studiengangs einen Kommunikationsanlass zu geben und das persönliche Interesse der Beteiligten zu wecken, sich mit der Qualität in Studium und Lehre zu befassen. Obwohl bei einzelnen Akteuren mitunter Vorbehalte in Bezug auf das Qualitätsmanagementverfahren sichtbar werden (bspw. aufgrund von Befürchtungen vor Qualitätskontrollen anstatt dem Setzen von Impulsen zur Qualitätsentwicklung oder vor zusätzlichen Bürokratielasten), zeigt sich, dass die Diskussionsprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden auf der Ebene des Studiengangs, innerhalb des jeweiligen Instituts bzw. in den Studienkommissionen in intensiver und konstruktiver Weise stattfinden. So werden bspw. Arbeitsgruppen gebildet, in denen gemeinsam Vorschläge für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen erarbeitet werden, die anschließend in der Studienkommission diskutiert und auch beschlossen werden. Auf der Ebene der Fakultät ist zu beobachten, dass auch hier ein positiver Austausch und konstruktive Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten Akteuren stattfinden. Jedoch spiegelt sich in der Reflexion über die fakultätsinternen Diskussionsprozesse auch wider, dass bspw. ein Erfahrungsaustausch über gute Gestaltungsformen dieses Prozesses gewinnbringend wäre, um nicht nur das Bewusstsein, sondern auch die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der auf Fakultätsebene beteiligten Akteure für die kontinuierliche Befassung mit der Qualität in den Studiengängen noch weiter zu erhöhen.

Kommunikationsphase „Akkreditierung"
In der nächsten Phase gehen die Stellungnahme und der Maßnahmenkatalog zusammen mit dem Evaluationsbericht in die Kommission für Qualität in Studium und Lehre (KQSL) ein. Diese setzt sich sowohl aus Hochschullehrenden aus jedem Bereich der TU Dresden als auch aus Vertreter*innen des Mittelbaus und der Studierenden zusammen. Wesentlich ist dabei, dass der Schritt der Akkreditierung als ein weiterer Kommunikationsprozess angelegt ist, da auch dieser Prozess diskursiv gestaltet ist und damit auf Beteiligung setzt. Neben den genannten, ständigen Mitgliedern nehmen an den Sitzungen auch die Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren als Vertreter*innen des Studiengangs teil, um ggf. Stellung zu beziehen und Fragen zu beantworten.
In der KQSL erfolgt die Entscheidung über die Akkreditierung des Studiengangs. Das heißt, die KQSL begutach-

[2] Mit der geplanten Umstellung der Lehrenden- und Studierendenbefragung von einer studiengangsbezogenen auf eine universitätsweite Befragung, müsste sich über die Berücksichtigung der Studiengangsspezifik neu verständigt werden.

tet den Evaluationsbericht sowie die Stellungnahme und den Maßnahmenkatalog und entscheidet, ob der Studiengang die Kriterien für eine Akkreditierung erfüllt bzw. ob der Studiengang ggf. ausreichend Maßnahmen festgelegt hat, um kritisierte Aspekte langfristig zu verbessern. Zumeist erfolgt eine Akkreditierung mit Auflagen und/oder Empfehlungen. Wenn Auflagen erteilt werden, dann ist die Akkreditierung zunächst auf ein Jahr befristet. Innerhalb dieses Jahres muss der Studiengang die Erfüllung der Auflagen nachweisen, um die Akkreditierung erfolgreich abzuschließen. Empfehlungen sind hingegen Anregungen zur Qualitätsweiterentwicklung. Die Umsetzung dieser Empfehlungen wird bei der Reakkreditierung zunächst nach fünf Jahren, danach nach acht Jahren geprüft. Die Dokumentation der durchgeführten Maßnahmen und der Weiterentwicklung im Studiengang erfolgt alle zwei Jahre über die Lehrberichte. Der sich darin abzeichnende Qualitätsentwicklungsprozess im Studiengang wird ebenso zur Reakkreditierung aufgegriffen und gemeinsam mit den Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren reflektiert.

c) Ebene der Weiterentwicklung

Bereits zum Zeitpunkt der Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems an der TU Dresden herrschte die Überzeugung vor, dass das Qualitätsmanagementsystem als ein „lernendes System" angelegt werden muss, welches fortlaufender Weiterentwicklung bedarf (Lenz/Frohwieser/Szymenderski 2017, S. 3).

Im Sinne der Förderung einer nachhaltigen Qualitätskultur gibt es auch auf dieser Ebene unterschiedliche Kommunikationsräume und -prozesse, die die verschiedenen Akteure einbeziehen und Verbesserungen im QMS für Studium und Lehre und in den Qualitätsanalysen zum Ziel haben. Beispielsweise wurde die ursprüngliche Arbeitsgruppe zur Entwicklung des QMS und zur kollektiven Bestimmung von Qualität als Beratungsgremium „Arbeitskreis Q" für die Weiterentwicklung fest installiert. Das Gremium setzt sich aus dem*der Prorektor*in für Universitätsentwicklung, Hochschullehrenden, Studierenden, dem*der Direktor*in des ZQA und Verwaltungsmitarbeiter*innen zusammen und spiegelt damit weiterhin eine breite Beteiligung der Hochschulmitglieder wider. Bisheriges Ergebnis der Weiterentwicklungsbemühungen des Arbeitskreises Q ist zum Beispiel eine Handreichung zur Auslegung des Qualitätsziels zum Qualifikationsziel „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement". Mit der Handreichung sollen die Unsicherheiten in der Auslegung des Qualitätsziels reduziert und dessen Umsetzung erleichtert werden. Außerdem wurde ein Verfahren des Beschwerdemanagements entwickelt. Zuletzt wurde diskutiert, wie die Einbindung externer studentischer Gutachten in die Studiengangsanalyse zukünftig erfolgen kann. Ein weiterer Kommunikationsraum, der vor allem der Weiterentwicklung der verwendeten Verfahren und Instrumente für die wissenschaftlichen Qualitätsanalysen dient, ist der Wissenschaftliche Beirat des ZQA, der sich aus Hochschullehrenden der TU Dresden und anderer Hochschulen zusammensetzt.

Unabhängig von diesen bereits fest etablierten Austauschformen hat sich gezeigt, dass sich im Diskurs der beteiligten Akteure zur Weiterentwicklung des QMS für Studium und Lehre auch neue Kommunikationsräume herausbilden können. Beispielhaft ist hier die Vernetzungswerkstatt „Lehre an der TU Dresden – Qualitätsmanagement und Weiterbildung" zu nennen. Diese manifestiert sich in regelmäßigen Treffen des Zentrums für Weiterbildung, des ZQA und zweier Sachgebiete der Zentralen Universitätsverwaltung. Aus diesem Austausch haben sich weitere Arbeitsgruppen herausgebildet, um gemeinsam an verschiedenen Themen zu arbeiten. In der Arbeitsgruppe zur Kompetenzorientierung wird bspw. eine Handreichung zum kompetenzorientierten Prüfen erstellt. Eine weitere Arbeitsgruppe hat sich mit qualitativen Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation beschäftigt. Darüber hinaus gibt es eine Arbeitsgruppe, die darauf ausgerichtet ist, Informationsveranstaltungen für studentische und wissenschaftliche Studiengangskoordinatoren und -koordinatorinnen zu organisieren, die diese in der Ausübung ihrer Rolle bestärken und Vernetzung untereinander ermöglichen sollen.

Resümee

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die im Dresdner Modell für Qualität in Studium und Lehre auf der Konzeptions-, Durchführungs- und Weiterentwicklungsebene angelegten Kommunikationsräume und -prozesse zu beschreiben und dabei deren Mehrwert für die Entwicklung und langfristige Aufrechterhaltung einer Qualitätskultur und somit eines funktionierenden QMS zu verdeutlichen. Es sollte am Beispiel der TU Dresden erkennbar geworden sein, dass es in einem nachhaltig gestalteten Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre wesentlich ist, Kommunikation zu ermöglichen, die die Beteiligten in einen fortwährenden Diskurs über Qualitätsentwicklung in den Studiengängen und Qualitätsarbeit an der Hochschule einbindet. Nur so kann es gelingen, das jeweilige Eigeninteresse der beteiligten Akteure an guter Qualität in Studium und Lehre zu wecken.

Allerdings können in diesem diskursiven System auch Spannungsfelder entstehen oder es ergeben sich Zielkonflikte[3], die die Umsetzung des partizipativen, dialogorientierten Modells herausforderungsvoll machen. So kann das Commitment einiger Akteure aufgrund von Zwängen, die Lehrende bspw. aus der Bologna-Reform heraus für die eigene Lehre erleben oder aufgrund struktureller Rahmenbedingungen, wie dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz und den damit verbundenen Befristungen von Verträgen von Lehrenden, beeinträchtigt sein. Eine fehlende Akzeptanz und Partizipation kann jedoch auch daraus resultieren, dass einzelne Akteure die Qualitätsarbeit trotz ihrer dialogorientierten Ausrichtung als Top-Down-Thema, Kontrolle und als Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre erleben. Zudem gibt es Befürchtungen um gestiegene Berichts- und Rechenschaftsverpflichtungen, die zu zunehmenden Bürokratielasten führen (vgl. auch Mörth/Pellert 2011; Seyfried 2013). Auch kann die Akzeptanz für einzelne Qua-

[3] Seyfried (2015) unternimmt den Versuch, die verschiedenen Sorten von Zielkonflikten, die sich aus dem Qualitätsmanagement für Studium und Lehre an Hochschulen ergeben, zu sortieren.

litätsziele vor dem Hintergrund der jeweiligen Spezifik des Faches gering ausfallen.[4] Eine große Herausforderung ist zudem die Zeitintensität, die die Kommunikationsprozesse mit sich bringen.

Wie Seyfried (2015, S. 52) konstatiert, sind funktionierende Qualitätsmanagementsysteme keine Selbstläufer. Aus diesem Grund ist einerseits eine Sensibilität für existierende Spannungsfelder und Zielkonflikte essenziell, um darauf gegebenenfalls reagieren zu können. Andererseits darf das QMS für Studium und Lehre keinem Selbstzweck unterliegen und darf keine rituelle Prozedur sein. Vielmehr ist den beteiligten Akteuren immer wieder zu vermitteln, dass die Qualitätsanalysen als Kommunikationsanlässe zu verstehen sind, die eine Qualitätsentwicklung in den Studiengängen ermöglichen sollen. Dabei kann auch darauf eingegangen werden, wo die Hochschulmitglieder eigene Prioritäten sehen und welche Präferenzen sie in Hinblick auf die Ausgestaltung des QMS für Studium und Lehre haben. Ein nachhaltiges Qualitätsmanagementsystem erfordert daher nicht nur – ganz im Sinne des lernenden Systems – beständige Rückkopplungen zwischen der Durchführung der Qualitätsanalysen und der Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems, sondern ebenso eine permanente Arbeit an der Akzeptanz der Strukturen und Prozesse zur Qualitätssicherung durch die Mitglieder der Hochschule. Das erhöht mit Blick auf das Ziel einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in den Studiengängen die Verbindlichkeit und Verantwortungsübernahme aller.

Literaturverzeichnis

Bobzin, J./Faßbender, H./Miosge, C. (2010): Wie wird die Nachhaltigkeit des Qualitätsmanagements sichergestellt? In: Winde, M. (Hg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen, S. 36-45.

Boentert, A. (2013): Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (2). Graz: Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma), S. 125-137.

Ehlers, U.-D. (2017): Qualitätskultur an der Hochschule. In: AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hg.): Qualitätskultur. Ein Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 22-34.

Kohler, J. (2015): Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen – nach der Konferenz von Eriwan. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, A 1.1. Berlin, S. 1-54.

KMK/BMBF (2018): Nationaler Bericht zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015-2018. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf (11.03.2020).

Lenz, K./Frohwieser, D./Szymenderski, P. (2017): Von der Definition zur Bewertungspraxis von Qualitätszielen. Qualitätsanalyse der Studiengänge an der TU Dresden. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, E 9.17. Berlin, S. 1-24.

Mörth, A./Pellert, A. (2011): Wege zur Qualitätskultur. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, C 2.1. Berlin, S. 1-22.

Pellert, A. (2008): „Doing Quality" – Qualitätsmanagement als Prozess. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, E 2.1. Berlin, S. 1-24.

Seyfried, M. (2015): Zielkonflikte im Qualitätsmanagement. In: Arbeitskreis Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hg.): Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements. Berlin, S. 44-55.

Seyfried, M./Pohlenz, P. (2011): Datenmonitoring und Qualitätskultur – zwei widersprüchliche Konzepte? In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hg.): Auf dem Weg zur Qualitätskultur. Tagungsband. Berlin, S. 57-68.

[4] An der TU Dresden ist in den Qualitätszielen die Möglichkeit verankert, fachspezifische Qualitätsziele in die Qualitätsanalyse zu integrieren.

■ **Peggy Szymenderski,** Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), Technische Universität Dresden, E-Mail: Peggy.Szymenderski@tu-dresden.de

■ **Anna Schwalbe,** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, ZQA, TU Dresden, E-Mail: Anna_Silke.Schwalbe@tu-dresden.de

■ **Markus Herklotz,** Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, ZQA, TU Dresden, E-Mail: Markus.Herklotz@tu-dresden.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Grundbegriffe des Hochschulmanagements

von Anke Hanft (Hg.)

ISBN: 978-3-937026-17-6, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos zum Band: www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

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

Hochschulen und Corona-Pandemie: Nachteile vor allem für Studierende und Nachwuchskräfte begrenzen, Forschung weiterführen

Angesichts der inzwischen von allen Bundesländern beschlossenen Verschiebungen der Vorlesungszeiten sowie der Ungewissheit über die notwendige Dauer dieser Maßnahmen fordert die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Sommersemester 2020 ein differenziertes Vorgehen, um Nachteile insbesondere für Studierende und wissenschaftliche Nachwuchskräfte zu begrenzen. Die Forschung wird in größtmöglichem Umfang weitergehen.

HRK-Präsident Prof. Dr. Peter-André Alt: „Die seit Montag geltende bundesweite Verschärfung der Kontaktbeschränkungen zur Eindämmung der Corona-Krise zeigt die Dynamik der gegenwärtigen Situation. Immer mehr Hochschulen müssen seit der vergangenen Woche auf Notbetrieb umschalten. Die Hochschulen messen trotz dieser schwierigen Umstände der Aufrechterhaltung des Wissenschaftsbetriebs auch im Sommersemester 2020 hohe Bedeutung bei. Allen Hochschulangehörigen, die sich in der gegebenen Lage nach Kräften um Lehre und Forschung bemühen, gilt unser herzlicher Dank und unsere Anerkennung!"

Zugleich, so der HRK-Präsident weiter, liege in der Krise auch eine Chance. Alt: „Die Hochschulen werden ihre Verantwortung wahrnehmen. Die Wissenschaft ist darauf ausgerichtet, Probleme zu lösen, und wird deshalb so weit wie möglich auch die Handlungsmöglichkeiten nutzen, die sich durch die Digitalisierung bieten."

HRK-Vizepräsident Prof. Dr. Ulrich Radtke: „Prüfungs- und Abschlussmöglichkeiten wollen wir so umfassend wie möglich eröffnen und rechtssicher gestalten. Wir müssen aber unbedingt der Tatsache Rechnung tragen, dass viele Prüflinge sich derzeit nur unter erschwerten Bedingungen vorbereiten können und dass Präsenzlehrveranstaltungen und Prüfungen trotz aller Anstrengungen nur zum Teil durch digitale Formate ersetzt werden können. Dies darf den Betroffenen nicht zum Nachteil gereichen. Ein Nachteilsausgleich, etwa durch Nicht-Anrechnung des Semesters auf die Regelstudienzeit oder durch die Verschiebung von Prüfungszeitpunkten, ist für alle Studierenden, besonders aber für sozial schwächere oder durch Pflege und Erziehung gebundene Studierende überaus wichtig. Wir müssen auch an die Medizin-Studierenden denken, die jetzt die Kliniken unterstützen. Die Bundesregierung hat dankenswerterweise bereits eine entsprechende Regelung für das BAföG getroffen."

Grundsätzlich müsse das Sommersemester 2020 aber unbedingt als regulärer Teil des Studiums oder der Qualifizierung anerkannt werden. Radtke: „Im Sinne der Studierenden, Lehrenden und Forschenden darf dies kein verschenktes Semester sein. Alle Anstrengungen der Hochschulen zielen darauf ab, den Wissenschaftsbetrieb möglichst umfassend fortzuführen. Das heißt, für Studierende muss diese Zeit als Studienzeit gelten, wenn sie dies wollen. Und für Lehrende und Forschende dürfen in ihrer Biografie keine Lücken bei Lehrerfahrung oder Forschungsleistung entstehen."

Quelle: https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hochschulen-und-corona-pandemie-nachteile-vor-allem-fuer-studierende-und-nachwuchskraefte-begrenzen/ (24.03.2020)

Europäische Hochschulnetzwerke: Hochschulen stecken Rahmenbedingungen für den Erfolg ab

„Wenn das Programm zur Schaffung Europäischer Hochschulnetzwerke ein Erfolg werden soll, müssen die beteiligten Hochschulen in ihrer Ganzheit als Bildungs-, Forschungs-, Innovations- und Kultureinrichtungen von der Europäischen Union gesehen und gefördert werden", forderte der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Prof. Dr. Peter-André Alt, bei einer HRK-Tagung in Bonn.

Die Entwicklung Europäischer Hochschulnetzwerke sei eine wichtige Initiative, die erhebliches Potenzial für die zukunftsorientierte Entwicklung der europäischen Hochschulsysteme berge. „Gleichzeitig sollte aber die Vielfalt anderer Kooperationsmodelle unbedingt erhalten bleiben", betonte Alt. „All diese Initiativen können in Zeiten von erstarkendem Nationalismus zu einer positiven Wahrnehmung von Europa und einer nachhaltigen Vernetzung im Europäischen Hochschulraum beitragen. Durch ihre multilateralen Beziehungen tragen die Hochschulen auch dort, wo eine Zusammenarbeit auf politischer Ebene schwieriger geworden ist, zu einem produktiven Zusammenleben innerhalb Europas bei. Die Hochschulen sind sich der gesellschaftlichen Bedeutung und auch der wirtschaftlichen Relevanz ihres europäischen Agierens sehr bewusst."

Mit Blick auf die aktuelle EU-Initiative ist die Hochschulrektorenkonferenz besorgt, dass den einzelnen Netzwerken möglicherweise nicht die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden. Sie plädiert

daher dafür, lieber wenige, aber angemessen ausgestattete Netzwerke zu schaffen. Auch könnten die Hochschulen ihren Beitrag für die Gesellschaft nur dann umfassend leisten, wenn sie die entsprechenden Gestaltungsspielräume erhielten. Dazu gehöre auch, dass sie sich mit den für sie passenden Partnern und frei von zu eng konzipierten geographischen Proporzvorgaben zusammenschließen könnten.

„Fast kann man im Moment den Eindruck gewinnen, dass die Initiative, kaum dass die Förderung angelaufen ist, bereits mit Plänen, Erwartungen und Ansprüchen überfrachtet wird", sagte HRK-Präsident Alt. „Die beteiligten Hochschulen müssen aber ihre jeweiligen Stärken entfalten können. Zu detailgenaue Anforderungen der beteiligten EU-Generaldirektionen Bildung und Forschung wären kontraproduktiv. Nur mit frei und kreativ agierenden Einrichtungen lassen sich starke und produktive Netzwerke bilden."

Quelle: https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/europaeische-hochschulnetzwerke-hochschulen-stecken-rahmenbedingungen-fuer-den-erfolg-ab-4710/ (03.03.2020)

Aus 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

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

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

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 3+4/2019
Sonderheft zum Symposium „Pakte, nichts als Pakte… – Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren?“

Bund und Länder haben viel Geld investiert, um den Wissenschaftsstandort international wettbewerbsfähig zu machen. Hat es sich gelohnt? Und was braucht es für die Zukunft? Darüber diskutierten die Spitzen des Wissenschaftssystems anlässlich der Verabschiedung von Wilhelm Krull am 12. und 13. Dezember 2019 in Hannover.

Mit Beiträgen von
Wilhelm Krull, Georg Schütte, Wolf-Dieter Lukas, Martin Stratmann, Peter-André Alt, Sabine Kunst, Peter Strohschneider, Helga Nowotny, Martina Brockmeier, Rainer Lange, Georg Krücken, Christian von Coelln, Matthias Kleiner, Johannes Schöning, Christoph Lundgreen, Robert-Jan Smits, Otfried Jarren, Liselotte Højgaard, Dorothea Rüland, Enno Aufderheide, Jörg Hacker, Jürgen Mittelstraß, Wolfgang Marquardt, Hans-Jochen Schiewer, Alexandra Bormann, Christian Jehle, Gabriele Gillessen-Kaesbach, Veronika Lipphardt, David Kaldewey & Saskia Schäfer.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2019

Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber
„Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums

Martin Winter
Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps

Hochschulforschung

Andreas Hütig & Benedikt Schreiber
Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen

Rezensionen

Meldungen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2019

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger
Begutachtungsverfahren nach Zahl, Gewichtung und Fehlern der Gutachten

Pietro Morandi, Richard Blaese & Brigitte Liebig
Unentdeckte Potentiale Gründungsaktivitäten des wissenschaftlichen Personals an Schweizer Fachhochschulen

Joachim Müller & Friedrich Stratmann
Nachhaltige Hochschule jenseits von Werten und Haltungen: Organisation und Konflikte

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Anne Schulze
Digitalisierung an Fachbereichen – Alles eine Frage der Haltung

Herbert Grüner & Johannes Zederbauer
FUTURE LAB – ein hochschuldidaktisches Konzept der Forschung und Anwendung aus der Perspektive einer Gestaltungsuniversität

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2019
Assessment Center in der Wissenschaft

Ralph Stegmüller, Wiebke Esdar, Wögen N. Tadsen, Fred G. Becker & Elke Wild
What motivates professors to teach in higher education? Results of an interview study with newly assigned professors

Martin Mann
Auswählen und Entwickeln. Assessment Center in der Wissenschaft

Fred G. Becker
Assessment-Center (AC): Wann ein AC ein AC ist und wann nicht

P-OE-Gespräche mit Dr. Martin Mehrtens, Heike Schäfer-Dammert, Jasmin Frank u.a.

Stefan Prüter & Christiane Teichmann
Assessment Center – Perspektiven aus der Management-Diagnostik

Anne Schreiter
„Strategisch Führen für Wissenschaftsmanager*innen" – Ein neues Angebot des Netzwerks Wissenschaftsmanagement! e.V

Wolff-Dietrich Webler
Erweiterung der Lehrkompetenz – ein Modell für andere. Vorbemerkung zum Bericht der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik Paderborn

Iris Neiske & Nerea Vöing
Tätigkeitsbericht 2007-2017 der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn

Die Helmholtz-Promotionsleitlinien

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2020
Bedeutung und Coaching von spezifischer Klientel

Anregungen für die Beratungspraxis

Danny Knop et al.
Von der Studienorientierung über die künstlerische Bewerbungsmappe zum Kompetenzportfolio

Sylvie Tappert et al.
Effekte von spezifischem gesundheitsförderndem Coaching für Medizinstudierende an der Charité Universitätsmedizin Berlin

Helga Knigge-Illner & David Willmes
Die Endphase der Promotion bewältigen

Beratungsentwicklung/-politik

Ben Kahl
„Die Studienberatung informiert" Ein Ausblick auf das Informieren in Studienberatungen aus Erfahrungen in zwei Jahren Arbeitskreis in der GIBeT e.V.

Franz Rudolf Menne
Studien- und Studierendenberatung an der Universität Münster um 1919/1920: Der Philosoph und Pädagoge Otto Braun und sein Beratungsnetzwerk

Martin Scholz
Anmerkung zur aktuellen Situation Beratung unter dem Eindruck von SARS-CoV-2

Rezension

Karin Gavin-Kramer (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte
(Martin Schmidt)

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:
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
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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