

Anna Sophie Beise / Imke Jungermann / Klaus Wannemacher
(Hrsg.)

Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung

Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und
Organisationsentwicklung

Forum Hochschule
1 | 2014

Anna Sophie Beise
Tel.: (0511) 12 20 341
E-Mail: beise@his.de

Imke Jungermann
Tel.: (0511) 12 20 463
E-Mail: jungermann@his.de

Dr. Klaus Wannemacher
Tel.: (0511) 12 20 260
E-Mail: wannemacher@his.de

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
HIS-Hochschulentwicklung im DZHW
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his-he.de
Januar 2014

Vorwort

Seit der Einführung der Programmakkreditierung Ende der 1990er Jahre war diese ebenso wie auch das Akkreditierungssystem insgesamt immer wieder Gegenstand intensiver und kritischer Diskussionen. Seit einigen Jahren besteht für Hochschulen alternativ zur Programmakkreditierung die Möglichkeit, das Qualitätssicherungssystem der Hochschule im Rahmen einer so genannten Systemakkreditierung zertifizieren zu lassen.

Verschiedene Hochschulen haben sich inzwischen dazu entschlossen, diesen Weg als Alternative zur Fortführung der Programmakkreditierung einzuschlagen. Sie erhoffen sich hiervon deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Studiengänge. Im Kontext einer angestrebten Umstellung auf die Systemakkreditierung entwickeln immer mehr Hochschulen eigene Verfahren zur Revision ihrer Studiengänge, darunter interne Audits, Evaluationen durch einen Beirat oder interne Akkreditierungsverfahren.

Diesem Differenzierungsprozess ist die HIS-Hochschulentwicklung im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Forum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ am 23./24. April 2013 in Hannover nachgegangen. Im Rahmen der Fachtagung „Revision von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung: Neue Formate des Peer Review in der Lehre“ setzten sich rund 130 Teilnehmer(innen) mit aktuellen Praxisbeispielen und Impulsen aus der Hochschulforschung auseinander. Der vorliegende Band der Reihe „Forum Hochschule“ dokumentiert ausgewählte Beiträge dieser Veranstaltung.

Die Einzelbeiträge befassen sich mit den Entwicklungslinien der Diskussion um Qualität in Studium und Lehre von ihren Anfängen bis zur Systemakkreditierung und insbesondere mit neuen Formaten des Peer Review in der Lehre, die im Rahmen neuer, hochschuleigener Verfahren zur Qualitätssicherung von Studiengängen zum Einsatz kommen.

Mit dieser Veröffentlichung möchte die HIS-Hochschulentwicklung im DZHW den Hochschulen Einblicke in die Praxis der Umsetzung der neuen Akkreditierungsverfahren ermöglichen und dadurch Anregungen zur weiteren Gestaltung des Qualitätsmanagements vermitteln.

Dr. Friedrich Stratmann
Leiter HIS-Hochschulentwicklung im DZHW

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung

Anna Sophie Beise, Imke Jungermann, Klaus Wannemacher, HIS-Hochschulentwicklung
im DZHW III

Generelle Entwicklungslinien in Qualitätsmanagement und Akkreditierung

Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen

Martin Winter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg..... 3

Programmakkreditierung – Lessons Learned. Handlungsmuster und Dynamiken in Hochschulen

Benedict Kaufmann, Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) 15

Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen. Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen

Stefan Kühl, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld 23

Zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen

Katrin Thumser-Dauth, Stabsstelle Qualitätsentwicklung, Universität Stuttgart..... 31

Einbindung von Peers und externen Expert(inn)en in die Evaluation von Studiengängen – Anforderungen der Systemakkreditierung

Hermann Reuke, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) 37

Praxisberichte

Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung im Rahmen der Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Sabine Fähndrich & Daniela Heinze, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ),
Johannes Gutenberg-Universität Mainz 45

Externe Evaluation durch Beiräte. Das Modell der Fachhochschule Münster

Annika Boentert, Wandelwerk. Zentrum für Qualitätsentwicklung, Fachhochschule Münster... 57

Hochschulinterne Akkreditierung von Studiengängen an der Universität Potsdam. Qualitätsmanagement zur Verwirklichung der Hochschulautonomie

Philipp Pohlenz, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ),
Universität Potsdam 67

Interne Audits an der Hochschule der Medien

Luz-Maria Linder, Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement,
Hochschule der Medien in Stuttgart 73

Anhang

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 93

Einleitung: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung

Anna Sophie Beise, Imke Jungermann, Klaus Wannemacher, HIS-Hochschulentwicklung im DZHW

Das Verfahren der Programmakkreditierung stellt seit Ende der 1990er Jahre das zentrale Instrument zur externen Evaluation von Studiengängen dar.¹ Heute, fünfzehn Jahre nach der Einführung der Programmakkreditierung, sind ungefähr 50 Prozent aller Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert (Wissenschaftsrat 2012: 36). Seit ihrer Einführung sind die Programmakkreditierung, aber auch das Akkreditierungssystem insgesamt, immer wieder Gegenstand intensiver und kritischer Diskussionen gewesen (vgl. hierzu u. a. Müller-Böling 2001; Winter 2007: 90ff.; Winter 2008; Wissenschaftsrat 2012: 40 ff., vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2013). Empirische Erkenntnisse zur Wirkung von Programmakkreditierungen und zu ihrem Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Studiengängen liegen bis heute kaum vor. Ergebnisse erster empirischer Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass das Verfahren der Programmakkreditierung „primär als Mittel der Festsetzung und Durchsetzung von formalen Standards“ (vgl. Kaufmann in diesem Band) dient.

Seit einigen Jahren besteht für Hochschulen alternativ zur Programmakkreditierung die Möglichkeit, das Qualitätssicherungssystem der Hochschule im Rahmen einer so genannten Systemakkreditierung zertifizieren zu lassen. Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss einer Systemakkreditierung ist es u. a., ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen etabliert zu haben, das auch die Einbeziehung externer Fachexpertise vorsieht (vgl. Akkreditierungsrat 2013: 26).

Verschiedene Hochschulen haben sich inzwischen dazu entschlossen, diesen Weg als Alternative zur Fortführung der Programmakkreditierung einzuschlagen. Im Oktober 2013 hatten dreizehn Hochschulen und ein Fachbereich das Siegel der Systemakkreditierung vom Akkreditierungsrat erhalten; 27 weitere Hochschulen befanden sich im Verfahren. Laut einer HRK-Studie aus dem Jahr 2010 erwägen insgesamt 33,8 Prozent der Universitäten und 14,9 Prozent der Fachhochschulen die Teilnahme an einer Systemakkreditierung (vgl. Kaufmann 2010: 22). Hiervon erhoffen sich immerhin 60 Prozent der Hochschulen deutliche oder sehr deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Studienprogramme (vgl. ebd.).

Im Kontext einer angestrebten Umstellung auf die Systemakkreditierung entwickeln immer mehr Hochschulen eigene Verfahren zur Revision ihrer Studiengänge. Entsprechende Verfahren firmieren unter Begriffen wie Internes Audit, Interne Akkreditierung, Evaluation durch einen Beirat oder Studiengangsreview. In der Regel folgen sie einer Methodik, die auch den Programmakkreditierungen zugrunde liegt: auf der Grundlage eines vom Studiengang erstellten Selbstre-

¹ Zum verbindlichen Verfahren der Qualitätsprüfung von Studiengängen war die Programmakkreditierung im Zuge der Studienreform ein Jahr vor Verabschiedung der Bologna-Erklärung durch Grundsatzbeschlüsse der KMK und HRK erklärt worden (vgl. Kultusministerkonferenz 1998; vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1998). Einige Jahre später hatte das System der Akkreditierung das bisherige Verfahren der staatlichen Genehmigung von Studiengängen via Rahmenprüfungsordnungen dann endgültig abgelöst (vgl. Kultusministerkonferenz 2002). Nachdem der Diskurs zur Qualität in Studium und Lehre Ende der 1980er Jahre durch Lehrveranstaltungsevaluationen und Studienfächer-Rankings geprägt worden war, Anfang bis Mitte der 1990er Jahre Studienfachevaluationen im Fokus des Interesses gestanden hatten und das Thema Qualität spätestens seit der zweiten Hälfte der 1990er den Status eines hochschulpolitischen Leitmotivs für sich beansprucht hatte (vgl. Winter 2007: 88f.), war mit der Einrichtung des Akkreditierungssystems nach dem „Jahrzehnt der Evaluation“ das „Jahrzehnt der Akkreditierung“ eingeläutet worden (vgl. Wissenschaftsrat 2012: 22).

ports schließt sich ein Vor-Ort-Besuch von Peers bzw. Stakeholdern an, die einen Fremdb Bericht erstellen, auf dessen Basis Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Programms eingeleitet werden. Gleichzeitig unterscheiden sich die neuen Verfahren zum Teil erheblich u. a. hinsichtlich ihrer konkreten Zielsetzung, der Rolle, Aufgabe und Zusammensetzung der Peers und Stakeholder, des Formalisierungsgrads und der Gestaltung des Follow up.

Dieser Entwicklung ging die HIS GmbH im Rahmen einer Tagung am 23./24. April 2013 in Hannover nach. Im Rahmen der Veranstaltung „Revision von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung: Neue Formate des Peer Review in der Lehre“ diskutierten rund 130 Teilnehmer(innen) anhand von aktuellen Praxisbeispielen und Impulsen aus der Hochschulforschung folgende Fragestellungen:

- Welche neuen Verfahren zur Revision von Studiengängen gibt es? Worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verfahren? Welche Vor- und Nachteile lassen sich identifizieren?
- Wie verändern sich infolge des „Insourcings“ der Programmakkreditierung Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen von Hochschul- und Fachbereichsleitungen, Lehrstuhlinhaber(inne)n und Verantwortlichen für Qualitätsmanagement? Welche neuen Rollen und Herausforderungen ergeben sich für die verschiedenen Akteure?
- Was sollten Hochschulen bei der Entwicklung entsprechender Verfahren beachten? Wie können bei der Gestaltung der Verfahren die Schwächen der Programmakkreditierung vermieden und ihre Stärken erhalten werden?

Der vorliegende Band der Reihe „Forum Hochschule“ dokumentiert ausgewählte Beiträge dieser Fachtagung, darunter sowohl Aufsätze, die sich mit der Entwicklung der Diskussion um Qualität in Studium und Lehre von ihren Anfängen bis heute befassen, das Verfahren der Systemakkreditierung und die neuen Formate des Peer Review in der Lehre in den Blick nehmen als auch Beiträge zu Praxisbeispielen aus dem Bereich der Studiengangsrevision jenseits der Programmakkreditierung an verschiedenen Hochschulen. Die Schwerpunkte der Einzelbeiträge sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

In seinem Einleitungsbeitrag „Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen“ befasst sich Dr. Martin Winter vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg mit dem schwierigen Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle im Bereich des Qualitätsmanagements an den Hochschulen. Winter geht den Kontrollaspekten nach, die die Bewertung der Qualität stets auch impliziert, sowie den disziplinierenden Elementen, die qualitätsverbessernde Maßnahmen meist in sich tragen. Winter blickt auf die letzten 25 Jahre der Qualitätssicherung und -management im Studienbereich zurück, ordnet die Systemakkreditierung in diese Entwicklung ein und richtet dabei ein besonderes Augenmerk auf das grundsätzliche Problem des Verhältnisses von Qualität und Quantität im Hochschulbereich.

Dr. Benedict Kaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit „Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre“ des Projektträgers im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, befasst sich in seinem Aufsatz „Programmakkreditierung – Lessons Learned“ aus der Perspektive des Qualitätsmanagements mit Handlungsmustern und Dynamiken in den Hochschulen. Obwohl sich Programmakkreditierungen seit über zehn Jahren zu einem wesentlichen Gestaltungsinstrument im Rahmen der Bologna-Reform entwickelt haben, werden Kaufmann zufolge Programmakkreditierungen nur unter bestimmten und sehr engen Bedingungen als Instrumente der Qualitätsentwicklung von Studiengängen wirksam. Eine hohe Wirkmächtig-

keit haben Programmakkreditierungen stattdessen jedoch als Instrumente zur Durchsetzung von Mindeststandards erreicht und die Hochschullandschaft in diesem Sinn auf verschiedenen Feldern wesentlich beeinflusst.

In seinem streitbaren Beitrag „Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen. Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen“ zeichnet Prof. Dr. Stefan Kühl, Professor für Soziologie an der Universität Bielefeld, zunächst die enormen Hoffnungen nach, die seitens der Bildungspolitik ursprünglich mit der Einführung der Akkreditierungsverfahren um die Jahrhundertwende an den deutschen Hochschulen verbunden waren. Tatsächlich habe die unter dem Label „Entfesselung der Hochschulen“ losgetretene Hochschulpolitik jedoch eine bisher nicht gesehene Bürokratisierungswelle an deutschen Hochschulen ausgelöst, so dass retrospektiv gar ein Scheitern der Programmakkreditierung zu konstatieren sei. Auch hätten die Akkreditierungsverfahren zu problematischen Nebeneffekten wie einer Verschiebung der Machtverhältnisse innerhalb der Hochschulen geführt sowie die Verlockungen der zentralen Steuerung verstärkt. Abschließend gelangt Kühl zu der Einschätzung, dass auch mit der aktuell an vielen Hochschulen zu beobachtenden Umstellung auf die Systemakkreditierung vom Ablauf her alles beim Alten bleiben werde.

Dr. Katrin Thumser-Dauth, Mitarbeiterin der Stabsstelle Qualitätsentwicklung (QE) der Universität Stuttgart, stellt „Zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen“ vor. Nach Einschätzung von Thumser-Dauth stellt die Einführung der Systemakkreditierung die Hochschulen vor erhebliche Herausforderungen, da es gilt, begründete und für die eigene Hochschule stimmige Verfahren zu finden und Kriterien für gute Studiengänge zu definieren. Viele Hochschulen erleben sich dabei im Spannungsfeld zwischen eher zentral gesteuerten Verfahren, bei denen eine von der Fakultät unabhängige Person die Instrumente der Qualitätsmessung vorgibt und eine Bewertung der Ergebnisse vornimmt, und dezentralen Verfahren, bei denen der komplette Qualitätsregelkreis in der Verantwortung des Studiengangs liegt.

Im seinem Beitrag „Einbindung von Peers und externen Expert(inn)en in die Evaluation von Studiengängen – Anforderungen der Systemakkreditierung“ setzt sich ZEvA-Geschäftsführer Hermann Reuke mit der starken Heterogenität der Verfahren der internen Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements an den Hochschulen auseinander, die seiner Erfahrung nach selten einem bestimmten und einheitlichen Modell folgen. Ausgehend von der Beobachtung, dass QM-Systeme, wie sie in Unternehmen eingesetzt werden, bei Hochschulen häufig auf Skepsis stoßen, geht er den erheblichen Veränderungen nach, zu denen die Systemakkreditierung in Abgrenzung von den bisher dominierenden Verfahren der Programmakkreditierung führt, und beleuchtet die damit verbundenen Konsequenzen für die Verfahrenssteuerung an den Hochschulen. Im Mittelpunkt von Reukes Beitrags steht die Frage, in welchem Ausmaß Peers und externe Expert(inn)en in eine solche Evaluation eingebunden werden können und müssen.

Die folgenden Beiträge umfassen ausgewählte Praxisbeispiele aus dem Bereich der Revision von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung von insgesamt vier deutschen Hochschulen. Dr. Sabine Fährndrich und Daniela Heinze, beide wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, stellen „Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung im Rahmen der Systemakkreditierung“ an ihrer Universität vor und gehen insbesondere den Fragen der internen Weiterentwicklung von Akkreditierungskriterien nach. Nach Einschätzung der ZQ-Mitarbeiterinnen trägt die Systemakkreditierung in wesentlichem Maße zur Weiterentwicklung der hochschulinternen Steuerungs- und Qualitätssicherungsprozesse an der Universität Mainz bei, da sie einerseits eine stringendere Koppelung zwischen internen Qualitätssicherungsverfahren und Akkreditierung,

andererseits eine inhaltlich kohärentere Zusammenführung von Qualitätssicherungs- und Steuerungsinstrumenten ermöglicht.

Die QM-Koordinatorin und Geschäftsführerin im „Wandelwerk. Zentrum für Qualitätsentwicklung“ der Fachhochschule Münster, Dr. Annika Boentert, stellt anschließend die „Externe Evaluation durch Beiräte“ als Modell eines Peer Review in der Lehre vor, das an der Fachhochschule Münster etabliert wurde. Gemäß den „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung“ zählt zu den Voraussetzungen für eine Systemakkreditierung auch der Nachweis, dass im Rahmen der internen Qualitätssicherung eine „regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation“ erfolgt. Boentert legt dar, dass die Fachbereiche an der Fachhochschule Münster selbst entscheiden können, wie sie diese externe Evaluation gestalten: als klassisches Peer-Review, als formative Evaluation durch einen Beirat oder in einer anderen, von ihnen selbst definierten Form. Boentert erläutert, welche Funktionen die genannten Verfahren im Qualitätsmanagement-System der Fachhochschule Münster erfüllen und welche Überlegungen für diese Konzeption ausschlaggebend waren.

Dr. Philipp Pohlenz, Geschäftsführer des ZfQ – Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam, setzt sich in seinem Beitrag „Hochschulinterne Akkreditierung von Studiengängen an der Universität Potsdam. Qualitätsmanagement zur Verwirklichung der Hochschulautonomie“ mit der Erwartungshaltung vieler Hochschulen auseinander, dass die Systemakkreditierung gegenüber der externen Programmakkreditierung ein Mehr an Hochschulautonomie bei der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium gewährleisten und eine präzisere Adressierung bestehender Qualitätsprobleme ermöglichen soll. Die Universität Potsdam hat im Rahmen der Umstellung auf das Verfahren der Systemakkreditierung hochschulinterne Akkreditierungen als Instrument der Qualitätssicherung eingeführt. Pohlenz stellt die an der Universität Potsdam eingesetzten Verfahren sowie die Rollen der verantwortlichen Akteur(inn)e(n) vor und gelangt zu der Einschätzung, dass die hochschulinterne Akkreditierung einen wichtigen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer funktionierenden Qualitätskultur an der Universität Potsdam leistet.

Dr. Luz-Maria Linder, die Leiterin der Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement der Hochschule der Medien in Stuttgart, erläutert abschließend die Rolle der „Internen Audits an der Hochschule der Medien“. Sie schildert das interne Audit an der Hochschule der Medien in Stuttgart, das als Peer-Review-Verfahren zur Evaluation und Beratung von Studienprogrammen angelegt ist und in dessen Rahmen in einem fünf- bis sechsjährigen Zyklus alle Studienprogramme der Hochschule von jeweils individuell zusammengesetzten, intern und extern besetzten Kommissionen begutachtet werden. Die gutachterlichen Mitglieder dieser Kommissionen nehmen ihre Aufgaben als „critical friends“ wahr. Auch auf Probleme und Herausforderungen, die mit der Auditierung der Studiengänge verbunden sind, geht Linder näher ein.

Wie schon im Verlauf der Tagung selbst spiegeln auch die Beiträge dieses Bandes das breite Spektrum der unterschiedlichen Einschätzungen wider, die mit den jeweils dominierenden verbindlichen Verfahren der Qualitätsprüfung von Studiengängen verbunden waren und sind. Gleich mehrere Beiträge beleuchten die Divergenz, die sich zwischen den Erwartungen, die mit der Einführung der Programmakkreditierung ursprünglich verbunden waren, und der begrenzten Wirkung, die sie als Instrumente der Qualitätsentwicklung praktisch entfaltet haben, abzeichnet. Vor diesem Hintergrund werden die Hoffnungen auf deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten von Studiengängen verständlich, die viele Hochschulen nun an eine Umstellung auf die Systemakkreditierung knüpfen. Auch die erneute Umstellung der Verfahren der Qualitätsprüfung von Studiengängen stellt die Hochschulen jedoch, wie in den Beiträgen dieses Bands deutlich wird, vor nicht geringe methodische und organisatorische Herausforderungen.

Insbesondere in den Praxisberichten der vier Hochschulen klingt eine positive Einschätzung der Potenziale der Umstellung auf die Systemakkreditierung an, die stärker als die bisherigen Verfahren zur Weiterentwicklung der hochschulinternen Steuerungs- und Qualitätssicherungsprozesse und dem Entstehen einer funktionierenden Qualitätskultur beitragen könnte. Nicht zuletzt wird in den Praxisberichten deutlich, dass sich die Entwicklung neuer Formate des Peer Review in der Lehre (beispielsweise die externe Evaluation durch Beiräte) gegenwärtig noch am Anfang befindet. Die mit der Weiterentwicklung der Akkreditierungsverfahren für Bildungspolitiker(innen), den Akkreditierungsrat, die Akkreditierungsagenturen und insbesondere die Hochschulen verbundenen Herausforderungen sind damit deutlich bezeichnet, ohne dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits bewährte Lösungen zur Etablierung einer Qualitätskultur in Studium und Lehre aufgezeigt werden könnten.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013):** Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 08.12.2009 i.d.F. vom 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013). URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Zugriff am 11.11.2013).
- Hochschulrektorenkonferenz (1998):** Akkreditierungsverfahren. Entschließung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998. URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/akkreditierungsverfahren/> (Zugriff am 11.11.2013).
- Kaufmann, Benedict (2010):** Ergebnisse der HRK-Umfrage zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen 2010. In: *Hochschulrektorenkonferenz* (Hrsg.): Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010. Bonn. S. 4-72.
- Kultusministerkonferenz (1998):** Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_12_03-Bachelor-Master-Akkred.pdf (Zugriff am 11.11.2013).
- Kultusministerkonferenz (2002):** Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. In: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_03_01-Qualitaetssicherung-laender-hochschuluebergreifend.pdf (Zugriff am 11.11.2013).
- Müller-Böling, Detlef (2001):** Hohe Kosten, wenig Nutzen. In: *Die ZEIT*, 17/2001.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2013):** Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Waxmann. Münster.
- Winter, Martin (2007):** Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: *die Hochschule*, 2/2007. S. 88-124.
- Winter, Martin (2008):** Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen (Kurzfassung). In: *Forschung und Lehre*, 2/2008. S. 98-101.
- Wissenschaftsrat (2012):** Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Köln.

Generelle Entwicklungslinien in Qualitätsmanagement und Akkreditierung

Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen

Martin Winter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg

Der Beitrag handelt vom schwierigen Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle im Qualitätsmanagement an Hochschulen. Die Bewertung der Qualität beinhaltet immer auch Kontrollaspekte sowie qualitätsverbessernde Maßnahmen, die stets auch disziplinierende Elemente in sich tragen. Im Qualitätsmanagement stellen sich daher die Fragen, wie viel Kontrolle einerseits nötig und wie viel Vertrauen andererseits möglich ist. In vier Abschnitten wird eine Annäherung an das Thema unternommen. Im ersten wird auf die letzten 25 Jahre Qualitätssicherung und -management im Studienbereich zurückgeblickt. Danach wird die Systemakkreditierung in diese Entwicklung eingeordnet. Im dritten Abschnitt gehe ich auf das grundsätzliche Problem des Verhältnisses von Qualität und Quantität im Hochschulbereich ein. Unter Qualität ist in diesem Zusammenhang die Beschaffenheit (die „Güte“) von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu verstehen. Mit Quantität sind insbesondere das zahlenmäßige Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, die Höhe der Lehrdeputate und das Volumen der Ausstattung gemeint. Eine wesentliche Rolle spielt hierbei jeweils die Höhe der Finanzierung. Der Beitrag schließt mit grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis von Kontrolle und Vertrauen im Hochschulwesen.

1 Rückblick auf das letzte Vierteljahrhundert

Die letzten 25 Jahre der Entwicklung von Qualitätssicherung im Studienbereich¹ können in drei Phasen unterteilt werden, die nicht nur mit unterschiedlichen, aber durchaus verwandten politischen Zielsetzungen (wie Studienqualität sichern, neue Studiengänge einführen, den Stellenwert der Lehre erhöhen etc.) verbunden sind. Diese Phasen sind von verschiedenen Sonderprogrammen geprägt worden. Insbesondere diese finanzstarken Fördermaßnahmen haben auch dazu geführt, dass spezifische Berufspositionen neu entwickelt worden sind: spezielle „hybride“ oder „neue Hochschulprofessionelle“ oder kurz auch „Hopros“ genannt (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010; vgl. Krücken/Blümel/Kloke 2012). Ob diese Begriffe tatsächlich gut gewählt sind, darüber kann man sich trefflich streiten. Hybrid heißt es wohl deshalb, weil die betreffenden Personen meist wissenschaftlich gebildet, aber verwaltungs- bzw. leitungsnah tätig sind. Sie führen in der Regel keine Routine-Verwaltungstätigkeiten aus, sondern fungieren vielmehr als akademische Spezialdienstleister. In diesem Sinne werden sie auch „Third Space Professionals“ genannt (Whitchurch 2010).

1. Phase: die 1990er Jahre

Nachdem sich Anfang der 1990er Jahre Rankings etabliert und Lehrveranstaltungsevaluationen eingebürgert hatten, wurde ab Mitte der 1990er Jahre die Evaluation von Studiengängen zum großen Thema. Darunter wurden vornehmlich die dreistufigen Verfahren aus Selbstdokumentation, Begutachtung und „Follow up“² verstanden. Woher kam das Geld für diese neuen Maßnah-

¹ Vgl. die „Kurze Geschichte der Lehrevaluation in der Bundesrepublik“ in Winter 2005, S. 114 ff.

² Damit gemeint sind Verhandlungen bzw. Vereinbarungen zwischen Fach und Hochschulleitung.

men? Die Quellen waren die Hochschulsonderprogramme des Bundes und der Länder (1989-2000). Beim dritten und letzten Sonderprogramm dieser Reihe (HSP III, 1996-2000) ist der Punkt „Verbesserung der Strukturen im Hochschulbereich“ besonders hervorzuheben. Darunter fielen u. a. Studienberatung, Multimedia und: Qualitätsverbesserungen. Die erste Generation der neuen akademischen Dienstleister an den Hochschulen waren die wissenschaftlichen Mitarbeiter³ für (Lehr-) Evaluation; Qualitätsmanager wurden sie erst später genannt.⁴

2. Phase: die 2000er Jahre

In den 2000er Jahren wurden die neuen Studiengänge Bachelor und Master im Rahmen der Bologna-Reform eingeführt. Damit einher ging die Akkreditierung, genauer die sog. Programmakkreditierung als Zertifizierungsverfahren dieser neuen Studiengänge. Das hierzu nötige Geld kam nicht aus einem Programm, sondern aus verschiedenen Töpfen: aus dem Etat des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und aus den Landeshaushalten (die insbesondere die erstmalig anfallenden Akkreditierungskosten übernommen haben) und vereinzelt von Stiftungen. Die „Hopros“ dieser Zeit waren u. a. Bologna-Beauftragte oder „Bologna-Experten für deutsche Hochschulen“ (so lautete auch der Titel des BMBF-finanzierten Förderprogramms der Hochschulrektorenkonferenz). Eingestellt wurden Mitarbeiter für Studiengangsentwicklung, Qualitätssicherung und die Begleitung von Akkreditierungsverfahren.

3. Phase: die 2010er Jahre

Anfang der 2010er Jahre stehen stärker hochschuldidaktische und lehrorientierte Maßnahmen im Vordergrund; doch auch das Qualitätsmanagement an den Hochschulen wird mit den Geldern aus Sonderprogrammen gefördert. Das Geld hierfür kam und kommt aus dem Qualitätspakt Lehre, der dritten Säule des Hochschulpaktes 2020 – also wie zur Zeit der Hochschulsonderprogramme der 1990er Jahre aus einem „Bund-Länder-Topf“. Die neuen Dienstleister sind insbesondere Hochschuldidaktiker und „Studienservicepersonal“ wie Lehrkoordinatoren, Studiengangsentwickler und Qualitätsmanager.⁵

Das Muster in den drei Phasen ist ähnlich. Stets geht es um eine Unterstützung der Hochschulen im Studienbereich. In allen drei Fällen werden ungeachtet der geförderten Schwerpunkte die Probleme dieser Art von Programmförderung deutlich. Zum einen werden die Gelder weniger für wissenschaftliches Personal in Studium und Lehre verwendet, sondern vielmehr wird ein beträchtlicher Teil in die Förderung studienbegleitender Maßnahmen, wie die Lehrevaluation oder Tutorien in der Studieneingangsphase, investiert. Das Geld fließt also nicht direkt in den – zum Teil strukturell unterfinanzierten – Kernbereich von Studium und Lehre. Zum anderen können die Mittel aufgrund der Förderprogramm- bzw. Projektstruktur von den Hochschulen nicht dauerhaft eingesetzt werden. Es handelt sich damit um keine nachhaltige Finanzierung von wissenschaftlichem Personal und damit auch keine dauerhafte Lösung von strukturellen Personalengpässen. Zwar fördert das Hochschulsonderprogramm wie der Qualitätspakt Lehre nicht nur „Begleitaufgaben“ und „Begleitpersonal“, sondern es gibt auch Mittel für eine Komponente „Kapazitätsauf-

³ Aus Gründen der Lesbarkeit werden nur die männlichen Pluralformen genannt.

⁴ Gerahmt wurde diese Entwicklung vom Projekt Q (Q wie Qualität) bzw. QM (Qualitätsmanagement) der Hochschulrektorenkonferenz, das viele Tagungen im Themenfeld Evaluation und Qualitätsmanagement veranstaltete. Finanziert wurde das Projekt wiederum vom BMBF.

⁵ Zur Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre im Internet siehe: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php>. Auf alle im Text angegebenen Internetadressen wurde am 28.6.2013 das letzte Mal zugegriffen.

stockung“.⁶ Damit sind Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung gemeint. Jedoch ist auch hier die Finanzierung nicht von Dauer.

Neben der finanziellen Überbrückung von temporären Überlastlagen – wenn man so will, sind diese Kapazitätsaufstockungen das Gegenteil der Untertunnelungsstrategie der 1970er Jahre⁷ – fungieren derartige Sonderprogramme entweder als Anschubfinanzierung, um politisch gewünschte Innovationen langfristig zu implementieren. Oder sie kommen einem Strohfeuer gleich: Statt langfristiger Wirkungen dominieren Mitnahmeeffekte und Drittmittelaktionismus: Projekte werden beantragt, Personal dafür eingestellt und die Projektagenda wird mehr oder weniger effektiv abgearbeitet. Zum Förderende wird das Projekt wieder abgewickelt, ohne dauerhafte Spuren hinterlassen zu haben. Nur in der jährlichen Drittmittelbilanz der Hochschule können die Aktivitäten positiv vermerkt werden. Mit dem Sonderprogramm werden neue Strukturen geschaffen, die entweder nach Förderende wieder abgebaut werden müssen (bzw. einfach auslaufen) oder die aus dem bestehenden Etat der Hochschule, also eventuell auf Kosten anderer Haushaltstitel, finanziert werden.

2 Systemakkreditierung und Studienfachevaluation

In der ersten Phase der 1990er Jahre wurden Studienfachevaluationen (mit Anspruch auf Verbesserung der Studienqualität) eingeführt und durchgeführt. In der zweiten Phase verdrängten Programm-Akkreditierungen (zum Zwecke der Zertifizierung) weitgehend die Fachevaluationen.⁸ Momentan denken viele Hochschulen (offenbar ein Drittel der Universitäten, Aktionsrat Bildung 2013, S. 10) darüber nach, hochschulinterne Programmakkreditierungen, die weitgehend den Fachevaluationen der ersten Phase ähneln, (wieder) einzuführen und diese – neben anderen Maßnahmen zur Sicherung der Studienqualität – im Rahmen einer Systemakkreditierung zertifizieren lassen. Damit wäre man wieder bei den „alten“ Fachevaluationen angelangt. Zusätzlich wird jedoch das gesamte Qualitätsmanagement als System überprüft und zertifiziert – im Sinne einer Kontrolle der Prozess- und Strukturqualität. Das heißt: Ohne hochschulinterne Studiengangs- bzw. Fachevaluationen gibt es keine Akkreditierung des QM-Systems der Hochschule. Und ohne Systemakkreditierung dürfen die Studiengänge von der Hochschule nicht angeboten werden. Das schreiben die meisten Hochschulgesetze der Länder vor. Deshalb müssen sich die Rektorate bzw. Präsidien zwangsläufig dafür einsetzen, dass ein Qualitätsmanagement an ihrer Hochschule betrieben wird: QM ist ein Muss – oder die Hochschulen setzen weiterhin auf die umstrittenen Programmakkreditierungen. Eine Folge der Ausweitung der Systemakkreditierung könnte sein, dass die Fachevaluationen weiter verbreitet sein und ernster genommen werden als damals in den 1990er Jahren.

Fragt man nach den Gründen, warum die Systemakkreditierung vor einigen Jahren eingeführt wurde, dann gibt es grundsätzlich zwei Antwortstränge: erstens, um die ungeliebten Programmakkreditierungen der Agenturen abzulösen, die als aufwändig, teuer und hochschulautonomiefeindlich gelten – obwohl sie ursprünglich als Maßnahme der selbstorganisierten Wissenschaft

6 Wie auch durch das Programm zur Aufnahme zusätzlicher Studienanfängerinnen und -anfänger, der sogenannten ersten Säule des Hochschulpaktes 2020.

7 Ende der 1970er Jahre verlangten Bund und Länder von den Hochschulen, dass der „Studentenberg“ der geburtenstarken Jahrgänge gleichsam „untertunnelt“ werden solle. Mitte der 1990er Jahre hoffte man wieder auf ein ausgeglichenes Verhältnis von Studierenden und Lehrenden. Bis dahin mussten Hochschulen eine „Überlast“ an Studierenden aufnehmen, ohne entsprechend Lehrpersonal einstellen zu können.

8 Das prognostizierte (und befürchtete) Verdrängungsszenario wurde Realität (Winter 2007).

begründet wurden (wie auch die Akkreditierungsagenturen als Teil des Hochschulsystems begriffen werden sollten).⁹ Zweitens: Vergleicht man die Situation mit den 1990er Jahren lässt sich die Einführung der Systemakkreditierung auch als ein Hebel verstehen, mittels dessen Qualitätssicherungsverfahren im Studienbereich für alle Hochschulen (die eine Systemakkreditierung anstreben) obligatorisch gemacht und damit die Studienfachevaluationen in der deutschen Hochschullandschaft verallgemeinert werden.

In den 1990er Jahren waren die qualitätssichernden Verfahren noch fakultativ. Freiwilliges Engagement in diesem Bereich wurde mit Sondermitteln gefördert und belohnt. Nun sind derartige Verfahren zwingend erforderlich, um den Studienbetrieb zu gewährleisten. Das heißt: Auf eine freiwillige Einführung von derartigen Verfahren seitens der Hochschulen wird nicht mehr gesetzt. Ist dieser Zwang berechtigt? Muss das sein?

Die Verpflichtung zur Systemakkreditierung – wie auch zur Programmakkreditierung – kann als ein Hinweis mangelnden Zutrauens in die Hochschulen gedeutet werden. Offenbar traut man ihnen nicht zu, sich selbst um Qualität der Lehre kümmern zu können und zu wollen. Auf die Frage, ob dieses Misstrauen gegenüber den Hochschulen gerechtfertigt ist, gibt es zwei gegensätzliche Antworten:

- Nein, denn viele Hochschulen und Fachbereiche haben ab Mitte der 1990er Jahre von sich aus Studienfachevaluationen durchgeführt. Was sie aus eigenem Antrieb gemacht haben, ist nun zur Pflichtveranstaltung umdefiniert worden. Entsprechend wird nun reglementiert, kontrolliert und zertifiziert.
- Ja, das Misstrauen ist berechtigt, denn viele Hochschulen und ihre Fachbereiche haben sich damals eben nicht engagiert. Sie sind offenbar zu derartigen Maßnahmen nur mittels Druck zu bewegen. Die Hochschulen haben sich diese Entwicklung folglich selbst zuzuschreiben. Hätten sie früher mehr Eigeninitiative gezeigt, dann wären sie heute um den Zwang umhine gekommen. Das ist natürlich eine recht spekulative Schlussfolgerung.

Die rechtliche Forderung, Evaluationen einzuführen, wie sie Ende der 1990er Jahre in den Landeshochschulgesetzen festgeschrieben wurde, reichte offenbar nicht. Ebenso wenig gereicht hat offenbar die später in den Hochschulgesetzen verankerte Verpflichtung der Hochschulen, Evaluationssatzungen zu erlassen. Das hätte eigentlich den Verbindlichkeitscharakter erhöhen müssen, hat aber offensichtlich aus Sicht der Gesetzgeber nicht das erwünschte Ergebnis gebracht.

Diese Diskussion berührt letztlich die Frage, wie das Verhältnis von Leistungskontrolle und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und in den Leistungswillen, genauer: wie das Verhältnis von Kontrollansprüchen und Vertrauensvorschüssen im Hochschulwesen austariert sein muss. Sie betrifft nicht nur das Hochschulsystem und die Hochschulen insgesamt, sondern auch die darunter liegenden Ebenen: Wie übersetzt eine einzelne Hochschule diese Zwänge bzw. Leistungserwartungen nach innen – erstens innerhalb ihrer Organisation und ihren Gliederungen und, zweitens, gegenüber ihren Hochschulangehörigen? Wie stark bestimmen Kontrollaspekte und Vertrauen den Umgang zwischen der Hochschule (bzw. ihrer Leitung) und ihren Fakultäten und Instituten sowie ihren Hochschullehrenden? Wie geht man also hochschulintern mit Kontrollansprüchen oder Vertrauensvorschüssen im Rahmen der internen Qualitätssicherung um? Dies führt zu der

⁹ Um eine aktuelle kritische Äußerung zu zitieren: Der Hamburger Universitätspräsident Dieter Lenzen vom „Aktionsrat Bildung“ spricht gar von Curriculum-Polizei und staatlicher Zwangsmaßnahme. Das Interview im Deutschlandfunk im Internet: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/2075972/>

Frage, wie die Verfahren der internen Auditierung, Akkreditierung oder Qualitätssicherung gestaltet sein sollen.¹⁰

Frei von Kontrollansprüchen sind diese hochschuleigenen Verfahren nicht, wie die auf der Tagung des HIS-Forums Qualitätsmanagement 2013 referierten Beispiele zeigen. Die Hochschulen setzen offenbar stark auf akkreditierungsähnliche Verfahren, auch wenn der formative Charakter betont wird (siehe die Beiträge zur Tagung in diesem Heft). Auch in den aktuellen Regeln für die Durchführung von Systemakkreditierungen des Akkreditierungsrates wird auf die Doppelstrategie des Forderns und Förderns gesetzt:

„Das interne Qualitätssicherungssystem [...] umfasst im Einzelnen die Überprüfung der Kompetenz der Lehrenden in Lehre und Prüfungswesen bei der Einstellung sowie deren regelmäßige Förderung, [...]“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 26).

Die Vertrauensfrage berührt nicht nur die Fakultäten und Institute sowie das Lehrpersonal an den Hochschulen, sondern auch den Einsatz von Peers in Begutachtungsverfahren. Wie ist es um die Qualität der Peers in der Systemakkreditierung, aber auch in den anderen Verfahren, ihren Fähigkeiten und ihren guten Willen bestellt? Wiederum stellt sich die Frage: Ist auch hier ein Misstrauen gegenüber der Peers berechtigt, so dass gewisse Sicherungsmaßnahmen ergriffen werden müssen? Dass es hierzu einen Bedarf geben kann, ist wohl unbestritten, denn: Wer fühlte sich von Gutachtern nicht schon einmal nicht richtig bewertet? Schließlich soll die Systemakkreditierung kompetent, zuverlässig und fair verlaufen – das sind wohl die Kernanforderungen, die generell an Gutachter gestellt werden (vgl. Neidhardt 2010; Reinhart 2012; Bornmann/Daniel 2003; Bornmann 2008). Wer also kontrolliert die Peers? Wer schult die Peers? Und wie werden die Peers ausgewählt?

An der Qualität der Systemakkreditierung hängt generell denn auch ...

- die Qualität des zu akkreditierenden Qualitätssicherungssystems der Hochschule. Diese zu prüfen und ggf. zu bescheinigen, ist ja auch Aufgabe der Systemakkreditierung.
- Davon ist wiederum die Qualität des Peer Reviews in den einzelnen Studiengangsbewertungen der Hochschule ...
- und damit letztlich die Qualität der Studiengänge abhängig.

Ein notwendiger Zusammenhang zwischen den einzelnen Stufen muss in dieser Art Qualitätskaskade nicht unbedingt bestehen; zum Beispiel kann die Arbeit von Peers durchaus zufriedenstellend sein, obgleich es keine qualitätssichernden Maßnahmen hierzu gibt.

Die Systemakkreditierung beschäftigt im Übrigen eine neue Art von Peers. Es sind nicht mehr Fachvertreter also Angehörige der gleichen Fachgruppe der Begutachteten, sondern Hochschul- und QM-Experten. Es handelt sich damit eigentlich nicht mehr um einen Peer-Review im eigentlichen Sinne des Wortes. Vielleicht entsteht hier auch eine neue Klasse von Gutachtern bzw. Beratern. Begutachtungen im Hochschulbereich könnten sich somit zu einem weiteren Feld im Third Space der „neuen Dienstleistung“ entwickeln. Nicht nur als QM-Gutachter, sondern vor allem als verfahrensbetreuende Qualitätsbeauftragte spielen die neuen Hochschuldienstleister in den Evaluationen, Auditierungen und Akkreditierungen eine wichtige Rolle. Dadurch dass sie selbst Gespräche führen, Stellungnahmen und Berichte schreiben, sind sie mehr als nur Veranstalter und Organisatoren von Verfahren.

¹⁰ Dazu gibt es gesetzliche Reglements und Reglementierungen seitens des Akkreditierungsrates, der Agenturen. Die Regelungsdichte hat folglich insgesamt beträchtlich zugenommen.

Entscheidend sind letztlich die Verfahren. Die Systemakkreditierung zielt darauf ab, Qualität durch Verfahren herzustellen – und nicht die Qualität von Studium und Lehre zu steigern, indem einfach mehr Geld in die Hochschulen gesteckt wird, wie vielfach gefordert wird. Und damit bin ich beim nächsten Punkt.

3 Zum Verhältnis von Quantität und Qualität

Angesichts der Expansion der Studierendenzahlen dominierte viele Jahre die Kritik an der strukturellen Unterfinanzierung der Universitäten die hochschulpolitische Debatte. Ende der 1980er Jahre entwickelte sich dann eine Art Gegenbewegung, die nicht nur die fehlende Quantität – das zu geringe Finanzvolumen – als Grund für die Misere an den Massenuniversitäten erklärte. Vielmehr wurden die Hochschulen und die Hochschullehrenden selbst dafür mit verantwortlich gemacht. Proklamiert wurde die These: Es ist nicht nur ein Geldproblem; es ist – auch – ein Qualitätsproblem.

Das ist einerseits natürlich schon ein erstaunlicher Befund – angesichts der massiven studentischen Proteste Ende der 1980er Jahre (die „UniMut“-Proteste) gegen überfüllte Hörsäle, Massen-Seminare, leere Bibliotheksregale, lange Wartezeiten vor Professorenbüros und die rigiden Zulassungsbeschränkungen auf die Studienplätze (letzteres stand nicht auf der Agenda der studentischen Protestierenden, sondern der Schüler, die sich dem Protest der Studierenden angeschlossen hatten).

Andererseits ist diese Argumentation „nicht ganz unrichtig“. Denn viele Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität kosten kein Geld, sondern „nur“ Zeit und Engagement, derartige Fehler aufzudecken, Ideen zu entwickeln, sowie den Willen und die Hartnäckigkeit, Veränderungsvorschläge umzusetzen. Ein Beispiel ist die inhaltliche und zeitliche Abstimmung zwischen den Veranstaltungen, oder die Art und Weise, wie Vorlesungen gehalten und was dort „vorgelesen“ wird.

Wenn die Probleme nicht (nur) mit Geld, also Fragen des zahlenmäßigen Betreuungsverhältnisses zwischen Lehrenden und Studierenden, der Höhe des Lehrdeputats, des Volumens der Ausstattung, zusammenhängen, sondern eine Frage der didaktischen oder curricularen Gestaltung sind, dann nagt diese Qualitätskritik zwangsläufig an der Legitimation der Hochschulen und der Professoren. Und hier liegt wohl der Kern des Problems: Die Zeiten eines voraussetzungslosen Vertrauensvorschubs in die Qualität von Studium und Lehre (und auch Forschung) sind offenbar vorbei.

Das Reden vom Legitimationsverlust hat auch dank permanenter Wiederholung durch viele hochschulpolitische Akteure in den Medien an Bedeutung gewonnen. Generell scheint Ende der 1980er Jahre das grundsätzliche Vertrauen in die Hochschulen erodiert zu sein; die „Krise der Massenuniversität“ nahm ihren Lauf. Nicht nur die studentischen UniMut-Proteste Ende der 1980er Jahre, sondern auch Artikel und Sachbücher mit den Titeln „Die Universität ist verrottet“ (Dieter Simon 1991), „Im Kern verrottet“ (Peter Glotz 1996) oder „Ist die Uni noch zu retten?“ (Michael Daxner 1996) nährten die Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Hochschulen.

Mit dem verlorengegangenen Vertrauen gegenüber den Hochschulen rückt schließlich der deutsche Hochschullehrer in den Brennpunkt der Kritik; es wird am Nimbus des Professorenstatus gerüttelt. Mehr als die Jahre und Jahrzehnte zuvor findet eine schleichende, auf lange Sicht aber gravierende Entprivilegierung des deutschen Professors statt. Hochschullehrer wird mehr und mehr zum einem „normalen“ Beruf, der wie andere Berufe auch stärker unter Aufsicht gestellt wird, der nach Leistung bezahlt wird (bzw. werden soll) und dazu eben auch kontrolliert und evaluiert werden muss. Der Ruf nach Kontrolle wird auch deshalb laut, weil der Beruf des Hoch-

schullehrers trotz des Reputationsverlustes keinen ganz normalen, sondern noch immer einen privilegierten Status aufweist.

Der Kernsatz der 1990er Jahre – allen voran aufgestellt vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh, das just in dieser Zeit (1994) am Stammsitz der Bertelsmann-Stiftung aufgebaut wurde – lautete: Die Hochschulen müssen sich ihre Legitimation erst verdienen. Zumindest bedeutet dies: Sie müssen Rechenschaft ablegen. Und noch mehr: Um sich in Staat und Gesellschaft zu beweisen (und um ihre Vorhaben zu finanzieren), müssen sie am Wettbewerb um (zu meist staatliche) Gelder teilnehmen (vgl. Winter 2012).

Geld für Forschung und neuerdings für Lehre (die dritte Säule des Hochschulpakts 2020, der Qualitätspakt Lehre) gibt es auf Antrag, also nur gegen Vorleistungen. Konkret: Es sind Projektanträge zu stellen, deren Bewilligung von einer Begutachtung und von der Bewerberlage abhängt. Gleichzeitig schmilzt vielerorts realiter die Grundfinanzierung der Hochschulen (bedingt durch Preis- und Gehaltsteigerungen sowie Kürzungen). Es ist eine doppelgleisige Entwicklung: Wachsende Effizienz- und Effektivitätsansprüche an die Adresse der Hochschulen gehen einher mit einem generalisierten Misstrauen in die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Hochschulen und ihres Personals.

Infolgedessen ist ein System des Forderns und Förderns entstanden.¹¹ Gefördert wird durch die Vergabe von Sondermitteln. Bestimmend sind jedoch das Fordern und die Kontrolle. Qualitätssicherung hat in den letzten 25 Jahren auch deshalb Konjunktur, weil eine Vertrauenskrise im Hochschulwesen herrscht. Demnach kann QM auch als institutionalisiertes Misstrauen gegenüber der Leistungsfähigkeit und des Leistungswillens der Professoren interpretiert werden.

Die Debatte der 1990er Jahre verlief so negativ für die Reputation der Hochschulen, dass einige Initiatoren etwas zurückruderten. So organisierte ein paar Jahre, nachdem dieser Diskurs initiiert wurde, das CHE eine bemerkenswerte Tagung zum Thema Hochschulen und Vertrauen. Das Ergebnis war eine sog. Berliner Erklärung von 2002.¹² Ihr Tenor: Vertrauen ist Grundlage erfolgreicher Hochschulentwicklung. Gemeint war Vertrauen in die Steuerungsfähigkeit der Hochschulen, konkret: in die Politik der Rektoren und Präsidenten – nicht aber das Vertrauen in die Professoren und die anderen Hochschulangehörigen. Die Botschaft lautet: Die Politik solle den Hochschulleitungen schon zutrauen, dass sie es schafften, die erhobenen Effizienzansprüche hochschulintern gegenüber den Professoren durchzusetzen.

Die Kultur des Forderns und Fördern durchdringt nach und nach die verschiedenen Ebenen der Hochschulen. Beispielsweise gibt die Bologna-Reform, so wie sie an vielen Hochschulen bürokratisch, regel- und kontrollfixiert umgesetzt wurde, auch Hinweise darauf, wie wenig die Professoren den Studierenden zutrauen. Sie unterstellen ihnen ebenfalls eine nicht-ausreichende Leistungsbereitschaft oder gar -fähigkeit: Daher werden Anwesenheitskontrollen in den Veranstaltungen verlangt. Daher wird penibel mit Leistungspunkten und deren Anrechnung umgegangen. Daher ist an vielen Standorten festzustellen, dass Prüfungen inflationär eingesetzt sowie Modulleistungen, ja sogar Modulvor- und teilleistungen durchgängig benotet werden (vgl. Winter 2009).¹³

¹¹ Die Parallele zum Grundprinzip der sog. Hartz-Reformen ist offensichtlich: Fordern und fördern (§ 2 SGB II, Grundsatz des Forderns).

¹² Die Erklärung im Internet: http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Mueller_Boeling_Berliner_Erklärung_PK69.pdf; vgl. Mayer (2002); kritisch dazu Hoffacker (2003). Zur Frage, zu welchen Governance-Formen der Vertrauensschwund führt, vgl. Knie/Simon (2009).

¹³ Es wird wohl nicht lange dauern, bis Parallelen gezogen werden zwischen den von den Professoren bzw. den Hochschulen aufgestellten Anwesenheitspflichten von Studierenden in Lehrveranstaltungen und den Präsenzpflichten von Hochschullehrenden am Hochschulort.

Das ist alles Ausdruck einer Kultur eines – aufkeimenden oder bereits seit langer Zeit bestehenden (?) – Misstrauens. Keiner glaubt offenbar mehr an die Kraft der intrinsischen Motivation bzw. keiner setzt mehr auf sie. Obwohl es doch als Allgemeingut gilt, was Frey und Osterloh immer wieder schreiben (z. B. Osterloh/Frey 2008): Externe – im Fall der Hochschulen: wissenschaftsfremde – Anreize verdrängen die intrinsische Motivation. Der Siegeszug der externen Anreize und Sanktionen ist umso erstaunlicher, als doch in der Wissenschaft ein besonderes Leistungsethos herrscht. Letztlich entsteht eine Kaskade des mangelnden Zutrauens in die Leistungsbereitschaft der jeweils „untergebenen“ Stellen: in die Hochschulen und deren Leitungen, in die Hochschullehrenden und in die Studierenden.

Die andere Perspektive auf das Verhältnis von Qualität und Quantität ist die des Hochschulpersonals, insbesondere der Hochschullehrenden. Immer schon lautet das Argument gegen Maßnahmen des Qualitätsmanagements: Wenn man wirkliche Verbesserungen möchte, solle man das Geld besser in Kapazitäten und nicht in Verfahren stecken. Die Akzeptanz qualitätssichernder Verfahren stößt an ihre Grenzen, wenn Unterfinanzierung eklatant und kapazitive Mängel (wie überfüllte Lehrveranstaltungen und Studiengänge) offensichtlich sind und wenn die Behebung dieser quantitativen Probleme offensichtlich keine Rolle mehr spielt.

Mangelnde Akzeptanz führt wiederum dazu, dass auch das Vertrauen der Hochschulangehörigen in die politische Leitung, das Ministerium und die Landesregierung, aber auch die eigene Hochschulleitung, abnimmt. Die Vertrauenskrise kennt also zwei Richtungen, nicht nur von der Politik in die Hochschulen, sondern auch von den Hochschulen in die Politik.

Wenn in der Bibliothek schlicht und einfach die benötigten wissenschaftliche Texte oder Lehrbücher fehlen, dann nützt ein aufwändiges Qualitätssicherungsverfahren nur wenig. Die naheliegende und immer wieder erhobene Forderung lautet deshalb: Investiert das Geld lieber in die Bibliothek als in aufwändige Qualitätssicherungsprozesse oder gar in einen Qualitätssicherungsapparat! Die dafür verantwortlichen Stellen werden als bürokratischer Wasserkopf wahrgenommen. Es wird argumentiert, dass Qualitätssicherung zu viel Zeit (der Hochschullehrenden) und Geld koste, das angesichts der unterdimensionierten Lehrpersonalausstattung besser direkt in die Lehre gesteckt werden sollte. Dagegen kann eingewendet werden: Um genau das herauszufinden, würden qualitätssichernde Verfahren benötigt. Diese Verfahren würden aber selten dazu führen, wird darauf erwidert, dass tatsächlich mehr Geld für Lehrkräfte oder die Bibliotheken bereitgestellt werde. Infolgedessen schwindet die Akzeptanz und damit das Engagement in solche Verfahren; das neue administrative Personal, die Gruppe der neuen Hochschuldienstleister, sieht sich Vorwürfen konfrontiert, die sie auch in ihrer Eigenschaft als Hochschulangehörige angreifen: Es werde sinnlos Geld für „Schnickschnack“, aber nicht für das Kerngeschäft der Hochschule ausgegeben.

4 Zum schwierigen Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle

Die Gretchenfrage ist, ob den Hochschulen und ihren Lehrenden zugetraut wird, sich zu engagieren und etwas zu leisten.¹⁴ Oder traut man den Hochschulen und ihrem Lehrpersonal nicht mehr zu, von sich aus gute Studiengänge und gute Lehre anzubieten? Muss also auf die Professoren

¹⁴ Nebenbei gefragt: Haben denn die Lehrenden und die Studiengangsentwickler dieses Zutrauen auch in die Studierenden?

Druck ausgeübt werden, um Leistungsbereitschaft bzw. Leistung zu erzeugen? Offenbar entspricht eine Bejahung dieser Frage der herrschenden Meinung. Denn allerorten wird auf Leistungskontrolle, Leistungsanreize und Leistungsdruck, auf Instrumente des Forderns und Förderns gesetzt – gemäß dem griffigen Motto: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser! In diesem Zusammenhang sind die Instrumente der leistungsorientierten Mittelvergabe¹⁵ und der leistungsorientierten Besoldung der Professoren¹⁶ zu nennen, aber auch der Erwartungsdruck, Drittmittel nicht nur in der Forschung, sondern mittlerweile auch in der Lehre zu akquirieren. Dahinter steht die Überzeugung, dass Druck, sowohl in positiver Form als Anreiz als auch in negativer Form als Sanktion, das Mittel der Wahl ist. Überspitzt formuliert kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden: Ohne Druck kann es keine Veränderung geben. Ohne Druck und Kontrolle wird nur wenig Leistung gebracht. Ohne Kontrolle entstehen Fehler bzw. werden Fehler nicht entdeckt.

Doch niemand wird bestreiten wollen, dass ohne ein gewisses Maß an Vertrauen – sowohl auf der politischen Ebene als auch hochschulintern – das Hochschulsystem kollabieren müsste. Wie kann also eine Balance zwischen Druck und Vertrauen bzw. Freiwilligkeit, zwischen Kontrolle und Unterstützung, zwischen Fordern und Fördern geschaffen werden? Sicherlich gibt es hierzu kein Patentrezept. Einleuchtend ist, dass Druck und Kontrolle gegenüber den verschiedenen Personen differenziert und maßvoll anzuwenden sind. Die Art und Weise, zu fordern und zu fördern, ist abhängig zu machen von den Menschen, mit denen man es zu tun hat. Zu erkennen, wie viel Druck und wie viel Selbständigkeit jeweils nötig bzw. hilfreich sind, ist wohl eine Kernkompetenz von Personalführung und – im politischen Bereich – von Hochschulpolitik bzw. -steuerung.

Das langfristige Ziel einer Disziplinierungs- und Kontrollstrategie könnte die Verwandlung von Fremdzwängen in internalisierten Druck sein: die Schaffung einer „Selbstzwangsapparatur“, wie es Norbert Elias (1976a und 1976b), ein Klassiker der Soziologie, genannt hat. Dies ist wohl die effektivste Art, nicht nur Zwänge, sondern generell Normerwartungen und insbesondere Leistungsansprüche durchzusetzen, weil sich die Betroffenen diese zu eigen gemacht haben. Zwei Ebenen der Selbst- bzw. Fremdoptimierung sind hierbei zu unterscheiden:

Die erste Ebene betrifft die Organisation: Aus Sicht eines korporativen Akteurs Hochschule bedeutet die Umwandlung von (externen) Fremd- in (organisationsinterne) Selbstzwänge die Kontrolle der Organisationsangehörigen durch andere Angehörige dieser Hochschule. Frei nach Elias könnte dies als „hochschulinterne Selbstzwangsapparatur“ beschrieben werden. Im Zuge der Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems internalisiert die Hochschule Kontroll- und Prüfansprüche, die bislang von außen an sie herangetragen wurden. Hochschulinterne Programmakkreditierungen (als Teil des QM-Systems) sind demnach Mechanismen einer organisationalen Selbstzwangsapparatur. Dabei ist noch nicht gesagt, dass die Hochschulangehörigen, also das Personal in dieser Organisation, diese Zwänge ebenfalls verinnerlicht haben.

Die Übernahme externer Verhaltensansprüche durch die Personen bezeichnet die zweite Ebene. Zweitens ist also der Selbstzwang vom individuellen Standort aus zu betrachten. Der Fremdzwang wird vom einzelnen Hochschulangehörigen verinnerlicht und als selbst auferlegte Pflicht – und nicht als aufoktroierte Disziplinierung und Entmündigung – erlebt. Das ist, was Elias eigentlich mit seiner Formel von der Selbstzwangsapparatur meinte: die individuelle Internalisierung von externen Zwängen; die Leistungsnormen werden zu einem Bestandteil der Persönlichkeitsstruktur.

¹⁵ Hier spielen neben dem Forschungsfaktor Drittmittel auch Indikatoren aus Studium und Lehre wie die Studierenden- und Absolventenzahlen eine wichtige Rolle (vgl. Arbeitskreis „Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen“ der Universitätskanzler 2009).

¹⁶ Auch in der Professorenbesoldung können besondere Leistungen sowohl in der Forschung als auch in der Lehre zur Anrechnung kommen (Detmer/Preissler 2005, S. 257).

Im Anschluss an diese Überlegungen liegt die praktische Frage nahe, wie ein hochschulinternes Qualitätsmanagementsystem gestaltet sein sollte, dass eben diese Selbstzwangsmechanismen sowohl in der Hochschule als auch bei den einzelnen Hochschulangehörigen gestärkt und nicht unterminiert werden. Hier sind allerdings grundsätzliche Bedenken angebracht. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Wissenschaft bereits stark vom Leistungsethos geprägt ist; Hochschullehrende haben die entsprechenden Leistungsnormen längst verinnerlicht. Sozialtechnologische Ansätze wirken da eher kontraproduktiv. Nicht zuletzt sind sie schwerlich mit den Wertvorstellungen einer freien Forschung und Lehre vereinbar.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2013):** Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Münster: Waxmann. Auch im Internet verfügbar: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Qualitaetssicherung_an_Hochschulen.pdf. (Zugriff am 28.06.2013)
- Arbeitskreis „Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen“ der Universitätskanzler der Bundesrepublik Deutschland unter Mitarbeit des Hochschul-Informationssystems und des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (2009):** Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen auf der Ebene Land/Hochschule. Gießen. URL: http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1_Publikation-1%281%29.pdf. (Zugriff am 28.06.2013)
- Bornmann, Lutz (2008):** Scientific Peer Review: An Analysis of the Peer Review Process from the Perspective of Sociology of Science Theories. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Jg. 6, H. 2, S. 23-38.
- Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter (2003):** Begutachtung durch Fachkollegen in der Wissenschaft. Stand der Forschung zur Reliabilität, Fairness und Validität des Peer-Review-Verfahrens. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich: Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Campus, Frankfurt/Main, New York, S. 211-230.
- Daxner, Michael (1996):** Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek, Rowohlt.
- Detmer, Hubert/Preissler, Ulrike (2005):** Die „neue“ Professorenbesoldung. Ein Überblick. In: *Forschung & Lehre*, Jg. 12, H. 5, S. 256-258.
- Elias, Norbert (1976a):** Über den Prozeß der Zivilisation. Band: 1. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Elias, Norbert (1976b):** Über den Prozeß der Zivilisation. Band: 2 Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Glötz, Peter (1996):** Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart.
- Hoffacker, Werner (2003):** Zur Rolle von Vertrauen und Recht, Markt und Kontrakt als Steuerungselemente des Hochschulsystems. In: *Wissenschaftsrecht*, Jg. 36, H. 2, S. 92-104.

- Kehm, Barbara M./Merkator, Nadine/Schneijderberg, Christian (2010):** Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, H. 4, S. 23-39. URL: <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11/254>. (Zugriff am 28.06.2013)
- Knie, Andreas/Simon, Dagmar (2009):** Verlorenes Vertrauen? Auf der Suche nach neuen Governance-Formen in einer veränderten Wissenschaftslandschaft. In: Botzem, Sebastian (Hg.): *Governance als Prozess: Koordinationsformen im Wandel*. Nomos, Baden-Baden, S. 527-545.
- Krücken, Georg/Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina (2012):** Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In: Heinze, Thomas/Krücken, Georg (Hg.): *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 219-256.
- Mayer, Karl-Ulrich (2002):** Mißtrauen im Reformprozeß. Ist das Vertrauen zwischen Hochschule und Gesellschaft zerrüttet? In: *Forschung & Lehre*, Jg. 9, H. 6, S. 299-301. Auch im Internet verfügbar: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/06-02/mayer.html>. (Zugriff am 28.06.2013)
- Neidhardt, Friedhelm (2010):** Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 280-293.
- Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. (2008):** Anreize im Wissenschaftssystem. Zürich. URL: https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/uploads/Main/Anreize_final_12.9.08.pdf. (Zugriff am 28.06.2013)
- Reinhart, Martin (2012):** Soziologie und Epistemologie des Peer Review. Nomos, Baden-Baden.
- Simon, Dieter (1991):** „Die Universität ist verrottet.“ In: *Der Spiegel*, Jg. 45, H. 50, S. 52-53.
- Whitchurch, Celia (2010):** Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, H. 4, S. 9-22. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/10/253>. (Zugriff am 28.06.2013)
- Winter, Martin (2005):** Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturereform. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 37, H. 2, S. 112-130. Auch im Internet verfügbar: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2-2005-winter.pdf>. (Zugriff am 28.06.2013)
- Winter, Martin (2007):** Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: Winter, Martin (Hg.): *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess*. die hochschule, Jg. 16, H. 2, S. 88-124. Auch im Internet verfügbar: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/07_2/Winter_Akkreditierung.pdf. (Zugriff am 28.06.2013)
- Winter, Martin (2009):** Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturereform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Auch im Internet verfügbar: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf. (Zugriff am 28.06.2013)
- Winter, Martin (2012):** Wettbewerb im Hochschulbereich. In: Winter, Martin/Würmann, Carsten (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen*. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011. die hochschule, Jg. 21, H. 2, S. 17-45.

Programmakkreditierung – Lessons Learned

Handlungsmuster und Dynamiken in Hochschulen

Benedict Kaufmann, Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR)

Seit über zehn Jahren haben sich Programmakkreditierungen zu einem wesentlichen Gestaltungsinstrument im Rahmen der Bologna-Reform entwickelt. Umso erstaunlicher ist es, dass kaum Forschungen zur Frage von Wirkungen und Folgen der Verfahren vorliegen. Betrachtet man die Prozesse und Dynamiken, die durch die Verfahren an den Hochschulen entstehen, so wird deutlich, dass Programmakkreditierungen nur unter bestimmten und sehr engen Bedingungen dazu beitragen Instrumente der Qualitätsentwicklung von Studiengängen zu sein. Im Wesentlichen sind sie Instrumente zur Durchsetzung von Mindeststandards. Hierin aber haben die Programmakkreditierungen eine hohe Wirkmächtigkeit erreicht und die Hochschullandschaft auf verschiedenen Feldern wesentlich beeinflusst.

Mit der Einführung von Programmakkreditierungen wurde Ende der 1990er Jahre ein neues Instrument der Hochschulentwicklung etabliert. Mehr als zehn Jahre danach wäre es an der Zeit, zu fragen, welche Erkenntnisse und Erfahrungen sich aus der bundesweiten Anwendung dieser Verfahren ziehen lassen. Wenn die Frage nach den „Lessons Learned“ gestellt wird, ist zunächst zu klären, was wir an gesammeltem wissenschaftlichem Wissen darüber haben. Die erstaunliche Antwort ist, dass wir sehr wenig haben. Das meiste bewegt sich im Rahmen „anekdotischer Evidenz“, aus mehr oder weniger zufällig gesammeltem Erfahrungswissen, dass nahezu jeder Hochschulangehörige in den letzten Jahren gewollt oder ungewollt erworben hat. Aus der Perspektive der Wissenschafts- und Hochschulforschung muss festgehalten werden, dass „bis heute keine systematischen und empirisch gestützten Forschungsarbeiten zur Effektivität und Effizienz des deutschen Akkreditierungssystems [vorliegen].“ (Röbbecke 2010, S. 340) Es gibt „bis heute keine Wirkungsanalysen (impact studies), die zu beurteilen erlauben, ob die auf [Grundlage des Bologna-Prozesses] etablierten Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung dazu geeignet sind, die erhofften Qualitätsverbesserungen in der Hochschulausbildung zu bewirken.“ (Suchanek et al., 2012, S. 10; vgl. auch Akkreditierungsrat 2012, S. 14)

In den letzten Jahren sind lediglich einige wenige quantitative Erhebungen durchgeführt und veröffentlicht worden, die einige Rahmendaten zum Thema Programmakkreditierung liefern. Bezüglich der Verbreitung von Programmakkreditierung ist bekannt, dass je nach Datenquelle etwas mehr als 50% aller existierenden BA/MA-Programme akkreditiert sind. Dabei bewegen sich die Raten akkreditierter Studiengänge in den verschiedenen Bundesländern zwischen 22% in Bayern und 77% in Schleswig-Holstein.¹ An Fachhochschulen liegen die Raten meist höher als an Universitäten. Interessant ist zudem, dass je nach Quelle ca. 76% bis 78% aller Studiengänge mit Auflagen akkreditiert werden und lediglich bei ca. 1% die Akkreditierung nicht erteilt wird (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 140; Akkreditierungsrat 2012, S. 20). Damit scheint die Auflagenerteilung ein wesentliches Steuerungselement im Rahmen der Verfahren zu sein.

Im Zuge einer Auswertung aller niedersächsischer Akkreditierungsverfahren konnten auch Erkenntnisse zur inhaltlichen Ausgestaltung der Auflagen gewonnen werden (vgl. Suchanek et

¹ Dieses „Nord-Süd-Gefälle“ der Akkreditierung ist lange bekannt und spiegelt die Vorbehalte der süddeutschen Wissenschaftspolitik gegenüber dem Instrument der Akkreditierung wider.

al. 2012). Dabei fällt auf, dass sich ein wesentlicher Teil der Auflagen auf Fragen der Dokumentation und formalen Ausgestaltung des Studienprogramms bezieht und weniger auf Fragen der inhaltlichen Qualität². So fällt der größte Anteil der erteilten Auflagen in die Kategorie „mangelhafte Modulbeschreibungen“ oder – wenn auch mit geringerer Häufigkeit – auf Fehler bei Transparenz und Dokumentation von Studiengang, Studienverlauf und Prüfungen.

Aus anderen quantitativen Studien liegen Daten über die Einschätzungen der Hochschulen zu den Verfahren der Programmakkreditierung vor (vgl. Kaufmann 2010): So geben die meisten Hochschulen an, dass der Hauptgrund zur Durchführung in der ministeriellen Verpflichtung hierfür liegt und nicht etwa in der Motivation, die Qualität der Studiengänge durch Akkreditierungen zu verbessern. In den entsprechenden Studien wird auch deutlich, wie die Durchführung der Verfahren organisatorisch abgewickelt wird. Die Durchführung erfolgt dezentral in den Fachbereichen und weitgehend ohne Unterstützung und Steuerung durch zentrale Stellen. Lediglich an Universitäten sind regelmäßig zentrale Einrichtungen wie Stabsstellen o. ä. mit an der Durchführung beteiligt, wenn auch nur unterstützend. Bezüglich der Bewertung der Verfahren ist die Gesamteinschätzung der Hochschulen eher ernüchternd: Lediglich 35% der befragten Fachbereichsvertreter(innen) sehen Qualitätsverbesserung durch die Verfahren, v. a. auf Grund der internen Diskussionsprozesse. Die Hauptprobleme werden seitens der Fachbereiche in der mangelhaften Qualität der Gutachter(innen) und in den Einschränkungen durch formale Vorgaben gesehen (vgl. ebd., S. 47-59).

Quantitative Erhebungen können Prozesse auf der Mikroebene nur sehr begrenzt sichtbar machen. Hierfür sind Detailanalysen unter Nutzung qualitativer Methoden erforderlich. Nur so können Dynamiken, Interessengegensätze und Handlungsmuster sichtbar werden, die sich in während der Durchführung von Akkreditierungen innerhalb der Hochschulen zeigen (vgl. Kaufmann 2012).

Die Frage, welche Prozesse sich innerhalb von Hochschulen zwischen den beteiligten Statusgruppen im Rahmen von Akkreditierungsverfahren abspielen, soll im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen stehen. Dabei geht es konkret um das Zusammenspiel von Hochschulleitungen, Fachbereichsleitungen, Lehrstuhlinhaber(inne)n sowie den Verwaltungen von Hochschulen.³

Dabei gilt es festzuhalten, dass die Etablierung der Programmakkreditierungen Ende der 1990er Jahre nicht im luftleeren Raum stattfand, sondern von zwei wichtigen Prozessen begleitet wurde, die parallel stattfanden: Dies ist zum einen die Reform des Steuerungssystems des Hochschulsektors und zum anderen die Studienstruktur-Reform, die als Bologna-Prozess bezeichnet wird.

Zur Reform des Steuerungssystems ist festzuhalten, dass es sich im Kern um die Einführung von Elementen des New Public Managements handelt. Akkreditierungen fallen in vielen Aspekten in diesen Bereich. Sie entsprechen den theoretischen Überlegungen dieses Ansatzes etwa bezüglich der angestrebten indirekten Außensteuerung, aber auch durch die Maximen von Transparenz und Rechenschaftslegung als Element der Kunden- und Qualitätsorientierung, ebenso wie der Einführung marktförmiger Steuerungselemente.

2 Damit ist die wissenschaftliche Qualität des Studienganges im engeren Sinne gemeint. Natürlich ließe sich argumentieren, dass auch die Transparenz in der Dokumentation ein notwendiger Aspekt der Studienqualität ist.

3 Die Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse aus ca. 70 Interviews, die im Rahmen einer Studie an sieben Hochschulen geführt worden sind. Ziel der Studie war es, die Mikroebene der Auseinandersetzungen um die Etablierung neuer Steuerungsinstrumente (zu denen Akkreditierungsverfahren gehören) an Hochschulen zu untersuchen. Im Rahmen der Studie wurden Agenturen und Gutachter(innen) nicht einbezogen, da die interne Sicht der Hochschulangehörigen im Zentrum stand. Ebenfalls nicht mit in die Studie einbezogen wurden Studierende, da die Studierenden auf Hochschuleseite – nicht im Rahmen der Gutachtergruppe – nicht systematisch in den Prozess der Akkreditierungsvorbereitung und -umsetzung einbezogen werden und ihre Beteiligung entsprechend punktuell bleibt.

Der Bologna-Prozess, in dessen Zusammenhang Akkreditierungsverfahren häufig genannt werden, gerade wenn es um bürokratische Zumutungen geht, ist nicht zwangsläufig mit Programmakkreditierungen verbunden. Zumindest theoretisch ist auch die Akkreditierung von Diplom- oder Staatsexamens-Studiengängen möglich und an süddeutschen Universitäten wurde Bologna – also im Kern die Stufung von Studiengängen in Bachelor und Master – mehrheitlich ohne Akkreditierung eingeführt. Gerade hier ist es notwendig, nicht aus dem Blick zu verlieren, welche Probleme aus welchen Kontexten resultieren.

Hochschulleitungen und Akkreditierung

Bei der Betrachtung der Einstellungen von Hochschulleitungen zu Programmakkreditierungen wird deutlich, dass die Rektorate Akkreditierung als Hebel zur Durchsetzung von Steuerungsimpulsen sehen (vgl. Kaufmann 2012, S. 163-170). Dies ist nur vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen für Hochschulleitungen zu verstehen. Sie sehen sich in den letzten Jahren verstärkt mit neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten konfrontiert. Dem entgegen steht aber ein grundsätzliches Steuerungsproblem in Wissenschaftsorganisationen. Diese sind als lose gekoppelte Systeme darauf angewiesen, dass die Organisationsmitglieder in weitgehender Eigenverantwortung die Leistungserbringung durchführen, da eine hierarchische Steuerung von Expert(inn)en aus vielen Gründen nicht zielführend ist. Die Herausforderung für die Hochschulleitungen ist nun, dass die Umsetzung der Studienreform extern durch die Politik erzwungen wird und sich die Hochschulen bzw. deren Leitungen als Schnittstellen zur Politik den Forderungen nicht widersetzen können.

Begleitet wird diese Situation mit hoher Unsicherheit für die Leitungen: Sie haben kaum die Möglichkeit zu kontrollieren, ob Fächer die Studienreform vorgabengetreu umsetzen und wenn ja, mit welcher Qualität dies geschieht. In diesem Setting erscheinen Programmakkreditierungen als Instrument der Sicherstellung von Mindeststandards und als extern erzwungener Anlass fachbereichsintern über Studiengangsgestaltung und Lehrqualität zu sprechen und die Studienprogramme weiterzuentwickeln. Dies stellt aus Sicht der Hochschulleitungen einen positiven Effekt dar, den sie als übergeordneter Akteur selber nur schwer erreichen können. Erst der externe Blick der Fachgutachter(innen) schafft hier den notwendigen Anreiz. Auch die stärkere Orientierung der Studiengänge an Qualifikationszielen und Arbeitsmarktanforderungen würde sich ohne den externen Anstoß im Rahmen der Programmakkreditierungen nach Einschätzung der Leitungen sonst nicht realisieren lassen. Der an anderer Stelle häufig beklagte und kritisierte Ressourcenaufwand erscheint dagegen aus Perspektive der Hochschulleitungen eher sekundär.

Kritik an den Verfahren zielt häufig eher in eine andere Richtung: Als problematischer wird die mangelnde Strenge, die aus der gemeinsamen Fachkultur resultierende Nähe zwischen Begutachteten und Gutachter(inne)n, als Einschränkung der Verfahren eingeschätzt, ebenso wie die mangelhafte Kompetenz der Gutachter(innen), die nicht selten von den Rektoraten im Rahmen der Verfahren wahrgenommen wird.

Insgesamt sehen Rektorate also eine durchaus sinnvolle Funktion in den Programmakkreditierungen, auf die sie – zumindest ohne adäquaten Ersatz – nicht verzichten möchten.

Fachbereichsleitungen und Akkreditierung

Für die Dekanate erscheinen die Akkreditierungen als enorme Herausforderung (vgl. Kaufmann 2012, S. 171-193). Dies ist unter anderem auf die veränderten Rahmenbedingungen für Dekanate zurückzuführen. Sie befinden sich aufgrund ihrer Stellung im Gefüge der Selbstverwaltung der Hochschulen in einer „Sandwich-Position“: Sie sehen sich einer doppelten Verantwortung aus-

gesetzt, gegenüber den Hochschulleitungen einerseits und den Fachbereichen andererseits. Für sie stellt sich aber das Problem, dass sie kaum über Steuerungsmittel verfügen, da ihre rechtliche Stellung eher der von „Primi inter Pares“ entspricht.

Zudem ist die Situation im Rahmen der Studienstrukturereform für die Fachbereichsleitungen von hohen Unsicherheiten gekennzeichnet: Generell waren Studiengangsgestaltung und -entwicklung keine Kernkompetenz, die von den Träger(inne)n solcher Ämter im Rahmen der universitären Selbstverwaltung erwartet wurden. Dies hat sich mit der Umsetzung der Bolognaform deshalb zu einem massiven Problem ausgewachsen, weil die Anforderungen und die Komplexität des Systems so extrem gewachsen sind, dass die Konstruktion eines Studienprogramms sich zu einer eigenen Wissenschaft entwickelt hat (vgl. Kühl 2012). Die Fachbereichsleitungen sind die wesentlichen Träger der Verfahren Programmakkreditierungen auf Hochschulebene. Sie sind die zentrale Schnittstelle zu den Agenturen und Gutachter(inne)n, wobei sie in der Mehrheit der Fälle nicht auf die Unterstützung von Verwaltungspersonal an den Fachbereichen zurückgreifen können, dass in der Lage wäre, fachliche Aufgaben im Rahmen der Verfahren zu übernehmen. Die Fachbereichsleitungen versuchen zumeist mit geringem Erfolg die übrigen professoralen Mitglieder des Fachbereichs in die Akkreditierungsverfahren einzubinden. Letztlich sind sie die Hauptverhandlungsführer nach Außen gegenüber Agentur und Gutachtergruppe und nach Innen gegenüber den Kolleg(inn)en bezüglich der Studiengangsgestaltung im Vorfeld und der anschließenden Umsetzung von Auflagen. Entsprechend liegt bei den meisten Dekan(inn)en an Hochschulen heute ein hohes Erfahrungswissen aus durchgeführten Akkreditierungen vor.

In der Gesamtschau kommen die Vertreter(innen) der Fachbereichsleitungen zu einer uneinheitlichen Einschätzung der Akkreditierungsverfahren mit leicht positiver Tendenz: Als gewinnbringend wird der angestoßene Diskussionsprozess im Fachbereich betrachtet. Zudem können die Verfahren als Hebel für Veränderungen nach Innen dienen. Sie bieten die Möglichkeit Mindeststandards für Studiengänge auch gegen eventuelle Widerstände von Kollegen durchzusetzen und die Erfüllung der Standards gegenüber dem Außenraum zu dokumentieren. Die Dokumentationsfunktion bezieht sich auch auf den Austausch mit Fachvertreter(inne)n über fachwissenschaftliche und -didaktische Ansprüche eines Studienprogramms und die Transparenz bezüglich Studierbarkeit und Rahmenbedingungen für die Studierenden. Als negative Aspekte der Akkreditierungsverfahren führen die Fachbereichsleitungen aus ihrer Sicht vor allem die zeitliche Belastung durch die Erfüllung administrativer Anforderungen an. Diese Belastung entsteht aus formalen Vorschriften an die Dokumentation. Die Arbeitsbelastung ist auch deswegen für die Einzelnen hoch, weil sie zumeist nur für einen kleinen Kreis von Beteiligten anfällt, der selten über die Angehörigen des Dekanats hinausgeht. Die Fachbereichsleitungen kritisieren aber auch häufige Mängel in der Arbeit von Agenturen und Gutachtergruppen. Die Beratung durch die Agenturen wird in vielen Fällen als nicht genug unterstützend und lösungsorientiert wahrgenommen. Als zweite Schwachstelle werden häufig die Vorort-Begehungen durch die Gutachtergruppen gesehen. Eine mangelnde Professionalität der Peers äußert sich nach Aussagen vieler Dekan(inn)e(n) in der ungenügenden Vorbereitung der Sitzungen und den zuweilen als nicht zielführend wahrgenommenen Debatten über Modul- und Veranstaltungsinhalte.

Insgesamt aber steht nicht die Effektivität sondern die Effizienz der Programmakkreditierungen für viele Angehörige der Fachbereichsleitungen in Frage. Wenn die genannten negativen Fälle nicht eintreten, dann werden die Akkreditierungen von den Betroffenen als hilfreiche Überprüfungen des Studienangebotes bewertet, die insgesamt ein sinnvolles Instrument der Qualitätsentwicklung darstellen.

Verwaltung und Akkreditierung

Eine Gruppe innerhalb der Hochschulen, die die grundsätzliche positive Einstellung zu Verfahren der Programmakkreditierung teilt, sind die Hochschulverwaltungen (vgl. Kaufmann 2012, S. 194-204). Akkreditierungen haben sich dabei in den letzten Jahren als Arbeitsfeld für neue Professionen des „third space“ – also jenen Verwaltungsmitarbeiter(inne)n, die zwischen „klassischer“ Verwaltung und Wissenschaft angesiedelt sind – entwickelt. Aus ihrer Sicht stellen Akkreditierungen eine Chance auf zusätzlichen Einflussgewinn innerhalb der Hochschulen dar.

Dabei kann die konkrete Einbindung von Verwaltungspersonal je nach Position in der Hochschule variieren. Angehörige zentraler Einrichtungen sind häufig im Bereich der Datenbereitstellung und des Supports für Fachbereiche bei der Durchführung der Verfahren eingebunden, haben aber meist keine Kapazitäten und auch nicht die Expertise um jedes Verfahren inhaltlich zu begleiten. Auf dezentraler Ebene übernehmen Verwaltungsangehörige dort wo sie mit entsprechenden Stellenprofilen vorhanden sind, dann die direkte Durchführung der Verfahren. Wo es keine dezentralen Mitarbeiter(innen) gibt, fällt die Durchführung wie gesagt in den Arbeitsbereich der Dekan(inn)e(n).

Grundsätzlich sehen sich Verwaltungsangehörige mit dem Problem konfrontiert, über keine eigenen Steuerungsmittel zu verfügen und mit den zentralen Erbringern der wissenschaftlichen Kernleistungen der Hochschule nicht auf Augenhöhe kommunizieren zu können. Sie ziehen sich entsprechend eher auf eine reine Dienstleistungsfunktion zurück. Der Handlungsspielraum für Verwaltungsmitarbeiter(innen) entsteht entweder durch Aufgabenübertragung, wenn Akteur(inn)e der akademischen Selbstverwaltung eigene Kompetenzen nicht wahrnehmen wollen oder durch die Expertise der Verwaltungsangehörigen in einer Situation, die für die Selbstverwaltungsakteure durch hohe Unsicherheit geprägt ist. Für die Mitglieder der Hochschulverwaltung ergibt sich ein Legitimationsgewinn durch ihr Expertenwissen bezüglich der Prozesse und Vorgaben im Feld der Programmakkreditierung vor allem durch die Arbeitsentlastung, die für die Angehörigen der akademischen Selbstverwaltung dadurch erzielt wird.

Eine Aufwertung von Verwaltungsmitarbeiter(inn)e(n) brachte aber auch die flächendeckende Einführung von Verfahren der Qualitätssicherung in Form von studentischer Lehrveranstaltungs-kritik oder Absolventenstudien mit sich, die im Rahmen der Programmakkreditierungen erfolgte. Diese Instrumente benötigen für ihre Einführung und Umsetzung ein Expertenwissen über das die meisten Lehrenden nicht verfügen.

Insgesamt lässt sich gerade in den Fachbereichen festhalten, dass es ohne die Pflicht zur Durchführung von Programmakkreditierung keine Ausweitung dezentraler Stellen von Fachbereichs- und Studiengangs-„Manager(inne)n“ gegeben hätte. Aber auch auf der Ebene der gesamten Hochschule haben die Programmakkreditierungen zu einem starken Bedeutungsanstieg einer neuen Profession innerhalb der Hochschulverwaltung geführt, die zwischen der „klassischen“ Verwaltung und der Wissenschaft eingesiedelt ist.

Lehrstühle und Akkreditierung

Die zahlenmäßig größte Gruppe in unserer Betrachtung sind die Professor(inn)en der Hochschule. Sie haben tendenziell die negativste Einschätzung gegenüber den Programmakkreditierungen und nehmen die Verfahren häufig als mehr oder minder unzulässigen „Eingriff“ in ihre Interessenssphäre wahr (vgl. Kaufmann 2012, S. 205-214).

Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass die veränderte Steuerungsstrukturen der letzten Jahre in den Hochschulen für die Professor(inn)en im Wesentlichen als Anstieg externer Anforderung –

v. a. hinsichtlich der Pflicht zur Rechenschaftslegung – und einer zunehmenden Hierarchisierung im Binnenverhältnis der Hochschule erscheinen.

Die direkte Beteiligung von Lehrstuhlinhaber(inne)n an Akkreditierungsverfahren fällt unterschiedlich aus, bleibt zumeist aber eher passiv. Dieses Verhalten ist aus Sicht der Betroffenen völlig zweckrational vor dem Hintergrund, dass im Wissenschaftssystem der größte Reputationsgewinn im Bereich der Forschung zu erlangen ist, weniger in der Lehre, noch weniger im Feld der Lehrorganisation. Angesichts begrenzter (v. a. zeitlicher) Ressourcen ist die individuelle Entscheidung der Nichtbeteiligung an den Verfahren also nachzuvollziehen.

Akkreditierungen erscheinen mit ihren bürokratischen Anforderungen an Dokumentationsstandards für die Professor(inn)en somit primär als Ablenkung von den eigenen Kernleistungsbereichen. Sie stellen zudem Eingriffe in die eingespielten Arbeitsroutinen von Lehre und Prüfungen dar, da sie neue Anforderungen wie etwa die Modularisierung von Studieninhalten oder die Kompetenzorientierung von Tests und Prüfungen vorschreiben. Dies erfordert, nicht zuletzt angesichts der Unklarheit der Konzepte, einen hohen Bearbeitungsaufwand.

Auch wenn von den befragten Hochschullehrenden die grundsätzliche Offenheit für Anpassungen und Weiterentwicklungen der eigenen Lehre vor dem Hintergrund einer drohenden „Betriebsblindheit“ betont wird, so werden die in den Akkreditierungsverfahren gemachten Auflagen und Hinweise, so sie die eigene Lehrpraxis betreffen, meistens als Eingriff in die Gestaltungsfreiheit der Lehre betrachtet und zurückgewiesen. Dabei ist offener Widerstand allerdings in den wenigsten Fällen zu beobachten. Das gewählte Vorgehen ist eher das Umgehen von Anforderungen etwa durch lediglich formales Erfüllen der Bestimmungen.

Handlungsmuster und Dynamiken idealtypisch

Versucht man die in den Hochschulen im Rahmen von Verfahren der Programmakkreditierung auftretenden Handlungsmuster und Dynamiken in idealtypischer Weise darzustellen, dann zeigt sich eine Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Hochschulleitungen durch externen Druck dazu genötigt werden Akkreditierung ihrer Studienprogramme durchzuführen. Diesen externen Druck geben die Leitungen an die Fachbereiche weiter. Die Fachbereichsleitungen setzen Verfahren der Programmakkreditierung um, weitgehend ohne breite Unterstützung der weiteren Fachbereichsmitglieder. Die Dekanate führen die wesentlichen Verhandlungen mit den Agenturen, die sie teilweise als sehr bürokratisch wahrnehmen, deren Beratung und Expertise die Fachbereichsleitungen aber auch sehr schätzen. Die Dekanate sind hochschulseitig auch die Hauptakteure beim Vor-Ort-Gespräch mit den Gutachter(inne)n, wobei sie dieses Peer Review-Verfahren als quasi wissenschaftsadäquates Prinzip zumeist positiv bewerten. Auch die spätere Auflagenumsetzung liegt in den Händen der Fachbereichsleitungen, wobei ihnen diese verpflichtenden Auflagen auch ein Zwangsinstrument zur Umsetzung von Veränderungen gegen renitente Kolleg(inn)en an die Hand geben. Die Angehörigen der Hochschulverwaltungen unterstützen ggf. Fachbereiche bei der Durchführung der Akkreditierungsverfahren und stärken dabei gleichzeitig ihre hochschulinterne Position. Die Professor(inn)en stehen den Programmakkreditierungen mehrheitlich passiv oder sogar ablehnend gegenüber. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass die Akkreditierungen mit ihrer Formalisierung der Lehre zu einem Autonomieverlust für die Lehrenden führen. Sie können bei dem Verfahren nichts gewinnen, weder Reputation noch Handlungsspielräume.

Ergebnisse und Folgen

Betrachtet man die Ergebnisse und Folgen, die die Durchführung von Verfahren der Programmakkreditierung mit sich gebracht haben, so kommt man zu dem Ergebnis, dass die Verfahren häu-

fig mikropolitisch (über)beansprucht werden: So führt es etwa zu einer inhaltlichen Überlastung, wenn von einzelnen Akteur(inn)en wie den Hochschulleitungen versucht wird, durch die Programmakkreditierungen gezielt eine externe Steuerung der Fachbereiche herbeizuführen.

Insgesamt stellen die Akkreditierungen ein neues und relativ systemfremdes Element im Bereich der Lehre dar. Sie haben mit ihrem autoritativen Charakter eine Verbindlichkeit in den Lehrbetrieb eingeführt, der vormals durch sehr weitgehende Handlungsautonomie der Lehrenden bestimmt war. Anders als etwa schon lange im Forschungsbereich waren hier selbst Mechanismen der Kontrolle durch die Fachgemeinschaft kaum üblich und funktionierten ggf. nur indirekt über fachspezifische Sozialisation. Diese Situation hat sich durch die Akkreditierung als direkten Eingriff, an dem auch Fachvertreter(innen) beteiligt sind, gewandelt.

Allerdings muss festgehalten werden, dass die inhaltliche Qualitätsverbesserung, die bei den Studiengängen durch eine Akkreditierung erzielt wird, massiv von der Qualität der Arbeit der Gutachter(innen) abhängt. Nun ist das eigentliche Ziel von Akkreditierungen aber auch nicht die Qualitätsverbesserung, sondern die Sicherung von Mindeststandards. So haben die Programmakkreditierungen maßgeblich dazu beigetragen, dass wesentliche Elemente der Bologna-Reform implementiert wurden. Dies lässt sich am Beispiel der Modularisierung der Studiengänge ebenso zeigen, wie an der Frage nach der Ausrichtung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen hin zu einer verstärkten Kompetenzorientierung oder der Verankerung von Elementen der Berufspraxis in die Studienprogramme.

Programmakkreditierung – Lessons Learned:

Fragt man nach den wesentlichen Erkenntnissen nach über zehn Jahren Programmakkreditierungen, so ist wohl dies festzuhalten: Sie funktionieren primär als Mittel der Festsetzung und Durchsetzung von formalen Standards, nicht zur dynamischen Qualitätsentwicklung.

Aber auch wenn Programmakkreditierungen nicht automatisch zur Qualitätsverbesserung führen müssen, so können sie dies aber trotzdem tun. Dafür sind drei Mechanismen verantwortlich: Da ist als erstes der Aspekt des externen Feedbacks durch Gutachter(innen), das im Rahmen der Verfahren gewährleistet wird. Zweitens können die Verfahren zur Initialisierung interner Auseinandersetzungen in den Fachbereichen über die Ausgestaltung von Studiengängen führen. Als dritter Mechanismus muss die Festlegung qualitätsunterstützender Prozesse und Instrumente genannt werden, wie etwa die Einführung von flächendeckenden Lehrveranstaltungsevaluationen, die mit den Akkreditierungsverfahren einhergehen.

Dabei ist – wie bei so vielem – die „menschliche“ Komponente nicht zu vernachlässigen: Insgesamt lässt sich sagen, dass Programmakkreditierungen nur so gut sind, wie die am Prozess beteiligten Personen. Dies ist damit wesentliche Schwachstelle und Chance zugleich. Denn so schlecht, wie einige Akteur(inn)en es aus politischen Gründen darstellen (vgl. Banscherus 2011), sind die Verfahren nun auch wieder nicht.

Literatur

Akkreditierungsrat (2012): Tätigkeitsbericht 2011. Bonn.

Banscherus, Ulf (2011): Akkreditierung - Mission erfüllt? Hochschulleitungen blockieren Qualitätsprüfungen. In: *Forum Wissenschaft*, Jg. 28, Nr. 2, 2011, S. 35-39.

- Kaufmann, Benedict (2010):** Ergebnisse der HRK-Umfrage zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen 2010. In: HRK (Hg.): Wegweiser 2010 – Qualitätssicherung an Hochschulen. Bonn. (Beitr. zur Hochschulpolitik, 8/2010), S. 4–72.
- Kaufmann, Benedict (2012):** Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. VS Verl. für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Kühl, Stefan (2012):** Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. transcript, Bielefeld.
- Röbbecke, Martina (2010):** Akkreditierung. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas /Hornbostel, Stefan (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. VS Verl. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Suchanek, Justine/Pietzonka, Manuel/Künzel, Rainer et al. (2012):** Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. V&R Unipress, Göttingen.
- Wissenschaftsrat (2012):** Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Köln.

Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen

Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen

Stefan Kühl, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld

Inzwischen hat fast jede(r) Hochschullehrer(in) seinen eigenen kleinen Anekdotenschatz über das um die Jahrhundertwende eingeführte Akkreditierungsverfahren. Es wird erzählt, wie man ein komplett neues Modul von den Gutachter(inne)n aufgeschwatzt bekommen hat, weil eine(r) der Gutachter(innen) über die Akkreditierung ihr/sein neues Lehrbuch promoten wollte, wie den Akkreditierern an deutschen Großuniversitäten bei der Akkreditierung von seit Jahrzehnten etablierten Studienfächern Bibliotheken, Seminarräume und Computerausstattung gezeigt werden – gerade so, als ob sich irgendjemand in der Hochschulleitung dafür interessieren würde, wenn die Akkreditierer(innen) zufällig feststellen würden, dass in einer Institutsbibliothek in den letzten zehn Jahren kaum noch neue Bücher gekauft worden sind. Oder es wird kolportiert, dass nur noch dann, wenn mal wieder eine Gutachterkommission über die Akkreditierung, die Re-Akkreditierung oder die Re-Re-Akkreditierung eines Studiengangs zu entscheiden hat, an der Hochschule leckere Schnittchen gereicht werden, nicht etwa bei Vorträgen von Gastwissenschaftler(inne)n oder gar bei Studierendenkonferenzen ist.

Als das Akkreditierungsverfahren um die Jahrhundertwende an den deutschen Hochschulen eingeführt wurde, waren damit enorme Hoffnungen verbunden.¹ Endlich – so die Position der Bildungspolitiker(innen) fast aller Parteien – würde die Genehmigung der Studiengänge aus den staatlichen Zwängen der Ministerialverwaltung befreit und damit die Basis für eine ganz neue bunte Vielfalt von neuen Studiengängen geschaffen werden. Die Verschiebung der Kompetenzen für die Genehmigung von Studiengängen von einer letztlich durch Wahlen legitimierten Ministerialbehörde hin zu privatwirtschaftlich agierenden Akkreditierungsagenturen passte in eine Zeit, in der in einem fast Orwellschen Stil Wissenschaftsministerien in Innovationsministerien umbenannt wurden, Bundesländer neue Hochschulgesetze als Hochschulfreiheitsgesetze bezeichneten und das New Public Management weitgehend ungeprüft als neues Wundermittel zur Steuerung von Hochschulen propagiert wurde.²

1 Das Scheitern der Programmakkreditierung

Inzwischen besteht jedoch eine überraschende Einigkeit, dass das Akkreditierungsverfahren von einzelnen Studiengängen als gescheitert gelten muss.³ Die unter dem Label „Entfesselung der Hochschulen“ losgetretene Hochschulpolitik hat – begleitet von der Prosa aus den hochschulpolitischen Dichterwerkstätten – eine bisher nicht gesehene Bürokratisierungswelle an den deut-

¹ Siehe zum Diskurs über Qualität, in den die Einführung der Akkreditierung in Deutschland integriert war, Saarinen 2005 und Saarinen 2009.

² Eingebunden war die Entwicklung in europäische Versuche zur Standardisierung von Akkreditierung; siehe beispielsweise Hämäläinen 2003, Haug 2003 oder Schade 2005.

³ Siehe dazu nur das neue Gutachten des Aktionsrats Bildung zur Qualitätssicherung an Hochschulen, Aktionsrat Bildung – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2013, S. 9.

schen Hochschulen ausgelöst.⁴ Für das Akkreditierungsverfahren werden von den Instituten Hunderte von Seiten geschrieben, die die Gutachter(innen) vorher zu lesen bekommen. Dabei wird entsprechend den Anforderungen der Kultusministerkonferenz jeder Studiengang „bolognakonform“ über Leistungspunkte stundengenau vorausgeplant – wissend, dass am Ende noch keinem Institut eine Akkreditierung wegen methodischer Schwächen des Studiengangs verweigert wurde, wohl aber, dass ein Bachelorstudiengang, bei dem am Ende das Zertifikat für 179 oder 181 statt für 180 Leistungspunkte vergeben wird, ganz sicher nicht die Hürde der Akkreditierung nimmt.

Die Universitäten und Fachhochschulen konnten dieser neuen Antrags- und Dokumentationspflichten nur dadurch Herr werden, indem sie in einem erheblichen Maße neue Stellen geschaffen haben. Befördert durch die neue Budgethoheit der Hochschulen – und in der Regel gut kaschiert in den Stellenplänen – wurden von den Hochschulleitungen zentrale Stabsstellen für Bologna-Koordination, Qualitätsentwicklung, Akkreditierungswesen und Qualitätsmanagement geschaffen, und auch auf der Ebene der Fakultäten und Fachbereiche war der zusätzliche bürokratische Arbeitsaufwand nur zu bewältigen, indem Stellen für die Lehre zu Stellen für die Lehrverwaltung umgewidmet wurden.

Dabei haben die Hochschulen eine neue Kompetenz erworben, die man bisher eher in Großunternehmen vorfinden konnte – den Aufbau einer Schauseite für die Außendarstellung. Kaum ein(e) Akkreditierer(in) ist in der Lage, bei der standardmäßig eineinhalb Tage dauernden „Begehung“ vor Ort die Auswirkungen eines Studiengangskonzepts vor dem Hintergrund der vorhandenen Lehrenden und Studierenden einzuschätzen. So wird man bei der Begutachtung mit einer Schauseite des Studiengangs abgespeist. Man bekommt nicht den „Bau“ – den realen Studiengang –, sondern eine „Bauplanung“ präsentiert, die häufig so geschönt ist, dass die Baupläne für den neuen Flughafen in Berlin-Brandenburg fast schon realitätsnah wirken⁵.

All dieser Aufwand wäre vertretbar, wenn die Studiengänge am Ende eine höhere Qualität hätten als vorher. Aber mit der Reform der Hochschulen hat ein neuer Begriff einen ungeahnten Siegeszug in der deutschen Sprache angetreten: die Studierbarkeit. Bei der inzwischen selbstverständlichen Verwendung des Wortes „Studierbarkeit“ geht die Verwunderung über diese doch sehr ungewöhnliche Wortschöpfung verloren. Worauf haben Akkreditierungsbehörden denn geachtet, bevor sie in ihren Richtlinien die Studierbarkeit von Studiengängen als Kriterium für die Genehmigung von Studiengängen festgelegt haben? Wären wir nicht irritiert, wenn von der „Fahrbarkeit eines Fahrzeuges“ oder der „Essbarkeit eines Essens“ die Rede ist?

In der Sprache der Organisationswissenschaft würde man sagen, dass mit dem Begriff der „Studierbarkeit“ die Diskrepanz zwischen der Planung eines Studiengangs und den Möglichkeiten seiner Ausführung bezeichnet wird. Die Planung wirkt dabei zunächst überzeugend. Die Regeln scheinen aufeinander abgestimmt, die Zeitplanung realistisch. Erst in der Ausführung zeigt sich, dass die Regeln sich widersprechen und die Zeitplanung unmöglich einzuhalten ist. Wenn die Planung dann so sehr von den Notwendigkeiten der Ausführung entfernt ist, dass bei Befolgen der von den Planer(inne)n erstellen Blaupausen die angestrebten Ziele unmöglich zu erreichen sind, spricht man von der Unmöglichkeit der „Ausführbarkeit“ – oder eben im Universitätskon-

4 Wenn man sich rückblickend die Auseinandersetzung der maßgeblichen Vertreter(innen) des CHE mit der Bertelsmann Stiftung zu Akkreditierungsverfahren ansieht (vgl. Müller-Böling 2010), erinnert das ein bisschen an Goethes Zauberlehrling, der die Geister nicht wieder los wird, die er einmal gerufen hat. Das Hauptproblem der Bertelsmann Stiftung ist, dass sich die Gütersloher trotz des offensichtlichen Scheiterns vieler der von ihnen angestoßenen Initiativen bisher nicht von dem Dogma gelöst haben, dass „private Initiativen“ im Prinzip besser sind als „staatliche Initiativen“. Siehe zur Kritik an der Bertelsmann Stiftung nur zum Beispiel Barth und Schöller 2005

5 Siehe zu dieser Metapher Kaube 2010

text von der Unmöglichkeit der „Studierbarkeit“.⁶ Und die vielen Programmakkreditierungen haben offensichtlich bisher nicht verhindert, dass eine ganze Reihe von Bologna-Studiengängen einfach nicht studierbar ist.

Es ist nur eine Frage der Zeit, bis das Akkreditierungsverfahren für einzelne Studiengänge – die Programmakkreditierung – abgeschafft werden wird. Vielleicht wird es das Bundesverfassungsgericht sein, das die Genehmigung von Studiengängen über private Agenturen kippen wird, vielleicht werden es die Hochschulpolitiker sein, die nicht mehr bereit sind, die enormen Kosten für die Akkreditierung zu finanzieren, vielleicht wird es auch eine mutige Hochschulrektorin oder eine mutige Unipräsidentin sein, die erklärt, dass die eigene Hochschule für einen solchen bürokratischen Irrsinn keine Zeit und – angesichts der Unterfinanzierung der Hochschulen – auch kein Geld hat, und einfach aus dem Akkreditierungsverfahren aussteigt. In Deutschland sind bisher fast die Hälfte der Studiengänge aus verschiedenen Gründen nicht akkreditiert – ohne dass das bisher Studierende, Arbeitgeber(innen) oder auch Graduiertenschulen irgendwie besonders interessiert hat.

Wie wird jetzt auf die Krise des existierenden Akkreditierungsverfahrens reagiert? Welche Entwicklungslinien zeichnen sich ab?

2 Die Umstellung auf die Systemakkreditierung

Die Lösung dieses Problems wird nicht in der Abschaffung der Akkreditierung, sondern im Übergang von der Programmakkreditierung zu einer Systemakkreditierung gesehen. Es soll – so der Grundgedanke – nicht mehr die Regelkonformität der einzelnen Studiengänge einer Hochschule zertifiziert werden, sondern die Prozesse der Hochschule zur Qualitätssicherung. Hochschulen sollen die internen Genehmigungs- und Evaluationsverfahren so genau standardisieren und dokumentieren, dass man davon ausgehen kann, dass am Ende „gute Studiengänge“ herauskommen.⁷ Nicht mehr die Bauplanung für einen Studiengang, sondern nur noch die Art und Weise, wie die Hochschulen die Erstellung einer Bauplanung eines Studiengangs planen, soll akkreditiert werden. Es wird – und hier wird das beeindruckende Wort verwendet – das „System“ begutachtet und genehmigt, mit denen Hochschulen ihre Studiengänge erstellen und genehmigen.

Von dieser Systemakkreditierung verspricht man sich, dass das aufwendige Klein-Klein der Akkreditierung einzelner Studiengänge reduziert wird und die Kompetenzen für die Gestaltung von Studiengängen stärker in die Universitäten und Fachhochschulen zurückverlagert werden. Das so stärker in die Kompetenz von Hochschulen verlagerte Genehmigungsverfahren soll es ermöglichen, dass die Initiativen für Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement an den Hochschulen stärker mit dem Genehmigungsverfahren für Studiengänge verzahnt werden können. Die Hochschulen sollen so in die Lage versetzt werden, den Wildwuchs einzelner isoliert akkreditierter Studiengänge einzudämmen und stattdessen alle Studiengänge „aus einem Guss“ anzubieten. Und nicht zuletzt sollen die kaum noch zu beherrschenden Bürokratisierungseffek-

⁶ Die Überlegungen über Studierbarkeit habe ich aus einer früheren Publikation übernommen (vgl. Kühl 2012, S. 85 f.). Der Begriff der „Studierbarkeit“ lässt sich auf alle Fälle schon für die Wende zum 21. Jahrhundert, also die Phase vor der Durchsetzung der Hochschulreform, feststellen. Die Forderung war beispielsweise, dass sich Lehrende bei der Erstellung von Studiengängen auf die „Studierbarkeit“ ihres Lehrangebots „verbindlich zu einigen“ haben. Eine genaue etymologische Untersuchung der Entstehung dieses Begriffes steht noch aus.

⁷ Siehe zu der Systemakkreditierung als „innovative approach“ aus Deutschland Grendel und Rosenbusch 2010.

te der Programmakkreditierung – und die damit verbundenen Kosten für die Hochschulen – reduziert werden.

Empirisch lassen sich die Effekte der Systemakkreditierung noch nicht genau bestimmen, weil bisher erst einzelne Hochschulen mit der Systemakkreditierung hantieren. Die Universität in Mainz hat als eine der ersten Universitäten ein internes Akkreditierungsverfahren eingeführt, und auch die Universität Potsdam experimentiert mit einem Verfahren zur internen Programmakkreditierung. Auch an den Universitäten Bayreuth und Bremen und an den Fachhochschulen in Erfurt und Münster wurde in einem von einer der Akkreditierungsagenturen betriebenen Projekt mit Elementen einer Umstellung von Programm- auf Systemakkreditierung experimentiert.

Ein Aspekt macht jedoch skeptisch: Eigentlich müsste die Verlagerung der Kompetenzen in die Hochschulen ein umfassendes Arbeitsplatzvernichtungsprogramm in den privatwirtschaftlich organisierten Akkreditierungsagenturen sein. Schließlich verlieren sie – so die Idee der Systemakkreditierung – ihr Kerngeschäft der Akkreditierung von Studiengängen. Das Gegenteil scheint aber der Fall zu sein. Wenn man mit Vertreter(inne)n von Akkreditierungsagenturen spricht, sehen sie in der Systemakkreditierung ein mit staatlichen Geldern finanziertes Wachstumsprogramm für ihre Agenturen. Schließlich bedeutet Systemakkreditierung, dass das hochschulinterne Akkreditierungsverfahren wiederum akkreditiert werden muss – und wer anders als die Akkreditierungsagenturen sollte das machen? Und integriert in die Systemakkreditierung ist dann auch die beispielhafte Programmakkreditierung von 10% bis 20% der Studiengänge, sodass auch das Kerngeschäft der Agenturen erhalten bleibt.

Parallel bauen die Hochschulen eigene – in der Regel mit aus der Lehre und Forschung abgezogenen Mitteln – neue, bei der Hochschulleitung angesiedelte Stäbe auf, die das hochschulinterne Akkreditierungsverfahren begleiten sollen. Diese neuen Stäbe für Akkreditierungsverfahren, für Lehrevaluation und für Qualitätsmanagement sollen einerseits sicherstellen, dass die Entwicklung, Dokumentation und Evaluation der Studiengänge der einzelnen Fakultäten und Fachbereiche nach in den universitätsinternen Prozesshandbüchern niedergelegten Verfahren stattfindet, und andererseits sollen sie die Akkreditierung ihres eigenen „Systems“ zur Genehmigung von Studiengängen vorbereiten.

Allein an dem erwarteten Personalwachstum in den Akkreditierungsagenturen und an den Hochschulen kann man sehen, dass die Systemakkreditierung nicht zu einem Bürokratieabbau führen wird, sondern es wird im Gegenteil zu einer weiteren Bürokratisierung an den Hochschulen kommen. Aber das mag alles zu ertragen und zu finanzieren sein, wenn die Umstellung von der Programm- auf die Systemakkreditierung – und das ist ja die eigentlich relevante Frage – am Ende zu besseren Studiengängen führt.

3 Die Verschiebung der Machtverhältnisse

Die Gestaltung von Studiengängen ist eine Frage der Kompetenz – und zwar der Kompetenz im doppelten Wortsinne: Einerseits der Fähigkeit, einen dem Fach angemessenen Studiengang zu entwickeln, und andererseits des formal abgesicherten Rechts, diesen Studiengang so auch durchzuführen. Auch wenn die unter dem Label „Bologna-Reform“ eingeführten Instrumente wie Leistungspunkte und Module die Gestaltung von methodisch durchdachten Studiengängen extrem erschwert haben, würde man die Fähigkeit (also die eine Seite der Kompetenz) für die Gestaltung eines Studiengangs spontan in den einzelnen Fachbereichen ansiedeln. Wie sollten auch beispiels-

weise ein(e) aus der Physik stammende(r) Prorektor(in) für Lehre und ihre/seine Stäbe einschätzen können, wie zum Beispiel ein Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache am besten aufgebaut sein sollte? Aber auch wenn die Fähigkeit zur Gestaltung von Studiengängen offensichtlich in den Fachbereichen liegt, liegen die formalen Kompetenzen zur Gestaltung und Durchführung des Studienganges damit nicht automatisch auch bei ihnen.

Bei der Umstellung von der Programm- auf die Systemakkreditierung werden sich diese formalen Kompetenzen verschieben, und damit auch die Machtverhältnisse bei der Gestaltung von Studiengängen.⁸ Im alten System der Programmakkreditierung hat man es mit einem Machtspiel von drei Akteuren zu tun – der Hochschulleitung, den Fachbereichen und den Akkreditierungsagenturen. Dieses Machtspiel war insofern austariert, als dass bei der Programmakkreditierung die Agentur als eine Art „Dritter“ zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen agierte. Zwar wird der Akkreditierungsantrag letztlich von der Hochschulleitung gestellt, und natürlich hat die Akkreditierungsagentur – Stichwort privatwirtschaftliches Unternehmen – Interesse daran, möglichst viele neue Akkreditierungsanträge von dieser Hochschulleitung zu bekommen, aber gleichzeitig sitzen im Gutachtergremium für einen Studiengang vorrangig Fachexperten(innen), die eher den Argumenten der Fachbereiche zugeneigt sind. Mit der Systemakkreditierung werden die Machtverhältnisse jetzt verschoben, weil die Akkreditierungsagentur kaum noch als Dritter zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen agiert, sondern letztlich zum finanziell abhängigen Zuarbeiter der Hochschulleitung und ihrer Stäbe wird. Die Karten im Machtspiel zwischen Zentrale und Dezentrale werden neu gemischt.⁹

Jetzt sind die Auseinandersetzungen zwischen der Zentrale und den Dezentralen eines der klassischen Spannungsfelder in jeder Organisation. Kurt Tucholsky hat bereits in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das Spannungsfeld treffend beschrieben, das für „Kleinkinderbewahranstalten, Außenministerien, Zeitungen, Krankenkassen, Forstverwaltungen und Banksekretariate“ und – man mag ergänzen – auch für Fachhochschulen und Universitäten gilt. Die „Zentrale“ – so Tucholsky – „weiß alles besser“. Die Zentrale habe „die Übersicht, den Glauben an die Übersicht und eine Kartothek“ (gemeint ist das Campus Management System). „In der Zentrale sind die Männer“ (von den Frauen in der Zentrale konnte Tucholsky noch nichts wissen) „mit unendlichem Stunk untereinander beschäftigt, aber sie klopfen dir auf die Schulter und sagen: ‚Lieber Freund, Sie können das von Ihrem Einzelposten nicht so beurteilen! Wir in der Zentrale ...‘“ „Die Zentrale“, so die Beschreibung Tucholskys, „hat zunächst eine Hauptsorge: Zentrale zu bleiben. Gnade Gott dem untergeordneten Organ, das wagte, etwas selbständig zu tun! Ob es vernünftig war oder nicht, ob es nötig war oder nicht, ob es da gebrannt hat oder nicht –: erst muss die Zentrale gefragt werden. Wofür wäre sie denn sonst Zentrale!“¹⁰

8 Man hat fast den Eindruck, dass das Wort „Macht“ inzwischen zu einem Tabuwort in der Hochschulforschung geworden. Es ist die Rede von New Public Management an den Hochschulen, das neue Chancen und Herausforderungen bietet, von den neuen Governance Strukturen, die an den Universitäten eingeführt werden, oder von neuen Steuerungsformen, die die Hochschulen auf das zwanzigste Jahrhundert vorbereiten. Mit jedem neuen EU-Projekt, mit jedem neuen BMBF-Projekt drohen die soziologisch orientierten Hochschulforschungsinstitute immer mehr zum Instrument der Politik für eine wissenschaftliche Stärken-Schwächen-Untersuchung des letzten hochschulpolitischen Trends zu werden. Aber der Anschluss an die Wissenschaft – und damit letztlich auch die Distanz zur Praxis – droht dabei verloren zu gehen. Man sehnt sich nach den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, in denen von der Forschung über Universitäten maßgebliche Impulse nicht nur für die Organisationssoziologie, sondern für die Soziologie insgesamt ausgegangen sind.

9 In der lesenswerten Studie von Kaufmann 2012 über die „Akkreditierung als Mikropolitik“ werden aufgrund der eingesetzten Methode (Experteninterviews) eher die unterschiedlichen Interessenlagen als die mikropolitischen Spiele rekonstruiert. Aber schon aufgrund der Interessensanalyse bekommt man einen guten Eindruck davon, welche mikropolitischen Spiele immer wieder ablaufen.

10 Tucholsky 1925.

Man kann fast beliebig die Konflikte herausgreifen, in denen sich die Auseinandersetzung zwischen Zentrale und Dezentrale bei der Gestaltung von Studiengängen zeigen wird. Nehmen wir nur die zurzeit beliebte Standardisierung von Modulen. Die Hochschulleitung hat das nachvollziehbare Interesse, Studierenden die Kombination von Studieninhalten verschiedener Fachbereiche zu ermöglichen. Während es vor der Bologna-Reform relativ einfach war, Seminare in anderen Fachbereichen als den eigenen zu belegen, wurde mit der Bologna-Reform diese Möglichkeit eines breit angelegten Studiums durch Schaffung von mit unterschiedlichen Leistungspunkten gewichteten Modulen erheblich erschwert. Deswegen greifen die Hochschulleitungen einiger Universitäten in Modellprojekten dazu, festzulegen, dass die Module aller Fächer ihrer Hochschule aus exakt gleich viel Stunden bestehen sollen. Das erleichtert die Kombination von Inhalten unterschiedlicher Fächer, erschwert aber den Fachbereichen die Gestaltung der Studiengänge.

Ähnliche Interessensgegensätze kann man bei der von vielen Hochschulleitungen unterstützten Vermehrung von Studiengängen beobachten. Die Schaffung von Modulen hat viele Fachhochschulen und Universitäten dazu verleitet, ihre Angebote von Bachelor- und Masterstudiengängen zu vervielfältigen. Es gibt an vielen Hochschulen inzwischen Bachelor- und Masterstudiengänge, die pro Jahr lediglich von vier, fünf Studierenden belegt werden. Die Angebote reichen mittlerweile von Bachelor- und Masterstudiengängen für „Hospital Management“ oder „Hospitality Management“ über Abschlüsse für „Angewandte Ethik“, „Angewandte Humangeographie“ oder „Angewandte Sexualwissenschaft“ bis hin zu Studiengängen für „Change Management“, „Kreatives Marketing Management“ oder „Kompetenzmanagement“. Im Prinzip kann sich an den Hochschulen jede(r) einzelne Professor(in) „ihren/seinen“ ganz eigenen Master zusammenbasteln, indem er eigene Lehrkapazitäten weitgehend für diesen Master verwendet und sich den fehlenden Rest des Studiengangs mit von Kolleg(inn)en bedienten – und eigentlich für andere Studiengänge gedachten – Modulen heranholt. Diese lokalen Initiativen zur Etablierung von teilweise exotisch klingenden Mikro-Studiengängen werden von den Hochschulleitungen häufig unterstützt, weil sie eine Breite des Studienangebots suggerieren, während die Fachbereiche dieser Vervielfältigung häufig kritisch gegenüberstehen, weil sie nicht nur die Identität von etablierten Fächern zerstört, sondern weil es auch einen erheblichen bürokratischen Aufwand bedeutet, eine Vielzahl von Mikro-Studiengängen zu verwalten.

4 Die Verlockung der zentralen Steuerung

Mit der Einführung der Systemakkreditierung sind zwei Modelle vorstellbar: Im ersten Modell werden die formal rechtlichen Kompetenzen sehr weitgehend in Fachbereiche verlagert, davon ausgehend, dass diejenigen, die die inhaltlichen Kompetenzen für die Gestaltung eines Studiengangs haben, auch diejenigen sind, die formal darüber entscheiden sollten und dies auch nach außen präsentieren können müssen. Im zweiten Modell nutzt die Hochschulleitung die durch die Systemakkreditierung gewonnenen Kompetenzen dazu, die in den Fachbereichen entwickelten Studiengänge selbst zu akkreditieren. In diesem Modell wird die Akkreditierung zum Instrument der Hochschulleitungen, um ihre Interessen in Bezug auf die Studiengangsgestaltung gegenüber den Fachbereichen durchzusetzen.

Im Moment zeichnet sich ab, dass die Systemakkreditierung eher nach dem zweiten Modell umgesetzt wird. Das Akkreditierungsverfahren für einzelne Programme wird quasi mit Copy and Paste von außen nach innen – quasi in die Universitäten hinein – verlagert. Die Aktenordner mit

der Darstellung von Studiengängen werden jetzt nicht mehr für die Akkreditierungsagenturen, sondern für die Stabsstellen der Hochschulleitung produziert, die Fachgutachter(innen) für einzelne Studiengänge nicht mehr von den Akkreditierungsagenturen zusammengesucht, sondern von den Stabsstellen. Vom Ablauf her bleibt alles beim Alten – nur die leckeren Schnittchen für die Gutachter(innen) werden wohl aus Kostengründen verschwinden.¹¹

Literatur

- Aktionsrat Bildung – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2013):** Qualitätssicherung an Hochschulen. Von der Akkreditierung zur Auditierung. Waxmann, Münster.
- Barth, Thomas/Schöller, Oliver (2005):** Der Lockruf der Stifter: Bertelsmann und die Privatisierung der Bildungspolitik. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 50. Jg., H. 11, S. 1339–1348.
- Grendel, Tanja/Rosenbusch, Christoph (2010):** System Accreditation: An Innovative Approach to Assure and Develop the Quality of Study Programmes in Germany. In: *Higher Education Management and Policy*, 22. Jg., H. 3, S. 87–98.
- Hämäläinen, Kauko (2003):** Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation? In: *European Journal of Education*, 38. Jg., H. 3 S. 291–300.
- Haug, Wolfgang Fritz (2003):** Zivilgesellschaft Kämpfe im Zweideutigen. Zur Kontroverse über die neozapatistische Politik. In: *Das Argument*, 45. Jg., H. 6 = H. 253, S. 845–860.
- Kaube, Jürgen (2010):** Alleinstellungsmerkmale als Selbstzweck. Contra. Online verfügbar unter http://spd.fraktion.mv.de/index.php/veranstaltungsreihe_bildung_von_anfang_an/veranstaltung_rostock_uni_bolognese.html.
- Kaufmann, Benedict (2012):** Akkreditierung als Mikropolitik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kühl, Stefan (2012):** Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie; eine Streitschrift. transcript (Science studies) Bielefeld. Online verfügbar unter <http://katalog.ub.uni-bielefeld.de/barcode/4370366>.
- Müller-Böling, Detlef (2010):** Alleinstellungsmerkmale als Selbstzweck. Die Suche nach der Einzigartigkeit in neuen Studiengängen, Evaluation und Akkreditierung. Online verfügbar unter http://spd.fraktion.mv.de/index.php/veranstaltungsreihe_bildung_von_anfang_an/veranstaltung_rostock_uni_bolognese.html.
- Saarinen, Taina (2005):** "Quality" in the Bologna Process. From "Competitive Edge" to Quality Assurance Techniques. In: *European Journal of Education*, 40. Jg., H. 2, S. 189–204.
- Saarinen, Taina (2009):** Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur. Analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique. In: *Education et Sociétés*, 24. Jg., H. 2, S. 79–92.

¹¹ Vielleicht führt die mit der Systemakkreditierung einhergehende Kompetenzverlagerung in Richtung Hochschulleitung zu einer Renaissance der Programmakkreditierung. In diesem Verfahren waren die Fakultäten durch die aus dem gleichen Fach stammenden Gutachter ein wenig gegen Durchgriffe der Hochschulleitung geschützt. Vielleicht führen die sich jetzt schon abzeichnenden Konfliktlinien bei der Systemakkreditierung aber auch dazu, dass das Akkreditierungswesen komplett abgeschafft wird und die Akkreditierungsagenturen sich als ganz normale Anbieter auf dem Beratungsmarkt für Hochschulen verdingen müssen.

Schade, Angelika (2005): Quality Assurance and Accreditation: Confidence building or Multiplication of National, European and Global Agencies. In: *Franziska Muche (Hg.): Opening up the Wider World*. Lemmens, Bonn. S. 31–36.

Tucholsky, Kurt (Panter Peter) (1925): Die Zentrale. In: *Die Weltbühne*, Nr. 13. 31.03.1925, S. 488.

Zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen

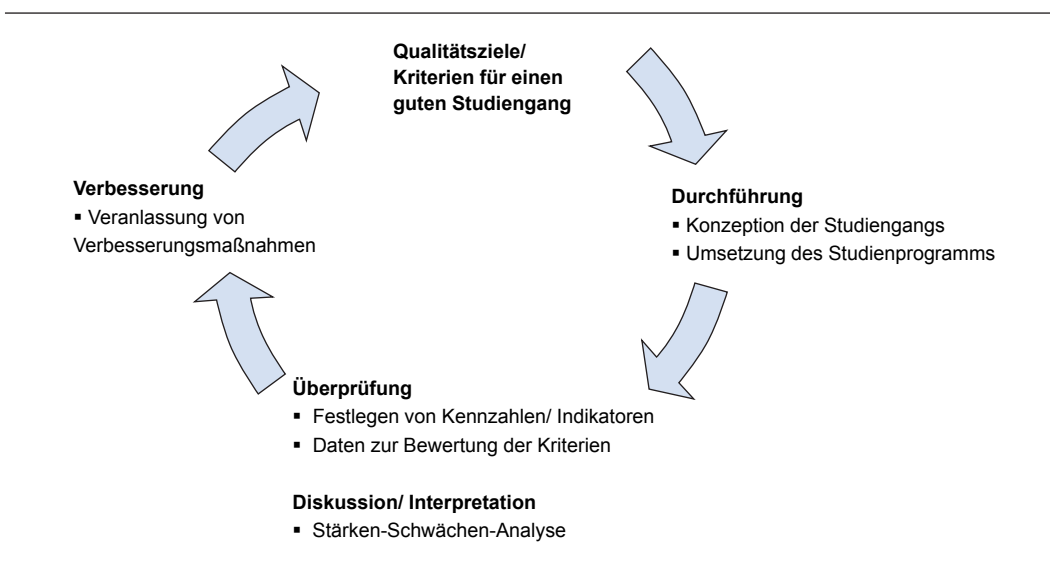
Katrin Thumser-Dauth, Stabsstelle Qualitätsentwicklung, Universität Stuttgart

Nicht zuletzt seit der Bologna-Reform stehen Hochschulen vor der Frage, wie die Qualität von Studiengängen bei deren Entwicklung und Weiterentwicklung sichergestellt werden kann. Das deutsche Akkreditierungswesen sieht mit der Programmakkreditierung eine Qualitätsprüfung in einem festgelegten Verfahren und anhand von elf Kriterien vor. Mit der Erweiterung durch die Systemakkreditierung im Jahr 2008 erfährt dieses Vorgehen eine Öffnung. Eine Systemakkreditierung bescheinigt einer Hochschule, dass sie ein eigenes Qualitätsmanagementsystem besitzt, das in der Lage ist, die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung formaler Vorgaben mit eigenen Verfahren sicher zu stellen. Dies stellt die Hochschulen allerdings auch vor die Herausforderung, begründete und für die eigene Hochschule stimmige Verfahren zu finden und Kriterien für gute Studiengänge zu definieren. Viele Hochschulen erleben sich dabei im Spannungsfeld zwischen eher zentral gesteuerten Verfahren, bei denen eine von der Fakultät unabhängige Person (Stabsstelle oder zentrale Einrichtung der Hochschule oder externe Agentur) die Instrumente der Qualitätsmessung vorgibt und eine Bewertung der Ergebnisse vornimmt und dezentralen Verfahren, bei denen der komplette Qualitätsregelkreis in der Verantwortung des Studiengangs liegt.

1 Regelkreis zur Qualitätsentwicklung von Studiengängen

Der Entwicklung und Weiterentwicklung von Studiengängen kann ein Qualitätsregelkreis (PDCA-Zyklus, Deming, 1986) zugrunde gelegt werden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: PDCA-Regelkreis zur Studiengangsentwicklung



Den Ausgangspunkt stellen festgelegte Qualitätsziele dar, die definieren, was einen guten Studiengang ausmacht (Kriterien für einen guten Studiengang). Qualitätsziele können beispielsweise sein:

- Klar definierte studiengangsbezogene Qualifikationsziele
- Optimale Studierbarkeit
- Inhaltlich und didaktisch gute Lehre
- Unterstützende Beratung und Betreuung
- Angemessene Prüfungsdurchführung

Ausgehend davon wird ein Studiengang konzipiert und umgesetzt. Die Qualität eines Studiengangs sollte sowohl bezogen auf die Konzeption wie auch im Hinblick auf dessen Implementierung bewertet werden (vgl. Chen 1990; Thumser-Dauth 2007). Dabei lassen sich Schwerpunkte bilden. So kann beispielsweise bei der Planung eines Studiengangs insbesondere geprüft werden, ob die studiengangsbezogenen Qualifikationsziele Elemente des Praxis- bzw. Forschungsbezugs aufweisen und ob die geplanten Module eine Vermittlung dieser vorsehen. Ebenso kann der Studienplan schon vor der Umsetzung danach geprüft werden, ob Überschneidungsfreiheit, ausreichende Kapazitäten oder verständliche Informationsmaterialien eine optimale Studierbarkeit ermöglichen. Andere Kriterien wie zum Beispiel die inhaltliche und didaktische Qualität der Lehre oder die Güte der Studierendenberatung sind hingegen besser überprüfbar, wenn das Studienprogramm in der Umsetzung ist. Erst dann können der Implementierungskontext mit berücksichtigt und Effekte wie die Zufriedenheit der Studierenden oder Lernergebnisse erfasst werden. Für die Überprüfung der Studiengangskonzeption und -umsetzung müssen Kennzahlen und Indikatoren sowie passende Erhebungsinstrumente festgelegt werden (Abb. 2). Die Ergebnisse werden anschließend interpretiert und in eine Stärken-Schwächen-Analyse überführt. Erst ausgehend davon werden Weiterentwicklungsmaßnahmen veranlasst.

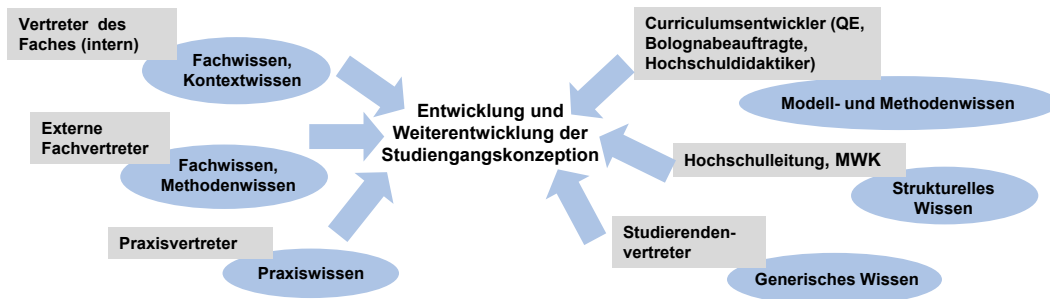
Abb. 2: Kriterien guter Studiengänge und Kennzahlen/Indikatoren

	Operative Qualitätsziele/ Kriterien	Kennzahlen/ Indikatoren	Messinstrumente
Studiengangskonzeption	Klar definierte Qualifikationsziele & damit stimmige Konzeption	Forschungs-/ Praxisbezug, Beschäftigungssituation, Passung Studienaufbau – Module – Prüfungssystem	Dokumentenprüfung, Absolventenbefragung
	Optimale Studierbarkeit	Studienplangestaltung, Prüfungsdichte, Studien- und Prüfungsorganisation, Betreuungsangebote, Studierende je Prof./ wiss. MA, Ausstattung, Infomedien, Anzahl Studienanfänger, Drop in/out, Anzahl Absolventen u. Anteil in RSZ	Dokumentenprüfung, Statistiken, Absolventenbefragung, Studierendenbefragung
Studiengangsumsetzung	Inhaltlich und didaktisch gute Lehre	Zufriedenheit mit Lehrgestaltung, Lernbedingungen, Lerneffekte	Lehrveranstaltungs- & Modulbefragung
	Unterstützende Beratung und Betreuung	Studierende je Prof./ wiss. MA, Betreuung durch wiss. Hilfskräfte, Zufriedenheit mit Beratung (zentral/ im Fach) & Betreuung	Studierendenbefragung Statistiken
	Angemessene Prüfungsdurchführung	Bestehensquote Modulprüfung, Prüfungsdichte, Kompetenzorientierung	Modulevaluation, Statistiken, Studierendenbefragung

2 Entwicklung von Studiengangskonzepten

Programmakkreditierungen oder Qualitätsmanagementsysteme einzelner systemakkreditierter Hochschulen sehen bei der Einrichtung neuer Studiengänge eine Konzeptakkreditierung vor, bei der die Qualität des Studienprogramms überprüft wird bevor der Studiengang angeboten wird. Eine Beurteilung der Stärken und Schwächen erfolgt dann auf Grundlage der Beschreibung des Studiengangs. Darin enthalten sind in der Regel u. a. eine Bedarfsanalyse, Beschreibungen der studiengangsbezogenen Qualifikationsziele und des didaktischen Konzepts sowie Kapazitätsberechnungen. Um diese verschiedenen Aspekte beurteilen zu können, bedarf es verschiedenartiger Kompetenzen. Den Bedarf am Arbeitsmarkt können am besten Praxisvertreter(innen) beurteilen, das fachlich-inhaltliche Profil des Studiengangs bedarf der Expertise von Fachvertreter(inne)n, Aspekte wie das didaktische Konzept, der formale Aufbau des Studiengangs nach der Bachelor- und Masterstruktur oder Maßnahmen der Qualitätssicherung können am besten von Hochschuldidaktiker(inne)n, Bolognabeauftragten und Qualitätsentwickler(inne)n beurteilt werden (Abb. 3).

Abb. 3: Kompetenzen für die Beurteilung von Studiengangskonzepten



Zur Beurteilung der Qualität von Studiengangskonzepten bzw. für Impulse zur Weiterentwicklung der Konzeption kann es daher zielführend sein, verschiedene Expert(inn)en einzubeziehen. Zwar kann dies dezentral gesteuert gelingen (d. h. in der Verantwortung des jeweiligen Studiengangs), in dem die Fakultät oder der Fachbereich selbständig eine Arbeitsmarktanalyse durchführt, Absolvent(inn)en befragt, sich Wissen zur „Bologna-Architektur“ von Studiengängen oder fachdidaktisches Wissen aneignet. Es ist jedoch unter Umständen effizienter, die Expertise verschiedener externer Akteur(inn)e(n) zu nutzen und die Expertenbeurteilungen an zentraler Stelle zu organisieren und zu bündeln.

Mit einer frühzeitigen Begutachtung des Konzeptes vor oder zu Beginn der Einrichtung eines neuen Studiengangs kann gewährleistet werden, dass frühzeitig formale und fachliche Schwachstellen erkannt und den Studierenden Studienprogramme angeboten werden, die gewissen Mindeststandards genügen. Konzeptakkreditierungen sind jedoch wenig geeignet, eine evidenzbasierte Weiterentwicklung von Studienprogrammen sicher zu stellen, da das Funktionieren eines Qualitätsmanagementsystems erst beurteilt werden kann, nachdem das Programm umgesetzt ist. So sind beispielsweise Programmakkreditierungen zwar in der Lage zu prüfen, ob Instrumente der Qualitätssicherung existieren. Sie können jedoch nur bedingt sicherstellen, dass diese in

Qualitätsregelkreise eingebettet sind und entsprechend zur Weiterentwicklung eines bereits implementierten Studiengangs genutzt werden (vgl. Suchanek et al. 2012; Pietzonka 2013).

3 Weiterentwicklung bereits eingeführter Studienprogramme

Als Kriterien für ein erfolgreich implementiertes Studienprogramm kann beispielsweise gelten, dass die Lehrangebote inhaltlich und didaktisch gut umgesetzt, Prüfungen angemessen organisiert und durchgeführt und die Studierenden unterstützend beraten und betreut werden. Die Verbesserungsmaßnahmen betreffen nur in Einzelfällen das gesamte Curriculum (z. B. dann wenn einzelne Qualifikationsziele mit dem Lehrangebot nicht erreicht werden können und weitere Module ergänzt werden müssen oder wenn Aspekte der Stundenplangestaltung die Studierbarkeit erschweren), sondern beziehen sich meist auf die Mikroebene (vgl. Abs 2000). Dies kann bedeuten, dass einzelne Dozent(inn)en ihre Lehrveranstaltung oder Beratungsangebote verbessern oder Modulverantwortliche für eine bessere Abstimmung der Lehrveranstaltungen im Modul oder eine bessere Organisation der Modulprüfung sorgen müssen. Für Veränderungen auf der Mikroebene müssen die verantwortlichen Akteur(inn)e(n) in den Qualitätsregelkreis einbezogen werden, da diese die Implementierungsumgebung kennen und die Maßnahmen auf individueller Ebene umzusetzen sind.

Im Sinne der Selbstevaluation (vgl. Beywl 2011) sind bei der Weiterentwicklung von Lehre und Studiengängen dezentrale Verfahren zu empfehlen, welche die Verantwortung für die Evaluation bei den jeweiligen Akteuren verortet. Voraussetzungen sind, dass sich diese über die Qualitätsziele des Studiengangs verständigt und Verfahren zur Qualitätsentwicklung entwickelt haben, die akzeptiert und umgesetzt werden.

4 Verknüpfung von zentralen und dezentralen Verfahren

Sowohl zentrale wie auch dezentrale Verfahren der Studiengangsentwicklung können zielführend eingesetzt werden. Eine zentrale Organisation und Steuerung hat den Vorteil, dass verschiedene Expert(inn)en in das Verfahren einbezogen werden können, ein Blick von außen gewährleistet ist, der Aufwand in den Fakultäten gering gehalten werden kann und ein einheitliches Vorgehen gewährleistet ist. Eine Herausforderung ist es jedoch, die Zielgruppe angemessen einzubinden und die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dies ist bei dezentralen Verfahren leichter zu gewährleisten. Vor allem Weiterentwicklungen auf der Mikroebene verlangen eine hohe Akzeptanz und Kontextbezogenheit des Qualitätsmanagementsystems, was eher bei selbstgesteuerten dezentralen Verfahren erreicht wird.

Somit kann festgehalten werden, dass zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen idealerweise zeitlich gestaffelt miteinander zu verzahnen sind, um die Vorteile der jeweiligen Herangehensweisen zielführend zu nutzen.

Das Stuttgarter Evaluationsmodell sieht beispielsweise eine derartige Verzahnung vor (vgl. Thumser-Dauth et al. 2012). Im zweijährigen dezentralen Zyklus sind die Modulverantwortlichen

und Lehrenden aufgefordert, Befragungen zur Bewertung der Module und Lehrveranstaltungen durchzuführen, die Ergebnisse zu diskutieren und Maßnahmen abzuleiten. Außerdem erhalten Studiendekan(inn)e(n) zu ihren Studiengängen aus zentralen Beständen statistische Daten und aggregierte Ergebnisse aus Befragungen (z. B. Absolvent(inn)en, Abbrecher(innen), Studierende), die gemeinsam mit der Studienkommission diskutiert werden. Ziel ist eine umfassende selbstgesteuerte Analyse und Dokumentation von Stärken, Schwächen und Weiterentwicklungsmaßnahmen. Darüber hinaus wird in jedem Studiengang alle sechs Jahre ein zentral gesteuertes Studiengangsreview durchgeführt. Hierzu werden externe Gutachter(innen) als ‚critical friend‘ bestellt. Diese nehmen in einer inhaltlichen Bewertung des Studiengangs verstärkt die Rolle eines Beraters bzw. einer Beraterin ein. Dadurch wird das Spannungsfeld zwischen Selbstevaluation und externer Evaluation aufgelöst. Der Senatsausschuss für Lehre bildet auf Vorschlag des Prorektors für Lehre und Weiterbildung eine Kommission, die die Ergebnisse der Studiengangsreviews bewertet und für das Rektorat Handlungsempfehlungen formuliert. Durch universitätsinterne Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und den Fakultäten werden die Ergebnisse des Studiengangsreviews in verbindliche Verbesserungsmaßnahmen überführt.

Literatur

- Abs, Hermann-Josef/ Raether, Wulf/ Tippelt, Rudolf/ Vögele, Erika (2000):** Besser Lehren. Evaluation der Lehre – Ein Beitrag zur Qualitätssicherung. H. 8., Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Beywl, Wolfgang/ Bestvater, Hanne/ Friedrich, Verena (2011):** Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Waxmann, Münster.
- Chen, Huey T. (1990):** Theory-driven evaluation. Sage, California.
- Deming, William E. (1986):** Out of the Crisis. 2. Auflage. Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- Pietzonka, Manuel (2013):** Hochschulinterne Instrumente zur Qualitätssicherung aus der Sicht von Hochschulangehörigen und aus der Perspektive der Programmakkreditierung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8.Jg., Nr. 2, S. 75-88.
- Suchanek, Justine/ Pietzonka, Manuel/ Künzel, Rainer/ Futterer, Torsten (2012):** Bologna (aus) gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturereform. V&R unipress, Göttingen.
- Thumser-Dauth, Katrin (2007):** Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Entwicklung, Bewertung und Umsetzung des 3P-Modells. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- Thumser-Dauth, Katrin/ Minke, Bernhard/ Hanel, Alexandra/ Töpfer, Anne (2012):** Das Stuttgarter Evaluationsmodell. Ein integrativer und diskursiver Ansatz zur Evaluation von Studium und Lehre auf drei Ebenen. In: *Benz, W./ Kohler, J./ Landfried, K. (Hg.). Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Raabe, Berlin, Griffmarke E 7.12.

Einbindung von Peers und externen Expert(inn)en in die Evaluation von Studiengängen – Anforderungen der Systemakkreditierung

Hermann Reuke, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA)

Die an den Hochschulen eingeführten Verfahren der internen Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements folgen in der Regel keinem bestimmten und einheitlichen Modell. QM-Systeme, zumal normierte Systeme, wie sie in Unternehmen eingesetzt werden, stoßen bei Hochschulen häufig auf Skepsis. Dennoch haben die Systeme im Kern einen gemeinsamen Nenner, die sog. Qualitätsregelkreise. Sie sind das Herzstück interner Qualitätssicherung auch in Studium und Lehre und auf ihre Eignung und Wirksamkeit richtet sich die Begutachtung. Damit endet auch schon die Gemeinsamkeit der verschiedenen Modelle des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Einzig das Ziel ist für alle gleich: die Gewährleistung regelkonformer Studiengänge bei ihrer Einrichtung und Weiterentwicklung sowie das Erreichen ihrer Qualifikationsziele und -standards.

Eine erfolgreiche Systemakkreditierung versetzt eine Hochschule in die Lage, ihre Studiengänge eigenständig zu akkreditieren. Das bedeutet, dass sie gewährleisten muss, dass ihre Studiengänge allen Kriterien für eine Programmakkreditierung entsprechen. Für die zweite Variante der Akkreditierung von Studiengängen, die sog. Programmakkreditierung, gibt es eine Reihe von Vorgaben, die sich zum einen auf die Studiengänge selbst beziehen, zum anderen aber auch Verfahrensregeln für die Art und Weise der Begutachtung enthalten. Diese Verfahrensregeln sind maßgeblich für jede Agentur, die mit der Begutachtung beauftragt wird. Eine systemakkreditierte Hochschule ist an diese Verfahrensregeln aber nicht gebunden. Nehmen wir ein krasses Beispiel: Führt eine Agentur ein Verfahren durch, darf die Hochschule Gutachter(innen) nicht einmal vorschlagen, ist sie systemakkreditiert, beauftragt sie diese selbst. Kernfrage in diesem Zusammenhang ist, was bedeutet externe Beteiligung im Rahmen der Evaluation oder in der Sprache des Akkreditierungsrats im Rahmen der Qualitätsbewertung von Studiengängen? Die Vorgabe des Akkreditierungsrats zu diesem Aspekt lautet: „Es [das interne Qualitätssicherungssystem] gewährleistet die Beteiligung von Lehrenden und Studierenden, des Verwaltungspersonals, von Absolventinnen und Absolventen und Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis und stellt sicher, dass in ihrer Entscheidung unabhängige Instanzen (Personen) die Qualitätsbewertungen im Rahmen von internen und externen Evaluationen vornehmen.“ (Akkreditierungsrat, Drs. 20/2013, S. 26)

Was folgt daraus nun für die Beteiligung von Peers in der externen Begutachtung oder Evaluation an systemakkreditierten Hochschulen? Offenbar unbestritten ist, dass eine systemakkreditierte Hochschule die Verfahrenssteuerung auch der externen Evaluation selbst übernehmen kann. „Unabhängig“ wird dort so interpretiert, dass es weisungsfreie Personen oder Einrichtungen innerhalb einer Hochschule sind, die diese Qualitätsbewertungen vornehmen können. Eine offene Frage ist für mich, ob diese Konstellation den Intentionen der European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area (ESG) tatsächlich entspricht. Wie auch immer, der Aspekt externer Beteiligung kann auf die Frage reduziert werden, wer als Gutachter(in) in diesem System der internen Qualitätssicherung tätig ist. Und in welchem Ausmaß werden Peers und externe Expert(inn)en in eine solche Evaluation eingebunden? Über welche Qualifikationen müssen sie verfügen?

Sofern Agenturen Verfahren der Programmakkreditierung betreiben, hat der Akkreditierungsrat einige Festlegungen für die Benennung von Gutachter(inne)n vorgegeben, zuerst zur Zusammensetzung: Der Gutachtergruppe gehören die relevanten Interessenträger(innen), insbesondere Wissenschaftsvertreter(innen), Studierende und Praxisvertreter(innen) an. Es bestehen außerdem Begründungspflichten für die Anzahl der Vertreter(innen) bestimmter Interessensgruppen. Niemand kommt aus der zu begutachtenden Hochschule. Über diese formalen Aspekte hinaus muss eine Gutachtergruppe gewährleisten, dass sie alle für das Prüfverfahren relevanten Bereiche abdeckt: fachliche Aspekte, studienstrukturelle Aspekte sowie formale und soziale Aspekte. Diese Festlegungen sind für systemakkreditierte Hochschulen nicht bindend. Sie können die Beteiligung externer Expert(inn)en entsprechend ihrem eigenen Qualitätssicherungssystem regeln. Das hat in der Praxis zu sehr verschiedenen Ausgestaltungen geführt: zu längerfristig aufgestellten Beiräten, Fachkommissionen, fakultätsexternen Expert(inn)en und kollegialen Beratungen – und natürlich auch zu ad hoc zusammengestellten Expertengruppen, ähnlich den Gutachtergruppen der Agenturen.

In der Vorbereitung zu diesem einführenden Beitrag ist mir eine Annonce des Higher Education Quality Council im Times Higher Education Supplement aus dem Jahre 1993 wieder in die Hände gefallen.

Dort heißt es: "Qualities required in auditors include

- a demonstrable commitment to the principles of quality assurance and quality audit in higher education
- an enquiring and sceptical disposition
- powers of analysis and sound judgment
- personal authority and presence, coupled with the ability to act as an effective team member
- the ability to make appropriate judgments in the context of environments different from their own
- experience of organisation and management, preferably in relation to teaching and learning and to course development and operation
- a high standard of oral and written communication, preferably with some experience of writing formal reports to deadlines
- and good time-management skills."

Als die ZEVA 1995 mit externen Evaluationen an den niedersächsischen Hochschulen begann, haben wir diese Ausschreibung, mit der das Council Peers suchte, in die vorbereitenden Unterlagen für Gutachterworkshops gelegt, da wir davon überzeugt waren, dass diese Anforderungen auch für externe Evaluationen in Deutschland gelten sollten, einerseits. Andererseits haben wir uns jedoch nicht getraut, eine deutsche Fassung vorzulegen, da der Text in einigen Aspekten für deutsche Ohren als eine Zumutung erschien. Denken wir nur an Teamfähigkeit und das Respektieren von Deadlines für die Abgabe von schriftlichen Beiträgen, an Sprach- und Textkompetenz oder an die Relativierung des in Deutschland so hoch gehaltenen Fachprinzips der Gutachter(innen). Tatsächlich meinen wir, dass auch heute noch all diese Anforderungen relevant sind. Schade ist es auch, dass in Deutschland eine Beteiligung fachfremder Gutachter(innen) in den Akkreditierungsverfahren ausgeschlossen ist, wiewohl dieses Prinzip andernorts (auch in Deutschland, z. B. bei der DFG) durchaus willkommen und wertvoll ist. Ich erinnere mich gut, dass in einer Evaluationsgruppe für sozialpädagogische Studiengänge erfrischende und erhellende Fragen bezüglich Studienorganisation und Prüfungspraxis in diesen Studiengängen von dem fachfremden Bauin-

genieur gestellt wurden, also Fragen, die in der Sozialpädagogik eher nicht (mehr) gestellt werden. Ich habe auch gute Erinnerungen an den Mediziner in einer Evaluation von Studiengängen des Maschinenbaus.

Wie dem auch sei, die in England genannten Anforderungen beschreiben meines Erachtens gut die Erwartungen an die Qualifikation der Expert(inn)en und sollten im Prinzip nicht nur für die Vertreter(inn)en aus der Wissenschaft, sondern in adaptierter Form auch für Beteiligte aus Berufspraxis und Studierendenschaft gelten.

Warum sollte eine systemakkreditierte Hochschule weitere wesentliche Elemente der Programmakkreditierung internalisieren? Hier möchte ich an prominenter Stelle die Vermeidung von Interessenskonflikten nennen, die im Verfahren einer Akkreditierung durch eine Agentur konstitutiv ist, da die Agentur nicht im Verdacht steht, eigene und dazu noch auf einen Studiengang bezogene Interessen zu verfolgen. Innerhalb einer Hochschule ist das nicht mehr zwangsläufig eindeutig; die sog. kollegiale Beratung durch fakultätsexterne Hochschulmitglieder ist ein sensibles Feld, das mit Augenmaß beackert werden muss. Besorgnisse der Befangenheit könnten hier durch subtile konfligierende Interessen innerhalb der Hochschule entstehen, wenn z. B. der Zugang zu zentralen Ressourcen der Hochschule tangiert ist. In der Programmakkreditierung ist die Sensibilisierung jedenfalls so weit ausgeprägt, dass bei Verfahren an staatlichen Hochschulen externe Expert(inn)en möglichst nicht aus demselben Bundesland gewonnen werden und bei privaten Hochschulen auf deren Wettbewerbssituation bezüglich weiterer Anbieter inhaltsgleicher Studiengänge Rücksicht genommen wird.

Der zweite Grund sind die direkten Gespräche der externen Expert(inn)en mit Vertreter(inne) der zu evaluierenden Studiengänge, die ich insbesondere dann für ergiebig halte, wenn es um die Erstevaluation geht. Aber auch bei wiederholten Evaluierungen ist der direkte Austausch mit Studierenden und Lehrenden jedenfalls lohnend und den damit verbundenen Aufwand allemal wert. An einigen systemakkreditierten Hochschulen ist es offenbar so, dass – vergleichbar mit Berufungsverfahren – zwei schriftliche Gutachten zur Einrichtung neuer Studienangebote eingeholt werden. Mir persönlich wäre das zu wenig. Zwar ist das Verfahren der Programmakkreditierung dem Wesen nach primär ein Kontrollverfahren, in der Praxis findet jedoch fast immer eine Erörterung verschiedener inhaltlicher Aspekte des Studienangebots zwischen externen Expert(inn)en und Programmanbieter(inne) statt. Wenn es bei aller Kritik an der Einführung von Akkreditierungsverfahren einen unstreitigen qualitativen Sprung gegenüber der vorherigen Genehmigungspraxis der Ministerien gibt, dann den der Beteiligung externer Fachkolleg(inn)en.

Wie eingangs geschildert, entwickeln Hochschulen spezifische Formen des Qualitätsmanagements, die häufig nicht den gängigen Modellen und Normen (DIN/ISO etc.) entsprechen, wenn man einmal davon absieht, dass sie i. d. R. die auch den standardisierten Modellen inhärenten Qualitätsregelkreise anwenden. Die Qualitätssicherung von Lehre und Studium orientiert sich an hochschulspezifischen Strukturen und Prozessen. Wir verstehen Hochschulen als lernende Organisationen, die mit einem gerüttelten Maß an Dezentralisierung gewohnt sind, sich rasch an veränderte Bedingungen anzupassen. Solange die Formen der Qualitätssicherung geeignet sind, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards der Studiengänge zu gewährleisten, sind sie akzeptiert.

Das stellt besondere Anforderungen an die Beteiligung externer Expert(inn)en. Sie benötigen zunächst hinreichende Milieukenntnisse über die Governance von Hochschulen, staatlichen wie privaten. Sie müssen sich auf das QM-System der Hochschule einlassen und unter diesen Rahmenbedingungen tätig werden. Was bleibt ihnen erspart und was gehört zu ihren vordringlichen Aufgaben? Ihnen sollte erspart bleiben, die formalen Aspekte der Studiengangsgestaltung intensiv

in den Blick nehmen zu müssen: Modulgrößen, Vollständigkeit von Modulbeschreibungen, Nachteilsausgleiche für behinderte Studierende, formale Anerkennungen, Regelstudienzeiten, ECTS-Punktzahlen für Abschlussarbeiten und Studienabschlüsse usw. Sie dürfen davon ausgehen, dass das interne Qualitätssicherungssystem diese Aspekte geprüft hat, so dass sie das kursorisch behandeln können. Wichtiger scheint mir der Fokus auf diejenigen Aspekte, die die Studienqualität im engeren Sinne betreffen. Also wäre zu fragen, ob sich die zu begutachtenden Studiengangskonzepte an intendierten Lernergebnissen (Akkreditierungsrat: Qualifikationszielen) orientieren, wie es mit der wissenschaftlichen oder künstlerischen Befähigung der Absolvent(inn)en bestellt ist etc. pp. Das manchmal leidige Thema der Modularisierung sollte eine wichtige Rolle spielen. Es ist übrigens manchmal erstaunlich, welche „Fehler“ in der Modularisierung gemacht werden, die meiner Beobachtung nach eher der Inakzeptanz einer solchen Strukturierung als dem Nichtverstehen der Idee geschuldet ist. Die Studie der ZEVA zur Umsetzung der Bologna-Reform hat gezeigt, dass zu diesem Bereich die meisten Auflagen ausgesprochen wurden (vgl. Suchanek et al. 2012). Hier können Peers ansetzen, indem sie mit den Programmverantwortlichen über eine Erörterung des Prüfungsgeschehens zur Strukturierung der Inhalte kommen, sich also mehr Zeit für inhaltliche Fragen nehmen können. Ob das Programm in sich stimmig ist, ob das Curriculum Studierende dazu befähigt, die Prüfungen zu bestehen, ob die Prüfungen das angestrebte Niveau (Bachelor oder Master) widerspiegeln, wie es mit der Studierbarkeit, der personellen (quantitativen wie qualitativen) Ausstattung bestellt ist und einiges mehr sind wesentliche Themen, die auf die Studienqualität zielen.

Die Konzentration auf inhaltliche Fragen und die Zurücknahme formaler Aspekte in der externen Evaluation ist sicher nicht reserviert für die Beteiligung von Peers im Rahmen der internen Qualitätssicherung systemakkreditierter Hochschulen. Diese Anregung richtet sich selbstverständlich auch an Gutachter(innen) der Programmakkreditierung durch Agenturen. Der Unterschied besteht meiner Beobachtung zufolge eher bei den Hochschulen: Systemakkreditierte Hochschulen sind in der Qualitätssicherung personell besser aufgestellt als andere, verfügen über gute Kenntnisse der einschlägigen Vorgaben und haben die interne Qualitätssicherung mit der notwendigen Autorität ausgestattet, formale Regelverletzungen wirksam zu ahnden, bevor externe Expert(inn)en beteiligt werden.

Die Einsichtnahme in die Ergebnisse der Qualitätssicherung der Studiengänge und damit auch die Beurteilung, ob das QM-System im konkreten Fall z. B. dazu geführt hat, dass die Studiengänge inhaltlich dem aktuellen Stand der Disziplin entsprechen, ist neben der Beurteilung inhaltlicher und struktureller Fragen für die Begutachtung bedeutsam. Wie die Ergebnisse der Qualitätssicherung der Studiengänge bewertet wurden und welche Konsequenzen diese hatten, sollte ebenfalls betrachtet werden. Oder wie es ein Schweizer Kollege einmal formuliert hat: Die Peers schauen sich nicht nur den Pizzaofen an, sondern probieren auch die Pizza selbst.

Externe Expert(inn)en müssen im Übrigen Anforderungen erfüllen, wie sie auch die Agenturen voraussetzen. Sie sollten nachgewiesene Begutachtungserfahrung im Bereich von Studium und Lehre haben. Vielleicht muss die Hochschule eigene Vorbereitungsveranstaltungen (Seminare) anbieten. Auf welchem Wege sollte eine Hochschule zu geeigneten externen Expert(inn)en kommen? Es scheint nahezu unausweichlich, dass auch Vorschläge aus der betroffenen Fakultät herangezogen werden müssen. Wer sonst in der Hochschule verfügt über hinreichende Kenntnisse bezüglich den fachlichen Anforderungen? Anders als in einer Agentur wird in der Hochschule außerhalb der Fakultät kaum hinreichender Sachverstand anzutreffen sein. Also muss mindestens eine klare Vorstellung potentieller Befangenheiten vorherrschen und greifen. Externe Beteiligte sollten schriftlich bestätigen, dass kein Interessenskonflikt besteht, dass sie nicht befangen sind. Es

gilt, eine vernünftige Balance zwischen den im Studiengang vertretenen Fachgebieten und den in der Expertengruppe versammelten Denominationen zu finden. Wir stellen einer Hochschule in diesem Zusammenhang häufig folgende Frage, die sich auch hier anbietet: Kann eine ggf. negative Beurteilung einer Expertengruppe unter den Bedingungen ihrer spezifischen Zusammensetzung akzeptiert werden? Erst dann dürften sich die Lehrenden eines Studiengangs hinreichend fair behandelt fühlen. Doch Vorsicht: Mir geht es nicht allein um die fachliche Repräsentanz! Meines Erachtens sollten anders als in den Verfahren der Agenturen auch Fachleute aus der Didaktik und Qualitätssicherung beteiligt werden, wg. der Grenzen einer Größe der Expertengruppe durchaus auch zu Lasten der fachlich eng geführten Repräsentanz. Die oben schon erwähnte ausschließliche Fixierung auf Fachkolleg(inn)en müsste überwunden werden. Das macht die Mitwirkung der Berufspraxis und von Studierenden nicht überflüssig. Im internationalen Bereich ist das übrigens durchaus gang und gäbe.

Dort ist es darüber hinaus auch gängige Praxis, einen „secretary“ einzubinden, also jemanden, der das Verfahren aus der Expertengruppe heraus steuert und so etwas wie die Geschäftsführung einer Begutachtung übernimmt und zugleich Mitglied der Expertengruppe ist. Eigentlich eine Vorgehensweise, die für eine systemakkreditierte Hochschule maßgeschneidert ist, wenn sie die Evaluation externen Expert(inn)en anvertrauen möchte.

Literatur

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

Suchanek et al. (2012): Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturform. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Praxisberichte

Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung im Rahmen der Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Sabine Fähndrich & Daniela Heinze, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Basierend auf den Erfahrungen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit ihren hochschulintern etablierten Verfahren der Qualitätssicherung zeigt sich, dass die Systemakkreditierung in wesentlichem Maße zur Weiterentwicklung der hochschulinternen Steuerungs- und Qualitätssicherungsprozesse beiträgt, da sie einerseits eine stringenter Koppelung zwischen internen Qualitätssicherungsverfahren und Akkreditierung, andererseits eine inhaltlich kohärentere Zusammenführung von Qualitätssicherungs- und Steuerungsinstrumenten ermöglicht. Im Folgenden werden die Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk wird hier auf die Fragen der internen Weiterentwicklung von Akkreditierungskriterien sowie auf Fragen der Bewertung gerichtet.

1 Hintergrund

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (im Folgenden: JGU) vereint als einzige Volluniversität des Landes Rheinland-Pfalz eine breite Palette akademischer Disziplinen inklusive der Universitätsmedizin, einer eigenen Hochschule für Musik sowie einer Akademie für Bildende Künste unter ihrem Dach. Mit ca. 36.000 Studierenden zählt sie zu den größten deutschen Universitäten. Das Spektrum der Studiengänge umfasst über 200 Bachelor- und Masterprogramme, ein vielfältiges Angebot im Bereich des Lehramts sowie internationale Studiengänge.

Die Struktur der JGU zeichnet sich in den vergangenen Jahren durch einen neuen, integrativen Ansatz der Steuerung aus, der die Elemente der klassischen Gremienuniversität und der Hochschulleitung mit Expert(inn)engremien in beratender Funktion verbindet. Hinsichtlich der Expert(inn)engremien sind insbesondere das sog. Gutenberg Forschungskolleg (im Folgenden: GFK) wie auch das Gutenberg Lehrkolleg (im Folgenden: GLK) zu nennen. Beide Einrichtungen dienen der strategischen Beratung der Leitungsebene der JGU und sind der Ort für die Entwicklung und Diskussion von innovativen Ansätzen. Während das GFK für die Förderung exzellenter Wissenschaftler(innen) zuständig ist, widmet sich das GLK der Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Dem GLK kommt dabei in beratender Funktion die Aufgabe zu, über die allgemeinen Akkreditierungskriterien hinaus Leitlinien weiterzuentwickeln, welche die besonderen strategischen Ziele der JGU spiegeln. Eine weitere wesentliche Aufgabe des GLK bildet die Förderung neuartiger Lehrprojekte (s. u.).

Modellprojekt und Systemakkreditierung

Das Verfahren der Systemakkreditierung absolvierte die JGU im Jahre 2011 als erste deutsche Hochschule erfolgreich; durchgeführt wurde es von der Akkreditierungsagentur ACQUIN.

Der offiziellen Systemakkreditierung ging von November 2006 bis November 2008 ein gleichnamiges Modellprojekt voraus, welches von Beginn an das Ziel einer Akkreditierung des gesamten Qualitätssicherungssystems fokussierte (vgl. Hochschulrektorenkonferenz/ACQUIN 2007; Fährdrich/Schmidt 2009).¹

Da die Systemakkreditierung auf einer übergeordneten Ebene ansetzt und neben dem Bereich von Studium und Lehre gleichermaßen Fragen der Steuerung sowie das Verhältnis von Studium und Lehre als auch Forschung in den Blick nimmt, nutzt die JGU diesen konzeptionellen Rahmen, um weiterreichende Impulse hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der Hochschule in ihrer Gesamtheit zu geben. Gerade der gleichzeitigen Betrachtung von Fragen der Studiengangentwicklung und solchen der Forschungsqualität und perspektivischen Forschungsausrichtung wird an der JGU besondere Beachtung geschenkt. Dies kommt bspw. im Rahmen interner und externer Evaluationsverfahren zum Tragen – ein Verfahren, welches bereits mit jenem der Akkreditierung sinnvoll verzahnt wurde. So konnten bereits im Rahmen des Modellprojektes die internen Akkreditierungsverfahren mit relevanten Informationen aus Evaluationsverfahren und der Strukturentwicklungsplanung von Fachbereichen verknüpft werden, um umfassendere Fragestellungen in den Blick zu nehmen, etwa auf welche Weise eine geeignete Abstimmung von Studienprogrammen auf Forschungsschwerpunkte erfolgen und umgesetzt werden kann.

Aktuell haben sämtliche der derzeit mehr als 200 Mainzer Studienprogramme das Verfahren der *Internen Akkreditierung* erfolgreich durchlaufen, weitere dreißig Studienprogramme die *Interne Reakkreditierung* (zu den Verfahren s. Kap. 2). Auch die nächsten Jahre werden geprägt sein von einer Fortsetzung der internen Reakkreditierungsverfahren, ergänzt durch einige Neuakkreditierungen.

Zentrales Qualitätssicherungssystem

Die JGU verfügt traditionell über ein zentral verankertes Qualitätssicherungssystem. Vorteile eines solchen Ansatzes liegen vor allem darin, dass die Hochschule ihre Kompetenzen in diesem Bereich in einer übergreifenden Einrichtung wie dem zuständigen Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) verorten und bündeln kann. Da das ZQ dafür verantwortlich zeichnet, qualitätsrelevante Informationen zur Weiterentwicklung der Mainzer Studiengänge zu generieren, besteht u. a. die Möglichkeit, diese Informationen fachbereichsübergreifend zu erheben und auf dieser Grundlage vergleichende Analysen vorzunehmen. Das Mainzer Qualitätssicherungssystem zeichnet sich ferner dadurch aus, dass es nicht an die Hochschulleitung angebunden ist, sondern über das ZQ als wissenschaftliche Einrichtung zwischen Fächern bzw. Fachbereichen und Hochschulleitung vermittelt. Das ZQ kann mit Blick auf Fragen der Akkreditierung autonome Entscheidungen treffen – eine Möglichkeit, die bspw. in Form von präsidial verankerten Stabsstellen nur bedingt denkbar ist.

¹ Das Projekt wurde in beratender Funktion durch einen externen Beirat begleitet. Dieser zeichnete sich dadurch aus, dass er hochkarätige Mitglieder aus dem Bereich der Akkreditierung und Hochschulpolitik als auch studentische Expertise vereinte und damit vielfältige Perspektiven auf die Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen einbezog. Ein interner Beirat aus Vertreter(inne)n der Hochschulleitung, des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL), den Leiter(inne)n der relevanten Einrichtungen der Verwaltung sowie zwei Fachvertreter(inne)n vervollständigten den Projektrahmen auf hochschulinterner Ebene. Kernelemente des Modellversuchs bestanden zum einen in der Entwicklung eines Handbuchs, welches Abläufe und Zuständigkeiten der beteiligten Einrichtungen regelt (s. <http://www.zq.uni-mainz.de/873.php>, Zugriff: 20.11.2013), zum anderen in der konkreten Erprobung der ersten rund 70 internen Akkreditierungsverfahren sowie in einer stichprobenweisen Programmakkreditierung von drei intern akkreditierten Programmen durch die Agentur. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (MBWWK) unterstützte die Konzeption, indem es während der Projektphase die geltende Akkreditierungspflicht aussetzte und der Mainzer Hochschule ermöglichte, die Bachelor- und Masterstudiengänge nach dem genannten Verfahren einzurichten.

Relevante Gremien und Einrichtungen

Mit Blick auf die spezifische interne Struktur der JGU sind an dieser Stelle zwei Einrichtungen hervorzuheben, die neben dem ZQ eine wesentliche Rolle in den Prozessen der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung spielen. Hierbei handelt es sich zum einen um das eingangs bereits erwähnte GLK sowie zum zweiten um den Beirat für Qualitätssicherung und -entwicklung².

Das GLK stellt ein auf Steuerungsebene angesiedeltes Gremium dar, welches die universitätsinterne Expertise im Bereich der Lehre bündelt und einen maßgeblichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten soll. Die von dem Präsidenten bzw. der Präsidentin berufenen Mitglieder zeichnen sich sämtlich durch eine besondere Expertise im Bereich der Lehre der JGU aus und werden zudem durch engagierte Studierende sowie ausgewiesene externe Expert(inn)en bei ihrer Arbeit unterstützt. Das GLK verfügt über unterschiedliche Ansätze, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz zu leisten: Lehrtätige können sich bspw. im Rahmen von Freisemestern der Weiterentwicklung von Lehrkonzepten widmen. Ferner wird die Entwicklung von innovativen Lehrprojekten gefördert, die gleichermaßen die Lehrkompetenz verbessern wie auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre liefern, und es werden Wissenschaftler(inne)n der JGU Aufenthalte an anderen Hochschulen finanziert und Fördergelder bereitgestellt, um exzellente Lehrende anderer Hochschulen für ein oder mehrere Semester für die JGU zu gewinnen.³

Neben dieser unterstützenden Funktion auf der Ebene konkreter Maßnahmen hat das GLK vor allem einen beratenden Auftrag auf der Ebene der Gesamtplanungen der JGU. Dem Gremium kommt dabei u. a. die Funktion zu, über die allgemeinen Akkreditierungskriterien hinaus Leitlinien kontinuierlich weiterzuentwickeln, welche den besonderen strategischen Zielen der JGU Rechnung tragen und neben Fragen der ‚Bolognakonformität‘ als Grundlage für die Interne Akkreditierung von Studiengängen gelten. In dieser Funktion bereitet das Gremium auch Beschlussvorlagen für den Senat vor.

Im Hinblick auf die Beratung und Begleitung der Arbeit des ZQ in grundsätzlichen Fragen der Qualitätssicherung (auch: Vorbereitung von Beschlüssen für den Senat) existiert ferner ein Beirat. Diesem gehören sowohl interne als auch externe Mitglieder sämtlicher Statusgruppen an. In dieser Funktion leistet der Beirat u. a. eine kritische Begleitung der Akkreditierungsarbeit des ZQ und befasst sich mit möglichen Beschwerden seitens der Fächer hinsichtlich der Verfahren zur Internen Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen.

2 Das hochschulinterne Verfahren der Akkreditierung und Reakkreditierung

Das den internen Akkreditierungsverfahren zugrunde liegende Qualitätsverständnis beruht auf einer übergreifenden Modellperspektive. Es nimmt zum einen Bezug auf die drei verschiedenen Qualitätsebenen nach dem Ansatz von Donabedian (1966), der nach Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität differenziert. Diese werden ergänzt um eine vierte Dimension, die Zielqualität (vgl.

2 Zu den übrigen Akteur(inn)en und Gremien s. das Handbuch „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen“ der JGU: <http://www.zq.uni-mainz.de/873.php>.

3 Zu den Maßnahmen gehören darüber hinaus die Initiierung geeigneter Foren und Netzwerke innerhalb der JGU, in denen u. a. ein Erfahrungsaustausch zur Lehre erfolgt; die Förderung eines nationalen wie internationalen Informations- und Erfahrungsaustausches im Bereich der Lehre und der Lehr- und Lernforschung; die Förderung der Lehrkompetenz von Nachwuchswissenschaftler(inne)n durch die Vergabe von Stipendien zur Finanzierung eines Lehraufenthaltes an einer anderen Universität; die Vergabe des Gutenberg oder Lecture Award an exzellente Wissenschaftler(innen) ausländischer Einrichtungen mit dem Ziel, die Kooperationen im Bereich der Nachwuchsförderung zu festigen.

Schmidt 2009). Erweitert wird dieses Qualitätsverständnis um systemtheoretische Überlegungen von Parsons (1972; Parsons/Platt 1996), um komplexe Dynamiken von Hochschulen erklären zu können.

Die Verfahren der Internen Akkreditierung und Reakkreditierung der JGU basieren gleichermaßen auf einer hochschulinternen Überprüfung eines Studiengangs bezüglich der Einhaltung interner Standards und Bologna-Kriterien wie auch auf einer fachlichen Beurteilung durch externe Expert(inn)en auf Basis eines Peer-Review-Verfahrens. Der Einbezug externer Expertise erfolgt dabei im Rahmen sämtlicher Akkreditierungsverfahren. Lediglich der Zeitpunkt der Begutachtung kann je nach struktureller Anforderung eines Studiengangs unterschiedlich angesetzt sein. So werden Studiengänge, deren Potenziale und Möglichkeiten einer sinnhaften Eingliederung in die Studienganglandschaft der JGU erst noch auszuloten sind, bereits frühzeitig, d. h. in einer Konzeptphase, begutachtet (s. u.). Diese Vorgehensweise entspringt der Prämisse, dass insbesondere externe Fachexpertise, jedoch auch der Blickwinkel aus der beruflichen Praxis und studentischen Perspektive, wesentliche Elemente bei der Entwicklung und erstmaligen Bewertung eines Studiengangs darstellen. Im Rahmen der intern durchgeführten Verfahren hat sich überdies gezeigt, dass Bewertungsberichte von Seiten der Qualitätssicherung, die in erster Linie auf kollegialen Empfehlungen aus der Fachcommunity basieren, die Akzeptanz für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen auf Seiten der Fächer erhöhen.

2.1 Interne Akkreditierung

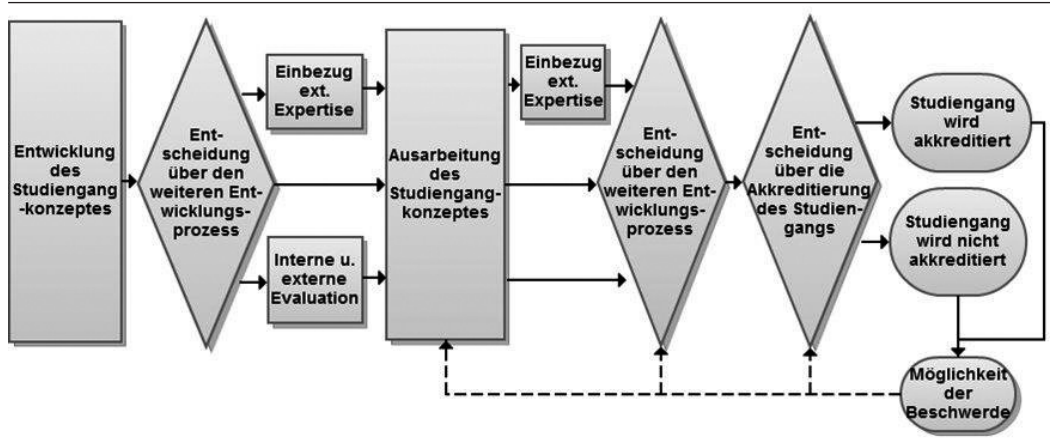
Zur Einrichtung der Studiengänge im Rahmen des Modellprojekts der Systemakkreditierung wurde an der JGU ein zweistufiges Verfahren entwickelt, welches sich in eine Phase der Konzeptbewertung sowie eine Akkreditierungsphase einteilen lässt (vgl. Abb. 1). Erstere hat sich gerade in der Frühphase der Akkreditierungsarbeit an der JGU in den Jahren 2008/09 bewährt. In dieser Zeit befand sich die Universität in einem Prozess hochgradigen strukturellen Wandels, der von der Umstellung nahezu des gesamten Lehrangebotes auf die Bachelor- und Masterstruktur sowie durch die Ausbildung von Forschungsschwerpunkten geprägt war.

Gerade in dieser Phase konnte über die Konzeptakkreditierung eine sinnvolle Verzahnung etwa mit Fragen der Strukturentwicklungsplanung erfolgen, um optimale Verbindungen von Studiengängen untereinander sowie deren Abstimmung auf Forschungsschwerpunkte zu gewährleisten.

Die Konzeptphase zeichnet sich dadurch aus, dass die Fächer, unterstützt durch Mitarbeiter(innen) der Abteilung Studium und Lehre der JGU, ein Studiengangskonzept erarbeiten, welches Einblick in Idee und Ziele eines Studiengangs, einen ersten Überblick über den Studienverlauf, eine grobe Modulübersicht und Einblick in den Ressourcenverbrauch gewährt.

Die Studiengangskonzepte werden innerhalb des Fachbereichs im Ausschuss für Studium und Lehre sowie im Fachbereichsrat erörtert und über den/die Dekan(in) an die Hochschulleitung weitergeleitet. Anschließend wird interne Expertise aus dem Bereich der Entwicklung von Studiengängen, der Stabsstelle Planung und Controlling und ggf. der Abteilung Internationales hinzugezogen.

Abb. 1: Prozessschritte der Internen Akkreditierung



In einem nächsten Schritt befindet die Hochschulleitung in Abstimmung mit dem ZQ darüber, in welcher Weise der Entwicklungsprozess des konzipierten Studiengangs fortgesetzt werden soll.

Folgende Verfahrensschritte sind möglich:

- Das Fach wird auf Grundlage des Studiengangskonzeptes, bereits vorliegender Struktur- und Entwicklungspläne oder interner und externer Evaluationen gebeten, das eingereichte Konzept weiterzuentwickeln und die für die Einrichtung des Studiengangs notwendigen Dokumente (Modulhandbuch, Studien- und Prüfungsordnung, ggf. eine über das Studiengangskonzept hinausreichende Beschreibung des Studiengangs) zu erstellen. Eine Begutachtung durch externe Expert(inn)en findet in diesem Falle in der zweiten Phase des Einrichtungsverfahrens statt (s. u.).
- Es wird beschlossen, dass bereits in dieser Phase die Einbeziehung externer Expertise zur Bewertung des Studiengangskonzeptes erforderlich ist. Grundlage hierfür ist beispielsweise das Vorliegen eines Struktur- und Entwicklungsplans und/oder eines internen Evaluationsberichtes.
- Es wird entschieden, dass vor einer Weiterentwicklung des Studiengangs eine interne und externe Evaluation mit einer umfassenden Stärken- und Schwächenanalyse durchgeführt werden sollte.

Bei der Begutachtung wird Wert darauf gelegt, dass die Beratergruppen⁴ jeweils aus mehreren Expert(inn)en der Fachrichtungen sowie der Berufspraxis und aus Studierenden gebildet werden.

⁴ Kriterien für die Auswahl von Berater(inne)n aus dem Wissenschaftsbereich sind neben hoher fachlicher Reputation und Kenntnissen der Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auch Erfahrungen als Gutachter(innen) (prioritär DFG-Gutachtertätigkeiten); als wünschenswert erachtet werden des Weiteren Erfahrungen in leitender Funktion (bspw. Institutsleitung, Vorsitz in relevanten fachlichen Vereinigungen usw.), so dass die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Hochschulentwicklung und hochschulrelevantes Strukturwissen zur Verfügung stehen. Studentische Gutachter(innen) der internen Verfahren rekrutieren sich in der Regel aus dem Studentischen Akkreditierungspool, während die Beteiligten aus dem Bereich der Berufspraxis durch das ZQ individuell oder über entsprechende von Fach- oder Berufsverbänden bereitgehaltene Gutachterlisten recherchiert und in einen Beraterpool aufgenommen werden.

Als Ausschlusskriterien für eine Nominierung haben zu gelten: Professor(inn)en aus dem eigenen Bundesland; jene, die in ein Berufungsverfahren an der zu begutachtenden Hochschule involviert sind bzw. in den letzten fünf Jahren waren; jene, die schwerpunktmäßig gemeinsam mit Kolleg(inn)en der JGU veröffentlichen; Professor(inn)en, die an der Begutachtung des jeweils anderen Fachbereichs mitgewirkt und nach Möglichkeit jene, die in den letzten fünf Jahren eine Lehrtätigkeit an der JGU ausgeübt haben.

Auswahl und Einladung der Fachwissenschaftler(innen) obliegen dem ZQ und können durch Vorschläge des jeweiligen Fachs ergänzt werden. Begutachtungsverfahren werden an der JGU entweder auf Basis der Unterlagen in einem schriftlichen Verfahren oder im Rahmen einer ein- bis zweitägigen Vor-Ort-Begehung durchgeführt.

In der zweiten Phase der Akkreditierung bzw. in der regulären Akkreditierungsphase liegen nun die vollständig ausgearbeiteten Studiengangdokumente (ausführliche Beschreibung des Studiengangs, Prüfungsordnung, Modulhandbuch, Studienverlaufspläne) vor. Handelt es sich bei einem Verfahren um die Fortsetzung einer Konzeptakkreditierung, ist eine neuerliche Begutachtung des Studiengangs durch externe Expert(inn)en nicht zwingend notwendig. Sollte im Vorfeld noch keine Konzeptbegutachtung eines Programms durchgeführt worden sein, werden Gutachter(innen) spätestens zu diesem Zeitpunkt des Verfahrens einbezogen.

Die Akkreditierungsentscheidung erfolgt auf Basis einer Qualitätsbewertung durch das ZQ. Hier werden neben dem skizzierten Studiengang und den Voten der Gutachter(innen) auch bereits vorliegende Struktur- und Entwicklungspläne und/oder Berichte, die im Rahmen von internen und externen Evaluationen gefertigt wurden, zugrunde gelegt, basierend auf der Prämisse, dass Studiengangskonzepte in Prozesse der Struktur- und Qualitätsentwicklung sowohl auf Ebene des Fachs und des Fachbereichs als auch auf Ebene der Gesamtuniversität eingebunden sein sollten.

Zum Abschluss eines Verfahrens fasst das ZQ eine Stellungnahme zu jedem Studiengang und vergibt nach Erfüllung der Auflagen und Empfehlungen seitens der Fachvertreter(innen) eine Urkunde für die Dauer von fünf (Erstakkreditierung) bzw. sieben Jahren.

Liegen während oder nach einem Verfahren seitens der Fächer, Fachbereiche oder Studierenden Beschwerden hinsichtlich der Akkreditierungsentscheidungen oder Auflagen durch das ZQ im Rahmen von internen Akkreditierungsverfahren vor, die nicht in Form von Rücksprachen mit dem ZQ geklärt werden konnten, so kann der Beirat für Qualitätssicherung und -entwicklung damit befasst werden.

Parallel zum Prozess der Akkreditierung erfolgt die Einrichtung des Studiengangs über den Senatsausschuss Studium und Lehre sowie den Senat der JGU. Die formale Genehmigung der Prüfungsordnung erfolgt durch den Präsidenten bzw. die Präsidentin; das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz besitzt in dieser Sachfrage ein Vetorecht.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Konzeptphase als erstes Element eines zweistufigen Verfahrens vor allem die Frühphase der Akkreditierung an der JGU kennzeichnete, während die Standardverfahren (zumeist ohne vorausgehende Konzeptakkreditierung) in aktueller Zeit die Regel bilden.

Als Mehrwert des beschriebenen Ansatzes lässt sich herausstellen, dass gerade in der Phase der Konzeptakkreditierung die Expert(inn)en bewusst weniger als Gutachter(innen) fungierten, sondern eher als Berater(innen), die komplexe Prozesse begleiten. Die frühzeitige Begutachtung ermöglichte den Fächern in vorteilhafter Weise, die Studiengänge noch entsprechend den Einlassungen der Gutachter(innen) aus- bzw. umzuarbeiten.

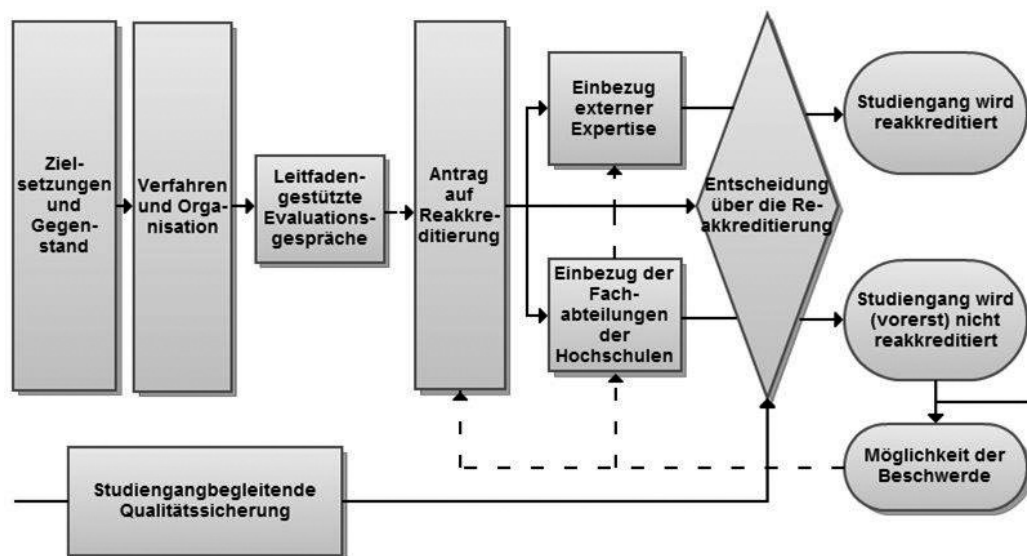
2.2 Kontinuierliche Qualitätssicherung und Interne Reakkreditierung

Im Hinblick auf die engere Verzahnung von Instrumenten der Qualitätssicherung und der Akkreditierung ist zunächst auf das breite Spektrum von Qualitätssicherungsinstrumenten und nutzbaren Datenquellen zu verweisen, die eine Betrachtung verschiedener Aggregationsebenen eines Studiengangs (Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangebene), empirischer Zugänge (quantitativ und qualitativ) und Perspektiven (verschiedene Studienabschnitte und -formen, Studierende und Absolvent(inn)en) erlauben: Während der Phase der Entwicklung eines Studiengangskonzept-

tes ist insbesondere auf den Stellenwert der Verfahren der internen und externen Evaluation zu verweisen, durch die eine Stärken- und Schwächenanalyse der Studien-, Lehr- und Forschungsorganisation geleistet werden kann. Im Zuge der Internen Reakkreditierung gewinnen dann in der Regel die Ergebnisse verschiedener Befragungen sowie weitere interne und externe Datenquellen an Bedeutung, die ein kontinuierliches Feedback der Studien- und Lehrsituation ermöglichen. Regelmäßig eingesetzt werden an der JGU Studieneingangs- und Studienabschlussbefragungen, Lehrveranstaltungsbewertungen und Absolventenstudien. Diese Instrumente werden ergänzt um weiterführende Studien, die Antworten auf konkrete Fragestellungen zulassen, so z. B. die Untersuchung der Studierbarkeit in den reformierten Lehramtsstudiengängen (vgl. Burck/Schmidt 2012) oder die Untersuchung zum Studienabbruch in naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Krieger 2012). Ferner wird im Rahmen der Reakkreditierung ein Set aus hochschulintern vorliegenden Statistiken und Kennzahlen zusammen- und den betreffenden Fächern zur Verfügung gestellt.

Schließlich erfolgen im Vorfeld einer jeden Reakkreditierung leitfadengestützte Evaluationsgespräche mit Studierenden und Lehrenden des betreffenden Studiengangs (vgl. hierzu Springer 2002). Die Gespräche dienen der Erhebung von qualitativen Daten in Ergänzung zu den oben genannten, vornehmlich quantitativen Daten und Ergebnissen. Die Bewertung erfolgt auf Basis der gewonnenen Ergebnisse und des Antrags auf Reakkreditierung und mündet in eine Stellungnahme des ZQ, in der ggf. Auflagen und Empfehlungen ausgesprochen werden (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Prozessschritte der Internen Reakkreditierung



Insbesondere im Kontext der Reakkreditierungsverfahren gelangte man an der JGU basierend auf den Erfahrungen der letzten Jahre zu der Einschätzung, dass der wiederholte Einsatz von Peer-Review-Verfahren⁵ nicht dazu dienen kann, sämtliche Fragen der weiteren Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen durch Verlagerung auf diese externe Ebene zu klären. Der Einbezug von Gutachter(innen) kann keinen Ersatz bieten für fehlende Zielsetzungen der Organisationseinheit. Auch die Forschung belegt, dass die Beurteilung der Qualität eines Projektes oder Programmes

⁵ Vgl. zum Peer-Review im Rahmen der Systemakkreditierung auch: Fähndrich 2011.

von Angehörigen der jeweiligen Scientific Community einen gewissen Subjektivitätsgrad aufweist (vgl. Daniel 2006, S. 166). Nach Bornstein (1991, S. 139) ist zu beachten, dass

- die Urteile der Peers im Rahmen von Begutachtungsverfahren eine z. T. eher geringe Übereinstimmung aufweisen,
- in die Urteile der Peers vielfach sachfremde Erwägungen einfließen, so dass die Urteile der Gutachter(innen) einem ‚Bias‘ unterliegen und
- die Bedeutung einer wissenschaftlichen Arbeit oder eines wissenschaftlichen Vorhabens von den Peers nicht immer richtig eingeschätzt wird (d. h. z. T. geringe prädiktive Validität der gutachterlichen Empfehlungen).

Zudem ist aus externen Programmakkreditierungen bekannt, dass Entscheidungen hier seit Jahren einen erheblichen Interpretationsspielraum bieten. Daraus resultiert wenig Konsistenz, sondern eher eine breite Streuung im Hinblick auf die Kriterien und Ziele, die im Rahmen einer Akkreditierung zu erfüllen sind (vgl. Schmidt/Horstmeyer 2008, S. 43).

Vor diesem Hintergrund wird das Element des Peer-Reviews im Zuge von Internen Reakkreditierungen fallbezogen eingesetzt. Handelt es sich um größere inhaltliche Änderungen, die am Programm seit seiner Erstakkreditierung vorgenommen wurden, wie z. B. eine veränderte Zielsetzung oder veränderte fachliche Schwerpunktsetzungen, so ist eine Begutachtung durch Externe auch in dieser Phase obligatorisch. Weist das Programm lediglich geringfügige strukturelle Veränderungen auf, kann auf den Einbezug von Gutachter(inne)n verzichtet werden und den Fächern Unterstützung bei der Klärung entsprechender Fragen durch hochschuleigene Expert(innen), etwa aus dem Bereich Studium und Lehre oder dem hochschuldidaktischen Feld, zur Verfügung gestellt werden.

3 Kriterien der Internen Akkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität

Die JGU nutzt die Möglichkeiten der Systemakkreditierung auch, um die Spielräume der ländergemeinsamen und landesspezifischen Akkreditierungsvorgaben (vgl. Akkreditierungsrat 2013) für die Bedingungen der Hochschule optimal weiterzuentwickeln und mittels Gremien wie dem GLK und dem Senat einen hochschulweiten Dialog bezüglich dieser Kriterien zu führen und Konsens zu erzielen.

Mit der inhaltlichen Konkretisierung von Kriterien im Rahmen eines Expert(inn)engremiums strebt die JGU zweierlei Ziele an: Zum einen sollen Gestaltungsspielräume bei der Ausdeutung der Vorgaben in der Weise genutzt werden, dass sie dem breiten Spektrum an Fachkulturen einer Volluniversität entsprechen und von der Hochschule inhaltlich vertreten werden können. Zum zweiten sollen gerade bei solchen Kriterien, die größere Ausdeutungsspielräume zulassen, diese sinnvoll interpretiert werden, um sie auch jenseits der normativen Vorgaben zu deuten und damit Qualitätsstandards über die Akkreditierungskriterien hinaus verbindlich zu definieren.

Der interne Diskurs bezieht sich sowohl auf formale als auch eher inhaltlich ausgerichtete Kriterien. Ein Beispiel für ein formales Kriterium stellt z. B. die ländergemeinsame Strukturvorgabe dar, welche die Verteilung der Leistungspunkte i. d. R. auf 60 Leistungspunkte pro Studienjahr bzw. 30 pro Semester vorsieht. Zwar eröffnen Kriterien dieser Art auf den ersten Blick eher geringfügi-

ge Gestaltungsspielräume. Dennoch lohnt eine hochschulinterne Verständigung über ihre Ausdeutung, da sich an der JGU der Bedarf ergibt, den Fächern einerseits ein gewisses Maß an Flexibilität hinsichtlich der Konzeption ihrer Curricula zu ermöglichen, andererseits eine hohe Anzahl von Studienfächern über Fachbereichsgrenzen hinweg (Kern- und Beifächer in B. A.-Studiengängen und zwei Unterrichtsfächer sowie Bildungswissenschaften in den B. Ed./M. Ed.-Studiengängen) in der Weise miteinander zu verzahnen, dass eine gleichmäßige Belastung der Studierenden in den einzelnen Semestern gerade auch in Kombinationsstudiengängen gewährleistet wird.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der eher übergeordneten Akkreditierungskriterien, die sich bspw. in Vorgaben zu Möglichkeiten der Förderung des gesellschaftlichen Engagements oder zur Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden zeigen, bestehen bewusst wesentlich größere Freiheiten in der Umsetzung. Allerdings bedürfen aus Sicht der JGU gerade diese Anforderungen einer hochschulweiten strategischen Abstimmung, bevor diese Aspekte sinnvoll auf Ebene von Studiengängen diskutiert und bewertet werden können. So ist man an der JGU, basierend auf den Erfahrungen der letzten Jahre, zu der Einschätzung gelangt, dass sowohl auf Seiten der Gutachter(innen) als auch seitens der mit diesen Fragen beschäftigten Akteur(inn)e(n) innerhalb der Hochschule Unsicherheiten hinsichtlich der Ausdeutung der weitgefassten Begrifflichkeiten bestehen.

4 Resümee und Ausblick

Fasst man die vorherigen Anmerkungen zu den Qualitätssicherungsverfahren und ihrem Verhältnis zu Steuerungsprozessen zusammen, so zeigt sich insgesamt, dass die Systemakkreditierung die Verbindung von Hochschul- und Strukturentwicklung, Evaluation und Akkreditierung deutlich vereinfacht. Von Vorteil erweist sich zudem, dass die internen Verfahren der Qualitätssicherung ein höheres Maß an Nachhaltigkeit erreichen, als dies bei der Programmakkreditierung mit ihrer auf einen bestimmten Zeitraum beschränkten Qualitätsbewertung der Fall ist.

Zu den Stärken der internen Akkreditierungsprozesse zählen demnach:

- der hohe Differenzierungsgrad des ZQ, welcher sowohl der JGU den Einsatz einer breiten Basis von studiengangbegleitenden Qualitätssicherungsinstrumenten und Maßnahmen sowie deren flexible Koppelung ermöglicht (etwa Koppelung von Akkreditierung, Strukturentwicklungsplanung und Institutionelle Evaluation auf der Ebene von Fächern und Fachbereichen);
- ein Akkreditierungsansatz auf Basis von Standards, welche zukünftig über Mindeststandards hinausgehen und kontinuierlich wissenschaftsgeleitet weiterentwickelt werden;
- die Etablierung eines hochschulweiten Expert(inn)engremiums, welches das Potential bietet, sich zu einem Ort zu entwickeln, der zu einer Qualitätskultur beiträgt;
- eine hohe Konsistenz der Kriterien über die einzelnen Studiengänge und Fächer hinweg und
- eine klare und konstante Zuständigkeit der Akteur(inn)e(n) in den Prozessen der Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen.

Andererseits bedeutet der Schritt in die Systemakkreditierung stets – wie bei allen Maßnahmen in Richtung einer stärker institutionellen Autonomie –, dass Konflikte, die zuvor externalisiert werden konnten, in der Organisation selbst latent werden. Die Verbindlichkeit von Qualitätssicherungsverfahren wird zwar über die beschriebenen Verfahren und Ansätze der Internen Akkreditierung gewährleistet, jedoch bleiben in einem sozialen System, wie es Hochschulen darstellen,

und vor dem Hintergrund der genannten, unterschiedlichen Gestaltungsspielräume Aushandlungsprozesse nicht aus.

Eine Entwicklungsaufgabe für die kommenden Jahre besteht zweifellos in einer Weiterführung der Koppelung von Ergebnissen aus Evaluationsverfahren und bspw. hochschuldidaktischen Maßnahmen. In diesem Rahmen hat die JGU für die Lehrenden ein vielfältiges Angebot geschaffen mit dem Ziel, die Lehr- und Lernkultur der Hochschule stetig weiterzuentwickeln und zu einer konsequenten Schließung des Qualitätskreislaufes beizutragen. Das Spektrum hochschuldidaktischer Unterstützungsangebote für Lehrende orientiert sich eng am jeweiligen Bedarf und reicht von individuellen Beratungen bis hin zu Angeboten des sog. kollegialen Coachings (vgl. Schmidt/Vegar 2012). Letztere sind darauf ausgerichtet, Lehrende auf kollegialer Ebene in einem konstruktiven Dialog über Lehrpraktiken und -methoden zu vernetzen und eine innovative Lehr-Lernkultur zu etablieren.

Weitere Herausforderungen bestehen in einer Optimierung und kontinuierlichen Anpassung der Verfahren, vor allem jenen der Reakkreditierung. Hierbei wird in den nächsten Jahren weiterhin ein Augenmerk auf die stetige Verbesserung der Datengrundlage für die Bewertung von Studiengängen gelegt.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013):** Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 08.12.2009 i. d. F. vom 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013). URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Zugriff am 03.07.2013).
- Bornstein, Robert F. (1991):** The predictive validity of peer-review – a neglected issue. In: *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 14, No. 1, S. 138-139.
- Burck, Kerstin/Schmidt, Uwe (2012):** Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg? In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 6. Jg., H. 3, S. 72-81.
- Daniel, Hans-Dieter (2006):** Pro und Contra: Peer Review. 5 Thesen. In: HRK (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Beiträge zur Hochschulpolitik, I (1), S. 185-192.
- Donabedian, Avedis (1966):** Evaluating the quality of medical care. In: *Milbank Memorial Fund Quarterly*, Vol. XLIV, No. 2, S. 166-206.
- Fähndrich, Sabine (2011):** Die Programmstichprobe im Rahmen der Systemakkreditierung. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 5. Jg., H. 2, S. 49-56.
- Fähndrich, Sabine/Schmidt, Uwe (Hg.) (2009):** Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 15, Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Hochschulrektorenkonferenz/ACQUIN (2007):** Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung (policy paper). Bonn.

- Krieger, Andrea (2012):** Geschlechtsspezifische Differenzen im Studienabbruchverhalten am Beispiel naturwissenschaftlicher Studiengänge. In: *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 18, Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Parsons, Talcott (1996):** Das System moderner Gesellschaften. 4. Aufl., Juventa, München.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald (1990):** Die amerikanische Universität. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Schmidt, Uwe (2009):** Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung. In: Sabine Fähndrich, Uwe Schmidt (Hg.): Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität. [*Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 15, Mainz, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)], S. 43-63.
- Schmidt, Uwe/Horstmeyer, Jette (2008):** Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30. Jg., H. 1, S. 40-59.
- Schmidt, Uwe/Vegar, Marijana (2012):** „Hochschuldidaktische Weiterbildung“ im Kontext von Systemakkreditierung: Stellenwert und Perspektiven. In: Behrendt, Brigitte et al. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL): Lehren und Lernen effizient gestalten. Raabe, Berlin, I 3.2., S. 1-22.
- Springer, Elisabeth (2002):** Evaluation nach dem „Mainzer Modell“. In: Hennen, Manfred (Hg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. [*Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 4., Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)], S. 21-46.

Externe Evaluation durch Beiräte

Das Modell der Fachhochschule Münster

Annika Boentert, Wandelwerk. Zentrum für Qualitätsentwicklung, Fachhochschule Münster

Zu den Voraussetzungen für eine Systemakkreditierung gehört neben vielen weiteren Aspekten auch der Nachweis, dass im Rahmen der internen Qualitätssicherung eine „regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation“ erfolgt, so der entsprechende Passus in Abschnitt 6.3 der offiziellen „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung“ (vgl. Akkreditierungsrat 2013, S. 26). An der Fachhochschule Münster – systemakkreditiert seit Dezember 2011 – können die Fachbereiche selbst entscheiden, wie sie diese externe Evaluation gestalten: als klassisches Peer-Review, ähnlich wie eine Programmakkreditierung, als formative Evaluation durch einen Beirat oder – mit Zustimmung des Präsidiums – in einer anderen, von ihnen gestalteten Form. Die meisten Fachbereiche haben sich für die Begleitung durch einen Beirat entschieden. Der Artikel erläutert, welche Funktionen die genannten Verfahren im akkreditierten QM-System der Fachhochschule Münster erfüllen und welche Überlegungen für die Konzeption ausschlaggebend waren.

1 Vom Kern jeder Systemakkreditierung

Entscheidet sich eine Hochschule für eine Systemakkreditierung, sind zunächst viele Fragen offen: organisatorische (wen binden wir wann wie ein?), finanzielle (was kostet das Verfahren bei welcher Agentur?) und vor allem inhaltliche (welche Abläufe und Regeln erfüllen die Kriterien der Akkreditierung und unserer Hochschule?). Nur eines ist am Anfang sicher: Zwei große Elemente der bisherigen Qualitätssicherung werden wegfallen. Die Akkreditierung der Studiengänge wird ebenso entfallen wie die regelmäßige Reakkreditierung der Programme nach fünf bzw. sieben Jahren.

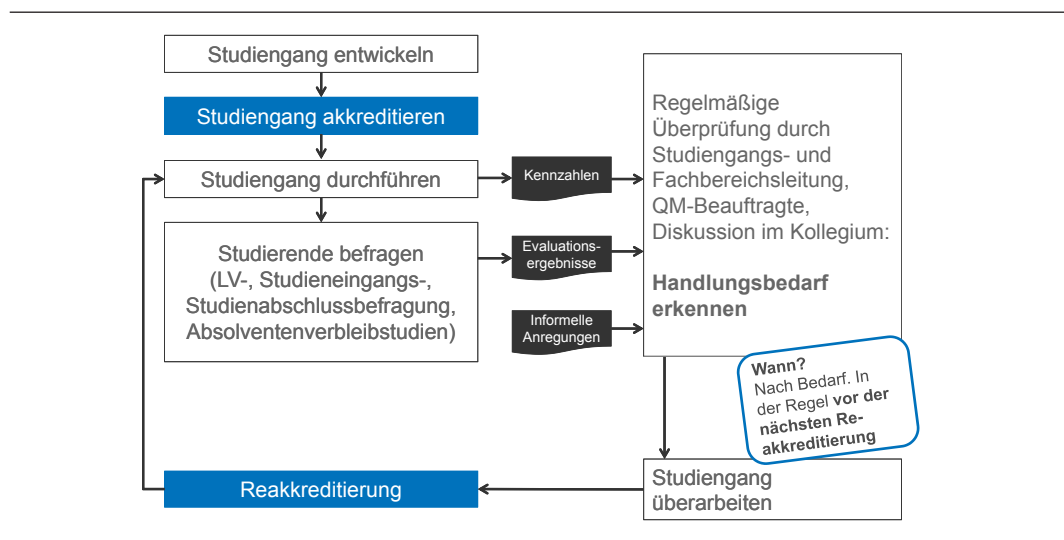
Beides hat für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre weitreichende Folgen, abgesehen von den neuen zeitlichen Freiräumen bei den Akteur(inn)en, die bisher die Last der Vor- und Nachbereitung trugen. Wenn die *Programmakkreditierung* entfällt, gibt es keinen Automatismus mehr, um für neue Studiengänge zu prüfen, ob sie

- tatsächlich plausible Ziele verfolgen, die zum Profil der Hochschule und des Fachbereichs passen und eine sinnvolle Perspektive für Studierende bieten,
- ein zu den Zielen führendes Curriculum umfassen, das sowohl den rechtlichen Rahmenbedingungen entspricht als auch studierbar ist und
- mit den vorhandenen personellen und sonstigen Ressourcen tatsächlich umgesetzt werden können.

Und wenn die Reakkreditierung entfällt, ist zunächst unklar, wie bei allen laufenden Studiengängen garantiert werden kann, dass sie

- immer noch an sinnvollen Zielen ausgerichtet und studierbar sind,

Abb.1: Qualitätskreislauf bei Programmakkreditierung



- weiterhin den ggf. seit der letzten Akkreditierung geänderten rechtlichen (z. B. KMK-) Bestimmungen entsprechen und vor allem
- regelmäßig die für sie relevanten Entwicklungen in Wissenschaft und Gesellschaft aufgegriffen und bei der Gestaltung von Curriculum und Didaktik berücksichtigt haben.

Im Mittelpunkt jeder Systemakkreditierung steht daher letztlich die Frage, welche Lösung die jeweilige Hochschule gefunden hat, um diese beiden Lücken zu schließen, und ob (und wie) es ihr gelingt, dies für alle Studiengänge umzusetzen.

2 Kontinuierliche Verbesserung statt Reakkreditierung: Das Modell der Fachhochschule Münster

Viele Hochschulen, die sich für eine Systemakkreditierung interessieren, orientieren sich sehr eng an dem Modell aus Abbildung 1. Sie entwickeln daher eigene Formen der internen Programmakkreditierung und -reakkreditierung. Auch die Fachhochschule Münster hat einen Prozess entwickelt, mit dem neue Studiengänge gewissermaßen intern akkreditiert werden. Auf regelmäßige Reakkreditierungen wird dagegen verzichtet. Um zu verstehen, welche Mechanismen stattdessen zu einer systematischen Qualitätsentwicklung führen sollen und welchen Beitrag hierbei externe Expert(inn)en leisten, soll zunächst ein Einblick in die Abläufe zur Entwicklung und Einführung sowie Überprüfung und, falls erforderlich, Veränderung von Studiengängen gegeben werden. Die Ziele und Formen der externen Evaluation werden anschließend in Kapitel 3 erläutert.

2.1 Entwicklung und Einführung von Studiengängen

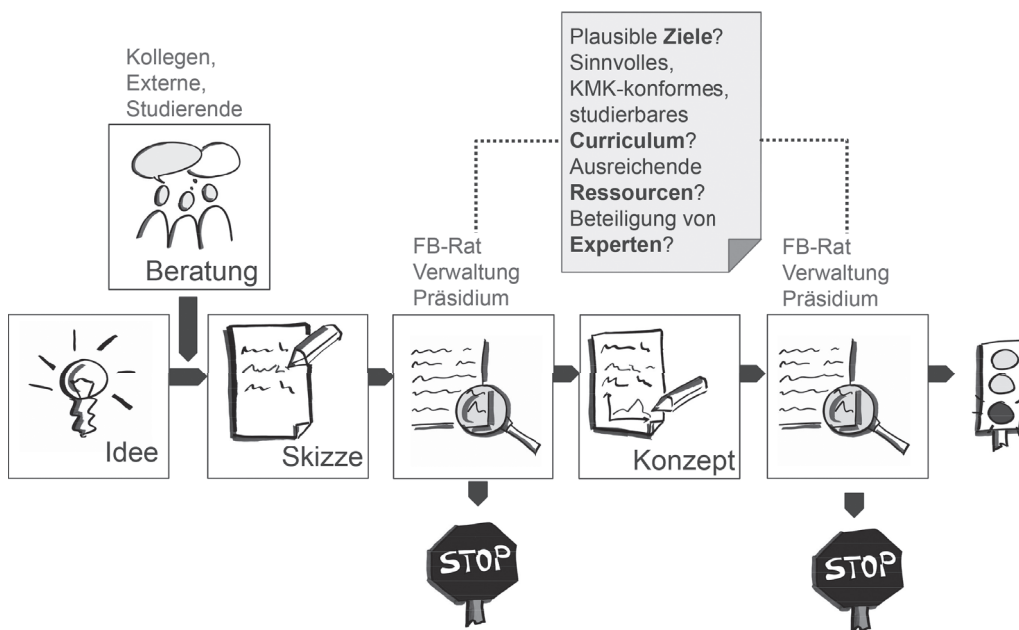
Am Ausgangspunkt jedes neuen Programms steht eine Idee: Lehrende, die Hochschulleitung oder andere Akteur(inn)e – Landesregierung, Berufspraxis... – halten die Erweiterung des Studienangebots für sinnvoll. Bevor aus dieser Idee ein Studiengang wird, erfolgt in mehreren Schritten eine Konkretisierung der Vorstellungen. Die Zielsetzung muss präzisiert, ein Curriculum, das Modul-

handbuch und eine Prüfungsordnung entwickelt werden. Bei Hochschulen mit Programmakkreditierung werden diese Unterlagen nach Abschluss zur Prüfung an die Agentur und letztlich die Gutachter(innen)gruppe weitergereicht. Wenn im Rahmen der Akkreditierung größere Bedenken gegen das vorgeschlagene Konzept geäußert werden, kann dies bei denjenigen, die bisher in der Hochschule am Entwicklungsprozess beteiligt waren, sehr frustrierend sein. Um diesem Effekt vorzubeugen, hat die Fachhochschule Münster in ihrem Prozessmodell zur Einführung eines neuen Studiengangs mehrere sehr frühe Prüfschleifen definiert.

Die ersten Ideen werden in einer so genannten *Skizze* festgehalten, zum Beispiel:

- **Basisdaten:** Bezeichnung (Arbeitstitel), beabsichtigter Zeitpunkt der Einführung, Art des Studienangebots (grundständig, dual, weiterbildend etc.), Abschluss, beabsichtigte Anzahl an Studienplätzen,
- **Kontext:** Gründe für die Einführung, Einbettung in das Profil des Fachbereichs und der Hochschule,
- **Studieninhalte und Anforderungen:** wesentliche Inhalte, Zugangsvoraussetzungen,
- **Ressourcen:** beteiligte Hochschullehrende, benötigte Ausstattung.

Abb. 2: Prozess zur Einführung eines neuen Studiengangs an der Fachhochschule Münster



Bevor diese Skizze zu einem vollständigen Konzept (mit Marktanalyse, genauen Qualifikationszielen, Studienverlaufsplan u. a.) ausgearbeitet wird, muss sie drei Prüfungen überstehen:

- Zunächst muss der jeweilige Fachbereichsrat zustimmen.
- Nach einem positiven Votum prüft das Dezernat Studium und Akademisches die Übereinstimmung mit allen rechtlichen Rahmenbedingungen, bevor letztlich
- das Präsidium die Fortführung der Planung bejahen muss. Hierbei werden vor allem die Passung zur strategischen Ausrichtung von Fachbereich und Hochschule beurteilt sowie die Fra-

ge, ob das Programm mit den gegebenen Ressourcen überhaupt realistisch umgesetzt werden kann.

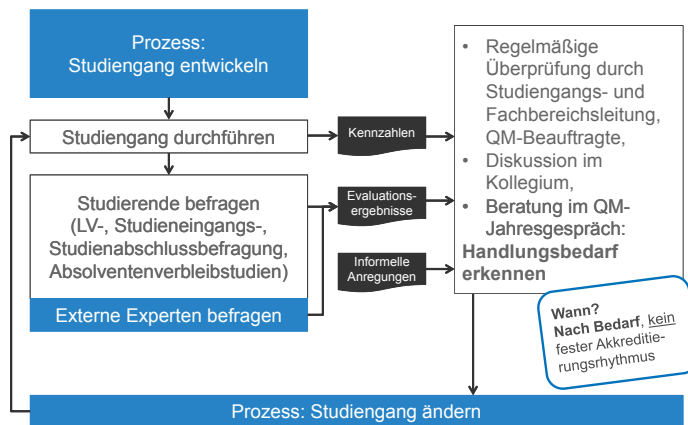
Da weder das Präsidium noch die Zentralverwaltung über die fachlichen Kompetenzen verfügen kann, alle Entwürfe auch *inhaltlich* zu prüfen, sollen bereits bei der Formulierung der Skizze externe Fachleute eingebunden werden. Spätestens bei der Vorlage des *Konzepts* im Präsidium muss dieser Schritt nachgewiesen werden. Bevor es soweit ist, muss aber auch das vollständige Konzept wieder die Vorprüfung im Fachbereichsrat und im Dezernat Studium und Akademisches durchlaufen. Dabei wird diesmal ausgehend vom nun vorliegenden Studienverlaufsplan und der Prüfungsordnung z. B. auch die Übereinstimmung mit den relevanten KMK-Vorgaben und die absehbare Studierbarkeit geprüft. Wenn ein Studiengang auf allen Ebenen – Fachbereich, Zentralverwaltung, Präsidium – überzeugen konnte, stimmt die Hochschulleitung seiner Einrichtung zu. Andernfalls sind Korrekturen möglich, ähnlich wie dies bei Auflagen in Programmakkreditierung bekannt ist.

2.2 Überprüfung und ggf. Änderung von Studiengängen

Während der Beschluss des Präsidiums zur Einrichtung eines neuen Programms – abgesehen von den verschiedenen Zwischenprüfungen – durchaus der Programmakkreditierung ähnelt, sucht man an der Fachhochschule Münster vergeblich nach einem Pendant zur früheren Reakkreditierung. Es erschien schlicht absurd, dass neben dem Aufbau eines QM-Systems, das Impulse für die *kontinuierliche*, bedarfsorientierte Verbesserung des Studienangebots liefern sollte, das bisherige Modell der *punktuellen* Reakkreditierung in großen Zeitabständen fortgeführt werden sollte. Die Bestimmungen der Systemakkreditierung schreiben nicht vor, dass zusätzlich zur Systemakkreditierung interne Reakkreditierungen praktiziert werden müssen. Es ist vielmehr nachzuweisen, dass eine regelmäßige Qualitätsüberprüfung erfolgt und geeignete Maßnahmen durch- und umgesetzt werden, wenn sich Verbesserungsbedarf zeigt. Dies kann durchaus durch interne Reakkreditierungen erfolgen – aber auch durch geeignete andere Wege. Da es an der Fachhochschule Münster keine Fürsprecher(innen) gab, die neben der Systemakkreditierung auch noch Programmreakkreditierungen organisieren und die früheren Aufgaben der Akkreditierungsagenturen in die Hochschule verlagern wollten, wurde hier eine andere Variante entwickelt. Der zugrundeliegende Paradigmenwechsel lässt sich auf folgende Formel reduzieren: *Die Fachbereiche sollen nicht aktiv werden, wenn alle fünf oder sieben Jahre eine Überprüfung (sprich: Reakkreditierung) bevorsteht, sondern dann, wenn Handlungsbedarf erkannt wird.*

Dies setzt voraus, dass den verantwortlichen Akteur(inn)en regelmäßig alle erforderlichen Informationen zur Verfügung gestellt werden, um diesen Handlungsbedarf rechtzeitig zu erkennen. Und dass es im System verankerte Anlässe gibt, diese Informationen tatsächlich wahrzunehmen, darüber im Kollegium ins Gespräch zu kommen und, falls erforderlich, Verbesserungsmaßnahmen zu initiieren.

Abb. 3: Qualitätskreislauf bei Systemakkreditierung – Das Modell der Fachhochschule Münster



Die fraglichen Informationen können sein:

- Ergebnisse von studiengangs- oder fachbereichsbezogenen Evaluationen (z. B. Studieneingangs-/Abschluss-/Absolvent(inn)enbefragung),
- Rückmeldungen und Anregungen externer Expert(inn)en (z. B. Forschungspartner(innen), Fachkolleg(inn)en, Praxisvertreter(innen), Alumni),
- informelle Rückmeldungen von Studierenden,
- Kennzahlen insbesondere zu Einschreibungen und Studienerfolg (z. B. durchschnittliche Studiendauer, Kohortenanalyse),
- eigene Eindrücke z. B. aus Tagungsbesuchen.

Viele Fachbereiche haben eigene Foren (Klausurtagungen, Curriculumwerkstatt, Dekanats-, Fachschafts-Gespräche, Studialog o. ä.) etabliert, um regelmäßig im Kollegium und/oder mit Studierenden über etwaige Probleme in den Studiengängen zu sprechen. Damit bei diesen Beratungen auf aktuelle Kennzahlen und Evaluationsergebnisse Bezug genommen werden kann, hat das QM-Team der Hochschule im Frühjahr 2013 ein neues Intranetportal aufgebaut: Über das QLS-Portal (Qualität in Lehre und Studium) sind diese Daten ebenso wie weitere, häufig benötigte Informationen (z. B. Modulhandbücher, Prüfungsordnungen) schnell zugänglich. Einmal jährlich werden die Fachbereichs- und Studiengangsleitungen sowie die QM-Beauftragten zudem auf die Aktualisierung der Daten hingewiesen. Auch diese Information dürfte vielfach als Anlass für die Sichtung der Unterlagen dienen, zumal jeweils zum Ende des Studienjahrs auch neue Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung für das Portal abgefragt werden.

Um sicher zu gehen, dass trotz dieser verschiedenen Impulse nicht doch kritische Phänomene übersehen oder ignoriert werden, findet schließlich mindestens in jedem zweiten Kalenderjahr in jedem Fachbereich ein QM-Jahresgespräch statt. Anlässlich dieses Termins besuchen ein Mitglied des Präsidiums (Präsident(in) für Lehre, Forschung, Weiterbildung) gemeinsam mit der/dem QM-Koordinator(in) und einem weiteren Mitglied des QM-Teams den jeweiligen Fachbereich. In einem einstündigen Gespräch mit Vertreter(inne)n der Studierenden werden zunächst Fragen zur Studierbarkeit, dem Beratungsangebot, der Prüfungsorganisation u. a. erörtert. Die Eindrücke der Studierenden ergänzen die weiteren Vorbereitungen des QM-Teams (z. B. Analyse von Kennzahlen und Befragungsergebnissen, Vergleich von Prüfungsordnungen mit den aktuellen gesetz-

lichen Rahmenbedingungen) und dienen so als Grundlage für das anschließende, zweistündige Gespräch mit der Fachbereichsleitung und der/dem QM-Beauftragten. In diesem Gespräch werden zum Beispiel Schwierigkeiten bei der Einhaltung der Regelstudienzeit und mögliche Lösungswege oder die Ergebnisse von studiengangsbezogenen Evaluationen erörtert. Die Beratungen werden protokolliert, wobei ggf. auch Empfehlungen oder Auflagen festgehalten werden, deren Umsetzung spätestens im nächsten Jahresgespräch überprüft wird.

Auf diese Weise garantiert das QM-System der Fachhochschule Münster eine stetige Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätsentwicklung, der große Impuls einer Programmreakkreditierung wird so verzichtbar.

3 Externe Evaluation an der Fachhochschule Münster

Ein Ziel der Reakkreditierung, die Einbindung externer Fachexpertise, kann natürlich durch das soeben geschilderte QM-Jahresgespräch nicht sichergestellt werden. Dennoch werden auch an der Fachhochschule Münster externe Expert(inn)en in den Prozess der Neu- und Weiterentwicklung von Studiengängen eingebunden. Bevor im Folgenden die Modalitäten hierzu etwas genauer erläutert werden, sei vorab kurz auf die Prinzipien eingegangen, die am Ausgangspunkt der Überlegungen standen:

- Durch die Beteiligung externer Fachleute sollen die Fachbereiche weiterhin – wie zuletzt bei Programmakkreditierungen – *inhaltliche Rückmeldungen* zu ihren Studiengängen erhalten. Anders als bei den Akkreditierungsverfahren sollen *formale Prüfungen* aus der externen Begutachtung ausgeklammert werden: Diese können vielmehr hochschulintern im Dezernat Studium und Akademisches geleistet werden.
- Für die Fachbereiche soll sich ein *besseres Kosten-/Nutzen-Verhältnis* ergeben als bei vielen Verfahren der Programmakkreditierung. Das heißt insbesondere, dass die Einbindung der Externen und die Vorbereitung der Begutachtung organisatorisch mit sehr viel weniger Aufwand verbunden sein sollen als eine Programmakkreditierung. Insbesondere sollen Dokumente, die ohnehin im Rahmen des Qualitätsmanagements erstellt werden, auch als Grundlage für den kritischen Blick von außen genutzt werden.

Insbesondere der zweite Aspekt sprach in unserer Hochschule von Anfang an gegen das an anderen Hochschulen praktizierte Modell einer internen Reakkreditierung.

3.1 Hochschulweite Standards und dezentraler Gestaltungsspielraum

Charakteristisch für die Qualitätskultur der Fachhochschule Münster ist das Motto „so zentral wie nötig, so dezentral wie möglich“. Für die externe Begutachtung sollte daher – wie auch bei anderen Elementen der Evaluation – die Idee eines kleinen Wahlpflichtkatalogs genutzt werden: Es gibt hochschulweite Standards, die fachbereichsspezifische Ausdifferenzierungen erlauben. Formal findet dieser Ansatz seine Entsprechung in der Formulierung einer hochschulweiten Evaluationsordnung, die vom Senat beschlossen wurde, und fachbereichsspezifischer Evaluationsbestimmungen, für deren Beschluss der jeweilige Fachbereichsrat zuständig ist.

Die hochschulweiten Standards zur externen Begutachtung sind in den §§ 9-11 der Evaluationsordnung vom 16.11.2010 definiert. § 9 informiert zunächst kurz über das Ziel der externen

Evaluation („Begutachtung und Beratung aus der Perspektive unabhängiger Fachleute, in deren Rahmen insbesondere die Ergebnisse der internen Evaluationen sowie gegebenenfalls Anforderungen an die Studiengangsentwicklung erörtert werden“) und legt dann verbindlich fest, dass alle Fachbereiche und Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtungen „für die externe Evaluation mindestens eines der folgenden Verfahren (nutzen): Peer-Evaluation, Evaluation durch einen Beirat oder eine äquivalente Form der externen Evaluation mit Genehmigung durch das Präsidium.“ Bei jedem Verfahren sollen „fachlich qualifizierte, unabhängige Experten (zum Beispiel Lehrende anderer Hochschulen, Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis oder Absolventinnen und Absolventen)“ Rückmeldungen zu den Studiengängen geben, „um erforderlichenfalls eine Verbesserung des jeweiligen Studienangebots herbeizuführen“ (§§ 10 und 11).

Entscheidet sich ein Fachbereich für die Option der Peer-Evaluation, so muss – entsprechend den Reakkreditierungsrhythmen der Programmakkreditierung – das Verfahren mindestens in jedem siebten Jahr durchgeführt werden. Wird die „längerfristige Begleitung und regelmäßige kritische Würdigung“ durch einen Beirat gewählt, so muss mindestens einmal pro Jahr eine Sitzung durchgeführt werden.

Alle weiteren Details – zum Beispiel Anzahl und Zusammensetzung der Gutachter(innen)gruppe oder des Beirats, Zuständigkeit des Beirats (für einen Studiengang oder für mehrere?), inhaltliche Schwerpunkte einzelner Verfahrensschritte – können die Fachbereiche selbst in ihren Besonderen Evaluationsbestimmungen definieren.

Die Entscheidung der Fachbereiche angesichts der ihnen ermöglichten Wahl war recht eindeutig:

- Die meisten Einheiten – zehn von vierzehn – bevorzugen die jährliche Beiratssitzung.
- Drei Einheiten haben sich für das Peer-Review-Verfahren entschieden. (Eine vierte Einrichtung, die zunächst diesen Weg gewählt hatte, hat sich nach ausführlicher Analyse der für die Vorbereitung eines Peer-Reviews erforderlichen Arbeitsschritte noch für einen Wechsel zum Beiratsverfahren entschieden.)
- Beim Institut für Berufliche Lehrerbildung war aufgrund der Kooperation mit der nicht systemakkreditierten Westfälischen Wilhelms-Universität die Beteiligung an der Programmakkreditierung der Lehramtsstudiengänge naheliegend.

Bisher hat kein Fachbereich von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, eine weitere Variante der externen Begutachtung zu konzipieren, die mit Zustimmung des Präsidiums an die Stelle der genannten Verfahren treten könnte.

Wie gestalten sich die beiden zunächst genannten Verfahren nun im Einzelnen?

3.2 Evaluation durch einen Beirat

Die Festlegungen der Evaluationsordnung für die Begleitung durch einen Beirat erlauben viel Spielraum, der von den Fachbereichen unserer Hochschule bei der Gestaltung der jeweiligen Beiratsordnung gern genutzt wurde. So haben zum Beispiel einige Fachbereiche, die bereits früher mit Beiräten für einzelne Studiengänge gearbeitet haben, mehrere *studiengangsbezogene Beiräte* etabliert. Erfolgte die Gründung des Gremiums erst auf der Grundlage der neuen Evaluationsordnung, haben die meisten Fachbereiche sich dagegen für einen fachbereichsweiten Beirat entschieden.

Auch die Zahl der Mitglieder schwankt deutlich: von 4 bis 18, wobei sich die meisten Fachbereiche für sechs bis sieben Mitglieder entschieden haben. Größere Überschneidungen gibt es bei der Zusammensetzung der Gremien: Meist wurden sowohl Praxisvertreter(innen) (vielfach

Alumni, teils auch Forschungspartner(innen)) als auch Lehrende anderer Hochschulen berufen, seltener auch aktive Studierende. Als Amtszeit wurden häufig drei Jahre festgelegt. Die meisten Beiräte haben einen jährlichen Sitzungstermin gewählt, einige Gremien bevorzugten ein Treffen einmal pro Semester.

Gegenstand der Beiratssitzungen sind in der Regel Entwicklungen der Studierendenzahlen sowie des Lehrpersonals, im Fachbereich diskutierte Fragen zur Weiterentwicklung von Studiengängen, Anregungen aus der Praxis für neue Studienschwerpunkte oder Gewichtsverlagerungen in bestehenden Angeboten. Alle Sitzungen müssen protokolliert werden, die Protokolle werden auch der Hochschulleitung und dem QM-Team zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die fachlichen Rückmeldungen der externen Gutachter(innen) z. B. mit Begründungen für die Veränderung von Studiengängen übereinstimmen.

3.3 Evaluation durch Peers

Die Peer-Evaluation als Alternative zur Beiratssitzung ähnelt in hohem Maße den früheren Programmakkreditierungen, wobei die Fachbereiche die Organisation der Begehungen weitgehend selbständig verantworten. Üblich ist hier ein 1,5-tägiger Aufenthalt der Gutachter(innen)gruppe, die sich aus drei bis fünf Teilnehmer(innen) zusammensetzt. Auf Grundlage der gängigen Materialien – insbesondere Modulhandbuch, Prüfungsordnung, Kennzahlen –, der Vorortbegehung von z. B. Laboren und Werkstätten sowie der Gespräche mit Lehrenden, weiteren Beschäftigten und Studierenden erarbeiten die Gutachter(innen) eine Stellungnahme zu den Studiengängen des Fachbereichs. Auch hierbei stehen die bekannten Kriterien der Programmakkreditierung im Vordergrund: Studierbarkeit, angemessene Ausstattung mit personellen und sächlichen Ressourcen, an aktuellen Anforderungen von Wissenschaft und Praxis orientiertes Curriculum.

Auch die Dokumentation der Peer-Evaluation ist für das Präsidium und das QM-Team zugänglich und ein wichtiger Bezugspunkt für künftige Studiengangsentwicklungen.

4 Fazit

Auf den ersten Blick mag die formative Evaluation durch einen Beirat ungewohnt erscheinen. Vielleicht drängt sich auch die Frage auf, wie bei einer derart engen Zusammenarbeit die Unabhängigkeit der Expert(inn)en gewahrt bleibt. Bei Peer-Evaluationen lässt sich dieses Problem leicht vermeiden, wenn die Gutachter(innen) durch eine unabhängige Stelle ausgewählt werden. Bei einem Beirat kann dagegen z. B. gerade die Beteiligung langjähriger Forschungspartner(innen) sinnvoll sein, da diese den Fachbereich sehr genau beurteilen können. Sind diese Partner(innen) dann unabhängig genug, um seriös eine Evaluation des Studienprogramms vornehmen zu können?

Bevor Chancen und Risiken eines Beiratsmodells gegenüber gestellt werden sollen, sei kurz an einige Erfahrungen aus Peer-Reviews im Rahmen der Programmakkreditierung erinnert: Auch diese können scheitern oder sogar zum Desaster werden, wenn Gutachter(innen) zu wenig Bereitschaft signalisieren, vor der Formulierung von Empfehlungen das Untersuchungsobjekt – den Fachbereich, den Studiengang – ernsthaft wahrzunehmen. Wenn das eigene Lieblingsmodell oder die Herkunftshochschule als Bezugspunkt zu sehr dominiert, wird die Einhaltung der Gütekriterien von Evaluationen auch schwierig. Bei näherem Hinsehen zeigt sich daher, dass beide Verfahren Chancen und Risiken bergen:

Für die Evaluation durch einen Beirat spricht, dass

- sehr regelmäßig aktuelle Anregungen aus Praxis und Wissenschaft erörtert werden,
- gerade das aus der kontinuierlichen Begleitung resultierende Vertrauensverhältnis einen ehrlichen Austausch ermöglicht und ein schnelleres und tieferes „Zur-Sache-Kommen“,
- in vergleichsweise kurzen Abständen nachgefasst werden kann, wie die Empfehlungen aus der letzten Sitzung aufgegriffen wurden,
- sich der Arbeitsaufwand für alle Beteiligten gleichmäßiger über die Zeit verteilt.

Gegenargumente können sein, dass

- es schwierig ist, engagierte Mitglieder zu finden und über den angestrebten längeren Zeitraum zu halten,
- wie bereits angedeutet, mit dem Vertrauensverhältnis das erforderliche Maß an kritischer Distanz schwinden kann.

Dieses Problem ist bei Peer-Evaluationen meist nicht gegeben. Hier stellen sich aber andere Schwierigkeiten:

- Wie können unvoreingenommene Gutachter(innen) akquiriert werden, die zwar in den zu untersuchenden Themenfeldern fachlich kompetent sind, aber weder bei Studienangeboten noch Forschungsfragen in zu enger Konkurrenz stehen?
- Wie kann im Fachbereich der Aufwand der Begehungen – von der Vorbereitung der Unterlagen über die Koordination der Gespräche bis zur Ableitung von Handlungsfolgen – neben den Alltagsbelastungen in Lehre und Forschung organisiert werden?

Auch wenn dies mitunter ein regelrechter Kraftakt ist, kann ein Fachbereich, der dieses Verfahren wählt, durchaus hiervon profitieren:

- Aus guten Begehungen ergeben sich immer wieder wertvolle inhaltliche Anregungen. Auch wenn die Zeitabstände deutlich größer sind als bei einer Beiratssitzung, ist immerhin die jeweilige „Kontaktzeit“ höher.
- Es ist möglich, Fachleute in die Begehung einzubinden, die eine kontinuierliche Mitarbeit über einen längeren Zeitraum nicht ermöglichen können.
- Und schließlich: Nach der Begehung kann – aus Sicht des Fachbereichs – etwas Ruhe einkehren. Die jährliche, kleinere Belastung durch Beiratssitzungen entfällt.

Letztlich lässt sich also nur durch eine Betrachtung des Einzelfalls feststellen, ob das jeweilige Verfahren der ursprünglichen Zielsetzung gedient hat – oder nicht. Durch die Weiterleitung der Protokolle an das Präsidium und das QM-Team gibt es im QM-System der Fachhochschule Münster hierfür zumindest einen kleinen Prüfmechanismus. Vor allem aber wird regelmäßig im engen Kontakt mit den Fachbereichen – z. B. in Rahmen von Klausurtagungen mit allen QM-Beauftragten, teils unter Einbeziehung der Fachbereichs- und Studiengangsleitungen – am gemeinsamen Verständnis der internen Anforderungen gearbeitet. Durch diesen Austausch wird das Instrument der externen Evaluation eingebettet in eine hochschulweite Qualitätskultur – und diese dürfte für die Qualität der Studiengänge letztlich entscheidender sein als die formalen Details der externen Evaluation.

Literatur

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

Hochschulinterne Akkreditierung von Studiengängen an der Universität Potsdam

Qualitätsmanagement zur Verwirklichung der Hochschulautonomie

Philipp Pohlenz, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam

Von der Systemakkreditierung wird erwartet, dass sie gegenüber der externen Programmakkreditierung zur Steigerung der Hochschulautonomie bei der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium beiträgt. Ihre Einführung entspricht der Erkenntnis, dass eine durch die Hochschulen selbst gesteuerte Qualitätssicherungsarbeit besser geeignet ist, etwaige bestehende Qualitätsprobleme zielgenauer zu adressieren. Die Universität Potsdam hat als eine der ersten deutschen Hochschulen das Verfahren der Systemakkreditierung durchlaufen und im Ergebnis auf hochschulinterne Akkreditierungen als Instrument der Qualitätssicherung umgestellt. Der vorliegende Beitrag beschreibt die dabei eingesetzten Verfahren sowie die Rollen der verantwortlichen Akteur(inn)e(n).

1 Einleitung

In der Diskussion um die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium setzt sich zunehmend die Auffassung durch, dass die Verantwortung für die entsprechenden Verfahren sowie für den Aufbau einer Qualitätskultur am besten bei den Hochschulen selber angesiedelt ist. Diese werden in der Pflicht gesehen, eine stärker eigenverantwortliche Rolle zu übernehmen. Verfahren der externen Qualitätsbeurteilung (z. B. Akkreditierung) orientieren sich daher zunehmend an den hochschulinternen Steuerungsmechanismen und Qualitätsmanagementsysteme. Dies spiegelt sich in der mittlerweile steigenden Zahl anhängiger Verfahren der Systemakkreditierung wider. Die Systemakkreditierung stärkt die Hochschulautonomie, indem sie auf die Prozessqualität fokussiert und mithin auf die Frage, was die Hochschule unternimmt, um die hochschulintern gesetzten Qualitätsziele zu erreichen und wie sie sich vergewissert, dass die hochschulintern gesetzten Ziele valide sind.

Im Sinne der Prüfgegenstände der Systemakkreditierung – Prozessqualität und Verantwortungsübernahme der Hochschulen – kann man diese auch als ein Qualitätssicherungsinstrument interpretieren, welches dem neuen, auf Wettbewerb und eine Balance zwischen Autonomie und Rechenschaftspflicht ausgerichteten Steuerungsleitbild im Hochschulbereich (Pellert 2002) entspricht.

Die Universität Potsdam hat sich daher bereits 2009 für die Systemakkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung ihrer Studiengänge entschieden. Im September 2012 hat sie als eine der ersten deutschen Hochschulen das Siegel der Systemakkreditierung erhalten. Dem Qualitätsmanagementsystem der Universität Potsdam wurde damit bescheinigt, dass es in der Lage ist, die Qualität der Studiengänge nach den Kriterien des europäischen Hochschulraums zu sichern (vgl. Akkreditierungsrat 2013) und diese kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Der vorliegende Artikel beschreibt die Verfahrensausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems an der Universität Potsdam sowie die zugrunde liegende Steuerungsphilosophie. Ein Schwerpunkt wird dabei auf die hochschulinternen Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen gelegt, die das Kernstück des Ansatzes der Universität sind.

2 Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems

Grundsätze und Leitlinien: Dezentralität und gemeinsame Entwicklungsziele

Wichtigster Eckpunkt des Qualitätsverständnisses der Universität Potsdam ist die Dezentralität der Hochschulsteuerung in Lehre und Studium. Den fünf Fakultäten der Universität wird – nicht zuletzt wegen ihrer großen Unterschiedlichkeit in Bezug auf fachliche Kulturen, Größe, Traditionen etc. – größtmögliche Autonomie bei der Definition kontextspezifischer Qualitätsziele sowie darauf bezogener Strategien der Qualitätssicherung gegeben. Auf diese Weise werden die Erfahrungen und die Expertise lokaler Akteur(inn)e(n) hinsichtlich bestehender Verbesserungsbedarfe bestmöglich für eine kontextsensible Qualitätssicherungsarbeit aktiviert (vgl. Pohlenz/Mauermeister 2011, S. 57 f.).

Den Hintergrund für die Qualitätsziele der Fakultäten bilden universitätsweit konsentrierte Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Diese ergeben sich aus dem jeweils aktuellen Hochschulentwicklungsplan, der seinerseits als das Ergebnis eines breiten Partizipationsprozesses verabschiedet wird. Im derzeitigen Hochschulentwicklungsplan für die Jahre 2008 bis 2013 werden die folgenden Ziele für Lehre und Studium ausgewiesen: (1) Forschungsba-
sierung von Lehre und Studium, (2) Kompetenzorientierung in der Lehre, (3) Weiterentwicklung eines gut strukturierten Studiums in studierbaren Curricula, (4) Anwendung wissenschaftsadäquater Verfahren der Qualitätssicherung sowie (5) Aufbau einer dialogorientierten Qualitätskultur.

Die den Fakultäten gewährte Autonomie geht einher mit ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber der zentralen Leitungsebene. Dabei wird jedoch – ganz im Sinne der Systemakkreditierung – nicht auf die Ergebnisqualität fokussiert, sondern vielmehr auf die Prozessqualität. Zentrale Fragestellungen der regelmäßig durchgeführten Metaevaluationen, in denen die fakultätsspezifischen Qualitätsmanagementverfahren ihrerseits einer externen Evaluation unterzogen werden, lauten daher beispielsweise „welche Instrumentarien der Evaluation von Lehre und Studium sind im Einsatz und wie versichert sich die Fakultät der Wirksamkeit dieser Verfahren hinsichtlich der von ihnen ausgehenden Impulse für die Verbesserung der Lehrqualität?“. Die Ergebnisse der Metaevaluationen werden mit (zum Teil wettbewerblichen) Vergabeverfahren um zentrale Mittel für die Förderung der Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen verknüpft.

Mit dem beschriebenen Herangehen überträgt die Universität Potsdam das Steuerungsverhältnis zwischen Hochschule und Staat auf das Verhältnis der hochschulinternen Leitungsebenen. Dadurch ist ein Beitrag zur Umsetzung eines hochschulautonomen Steuerungsleitbildes geleistet.

Unterstützung der Fakultäten durch zentrale Einrichtungen

Für die Wahrnehmung ihrer Rolle als Akteur(inn)e(n) der Qualitätssicherungsarbeit stellt die Universität den Fakultäten gleichzeitig zentrale Einrichtungen als wissenschaftliche Dienstleister(innen) zur Verfügung. Allen voran ist in diesem Zusammenhang das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) zu nennen. Dieses übernimmt mit seinen Geschäftsbereichen Aufgaben im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium sowie der Akkreditierung von Studiengängen.¹ Das ZfQ ist insbesondere Ansprechpartner für die an den Fakultäten eingesetzten

¹ Weitere Aktionsfelder des Zentrums, die aber für die unmittelbaren Aufgaben in den Verfahren der hochschulinternen Akkreditierung von Studiengängen nur mittelbar relevant sind, bestehen in der Organisation eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots (als Teil eines landesweit agierenden Netzwerks Studienqualität Brandenburg) sowie in Angeboten des Career Service zum Thema „Career Development“ und zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium durch den Einsatz von Medien in der Hochschullehre (AG E-Learning). Näheres zum ZfQ findet sich unter www.uni-potsdam.de/zfq (Zugriff am 5.12.2013) sowie bei Pohlenz 2010.

Qualitätsmanagementbeauftragten. In Absprache mit ihnen führt das ZfQ beispielsweise Datenerhebungen zu studentischen Qualitätsurteilen durch und stellt den Fakultätsleitungen entsprechende Auswertungsberichte zur Verfügung. Diese werden in die Gremien der Fakultäten getragen und dort für die Entwicklung und Umsetzung von Verbesserungsstrategien genutzt.

Im Zusammenhang mit der hochschulinternen Akkreditierung übernimmt das ZfQ die Funktion, Entscheidungen der hochschulinternen Akkreditierungskommission vorzubereiten. Dafür werden Evaluationsergebnisse aggregiert, Dokumente (insbesondere Studienordnungen) analysiert und Gutachten eingeholt. Zugleich führt das ZfQ die entsprechenden Analyseergebnisse zu etwaigen Empfehlungen und Auflagen zusammen (siehe unten).

Das ZfQ ist aufgrund eines Senatsbeschlusses als Stabsstelle des Präsidiums und unter fachlicher Aufsicht des Vizepräsidenten bzw. der Vizepräsidentin für Lehre und Studium gegründet worden. Mit der Institutionalisierung als Stabsstelle hat die Hochschulleitung die Priorität der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium als Leitungsaufgabe verdeutlicht (vgl. Pohlenz und Mauermeister 2011, S. 59).

3 Verantwortungsübernahme für die Qualitätsentwicklung: hochschulinterne Akkreditierung

Im Ergebnis der Systemakkreditierung hat die Universität Potsdam auf eine hochschulinterne Akkreditierung ihrer Studiengänge umgestellt. Diese wird in zwei Verfahrensvarianten durchgeführt, der Konzeptakkreditierung sowie der hochschulinternen (Re-)Akkreditierung.

Konzeptakkreditierung

In der Konzeptakkreditierung werden neu einzurichtende Studiengänge hinsichtlich ihrer Eignung geprüft, die Qualitätsziele der Universität zu erreichen und den Regeln des europäischen Hochschulraums zu genügen. Von den Fächern ausgearbeitete Studiengangskonzepte durchlaufen dafür verschiedene Prüfinstanzen der Hochschul- und Fakultätsleitungen sowie der Universitätsverwaltung (Dezernate für Studentische Angelegenheiten sowie für Planung, Statistik und Organisation) und des ZfQ (Geschäftsbereich Akkreditierung). Die Prüfung verläuft gemäß den Festlegungen des Prozesses „Studiengänge einrichten und überarbeiten“. Die entsprechende Prozessbeschreibung ist ein zentraler Bestandteil des Prozessmanagements für Lehre und Studium, welches im Qualitätsmanagementhandbuch beschrieben ist.² Prüfbereiche in der Konzeptakkreditierung sind die

- Sicherung der wissenschaftlichen und beruflichen Befähigung,
- Einhaltung der gesetzlichen Verordnungen, Zugang und Zulassung,
- Einhaltung der universitären Qualitätsrichtlinien und der Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen,
- Ausstattung und Ressourcenplanung.

Nach Zustimmung der Prüfinstanzen zum Studiengangskonzept erfolgt dessen Behandlung in den zentralen Gremien (Senatskommission für Lehre und Studium, Senat). Alle neu eingerichteten Studiengänge sind nach Abschluss des Verfahrens in Anlehnung an das Verfahren der „Kon-

² Die Prozessbeschreibungen und das Qualitätsmanagementhandbuch sind unter www.uni-potsdam.de/zfq/qualitaetsmanagement/prozesslandkarten.html (Zugriff am 18.06.2013) einsehbar.

zeptakkreditierung“ (Akkreditierungsrat 2013) intern akkreditiert. Die Konzeptakkreditierung wird für eine Frist ausgesprochen, die der Regelstudienzeit des Studienprogrammes entspricht. Im Anschluss daran wird erstmals die hochschulinterne (Re-)Akkreditierung durchgeführt. Diese folgt den nachfolgend skizzierten Verfahrensschritten.

Hochschulinterne (Re-)Akkreditierung

Zunächst erstellt das ZfQ in Rücksprache mit den QM-Beauftragten der Fakultäten einen Zeitplan für die hochschulinterne Akkreditierung aller Studiengänge der Universität. Dabei werden die zu akkreditierenden Studiengänge einschließlich der Fristen für die Abgabe der Selbstberichte jährlich festgelegt. Der Zeitplan wird hochschulöffentlich bekannt gegeben.

In einem nächsten Schritt informieren die Qualitätsmanagement-Beauftragten der Fakultäten den bzw. die Studiengangverantwortliche(n) des zu akkreditierenden Studiengangs über wesentliche Inhalte, Verfahrensschritte und Kriterien des Akkreditierungsverfahrens. Das Fach reicht daraufhin beim ZfQ einen Selbstbericht ein, der eine Darstellung des Konzeptes des Studiengangs oder der Studiengänge umfasst und das Verfahren der Qualitätsentwicklung im Fach dokumentiert. Abweichend von den Verfahrensgewohnheiten der externen Programmakkreditierung wird dem Fach jedoch keine umfangreiche Selbstdokumentation abverlangt, sondern eine knappe Darstellung der mit dem Studiengang verbundenen Zielstellungen gerade bevorzugt. Ziel des Verfahrens der hochschulinternen Akkreditierung ist gerade, eine Bilanzierung zwischen den selbstgesteckten Zielen des Studiengangs einerseits und den Ergebnissen aus Evaluationen, hinsichtlich des Zielerreichungsgrades, andererseits vorzunehmen. Auf diese Weise soll die Grundlage für eine Beurteilung des Studiengangs auf eine empirische Basis gelegt sowie die selbstkritische Überprüfung der Studiengangziele selber ermöglicht werden.

Zur Vorbereitung der Entscheidung der hochschulinternen Akkreditierungskommission stellt das ZfQ auf Grundlage

- der Studienordnung,
- ggf. des Modulhandbuches,
- der Vorlesungsverzeichnisse,
- des Selbstbericht des Faches,
- der Evaluationsergebnisse (Befragung von Absolvent(inn)en sowie Studierenden) und
- der Auswertungen von relevanten Daten der Hochschulstatistik (z. B. Absolventenquoten, Schwundquoten)

ein Evaluationsprofil. Sofern Evaluationsergebnisse die Berücksichtigung der studentischen Qualitätsurteile zum Studiengang nicht ermöglichen (insbesondere bei zu geringen Fallzahlen), trägt das ZfQ Sorge dafür, dass die studentischen Meinungen durch Gespräche mit bzw. Stellungnahmen aus geeigneten Gremien (insbesondere Fachschaftsrat, Studienkommission) Eingang in die Beurteilung des Studiengangs finden.

Zur Überprüfung der fachinhaltlichen Qualität des Programms setzt das ZfQ externe Gutachter(innen) ein. Im Zentrum der Begutachtung stehen dabei Kriterien wie die wissenschaftliche Eignung sowie die Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Der Gutachtergruppe gehören grundsätzlich jeweils ein(e) Wissenschaftsvertreter(in) aus der disziplinären Domäne des jeweiligen Studiengangs sowie ein(e) Berufspraxisvertreter(in) an. Gegen die vom ZfQ vorgeschlagenen Gutachter(innen) kann das Fach Einwände vorbringen, beispielsweise bei vermuteten Interessenkonflikten. Ein Vorschlagsrecht des Faches besteht dagegen nur bei der Wahl des Be-

rufspraxisvertreter bzw. der Berufspraxisvertreterin. Die Begutachtung durch die Gutachter(innen) beruht im Wesentlichen auf dem Selbstbericht des Faches, dem Evaluationsprofil des ZfQ, der fachspezifischen Ordnung und ggf. des Modulhandbuchs. Eine Vor-Ort-Begehung entfällt.

Unter Einschluss der eingegangenen Fachgutachten und unter Würdigung der Evaluationsergebnisse erstellt das ZfQ im Ergebnis das Qualitätsprofil und gibt dabei gleichzeitig Beschlussempfehlungen für die hochschulinterne Akkreditierungskommission ab. Gegenstand des Qualitätsprofils ist die Bewertung des Studiengangs unter Berücksichtigung der „Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen“ des Akkreditierungsrates (2013). Dieses Qualitätsprofil mit den Beschlussempfehlungen sowie den auf diese bezogenen Begründungen wird dem Fach zur Stellungnahme vorgelegt.

Die hochschulinterne Akkreditierungskommission entscheidet auf der Grundlage des Qualitätsprofils und der Beschlussempfehlung sowie unter Würdigung der Stellungnahme des Faches. Sie spricht die Akkreditierung (mit oder ohne Auflagen) aus. Eine einmalige Aussetzung der Entscheidung ist für sechs Monate möglich. Bei Vorliegen einer Zweidrittelmehrheit der stimmberechtigten Mitglieder der hochschulinternen Akkreditierungskommission kann diese der bzw. dem Vorsitzenden eine externe Evaluation bzw. eine externe Programmakkreditierung empfehlen. In diesem Fall wird das Verfahren der hochschulinternen Programm(re)akkreditierung ausgesetzt.

Bei positiven Entscheidungen veröffentlicht³ das ZfQ im Anschluss an das Verfahren die Beschlussfassung und das Qualitätsprofil mit den Namen der Gutachter(innen). Bei negativen Entscheidungen erfolgt statt der Veröffentlichung eine entsprechende Mitteilung über die Aussetzung des Verfahrens. Das ZfQ stellt unbeschadet seiner Berichtspflichten gegenüber der im Rahmen der Systemakkreditierung zuständigen Akkreditierungsagentur die Vertraulichkeit sicher. Zudem dokumentiert das ZfQ das Verfahren durch die Veröffentlichung der Ergebnisprotokolle der Sitzungen der hochschulinternen Akkreditierungskommission und erteilt im positiven Fall der im Rahmen der Systemakkreditierung zuständigen Akkreditierungsagentur den Auftrag, einen entsprechenden Eintrag in die Datenbank akkreditierter Studiengänge zu veranlassen. Schließlich obliegt es dem ZfQ, die Erfüllung der durch die Akkreditierung erteilten Auflagen durch das Fach zu überprüfen. Die Akkreditierung wird (im Falle erfüllter Auflagen bzw. dem Nichtvorliegen von Auflagen) für die Dauer der doppelten Regelstudienzeit ausgesprochen. Im Anschluss an diese Geltungsdauer durchläuft der Studiengang das Verfahren zur Reakkreditierung erneut.

Die hochschulinterne Akkreditierungskommission setzt sich regelmäßig aus den Studiendekan(inn)en der Fakultäten sowie dem Vizepräsidenten bzw. der Vizepräsidentin für Lehre und Studium zusammen. Letztere(r) ist jedoch nicht stimmberechtigt, weil er bzw. sie gleichzeitig über das Vorgehen bei der anlassbezogenen Veranlassung einer externen Programmakkreditierung entscheidet.⁴ Zudem ist derjenige Studiendekan bzw. diejenige Studiendekanin in dessen bzw. deren unmittelbare Verantwortung der zu akkreditierende Studiengang durch dessen Fakultätszuordnung fällt, von der Abstimmung ausgeschlossen. Der Kommission gehören zudem zwei studentische Mitglieder an. Diese werden vom hochschulinternen studentischen Akkreditierungspool entsandt. Das ZfQ achtet bei der Auswahl darauf, dass jeweils ein studentisches Mitglied im Fach (bzw. der Fächergruppe) des zu akkreditierenden Studiengangs eingeschrieben ist und das andere aus einem fachlich möglichst wenig benachbarten Studienfach stammt.

Der hochschulinterne studentische Akkreditierungspool ist für das Verfahren der hochschulinternen Akkreditierung eingerichtet worden. Prinzipiell können alle Studierenden der Universität

³ Einsehbar unter <http://www.uni-potsdam.de/zfq/akkreditierung/akkreditiertestudiengaenge.html> (Zugriff am 18.6.2013)

⁴ Bei Akkreditierungen von Studienprogrammen aus dem Bereich der Lehrerbildung ist zudem der/die geschäftsführende Direktor/Direktorin des Zentrums für Lehrerbildung stimmberechtigtes Mitglied der Kommission.

Mitglieder des Pools sein. Voraussetzung für die Teilnahme als stimmberechtigtes Mitglied an den Sitzungen der Akkreditierungskommission ist jedoch die erfolgreiche Teilnahme an einer Schulung, bei der die Studierenden durch das ZfQ auf ihre Rolle als Gutachter(innen) vorbereitet werden.

4 Schlussbetrachtungen

Voraussetzung für die Umstellung auf die hochschulinterne Akkreditierung war das Bestehen des Verfahrens der Systemakkreditierung. Dies gelang 2012. Im Zentrum der Gespräche mit der Gutachtergruppe im Verfahren der Systemakkreditierung war die Frage, inwieweit die Regelkreisläufe des Qualitätsmanagements geschlossen sind, beispielsweise im Sinne des systematischen Ziehens von Konsequenzen aus ungünstigen Evaluationsergebnissen. Da das hochschulinterne Akkreditierungsverfahren in hohem Maße auf Evaluationen beruht und gleichzeitig durch die auf die Evaluationsergebnisse bezogenen Auflagen ein hohes Maß an Verbindlichkeit hat, kann bilanziert werden, dass die Umstellung von der externen Programmakkreditierung auf die hochschulinternen Verfahren gerade dazu beigetragen hat, die Regelkreisläufe zu schließen.

Gleichzeitig zeigen die ersten Erfahrungen, dass die hochschulinterne Akkreditierung einen wichtigen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer funktionierenden Qualitätskultur ist. Dies spiegeln die Rücksprachen mit den Fakultätsgremien zu deren Einschätzung hinsichtlich der Wirksamkeit der hochschulinternen Akkreditierungsverfahren für eine hochschulautonome Qualitätsentwicklung wider. Nach Abschluss des Verfahrens der Systemakkreditierung kann also eine positive Bilanz hinsichtlich ihrer Wirkung auf eine selbstgesteuerte Qualitätssicherungs- und -entwicklungsarbeit gezogen werden.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013):** Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung vom 08.12.2009 i.d.F. vom 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013).
URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Zugriff am 18.06.2013).
- Pellert, Ada (2002):** Hochschule und Qualität. In: Thomas Winter (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. S. 21-31. Bielefeld.
- Pohlenz, Philipp (2010):** Agenten des Wandels. Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 5. Jg., H. 4, S. 94-103.
- Pohlenz, Philipp/Mauermeister, Sylvi (2011):** Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam. In: *Qualität in der Wissenschaft (QiW): „Externe Qualitätssicherung“*. H. 2, S. 57-60.

Interne Audits an der Hochschule der Medien

Luz-Maria Linder, Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement, Hochschule der Medien in Stuttgart

Das interne Audit an der Hochschule der Medien in Stuttgart ist ein Peer-Review-Verfahren zur Evaluation und Beratung von Studienprogrammen. Im Mittelpunkt des zentral verankerten Instruments zur Qualitätssicherung stehen das Profil und die wesentlichen Leitgedanken des Studienprogramms ebenso wie die internen Prozesse zur Durchführung und Qualitätsentwicklung. In einem fünf- bis sechsjährigen Zyklus werden alle Studienprogramme der Hochschule von jeweils individuell zusammengesetzten, intern und extern besetzten Kommissionen begutachtet. Die Begutachtung geschieht auf Basis einer Selbstdokumentation und zweier Vor-Ort-Gespräche mit allen Studiengangmitgliedern. Die Abschlussberichte enthalten verbindliche Auflagen und Empfehlungen, deren Umsetzung vom Senat beaufsichtigt wird. Wesentlich für die Akzeptanz des Verfahrens ist das Selbstverständnis der Gutachter(innen) als „critical friends“. Seit Einführung im Jahr 2010 hat etwa die Hälfte der Studienprogramme das Review-Verfahren durchlaufen. Für die Hochschule der Medien hat es sich als sehr wirksames und geeignetes Instrument zur Hochschul- und Qualitätsentwicklung erwiesen.

1 Kurzporträt der Hochschule der Medien

Die Hochschule der Medien (HdM) in Stuttgart ist eine Hochschule für Angewandte Wissenschaften mit thematischem Fokus auf den Medien. Ihr Ausbildungsspektrum reicht vom Druck über die Verpackung, das Verlagswesen, die Informatik, die Audiovisuellen Medien, die Werbung, Betriebswirtschaft und Design bis zum Bibliothekswesen. Das qualitativ hochwertige, an den Anforderungen der Berufswelt orientierte Studienangebot ist in 15 Bachelor- und 7 Masterstudiengängen untergliedert. Im Jahr 2013 verfügte die Medienhochschule mit Sitz in Baden-Württemberg über etwa 4.500 Studierende, 130 Professor(inn)en, 220 akademische und Verwaltungsmitarbeiter(innen) und ein Jahresbudget von etwa 23 Mio. Euro.

Im Jahr 2008 fing die Hochschule der Medien mit dem zielgerichteten Auf- und Ausbau ihres Qualitätsmanagementsystems an. Zu den Kernelementen zählen Leitbild und Struktur- und Entwicklungspläne, Strategie- und Budgetgespräche zwischen Rektorat und Dekanaten, hochschulweit einheitliche Dokumentationen zu den Studienprogrammen und deren Entwicklungsprozessen, hochschulweit einheitliche Beschreibungen der Module und Lehrveranstaltungen, regelmäßig stattfindende Evaluationsverfahren auf Studiengangs-, Modul- und Lehrveranstaltungsebene, umfangreiche Prozessdokumentationen, durchgängige Studierenden- und Absolventenumfragen, Fachbeiräte und Alumni-Vereinigungen.

In den Jahren 2009 und 2010 führte die Hochschule ein Audit zur institutionellen Qualitätssicherung mit der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) durch. Daraufhin absolvierte sie von 2011 bis 2013 ein Systemakkreditierungsverfahren mit der Akkreditierungsagentur ACQUIN.

2 Interne Audits an der Hochschule der Medien

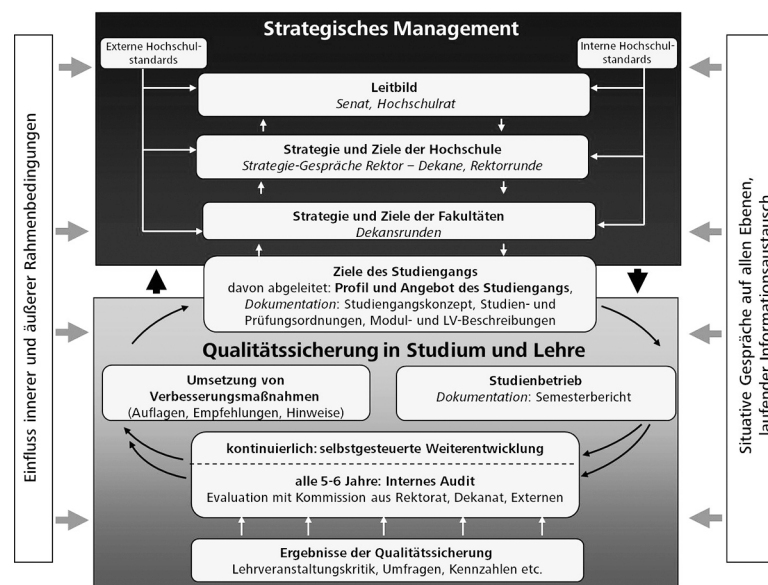
2.1 Allgemeines

2.1.1 Definition und Zielsetzung

Die Revision von Studiengängen kann auf vielfältige Art und Weise geschehen. Hochschulen, die ihre Studiengänge nicht im Rahmen von Programmakkreditierungen überprüfen und zertifizieren lassen, müssen entsprechend den Richtlinien des Akkreditierungsrates über interne Mechanismen zur Qualitätssicherung verfügen, die das Erreichen von Qualifikationszielen und die Einhaltung von Qualitätsstandards in den Studiengängen gewährleisten.¹

Die HdM in Stuttgart hat sich 2010 für die Einführung von internen Audits entschieden. Diese Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Studiengängen sind das besondere Merkmal des hochschulweiten Managementsystems.² Die nachfolgende Grafik veranschaulicht das Zusammenspiel von strategischem Management und Qualitätssicherung in der Lehre sowie die institutionelle Verankerung des internen Audits.

Abb. 1: Das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule der Medien



Die internen Audits an der Hochschule der Medien verbinden Eigenschaften von klassischen Peer-Review-Verfahren ebenso wie von Qualitätsaudits.

- 1 Vgl. dazu die Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, S. 18.
- 2 Die Entwicklung und Implementierung wurde vor allem durch das Rektorat und die Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement vorangetrieben.

Peer-Review

Zum einen sind die internen Audits an der HdM Beispiele für Peer-Review, das klassische Element zur Selbststeuerung in der Wissenschaft. Bei Peer-Review geht es „um den Versuch, Qualitätskontrollen in der Wissenschaft professionell und konstruktiv zu gestalten“ (Neidhardt 2010, S. 280 f.). Das Verfahren soll die wissenschaftlich kompetente Einschätzung von wissenschaftlicher Qualität innerhalb geregelter Verfahren durch Fachkolleg(inn)en sicherstellen und ist mittlerweile auch für den Bereich Lehre und Studium an vielen Hochschulen institutionalisiert (vgl. ebd., S. 280). Daneben findet Peer-Review traditionsgemäß auch bei der Evaluation von Forschungsanträgen, Manuskripten, Bewerbungen auf Professuren und Preise Anwendung.

Das Verfahren an der Hochschule der Medien stellt aufgrund der Einbeziehung von Wirtschaftsvertreter(inne)n und Studierenden in die Kommission eine Variante zum klassischen, nur durch Professor(inn)en besetzten Peer-Review dar. Die Mehrheit der Merkmale und Verfahrensschritte sind allerdings typisch für dieses etablierte Selbststeuerungselement in der Wissenschaft (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2006, S. 189 ff.).

Qualitätsaudits

Darüber hinaus orientiert sich das Qualitätssicherungsverfahren der Hochschule der Medien am Typus des Qualitätsaudits. Merkmale und Vorzüge dieses Formats sind von der Betriebs- und Qualitätswissenschaft vor allem in Hinblick auf den unternehmerischen Sektor beschrieben worden, lassen sich aber auch auf den wissenschaftlichen Bereich übertragen. Demnach ist ein Audit „die systematische, unabhängige Untersuchung einer Aktivität und deren Ergebnisse, durch die Vorhandensein und sachgerechte Anwendung spezifizierter Anforderungen beurteilt und dokumentiert werden.“ Mit ihnen kommt man „zu einem bewerteten Bild über Wirksamkeit und Problemangemessenheit von qualitätssichernden Aktivitäten. Es sollen Schwachstellen aufgezeigt, Verbesserungsmaßnahmen angeregt und deren Wirkungen überwacht werden“ (Kaminske 2008, S. 5). Genau diesen Zielen wollen auch die internen Audits an der Hochschule der Medien gerecht werden.

Produkt-, Prozess- und Systemaudit

Interne Audits an der Hochschule der Medien vereinen Merkmale des Produktaudits und des Verfahrens- oder Prozessaudits; auch Züge des Systemaudits sind enthalten. Im Sinne des Produktaudits dient das Audit an der HdM der Überprüfung des Studienprogramms bzw. Studiengangs. In diesem Rahmen können Fehler, Fehlerschwerpunkte und langfristige Qualitätstrends aufgedeckt werden (vgl. ebd., S. 5 ff.). An der Hochschule der Medien werden vor allem die wesentlichen inhaltlichen Aspekte eines Studiengangs behandelt: Profil und Weiterentwicklung des Studiengangs, Bildungs- und Arbeitsmarktsituation, Forschung, Entwicklung, Produktion und Internationalisierung müssen Gegenstand des Audits bzw. des Abschlussberichts sein. Formale Aspekte, etwa die Regeln des Akkreditierungsrats und die länderspezifischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz, sind dagegen Gegenstand der Vorprüfung.³

Als Verfahrens- oder Prozessaudit untersucht ein Audit die Wirksamkeit einzelner Prozesse, Tätigkeiten und Abläufe, beleuchtet die Zweckmäßigkeit von Anforderungen und beurteilt Fortschritte in der Qualitätsentwicklung (vgl. ebd.). Es wird ebenfalls als Instrument zur Qualitätsverbesserung genutzt. So geschieht es auch an der HdM.⁴

In der Praxis stellt sich ohnehin ein gleitender Übergang zwischen produkt- und prozessorientierten Fragen ein. So löst zum Beispiel die Diskussion über aktuelle Schwerpunkte in Lehre und

³ Zum Ablauf des Audits siehe Kapitel 5.2.

⁴ Siehe dazu Kapitel 2.2.

Forschung die Frage nach den Formaten, dem Rhythmus und den Partizipationsmöglichkeiten für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Studiengangs aus.

Im Sinne eines Systemaudits dienen interne Audits an der HdM dem Nachweis über die Wirksamkeit und Funktionsfähigkeit des Qualitätsmanagementsystems der gesamten Hochschule vgl. ebd.). Denn sowohl auditierte Personen als auch Gutachter(innen) sind berechtigt, zu der Leistungsfähigkeit des gesamten Qualitätsmanagementsystems Stellung zu beziehen und Verbesserungsvorschläge vorzubringen.

2.1.2 Institutionelle Verankerung

Die internen Audits sind in der Zentrale der HdM verankert. Der Kommissionsvorsitzende ist stets ein Mitglied des Rektorats, die Verfahrensabwicklung liegt in Händen der Stabsstelle des Rektorats für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement, Eröffnung und Abschluss der Verfahren obliegen dem Senat. Pro Semester findet ein Audit statt. Auditiert werden können einzelne Studiengänge oder fachaffine Studiengangscluster. Die Begutachtung aller Studiengänge der Hochschule erstreckt sich insgesamt über eine Zeitspanne von fünf bis sechs Jahren. Die Inhalte der Audits verantworten die Gutachter(innen).⁵

Dass das interne Audit zentral und hochschulweit verortet ist, ist typischen Strukturen und Prozessen geschuldet: Aufgrund der überschaubaren Größe und der formalen Homogenität der Fakultäten werden zahlreiche administrative Prozesse an der Medienhochschule, etwa die Verfahren zur Immatrikulation und Zulassung sowie das Prüfungswesen (Durchführung von Klausuren), seit jeher zentral abgewickelt. Auch die Lehrveranstaltungskritik, das zweite hochschulweite Instrument zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre, ist zentral verankert. Für die Dezentrale bedeutet diese Verortung eine Entlastung von administrativen Aufgaben und die Möglichkeit, sich auf Lehre und Forschung zu konzentrieren.

In Abstimmung von Rektorat und Dekanaten erfolgt die Auswahl des zu auditierenden Studiengangs. Zwischen den drei Fakultäten der Hochschule ist zwar ein fester Turnus etabliert, allerdings gibt es unter den Studiengängen keine feste Reihenfolge. Bei Auffälligkeiten oder besonderen Defiziten kann man den Turnus durchbrechen und einzelne Studiengänge vorziehen.

Regelkreise zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studienangeboten

An der HdM sind die internen Audits fest in die Prozesse zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studienangeboten eingebunden.⁶ Die kontinuierliche, selbstgesteuerte Diskussion der Professor(inn)en, akademischen Mitarbeiter(innen), Studierenden, Absolvent(inn)en und Vertreter(innen) der Berufspraxis über Stärken und Schwächen, Gefahren und Entwicklungschancen des Studiengangs mündet alle fünf bis sechs Jahre im internen Audit. Strukturell betrachtet haben wir es also mit zwei Regelkreisen zu tun, die ineinander greifen.⁷ Nach Abschluss des Reviews geht die Verantwortung für das Follow-up wieder in die Dezentrale über.

2.2 Funktionen

Als Hintergrund für die Analyse der Funktionen, die das interne Audit an der Hochschule der Medien übernimmt, sind die Überlegungen der Evaluationsforschung hilfreich. Thomas Widmer hat zwei konträre Typen von Peer-Review-Verfahren herauskristallisiert:

⁵ Siehe Kapitel 3.

⁶ Beide Prozesse sind detailliert auf dem Prozessportal der Hochschule dokumentiert.

⁷ Siehe dazu die Grafik in Kapitel 1.1.

Die formative Evaluation (*Verbesserungsevaluation*) setzt sich zum Ziel, Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen und damit systeminterne Lernprozesse auszulösen. Die primären Adressaten einer formativen Evaluation sind demzufolge innerhalb des Systems zu finden. Die summative Evaluation (*Bilanzevaluation*) hingegen ist eher auf Adressaten außerhalb der Systemgrenzen ausgerichtet. Sie soll *Verantwortlichkeit* gegenüber Außenstehenden erzeugen, Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stellen oder zur Systemlegitimation beitragen.⁸

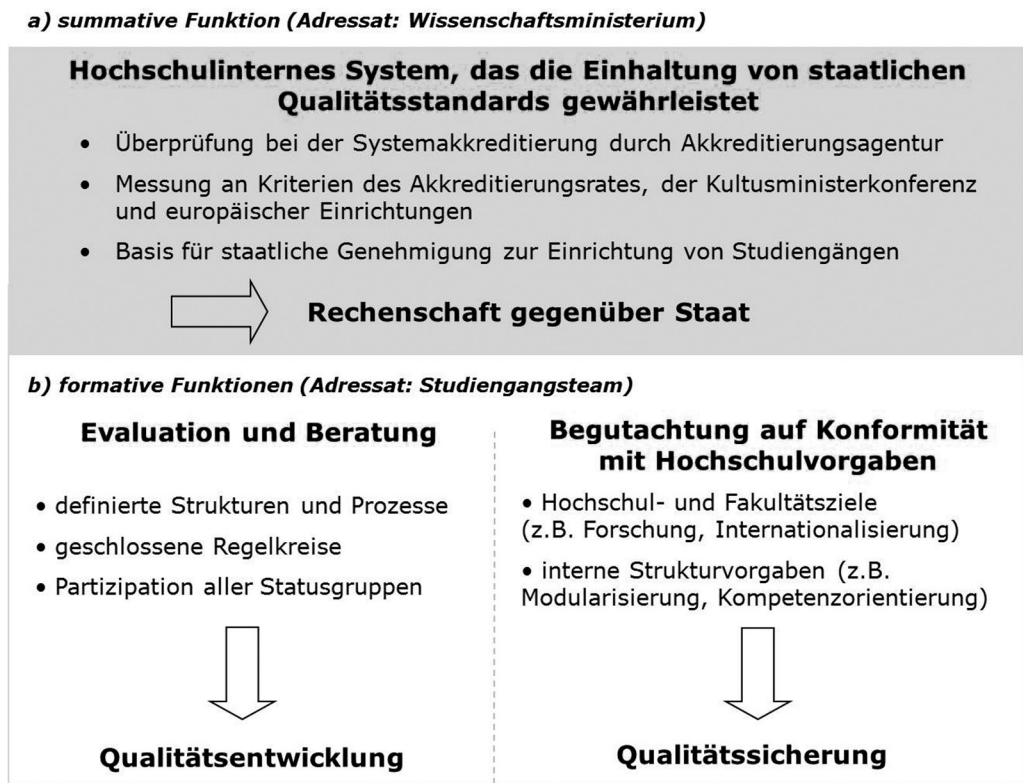
Wie Maria Gutknecht-Gmeiner bestätigt, sind formative Verfahren in der Regel begleitend, konstruktiv und kommunikationsfördernd, ihr Ziel ist die selbstgesteuerte Qualitätsentwicklung (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2008, S. 197 ff.). „AdressatInnen der Evaluierung sind primär die Einrichtungen selbst, die Evaluationsergebnisse für die interne Orientierung und Selbstvergewisserung sowie für die Weiterentwicklung ihrer Praxis nutzen sollen“ (vgl. ebd., S. 199). Summative Verfahren dienen hingegen staatlichen Inspektions- bzw. Regulierungszwecken, sie sind vornehmlich verpflichtend, kontrollorientiert und summativ und stehen unter dem Vorzeichen der Fehler- und Defizitbereinigung. Adressat(inn)en sind externe, hierarchisch übergeordnete Aufsichtsbehörden, von ihnen geht auch der Anstoß für die Beseitigung von Mängeln aus, in der Regel die Einhaltung von staatlich vorgeschriebenen Mindeststandards (vgl. ebd.).

Interessanterweise beschreibt Gutknecht-Gmeiner auch die Zwischenpositionen zwischen den oben genannten Review-Typen, nämlich entwicklungsorientierte, formative Peer-Review, die zugleich als Grundlage für summative Evaluierungen im Rahmen staatlicher Qualitätskontrolle dienen können (vgl. ebd., S. 239). Hintergrund für solche Mischformen kann die Vereinbarungskultur des New Public Management sein, wonach Bildungseinrichtungen zur eigenverantwortlichen Durchführung von Peer-Review angehalten werden, ohne die Qualitätsbereiche und Indikatoren von staatlicher Seite aus verbindlich festzulegen (vgl. ebd., S. 242).

In Analogie zu diesem Ergebnis aus der Evaluationsforschung lässt sich das interne Audit an der HdM als Mischform betrachten, das Aspekte des formativen und des summativen Audits verbindet und folglich verschiedene Funktionen innehat.

8 Widmer (2004), S. 93 f.

Abb. 2: Funktionen des internen Audits



2.2.1 Summative Funktionen

Mit dem internen Audit hat die HdM ein verbindliches, zentral verankertes Instrument zur Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre eingeführt. Es stellt das Herzstück des hochschulinternen Managementsystems dar, mit dem die Hochschule das Erreichen von Qualifikationszielen und die Einhaltung von staatlichen Qualitätsstandards in Lehre und Studium im Sinne des Akkreditierungsrates gewährleistet. Die Eignung und Wirksamkeit ihres Qualitätsmanagements wurde der HdM im Juni 2013 durch eine erfolgreiche Systemakkreditierung bestätigt.

Das hochschulinterne Review-System übernimmt damit die Qualitätssicherungsfunktion, die bis 2008 ausschließlich von hochschulexternen Programmakkreditierungen ausgeübt werden konnte. Externer Adressat ist das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, in dessen Hand nach wie vor die Vergabe von Einrichtungsgenehmigungen für die Studienangebote liegt. Somit erfüllt das Qualitätsmanagementsystem der HdM im Allgemeinen und das interne Audit im Besonderen die summative Funktion der Rechenschaftslegung gegenüber einer staatlichen Aufsichtsbehörde.

Die Akkreditierungsagenturen erfüllen dabei hoheitliche Aufgaben im Dienste der Wissenschaftsministerien. Sie überprüfen, inwiefern die Kriterien des Akkreditierungsrates, der Kultusministerkonferenz und der europäischen Einrichtungen zur Qualitätssicherung von den Hochschulen in ggf. angepasster Form eingehalten wurden.

2.2.2 Formative Funktionen

Nutzen für das Studiengangsteam

Das interne Audit stellt eine wichtige Plattform für den regelmäßigen Austausch zwischen Mitgliedern des Rektorats, des Dekanats und des auditierten Studiengangs, zwischen Hochschul-, Wissenschafts-, und Wirtschaftsvertreter(inne)n, zwischen Professor(inn)en, akademischen Mitarbeiter(inne)n und Studierenden dar. Es ergänzt die vielfältigen hochschulspezifischen Kommunikationswege um einen weiteren Kanal zwischen Zentrale und Dezentrale. Über diesen Weg gelangen signifikante Verbesserungsvorschläge aus den Studiengängen in das Rektorat und die Dekanate.

Evaluation und Beratung

Evaluation und Beratung zu den Strukturen und Prozessen innerhalb eines Studiengangs gehen Hand in Hand. Mit dem Ziel, den Programmverantwortlichen konstruktive Hilfe zur eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung zu geben, hinterfragen die Gutachter(innen) nicht nur bestehende Strukturen und Prozesse, sie formulieren auch Zukunftsperspektiven und bieten Lösungen für die Behebung von Defiziten an. So kombiniert das Verfahren Selbstreflexion und Außensicht und unterstützt die Identitäts- und Profilbildung des Studiengangs.

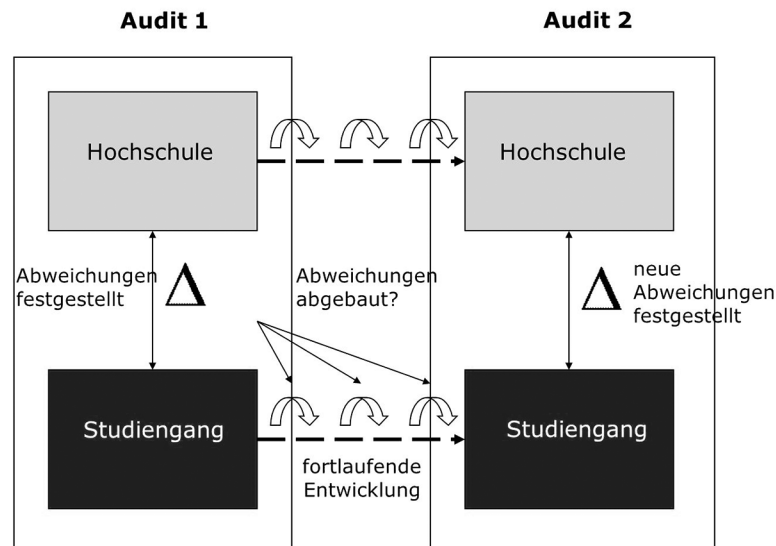
Während der Gespräche ist ein gleitender Übergang zwischen programm- und prozessorientierten Fragen zu beobachten. Von besonderem Interesse für die Gutachter(innen) ist die Fähigkeit der Studiengangmitglieder, Abweichungen von den Zielvorstellungen zu erkennen, zu analysieren und durch entsprechende Maßnahmen zu beheben.

Begutachtung auf Konformität mit Hochschulvorgaben

Gegenstand des Audits ist darüber hinaus die Konformität der Studiengangziele mit den hochschul- und fakultätsspezifischen Rahmenvorgaben. Die Kommission überprüft, ob sich der Studiengang am Leitbild, an den Strategiepapieren von Rektorat und Dekanat und an internen Strukturvorgaben zur Modularisierung, Kompetenzorientierung etc. orientiert.⁹ Zu der Evaluations- und Beratungsfunktion kommt also, wenngleich mit untergeordneter Bedeutung, eine qualitätssichernde Funktion hinzu.

⁹ Für die Qualitätssicherung in der Lehre hat die Hochschulleitung ausschließlich qualitative Kriterien formuliert. Überprüft werden also nicht quantitativen Zielgrößen (Kennzahlen).

Abb. 3: Überprüfung der Studienprogramme auf Konformität mit den Rahmenvorgaben von Rektorat und Dekanat



Nutzen für die Hochschule

Über den allgemeinen Austausch hinaus können sowohl Gutachter(innen) als auch Studiengangsmitglieder konkrete Vorschläge zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der Hochschule und ihres Qualitätsmanagementsystems vorbringen. Diese Vorschläge sind an die Zentrale adressiert, namentlich an Rektorat, Dekanate und Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement.

Aus systemischer Sicht ergänzen diese Vorschläge das interne Audit um eine wesentliche bottom-up-Strategie. So tragen sie zur Schließung des hochschulweiten Qualitätsregelkreises bei.

2.3 Themen

Für die Audit-Gespräche sind vier Qualitätsbereiche obligatorisch vorgesehen: die Ziele des Studiengangs, der Bildungs- und Arbeitsmarkt, Forschung – Entwicklung – Produktion sowie die Initiativen des Studiengangs zur Internationalisierung.

Zu diesen strategischen Themenfeldern müssen die Gutachter(innen) in ihrem Abschlussbericht Stellung beziehen. Falls die Ausführungen des Studiengangs in der Selbstdokumentation umfassend genug sind, muss man in den Audit-Gesprächen nicht darauf eingehen. Erfahrungsgemäß ist dies aber selten der Fall.

Außerdem steht es den Gutachter(innen) frei, den Studiengang zu allen weiteren Themen zu befragen, z. B. Studienstruktur und Studienorganisation, Workload, kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen, Ressourceneinsatz, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Ein Leitfaden erläutert die obligatorischen sowie die fakultativen Themenfelder und führt Beispielfragen auf.¹⁰ In der Verantwortung der Kommission liegt es, die obligatorischen Themenberei-

¹⁰ Die erste Version wurde 2010 aufgesetzt. Seitdem wird der Leitfaden kontinuierlich überarbeitet.

che auf angemessene Art und Weise zu konkretisieren und weitere geeignete Fragen zusammenzustellen. Dafür wird im Rahmen des Vorgesprächs ein spezifischer Fragebogen zusammengestellt.¹¹

Dass das interne Audit den Gutachter(innen) relativ große Freiräume bei der Gestaltung des Dialogs mit dem Studiengangsteam bietet, ist Chance und Gefahr zugleich. Eine Chance, weil die Kommission sehr gezielt auf die spezifische Situation des Studiengangs eingehen kann. Je profundere die Kenntnisse der Gutachter(innen) über die realen Stärken und Schwächen des Studiengangs, desto effizienter das Audit.¹² Eine Gefahr stellt die Freiheit vor allem dann dar, wenn die Kommissionsmitglieder kein gemeinsames Verständnis für die Funktion des Audits oder die Rolle des Expertengremiums entwickeln können.¹³ Sind diese grundlegenden Fragen innerhalb der Kommission nicht zur Genüge geklärt, kann sich das Potenzial des Audits nicht entfalten.

2.4 Kommission

2.4.1 Zusammensetzung

Die Qualität und Effektivität der internen Audits wird wesentlich von Auswahl, Expertise, Rollenverständnis und Motivation der Gutachter(innen) regiert. Daher muss der Bildung der Kommission besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dies geschieht als partizipativer Prozess unter Beteiligung von Rektorat, zu auditierendem Studiengang und Stabsstelle.

Folgende Besetzung wird in den Richtlinien zum Audit vorgeschrieben:

- mind. ein Mitglied des Rektorats (Vorsitzender)
- ein Mitglied des zuständigen Dekanats
- ein Dozent(in) aus anderer Fakultät oder Hochschule
- mind. ein Externe(r) aus Industriebeirat oder Berufsumfeld
- mind. ein studentisches Mitglied
- Gleichstellungsbeauftragte oder von ihr ernannte Vertreterin

Um dem externen Evaluationscharakter des Verfahrens gerecht zu werden, muss ein(e) Dozent(in) von einer anderen Hochschule eingebunden sein, sofern im Fachbeirat des zu auditierenden Studiengangs kein(e) externe(r) Wissenschaftsvertreter(in) vorgesehen ist.

Die Richtlinien zur Zusammensetzung der Kommission resultieren aus dem Desiderat, Repräsentanten aller Statusgruppen und Vertreter(innen) verschiedener Perspektiven einzubinden. So finden im Expertengremium hochschulinterne Vertreter(innen) der Lehrenden und der Studierenden, hochschulexterne Vertreter(innen) aus Wissenschaft und Wirtschaft, Peers mit fachlicher Expertise und Führungskräfte mit Erfahrung im Wissenschafts- und/oder Qualitätsmanagement zusammen. Das Kollegium der Hochschule der Medien ist mit Repräsentanten der Zentrale und der Dezentrale vertreten, d. h. mit Mitgliedern des Rektorats und des Dekanats sowie mit Lehrenden ohne Führungsaufgaben. Durch das Zusammenspiel dieser Persönlichkeiten soll eine möglichst große Bandbreite an Zugängen zu fachlichen, administrativen, personellen, finanziellen und sonstigen Aspekten des Studiengangs ermöglicht werden. Da die Medienhochschule von ihrer Größe her überschaubar ist und die Studiengänge fachlich nicht weit auseinanderliegen, verfügen interne Kommissionsmitglieder in der Regel über gute fachliche Kenntnisse und sonstiges

¹¹ Vgl. dazu Kapitel 5.2.

¹² Vgl. dazu Kapitel 4.

¹³ Vgl. dazu Kapitel 4.

Insiderwissen zum Studiengang. Dies erleichtert ihnen das Eintauchen in die Welt des Studiengangs, kann aber auch zu Vorurteilen oder Befangenheit führen.

Vor allem das Hinterfragen von Prozessen erfordert von den Gutachter(innen) eine relativ hohe Vertrautheit mit der Theorie des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Denn diese Fragen betreffen nicht das Was, sondern das Wie und das Warum, blicken also hinter den aktuellen Status quo. Ohne die Beteiligung von Gutachter(innen) mit Expertise im Qualitätsmanagement bliebe das Audit auf der Ebene eines Produktaudits, könnte also die vorgesehene Verknüpfung mit der Funktion eines Prozessaudits nicht erfüllen.

2.4.2 Rollenverständnis und Motivation

Außer der Provenienz und Expertise sind das Rollenverständnis und die Motivation der Kommissionsmitglieder von herausragender Bedeutung. Die Gutachter(innen) müssen sich als „critical friends“ betrachten. Als solche sollen sie einerseits das Studienprogramm mit wissenschaftlicher Objektivität und Akribie begutachten, andererseits bei den Programmverantwortlichen Vertrauen und Akzeptanz durch Kollegialität und Empathie hervorrufen können. Gerade dieser Spagat ist entscheidend für das Gelingen des Audits und muss im Rahmen der Vorbereitung für die Kommissionsmitglieder mit großem Nachdruck vermittelt werden.

Aus den unterschiedlichen Provenienzen und Funktionen resultieren auch unterschiedliche Blickwinkel der Gutachter(innen). Welche Schwerpunkte von welchem Kommissionsmitglied im Visier behalten werden sollen, kann den Schulungsunterlagen zum Audit entnommen werden. Die Aufteilung lässt Parallelen zu den Funktionszuweisungen an Gutachter(innen) in Akkreditierungsverfahren erkennen.

2.5 Verfahrensablauf

Die internen Audits der Hochschule der Medien gliedern sich in insgesamt fünf Phasen: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung, Follow-up und Monitoring. In der Regel findet die Vorbereitung im Vorsemester, die Nachbereitung im Nachsemester statt. Das Follow-up geht in der Regel über zwei Jahre, das abschließende Monitoring findet erst bei der Re-Auditierung nach fünf bis sechs Jahren statt.

2.5.1 Vorbereitung

Eröffnung

An der Hochschule der Medien liegt die Aufsicht über das Verfahren zur internen Qualitätssicherung in Händen des Senats als oberstem Gremium für Studium und Lehre. Dies bedeutet, dass sowohl die Eröffnung eines Verfahrens, der Abschluss eines Verfahrens sowie die erfolgreiche Umsetzung von Auflagen durch den Senat genehmigt werden müssen. Die Bestimmung des zu auditierenden Studiengangs geschieht durch Rektorat und Dekanat.¹⁴ Die Besetzung der Kommission ist als partizipativer Prozess unter Beteiligung des Rektorats, des Dekanats, des zu auditierenden Studiengangs und der Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement angelegt.¹⁵ Die Abwicklung des Verfahrens liegt in der Hand der Stabsstelle.

¹⁴ Siehe dazu Kapitel 1.2.

¹⁵ Siehe dazu Kapitel 4.1.

Selbstdokumentation

Wie in externen Akkreditierungsverfahren erfolgt die Begutachtung des Studiengangs auf Basis einer Selbstdokumentation. Der Logik der Systemakkreditierung folgend muss diese durch den zu auditierenden Studiengang nicht erst aufgesetzt werden. Vielmehr sind eine Reihe von Studiengangdokumenten fester Bestandteil der regulären Prozesse zur Qualitätssicherung und liegen deshalb vollständig vor. Allerdings kommt es vor, dass Studiengänge vor dem Audit nochmals Korrekturen oder Aktualisierungen eintragen. Danach werden die Papiere der Stabsstelle zur Weiterleitung an die Kommission zugestellt.

Zu den obligatorischen Grundlagen für die Begutachtung zählen laut Richtlinien zum internen Audit folgende Dokumente:

- Studiengangskonzept ¹⁶
- Semesterberichte der letzten beiden Semester ¹⁷
- Studien- und Prüfungsordnung
- Beschreibungen der Module und Lehrveranstaltungen ¹⁸
- Ergebnisse der Studiengangsevaluation ¹⁹
- Ergebnisse von Absolventenumfragen ²⁰
- Ergebnisse von Rankings ²¹

Fakultativ können die Studiengänge auch eigene SWOT-Analysen, Kennzahlen, Prozessbeschreibungen, Verfahrensanweisungen, Checklisten, Studien, Umfragen etc. beisteuern.

Schulungen

Sowohl die Gutachter(innen) wie die Mitglieder des zu auditierenden Studiengangs werden von der Stabsstelle bei der Vorbereitung auf die Begehungen unterstützt.

Studiengangsmitglieder werden über den Ablauf informiert, bei der Ausarbeitung der Selbstdokumentation unterstützt und auf mögliche Fragen der Kommission vorbereitet. Damit werden auch Vorbehalte zur Begutachtung ausgeräumt. Von großem Nutzen ist dafür der Leitfaden zum internen Audit mit einem umfangreichen Katalog potentieller Fragen. Für den Studiengang ist es in der Regel hilfreich, wichtige Entwicklungsprozesse der letzten Monate bewusst zu rekapitulieren und strategische Planungen zu konkretisieren. Zu möglichen Schwachstellen sollte der Stu-

¹⁶ Hochschulweit einheitliche Studiengangdokumentation mit Angaben zu Profil und Selbstverständnis, Qualifikationszielen, Strukturen, Ressourcen, Schwerpunkten in Lehre und Forschung, Entwicklungspotenzialen etc. Das Studiengangskonzept ist hochschulöffentlich und größtenteils stabil; es muss insbesondere bei strategischen Veränderungen überarbeitet werden.

¹⁷ Hochschulweit einheitliche Studiengangdokumentation zu operativen Veränderungsprozessen im Vorsemester

¹⁸ Die Profile sämtlicher Module und Lehrveranstaltungen werden nach einem einheitlichen Schema im elektronischen Vorlesungsverzeichnis der Hochschule dokumentiert. Das öffentlich zugängliche System enthält Informationen über angestrebte Lernergebnisse, Lehrinhalte, SWS/ECTS, Zulassungsbedingungen, Prüfungsformen, Workload, Fachliteratur etc.

¹⁹ Die Evaluation der Studiengänge und Module ist zentral verankert und findet semesterweise als Online-Umfrage statt. Hinsichtlich des Studiengangs werden die Studierenden zum Lehrangebot und zur Studien- und Prüfungsorganisation befragt.

²⁰ Die Hochschule der Medien beteiligt sich seit einigen Jahren an den Absolventenumfragen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg. Ergänzend zur landesweiten Auswertung des Landesamtes setzt die Stabsstelle eine hochschulbezogene Studie und mehrere studiengangsspezifische Auswertungen auf.

²¹ Bis 2012 hat sich die HdM an den Umfragen des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) beteiligt. Aufgrund der von Berufsverbänden geäußerten Methodenkritik hat die HdM ihre Beteiligung gegenwärtig ausgesetzt.

diengang im Audit offen stehen. Außerdem ist es sinnvoll, die zu erwartenden Fragen unter den Studiengangsmitgliedern aufzuteilen.

Die Mitglieder des Expertengremiums werden ebenfalls von der Stabsstelle über Funktion, Ablauf und Themen des Audits informiert. Von besonderer Bedeutung ist es, über die Funktionen des Audits als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie über die Rolle der Gutachter(innen) als „critical friends“ aufzuklären.²² In der Eigenverantwortung des Expertengremiums liegt das gewissenhafte Studium der Selbstdokumentation. Falls die Gutachter(innen) noch weitere Informationen benötigen, können sie auf die Stabsstelle zugehen.

2.5.2 Durchführung

Gesprächstermine

Für das Audit werden zwei Gesprächstermine zu je zwei Stunden angesetzt. Sie finden innerhalb eines Semesters in einem Abstand von ca. zwei Monaten statt. Den ersten Termin bestreitet vonseiten des Studiengangs eine Gruppe von etwa fünf Programmverantwortlichen. In der Regel handelt es sich dabei um den Studiendekan (Studiengangsleiter) und weitere Lehrende mit besonderen Aufgaben (z. B. Praktikantenamtsleiter) oder starker Einbindung in das Studiengangsmanagement (z. B. Mitgliedschaft in der Studienkommission). Doch auch akademische Mitarbeiter(innen) oder Verwaltungsangestellte des Studiengangs können in die Gruppe aufgenommen werden.

Das zweite Gespräch führt die Audit-Kommission mit sämtlichen Studiengangsmitgliedern, d. h. mit allen Lehrenden, akademischen und technischen Mitarbeiter(innen) sowie den studentischen Mitgliedern der Studienkommission. Im Rahmen des zweiten Audit-Gesprächs werden in der Regel ergänzende, erweiternde oder vertiefende Fragen gestellt, die sich aus der Nachbetrachtung des ersten Termins ergeben. Doch auch die Partizipation der akademischen und technischen Mitarbeiter(innen) sowie der studentischen Mitglieder der Studienkommission ist Gegenstand des zweiten Termins.

Gesprächsphasen

Jeder Audit-Termin gliedert sich in drei Phasen: Ein Vorgespräch, das die Kommission zur Vorbereitung der Begutachtung gemeinsam mit der Stabsstelle führt, das eigentliche Audit-Gespräch und ein abschließendes Blitzlicht, das ebenfalls nur von der Kommission und Stabsstelle bestritten wird. Im Rahmen des Vorgesprächs tauschen sich die Kommissionsmitglieder über den Studiengang aus und stellen offene Punkte und kritische Fragen zusammen. Eine wichtige Rolle spielt dabei der schon erwähnte Leitfaden.

Im Vorgespräch zum zweiten Auditgespräch muss der Diskussionsstand aus dem ersten Treffen mithilfe des Protokolls rekapituliert werden. Die Stabsstelle unterstützt den Themenfindungsprozess durch Mindmaps oder Stichwortsammlungen. Nach der Zusammenstellung teilen die Kommissionsmitglieder die Fragenblöcke untereinander auf.

Vorprüfung

Im Rahmen der Vorprüfung zu Beginn des ersten Audit-Termins bestätigt die Kommission zunächst einmal die Vollständigkeit, Aktualität und Angemessenheit der Selbstdokumentation sowie deren rechtmäßige Verabschiedung durch die Gremien. Dieser Akt ist nur kurz, aus zwei Gründen aber wichtig: Auf der einen Seite kann ein verlässliches Audit nur auf Basis einer verlässlichen Dokumentation stattfinden. Ist die Selbstdokumentation unvollständig, veraltet oder lückenhaft, kann das

²² Siehe dazu Kapitel 4.

Audit nicht ordnungsgemäß stattfinden. Der Kommissionsvorsitzende ist dann gut beraten, das Audit zu strecken oder zu verlängern und den Zeitgewinn an die Auflage zu knüpfen, die Selbstdokumentation zu überarbeiten und danach wieder von den Gremien verabschieden zu lassen.²³

Auf der anderen Seite überprüft bzw. bestätigt die Kommission mit der Vorprüfung die Einhaltung formaler Kriterien bei der Studiengangsentwicklung, z. B. der Regeln des Akkreditierungsrats und der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz. Denn Studiengangskonzept und Studien- und Prüfungsordnung müssen sich bei der Ausarbeitung an hochschulinternen Richtlinien bzw. Strukturvorgaben orientieren, die ihrerseits auf den Anforderungen des Akkreditierungsrats und der Kultusministerkonferenz beruhen. Die Hauptprüfung des Audits wird damit von formalen Fragen entlastet und kann sich auf inhaltliche Fragestellungen konzentrieren.

Hauptprüfung

Nach der Vorprüfung folgt die eigentliche Hauptprüfung. Ihre Struktur ist durch den studiengangsspezifischen Fragebogen und die Aufteilung der Fragen unter den Kommissionsmitgliedern vorgegeben. Situative Erweiterungen oder Vertiefungen sind durchaus erwünscht. Der Charakter der Begutachtung wird durch die Performanz des Studiengangs ebenso wie durch das Selbstverständnis und die Fragetechnik des Expertengremiums als „critical friends“ geprägt.

Blitzlicht

Direkt im Anschluss an das Audit-Gespräch findet ein Blitzlicht unter den Kommissionsmitgliedern statt. In diesem Rahmen können sich die Gutachter(innen) spontan über den Diskussionsverlauf und ihre Eindrücke austauschen. Zum Teil werden auch schon Ideen für Auflagen, Empfehlungen und Hinweise formuliert. Das Blitzlicht stellt damit den Übergang zur Nachbereitung dar.

Die Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement setzt die Protokolle zu den beiden Audit-Gesprächen auf und stellt sie sowohl der Kommission wie dem Studiengang zur Verfügung.

2.5.3 Nachbereitung

Abschlussbericht

Auf Basis der Eindrücke und Erkenntnisse aus dem Audit formulieren die Kommissionsmitglieder eine allgemeine Beurteilung zu den Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken des Studiengangs sowie begründete und mit Fristen versehene Auflagen („muss“), Empfehlungen („soll“) und Hinweise („kann“) zu dessen Weiterentwicklung. Die Kapitelfolge des Abschlussberichts ist vorgegeben.

Die Aufträge der Kommission an den Studiengang können durch Aufträge an das Rektorat und dessen Stabsstelle ergänzt werden, die die Weiterentwicklung der Hochschule bzw. des Qualitätsmanagementsystems betreffen. So wird die top-down-Strategie des Peer-Reviews durch eine bottom-up-Strategie ergänzt.

Bei der Ausarbeitung des Abschlussberichts werden die Gutachter(innen) von der Stabsstelle unterstützt.

²³ Siehe dazu Kapitel 6.

Arten von Vereinbarungen

Die drei Arten von Vereinbarungen haben unterschiedliche Relevanz- bzw. Prioritätsstufen:

- Auflagen besitzen einen hohen Relevanz- und Verbindlichkeitsgrad, sie sind an einen festen Termin zur Überprüfung gebunden. Zu Auflagen führen Schwächen in den strategischen Kernbereichen (z. B. Profil, Qualifikationsziele, Internationalisierung, Forschung), formale oder strukturelle Mängel (z. B. Modularisierung, Workload, Abschlussgrad) oder gravierende Schwächen in den operativen Bereichen.
 - Empfehlungen besitzen einen mittleren Relevanz- und Verbindlichkeitsgrad, sie sind ebenfalls an einen festen Termin zur Überprüfung gebunden. Zu Auflagen führen mittlere Schwächen in operativen Bereichen.
 - Hinweise besitzen einen geringen Relevanz- und Verbindlichkeitsgrad, sie sind an keinen festen Termin zur Überprüfung gebunden. Zu den Hinweisen zählen allgemeine Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge ohne unmittelbare Dringlichkeit.
- Abschlussgespräch

Der Kommissionsvorsitzende übergibt den Bericht im Rahmen eines Abschlussgesprächs oder einer Studienkommissionsitzung an den Studiengang. Bei dieser Gelegenheit haben beide Parteien noch Gelegenheit, die Aufträge der Gutachter(innen) auf ihre prinzipielle Berechtigung und Realisierbarkeit hin zu prüfen. Sieht der Studiengang in Einzelfällen aus berechtigten Gründen keine Chance, eine Auflage zu erfüllen (z. B. aufgrund eines unverschuldeten Struktur- oder Ressourcenproblems), so sollte der Kommissionsvorsitzende erwägen, ob er sie in Abstimmung mit der Kommission modifiziert.

Abschluss

Mit der Entgegennahme des Abschlussberichts durch den Senat ist das Audit formal abgeschlossen. Dies geschieht in der Regel am Anfang des Folgesemesters. Zur Information der Hochschulangehörigen wird eine Kurzfassung des Abschlussberichts auf dem QM-Portal im Intranet bereitgestellt. Damit wird Transparenz über das Verfahren hergestellt – eine Voraussetzung für die nachhaltige Verankerung des Instruments in der Qualitätskultur des Hauses. Studiengängen, die in den folgenden Jahren auditiert werden, dient die Kurzfassung als Vorbereitung für die eigene Begutachtung.

2.5.4 Follow-up

Seine Funktion als Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erfüllt das interne Audit erst dann, wenn die Auflagen, Empfehlungen und Hinweise der Kommission von dem auditierten Studiengang als berechtigte Aufträge akzeptiert und in den fortlaufenden internen Entwicklungsprozess eingespeist werden. Systemisch betrachtet geht der zentral verankerte Regelkreis zur externen Studiengangsevaluation damit wieder in den dezentralen Regelkreis zur selbstgesteuerten Weiterentwicklung über.²⁴ Aus diesem Grund ist es auch erforderlich, dass der Studiengang die Auflagenerfüllung in seinem Semesterbericht dokumentiert.²⁵

Die Aufträge können von eigens gebildeten Arbeitsgruppen oder innerhalb der regulären Formate zum kontinuierlichen Austausch zwischen den verschiedenen Statusgruppen bearbeitet werden. Die Bearbeitung setzt natürlich den Einsatz von personellen Ressourcen voraus. Eine

²⁴ Siehe Abbildung 1 in Kapitel 1.1

²⁵ Zur Funktion des Semesterberichts siehe Fußnote Nr. 9.

besondere koordinierende Funktion kommt dabei dem Studiendekan (Studiengangsleiter) zu. Auf Wunsch kann die Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement den Follow-up-Prozess moderieren oder zusätzliche Beratung für die Umsetzung einzelner Aufträge anbieten. Die von der Kommission formulierten Aufträge rechtfertigen oder gar modifizieren kann die Stabsstelle allerdings nicht.

2.5.5 Monitoring

Das Monitoring zur Auflagenerfüllung gemäß Abgabefristen geschieht in einem zweistufigen Verfahren. Zunächst überprüft die Stabsstelle die Erfüllung der Auflagen und Empfehlungen anhand einer schriftlichen Stellungnahme des Studiengangs sowie der eingereichten Dokumente.²⁶ Ist der Papierform nicht zu entnehmen, ob die Aufträge im Sinne des Gutachtens umgesetzt wurden, so konsultiert die Stabsstelle den damaligen Kommissionsvorsitzenden. Gegebenenfalls bitten Kommissionsvorsitzender und Stabsstelle den Studiendekan um ein klärendes Gespräch.

Auf Basis aller Informationen setzt die Stabsstelle eine Beschlussvorlage für den Senat auf. Der Senat bestätigt oder verneint die Auflagenerfüllung. Trifft letzteres ein, so kann das Gremium

- die Nicht-Erfüllung der Auflage oder Empfehlung konstatieren²⁷
- eine Veränderung der Auflage oder Empfehlung erwirken
- die Frist verlängern²⁸ oder
- in berechtigten Ausnahmefällen die Auflage oder Empfehlung aufheben.

Bei der Re-Auditierung des Studiengangs prüft die Kommission nicht nur die korrekte Umsetzung aller Auflagen und Empfehlungen, sondern betrachtet die wesentlichen Meilensteine in der Weiterentwicklung des Studiengangs.

2.6 Eskalation

Die akademischen Prinzipien der Hochschuldemokratie und Hochschulautonomie, verdichtet im Leitgedanken der Freiheit von Forschung und Lehre, führen unweigerlich zu Konflikten innerhalb der Hochschule. Denn der Gedanke der zentralen Hochschulsteuerung im Sinne des New Public Managements ist nicht immer mit den Prinzipien traditioneller akademischer Selbstverwaltung in Einklang zu bringen. Obendrein führen Qualitätsmanagement und Systemakkreditierung zur Internalisierung von Konflikten, die bei externer Qualitätssicherung, etwa durch Programmakkreditierungen, zwischen der externen Akkreditierungskommission und der Hochschule ausgefochten worden wären. Für die Institution sind Konflikte mit externen Stakeholdern immer weniger belastend als interne Konflikte. Aus diesen Gründen hat die Hochschule der Medien für den Fall, dass ein einvernehmlicher Abschluss des Audits ausgeschlossen ist, verschiedene Exit-Strategien definiert.

2.6.1 Verlängerung des Audits

Wird im Audit eine Fragestellung aufgeworfen, die im Studiengang noch diskutiert werden muss oder ist die Studiengangsdokumentation aus Sicht der Kommission unvollständig, nicht aktuell oder nicht angemessen, so können Studiengang und Kommission für das Audit einen weiteren Audittermin vereinbaren, der die Dauer des Audits um zwei Monate verlängert. Die Zeit bis

²⁶ Die Umsetzung von Hinweisen muss nicht nachgewiesen werden.

²⁷ Zu dieser Option gibt es an der Hochschule der Medien augenblicklich keinen Präzedenzfall, daher auch keine Verfahrensrichtlinie.

²⁸ Der Studiendekan kann auch aus eigener Initiative heraus einen Antrag auf Verlängerung der Abgabefrist stellen.

zu dem weiteren Audittermin wird vom Studiengang genutzt, um die Dokumentation (Studiengangskonzept, Semesterbericht, SPO etc.) zu ergänzen, zu überarbeiten oder bislang nicht vorgelegte Dokumente nachzureichen. Zu dem für die Fortführung abgestimmten Termin können Kommission und Studiengang die bereits eröffnete Diskussion auf einer verbesserten Dokumenten- bzw. Faktenbasis wiederaufnehmen.

2.6.2 Aussetzen des Audits

Treten im Audit gravierende inhaltliche Unstimmigkeiten zwischen Kommission und Studiengang zu Tage, so kann das Audit auf Wunsch der Kommission oder des Studiengangs für bis zu zwölf Monate ausgesetzt werden. Die Frist bis zur Wiederaufnahme des Verfahrens wird vom Studiengang genutzt, um die aufgeworfenen inhaltlichen Fragen grundlegend zu diskutieren und seine Konzeption und Inhalte zu reflektieren. Die Ergebnisse müssen Eingang in die Studiengangsdokumentation (Studiengangskonzept, Semesterbericht, SPO etc.) finden. Gegebenenfalls muss die Studiengangsdokumentation neu aufgesetzt werden. Die neue Begehung findet auf Wunsch der Kommission oder des Studiengangs entweder mit der gleichen Gutachtergruppe oder mit einer erweiterten Gutachtergruppe statt.

2.6.3 Programmakkreditierung

Sind die vorliegenden Konflikte über die beiden oben genannten Eskalationsstufen nicht zu lösen, so können sowohl die Kommission als auch der Studiengang eine Programmakkreditierung beantragen. Diese Eskalationsstufe erfordert einen Beschluss des Senats.

3 Erfahrungen

Mit Erreichen des Sommersemesters 2013 hat die Hochschule der Medien elf ihrer 22 Bachelor- und Masterstudiengänge auditiert, teils in Einzel-, teils in Clusterverfahren. Damit hat die Hälfte der Studienprogramme das interne Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durchlaufen. Mit dem hochschulweit verankerten Mechanismus hat die Medienhochschule fast durchweg positive Erfahrung gemacht. Trotzdem lassen sich einige Probleme und Herausforderungen identifizieren.

3.1 Probleme und Herausforderungen

Zeitliche Belastung

Zum einen ist die hohe zeitliche Belastung zu nennen, die das zweistufige Audit-Verfahren für Kommission, auditierten Studiengang und Stabsstelle mit sich bringt. Evaluationen auf Basis von quantitativen Daten ebenso wie Peer-Reviews ohne Begehungen lassen sich mit geringerem zeitlichen und administrativen Aufwand realisieren. Dafür gestattet die individuelle, qualitativ ausgerichtete Betrachtung des Studienprogramms mit allen Studiengangsangehörigen eine weit nachhaltigere Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

Konflikte zwischen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Systemisch bedingte Probleme können durch die Kombination von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auftreten. Vor allem Rektorats- und Dekanatsmitglieder müssen bisweilen eine

Doppelrolle einnehmen: Im Rahmen der kollegialen Beratung zum Zwecke der Qualitätsentwicklung agieren sie überwiegend als Peers. Geht es um die Qualitätssicherung, sind sie gezwungen, in die Rolle von Führungskräften zu schlüpfen. Dieser Spagat spiegelt den Dualismus von traditioneller akademischer Selbstverwaltung nach dem Kollegialitätsprinzip und moderner Hochschulsteuerung im Sinne des New Public Managements (vgl. Neidhardt 2012, S. 280 f.). Es liegt in der persönlichen Verantwortung der Rektorats- und Dekanatsmitglieder, dieser Doppelrolle mit Augenmaß gerecht zu werden. Dies erfordert eine hohe gutachterliche Kompetenz.

Konflikte zwischen Hochschulleitung und Studiengang

Mit Auflagen zur Behebung von schweren strategischen Defiziten innerhalb des Studiengangs oder mangelnder Ausrichtung an den Rahmenvorgaben der Zentrale können ernste Konflikte zwischen Hochschulleitung und Studiengang aufbrechen. Davon sind vor allem Rektorats- und Dekanatsmitglieder betroffen. Studiengangsprobleme, die während der Begutachtung identifiziert wurden und die der Studiengang nicht im Sinne des Kommissionsauftrags lösen kann oder will, können auch nach Abschluss des Audits zu Schuldzuweisungen oder Zerwürfnissen führen, die das Klima an einer Hochschule negativ beeinträchtigen. Hier ist die Managementkompetenz der Zentrale gefordert.

Grundsätzliche Widerstände gegen Instrumente der Qualitätssicherung

Letztlich ist ein Problemfeld zu benennen, mit dem jedes Instrument zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich zu kämpfen hat. Fällt das Urteil der Prüfer(innen) über Strukturen, Prozesse oder Dokumente eines Studiengangs kritisch aus, kann die methodische Berechtigung und institutionelle Verankerung des Verfahrens in Zweifel gezogen werden. Die auditierten Personen versuchen, die negativen Resultate durch Aushebelung des ganzen Verfahrens zu neutralisieren. In diesem Fall obliegt es dem Rektor, sich für die Legitimation des Qualitätssicherungsinstrumentes einzusetzen.

3.2 Legitimation und Akzeptanz

Legitimation und Akzeptanz von Audit-Verfahren lassen sich trotz der oben beschriebenen Konflikte und Widerstände langfristig und nachhaltig etablieren. An der Hochschule der Medien haben sich vier Prinzipien als wichtige Eckpfeiler erwiesen.

Beratung statt Kontrolle

Die hohe Akzeptanz des internen Audits beruht auf der Betonung, die den Evaluations- und Beratungsaspekten zur Qualitätsentwicklung gegenüber den Qualitätssicherungsaspekten beigegeben wird. Dadurch akzeptieren die Studiengänge das Verfahren als sinnvollen Impuls für eine nachhaltige, eigenverantwortliche Weiterentwicklung.

Angestrebt wird eine individuelle Studiengangbetrachtung unter Berücksichtigung realer Stärken und Schwächen. Das Verfahren fokussiert wesentliche Leitfragen und Entwicklungsperspektiven. Damit korrespondiert, dass die Autonomie des Studiengangs in untergeordneten Gestaltungsfragen respektiert wird.

Kollegialität und Konfliktbereitschaft

Eine entscheidende Voraussetzung für den konstruktiven Dialog ist das Selbstverständnis der Gutachter(innen) als „critical friends“. Leitgedanken sind das Kollegialitätsprinzip, Engagement, Empathie und Vertrauen. In Krisensituationen, z. B. bei Eskalationen oder Konflikten während des Follow-ups, ist aber auch Selbstbewusstsein, Konfliktbereitschaft und Managementkompetenz gefragt.

Gegenseitigkeit

Ein weiterer Grund für die Akzeptanz des Verfahrens liegt im Prinzip der Gegenseitigkeit. Denn der Abschlussbericht sieht neben den Auflagen, Empfehlungen und Hinweisen an den Studiengang auch Aufträge an das Rektorat und dessen Stabsstelle zur Weiterentwicklung der Hochschule und ihres Qualitätsmanagementsystems vor.

Verfahrenssicherheit

Sorgfalt und Transparenz bei Vorbereitung und Abwicklung des Verfahrens befördern ebenfalls die Akzeptanz des Verfahrens. Für diesen Aspekt trägt die Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement Verantwortung. So ist zum Beispiel darauf zu achten, dass die Bildung der Kommission transparent und einvernehmlich geschieht, die Selbstberichte des Studiengangs rechtzeitig bereitgestellt und alle Teilnehmer(innen) umfänglich über den Ablauf des Verfahrens informiert werden.

Leitgedanken für die interne Revision – eine Annäherung

Beratung, Kollegialität, Gegenseitigkeit, Verfahrenssicherheit: Diese Prinzipien lassen sich aus Sicht der Hochschule der Medien als Leitgedanken für eine erfolgreiche interne Revision festhalten. An der Stuttgarter Medienhochschule hat sich das an diesen Prinzipien orientierte interne Audit als sehr geeignetes und wirksames Instrument zur Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie zur allgemeinen Förderung der Qualitätskultur behauptet.

Literatur

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

URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Zugriff am 18.06.2013).

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2006): Externe Evaluation durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Das interne Audit an der Hochschule der Medien. Ein Leitfaden für Gutachter(innen) und Studiengangsmitglieder (2013). Hg. von der Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement der Hochschule der Medien, Stuttgart.

Kaminske, Gerd F./Brauer, Jörg-Peter (Hg.) (2008): Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. Carl Hanser Verlag, München.

Neidhardt, Friedhelm (2010): Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 280-292.

Widmer, Thomas (2004): Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Leske + Budrich, Opladen, S. 93-109.

Anhang

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Anna Sophie Beise ist Organisationsberaterin und stellvertretende Leiterin des Arbeitsbereichs Hochschulmanagement der HIS-Hochschulentwicklung im DZHW. Als Projektleiterin berät sie Hochschulen und ihre Organisationseinheiten bei Veränderungsprozessen, begleitet Teamentwicklungen, leitet Trainings und ist für die Konzeption und Durchführung von Mitarbeiter- und Nutzerbefragungen als Element von Organisationsentwicklungsprozessen zuständig. Ihre inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen und -verfahren sowohl im Bereich Studium und Lehre als auch in der Hochschulverwaltung. Aktuell begleitet sie darüber hinaus verschiedene Qualitätspakt Lehre geförderte Projekte.

Dr. Annika Boentert arbeitet seit 2005 in verschiedenen Aufgaben und Positionen im Qualitätsmanagement der Fachhochschule Münster. Seit 2008 leitet sie das zentrale QM-Team, das u. a. ein internes Prozessportal betreut und vielfältige Unterstützung bei Evaluationen bietet. 2010 war sie für die Antragsstellung zur Systemakkreditierung verantwortlich, das Verfahren wurde 2011 erfolgreich abgeschlossen. Seither leitet sie das aus dem Qualitätspakt Lehre geförderte Projekt der Hochschule, das unter dem Titel „Wandel bewegt“ zu einer stärkeren Kompetenzorientierung in der Lehre und einem guten Zusammenwirken von hochschuldidaktischer Weiterbildung und Qualitätsmanagement beitragen soll. Organisatorisch manifestiert sich dieses Projekt im Wandelwerk, dem 2012 gegründeten Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster, das Frau Boentert als Geschäftsführerin leitet.

Dr. Sabine Fähndrich studierte Klassische Archäologie, Ethnologie und Kunstgeschichte. Nach der Promotion in Klassischer Archäologie arbeitete sie mehrere Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Bereich. Seit 2006 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZQ. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen hier in der Systemakkreditierung sowie der Qualitäts- und Hochschulentwicklung.

Daniela Heinze, M. Sc., studierte Ernährungsökonomie in Gießen und Valencia und ist seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZQ im Bereich der Systemakkreditierung. Seit 2010 promoviert sie am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Bereich der pädagogischen Psychologie. Ihre Promotion behandelt die Frage, in welcher Weise volitionale Determinanten den Studienerfolg beeinflussen.

Imke Jungermann ist Organisationsberaterin bei der HIS-Hochschulentwicklung im DZHW. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Beratung von Hochschulen im Campusmanagement, bei Reorganisationsmaßnahmen sowie bei der Geschäftsprozessoptimierung und im Qualitätsmanagement. Zudem betreut sie seit 2011 das bundesweite Kompetenzzentrum Prüfungsverwaltung.

Dr. Benedict Kaufmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit „Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre“ als Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt.

Prof. Dr. Stefan Kühn ist Professor für Soziologie an der Universität Bielefeld. Sein Buch „Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie“ (transcript) hat eine Debatte über die

grundlegenden Probleme der Bologna-Reform ausgelöst. Von ihm ist vor kurzem das Buch „Organisationen. Eine sehr kurze Einführung“ (Springer VS) erschienen.

Dr. Luz-Maria Linder ist seit 2002 an der Hochschule der Medien in Stuttgart beschäftigt. Als Referentin der Hochschulleitung und Geschäftsstelle des Hochschulrats unterstützte sie das Rektorat in dieser Funktion bei zahlreichen hochschulweiten Entwicklungsprozessen, etwa der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, der Struktur- und Entwicklungsplanung, der Entwicklung eines Leitbilds, dem Berichtswesen und der Gremienarbeit. Seit 2008 leitet Dr. Luz-Maria Linder die Stabsstelle für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement. In dieser Funktion ist sie für die konzeptionelle Gestaltung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems, der operativen Durchführung von Maßnahmen zu Qualitätssicherung, etwa den internen Audits, und der Durchführung von Akkreditierungsverfahren verantwortlich. Im Juni 2013 schloss die Hochschule der Medien die Systemakkreditierung als bundesweit dritte Fachhochschule erfolgreich ab.

Dr. Philipp Pohlenz, Dipl.-Soziologe, ist Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam. Seine Tätigkeitsschwerpunkte sind die Durchführung von und Methodenentwicklung in der Evaluation von Lehre und Studium sowie die Durchführung hochschulinterner Akkreditierungen von Studiengängen an der Universität Potsdam. Er verantwortete maßgeblich den Aufbau und die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems für Lehre und Studium an der Universität Potsdam.

Hermann Reuke, M. A., ist seit Gründung der ZEvA 1995 deren Geschäftsführer. Er vertrat die ZEvA in mehreren europäischen Netzwerken und Vereinigungen zur Qualitätssicherung im Hochschulsektor als Gründungsmitglied und publizierte zu zahlreichen Aspekten des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre. Vor seiner Tätigkeit in der ZEvA leitete er das Präsidialamt der Leibniz Universität Hannover. Nach seinem Magisterstudium der Publizistik, Deutschen Philologie und Soziologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster führte ihn seine journalistische Laufbahn von Münster über Düsseldorf nach Hannover, wo er neben seiner Aufgabe als Leiter der Pressestelle der Universität einige Jahre für den Norddeutschen Rundfunk als Wissenschaftsjournalist arbeitete. Seine heutigen fachlichen Schwerpunkte in der ZEvA liegen in der Evaluation und Akkreditierung von Studium und Lehre sowie in der Systemsteuerung und dem Qualitätsmanagement von Hochschulen.

Dr. phil. Katrin Thumser-Dauth, Dipl.-Psych., ist Mitarbeiterin der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Beratungen bei Studiengangsentwicklungen.

Dr. Klaus Wannemacher ist Organisationsberater bei der HIS-Hochschulentwicklung im DZHW. Er unterstützt Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und Wissenschaftsministerien mit Grundlagenarbeiten, Beratungsleistungen und in gutachterlicher Funktion. Seit 2011 betreut er als Leiter des Editorial Boards der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) die Buchreihe „Medien in der Wissenschaft“ (Waxmann).

Dr. Martin Winter ist als Sozialwissenschaftler am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Personal an Hochschulen, Studium und Studienreform sowie Evaluation und Qualität von Lehre und Forschung.

DZHW, Goseriede 9, 30159 Hannover

Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)

Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Postfach 2920 | 30029 Hannover

Tel.: +49(0)511 1220 0 | Fax: +49(0)511 1220 250

Geschäftsführer:

Dr. Bernhard Hartung

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | B 210251

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE291239300

Verantwortlich:

Dr. Bernhard Hartung

Erscheinungsweise:

In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-86426-036-0

