

1 | 2008

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat: Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz,
Dr. Lydia Hartwig, Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper,
Thomas May, Prof. Rosalind Pritchard

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Dr. Johanna Witte
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wirtschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.



Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung führt Forschungsarbeiten auf hochschulpolitisch aktuellen Feldern durch und stellt dem Bayerischen Wissenschaftsministerium, dem Bayerischen Landtag und den Hochschulen zuverlässige Planungs- und Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung. Informationen über die Arbeit des Instituts finden Sie unter www.ihf.bayern.de.

Inhalt

Zu diesem Heft	4
<i>Friedrich Wilhelm Rothenpieler</i> : Grußwort: Qualitätsmanagement an Hochschulen	8
Abstracts	12
<i>Sigrun Nickel</i> : Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick	16
<i>Uwe Schmidt, Jette Horstmeyer</i> : Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz	40
<i>Ute von Lojewski</i> : Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster	60
<i>Jürgen Petzoldt, Heike Schorcht, Claudia Haaßengier</i> : Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau	74
<i>Evert Bisschop Boele, Hiltje Burgler, Henriette Kuiper</i> : Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen	94
<i>Rainer Künzel</i> : Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA): Hintergrund, Ansatz und Vorgehen	112
Buchvorstellungen	132
Hinweise für Autoren	135

Zu diesem Heft

Qualitätsmanagement und Akkreditierung

In die Diskussion um die Weiterentwicklung von Qualitätsmanagement und Akkreditierung im deutschen Hochschulsystem ist Bewegung gekommen. Auf ihrer Plenarsitzung am 14./15. Juni 2007 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, neben der Akkreditierung einzelner Studiengänge die Überprüfung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme („Systemakkreditierung“) zuzulassen. Inzwischen wurden auch die vom Akkreditierungsrat entwickelten Kriterien für die Systemakkreditierung von der Kultusministerkonferenz verabschiedet. Sobald die ersten Agenturen für das neue Verfahren akkreditiert sind, können sich die ersten Hochschulen um eine Systemakkreditierung bewerben, sofern sie die Voraussetzungen dafür erfüllen. Deutsche Hochschulen verstärken daher schon heute ihre Bemühungen, eigene Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen.

Vor diesem Hintergrund fand am 24. Juli 2007 im Tagungszentrum des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung ein Workshop zum Thema „Qualitätsmanagement an Hochschulen und Akkreditierung“ statt. Ziel des Workshops war es, den bayerischen Hochschulen – aber auch interessierten Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus Hochschulforschung, -praxis und -politik – ein Diskussionsforum und Hilfestellungen bei der Konzeption von Qualitätsmanagementsystemen zu bieten. Die vorliegende Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ enthält eine Auswahl von Artikeln der Referenten, die auf dem Workshop vortrugen, sowie einen ergänzenden Beitrag zum Qualitätsmanagement der Johannes-Gutenberg Universität Mainz.

Dem Beitragsheft ist ein Grußwort des Ministerialdirektors des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst, *Friedrich Wilhelm Rothepieler*, vorangestellt, der die bayerischen Hochschulen ermutigt, eigene Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen.

Sigrun Nickel gibt in ihrem einführenden Beitrag einen kritischen Überblick über die wichtigsten Qualitätsmanagement-Ansätze im deutschen Hochschulsektor. Auf dieser Grundlage arbeitet sie Grundprinzipien eines hochschuladäquaten Qualitätsmanagementsystems heraus und präsentiert schließlich auf Basis einer empirischen Analyse von sechs Fallbeispielen deutscher Hochschulen Erfolgsfaktoren für ein hochschulisches Qualitätsmanagement. Dazu gehören die Verankerung des Qualitätsmanagements in der Gesamt-

strategie der Hochschule, die Übernahme von Verantwortung der Hochschulleitung, die Kooperation aller Ebenen der Hochschule, die Anpassung des Instrumentariums an fachspezifische Besonderheiten, die Etablierung eines geschlossenen Qualitätsregelkreises und ein partizipativer Ansatz.

Es folgen vier Beispiele von Universitäten und Fachhochschulen, die schon konkrete praktische Erfahrungen mit dem Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen gemacht haben und diese reflektieren, um Lehren für andere Hochschulen daraus abzuleiten – darunter sind mit der Johannes-Gutenberg Universität Mainz und der Fachhochschule Münster gleich zwei Hochschulen, deren Qualitätsmanagement im Januar 2008 vom Stifterverband ausgezeichnet wurde.

Uwe Schmidt und *Jette Horstmeyer* präsentieren das Vorgehen der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, die sich derzeit im Rahmen eines Modellversuchs auf die Systemakkreditierung vorbereitet. Dabei kann sie auf umfangreiche Erfahrungen mit einem institutionalisierten Qualitätsmanagementsystem aufbauen, dessen Kern das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) darstellt. Das ZQ soll in Zukunft die Funktion einer internen Zertifizierung von Studiengängen übernehmen. Zu den Besonderheiten des Mainzer Modellversuchs gehört vor allem die frühe Einbeziehung externer Experten schon bei der Studiengangsentwicklung. Die Autoren betten ihren Beitrag ein in eine Darstellung der einschlägigen europäischen Entwicklungen sowie eine kritische Diskussion der Programmakkreditierung und möglicher Alternativen.

Ute von Lojewski stellt das Qualitätsmanagement der Fachhochschule Münster vor, das den Schwerpunkt auf Prozessqualität legt, dabei aber immer die Ergebnisqualität im Auge behält. Was den Ansatz der Hochschule auszeichnet ist, wie die Qualitätsziele aus der strategischen Planung der Hochschule heraus abgeleitet und sukzessive operationalisiert werden, so dass sie konkrete Arbeitsabläufe in der Hochschule verändern. Dabei hat sich die Hochschule aufgeschlossen für verschiedenste Ansätze von den Evaluationen der European University Association über DIN EN ISO bis zur Balanced Scorecard gezeigt, um nach und nach ein integriertes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen. Der Beitrag schließt mit einer Reflektion darüber, was diese Erfahrungen für die Ausgestaltung der Systemakkreditierung bedeuten.

Jürgen Petzoldt, *Heike Schorcht* und *Claudia Haaßengier* berichten von den Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau mit dem Aufbau eines integrierten Qualitätsmanage-

ments für Lehre und Forschung. Es soll als Steuerungssystem genutzt werden und umfasst daher neben Studium, Lehre und Forschung auch die Bereiche Strategie und Führung. Das Qualitätsmanagementsystem setzt auf einer Vielzahl konkreter Voraussetzungen auf, wie der Existenz von Studiengangkommissionen, eines Akademischen Service Centers, eines Strategierats, einer Arbeitsgruppe Qualitätsmanagementbeauftragte und eines internen Mittelverteilungs- und Leistungsanreizsystems. Konkrete Instrumente wie ein Fächerkatalog, ein Modulhandbuch, Jahresanalysen der Fachgebiete, Lehr- und Forschungsevaluationen sowie Absolventenbefragungen werden vorgestellt und Erfolgsfaktoren und Hindernisse diskutiert.

Evert Bisschop Boele, Hiltje Burgler und Henriette Kuiper präsentieren die wichtigsten Lehren aus zehn Jahren Erfahrung mit einem auf der Methode der European Foundation for Quality Management (EFQM) basierten Qualitätsmanagement an der Hanzehogeschool Groningen, einer den deutschen Fachhochschulen verwandten Hochschule in den Niederlanden. Im Zentrum des Ansatzes steht die regelmäßige interne Selbstbewertung von Studiengängen (*programme auditing*) nach einem speziellen System, aus der die für die Gestaltung und Durchführung der Studiengänge Verantwortlichen selbst die Konsequenzen ziehen. Dies hat einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Gang gesetzt. Als Erfolgsfaktoren identifizieren die Autoren unter anderem die Unterstützung durch die Hochschulleitung, die maßgebliche Beteiligung aller Ebenen der Hochschule, die Fokussierung auf kontinuierliche Verbesserung, die Anpassung von EFQM an die Bedürfnisse der Hochschule und die Anbindung des Qualitätsmanagements an das Steuerungssystem. Auch der hochschulpolitische Kontext der Niederlande wird erläutert. Obwohl dort bisher die Programmakkreditierung verpflichtend ist, arbeitet die Hanzehogeschool Groningen freiwillig zusätzlich mit EFQM. Der Beitrag ist vor allem auch deshalb interessant, weil an deutschen Hochschulen kaum Erfahrungen mit EFQM vorliegen.

Den Abschluss dieser Ausgabe der „Beiträge“ bildet ein Artikel von *Rainer Künzel*, der mit dem institutionellen Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA) eine Alternative zum Ansatz der Systemakkreditierung vorstellt. Das Verfahren soll Hochschulen auf dem Weg zu einem eigenen Qualitätsmanagementsystem unterstützen, statt fertige Systeme zu akkreditieren. Der Autor stellt Ansatz und Vorgehen vor und bettet dies ein in eine Reflexion der hochschulpolitischen Ausgangssituation in Deutschland.

Die Artikel zeigen die Vielfalt möglicher Ansätze des Qualitätsmanagements auf, die immer auf die Situation der jeweiligen Hochschule passen müssen. Es wird deutlich, dass

der Aufbau eines hochschulischen Qualitätsmanagements nicht einfacher und kostengünstiger wird als die Akkreditierung einzelner Programme, dass ein solches Qualitätsmanagement aber – wenn auf die jeweilige Hochschule abgestimmt und konsequent verwirklicht – einen nachhaltigeren Nutzen für die Hochschulen verspricht. Nun kommt es darauf an, die Aufgabe einerseits konsequent anzupacken, andererseits aber auch die nötige Geduld mitzubringen, da der Aufbau eines Qualitätsmanagements eine Aufgabe für mehrere Jahre ist. Dafür sollen die vorliegenden Beiträge konkrete Anregungen und Ermutigung geben.

Johanna Witte

Grußwort: Qualitätsmanagement an Hochschulen

Friedrich Wilhelm Rothenpieler

„Ich wünsche mir ein Bildungssystem, das Wettbewerb zulässt. Wir müssen die Qualitätsunterschiede transparent machen.“ Das hat bereits vor zehn Jahren der damalige Bundespräsident Roman Herzog gefordert. Seither hat sich viel bewegt in der Hochschul-landschaft: Die staatliche Steuerung wurde durch ein hohes Maß an Autonomie ersetzt. Wettbewerb und Profilbildung stehen heute im Zentrum der Aufgabenwahrnehmung an den Hochschulen.

Doch die Forderung Herzogs hat nichts an ihrer Aktualität verloren. Im Gegenteil: Damit die Hochschulen eigenverantwortlich im Wettbewerb bestehen können, sind der Aufbau von wirksamen Steuerungsmechanismen und ein hohes Maß an Transparenz unabdingbar. Entsprechend wird der Ruf nach effektiven Qualitätsmanagementsystemen auch an den Hochschulen immer lauter. Und die heutige Tagung ist Ausdruck davon. Das große Interesse daran werde ich als Zeichen dafür, dass ein angestregtes Nachdenken zum Qualitätsmanagement und zur Akkreditierung bereits in vollem Gange ist.

Es ist nicht so, dass wir das Thema Qualität im Hochschulbereich gerade erst entdeckt hätten. Dass die bayerischen Hochschulen in Lehre und Forschung ausgezeichnete Arbeit leisten, wird immer wieder eindrucksvoll belegt durch das Ansehen, das sie im In- wie im Ausland genießen, und durch die Spitzenergebnisse, die unsere Hochschulen bei Ausschreibungen, Untersuchungen und Rankings regelmäßig erzielen.

Um diese Position zu halten und auszubauen, dürfen wir uns jedoch nicht auf dem bereits Erreichten ausruhen. Es gilt, die Leistungen in Forschung und Lehre stetig fortzuentwickeln, zu verbessern und auf ein Spitzenniveau zu bringen. Nur so können wir uns im nationalen und internationalen Wettbewerb behaupten. Angesichts der zahlreichen Herausforderungen, vor denen unsere Hochschulen stehen, wird das sicherlich nicht einfach werden:

- Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge erfordert es, alle Studienkonzepte zu überdenken und weiter oder gar neu zu entwickeln.
- Wir müssen Lösungen finden, um trotz steigender Studierendenzahlen die bestmögliche Ausbildung zu gewährleisten.

- Auf den Hochschulen lastet nach wie vor ein enormer Finanzierungsdruck.
- Wir müssen die Forschungsarbeit nachhaltig auf ein hohes internationales Niveau bringen. In diesem Kontext gewinnt auch die Erschließung neuer Finanzierungsquellen immer größere Bedeutung.
- Und schließlich haben Wirtschaft und Gesellschaft hohe Erwartungen an die Hochschulen: Sie sollen als Innovationsmotoren wirken. Das erfordert die Bildung von Netzwerken sowie einen intensiven Wissens- und Technologietransfer.

Bei all dem kann ein wohl durchdachtes Qualitätsmanagementsystem helfen. Dazu müssen die Instrumentarien zur Qualitätssicherung in Forschung und Lehre professionalisiert werden. Das neue Bayerische Hochschulgesetz sieht deshalb die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems zwingend vor. Auch im Rahmen des Bologna-Prozesses wird das Thema Qualitätssicherung großgeschrieben. Denn der Erfolg des Bologna-Prozesses und seine internationale Akzeptanz hängen wesentlich davon ab, dass es gelingt, einen hohen Standard bei der Ausgestaltung der Studienangebote zu gewährleisten.

Besonders beschäftigt uns derzeit das Thema der Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens. Denn das bisherige, auf die Akkreditierung der einzelnen Studienprogramme ausgerichtete Verfahren ist nur bedingt in der Lage, die Eigenverantwortung der Hochschulen in diesem Bereich zu stärken. Außerdem werden so kaum Anreize gesetzt für ein nachhaltiges Qualitätsmanagement unter Einbeziehung aller relevanten Rahmenbedingungen an den Hochschulen.

Auf ihrer Plenarsitzung am 14./15. Juni hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) daher dafür ausgesprochen, den Hochschulen künftig selbst die Entscheidung zu überlassen, ob sie ihre Studiengänge weiterhin einer Programmakkreditierung unterziehen wollen oder stattdessen eine Systemakkreditierung durchführen. Bei der Systemakkreditierung geht es darum, das hochschulinterne Qualitätsmanagementsystem zu überprüfen. So wird festgestellt, ob die Hochschule in der Lage ist, selbst die Qualitätsstandards der Programme dauerhaft zu sichern. Durchläuft eine Hochschule eine Systemakkreditierung erfolgreich, gelten alle Programme der Hochschule als akkreditiert. Die notwendige Konkretisierung des Verfahrens und der Kriterien soll noch im Laufe des Jahres 2007 erfolgen.

Ziel der KMK ist es, das neue System bereits im Januar 2008 zu starten.¹ Akkreditierung wird also künftig auch das Qualitätssicherungssystem der Hochschule und nicht nur einzelne Studienprogramme in den Fokus nehmen. Dies ist ein Argument mehr, den Aufbau von solchen Systemen an den Hochschulen in Angriff zu nehmen! Denn die Einführung der Systemakkreditierung ist nach dem Willen der KMK nicht als Probelauf, sondern als langfristige Zukunftsoption gedacht.

Die Fragen, die sich jetzt stellen, lauten: Wie können wir unsere Verpflichtung zu Qualitätssicherung konkret umsetzen? Und wo setzen wir dabei am besten an? Meine Überzeugung ist:

- Nachhaltiges Qualitätsmanagement kann es nur dort geben, wo auch die Leistungen – also die Studienangebote und die Forschungsaktivitäten – entwickelt, getragen und verantwortet werden: Das ist an den Hochschulen selbst!
- Sie sind in der Pflicht, interne Mechanismen zu entwickeln, um eine kontinuierliche Verbesserung der Studienprogramme zu gewährleisten. Erst in zweiter Linie geht es um eine externe Kontrolle dieser Mechanismen an den Hochschulen.

Diese Aufgabe ist nicht leicht. Sie erfordert Zusammenarbeit und Kommunikation – innerhalb der Hochschulen, zwischen den Hochschulen und mit allen beteiligten Partnern. Die heutige Tagung bietet dafür eine ausgezeichnete Plattform und soll Anstoß für weiteren Austausch und Kommunikation zwischen den bayerischen Hochschulen geben. Sie ist damit ein weiterer Schritt auf dem Weg hin zu einem gemeinsamen Qualitätsdenken, das laufend fortentwickelt werden muss.

Anschrift des Verfassers:

Ministerialdirektor Dr. Friedrich Wilhelm Rothenpieler
Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Salvatorstraße 2
80333 München

Friedrich Wilhelm Rothenpieler ist Amtschef des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

¹ In Ihrer Sitzung am 13. Dezember 2007 hat die KMK inzwischen die Einführung der Systemakkreditierung beschlossen.

Sigrun Nickel: Quality management systems at German universities and Fachhochschulen: A critical overview

For quite some time, the approach to quality assurance at German higher education institutions was rather instrumental. Recently, a trend towards encompassing quality management systems is visible. The definition of the concept is still quite unclear and the term functions as projection screen for diverse hopes and wishes. Against this background, the article presents the current state of research on the topic, defines a basic model of quality management systems and identifies success factors for implementation. Besides the institutional perspective, the political framework is reflected, particularly with respect to the introduction of 'system accreditation' (referring to the recent introduction of accreditation of quality management systems in German higher education). Finally, the article discusses whether developing and getting accredited quality management systems is worth the effort for higher education institutions.

Uwe Schmidt, Jette Horstmeyer: System accreditation at the Johannes-Gutenberg University at Mainz: Prerequisites, experience, opportunities

This article describes the prerequisites, set up and first results of the pilot project 'system accreditation' at the Johannes Gutenberg-University at Mainz. Starting from a critical review of the model of programme accreditation which has so far prevailed in Germany, an approach is presented which aims at developing an encompassing quality management system for the university. Accordingly, not individual degree programmes but the entire quality management system of the institution will be subject to external review. The pilot project also introduces a number of procedural changes as compared to programme accreditation. Building on past experience in the area of evaluation, systematically linking evaluation and accreditation is aimed at as well as tying quality management to institutional development, covering teaching and research by one quality management system, giving peers a consultative function and using their advice at an early stage of programme development.

**Ute von Lojewski: Quality management with a focus on process quality:
The example of Fachhochschule Münster**

This article argues that in order to fulfil the manifold demands upon a quality management system at a higher education institution, linking it to the institution's overall management system is indispensable. It shows how to generate quality targets out of strategic planning at a higher education institution and how make them operational by specifying them and bringing them into an overall system. At the Fachhochschule Münster, a process-oriented approach is used as a tool for implementing quality policy, and this approach has been very helpful in creating transparent and efficient operations. The article ends by appealing to the accreditation agencies to create an accreditation concept which tolerates individual quality management models at higher education institutions and which creates coherent linkages between the historically grown external quality assurance instruments such as evaluation, certification, auditing and accreditation.

**Jürgen Petzoldt, Heike Schorcht, Claudia Haaßengier: Quality management for
teaching and research: experience of the Technical University Ilmenau**

In the context of the Bologna process the Technical University (TU) Ilmenau has decided to introduce an institution-wide quality management system. It shall enable the university to steer and develop itself independently. According to the quality management concept of the TU Ilmenau, all fields of activity of the university are regarded as parts of the quality management system, including strategy and leadership, teaching and learning, and research. The basic concept builds on the principles of individual responsibility and decentralised management mechanisms and is documented in a quality management handbook. It describes the organisational structures, processes, responsibilities and means to realise the quality management. The overarching concept and the structural and material conditions for its implementation are presented, as well as effective instruments, first experience with implementation and necessary consequences.

Evert Bisschop Boele, Hiltje Burgler, Henriette Kuiper: Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen

This article gives an overview of ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen. Hanzehogeschool Groningen is one of the bigger Dutch hogescholen (officially translated as "universities of applied sciences"). Ten years ago, it has set up an internal quality assurance system. It is an EFQM-based programme audit system in which every educational programme is audited once every three years on process quality. The programme audit system is linked on the one hand to the steering philosophy and planning and control cycle of the university, on the other hand to the Dutch external quality assurance system of programme accreditation every six years. The article describes the features of the programme audit system used by Hanzehogeschool Groningen. Although hard facts on the effectiveness of the system are currently not available, there are indications that the system leads to a rise in quality awareness within the institution. Five success factors are mentioned: facilitation and management support, a bottom-up approach, orientation on programme improvement, the use of a higher education-specific model, and linking the internal quality assurance system to the institution's steering mechanisms. The article concludes by highlighting six points for further discussion, such as e.g. the relationship between internal and external quality assurance, the independence of auditing from management, and the quality assurance of internal quality assurance.

Rainer Künzel: The institutional evaluation procedure of the Lower Saxon evaluation and accreditation agency ZEvA: Background, approach and proceeding

The article presents the institutional evaluation approach (audit) of the Lower Saxon evaluation and accreditation agency ZEvA in the context of the discussion about the development of institutional quality management systems in higher education and the introduction of the accreditation of these systems (referred to as "system accreditation" in Germany). In contrast to system accreditation which certifies fully developed quality management systems, the institutional evaluation approach is designed to support higher education institutions on the way towards their own quality management system. The article presents and explains background, aims and methods, steps and criteria of the approach.

Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick

Sigrun Nickel

Nachdem Qualitätssicherung in deutschen Hochschulen lange Zeit eher punktuell mit Hilfe einzelner Instrumente und Verfahren betrieben wurde, geht der Trend nun zu „Qualitätsmanagementsystemen“. Der Begriff ist noch sehr unscharf definiert und bietet daher eine Projektionsfläche für vielerlei Hoffnungen und Wünsche. Vor diesem Hintergrund bereitet der nachfolgende Artikel den derzeitigen Wissens- und Forschungsstand zu diesem Thema auf, definiert ein Grundmodell und leitet Erfolgsfaktoren für die praktische Umsetzung ab. Dabei werden neben der institutionellen Perspektive auch die politischen Rahmensetzungen mit Blick auf die Einführung der Systemakkreditierung beleuchtet. Es wird kritisch hinterfragt, inwiefern sich der Aufwand für Hochschulen lohnt, den Aufbau und Akkreditierung von Qualitätsmanagementsystemen mit sich bringen.

1 Einleitung

Hohe Qualität in Lehre und Forschung ist ein unumstrittenes Ziel. Hingegen ist nach wie vor offen, was genau unter Qualität zu verstehen ist und vor allem, wie sie zu messen ist. Einigkeit herrscht eigentlich nur darüber, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt ist (*Matul/Scharitzer 2002, S. 609*), welches jede Hochschule für sich individuell definieren und operationalisieren muss. Dabei gilt es externe Rahmenbedingungen und Anforderungen zu beachten, wie sie sich insbesondere durch die öffentliche Forschungsförderung und die im Zuge des Bologna-Prozesses definierten Standards für Bachelor- und Masterstudiengänge ergeben. Trotz ihrer Unbestimmtheit – oder vielleicht sogar deswegen – ist Qualität zum Leitparadigma des Hochschulmanagements avanciert: Möglichst überdurchschnittliche beziehungsweise exzellente Leistungen gelten inzwischen als *der* entscheidende Faktor für die Sicherung des mittelfristigen Organisationserfolgs von Universitäten und Fachhochschulen. Nicht nur der Umfang der finanziellen und personellen Ausstattung ist mehr denn je von Qualitätsnachweisen abhängig, sondern auch die institutionellen Entwicklungsmöglichkeiten werden stark durch sie bestimmt. So sehen sich beispielsweise die Universitäten, die in beiden Runden des Exzellenzwettbewerbs leer ausgingen, mit der

Tatsache konfrontiert, dass sie auf längere Sicht mit einer ungünstigen Position im nationalen und internationalen Wettbewerb leben müssen. Insgesamt wächst die Erkenntnis, dass die „Gleichheitsfiktion die Forschung und Lehre betreffend (...) offenbar an ihr Ende gekommen ist“ (Breitbach 2007, S. 739) und man deshalb „Differenzierungen funktionaler und/oder qualitativer Art“ (ebd.) im deutschen Hochschulbereich akzeptieren muss.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist der aktuelle Trend zu Qualitätsmanagementsystemen (QM-Systemen) zu sehen. Universitäten und Fachhochschulen sind mehr denn je gefordert, eine institutionelle Qualitätssorge zu betreiben, um sich im Wettbewerb erfolgreich positionieren zu können. Folgerichtig hat es in den zurückliegenden 10 bis 15 Jahren eine Entwicklung von einer punktuellen, hauptsächlich Lehre und Forschung betreffenden Evaluation (vgl. z. B. Mittag et al. 2003 und Matthies/Simon 2008) hin zu einem alle Organisationsbereiche umfassenden Qualitätsmanagement gegeben. Ziel ist, die bislang meist getrennt voneinander laufenden Qualitätssicherungsverfahren enger zu verzahnen und zudem mit der strategischen Planung zu verkoppeln. Dadurch entstehen Steuerungssysteme, in denen zwei Handlungsfelder der Hochschulreform zusammenfließen: Hochschulmanagement und Qualitätsentwicklung.

Noch haben wenige Hochschulen mit dem Aufbau institutioneller QM-Systeme begonnen und viele Gestaltungsfragen sind offen. Die Erprobung verschiedener Ansätze ist allerdings soweit gediehen, dass sich erste verallgemeinernde Schlussfolgerungen und Lehren ziehen lassen. Dieser Aufsatz gibt auf Basis einer empirischen Untersuchung (Nickel 2007) einen Überblick über die bisherige Praxis im deutschen Hochschulbereich, leitet aus den gemachten Erfahrungen Leitlinien für ein hochschuladäquates QM-System ab und identifiziert Erfolgsfaktoren für das Betreiben von QM-Systemen in Universitäten und Fachhochschulen. Abschließend wird die Frage diskutiert, ob es sich für Hochschulen lohnt, den mit der Implementierung von QM-Systemen verbundenen Aufwand zu treiben.

Die im Februar 2008 vollzogene Einführung der „Systemakkreditierung“,¹ spielt in diesem Aufsatz eine nachgeordnete Rolle, weil es sich um ein externes Zertifizierungsverfahren und nicht um einen hochschulinternen QM-Ansatz handelt. Da aber damit zu rechnen

¹ Die KMK hat Mitte Dezember 2007 die Einführung der Akkreditierung von QM-Systemen für Lehre und Studium, kurz „Systemakkreditierung“ genannt, beschlossen (siehe KMK 2007a). Grundlage für deren Umsetzung sind ein Kriterienkatalog und Verfahrensregeln, welche der Akkreditierungsrat im Februar 2008 verabschiedet hat (Akkreditierungsrat 2008a und 2008b). Für einen Überblick über die hochschulpolitische Debatte um die Systemakkreditierung siehe Witte (2008); zur Kritik an der Systemakkreditierung vgl. Nickel (2006).

ist, dass die Kriterien der Systemakkreditierung künftig einen starken Einfluss auf das hochschulinterne QM haben werden, werden diese in die Betrachtung miteinbezogen.

2 Zentrale Qualitätsmanagement-Ansätze im deutschen Hochschulsektor

2.1 Systemakkreditierung

In der hochschulpolitischen Debatte werden unter dem Begriff „QM-System“ zum Teil sehr unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche subsumiert. So hoffen beispielsweise die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dass die Autonomie der Hochschulen durch das Betreiben von zertifizierten QM-Systemen wächst, obwohl es für diese Annahme noch keine empirischen Belege gibt. Entsprechend beschloss das Ländergremium im Dezember 2007 die Einführung der Akkreditierung von QM-Systemen. Das geplante Begutachtungsverfahren beschränkt sich allerdings auf einen Ausschnitt des Leistungsspektrums von Hochschulen, Studium und Lehre.

Aus Sicht der KMK ist dies ein zukunftsweisender Schritt: *„Dies ist eine gute und weitreichende Entscheidung, mit der wir die Qualitätsentwicklung der Hochschulen in eigener Verantwortung stärken. Die Systemakkreditierung entwickelt für die deutschen Fachhochschulen und Universitäten die Qualitätssicherung weiter, indem die Hochschulen sich zur Einhaltung hoher Qualitätsstandards in Studium und Lehre verpflichten“* (KMK 2007b). Was mit „hohen Standards in Studium und Lehre“ gemeint ist, bleibt offen. In jedem Fall aber haben die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ENQA 2007), kurz „European Standards and Guidelines“ (ESG) genannt, bei der Entwicklung der Kriterien für die Systemakkreditierung eine zentrale Rolle gespielt. Die ESG enthalten zwar keine Standards für gute Lehre, doch sie benennen einen Katalog von qualitätssichernden Maßnahmen, zu deren Durchführung sich jede Hochschule laut Beschluss der europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister im europäischen Hochschulraum verpflichten sollte (*London Communiqué 2007, S. 4*). Vor diesem Hintergrund ist vorgesehen, dass bei der Systemakkreditierung in Deutschland stets auch die Einhaltung der ESG geprüft wird (*Akkreditierungsrat 2008a, S. 3*). Was ein QM-System für Lehre und Studium darüber hinaus noch ausmacht, bleibt in den Vorgaben der KMK und des Akkreditierungsrats recht offen. Genannt werden als weitere Bausteine (*ebd., S. 2ff.*):

- Kontinuierliche Verfahren zur Überprüfung der Qualifikationsziele,
- Kontinuierliche Steuerung von Studium und Lehre,
- Berichtssystem und Datenerhebung,
- Klar definierte Zuständigkeiten,
- Dokumentation der qualitätssichernden Verfahren und Resultate.

Zudem scheint Konsens zu bestehen, dass das Management der Prozesse im Rahmen der Studiengangsentwicklung und -durchführung sowie im Zuge der qualitätssichernden Maßnahmen eine wichtige Rolle spielt (*ebd.*, S. 4). Im Vorfeld der Beschlussfassung der KMK zur Systemakkreditierung wurde ein zweijähriges Modellprojekt von der HRK gemeinsam mit einer Akkreditierungsagentur und vier Hochschulen durchgeführt, in dessen Mittelpunkt die „Prozessqualität“ stand (*HRK/ACQUIN 2007, siehe auch von Lojewski 2008 und Schmidt/Horstmeyer 2008 in diesem Heft*). Zentrales Element war die Dokumentation der von einer Hochschule in Lehre und Studium vorgesehenen Strukturen und Verfahren sowie deren Anwendung auf die vorhandenen Studienangebote (*ebd.*, S. 22).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Vorstellung der hochschulpolitischen Akteurinnen und Akteure von einem QM-System für Lehre und Studium noch unbestimmt ist und es daher weitgehend den Akkreditierungsagenturen überlassen bleibt, die notwendigen Konkretisierungen vorzunehmen. Insofern werden sich Hochschulen, die sich einer Systemakkreditierung unterziehen, mit den möglicherweise sehr unterschiedlichen Kriterien der Agenturen auseinandersetzen und dabei kritisch prüfen müssen, ob der jeweilige Ansatz zu ihnen passt und sich die Mühe für sie lohnt. Hinzu kommt, dass Voraussetzung für die Zulassung zur Systemakkreditierung der Nachweis einer bestimmten Anzahl erfolgreich durchgeführter Programmakkreditierungen ist² und sich Hochschulen – anders als ursprünglich erhofft – durch die Systemakkreditierung von der Programmakkreditierung nicht völlig befreien können. Schließlich besteht das Ziel der Systemakkreditierung (anders als institutionelle Evaluationsverfahren, *siehe Künzel 2008 in diesem Heft*) nicht darin, den Hochschulen zu helfen, ein internes QM-System für Lehre und Studium aufzubauen. Vielmehr setzt sie als externes Prüfverfahren ein bereits entwickeltes und erfolgreich implementiertes QM-System voraus, über das eine „Ja/Nein“-Entscheidung (akkreditiert/nicht akkreditiert) gefällt wird.

² Laut KMK-Beschluss vom 13. Dezember 2007 wird die Anzahl der vorausgesetzten akkreditierten Studiengänge wie folgt bemessen: „Pro angefangene 2.500 Studierende mindestens ein erfolgreich akkreditierter Studiengang, mindestens jedoch zwei Studiengänge (ein Bachelor-, ein Masterstudiengang); (...) Hochschulen mit lehramtsbezogenen Bachelor-/Master-Studiengängen können zur Systemakkreditierung zugelassen werden, wenn mindestens einer dieser Studiengänge nach Maßgabe des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 (...) erfolgreich akkreditiert wurde“ (KMK 2007a, S. 11).

2.2 Evaluations- und Managementsysteme

Hochschulen, die unabhängig von den aktuellen hochschulpolitischen Entwicklungen bereits vor einigen Jahren damit begonnen haben, ein umfassendes QM-System aufzubauen, verbinden damit sehr viel weiter reichende Ziele als das erfolgreiche Bestehen eines rein auf Studium und Lehre bezogenen Akkreditierungsverfahrens. Für Universitäten geht es oft um nicht mehr und nicht weniger als die „Absicherung des Exzellenzanspruchs“ (*Humboldt Universität zu Berlin 2002*) durch eine hohe Qualität in Forschung, Lehre, Management und Dienstleistung. Für Fachhochschulen geht es ganz pragmatisch darum, „*Bedingungen für eine hohe Leistungsfähigkeit zu schaffen*“ (*Janssen 2006, S. 36*), beispielsweise durch „*schnelle Verfahrensabläufe, um Leistungen schneller anbieten zu können und bei kürzeren Vorlaufzeiten flexibler zu sein*“ (*ebd.*). Gemeinsam ist diesen Hochschulen das Ziel, sich durch ein systematisches, strategisch ausgerichtetes QM möglichst gut im Wettbewerb um Finanzmittel, Personal und Studierende zu positionieren und damit ihre Handlungsfähigkeit als eigenständig agierende Organisation zu stärken (siehe *Petzoldt/Schorcht/Haaßengier 2008 in diesem Heft*).

Dass die Qualitätssicherung in Hochschulen möglichst in einem System aufeinander bezogener Handlungen erfolgen sollte, ist an für sich keine neue Erkenntnis: „*Inbesondere scheint es (das QM an Hochschulen, Anm. d. V.) mir ein ganzheitliches Modell zu sein, das im Einzelnen sicherlich noch weiter ausgefüllt werden muss*“ (*Müller-Böling 1995, S. 45*). Dennoch hat es längere Zeit gedauert, bis diese Erkenntnis die Praxis des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements erreichte. Inzwischen gibt es einige Hochschulen in Deutschland, die sich auf den Weg gemacht haben, ein QM-System aufzubauen. Deren Hauptziel ist es, den Faktor „Qualität“ aufgrund seiner wachsenden strategischen Bedeutung für Hochschulen intensiver und wirkungsvoller als bisher in das Entscheidungs- und Handlungssystem zu integrieren.

So klein die Zahl derjenigen Hochschulen ist, die bereits versuchen, mit einem solchen QM-System zu arbeiten, so groß ist die Bandbreite der verwendeten Ansätze. Sie reicht von Konzepten, welche die „Institutionelle Evaluation“ in den Mittelpunkt stellen, über die Adaption von Modellen aus der Privatwirtschaft wie der Norm DIN EN ISO 9000 ff., dem Total Quality Management (TQM) inklusive seiner europäischen Variante European

Foundation for Quality Management (EFQM)³ bis hin zu Mischformen aus allen drei Ansätzen.⁴

2.2.1 Institutionelle Evaluation: Zürcher und Mainzer Modell

Mit dem Begriff „Institutionelle Evaluation“ wird im deutschsprachigen Raum häufig das „Zürcher Modell“ verbunden.⁵ An der Universität Zürich evaluiert eine zentrale Stelle, die von der Universitätsleitung unabhängig und direkt dem Universitätsrat unterstellt ist, in bestimmten Abständen alle Organisationseinheiten. Die Qualitätsuntersuchung erfolgt ganzheitlich, das heißt das Zusammenwirken von Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Dienstleistungen, Führung und Verwaltung sowie Organisationsstrukturen wird daraufhin untersucht, inwiefern es dazu geeignet ist, in einer Fakultät, einem Institut oder einer anderen dezentralen Einrichtung eine hochwertige Gesamtleistung hervorzubringen. Ein weiterer, inzwischen weit über die Landesgrenzen bekannter Ansatz der institutionellen Evaluation ist das „Mainzer Modell“ (siehe auch Schmidt/Horstmeyer 2008, in diesem Heft). Der Verfahrensablauf an der Universität Mainz umfasst zwar die üblichen Stufen des Peer Review, unterscheidet sich aber ebenso wie das Zürcher Modell durch seine ganzheitliche Betrachtungsweise: *„Als zentrale Prämisse für die Evaluation hat sich im Verlauf der vergangenen Jahre herauskristallisiert, dass die zunächst selbst auferlegte Beschränkung auf den Gegenstand von Studium und Lehre für eine angemessene Abbildung der Leistungen eines Faches nicht ausreichend ist“* (Schmidt 2002, S. 162). Eine weitere Besonderheit des Mainzer Modells ist, dass dort derzeit versucht wird, den ganzheitlichen Ansatz der hochschulinternen Qualitätsentwicklung so zu gestalten, dass in ein bis zwei Jahren eine Akkreditierung des QM-Systems für Lehre und Studium vorgenommen werden kann.⁶ Sowohl im Zürcher als auch im Mainzer Modell ist die Kopplung der praktizierten Evaluationsverfahren mit Instrumenten der strategischen Hochschulsteuerung wie z. B. Budget-

³ Näheres unter www.efqm.org (Zugriff: 09.01.2008).

⁴ Zahlen zur Anwendungshäufigkeit von TQM/EFQM und ISO liefert die Befragung der HRK zur Verbreitung von QM-Verfahren. Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen. So gaben von 327 universitären Fakultäten bzw. Fachbereichen nur 23 an, solche Verfahren zu nutzen. Von 159 Fachbereichen aus dem Fachhochschulsektor wenden nach eigenen Angaben immerhin 40 TQM/EFQM oder ISO an (HRK 2007, S. 38 ff.).

⁵ Nähere Informationen zum Zürcher Modell unter www.evaluation.uzh.ch/index.html (Zugriff: 09.01.2008).

⁶ Für eine ausführliche Darstellung des Mainzer Modells sowie des dortigen Modellversuchs zur Systemakkreditierung siehe Nickel (2007a, S. 74 ff. und Schmidt/Horstmeyer 2008, in diesem Heft).

tierung umstritten. Genuine Aufgabe von Hochschulevaluation ist nach diesem Verständnis, primär den organisatorischen Wandel zu unterstützen (*Schmidt 2005, S. 11*).

2.2.2 Kopplung von Institutioneller Evaluation und strategischer Steuerung

Vereinzelte gibt es Hochschulen, die eine festere Kopplung zwischen Steuerung und Institutioneller Evaluation versuchen. Dazu gehört die Universität Duisburg-Essen, welche im Sommer 2005 eine interne Evaluationsagentur, das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH), eingerichtet hat. Dessen Konzept sieht vor, dass jede Organisationseinheit, gleich ob zu Wissenschaft oder Verwaltung gehörig, alle fünf bis sechs Jahre ein Peer Review durchläuft (*Köster 2006, S. 3*). Zugleich führt das Rektorat der Universität Duisburg-Essen alle zwei Jahre Entwicklungsgespräche mit den dezentralen Einheiten und schließt auf dieser Basis Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ihnen ab. Deren Gegenstand sind nicht nur zwischen der zentralen und der dezentralen Universitätsebene abgestimmte strategische Zielsetzungen, sondern auch Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der institutionellen Evaluationsverfahren. Dadurch entstehen nach Auffassung der Akteurinnen und Akteure „zwei Regelkreise von Qualitätsentwicklung“ (*ibd.*), ein evaluativer und ein strategischer, die nur punktuell miteinander verknüpft, nicht aber systematisch miteinander verzahnt sind.

2.2.3 Total Quality Management/EFQM

TQM ist ein Ansatz, der die Qualitätsentwicklung unmittelbar mit der strategisch ausgerichteten Entwicklung von Organisationen verknüpft und dabei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine entscheidende Rolle zuweist. Ohne deren Qualifikation und Motivation ist Qualität in einer Institution nicht herstellbar: „*Einbezogen sind alle Mitarbeiter, die in der Organisation permanent lernen und sie verbessern*“ (*Zollondz 2002, S. 261*). Das Ziel des TQM ist also, einen permanenten Lernprozess in Gang zu setzen und am Laufen zu halten, der im Ergebnis qualitativ hochwertige Leistungen hervorbringt. Das EFQM basiert auf denselben Grundprinzipien, folgt aber einer eigenen Methode. In deren Mittelpunkt steht ein Selbstbewertungsverfahren (*self assessment*), welches in regelmäßigen Abständen durch eine externe Qualitätsüberprüfung (*quality audit*) ergänzt wird. Die Selbstbewertung erfolgt in Form eines Punktesystems (*scoring system*), welches sich danach richtet, wie gut folgende Kriterien auf einer Skala von Null bis 100 Prozent erfüllt werden:

Befähiger-Kriterien

1. Führung
2. Politik und Strategie
3. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen
4. Partnerschaften und Ressourcen
5. Prozesse

Ergebnis-Kriterien

6. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse
7. Kundenbezogene Ergebnisse
8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse
9. Schlüsselergebnisse

Die Befähiger-Kriterien analysieren, was eine Organisation tut und wie sie vorgeht; die Ergebnis-Kriterien analysieren, was eine Organisation konkret produziert. Die Ergebnisse wiederum sind auf die Befähiger zurückzuführen. Die insgesamt neun Kriterien bilden einen rückgekoppelten Innovations- und Lernzusammenhang, der die Umwelt insbesondere über die Kriterien „Partnerschaften und Ressourcen“, „Kundenbezogene Ergebnisse“ und „Gesellschaftsbezogene Ergebnisse“ mit einbezieht. Die Kriterien stellen eine „Qualitätslandkarte“ dar, mit deren Hilfe eine Organisation sowohl ihre qualitätsrelevanten internen Bereiche als auch die relevanten Teile der Umwelt kontinuierlich in Beziehung setzen, beobachten und verbessern kann, um aufgrund der dadurch gewonnenen Informationen bestmögliche Leistungen (Exzellenz) hervorbringen zu können. Insgesamt ist das EFQM-Modell ein Führungssystem, das dem Top-Management die Hauptverantwortung für die Qualitätsherstellung zuweist.

2.2.4 ISO 9000ff.

Die ISO 9000ff.-Norm gehört zu den weltweit bekanntesten Qualitätsstandards und enthält mittlerweile eine ganze Reihe von Detailregelungen für unterschiedliche Branchen, weshalb häufig von der „ISO 9000-Normenfamilie“ die Rede ist. Sie ist von der „International Organization for Standardization“ (ISO) 1987 erstmals veröffentlicht und seitdem mehrfach überarbeitet worden.⁷ Die Normenserie wurde sowohl von europäischen als

⁷ Vgl. die Homepage der ISO, www.iso.org/iso/home.htm (Zugriff: 09.01.2008). Die bekanntesten ISO-Standards sind die für Qualitätsmanagement (9000ff.) und für Umweltmanagement (1400ff.).

auch von nationalen Normierungsinstituten⁸ weitgehend übernommen, so dass sie eine umfassende Geltung besitzt. Die ISO normiert nicht etwa Produkt- bzw. Leistungsqualität von Organisationen, sondern legt fest, wie diese herzustellen ist. Zu diesem Zweck gibt sie ein QM-System vor. Folgerichtig stellen Organisationen durch eine Zertifizierung ihres QM-Systems nach ISO nicht die Qualität ihrer Produkte bzw. Leistungen, sondern zunächst einmal nur ihre Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Erbringung hochwertiger Ergebnisse unter Beweis. Der Nachweis für die Qualität der Produkte bzw. Leistungen wird in der Regel durch den Erfolg der Organisation auf dem Markt beziehungsweise bei ihren Kunden und Kundinnen erbracht, welcher sich durch Daten in Managementinformationssystemen oder Geschäftsberichten belegen lässt. Vor diesem Hintergrund dient die Zertifizierung von QM-Systemen nach ISO 9000ff. in der Privatwirtschaft vor allem der proaktiven Vertrauensbildung zwischen Kooperationspartnern (vgl. Zollondz 2002, S. 246). Die Zertifizierung erfolgt durch eine externe Agentur. Zusätzlich führen geschulte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Organisation in regelmäßigen Abständen interne Audits durch. Die Zertifizierung gilt für einen bestimmten Zeitraum. Danach ist eine Rezertifizierung nötig. Vom Ablauf her zeigt das Zulassungsverfahren nach ISO 9000ff. also starke Parallelen zu der im Hochschulbereich üblichen Programmakkreditierung.⁹

Die QM-Vorstellungen, welche der ISO-9000-Normenserie zugrunde liegen, haben sich mit den Jahren stark verändert. Lag das Hauptaugenmerk früher vor allem auf dem Verfassen von Handbüchern und einer akribischen Dokumentation der Einhaltung bestimmter Prozessabläufe, so hat sich die Grundphilosophie inzwischen in Richtung TQM/EFQM verschoben. Entsprechend gelten aktuell folgende acht QM-Grundprinzipien nach

⁸ Die europäische Normierungsinstanz ist das CEN (*Comité Européen de Normalisation*), Homepage: www.cen.eu/cenorm/homepage.htm. Auf nationaler Ebene agiert das Deutsche Institut für Normung, Homepage: www.din.de/cmd?level=tpl-home&contextid=din (Zugriff: 09.01.2008).

⁹ Die Zertifizierung von Studiengängen durch Akkreditierungsverfahren zielt ebenfalls primär auf die Vertrauensbildung ab und zwar in erster Linie zwischen den europäischen Staaten, die sich im Rahmen des Bologna-Prozesses rückversichern wollen, ob sie die im europäischen Ausland erbrachten Studienleistungen anerkennen können. Die Studiengangsakkreditierung sieht derzeit nach der Erstzertifizierung eine Rezertifizierung nach einem zeitlichen Abstand sowie in der Zwischenzeit von den Hochschulen selbst organisierte Lehrevaluationen vor.

ISO,¹⁰ die sich zu einem Qualitätskreislauf zusammenfügen, bei dem die Anforderungen und die Zufriedenheit der Kundinnen sowie der Kooperationspartner den hauptsächlichen Gradmesser für die Leistungsqualität darstellen:

- Kundenorientierung (*customer focus*),
- Führung (*leadership*),
- Beteiligung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (*involvement of employees*),
- Prozessmanagement (*process approach*),
- Denken und Handeln in Zusammenhängen (*system approach to management*),
- Kontinuierliche Verbesserung (*continual improvement*),
- Datenbasierte Entscheidungen (*factual approach to decision making*),
- Vertrauensvolle, für beide Seiten ertragreiche Beziehung mit Kooperationspartnern (*mutually beneficial supplier relationship*).

2.2.5 Anwendung von TQM/EFQM und ISO im Hochschulbereich

Während die „Institutionelle Evaluation“ ein QM-Ansatz ist, der originär im Hochschulbereich entwickelt wurde und daher eine sehr hohe Affinität zu wissenschaftlichen Traditionen und Arbeitsformen hat, stammen sowohl TQM/EFQM als auch die ISO-Normenserie aus dem Wirtschaftsbereich. Dementsprechend müssen die zuletzt genannten Ansätze an die Besonderheiten von Hochschulen angepasst werden (vgl. Scheytt 2005 und Schmid 2006). Dabei ergibt sich eine Reihe von Problemen wie die Übertragbarkeit des Kundenbegriffs, der Prozessnorm und des Qualitätscontrollings auf Hochschulen. Andererseits können diese Modelle gerade in dieser Hinsicht wertvolle Impulse liefern, so zum Beispiel zur zusammenhängenden Einschätzung der Ergebnisqualität der gesamten Hochschulorganisation durch die Vorgabe eines Ordnungs- und Selbstbeobachtungsmusters wie beim EFQM (Nickel 2007, S. 133) oder durch den Aufbau eines funktionierenden hochschulweiten Qualitätskreislaufs (ebd. S. 151) wie bei der ISO-Normenfamilie. Insgesamt lässt sich feststellen, dass an keiner Hochschule nur einer dieser drei Ansätze zum Tragen kommt. So führen Hochschulen, die ihr hochschulweites QM-System gemäß der EFQM- oder ISO-Philosophie betreiben, auch Evaluationsverfahren in Form von studentischer Veranstaltungskritik oder Peer Review durch und in Universitäten gibt es

¹⁰ Die Grundprinzipien für ein QM-System nach ISO sind in den Normen 9000:2000 und 9001:2000 (allgemeine Grundlagen und Anforderungen an QM-Systeme) sowie ISO 9004:2000 („guidelines for performance improvements“) niedergelegt, vgl. www.iso.org/iso/iso_catalogue/management_standards/iso_9000_iso_14000/qmp.htm (Zugriff: 09.01.2008). Von zentraler Bedeutung ist die Norm 9001:2000, da diese die Anforderungen an ein QM-System definiert. Sie ist deshalb auch in der Regel die Referenz für die ISO-Zertifizierung.

mitunter einzelne Institute oder Fakultäten, die nach ISO zertifiziert sind. Auch kommen Universitätsverwaltungen mit dem ISO- oder EFQM-Instrumentarium zum Teil besser zurecht als mit Verfahren der Institutionellen Evaluation (*ebd.*, S. 68ff.).

3 Leitlinien für ein hochschuladäquates Qualitätsmanagementsystem

Das vorhergehende Kapitel hat gezeigt, dass es eine Reihe von systematischen QM-Ansätzen gibt, die im Hochschulbereich diskutiert werden, aber kein allgemein verbindliches Grundverständnis oder gar Grundmodell für ein hochschuladäquates QM-System. Das führt zu einer Reihe von Verständigungsproblemen und Dysfunktionalitäten. Bei näherer Betrachtung der unterschiedlichen Zugänge lassen sich jedoch Schnittmengen erkennen.

Die hochschulpolitische Perspektive neigt gegenwärtig zur Verengung auf den Bereich Studium und Lehre und setzt zudem große Hoffnungen auf die Akkreditierungsagenturen als Impulsgeber für die Entwicklung und Implementierung von QM-Systemen in den Hochschulen. Akkreditierungsagenturen werden demnach als „Change Agents“ betrachtet, die im Auftrag des Staates Veränderungsprozesse in den Hochschulen anregen und durch die Anwendung bestimmter Bewertungskriterien maßgeblich beeinflussen und das, obwohl sie auf einem „Akkreditierungsmarkt“ um Kunden kämpfende Einrichtungen mit wirtschaftlichem Interesse sind (*Kehm 2007*, S. 89).¹¹ Zugleich zeugen sowohl das schwierige Ringen der hochschulpolitischen Akteure um die Kriterien für die Systemakkreditierung als auch das Aussetzen des bereits gefassten Beschlusses des Akkreditierungsrates (2008) zu den Kriterien für die Systemakkreditierung durch die KMK im Dezember 2007¹² von der großen Unsicherheit, die nach wie vor herrscht. Dennoch schälen sich Gemeinsamkeiten heraus, bei denen ein übergreifender Trend besonders auffällt: In fast allen

¹¹ In jüngster Zeit ist vermehrt Kritik an einer politischen und rechtlichen Grauzone geübt worden, in der sich die Akkreditierung bewegt. Diese entsteht dadurch, dass die Akkreditierungsagenturen im deutschen Hochschulsystem faktisch eine politische Kontrollfunktion ausüben, obwohl sie rechtlich dazu nicht legitimiert sind: *„Das ist vor allem deshalb ein großes Problem, da hier so weitreichende Entscheidungen gefällt werden, bei denen die Hochschulen den Agenturen relativ schutzlos ausgeliefert sind. (...) Da die Agentur als Zulassungsinstanz eigentlich nur an die Stelle des Ministeriums gerückt ist, übernimmt sie die Aufgaben des Ministeriums, ohne aber die hochschulpolitische Verantwortung für die Entscheidung mit zu tragen. Umgesetzt werden indes u. a. staatliche Vorgaben (länderspezifische und KMK-Strukturvorgaben). Mit dieser „Deregulierung“ in Form einer Pseudo-Privatisierung stiehlt sich der Staat letztendlich aus der Verantwortung, erlaubt sich aber, weiterhin mit zu steuern ohne selbst zu kontrollieren (Winter 2008).*

¹² In der KMK-Sitzung am 13.12.2007 wurde der Beschluss des Akkreditierungsrates zu den Kriterien für die Systemakkreditierung suspendiert und der Akkreditierungsrat mit einer erneuten Beschlussfassung Ende Februar 2008 beauftragt (*vgl. Akkreditierungsrat 2008a und 2008b*).

Konzepten werden QM-Systeme als „Systeme der Steuerung“ definiert, zu deren Umsetzung Hochschulen ein breit gefächertes Set einzelner QM-Instrumente und -Verfahren verwenden und deren Wirksamkeit maßgeblich durch ein Prozessmanagement sichergestellt wird (Akkreditierungsrat 2008a, S. 2; KMK 2007b).

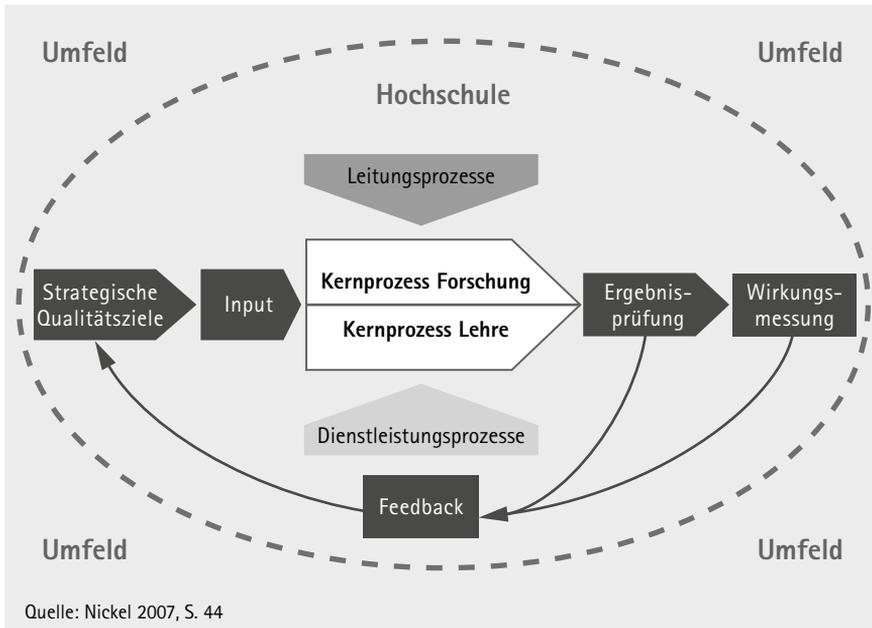
Die institutionelle Perspektive berücksichtigt bei der Entwicklung und Implementierung adäquater QM-Systeme ein sehr viel breiteres Spektrum von Leistungen der Hochschule, also nicht nur Lehre und Studium sondern auch Forschung, Dienstleistungen etc. und zielt vor allem darauf ab, selbst gesetzte Qualitätsziele zu erreichen. Hochschulen wollen damit ihren autonomen Handlungsspielraum sichern und erweitern. Analysiert man die drei im vorherigen Kapitel geschilderten zentralen QM-Ansätze, so zeigen sich vor allem zwei übergreifende Trends: Die ergebnisorientierte Betrachtung von Lehr- und Forschungsqualität im Zusammenhang mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und die – mehr oder weniger starke – Kopplung der Qualitätsentwicklung an die strategische Steuerung einer Hochschule.

Es kristallisiert sich also ein gemeinsames Verständnis von QM-Systemen als Steuerungssysteme heraus. Dies entspricht auch der einschlägigen Literatur: *„Das Qualitätsmanagement umfasst die Führungsaufgaben, die die Festlegung und Umsetzung der Qualitätspolitik zum Ziel haben. Die hierfür notwendigen Tätigkeiten werden in der Regel in die Bereiche Qualitätsplanung, -lenkung, -sicherung, und -verbesserung unterteilt“* (Stockmann 2006, S. 24). Hauptziel von QM-Systemen ist demnach der strategische, d. h. mittel- und langfristige Erfolg einer Organisation durch qualitativ hochwertige Leistungen. Dazu braucht es eine klare Qualitätspolitik und -strategie inklusive operativer Ziele. Zudem müssen sowohl die organisationsinternen Voraussetzungen (Strukturen, Ausstattung, Finanzen etc.), Abläufe (Prozesse) und Ergebnisse als auch die externen Anforderungen aus dem relevanten Umfeld in das strategische Konzept eingehen. Dadurch soll ein „Frühwarnsystem“ entstehen, das zum rechtzeitigen Erkennen von Fehlentwicklungen und zur Umsetzung notwendiger Umsteuerungs- und Verbesserungsmaßnahmen führt. Dabei spielt das Prozessmanagement eine zentrale Rolle: Fehlentwicklungen sollen nicht erst bei der Ergebnisprüfung erkannt, sondern möglichst im Vorfeld vermieden werden. Dies geschieht durch die regelmäßige „Pflege“ der internen Abläufe, deren reibungsloses Funktionieren gemäß QM-Philosophie eine wesentliche Grundvoraussetzung für eine hohe Leistungsqualität der Organisation ist. QM-Systeme basieren – genau wie das Modell des Peer Review – auf einem Regelkreismodell: „Plan, Do, Check, Act“ (PDCA). Daher besitzen sie eine starke Nähe zur Organisations- und Personalentwicklung und integrieren die damit verbundenen Methoden (Pellert 2002). Das bedeutet vor allem, dass

sie partizipativ vorgehen und dem Personal eine Schlüsselposition in der Qualitätsentwicklung zuweisen. Ohne engagierte und motivierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen kann ein QM-System nicht funktionieren, genauso wenig wie ohne eine regelmäßige Beobachtung der Umfeldveränderungen. Qualitätsziele, Qualitätspolitik und Qualitätshandeln sind kein Selbstzweck, sondern sollen etwas bewirken. Dazu ist es unerlässlich, die Qualitätsansprüche relevanter Anspruchsgruppen zu kennen, diese im organisationsinternen Qualitätsmanagement ausreichend zu berücksichtigen und anschließend zu überprüfen, ob und wie die Ergebnisse im Umfeld ankommen.

Übertragen auf Hochschulen geht es darum, die Forschungs- und Lehrqualität als Ergebnis verschiedener, ineinandergreifender Aktivitäten der Hochschule zu verstehen, welche eines Managements bedürfen. Dazu gehören außer der Definition strategischer Qualitätsziele unter Einbeziehung externer Qualitätsansprüche auch die Gestaltung von Abläufen, die Überprüfung von Ergebnissen und möglichst auch deren Wirkungen bei den Stakeholdern sowie die Rückkopplung zwischen den Ergebnissen und Wirkungen mit den Qualitätszielen. Auf der Prozessebene stehen Forschung und Lehre im Mittelpunkt. Die Existenzberechtigung der Hochschule ist unmittelbar an die Qualität der dort erbrachten Leistungen geknüpft. Infolgedessen haben alle anderen Prozesse die Aufgabe, den erfolgreichen Ablauf der Kernprozesse zu unterstützen. Demnach haben sowohl die Leitungsprozesse innerhalb der Rektorate/Präsidien und Dekanate als auch die Dienstleistungen der Verwaltung eine Servicefunktion für Forschung und Lehre. Damit die Prozesse in allen vier Bereichen gut laufen können, bedarf es eines geeigneten Inputs. Dazu zählen qualitätsfördernde Entscheidungsstrukturen und Mechanismen zur Ressourcenverteilung sowie ein Personalmanagement, das gut qualifizierte Personen an die Hochschule holt, den Hochschulangehörigen darüber hinaus Angebote zu ihrer beruflichen Weiterentwicklung macht und damit insgesamt ein hohes Motivations- und Qualifikationsniveau sowohl in Wissenschaft, Verwaltung als auch auf Leitungsebene sicherstellt. Insgesamt ergibt sich aus diesen Überlegungen folgendes Grundmodell für hochschulweite QM-Systeme:

Abbildung 1: Basisfunktionen eines hochschulweiten QM-Systems



Hochschulen können dieses Modell wie eine Art Checkliste zur Analyse des Ist-Zustandes ihres QM-Systems benutzen, indem sie versuchen, eine zusammenhängende Darstellung folgender Punkte zu erreichen:

- Überblick über das QM-System
- Strategische Verankerung des QM
- Input
 - Entscheidungsstrukturen
 - Qualitätsbezogene Ressourcenverteilung
 - Personalmanagement und Personalentwicklung
- Durchführung des Prozessmanagements
 - Leitungsprozesse
 - Kernprozess Forschung
 - Kernprozess Lehre und Studium
 - Dienstleistungsprozesse
- Controlling von Ergebnissen und Wirkungen

In der empirischen Studie des CHE zu QM-Systemen im Hochschulbereich (Nickel 2007) wurde diese Checkliste auf jeweils drei Universitäten und drei Fachhochschulen angewandt: die Humboldt-Universität zu Berlin, die Johannes Gutenberg-Universität Mainz, die Freie Universität Berlin, die Fachhochschule Regensburg, die Fachhochschule Hannover und die Hochschule Fulda. Dabei stellte sich heraus, dass den meisten Beteiligten bereits der erste Punkt Schwierigkeiten bereitete. Dennoch fanden sie diese Methodik hilfreich, um Stärken und Schwächen des hochschuleigenen QM-Systems herauszufinden und Überlegungen zu dessen Weiterentwicklung anzustellen.

Das oben dargestellte Grundmodell für hochschulweite QM-Systeme ist angesichts der hohen Komplexität und ausgeprägten Dezentralität von Hochschulen relativ komprimiert. Die Fallstudien der CHE-Untersuchung haben jedoch gezeigt, dass diese Form der Verdichtung nötig ist, um eine Systemsicht zu ermöglichen. Ein weiterer Eindruck, der entstehen könnte, ist, dass mit dem Grundmodell den Hochschulen ein starres Korsett übergestülpt werden soll, welches für die unterschiedlichen Profile und Eigenheiten der Fächer, Arbeitsbereiche und Tätigkeiten einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler keinen Raum mehr lässt. Das ist nicht der Fall. Im Gegenteil, in der Studie wird immer wieder deutlich, dass QM-Systeme nur funktionieren, wenn eine Balance zwischen zentralen Organisationsinteressen und dezentralen fächerspezifischen Lehr- und Forschungsprofilen gefunden wird. Das bedeutet, dass vor allem auch eine Balance zwischen System- und Personensicht auf Qualität gefunden werden muss. Ein hochschulweites QM-System ist nur so gut wie die Personen, die mit und in ihm arbeiten. Eine wesentliche erfolgskritische Rolle spielt in diesem Kontext nach wie vor das akademische Personal einer Hochschule, da es – wie kaum eine andere Gruppe innerhalb der Hochschulen – Verantwortung für die Herstellung einer hohen Lehr- und Forschungsqualität trägt (ebd., S. 176ff.). Den QM-Bausteinen Personalmanagement (insbesondere Berufungen) und Personalentwicklung kommt deshalb gerade in diesem Bereich ein hoher Stellenwert zu.

4 Erfolgsfaktoren

Analysiert man die derzeit vorliegenden Praxisbeispiele,¹³ so kristallisieren sich bislang keine Standards für QM-Systeme im deutschen Hochschulsektor heraus. Vielmehr wird deutlich, dass sich die Institutionen noch in einer intensiven Experimentierphase befinden.

¹³Vgl. hierzu die Tagungspräsentationen des CHE-Forums „Strategische QM-Systeme in Hochschulen“ unter www.che-concept.de/cms/?getObject=5&getName=News+vom+21.09.2007&getNewsID=722&getCB=212&getLang=de, (Zugriff: 15.01.2008) sowie zum Workshop des IHF „Qualitätssicherung und Akkreditierung“ unter www.ihf.bayern.de/?Veranstaltungen (Zugriff: 15.01.2008).

Je nach Hochschultyp und fachlicher Schwerpunktsetzung ergeben sich individuelle Notwendigkeiten und Zugänge, welche in langwieriger Feinarbeit auf die jeweilige Organisation zugeschnitten und ständig weiterentwickelt werden müssen. Bei aller Heterogenität lassen sich dennoch folgende zentrale Erfolgsfaktoren feststellen (Nickel 2007, S. 200 ff.).

4.1 Strategische Verankerung

Die Kopplung von Strategie und QM wird von der überwiegenden Zahl der Hochschulen als Fundament für kontinuierliche Qualitätsverbesserungen gesehen. Allerdings unterscheidet sich die Art und Weise, wie die beiden Bereiche miteinander verbunden werden, äußerst stark zwischen den Hochschularten. Während insbesondere Fachhochschulen häufiger auf ein kennzahlenbasiertes, IT-gestütztes Prozessmanagement zur effizienten Erreichung strategischer QM-Ziele setzen, herrscht in Universitäten eine eher lose Kopplung von Evaluation und strategischem Management mit Hilfe von Zielvereinbarungen vor.

4.2 Verantwortung der Führungskräfte

QM-Systeme setzen sowohl adäquate Leitungsstrukturen als auch Leitungskompetenz bei den Verantwortungsträgern und -trägerinnen voraus. Das betrifft zum einen die Rektorate/Präsidien. Ein QM-System, welches alle Organisationsbereiche einer Hochschule umfasst, muss von der Organisationsspitze aus betrieben werden. Nur diese kann die Gesamtinteressen der Organisation im Blick haben und vertreten. Ein QM-Beauftragter/eine QM-Beauftragte oder eine Stabsstelle besitzen nicht die nötige Durchsetzungskraft. Zur Verantwortung der Hochschulleitungen gehört es auch, ihr eigenes Management-handeln regelmäßig auf seine Qualität hin zu prüfen.

Dieses Prinzip gilt auch für die Dekaninnen und Dekane, welche das QM-System in die Fakultäten/Fachbereiche hineintragen und umsetzen müssen. Diese Leitungsebene ist allerdings häufig noch zu wenig professionalisiert, um dieser Funktion gerecht werden zu können (Nickel 2007b, S. 271 ff.).

4.3 Kooperation aller Hochschulebenen

Der ganzheitliche Ansatz von QM-Systemen erfordert eine enge Kooperation und Abstimmung zwischen den in Forschung und Lehre tätigen Personen, den Führungskräften und der Administration. Das ist nicht immer einfach angesichts der zum Teil sehr unter-

schiedlichen Funktionslogiken und Arbeitsweisen dieser Teilbereiche (Nickel 2007b, S. 88 ff.). Vor diesem Hintergrund kann es sinnvoll sein, das QM der Teilbereiche getrennt zu betreiben, um den spezifischen Gegebenheiten besser gerecht zu werden und das übergreifende QM auf die erfolgskritischen Prozesse, wie zum Beispiel die Zusammenarbeit zwischen Administration und Lehrkörper bei Prüfungen, zu konzentrieren. Zusammengehalten wird das QM-System durch die strategische Qualitätsplanung, deren Ziele handlungsleitend für alle Hochschulmitglieder sein sollten. Als hilfreich für das angesichts der ausgeprägten Dezentralität von Hochschulen dringend notwendige Schnittstellenmanagement haben sich regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Mitgliedern der Rektorate/Präsidien und Dekanate erwiesen. Darüber hinaus sollte ein Qualitätszirkel eingerichtet werden, in dem sich die Qualitätsverantwortlichen aller Bereiche in ihrer Alltagsarbeit abstimmen und Entscheidungen für die Führungskräfte vorbereiten.

4.4 Instrumentarium fächerspezifisch anpassen

Für die CHE-Studie wurden unter anderem auch 2400 Universitäts- und Fachhochschulprofessoren und -professorinnen aus 15 Fachrichtungen zu Anwendungshäufigkeit und Akzeptanz gängiger QM-Instrumente und -Verfahren der Qualitätssicherung¹⁴ befragt (Nickel 2007, S. 176 ff.). Dabei zeigten sich fachspezifische Unterschiede. Von den untersuchten Fächergruppen¹⁵ sind die Sprach- und Kulturwissenschaften diejenigen, in denen die QM-Instrumente durchschnittlich nicht nur die geringste Anwendungshäufigkeit aufweisen, auch die Einschätzung der Nützlichkeit fällt im Mittel geringer aus. Sprach- und Kulturwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen stehen dem QM-Instrumentarium also ablehnender gegenüber als Professoren und Professorinnen anderer Fachkulturen. Zugleich zeigt das Befragungsergebnis, dass sich das Bild unter Umständen ändern ließe, wenn die Funktionsweisen des QM-Instrumentariums stärker auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Sprach- und Kulturwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen zugeschnitten würden.

¹⁴ Gefragt wurde nach folgenden Instrumenten und Verfahren der Qualitätssicherung: Peer Review, Benchmarking, Lehrveranstaltungsbewertung durch Studierende, Absolventen- und Abbrecheranalysen, finanzielle Anreize, Zielvereinbarungen, Preise, Kennzahlen.

¹⁵ Die 15 Fächer wurden in vier Fächergruppen zusammengefasst: Sprach- und Kulturwissenschaften, Humanwissenschaften, Architektur, Ingenieurwissenschaften.

So lässt sich beispielsweise in der Detailanalyse des Instruments Benchmarking¹⁶ feststellen, dass nur 32 Prozent der befragten Professoren und Professorinnen aus den Kultur- und Geisteswissenschaften mit diesem Verfahren in Berührung kommen. Dennoch finden 56 Prozent dieses Instrument nützlich. Das bedeutet, dass Benchmarking dort, wo es zur Anwendung kommt, immerhin von über der Hälfte der Befragten als hilfreich empfunden wird. Daraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Zum einen sollte das Verfahren gegebenenfalls auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften häufiger eingesetzt werden. Zum anderen sollte gefragt werden, wie das Instrument ausgestaltet sein müsste, damit sein Nutzen für Professoren und Professorinnen dieser Fächergruppe weiter erhöht werden kann. Dies ist vor allem auch vor dem Hintergrund wichtig, dass in den anderen Fächergruppen die Nützlichkeits einschätzungen für Benchmarking sämtlich über 70 Prozent liegen, was im Umkehrschluss bedeuten könnte, dass Benchmarking-Verfahren in ihrer derzeitigen Konzeption den Bedürfnissen der Professoren und Professorinnen aus der Architektur sowie den Human- und Ingenieurwissenschaften (dies waren die anderen untersuchten Fächergruppen, siehe Fußnote 15) stärker entgegenkommen.

Ein ähnliches Bild wie beim Benchmarking ergibt sich auch bezogen auf die meisten anderen in der Befragung genannten QM-Instrumente. Für das Betreiben von QM-Systemen lässt sich die Konsequenz ziehen, dass es zwar sinnvoll ist, für die gesamte Hochschule ein Set von QM-Verfahren festzulegen, dieses aber fächerspezifisch variiert und modifiziert werden sollte. Das kann unter Umständen auch bedeuten, dass manche Instrumente in bestimmten Fächern wegfallen, wenn sie dort keinen Nutzen stiften.

4.5 Schließung des institutionellen Qualitätsregelkreises

Keine der deutschen Hochschulen, die ein QM-System anwenden, weist einen geschlossenen Qualitätskreislauf auf, der die ganze Institution umfasst. Ein systematischer Abgleich zwischen der Qualität der Ergebnisse in Lehre und Forschung und den strategischen Qualitätszielen der Hochschulen findet in den seltensten Fällen statt. Selbst Hochschulen, die beim Aufbau hochschulweiter Rückkopplungs- und Lernschleifen schon sehr weit gekommen sind, haben bislang nicht alle Organisationsbereiche integrieren können. Hier muss noch viel Arbeit investiert werden und zwar sowohl in die Entwicklung tragfähiger strategischer Qualitätsziele als auch in die Überprüfung der Ergebnisqualität. Lücken bestehen vor allem bei der konsequenten Einbindung von Qualitätsansprüchen aus dem

¹⁶ Benchmarking wurde im CHE-Fragebogen definiert als „Vergleich mit Lehr- und Forschungsleistungen von Fakultäten/Fachbereichen derselben Fachrichtung anderer Hochschulen“.

Umfeld in die Strategiebildung, der Formulierung aussagekräftiger Indikatoren sowie bei adäquaten Verfahren der Qualitätsmessung und finanziellen Anreizen.

Insgesamt ist das Qualitätscontrolling die größte „Baustelle“ innerhalb der existierenden QM-Systeme. Was fehlt, ist eine klare, allgemeingültige Begriffsdefinition. Das zeigt sich schon allein daran, dass Qualitätscontrolling oft mit Evaluation gleich gesetzt wird, obwohl im Selbstverständnis vieler Evaluationsstellen im Hochschulbereich zwischen beiden Bereichen erhebliche methodische Unterschiede bestehen. Während Evaluation der diskursiven Selbstreflexion dient, wird Controlling gleichgesetzt mit einer indikatorengestützten Mittelzuweisung. Vor diesem Hintergrund besteht eine der wesentlichen Herausforderungen im Kontext der Weiterentwicklung von QM-Systemen darin, das Verhältnis von Controlling und Evaluation mit Blick auf ihre Steuerungswirkungen neu auszutarieren.

4.6 Partizipation

Ein zentraler Grundgedanke von QM-Systemen ist, Wissen in den Institutionen über sich selbst aufzubauen, daraus Konsequenzen zu ziehen und mit Hilfe dieser Wissensbasis die Weiterentwicklung der Organisation insgesamt voranzutreiben. *„Wenn der Kern von Intelligenz Lernfähigkeit ist, dann setzt organisationale Intelligenz voraus, dass Organisationen als Organisationen, als soziales System lernen. Es genügt also nicht, dass nur Personen als Mitglieder von Organisationen lernen“* (Willke 2006, S. 126). Ausdruck dieses „Organisationslernens“ ist die in der obigen Grafik dargestellte Zirkularität von QM-Systemen. Dennoch spielt – wie schon mehrfach betont – die Einbindung der Hochschulmitglieder eine wichtige Rolle. Auch wenn Partizipationsprozesse zeit- und arbeitsintensiv sind (vgl. Nickel 2007b), ist die Beteiligungsorientierung ein integraler Bestandteil des QM und deren Nachteile werden bewusst in Kauf genommen. Der Partizipationsgewinn wird höher eingeschätzt als die dadurch entstehenden Effizienzverluste. Deshalb müssen Leitungskräfte in Hochschulen mit der Tatsache umgehen können, dass auch im Rahmen von QM immer mit einer gewissen Schwerfälligkeit von Entscheidungsprozessen zu rechnen ist, weil relevante Informationen vermittelt, Meinungen ausgetauscht und gegebenenfalls unterschiedliche Auffassungen in einen zufrieden stellenden Kompromiss überführt werden müssen. Ein „Durchregieren“ ist aufgrund der speziellen Arbeitsweisen in Forschung und Lehre weder sinnvoll noch möglich. Um gemeinsame Planungs- und Entscheidungsprozesse dennoch nicht ausufern zu lassen, bedarf es klarer und akzeptierter Verfahrensregeln in Form von QM-Handbüchern. Darüber hinaus dienen QM-Handbücher als Wissensspeicher für neue Hochschulmitglieder.

5 Schlussbetrachtung: Lohnt der Aufwand?

Sämtliche Erfahrungen und Analysen zeigen, dass der Aufbau von QM-Systemen in Hochschulen mehrere Jahre in Anspruch nimmt und erhebliche finanzielle und personelle Ressourcen bindet (Nickel 2007, S. 206). Der Aufwand lohnt sich dann, wenn QM-Systeme als ganzheitliches, strategisches Konzept und nicht nur als Teilfunktion des Hochschulmanagements realisiert werden. In dieser Weise angewandt führen QM-Systeme zur gewünschten Systematisierung und strategischen Ausrichtung der QM-Aktivitäten und in Folge dessen auch zu mehr Übersichtlichkeit und schlankeren Verfahren. Allerdings kann die Entwicklung und Implementierung solcher Systeme nur dann gelingen, wenn die Leitungskräfte das QM zu ihrer Sache machen und die Idee in die Hochschule hinein vermitteln können. Was die Aufbauarbeit an QM-Systemen besonders anspruchsvoll macht ist die Tatsache, dass diese in das laufende Tagesgeschäft integriert werden müssen und ständig auf interne Probleme und neue externe Anforderungen, insbesondere von hochschulpolitischer Seite, reagieren müssen. Standards für QM-Systeme haben sich noch nicht herausgebildet, doch immerhin liegen inzwischen erste Erfahrungen vor, aus denen andere Hochschulen für ihre Praxis lernen können.

Alles in allem empfiehlt sich ein realistischer Umgang bei der Entwicklung und Implementierung von QM-Systemen in Hochschulen, das heißt bei der Wahl des Vorgehens sollten Kosten und Nutzen sorgsam abgewogen werden. Dabei hat es sich als nützlich erwiesen, zunächst eine Bestandsaufnahme der vorhandenen QM-Instrumente und Verfahren zu machen und auf dieser Basis zu analysieren, wo die eigene Hochschule aktuell steht. Erst nach dieser „QM-Diagnose“, für die das im Kapitel 3 gezeigte Basismodell hilfreich ist, sollten Ideen für die Weiterentwicklung generiert werden. Dabei sollten nicht zu viele Baustellen auf einmal eröffnet, sondern zunächst versucht werden, das Vorhandene besser zu verbinden und dann auszubauen. Das Motto des Bauhaus-Designers Ludwig Mies van der Rohe „Weniger ist mehr“ ist auch für den Aufbau von QM-Systemen ein guter Leitsatz. Je nach Ausgangslage kann ein solides, robustes Evaluationssystem für eine Hochschule als erster Schritt geeigneter sein als der aufwändige Aufbau eines komplexen Qualitätssteuerungssystems.

7 Literatur

Akkreditierungsrat (2008a): Kriterien für die Systemakkreditierung. Beschlossen auf der 54. Sitzung am 8.10.2007, geändert am 29.02.2008, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf (Zugriff: 12.03.2008)

Akkreditierungsrat (2008b): Allgemeine Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung. Beschlossen auf der 54. Sitzung am 8.10.2007, geändert am 29.02.2008, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Regeln_Systemakkreditierung.pdf (Zugriff: 12.03.2008)

Breitbach, Michael (2007): Hochschulfinanzierung – Spitze statt Breite? Eine Analyse. In: *Forschung & Lehre* 12/07, S. 736-739

ENQA (2007): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2nd edition. Helsinki, www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Zugriff: 13.01.08)

HRK (2007): Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2007. Bonn

HRK/ACQUIN (2007): Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung. Policy Paper. Bonn

Humboldt-Universität zu Berlin (2002): LESSY. Verbesserung des Leitungs- und Entscheidungssystems an der Humboldt-Universität zu Berlin. Abschlussbericht des Projektes.

Janssen, Johann (2006): Einsatz eines IT-gestützten prozessorientierten Qualitätsmanagements an der Hochschule, *Die neue Hochschule* 4-5/2006, S. 36-39.

Kehm, Barbara M. (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 2, 29. Jahrgang, S. 78-97.

KMK (2005): Qualitätssicherung der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Qualitaetssicherung_Lehre.pdf (Zugriff: 08.01.2008)

KMK (2006): Qualitätssicherung in der Hochschulforschung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006. www.kmk.org/doc/beschl/QualitaetssicherungHochschulforschung.pdf (Zugriff: 08.01.2008)

KMK (2007a): Einführung der Systemakkreditierung. Beschlussvorlage NS 320. Kultusministerkonferenz, 13.12.2007, Berlin.

KMK (2007b): Kultusministerkonferenz beschließt Systemakkreditierung. Ergebnisse der 320. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. Pressemitteilung vom 13.12.2007, www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm (Zugriff: 09.01.2008)

Köster, Anette (2006): Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen mit dem Zentrum für Qualitätsentwicklung. EvaNet-Positionen 05/2006, <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/koester.pdf> (Zugriff: 10.08.2007)

Künzel, Rainer (2008): Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA): Hintergrund, Ansatz und Vorgehen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Lojewski, Ute von (2008): Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster, Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

London Communiqué (2007): Towards the Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world. 18. Mai 2007, London, www.enqa.eu/files/London%20Communique%20-%202018-05-2007.pdf (Zugriff: 13.01.2008)

Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar (Hrsg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan Sonderheft 24/2007. Wiesbaden.

Matul, Christian; Scharitzer, Dieter (2002): Qualität der Leistungen in NPOs. In: Badelt, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisationen. 3. Auflage, Stuttgart, S. 605-632.

Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster.

Müller-Böling, Detlef (Hrsg.) (1995): Qualitätssicherung in Hochschulen. Gütersloh

Nickel, Sigrun (2006): Anforderungen an die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems aus Sicht des CHE. Gütersloh, www.che.de/downloads/CHE_Positionspapier_Akkreditierung.pdf (Zugriff: 08.01.2008)

Nickel, Sigrun (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente - Umsetzung. Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh, www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf (Zugriff: 08.01.2008)

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, Thomas; Winter, Martin: Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 21-29

Jürgen Petzoldt, Heike Schorcht, Claudia Haaßengier (2008): Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Scheytt, Tobias (2005): Potenziale der DIN ISO 9000ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen. In: HRK (Hrsg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005. Bonn, S. 136–142

Schmid, Andrea (2006): Der TQM-Ansatz. Möglichkeiten zur Umsetzung an einer Fachhochschule. EvaNet-Positionen 06/2006, <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/schmid.pdf> (Zugriff: 25.01.2008)

Schmidt, Uwe (2002): Ansätze zur Evaluation und Organisationsentwicklung. Das Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ) an der Universität Mainz. In: Zeitschrift für Evaluation 1/2002, S. 159–170

Schmidt, Uwe (2005): Zwischen Messen und Verstehen. Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation. <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/Schmidt.pdf> (Zugriff: 12.08.2007)

Schmidt, Uwe und Horstmeyer, Jette (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzung, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster

Willke, Helmut (2006): Global Governance. Bielefeld

Winter, Martin (2008): Programm-, Prozess-, Problemakkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: Forschung & Lehre, Heft 2/2008, S. 98–101

Witte, Johanna (2008): The changing political framework of quality assurance in German higher education: National Debates in European Context. In: Beso, A. u. a. (Hrsg.): Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum. European University Association, Brüssel

Zollondz, Hans-Dieter (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. München, Wien

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Sigrun Nickel
CHE Consult
Centrum für Hochschulentwicklung
Verler Str. 6
33332 Gütersloh
E-Mail: sigrun.nickel@che-consult.de

Dr. Sigrun Nickel arbeitet als Hochschulforscherin und Beraterin bei CHE Consult, einer Ausgründung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh. Arbeitsschwerpunkte sind Qualitätsmanagement und Governance. Darüber hinaus Dozententätigkeit in Hochschulmanagementstudiengängen in Deutschland und Österreich sowie Durchführung von Weiterbildungskursen.

Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz

Uwe Schmidt, Jette Horstmeyer

Der folgende Beitrag beschreibt Voraussetzungen, Anlage und erste Ergebnisse des Modellversuchs zur Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der in Deutschland bislang vorherrschenden Akkreditierung einzelner Studienprogramme wird ein Ansatz vorgestellt, der auf ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem abzielt. Entsprechend sollen perspektivisch nicht mehr einzelne Studienprogramme, sondern das Qualitätsmanagement der gesamten Hochschule Gegenstand externer Bewertung sein. Im Vergleich zur Programmakkreditierung weist der Mainzer Modellversuch zur Systemakkreditierung aber auch verfahrensspezifische Veränderungen auf. Aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen im Bereich der Evaluation wird eine konsequente Verknüpfung von Evaluation und Akkreditierung, eine Koppelung an Fragen der Hochschulentwicklung, die gleichgewichtige Betrachtung von Forschung und Lehre sowie die vorrangig beratende Funktion und frühzeitige Einbindung von Gutachtern verfolgt.

1 Qualitätssicherung und Akkreditierung im europäischen Vergleich

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge hatte das deutsche Hochschulsystem in den vergangenen Jahren umfassende Reformmaßnahmen zu bewältigen, die unterschiedliche Teilbereiche der Hochschule betrafen. Ein wichtiger Teil der Reformen bestand darin, die vormaligen Rahmenprüfungsordnungen abzulösen, „um den Hochschulen bei der Ausgestaltung der Studiengänge mehr Vielfalt zu ermöglichen und gleichzeitig ein neues Qualitätssicherungssystem einzuführen und mehr Transparenz in Studium und Lehre zu schaffen“ (Hopbach 2006, S. 2). Mit der Einrichtung des Akkreditierungsrates Ende der neunziger Jahre sowie der Gründung fachübergreifender und fachspezifischer Akkreditierungsagenturen wurde in den vergangenen Jahren ein System ausgebildet, das in erster Linie auf Programmakkreditierung, das heißt die Akkreditierung einzelner Studiengänge abstellte.

Hiermit wurde ein Weg beschritten, der mit Blick auf das europäische Ausland nicht zwingend ist. Betrachtet man die Situation in Europa, so lassen sich im Hinblick auf die jeweiligen Qualitätssicherungs- bzw. Akkreditierungssysteme unterschiedliche Vorgehensweisen beobachten, die mit den Besonderheiten der nationalen Bildungssysteme in Zusammenhang stehen. Entsprechend heterogen sind die Akkreditierungs- oder allgemeiner: die Genehmigungssysteme für Studiengänge im Ländervergleich. Schwarz und Westerheijden resümieren, dass sich keine Muster erkennen lassen, „die auf ähnliche Akteure und Zielbereiche der Akkreditierungssysteme hinweisen würden. So reichen die Akkreditierungsmaßnahmen von Genehmigungsverfahren für ‚Diplomstudiengänge an bestimmten Hochschulen‘ [...] bis hin zu Verfahren für ‚alle Hochschulen und alle Programme‘ [...]“ (Schwarz/Westerheijden 2005, S. 19). Im Hinblick auf die Programmakkreditierung gelangt Nickel zu einem ähnlichen Ergebnis: „Europäische Länder wie England oder Österreich haben von Anfang an auf eine Programmakkreditierung verzichtet, verpflichten aber ihre Hochschulen, ein Qualitätsmanagement-System zu implementieren. Die Ausgestaltung dieser Systeme wird nicht detailliert vorgeschrieben. Dennoch gibt es – zumindest in England – ein Referenzmodell, das die Basiskriterien enthält“ (Nickel 2006, S. 5).

Doch nicht nur zwischen einzelnen Ländern zeigen sich deutliche Differenzen, sondern auch innerhalb einzelner Länder unterliegen die Reichweite der jeweiligen Systeme wie auch deren Gegenstände zum Teil deutlichen Diskrepanzen. So sind z. B. in der Schweiz und Österreich die staatlichen Universitäten von Akkreditierungsverfahren ausgeschlossen, während private Hochschulen und Fachhochschulen regelmäßigen Begutachtungs- und Genehmigungsverfahren auf institutioneller Ebene unterliegen (vgl. u. a. Hanft 2007, Heusser 2006).

In Großbritannien wiederum dominierte über Jahre eine Parallelität von Qualitätssicherungsverfahren, die einerseits auf eine institutionelle Evaluation, andererseits auf die durch die zuständige Finanzbehörde initiierte öffentliche Kontrolle auf der Ebene von Studienfächern abstellte. Seit 2003 ist dort insofern ein Paradigmenwechsel zu beobachten, als Qualitätssicherung dem Modell von „Institutional Audits“ folgt und damit stärker die Eigenverantwortung und Steuerung der Hochschulen in den Mittelpunkt stellt. Unabhängig hiervon sind Akkreditierungsverfahren in Großbritannien nicht obligatorisch, sondern beziehen sich auf spezifische Fälle: „‘Akkreditierung’ ist im britischen Hochschulwesen kein gebräuchlicher Begriff; meist wird er mit der Arbeit von (einigen) Fachgremien in Verbindung gebracht oder meint die Genehmigung von Studiengängen an Einrichtungen, die keinen Hochschulstatus besitzen [...]“ (Brennan/Williams 2005, S. 82). Durch Akkreditierung anerkannt werden demnach Abschlüsse für spezifische Berufsfelder durch Berufs-

verbände (*professional bodies*) bzw. durch vom Staat eingesetzte Gremien (*statutory bodies*), die bei der Einrichtung von Studienprogrammen mit staatlichen Abschlüssen (Rechtswissenschaften, Medizin etc.) eingesetzt werden. Die Anerkennung von Hochschulabschlüssen an Einrichtungen, die keinen Hochschulstatus besitzen, erfolgt in einer Art Franchising, indem Hochschulen mit anerkanntem Hochschulstatus nach eigenen und im Einzelfall durchaus unterschiedlichen Kriterien ihren Abschluss quasi „exportieren“ und durch nicht anerkannte Hochschulen nutzen lassen (vgl. auch Williams 2006).

Wirft man einen Blick auf weitere Länder, so vertieft sich der Eindruck einer jeweils landesspezifischen Ausgestaltung von Qualitätssicherungssystemen. Kennzeichnend ist hierbei insgesamt, dass Akkreditierung häufig in einem zweifachen Sinne der Akkreditierung einzelner Studienprogramme und der Akkreditierung ganzer Hochschulen (institutionelle Akkreditierung) verstanden wird. Stensaker beschreibt dies für das Hochschulsystem Norwegens, das für jede staatliche wie private Hochschule ein institutionelles Anerkennungsverfahren vorsieht, das auch den jeweiligen Status der Hochschule als Universität, universitäre Fachhochschule oder Fachhochschule regelt. Eine zusätzliche Akkreditierung von Studienprogrammen ist hingegen nur für private Hochschulen vorgesehen, während staatliche Hochschulen mit der institutionellen Akkreditierung auch das Recht haben, Studiengänge ohne zusätzliche Bewertungsverfahren einzurichten (vgl. Stensaker 2005).

2 Kritische Anmerkungen zum deutschen System der Programmakkreditierung

Betrachtet man das deutsche Akkreditierungssystem der vergangenen Jahre, so zeigt sich im Vergleich zu den genannten Beispielen ein auf den ersten Blick konsistenteres System. Mit der Implementierung des Akkreditierungsrates, der seinerseits für die Anerkennung einzelner Akkreditierungsagenturen verantwortlich zeichnet, wurde seit Ende der neunziger Jahre ein Weg gegangen, der sukzessive zu einer Verlagerung staatlicher Kontrolle hin zu einer stärkeren Selbstregulation des Hochschulsystems führen sollte (vgl. Witte 2006, S. 169 f.). Die landesministerielle Vertretung innerhalb des Akkreditierungsrates sowie der nach wie vor hohe Einfluss der Kultusministerkonferenz auf die Ausgestaltung des Akkreditierungssystems in Deutschland lassen sich als Konzession sowohl an die föderale Struktur als auch an die Historie einer staatlichen Regulierung verstehen.

Das konsequent auf die Akkreditierung einzelner Studienprogramme ausgelegte Verfahren unterlag in den vergangenen Jahren einer zunehmenden Kritik. Diese lässt sich – unabhän-

gig von den landespolitischen Implikationen, welche die Diskussion mit bestimmten – in sieben zentralen Punkten zusammenfassen:

- Die Entscheidungen der einzelnen Akkreditierungsagenturen erweisen sich in vielen Fällen als wenig konsistent. Ausgerichtet an den so genannten ‚Mindeststandards‘ zur Akkreditierung von Studiengängen erlaubt das Akkreditierungssystem einen nicht unerheblichen Interpretationsspielraum. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, bietet es doch die Möglichkeit, auf den besonderen Kontext, in dem einzelne Studienprogramme entwickelt werden, einzugehen. Insgesamt aber führt es zu einer starken Diversifizierung von Studiengängen, die einer der ursprünglichen Intentionen des Bologna-Prozesses – einer Konvergenz innerhalb des europäischen Hochschulraums – zum Teil entgegensteht.
- Dieser systemimmanente Widerspruch eines Akkreditierungssystems, das gleichermaßen ein gewisses Maß an Standardisierung und Verlässlichkeit erzeugen, aber auch flexibel auf die konkrete Situation vor Ort reagieren soll, wird verstärkt durch eine Akkreditierungspraxis, die sowohl zwischen den Agenturen, zum Teil aber auch zwischen einzelnen Verfahren innerhalb einer Agentur deutliche Unterschiede im Hinblick auf Standards und daraus abgeleitete Anforderungen ausgebildet hat, so dass die Zufriedenheit der Betroffenen entlang einzelner Akkreditierungsverfahren und damit betrauter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Agenturen variiert.
- Die Agenturen können dem bestehenden ‚Akkreditierungsstau‘ in den kommenden Jahren nicht genügen. Der im Rahmen des Bologna-Prozesses vorgesehene Zeitrahmen der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist mit den zurzeit verfügbaren Mitteln der Akkreditierungsagenturen nicht zu leisten. Betrachtet man die Anzahl der bereits akkreditierten Studiengänge, so ist – auch bei Berücksichtigung einer bislang nicht hinreichend abgestimmten Akkreditierungsstatistik mit den im Hochschulkompass erfassten Studiengängen – davon auszugehen, dass erst etwas mehr als ein Drittel der bereits eingerichteten Studiengänge akkreditiert wurde (vgl. u. a. *Kehm 2007, S. 87; HRK 2007, S. 11*). Berücksichtigt man, dass bis Mitte 2007 etwas mehr als die Hälfte aller Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt waren, stellt sich in der Tat die Frage, inwieweit es gelingen soll, zeitnah mehrere tausend Studiengänge im Rahmen des bisherigen Verfahrens zu akkreditieren, zumal bereits die ersten Reakkreditierungen anstehen.
- Kritisch erörtert wird darüber hinaus – dies gilt nicht nur für die Akkreditierung einzelner Studienprogramme, sondern für Qualitätssicherungsverfahren, die auf ein Peer Review aufbauen insgesamt –, dass das Gutachterwesen den enormen Aufwand an

Verfahren nicht mehr adäquat zu leisten imstande ist. Obgleich vielfach Gutachter in der Beteiligung an Qualitätssicherungsverfahren neben der damit verbundenen Belastung häufig auch einen positiven Effekt sehen, indem sie vergleichende Einblicke in das Hochschulsystem erlangen (vgl. Mittag 2006), wird nicht zu unrecht resümiert, dass die Tätigkeitsfelder jenseits der eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre in kaum noch zu bewältigendem Ausmaß wachsen.

- Die Kosten der Programmakkreditierung sind für die Hochschulen immens. Legt man durchschnittliche Kosten für die Akkreditierung einzelner Studienprogramme in Höhe von 10.000 bis 15.000 Euro zugrunde, so bedeutet dies für eine mittelgroße Hochschule, die z.B. 80 Studiengänge ausbildet, jährliche Kosten im Umfang von bis zu 300.000 Euro. Hierin nicht einbezogen sind Kosten für ein System der internen Qualitätssicherung, das – in welcher Ausprägung und Intensität auch immer – ausgebildet werden muss, um im Rahmen der Reakkreditierung erfolgreich zu sein.
- Hiermit verbunden ist ein weiteres Problem des Akkreditierungssystems, das auf der marktmäßigen Organisation der Akkreditierung aufbaut. Die in gewissem Maße unabhängige Position der Agenturen von Staat und Hochschulen führt nominell zu einer ausreichenden Eigenständigkeit, die jedoch durch die gleichzeitige Marktorientierung deutlich eingeschränkt wird. Die Agenturen sind unter diesen Bedingungen in einer nicht einfachen Situation, indem für sie Hochschulen zugleich Kunden als auch Objekt der Bewertung sind. Da die deutschen Akkreditierungsagenturen – auch aufgrund ihrer kurzen Geschichte – bislang kaum ein Renommee aufweisen, das für die Auswahl durch Hochschulen handlungsleitend sein könnte, konzentriert sich der zu beobachtende Konkurrenzkampf um neue Kunden vorrangig auf die Preisgestaltung, damit aber auf die konkrete Ausgestaltung und Intensität der einzelnen Verfahren. Beispielhaft führt Kehm (2007, S. 90 f.) dies für die so genannte Clusterakkreditierung, das heisst die gleichzeitige Akkreditierung mehrerer verwandter Studiengänge an einer Hochschule und die damit verbundenen Probleme veränderter Verfahrensstandards aus.
- Die bisherige Akkreditierungspraxis sollte unter anderem auch dazu beitragen, Impulse für die Entwicklung hochschuleigener Qualitätssicherungssysteme zu geben. Das Selbstverständnis der Akkreditierungsagenturen nicht nur bewertend, sondern gleichsam Qualität entwickelnd zu agieren entsprach diesem Ziel, das im Einzelfall auch insofern erreicht wurde, als die Akkreditierung als solche dazu beitrug, über bisherige Lehrgewohnheiten zu reflektieren und die Lehrorganisation zu überdenken. Dieser aus Evaluationsverfahren bekannte Effekt ist vor allem dort zu beobachten, wo Hochschulen keine oder kaum Erfahrungen mit Evaluationsverfahren im Bereich von Stu-

dium und Lehre hatten. Diese Erfahrungen führten allerdings nur in wenigen Fällen zum Aufbau systematischer hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme, sondern bestenfalls zur Adaption einzelner Evaluationsinstrumente.

Diese kritische Zusammenschau ist im Einzelfall zu differenzieren, trifft aber das bestehende Dilemma des Akkreditierungssystems in Deutschland, mit dem Deutschland insofern nicht isoliert dasteht, als auch im europäischen Ausland ähnliche Fragen diskutiert werden, die auf das grundlegende Verhältnis zwischen den Verfahren der Programmakkreditierung und System- bzw. institutionellen Akkreditierung abzielen. Etwas weiter gefasst läßt sich diese Frage auch so formulieren, ob sich das hochschulpolitische System durch Vertrauen in seine Hochschulen auszeichnet oder aber den Selbstregulationskräften des Hochschulsystems insgesamt und einzelner Einrichtungen misstraut. Kennzeichnend hierfür sind die zuvor geschilderte Differenzierung nach privaten und öffentlichen Hochschulen sowie die damit verbundenen unterschiedlichen Modi der Akkreditierung in Österreich, der Schweiz und Norwegen.

3 Alternativen zur Programmakkreditierung

Die genannten Kritikpunkte wurden vor allem unter Berücksichtigung des europäischen Kontextes und der bereits im Ansatz entwickelten Qualitätssicherungssysteme, die verstärkt auf Modelle des „Institutional Audits“ abstellen, frühzeitig evident. Erster sichtbarer Ausdruck für ein Umdenken im Bereich der Akkreditierung war das vom Bundesbildungsministerium finanzierte und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie der Akkreditierungsagentur Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) initiierte Modellprojekt zur Prozessakkreditierung. Der an den Universitäten Bremen und Bayreuth sowie den Fachhochschulen Münster und Erfurt durchgeführte Modellversuch zielte darauf ab, den Prozess der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen an den beteiligten Hochschulen in Form eines Prozesshandbuchs zur Qualitätssicherung abzubilden und verantwortlich zu regeln (HRK/ACQUIN 2007). Diese Hochschulen folgten damit der Empfehlung des Wissenschaftsrates, der sich dafür ausspricht, dass *„Hochschulen ihr Qualitätsmanagement von Lehre und Forschung verstärkt als Kernelement ihrer Autonomie verstehen und dafür effiziente, wissenschaftsadäquate Verfahren entwickeln“* (Wissenschaftsrat 2006, S. 70). Eine hinreichende Prozessqualität, so die Prämisse, läßt grundsätzlich darauf schließen, dass auch die Ergebnisqualität in Form der entwickelten Studiengänge angemessen ist. Prozessqualität ist gegeben, wenn die Studiengänge über klar definierte und valide Ziele verfügen, die dem Konzept gemäß erreicht und umgesetzt werden können.

Das Projekt an den einzelnen Hochschulen folgte einem mehrstufigen Verfahren, in dem die Umsetzung der Prozessqualität in Programmqualität überprüft werden sollte. Die von der Hochschule eingereichte Dokumentation der eigenen Prozesse von Studium und Lehre sowie eine interne Selbstdokumentation wurden bei der den Modellversuch begleitenden Akkreditierungsagentur ACQUIN eingereicht, die in einem Peer Review Verfahren eine erste Bewertung vornahm. Die daran anschließende Vor-Ort-Begehung diente der Überprüfung des Qualitätsmanagementsystems entlang der Prozessdokumentation. Die einzelnen durch das interne Qualitätssicherungsverfahren erfassten Studiengänge wurden jeweils neben der damit verbundenen Begleitung nochmals einer regulären Programmakkreditierung unterzogen. Das Projekt selbst fand an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedliche Ausprägungen, die dem jeweiligen Reformstand an den einzelnen Projekthochschulen entsprachen und die von der die gesamte Hochschule umfassenden Entwicklung entsprechender Modi und Instrumente über eine fachbereichsbezogene besondere Form der Prozessentwicklung bis hin zur Implementierung von Evaluationsinstrumenten reichten (HRK/ACQUIN 2007).

Zeitgleich zu diesem Modellversuch beauftragte die Kultusministerkonferenz Ende 2005 den Akkreditierungsrat mit der Entwicklung alternativer Akkreditierungsverfahren als Ergänzung zur Programmakkreditierung (KMK 2005). Der damit eingeleitete Paradigmenwechsel fand Unterstützung in verschiedenen Entwicklungen auf europäischer Ebene im Bereich der Qualitätssicherung im Hochschulsystem, so in der grundsätzlichen Anerkennung der Eigenverantwortung der Hochschulen für Fragen der Qualitätssicherung und der zuvor dargestellten wachsenden Bedeutung von Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene. Die oben genannten kritischen Einwände gegen die Akkreditierung einzelner Studienprogramme passten zu den Vereinbarungen der Bologna-Folgekonferenzen. So heißt es im Communiqué der Konferenz in Berlin 2003, „*that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework*“ (Realising the European Higher Education Area 2003, S. 3). Diese Perspektive wird unter anderem durch die „European Standards and Guidelines for Quality Assurance“ gestützt (ENQA 2005). Die primäre Verantwortung der Hochschulen für Qualitätssicherung lässt sich fraglos unterschiedlich interpretieren. In den „European Standards and Guidelines“ wird jedoch das grundlegende Verhältnis zwischen Hochschulen und externen Agenturen so umrissen, dass die Perspektive der Hochschulen im Mittelpunkt steht und den Agenturen eine unterstützende Funktion zukommt.

In Deutschland fand dieser Prozess seinen vorläufigen Abschluss mit der Möglichkeit für die Hochschulen, sich ab 2008 dem Verfahren der Systemakkreditierung unterziehen zu können. Mit den Beschlüssen der KMK vom Juli und Dezember 2007 (KMK 2007a; KMK 2007b) und den vom Akkreditierungsrat beschlossenen „Allgemeinen Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung“ (Akkreditierungsrat 2007) wurde ein Weg anvisiert, der insbesondere Hochschulen mit einem bereits etablierten Qualitätssicherungssystem die Möglichkeit gibt, sich für das Verfahren der Systemakkreditierung zu entscheiden. Genau dies tut die Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit dem in nächsten Abschnitt geschilderten Modellversuch ‚Systemakkreditierung‘. Wenn auch die zuvor genannten, durch den Akkreditierungsrat definierten Regeln zur Durchführung der Systemakkreditierung vorläufig außer Kraft gesetzt wurden, so ist im Rahmen der für Ende Februar vorgesehenen Novellierung dieser Verfahrensregeln zu erwarten, dass die grundsätzliche Ausrichtung erhalten bleibt.

4 Der Modellversuch ‚Systemakkreditierung‘ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

4.1 Verständnis und Voraussetzungen

Der Ansatz der ‚Systemakkreditierung‘ schließt an die Überlegungen an, die Qualitätssicherung von Studiengängen stärker in die Hochschule selbst zu verlagern. Ziel des hier beschriebenen Modellversuchs ist es, auf Grundlage des an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz etablierten Qualitätssicherungssystems ein Verfahren zu entwickeln, das die vielfältigen Anforderungen an Hochschulentwicklung, Evaluation und Akkreditierung zusammenführt. Im Rahmen dieser Verfahrensänderung hat das auf zwei Jahre anberaumte Projekt der Universität Mainz zum einen die Einrichtung und Akkreditierung neuer Studiengänge zum Ziel, zum anderen soll aufbauend auf den bereits vorhandenen Strukturen ein noch umfassenderes Qualitätssicherungssystem entwickelt werden, das sich auf alle Leistungsbereiche der Universität – also explizit neben Studium und Lehre auch auf Organisation und Forschung – bezieht. Hiermit unterscheidet sich der Mainzer Ansatz genuin von der bisherigen Programmakkreditierung, aber auch von dem Modell der Prozessakkreditierung. Die Fragen der Studiengangsentwicklung sind nunmehr eingebunden in mittel- und langfristige Strukturfragen und eine Bewertung der Forschungspotentiale. Zugrunde liegt hierbei die Erfahrung, dass spätestens auf der Ebene von Masterstudiengängen eine Entkoppelung zwischen Forschungsperspektiven und Lehrangeboten nicht tragfähig ist. Hiermit verbunden ist ein deutlich breiteres Methodenspektrum, das vor allem der Rezertifizierung von Studiengängen zugrunde liegt. Neben ‚klassischen‘ Evaluationsinstrumenten für den Bereich von Lehre und Studium finden eine

Einbindung von Struktur- und Entwicklungsplänen, Forschungsbewertungen und Organisationsanalyse Berücksichtigung. Dieses Vorgehen ergänzt und integriert gleichermaßen die bisherigen Initiativen an der Universität Mainz, indem es mit der Betrachtung von Studiengängen neben der internen und externen Evaluation von Fächern und Fachbereichen, der Bewertung von Lehrveranstaltungen sowie der Untersuchung spezifischer Fragestellungen (so im Hinblick auf Studienfachwahl, Studienmotivation etc.) auf eine mittlere Analyseebene abstellt und diese – stärker als es die externe Programmakkreditierung leisten kann – deutlich auf den strukturellen Kontext und die damit verbundenen Potenziale abstellt.

Die Verwendung des Begriffs der Systemakkreditierung ist hierbei nicht nur eine terminologische Variante zur Prozessakkreditierung, sondern Ausdruck veränderter Prämissen. Während die Prozessakkreditierung vor allem Fragen des konkreten Ablaufs der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen aufgreift und die institutionelle Verortung der Verantwortung für diese Abläufe als Rahmenbedingung definiert, zielt die Systemakkreditierung darauf ab – unter Berücksichtigung der damit verbundenen Prozesse – zunächst das System der Qualitätssicherung zu akkreditieren. Insofern stehen die Begriffe nicht in einem grundsätzlichen Widerspruch zu einander, sondern sind Ausdruck einer veränderten Gewichtung, die über die Definition von Prozessen hinaus auch die personellen und sächlichen Ressourcen sowie die strukturelle Einbindung des Qualitätssicherungssystems in die Steuerungsarchitektur einer Hochschule einbezieht.

Die Voraussetzung zur Durchführung des Modellversuchs war die Existenz eines institutionalisierten Qualitätssicherungssystems, dessen Kern das an der Universität Mainz eingerichtete Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) darstellt. Dem ZQ kommt die Aufgabe zu, sowohl im Bereich von Studium und Lehre als auch im Bereich der Forschung qualitätssichernde Maßnahmen zu initiieren. Hierunter fallen insbesondere die Evaluation von Fächern und Fachbereichen in Form von mehrstufigen Evaluationsverfahren und anschließender, durch das ZQ moderierter Zielvereinbarungen zwischen Fächern, Fachbereichen und Hochschulleitung, die Evaluation von Forschungsschwerpunkten und -zentren, die Unterstützung der Fachbereiche bei der Durchführung von Lehrveranstaltungsbefragungen, die Durchführung von universitätsweiten Absolventenbefragungen und die Entwicklung und Durchführung von Programmen, die übergreifende Kompetenzen auf der Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses vermitteln. Darüber hinaus kooperiert das ZQ eng mit dem Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH) an der Universität Mainz und führt entsprechende Studien – z. B. zur Validität von

Befragungsinstrumenten, zur Betreuungspraxis in der Doktorandenausbildung sowie zu Studienverläufen und Studienmotivation – durch.

Über die Aufgabenbereiche des ZQ hinaus greift die Johannes Gutenberg-Universität auf weitere Elemente der Qualitätssicherung zurück, die an unterschiedliche Organisationseinheiten und Projekte gebunden sind und deren sukzessive Zusammenführung in den vergangenen Jahren vorbereitet und umgesetzt wurde. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang unter anderem auf die bereits langjährige Praxis der Struktur- und Entwicklungspläne, die im Rahmen von Wiederbesetzungsverfahren durch die Fächer erstellt werden. Weiterhin verfügt die Universität Mainz für den Bereich der Zentralen Verwaltung über eine Stabsstelle zur Organisationsentwicklung, die mit der Prozessoptimierung dieser Arbeitsbereiche betraut ist.

Konstitutiv für die Durchführung des Modellversuchs war schließlich, dass das rheinland-pfälzische Wissenschaftsministerium diesem im Grundsatz zustimmte und die Verpflichtung zur Programmakkreditierung für einen Zeitraum von zwei Jahren aussetzte – unter der Prämisse, dass die Universität Mainz am Ende des Projektes erfolgreich das Verfahren der Systemakkreditierung durchläuft. Sollte dies nicht der Fall sein, müssten die bis dahin eingerichteten Studiengänge eine Programmakkreditierung durchlaufen. Hiermit unterscheidet sich der Modellversuch der Systemakkreditierung wesentlich von dem zuvor kursorisch dargestellten Projekt der Prozessakkreditierung (*HRK/ACQUIN 2007*), das nach wie vor eine obligatorische Akkreditierung der einzelnen Studienprogramme vorsah.

Schließlich wurde das Projekt dadurch ermöglicht, dass sich mit ACQUIN eine Akkreditierungsagentur dazu bereit erklärte, den Modellversuch zu begleiten. Teil des Projektes ist – wie auch im Rahmen der zur Zeit ausgesetzten Beschlüsse zur Systemakkreditierung vorgesehen – die Durchführung von Programmakkreditierungen durch ACQUIN, mit denen jeweils vier Bachelor- und vier Masterstudiengänge erfasst werden und die beispielhaft die Qualität des an der Universität Mainz genutzten Verfahrens überprüfen sollen.

4.2 Struktur und Akteure bei der Einrichtung und Zertifizierung von Studiengängen

In den Modellversuch sind unterschiedliche Akteure eingebunden, die entsprechend der Vorgaben des Mainzer Qualitätshandbuchs¹ unterschiedliche Rollen und Verantwortlichkeiten ausfüllen. Hierbei kann differenziert werden nach Entscheidungsfunktion, qualitätssichernder und zertifizierender sowie entwickelnder und beratender Funktion.

Grundsätzlich entscheiden die universitären Gremien über die Einrichtung bzw. auch über eine etwaige Einstellung von Studiengängen, das heisst in einem ersten Schritt der zuständige Fachbereich und anschließend auf Empfehlung des Senatsausschusses Studium und Lehre der Senat der Universität. Bei Fragen zur grundlegenden Studiengangsstruktur ist zudem der Hochschulrat eingebunden.

Dieser Entscheidung zugrunde liegen Bewertungen auf unterschiedlichen Ebenen der Studiengangsentwicklung. In erster Linie sind dies Einschätzungen zur fachlichen Qualität der Studiengänge sowie zur Einhaltung der vom Akkreditierungsrat definierten Standards. Für diese Bewertungen ist unter Hinzuziehung externer Fachexpertise das ZQ zuständig. Bei der Zertifizierung und Einrichtung finden darüber hinaus die Einschätzungen der Abteilung Studium und Lehre in Übereinkunft mit den Maßgaben des Wissenschaftsministeriums zur Ausgestaltung der Prüfungsordnung Berücksichtigung. Weiterhin wird geprüft, inwieweit die vorhandenen Ressourcen zur Umsetzung des Studiengangs genügen. Grundlage hierfür ist das rheinland-pfälzische indikatorengestützte Mittelverteilungsmodell.

Dem Prozess der Bewertung geht die Entwicklung von Studiengängen und die Beratung innerhalb der Fächer und Fachbereiche voraus, die durch die jeweiligen Ausschüsse Lehre und Studium sowie durch Bolognabeauftragte für einzelne Fächergruppen geleistet wird.²

Im Rahmen der Rezertifizierung bereits bestehender Studiengänge erfolgt keine obligatorische Einbindung der universitären Gremien, solange nicht die Frage der Weiterführung des Studiengangs oder maßgebliche Änderungen der Studienordnung behandelt werden. Die Qualitätsbewertung als Grundlage zur Rezertifizierung erfolgt ausschließlich durch

¹ Das Handbuch zur Qualitätssicherung ist über das Internet verfügbar und abzurufen unter www.zq.uni-mainz.de/sys_akk/qs

² Die Universität Mainz verfügt über insgesamt drei Bolognabeauftragte, die differenziert nach natur-, geistes- und wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppen beraten.

das ZQ. Wesentlich für die Funktion der Bewertung ist die relative Unabhängigkeit des ZQ. Dabei ist neben der fachübergreifenden Stellung in Form einer wissenschaftlichen Einrichtung auch die von Hochschulleitung und Fächern unabhängige Entscheidungsposition in Fragen der Zertifizierung und Rezertifizierung von Studiengängen wichtig.

Begleitet wird der Modellversuch von einem externen Beirat und einer internen Arbeitsgruppe. Dem externen Beirat gehören Hochschulrektoren, Vertreter des Akkreditierungsrates, des rheinland-pfälzischen Wissenschaftsministeriums, der begleitenden Akkreditierungsagentur, der Hochschulrektorenkonferenz, des Stifterverbandes, der Berufspraxis und der Studierenden an. Der Beirat hat die Funktion, die zentralen Ergebnisse des Projektes zu bewerten und Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Modellversuchs an der Universität Mainz sowie darüber hinaus zu entwickeln.

Die interne Arbeitsgruppe besteht aus der Hochschulleitung, zwei professoralen und einem studentischen Vertreter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Studium und Lehre, der Stabsstelle Hochschulstatistik sowie des ZQ. Die Aufgabe der Arbeitsgruppe besteht in erster Linie in der Einigung auf gemeinsame Kriterien für die Entwicklung und Bewertung von Studiengängen an der Universität Mainz.

4.3 Verfahren der Studiengangsentwicklung und internen Zertifizierung

Das Verfahren der internen Zertifizierung unterscheidet sich im Hinblick auf die formale Ausgestaltung nicht grundsätzlich von jenem der Programmakkreditierung. Allerdings gibt es einige markante Unterschiede, auf die im Folgenden eingegangen wird. Das Verfahren gliedert sich in vier wesentliche Phasen:

- Entwicklung von Studiengangskonzepten durch die Fächer und Fachbereiche unter Berücksichtigung von vorliegenden Struktur- und Entwicklungsplänen, Vereinbarungen sowie Evaluationsergebnissen,
- Ausarbeitung der Studiengangskonzepte,
- Bewertung der Studiengänge, Zertifizierung und Einrichtung durch die universitären Gremien,
- Begleitende Qualitätssicherung und Rezertifizierung.

Die Phase der Entwicklung von Studiengangskonzepten beinhaltet übergreifende Struktur- und Profilüberlegungen. Angestrebt ist eine konsistente Abstimmung mit benachbarten Studiengängen, inhaltlichen und Forschungsschwerpunkten sowie die Berücksichtigung vergleichbarer Studiengänge und Fachschwerpunkte in benachbarten Hochschulen.

Gerade in dieser frühen Phase ist es von Bedeutung – und hier unterscheidet sich der gewählte Ansatz wesentlich von jenem der Programmakkreditierung – externe Fachexpertise einzubeziehen. Die Außenperspektive von Fachkollegen und Vertretern der Berufspraxis und der Studierenden kommt – so unter anderem die Erfahrungen aus der Evaluation – vor allem dann gewinnbringend zum Tragen, wenn Korrekturen auf konzeptueller Ebene frühzeitig in Entwicklungsprozesse eingebunden werden können. Die bisherige Praxis im Rahmen der Akkreditierung, Fachexperten erst dann zu konsultieren, wenn bereits ausgearbeitete Studienordnungen und Modulhandbücher vorliegen, führt vorwiegend zu einer studiengangsimmanenten und weniger zu einer grundsätzlichen Beratungsfunktion von Fachexperten. Die Einbindung externer Berater erfolgt fallweise entweder im Rahmen vorangegangener Evaluationen oder durch eine gesonderte Begutachtung studiengangsbezogener Strukturüberlegungen.

Die auf Fachbereichsebene bzw. auf der Ebene von Fachgruppen zu erstellenden Konzepte sind entsprechend dem Charakter einer Ideenskizze auf zentrale Daten und Überlegungen begrenzt und werden – durch vorliegende Evaluationsergebnisse sowie Struktur- und Entwicklungspläne ergänzt – zunächst über den Fachbereich der Hochschulleitung zugänglich gemacht. Diese berät die vorliegenden Konzepte im Hochschulrat unter einer umfassenden Strukturperspektive. Je nach Stand des Konzeptes und der damit verbundenen Vorüberlegungen werden für die anstehende Zertifizierung durch das ZQ schriftliche Stellungnahmen von Fachgutachtern, Berufspraxis- und Studierendenvertretern eingeholt oder eine Vor-Ort-Begehung vereinbart. Die Einrichtung der Studiengänge gewinnt aufgrund der frühen Einbindung externer Experten einen im Vergleich zur Programmakkreditierung veränderten Charakter. Ausgehend davon, dass die eingereichten Unterlagen der Fächer und Fachbereiche auf den bereits erörterten Strukturüberlegungen gründen, sind die nachfolgende Entscheidung über die Einrichtung der Studiengänge durch die universitären Gremien sowie die Zertifizierung durch das ZQ weniger eine Grundsatzentscheidung, sondern beziehen sich auf die konkrete Ausgestaltung.

Auf Grundlage der externen Stellungnahmen wird das Studiengangskonzept in einem zweiten Schritt weiter ausgearbeitet und es werden entsprechende Modulhandbücher sowie Prüfungsordnungen entwickelt. Grundsätzlich sind an der Universität Mainz hierzu drei Modelle vorgesehen: ein Kernfach ohne Beteiligung weiterer Fächer, ein Kernfach unter Beteiligung eines oder mehrerer Beifächer oder ein integrativer Studiengang, der von mehreren Fächern getragen wird.

In der dritten Phase werden die wiederum über den Fachbereich eingereichten Studiengangsunterlagen einer detaillierten Prüfung unterzogen, die in der Regel ohne externe Beteiligung vorgenommen wird. Da zum Zeitpunkt des Modellversuchs aber bereits eine nicht unerhebliche Anzahl an Studiengängen die erste Phase der Konzeptentwicklung bereits abgeschlossen hatte und die Studiengangsansträge bereits auf dem Niveau ausgearbeiteter Konzepte vorlagen, wurden in diesen Fällen nur in der dritten – statt wie regulär üblich in der ersten – Phase externe Berater hinzugezogen. Jeder der bislang eingerichteten Studiengänge wurde also entweder in der ersten oder der dritten Phase von externen Fachkolleginnen und -kollegen sowie Vertretern der Berufspraxis und der Studierenden bewertet. Die Stellungnahmen dienen dem ZQ als wesentlicher Baustein für die Zertifizierung auf Basis der vom Akkreditierungsrat definierten Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen.

Der Prozess der Rezertifizierung wird als kontinuierlicher Prozess der Qualitätssicherung verstanden. Dabei wird auf unterschiedliche Instrumente zurückgegriffen. Neben regelmäßigen Lehrveranstaltungsbefragungen – in der Regel in einem Zyklus von drei Semestern – werden Absolventen-, Studieneingangsbefragungen sowie Studien zur tatsächlichen Arbeitsbelastung der Studierenden (*workload*) und Studienverläufen im Längsschnitt durchgeführt. Die Rezertifizierung wird zudem durch Elemente unterstützt, die im Rahmen interner und externer Evaluationen Anwendung finden, wie Gruppengespräche mit Studierenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Professorinnen und Professoren in einem kumulativen Erhebungsverfahren (vgl. Schmidt 2005). Der Einbezug externer Stellungnahmen ist im Falle der Rezertifizierung nicht obligatorisch und soll – wie zunehmend auch das Verfahren der internen und externen Evaluation – dann Anwendung finden, wenn die Ergebnisse der kontinuierlichen Qualitätssicherung nicht eindeutig oder besonders kritisch sind.

4.4 Erfahrungen mit dem Modellversuch

Im Rahmen des Modellversuchs wurden bislang 26 Bachelor- und 24 Masterstudiengänge bewertet und zur Einrichtung empfohlen bzw. befinden sich zurzeit im Verfahren der Zertifizierung und Einrichtung. Darüber hinaus wurden zwei Reakkreditierungsverfahren (jeweils ein Bachelor- und ein Masterstudiengang) durchgeführt. Mit den genannten Studiengängen sind bereits im Frühjahr 2008 mehr als ein Drittel der künftig an der Universität Mainz angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge in den Modellversuch einbezogen, die bei erfolgreicher späterer Systemakkreditierung der Universität als akkreditiert gelten. Bis zum Ende des Wintersemesters wird voraussichtlich die Hälfte aller

Studiengänge im Rahmen der Systemakkreditierung zertifiziert sein. Nicht einbezogen sind zum einen die bereits zuvor im Verfahren der Programmakkreditierung eingerichteten Studiengänge sowie die Lehramtsstudiengänge, die landesweit von der Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) akkreditiert werden.

Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Studiengängen ähneln zum Teil denen anderer Hochschulen. Die von Pletl und Schindler (2007, S. 34 f.) diagnostizierten Probleme kommen auch bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Mainz zum Tragen, so zum Beispiel in Bezug auf Fragen der Modulgröße, der Modulabschlussprüfungen, der Schlüsselkompetenzen sowie der Internationalisierung von Studiengängen. In besonderer Weise kommen hierbei unterschiedliche Regelungen der jeweiligen Landesministerien, zum Teil auch der Hochschulen selbst zum Tragen. So mag es fachinhaltlich häufig sinnvolle Begründungen für eine Differenzierung der Modulgrößen geben. Zugleich stellt sich aber die Frage, inwieweit eine starke Differenzierung zu Kompatibilitätsproblemen sowohl innerhalb der Hochschule als auch zwischen Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen führt. In ähnlicher Weise stellt eine unterschiedliche Prüfungspraxis Studierende gegebenenfalls bei einem Studienortwechsel vor das Problem der Anerkennung ihrer Studienleistungen und kann bei einer Vielzahl von studienbegleitenden Prüfungen zu erheblichen organisatorischen und kapazitären Belastungen innerhalb der Hochschule führen (vgl. Webler 2007).

Hinsichtlich der im Bolognaprozess explizit gewollten Internationalisierung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums fällt auf, dass die Mehrzahl der Studiengangskonzepte keinerlei Spielraum für Auslandsaufenthalte lässt, was Ergebnis der insgesamt engen Taktung der Studiengänge und der erst im Entstehen befindlichen Abstimmung von Studienangeboten sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene ist. Hierzu trägt bei, dass Hochschulen zur Zeit sowohl gefordert sind, die Mobilität der Studierenden durch vergleichbare Studienstrukturen zu fördern als auch Schwerpunkte im Sinne von Alleinstellungsmerkmalen zu setzen (vgl. Witte 2008).

Ein weiteres Problem stellt der Umgang mit der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselkompetenzen dar. Dahinter steht ein umfassendes Problem: das fehlende Verständnis für eine Lehre, die am Kompetenzerwerb der Studierenden orientiert ist. *„Die große Unkenntnis über die Vermittlung von Kompetenzen findet sich in häufig identischen Beschreibungen von Modulhalten einerseits und Kompetenzen und Zielen andererseits wieder [...]. Das heißt, es gibt wenige konkrete Vorstellungen über die eigentlichen Inhalte und Methoden der ‚Kompetenzvermittlung‘“* (Pletl/Schindler 2007, S. 35). Das hiermit

umschriebene, auch im Rahmen des Modellversuchs zu identifizierende Problem trifft den Bolognaprozess in seiner Substanz, der angetreten war, einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen einzuleiten. Gerade in dieser Frage bedarf es vielfältiger Praxiserfahrungen im Umgang mit den neuen Studiengängen und auch Geduld, um sowohl auf der Ebene der Studiengangskonzepte als auch der didaktischen Ausgestaltung der Kompetenzvermittlung einen tatsächlichen Wandel zu realisieren.

Betrachtet man die bisherigen projektspezifischen Erfahrungen, so sind diese insgesamt als positiv zu bewerten. So war es aufgrund der Einbindung von externen Beratern in der Konzeptionsphase möglich, bereits zu einem frühen Zeitpunkt grundsätzlich über einzelne Studiengänge nachzudenken und diese in der Folge neu auszurichten oder von einer weiteren Ausarbeitung abzusehen.

In besonderer Weise bewährt hat sich die enge Verknüpfung von Begutachtungsverfahren im Rahmen der Einrichtung von Studiengängen mit Fragen der Strukturentwicklung und Setzung von fachlichen Schwerpunkten. So wurde in zwei Fällen die Konzeptbewertung neuer Studiengänge an die Begutachtung von Forschungsschwerpunkten gebunden, die unter anderem mit der Denomination mehrerer Professuren verknüpft waren. Gerade diese enge Verbindung zwischen Studiengangsentwicklung – nicht zuletzt im Bereich von Masterstudiengängen – und Forschungspotenzial ist im Kontext einer zunehmenden Forschungsprofilierung von Fächern und Fachbereichen ein wesentlicher Schritt, um nicht Gefahr zu laufen, beide Bereiche, die ihren sinnbildlichen Ausdruck einerseits im Begriff des Bolognaprozesses, andererseits in dem der Exzellenzinitiative finden, weitgehend voneinander zu entkoppeln.

Eine zweite, auch für die Fächer und Fachbereiche spürbare Erleichterung ist, dass die Zertifizierungsverfahren im Vergleich zur Programmakkreditierung insgesamt weniger Zeit in Anspruch nehmen, da unter anderem die Bindung an Gremiensitzungstermine innerhalb der Akkreditierungsagenturen entfällt.

Zu erwarten ist, dass die Entwicklung des internen Qualitätssicherungssystems an der Universität Mainz zu einem kontinuierlichen Monitoring führt, das frühzeitige Korrekturen und Modifikationen von Studiengängen zulässt. Die enge Verknüpfung unterschiedlicher Qualitätssicherungsinstrumente im Rahmen der Systemakkreditierung, so zeigt sich bereits jetzt, trägt auf allen Ebenen der Hochschule dazu bei, eine verbesserte Steuerungsbasis zu erhalten und den Prozesscharakter von Studiengang- und damit verbundener Qualitätsentwicklung zu stärken.

5 Schlussfolgerungen

Der Modellversuch ‚Systemakkreditierung‘ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verdeutlicht beispielhaft die aktuelle Diskussion um die Umgestaltung des Akkreditierungswesens in Deutschland. Wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung einer Systemakkreditierung ist die Konstituierung eines hochschuleigenen internen Qualitätssicherungssystems, das sowohl über eine relative strukturelle Unabhängigkeit als auch über angemessene Kompetenzen verfügt, um Prozesse der internen Zertifizierung auf Grundlage von wissenschaftlich fundierten Erhebungs- und Evaluationsverfahren gewährleisten zu können. Der Aufbau eines entsprechenden Qualitätssicherungssystems stellt einen nicht unerheblichen Aufwand dar, ist aber auch unabhängig von Verfahren der Systemakkreditierung von den Hochschulen zu leisten, da der Einsatz von hochschuleigenen Qualitätssicherungsverfahren auch für die Programmakkreditierung unerlässlich sein wird. Sicherlich sind auch andere organisatorische Modelle – wie z. B. der Einbezug externer Kompetenzen durch die Kooperation mit Evaluationsagenturen oder eine stärkere organisatorische Anbindung an die Steuerungsebene – vorstellbar. Grundsätzlich jedoch ist ein gewisses Maß an organisatorischer Unabhängigkeit und damit die Gewährleistung von Verfahrensstandards, aber auch die Durchsetzung von etwaigen Auflagen innerhalb der Hochschule, von entscheidender Bedeutung.

Die Erfahrungen mit dem Modellversuch zeigen, dass mit den an der Universität Mainz durchgeführten Verfahren der durch die Programmakkreditierung gewährleistete Standard nicht unterschritten wird. So führte beispielsweise die im Rahmen des Projekts von ACQUIN durchgeführte Testakkreditierung zu nahezu identischen Einschätzungen und Bewertungen des betreffenden Studiengangs wie die interne Zertifizierung. Darüber hinaus ist es mit dem Modellversuch gelungen, die Prozesse der Hochschulentwicklung, der Struktur- und Entwicklungsplanung, der Schwerpunktsetzung sowie der Konzeption und Einrichtung neuer Studiengänge eng aufeinander zu beziehen und in diesem Zusammenhang die Expertise von Fachgutachtern durch deren frühe Einbindung stärker zu gewichten.

Wirft man einen Blick auf die Zukunft der Systemakkreditierung und die vom Akkreditierungsrat verabschiedeten Kriterien (vgl. *Akkreditierungsrat 2007*), so ist vor allem die vorgesehene Durchführung von Stichproben-Programmakkreditierungen in größerem Umfang aus der Perspektive des Modellversuchs weder begrüßenswert noch ausreichend durchdacht. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass eine Dokumentation und Offenlegung der jeweiligen Verfahren und der gewonnenen Ergebnisse ausreichend wäre, um das Qualitätssicherungssystem angemessen überprüfen zu können. Die vorgesehene Bewer-

tung so genannter Merkmalsstichproben – das heißt eine auf spezifische Fragestellungen (wie z. B. den studentischen Arbeitsaufwand (*workload*) von Studiengängen) konzentrierte Überprüfung des hochschulinternen Vorgehens – hingegen ist als ein sinnvolles Instrument zu werten, das insbesondere auch einen hochschulübergreifenden Vergleich zwischen Hochschulen im Umgang mit spezifischen Kriterien wie Modulgröße, ECTS-Vergabe etc. herstellen kann.

Literatur

Akkreditierungsrat (2007): Allgemeine Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung (Drs. AR 80/2007). Bonn

Brennan, John; Williams Ruth (2005): Akkreditierung im Vereinigten Königreich. In: Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehborg (Hg): Akkreditierung im Hochschulraum Europa. Bielefeld, S.79–108

European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA (2005): European Standards and Guidelines for Quality Assurance. Helsinki

Hanft, Anke (2007): Prozessorientierte Qualitätssicherung als neuer Standard des hochschulinternen Qualitätsmanagements. In: AQA – Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hg): Qualitätsmanagement und -entwicklung in Europäischen Hochschulraum. Wien, S.47–55

Heusser, Rolf (2006): Quality Audits an Schweizer Universitäten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Band II (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006). Bonn, S.183–187

Hochschulrektorenkonferenz; ACQUIN (2007): Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung (policy paper). Bonn

Hopbach, Achim (2006): Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems in Deutschland. Ein Kommentar zur aktuellen Diskussion und sechs Fragen (evanet-Positionen 08/2006). <http://evanet.his.de/evanet/positionen2006/hopbach.pdf>

Kehm, Barbara M. (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29, 2, S.78–97

Kultusministerkonferenz (KMK) (2007a): Ergebnisse der 318. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. *KMK-Pressemitteilung*, abgerufen am 14. Juni 2007 unter www.kmk.org/aktuell/pm070614b.htm, Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2007b): Ergebnisse der 320. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. *KMK-Pressemitteilung*, abgerufen am 13. Dezember 2007 unter www.kmk.org/aktuell/home1.htm, Bonn

Mittag, Sandra (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster

Nickel, Sigrun (2006): Anforderungen an die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems aus Sicht des CHE. Gütersloh

Pletl, Renate; Schindler, Götz (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: *Das Hochschulwesen* 2/2007, S. 34–38

Realising the European Higher Education Area (2003): Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin

Schmidt, Uwe (2005): Evaluation und Qualitätsmanagement an innovativen Hochschulen. In: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner (Hg.) 2005: *Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte*. Bielefeld, S.141–160

Schmidt, Uwe (2007): Requirements for a System of internal Quality Assurance in Higher Education Institutions. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *The Quality Assurance System for Higher Education at European and National Level (Beiträge zur Hochschulentwicklung 13/2007)*. Bonn 2007, S. 112–121

Schwarz, Stefanie; Westerheijden Don F. (2005): Akkreditierung und Evaluation: Eine vergleichende Studie im Hochschulraum Europa. In: Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hrsg.): *Akkreditierung im Hochschulraum Europa*. Bielefeld 2005, S. 9–52

Stensaker, Bjørn (2005): Norwegen: Fließende Grenzen zwischen Akkreditierung und Audit. In: Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hrsg.): *Akkreditierung im Hochschulraum Europa*. Bielefeld 2005, S. 215–241

Webler, Wolff-Dietrich (2007): Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung. In: *Das Hochschulwesen* 2/2007, S. 39–45

Williams, Peter (2006): Quality Audits in the United Kingdom. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Band II (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006)*. Bonn, S.189–196

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem (Drs. 7067-06). Berlin

Witte, Johanna (2006): Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede

Witte, Johanna (2008): Aspired convergence, cherished diversity: Dealing with the contradictions of Bologna. In: *Tertiary Education and Management* 14, 2008, 2, erscheint im August.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Uwe Schmidt, Jette Horstmeyer
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Forum universitatis 4
55099 Mainz
E-Mail: schmidtu@verwaltung.uni-mainz.de
jette.horstmeyer@verwaltung.uni-mainz.de

Uwe Schmidt ist Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Er ist von Hause aus Soziologe und unter anderem stellvertretender Vorsitzender der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation und Mitglied der Steuerungsgruppe der Austrian Agency for Quality Assurance (AQA) in Österreich.

Jette Horstmeyer studiert Soziologie und ist studentische Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster

Ute von Lojewski

Um den zahlreichen Anforderungen an ein Qualitätsmanagement in Hochschulen gerecht zu werden, wird im vorliegenden Beitrag eine Einbindung in das hochschulweite Managementsystem für unabdingbar gehalten. Gezeigt wird, wie aus der strategischen Planung einer Hochschule heraus Qualitätsziele generiert und durch Systematisieren und Präzisieren handhabbar gemacht werden können. Als Hilfsmittel zur Umsetzung der Qualitätspolitik wird an der Fachhochschule Münster ein prozessorientiertes Verfahren eingesetzt, das sehr zur Gestaltung transparenter und effizienter Arbeitsabläufe beigetragen hat. Der Beitrag schließt mit einem Appell an die Akkreditierungsagenturen, ein Konzept zu entwickeln, das individuelle Qualitätsmanagementmodelle an Hochschulen toleriert und historisch gewachsene externe Prüfverfahren wie Evaluierung, Zertifizierung, Auditierung und Akkreditierung schlüssig verbindet.

1 Einführung

1.1 Problemlage und Qualitätsbegriff

Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen müssen vielen Herren dienen: Ihre Aufgabe sollte es sein, die hochschulintern definierten Qualitätsansprüche zu verwirklichen, die Erwartungen der Stakeholder (insbesondere der Studierenden und Arbeitgeber) zu erfüllen und zugleich einer externen Überprüfung, etwa im Rahmen einer (System-) Akkreditierung, Stand zu halten. Die folgenden Überlegungen versuchen zu dieser komplexen Gemengelage einige Ideen hinsichtlich Herangehensweise und problemadäquater Ausgestaltung beizusteuern. Gleichzeitig wird am Beispiel der Fachhochschule Münster gezeigt, wie eine entsprechende Umsetzung aussehen könnte.

Qualität wird hier als relatives Maß verstanden, das die realisierte Beschaffenheit einer Einheit und die an sie gestellten Anforderungen in Beziehung setzt.¹ Qualitätsmanagement meint sowohl das Managen der Qualität als auch die Qualität des Managens, wenn es – wie hier unterstellt – das Festlegen von Qualitätspolitik, -zielen und -verantwort-

¹ Vgl. DIN EN ISO 9000:2005, Nr. 3.1.1, die Qualität als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert.

lichen ebenso wie das Verwirklichen der Qualität mit Hilfe von Planung, Lenkung, Sicherung und Verbesserung einschließt (*DIN EN ISO 9000:2005, Nr. 3.2.8*). Ein Qualitätsmanagementsystem umfasst die dazu erforderlichen Organisationsstrukturen, Verfahren, Prozesse sowie Mittel und ist Teil eines übergeordneten Managementsystems.

1.2 Die Fachhochschule Münster

Mit rund 9.000 Studierenden, 220 Professorinnen und Professoren sowie 420 sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gehört die Fachhochschule Münster zu den größten Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. An sieben Standorten bietet sie in 15 Lehreinheiten gut 50 Bachelor- und Masterstudiengänge an. Das dabei abgedeckte Fächerspektrum ist umfassend; es reicht von verschiedenen technischen Disziplinen über Gestaltung und Soziales bis hin zu den Wirtschaftswissenschaften. Zudem werden interdisziplinäre Angebote vorgehalten wie etwa die Lehramtsausbildung für das Berufskolleg sowie Studiengänge im Bereich der Logistik, des Wirtschaftsingenieurwesens und des Facility Managements. Mit ca. 10 Millionen Euro verfügt die Fachhochschule Münster über ein Drittmittelaufkommen aus der anwendungsorientierten Forschung, das deutlich über dem Bundesdurchschnitt für Fachhochschulen liegt.

Wie viele andere Hochschulen auch hat sich die Fachhochschule Münster in den letzten Jahren verstärkt mit Qualitätsfragen beschäftigt. Im Fokus stand dabei die Qualitätssicherung – stärker noch als die Qualitätsentwicklung – in Studium und Lehre. In diesem Bereich hat die Hochschule vielfältige Erfahrungen sammeln können. Neben zahlreichen Aktivitäten zur internen Qualitätssicherung laut Evaluationsordnung hat sich die Hochschule diversen externen Qualitätsüberprüfungen unterzogen (*zu den Vorgehensweisen und Hintergründen der verschiedenen Verfahren siehe Benz und andere. 2007, Pasternack 2004*). Im Bereich der Akkreditierung ist an erster Stelle die klassische Programmakkreditierung in Paketen zu nennen, die sich auf 42 Studiengänge erstreckt. Daneben wurden in fünf Studiengängen Modellversuche zur Konzeptakkreditierung (mit der Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen [AQAS]) und in zwei Studiengängen zur Prozessakkreditierung (mit dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut [ACQUIN]) begleitet. Zudem liegen Erfahrungen jenseits der Akkreditierung vor: Bereits seit 1998 lässt sich der Fachbereich Wirtschaft nach den DIN EN ISO 9000ff. Normen auditieren und zertifizieren (*siehe Boentert 2007*); zwei andere Fachbereiche haben ihr Studienprogramm schon vor der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge evaluieren lassen. Ergänzend hat

sich die Fachhochschule im Jahr 2006 einer hochschulweiten externen Evaluierung durch die European University Association (EUA) unterzogen.²

Um von einer Qualitätssicherung durch Evaluation, Akkreditierung und Zertifizierung zu einem kohärenten Qualitätsmanagement zu kommen, ist die Fachhochschule Münster inzwischen einen weiteren Schritt gegangen. Sie versucht – eingebunden in das gesamte Hochschulmanagement – Qualität systematisch zu gestalten und zu entwickeln. Wie sie dies tut, wird im Folgenden erläutert.

2 Qualitätsmanagement

2.1 Qualitätspolitik

Ein Qualitätsmanagement muss eingebettet sein in das Gesamtmanagement einer Organisation. In diesem aufeinander abgestimmten Gefüge von Planung, Entscheidung, Organisation, Kontrolle und Ausführung werden Politik und Ziele sowie Mittel und Wege zur Zielerreichung festgelegt; hier muss die Qualität als maßgebliches Profilelement ihren Platz finden. Das Qualitätsmanagement einer Hochschule braucht die Orientierung an den Grundsätzen, Zielen und Strategien seiner Institution, um sich entfalten zu können. Nur wenn eine Institution ihr strategisches Leitbild, ihre Leitlinien und strategischen Ziele klar benannt hat, kann sie ihre Qualitätspolitik, also ihre Absichten und Ansichten zur Qualität, formulieren.

So hat die Fachhochschule Münster ihre Managementphilosophie im aktuellen Hochschulentwicklungsplan niedergeschrieben (*Fachhochschule Münster 2005*). Ein Leitbild und sieben Leitlinien bilden den Rahmen, in dem sich das Hochschulmanagement bewegt.³ Strategische Planungen für die verschiedenen Aufgabenbereiche der Hochschule (Forschung und Transfer, Studium und Lehre sowie Leitung und Dienstleistung) ergänzen das Profil der Hochschule. So werden zum Beispiel für die allgemein gültige Leitbildidee einer qualitätsvollen Gestaltung der Lehre zwei strategische Entwicklungsrichtungen aufgezeigt: die Entwicklung und Einhaltung besonders hoher Qualitätsstandards sowie eine dauerhafte, selbstverständliche und prozessorientierte Qualitätssicherung. Dazu soll die Fachhochschule Münster ihr Qualitätssicherungskonzept zu einem ganzheitlichen prozess-

² Zu den Zielen und Aufgaben der EUA siehe www.eua.be (Zugriff am 12.12.2007).

³ Diese sowie weitere interne (insb. Ordnungen) und externe Rahmenbedingungen (Hochschulgesetze, Akkreditierungskriterien etc.) bestimmen gemeinsam mit den Ressourcen der Hochschule maßgeblich die Strukturqualität, die wiederum Prozess- und Ergebnisqualität ermöglicht. Zu den Begriffen vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2003).

orientierten Betreuungs-, Lehr- und Evaluationssystem weiter entwickeln, das die Studierenden vom Einstieg ins Studium bis zum Übergang in den Arbeitsmarkt begleitet.

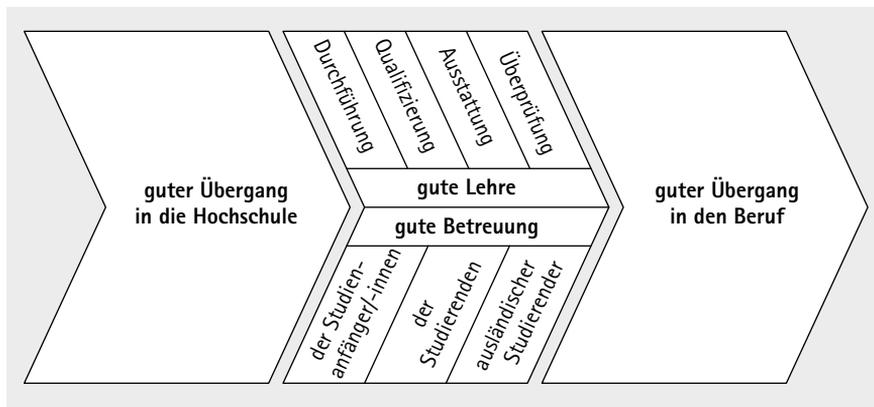
Um diese Vorstellungen zur zukünftigen Qualität in der Hochschule für die dezentralen Einheiten greifbarer zu machen, wird die Qualitätspolitik sukzessive durch die Hochschulleitung präzisiert. Eine Konkretisierung erfolgt etwa dadurch, dass in der strategischen Planung das Oberziel „Optimieren des Studienerfolgs“ formuliert wird und daraus weitere strategische Qualitätsziele abgeleitet werden, die es anschließend zu operationalisieren gilt.

2.2 Qualitätsziele und ihre Operationalisierung

Da es im Regelfall in einer Hochschule zu einer ganzen Reihe konkreter Qualitätsziele kommt, bietet es sich an, eine gewisse Gliederungssystematik zu entwickeln, um Akzeptanz und Übersichtlichkeit zu erhöhen.

Die Fachhochschule Münster orientiert sich am Modell der Wertschöpfungskette (Porter 2000) und formuliert entlang des Weges der Studierenden durch die Hochschule folgende strategischen Qualitätsziele (s. Abb. 1): guter Übergang in die Hochschule, gute Lehre, gute Betreuung, und guter Übergang in den Beruf.

Abbildung 1: Optimieren des Studienerfolgs: Qualitätsziele entlang der „Wertschöpfungskette“



Beim Ziel „gute Lehre“ wird zwischen Durchführung, Qualifizierung, Ausstattung und Qualitätsüberprüfung differenziert; beim Ziel „gute Betreuung“ wird zwischen allen

Studierenden, den Studienanfängern und –anfängerinnen sowie den ausländischen Studierenden unterschieden.

Was aber bedeutet „gute“ Lehre und „gute“ Betreuung? Wie kann die Hochschulleitung diese Begriffe so übersetzen, dass die einzelne Professorin, der Mitarbeiter im Prüfungsamt etc. weiß, was sie oder er tun kann, um die Qualitätsziele zu erfüllen? Um dies sagen zu können, sind die strategischen Qualitätsziele nicht konkret genug. Also ist zu überlegen, was tatsächlich in welchem Ausmaß innerhalb welcher Zeit erreicht werden soll, so z.B. wöchentliche Sprechstunden aller Lehrenden zur Gewährleistung einer guten Betreuung. Diese messbar gemachten Ziele bilden die Grundlage der Kommunikation mit den Hochschulangehörigen; mit ihnen kann für einen zuvor definierten Zeitraum die Zielerreichung gemessen und beurteilt werden (Ergebnisqualität). Während die strategische Stoßrichtung der Qualitätspolitik über einen längeren Zeitraum Gültigkeit hat, muss die operative Übersetzung der hochaggregierten Ziele regelmäßig in kürzeren Abständen aktualisiert werden.

So ist an der Fachhochschule Münster die strategische Richtung durch den Hochschulentwicklungsplan von 2005 bis 2010 vorgegeben; eine messbare Umsetzung ist zum zweiten Mal für den Zeitraum von 2008 bis 2010 erfolgt. Dabei wurden – ausgehend von der Wertschöpfungskette – für die verschiedenen Zielbereiche konkrete Inhalte und Ausmaße sowie Zeitpläne festgelegt, die auch in die aktuelle Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Landesregierung aufgenommen wurden (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Operationalisieren der Qualitätsziele in Studium und Lehre

	Strategisches Qualitätsziel	Operationalisierte Zielinhalte	Zielausmaß/Zeitbezug
1.	Guter Übergang in die Hochschule	Online-Bewerbung und -Einschreibung	85% bis 2010
2.	Gute Lehre	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluationsbericht ● Optimierung lehrbegleitender Prozesse 	<ul style="list-style-type: none"> ● jährlich ● 4 zentrale Prozesse analysieren, optimieren und beschreiben bis 2008/09
3.	Gute Betreuung	Optimierung der Servicefunktionen	mind. 6 Fachbereiche bis 2008 mit HIS-LSF ausstatten
4.	Guter Übergang in den Beruf	<ul style="list-style-type: none"> ● Absolventenbefragung ● Praxistransferstipendien 	<ul style="list-style-type: none"> ● flächendeckend ● Einwerbung von Praxistipendien (mind. 10) und Pilotdurchgang bis 2009

2.3 Bezug zur Balanced Scorecard

Mit der Balanced Scorecard (BSC) (Kaplan/Norton 1997) bietet die Betriebswirtschaftslehre ein Instrument an, dessen Grundideen und Wirkungsweise die Fachhochschule Münster für ihr Qualitätsmanagement entlehnt hat. Die BSC ist im Wesentlichen ein „Berichtsbogen“, dessen Kennzahlen sich aus Vision, Mission und Strategie einer Organisation ableiten. Aus verschiedenen Perspektiven wird gefragt, was jeweils die kritischen Erfolgsfaktoren für das oberste Organisationsziel sind. Dies soll sicherstellen, dass neben der Betrachtung des Oberziels auch dessen wichtigste Einflussgrößen beachtet werden. Die kritischen Größen werden dann top-down operationalisiert und organisationsweit kommuniziert.

Mit der zuvor für die Fachhochschule Münster beschriebenen Herangehensweise sind die Grundmechanismen der BSC übertragen worden. Abgeleitet aus Leitbild, Leitlinien und strategischen Zielen ist – orientiert an den verschiedenen Stufen und Aspekten eines studentischen Werdegangs – das Oberziel „qualitätsvolle Gestaltung von Lehre und Studium“ soweit konkretisiert worden, dass bestimmbar wird, welche Parameter besonders kritisch für das Erreichen dieses Ziels sind. Für diese Parameter wiederum sind Zielinhalt, Zielausmaß und Zeitbezug festgelegt worden. So bedeutet etwa „qualitätsvolle Gestaltung“ aus der Perspektive der Studieninteressierten einen gelungenen Übergang in die Hochschule. Ein wesentlicher Indikator dafür, dass Studierende diesen Übergang als gelungen betrachten ist – so hat sich in Umfragen gezeigt – eine hohe Online-Präsenz der Hochschule in dieser Phase. Also wurde als Ziel formuliert, eine Quote von 85 Prozent Onlinebewerbungen und -einschreibungen bis zum Jahre 2010 zu erreichen. Das entsprechende Unterziel im Vorgängerzeitraum war die Darstellung aller Einschreibeabläufe in einer Bewerberfibel.

Dank der schrittweisen Umwandlung hochaggregierter Zielvorstellungen in präzise Sollvorgaben wird systematisch die Lücke zwischen der strategischen Leitungsebene und der operativen Ausführungsebene (im obigen Beispiel dem Studierendensekretariat) geschlossen. Alle Fachbereiche und sonstigen Einheiten der Fachhochschule Münster haben sich schriftlich zur Umsetzung dieses Konzepts verpflichtet.

2.4 Ergebnisqualität durch Prozessqualität

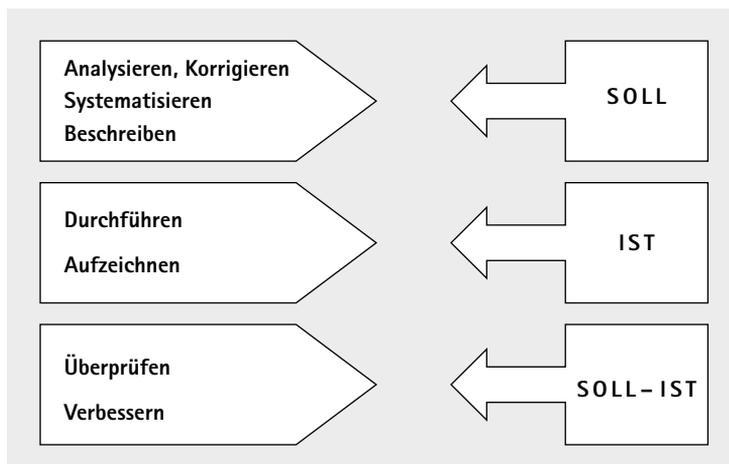
Die Definition von Zielen ist ein Schritt, diese zu realisieren ein zweiter. Wie dargestellt beschreibt die Hochschule ihr Qualitätsverständnis in strategischen Qualitätszielen, die – entsprechend dem Gedankengut der BSC – schrittweise konkretisiert

werden und damit die gewünschte Ergebnisqualität der Einzelziele definieren. Um diese Ergebnisqualität auch tatsächlich zu erreichen, verfolgt die Hochschule einen prozessorientierten Ansatz, wobei die Prozessqualität als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck angesehen wird.⁴

Beim Modellversuch zur Prozessakkreditierung (*HRK/ACQUIN 2006, siehe auch Schmidt 2008, in diesem Heft*) standen die für den Bereich Studium und Lehre besonders wichtigen Abläufe (Kernprozesse) im Mittelpunkt. Es handelt sich um die Einführung, Durchführung, Evaluation und Verbesserung, sowie die Aufhebung eines Studienganges. Die Fachhochschule Münster hat sich in der Modellphase besonders auf die Einführung und Aufhebung eines Studienganges konzentriert; die Prozesse zur Durchführung, Evaluation und Verbesserung stehen zur Zeit im Zentrum der Aufmerksamkeit (*vgl. Abb. 2, Ziel „gute Lehre“*).

Die dabei eingesetzte Vorgehensweise soll hier nur kurz skizziert werden (*für Details siehe Fachhochschule Münster 2007*). Entsprechend dem Qualitätsregelkreis werden sieben Schritte vom Analysieren bis zum Verbessern unterschieden, die sich den drei Phasen „Soll“, „Ist“ und „Soll-Ist“-Vergleich zuordnen lassen (*vgl. Abb. 3*).

Abbildung 3: Optimieren der Prozessqualität – Überblick



⁴ Vgl. dazu auch die Forderung im Grundkonzept des EFQM-Modells für Exzellenz: „Die systematische Umsetzung von Politik, Strategien, operativen Zielen und Planungen der Organisation wird durch ein klar strukturiertes und integriertes Netz von Prozessen sichergestellt und bewerkstelligt“ (European Foundation for Quality Management/Deutsche Gesellschaft für Qualität 2003).

In der ersten Phase (Soll) werden die relevanten Prozesse identifiziert, analysiert und – falls nötig – in ihrem Ablauf optimiert, um sie anschließend in Form von Ablaufschemata systematisch in einem Handbuch zu beschreiben; dies dient der Klärung der sechs „W-Fragen“: Wer macht was wann warum wo und wie? In der Durchführungsphase (Ist) wird die tatsächliche Prozessabwicklung in einem Arbeitsheft begleitend protokolliert und die Durchführung als solche entsprechend dokumentiert. Die letzte Phase (Soll-Ist-Vergleich) dient der Überprüfung und Verbesserung: Interne Überprüfungen können z. B. in Form von Audits oder Qualitätsberichten stattfinden; externe Überprüfungen werden in Form von Evaluierungen (z. B. durch die EUA) und Akkreditierungsverfahren durchgeführt. Verbesserungen sind dann nötig, wenn Abweichungen in der Abwicklung festgestellt werden. Entweder werden dann etwaige ausgelassene oder nicht korrekt ausgeführte Arbeitsschritte laut Prozessablauf nachgeholt oder auch Veränderungen in den Ablaufprozessen vorgenommen, etwa wenn sich heraus stellt, dass die Sollvorgaben nicht praktikabel sind.

Die Hochschule verwendet Elemente aus der DIN EN ISO-Norm 9001:2000 und dem EFQM-Modell (*European Foundation for Quality Management/Deutsche Gesellschaft für Qualität 2003*), ohne jedoch eines der beiden Systeme vollständig anzuwenden. Denkbar sind aber auch andere Wege und systemische Ansätze; wichtig ist nur, dass es sich um einen schlüssigen Ansatz handelt, bei dem das Qualitätsmanagement mehr ist als die planlose Bündelung einzelner Qualitätssicherungsmaßnahmen.

3 Entwicklungsstand

Grundidee des Ansatzes der Fachhochschule Münster ist es, Qualitätspolitik und Qualitätsziele aus dem strategischen Managementsystem der Hochschule abzuleiten. Als Mittel zur Umsetzung wird ein prozessorientiertes Verfahren eingesetzt.

Der gewählte Systemisierungsansatz anhand des Weges der Studierenden durch die Hochschule hat sich im Studien- und Lehrbetrieb bewährt: Dank der eingängigen Strukturierung wird die Kommunikation mit den Fachbereichen und aus den Fachbereichen heraus erleichtert; Mittelverwendung und Berichterstattung orientieren sich konsequent an der Wertschöpfungskette und auch die Studienbeitragssatzung sowie die zugehörige Verwendungsordnung machen sich das Modell zunutze.

Erste Rückmeldungen zu den Prozessbeschreibungen zeigen, dass nicht nur die Abwicklung der bisher betrachteten Prozesse optimiert werden konnte, sondern dass insbesondere die Mitglieder der Fachbereiche die transparente Prozessgestaltung zu würdigen

wissen. Prozessanalyse, -systematisierung und -optimierung führen zu einem intensiven Austausch aller Beteiligten und zu einem gesteigerten Qualitätsbewusstsein in den dezentralen Einheiten. Auf Basis eines gemeinsamen methodischen Rahmens kann sich so eine Qualitätskultur entwickeln, die das Prozesswissen der handelnden Personen ernst nimmt, nicht primär auf Sanktionen, sondern vor allem auf das Voneinanderlernen setzt und Raum für unterschiedliche Fächertraditionen lässt.

Die Hochschulleitung sieht in der vorliegenden Entwicklung die große Chance, in der Hochschule vorhandene Qualitätsbemühungen unter einem gemeinsamen Dach zu verknüpfen. Es kommt durch diesen Ansatz zu einem hochschulweit einheitlichen Vorgehen mit hoher Transparenz. Allerdings bedeutet diese Art der Herangehensweise auch eine Verlagerung der Verantwortung aus den dezentralen Einrichtungen hin zur Hochschulleitung. Waren bisher die Fachbereiche für die Qualitätssicherung insofern allein zuständig, als sie verantwortlich für die Programme und deren Akkreditierung waren, ist nun durch die enge Verbindung zum hochschulweiten Qualitätsmanagementsystem und durch die Entwicklung einheitlicher Prozesse eine stärkere zentrale Koordination für ein gutes Ergebnis zwingend notwendig. Nicht zu verhehlen ist zudem, dass Organisation, Information, Betreuung und Beratung mit dem hier gewählten Prozessansatz – auch wegen des intensiveren Austausches mit den Fachbereichen – gegenüber früher deutlich zugenommen haben.

An der Fachhochschule Münster ist der erste Schritt in Richtung prozessorientiertem Qualitätsmanagement getan; es bleibt jedoch noch eine Menge Arbeit zu erledigen: So gibt es bis jetzt lediglich Prozessbeschreibungen auf Papier. Um Aktualität und jederzeitigen Zugriff zu gewährleisten, ist es dringend erforderlich, eine elektronische Version mit Online-Prozessbeschreibungen, -Checklisten etc. zu implementieren. Noch wichtiger erscheint es, nicht nur weitere Kernprozesse aus dem Bereich Studium und Lehre in dieses System aufzunehmen, sondern vor allem auch die anderen Handlungsfelder der Hochschule (Forschung und Transfer, Leitung und Dienstleistung) einzubeziehen. Erst wenn dies geschehen ist, kann von einem hochschulweiten Qualitätsmanagementsystem gesprochen werden.

4 Qualitätsmanagement und Akkreditierung

Zu Anfang wurde schon auf die vielfältigen Anforderungen, die ein Qualitätsmanagementsystem erfüllen soll, verwiesen. Genannt wurde dabei auch der Anspruch auf einen Ansatz, der den Kriterien der Akkreditierungsagenturen genügt. Natürlich wünscht sich auch die Fachhochschule Münster nicht nur, dass Transparenz und Effizienz ihrer wich-

tigsten Arbeitsprozesse erhöht werden, sondern auch, dass eine Akkreditierung dieses Ansatzes sie aus der dauerhaften Notwendigkeit von Programmakkreditierungen entlässt. Mit dem Modellversuch zur Prozessakkreditierung durch ACQUIN ist sie diesem Ziel ein großes Stück näher gekommen und hat Erkenntnisse darüber sammeln können, welche Anforderungen Hochschulen und Akkreditierungsverfahren erfüllen müssen, um „geeignet“ für eine Systemakkreditierung zu sein.

4.1 Blick auf die Hochschulen

Welche allgemeinen Anforderungen lassen sich für Hochschulen, die ein solches oder ähnliches System implementieren möchten, aus den Erfahrungen der Fachhochschule Münster ableiten? Wann ist es sinnvoll, zu einer Systemakkreditierung anzutreten?

Zuerst einmal und am allerwichtigsten: Nur wenn die Hochschule eine durchgängige Qualitätskultur und Qualitätspolitik hat, die eingebettet ist in ihr strategisches Hochschulmanagement, mit einer klaren Definition von Leitbild und Zielen, ist es sinnvoll, sich einer Systemakkreditierung zuzuwenden. Dies setzt die Existenz eines durchgängigen (prozessorientierten) Qualitätsverständnisses und die Bereitschaft der Hochschulleitung zur Übernahme der Verantwortung für Qualität und Akkreditierung voraus. Die Hochschule muss sich zudem bewusst sein, dass ein in sich geschlossenes Qualitätsmanagement einen entsprechenden Ressourcenzuschnitt erfordert. Sowohl der Einsatz von Personal, Zeit als auch Geld ist anders als in herkömmlichen Systemen.

Nicht zuletzt gilt es auch ein Spannungsverhältnis auszutarieren: Auf der einen Seite stehen die akademische Freiheit und ausgeprägte Fachkulturen, verbunden mit – normalerweise – gut funktionierenden informellen Kommunikationsstrukturen und gewachsenen Qualitätskulturen einzelner Fachbereiche. Herkömmliche Herangehensweisen wie die Programmakkreditierung berücksichtigen dies sehr stark, da sie dezentrale Qualitäts- und Akkreditierungsverantwortung befördern. Qualitätsmanagement als Bestandteil eines umfassenden Hochschulmanagements bedeutet hingegen eine stärker zentrale Steuerung von Qualitätsentwicklung und –sicherung. Hochschulpolitisch hier den „Königsweg“ zu finden ist eine große Herausforderung.

Ganz deutlich ist zu sagen, dass eine Hochschule sich nur dann mit dem Gedanken an eine Systemakkreditierung befassen sollte, wenn der Wunsch nach Neuausrichtung des gesamten Qualitätsmanagementsystems im Vordergrund steht und nicht die Suche nach preiswerten und zeitsparenden Alternativen zur Programmakkreditierung. Denn die Vor-

bereitung einer Akkreditierung des gesamten Systems ist insgesamt sicherlich nicht weniger aufwändig als die Arbeiten zur Akkreditierung einzelner Studienprogramme, seien es auch noch so viele.

4.2 Blick auf die Agenturen

Vor dem Hintergrund der bisher gesammelten Erfahrungen ist an dieser Stelle zuerst zu fragen, welche Wünsche sich für die externe Überprüfung eines kompletten Qualitätsmanagementsystems aus Sicht einer betroffenen Hochschule ergeben. Sicherlich darf es nicht so sein, dass eine Systembeurteilung ein ganz bestimmtes Qualitätsmodell unterstellt. Vielmehr muss ein wie auch immer geartetes Akkreditierungsverfahren flexibel genug sein, um die unterschiedlichen in den Hochschulen entwickelten Qualitätsmanagementsysteme individuell würdigen zu können. Entscheidend ist, dass die Hochschulen an den selbst gesetzten Zielen und Ansprüchen gemessen werden. Das bedeutet aber auch, dass Alternativen zur Programmakkreditierung trotz (oder gerade wegen) der eingeforderten Flexibilität ein hohes Maß an Transparenz aufweisen müssen. Anforderungskatalog, Prüfkriterien, Prüfgegenstand und Prüfungsumfang müssen ebenso bekannt sein wie der Ablauf der durchzuführenden Prüfungen. Die Systemakkreditierung erfordert zudem einen Wechsel in der Gutachterkompetenz. Ausgewiesene Fachvertreter wie in der Programmakkreditierung reichen nicht aus; vielmehr sind erfahrene Qualitätsmanagementexperten gefragt.

In der Pilotphase der Prozessakkreditierung führten nicht klar definierte Bezüge zwischen der durchgeführten Evaluierung durch die EUA, den Ansätzen zur Prozessoptimierung und -akkreditierung und parallel laufenden Programmakkreditierungen oft zu Verwirrung in den beteiligten Hochschulen. Um zu vermeiden, dass es zu Doppelarbeiten kommt, müssen diese Beziehungen in Zukunft klar definiert werden. Ein großes Arbeitsfeld bleibt also das Zusammenführen von (Re-)Akkreditierung, Evaluierung, Zertifizierung und Auditing. Es muss auf Dauer gelingen, ein „eingeschwungenes“ kohärentes Gesamtkonzept zu entwickeln.

5 Fazit

Erst durch das dynamische Gestalten und Entwickeln von Qualität statt eines planlosen Bündels einzelner Qualitätssicherungsmaßnahmen entsteht ein ganzheitliches Qualitätsmanagementkonzept. Ein möglicher Weg – aber sicherlich nicht der einzige – zur Realisierung ist eine prozessorientierte Umsetzung. Zwingend dagegen ist eine Anbindung des Qualitätsmanagements an das hochschulweite Managementsystem, aus dem sich Qualitätspolitik und Qualitätsziele ableiten.

Jede Überprüfung der Qualität muss sich also stets an den Organisations- und Qualitätszielen orientieren. Nur so kann die Zertifizierung der berühmten Betonschwimmweste vermieden werden – bei der zwar alle Produktionsprozesse exakt nach Ablaufschema eingehalten werden, der Nutzer aber zum Schluss garantiert ertrinkt.

Literatur

Bauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2003): Gemeinsame Empfehlung der BAR zu § 20 Qualitätssicherung vom 23. März 2003. www.sgb-ix-umsetzen.de/index.php/nav/tpc/nid/1/aid/116 (Zugriff: 04. August 2007)

Benz, Winfried u. a. (Hrsg.) (2007): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Stuttgart 2007, Kapitel F: Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätszertifizierung

Boentert, Annika (2007): DIN EN ISO 9001:2000: Ein geeignetes Instrument für das Qualitätsmanagement an Hochschulen? In: *Qualität in der Wissenschaft* 1/2007, S. 11 ff.

DIN EN ISO 9000:2005

DIN EN ISO 9001:2000

European Foundation for Quality Management/Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hrsg.) (2003): Das EFQM-Modell für Excellence, Version für Öffentlichen Dienst und soziale Einrichtungen, Frankfurt

European University Association (2007): www.eua.be (Zugriff: 23. Juli 2007)

Fachhochschule Münster (Hrsg.) (2007): Prozessqualität in Lehre und Studium. Handbuch – Arbeitsheft – Aufzeichnungen, Münster

Fachhochschule Münster (Hrsg.) (2005): Hochschulentwicklungsplan der Fachhochschule Münster, Münster. www.fh-muenster.de/hochschule/organisation/hochschulentwicklungsplan/php (Zugriff: 04. September 2007)

HRK; ACQUIN (Hrsg.) (2006): Prozessqualität für Lehre und Studium. Policy Paper, Bayreuth

Kaplan, Robert S.; Norton, David P. (1997): Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen, Stuttgart

Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Wittenberg

Porter, Michael E. (2000): Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten. 6. Aufl., Frankfurt

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Ute von Lojewski
Prorektorin für Studium, Lehre und Studienreform
Fachhochschule Münster
Hüfferstraße 27
48149 Münster
E-Mail: vlo@fh-muenster.de

Ute von Lojewski vertritt seit Beginn der 90er Jahre das Lehrgebiet Rechnungswesen und Controlling an der Fachhochschule Münster. Seit 2003 ist sie zudem in der akademischen Selbstverwaltung als Prorektorin für Studium und Lehre engagiert. Zuvor war sie etliche Jahre in der betrieblichen Praxis tätig; zuletzt in leitender Position bei einem großen deutschen Entsorgungsunternehmen. Ihre Hauptarbeitsgebiete sind die Bereiche strategisches Management, Unternehmensplanung und Kostenrechnung.

Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau

Jürgen Petzoldt, Heike Schorcht, Claudia Haaßengier

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses hat sich die Technische Universität (TU) Ilmenau entschlossen, ein hochschulweites Qualitätsmanagementsystem einzuführen. Es soll die Universität in die Lage versetzen, sich eigenständig steuern und entwickeln zu können. Entsprechend dem Qualitätsmanagementkonzept der TU Ilmenau werden alle Tätigkeitsfelder der Universität als Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems angesehen. Tätigkeitsfelder sind die Bereiche Strategie und Führung, Studium und Lehre sowie Forschung. Das auf Eigenverantwortung und dezentrale Regelmechanismen ausgerichtete Grundkonzept ist in einem Qualitätsmanagementhandbuch dokumentiert. Es beschreibt Organisationsstrukturen, Prozesse, Verantwortlichkeiten und Mittel zur Verwirklichung des Qualitätsmanagements. Der Artikel stellt das Gesamtkonzept sowie die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen zu seiner Umsetzung ebenso dar wie wirksame Instrumente, erste Umsetzungserfahrungen und notwendige Konsequenzen, die sich aus der Einführung ergeben.

1 Motivation

Grundanliegen jeder universitären Tätigkeit sind Forschung und Lehre auf hohem wissenschaftlichem Niveau und die Ausbildung von Absolventen mit hoher akademischer Bildung. Diesem Anliegen wurde die TU Ilmenau, in ähnlicher Weise wie andere Universitäten, bisher mit guten bis sehr guten Ergebnissen gerecht. Dies haben in der Vergangenheit zahlreiche Rankings ergeben. Zudem besteht national und international eine starke Nachfrage nach Absolventen der TU Ilmenau. Die Qualität der Forschung an der Universität und ihrer Absolventen beruht in erster Linie auf den Fähigkeiten und dem pädagogischem Geschick ihrer Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter,¹ d. h. über die Berufungs- und Personalpolitik wird die Qualität von Forschung und Lehre wesentlich bestimmt. Eine Besonderheit wissenschaftlicher Arbeit ist neben anderen Faktoren die dafür notwendige Kreativität, die einerseits individuell veranlagt ist, andererseits durch das Umfeld wie Arbeitsbedingungen, Freiräume, Diskussionspartner, den Anteil administra-

¹ In diesem Text wird aus Gründen der Lesbarkeit durchgängig die männliche Form benutzt, die weibliche Form ist dabei mit eingeschlossen.

tiver Arbeiten usw. beeinflussbar ist. Kreativität lässt sich weder befehlen noch von außen anordnen. Ein effektives Universitätsmanagement muss als Zielfunktion die Schaffung kreativer Freiräume für alle Wissenschaftler haben.

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems (QM-Systems) an einer Hochschule hat prinzipiell diesem Grundanliegen jeder universitären Tätigkeit sowie der Qualitätssicherung und -verbesserung zu dienen. Die Sichtbarkeit der Qualität nach außen ist dabei zunächst ein Werbeargument für die erfolgreiche Rekrutierung guter Studierender, Wissenschaftler und Professoren und die notwendige Einwerbung von Forschungsgeldern. Die objektivierbare Darstellung der Qualität der Leistungen einer Universität ist demzufolge ein erstes Anliegen eines hochschulischen QM-Systems. Ein zweites Anliegen folgt aus der genannten Notwendigkeit der Schaffung kreativer Freiräume für wissenschaftliches Arbeiten. Ein QM-System muss dazu dienen, das Hochschulmanagement effektiv zu gestalten, um den Anteil wissenschaftlicher Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit des wissenschaftlichen Personals durch die Optimierung der Dienstleistungsprozesse wesentlich zu erhöhen. Die aus dem Bologna-Prozess resultierende relativ kurzfristige Umstellung sämtlicher Studiengänge ist eine weitere Motivation für die Einführung eines QM-Systems. Gerade bei solchen, alle Bereiche einer Hochschule betreffenden Veränderungen sind klare Spielregeln, effektive Entscheidungsstrukturen, Transparenz, Zeitersparnis und Kostenminimierung überlebensnotwendig. Die Umstellung der Studiengänge kann genutzt werden, um das existierende Qualitätsniveau zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verbessern sowie effektiver funktionierende Strukturen zu schaffen.

Im Folgenden wird ausgehend von der Zielsetzung und den Grundsätzen des QM-Systems das Qualitätsmanagementkonzept der TU Ilmenau vorgestellt. Anschließend wird das Qualitätsmanagementhandbuch als zentraler Bestandteil des QM-Systems beschrieben. Des Weiteren wird näher auf die Voraussetzungen für die Umsetzung des integrierten Qualitätsmanagements sowie wesentliche Instrumente der Qualitätssicherung eingegangen. Abschließend wird über Erfahrungen bei der Einführung eines QM-Systems berichtet. Hierbei werden Erfolgsfaktoren und Hindernisse benannt.

2 Zielstellung und Grundsätze des Qualitätsmanagementsystems

Aus der Motivation zur Einführung und Umsetzung eines QM-Systems an einer Universität lassen sich dessen grundsätzliche Ziele ableiten. Diese bestehen aus:

- Qualitätssicherung und -verbesserung,
- Qualitätserfassung, d. h. Objektivierung der Ergebnisse von Lehre und Forschung,

- Schaffung von Flexibilität in Lehre, Forschung und Dienstleistung,
- Ableitung und Umsetzung effektiver Steuerungsinstrumente,
- Umsetzung transparenter und zeiteffektiver Regularien für die wichtigsten Vorgänge innerhalb einer Hochschule.

Bei der Konzeption eines auf die Universität zugeschnittenen QM-Systems müssen die Besonderheiten der Organisation „Universität“ im Vergleich zu Unternehmen beachtet werden. Unterschiede zwischen Unternehmen und Universität ergeben sich insbesondere aufgrund unterschiedlicher Aufgaben der Mitarbeiter und damit zusammenhängender unterschiedlicher Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse der Unternehmens- bzw. Hochschulleitung. Wichtige und unantastbare Grundsätze der Arbeit von Universitäten sind die Einheit und Freiheit von Lehre und Forschung, deren Umsetzung weit reichende Konsequenzen für ein universitäres Qualitätsmanagement hat. Um die Einheit von Lehre und Forschung zu garantieren, ist es das Ziel der TU Ilmenau, dass das Lehrangebot eines Professors nur bei ausreichenden Forschungsaktivitäten in den Studienplänen Berücksichtigung finden kann, während andererseits eine Lehrüberlastung von Professoren und Mitarbeitern durch gezielte Alternativangebote anderer Professoren verhindert wird. Um die Freiheit von Lehre und Forschung konsequent zu garantieren, hält es die TU Ilmenau für geboten, dass Professoren, deren Tätigkeit nicht in vollem Umfang den Qualitätsanforderungen der Hochschule entspricht, dennoch auf dem Niveau einer garantierten Mindestausstattung forschen und lehren können.

3 Qualitätsmanagementkonzept der TU Ilmenau

Vor diesem Hintergrund entwickelt die TU Ilmenau ein QM-System, welches die Grundsätze der Freiheit und Einheit von Lehre und Forschung, als Grundlagen seiner Konzeption, Einführung und Weiterentwicklung betrachtet. Dazu gehört auch, die Berufskollegialität, die Wahrung des Berufsethos und die Chancengleichheit der Universitätsmitglieder zu achten. Das QM-System orientiert sich an der DIN EN ISO 9000 ff. und soll die Universität in die Lage versetzen, sich eigenständig zu steuern und zu entwickeln. Die Entscheidung für die Ausrichtung des QM-Systems an der DIN EN ISO 9000 ff. liegt in der technischen Ausrichtung der Universität begründet. Unterstützt wurde diese Entscheidung durch die Zertifizierung einzelner Fachgebiete entsprechend dieser Norm und ersten vorliegenden positiven Erfahrungen bei den Professoren und Mitarbeitern.

Grundlage für die eigenständige Steuerungs- und Qualitätssicherungskompetenz ist eine Leitbild- und Strategieentwicklung der gesamten Universität, aus der Organisationsziele

und Umsetzungspläne abzuleiten sind, die eine hohe Qualität der Ausbildung und Forschung garantieren. Da aber sowohl Lehr- und Lernprozesse als auch Forschungsprozesse – wie bereits oben herausgearbeitet – nicht forciert sind, sondern eine eigene, nur teilweise steuerbare Dynamik besitzen und sich auch die Anforderungen an die universitäre Bildung und Forschung auf Grund des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes und gesellschaftlicher Veränderungen wandeln, müssen Verfahren und Methoden einer regelmäßigen Beobachtung und Justierung des Gesamtsystems im Sinne eines Regelkreises als Grundlage planbarer qualitätsbezogener Maßnahmen gefunden und eingesetzt werden. Die TU Ilmenau hat sich entschlossen, einen prozessorientierten Ansatz für ihr QM-System zu wählen. Die Prozessorientierung wird über dezentrale Regelkreise realisiert, die dem Subsidiaritätsprinzip folgend ein schnelles steuerndes Eingreifen im Verantwortungsbereich des Prozessverantwortlichen² gewährleisten. So soll eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität im Sinne der flexiblen Gestaltung des QM-Systems ermöglicht werden. Die flexible Gestaltung soll einerseits eine Weiterentwicklung der Universität zulassen, andererseits aber auch eine Weiterentwicklung des QM-Systems gestatten.

In Abbildung 1 werden die Kernbereiche des QM-Systems der TU Ilmenau – Studium und Lehre, Forschung sowie Strategie und Führung – graphisch dargestellt und ihnen die jeweils entsprechenden Prozesse zugeordnet.³ Zwischen den Kernbereichen existieren Schnittstellen, die sich in den Prozessen durch einen Austausch an Informationen manifestieren. Ein in alle Kernbereiche hineinwirkendes integriertes QM-System ist daher unabdingbar.

² Für die definierten Prozesse werden so genannte Prozessverantwortliche benannt, d.h. jeder Prozess liegt in der Verantwortung einer Person oder Personengruppe, die den Prozessablauf durch die Steuerungsmaßnahmen im Sinne des Prozesszieles beeinflusst.

³ Diese Kernbereiche sowie die Verantwortlichkeiten für den Kernbereich Lehre und Studium hat der Senat in seiner 172. Sitzung am 10.10.2006 [mit Beschluss Nr. 8.1–8.3/061010] beschlossen.

Abbildung 1: Kernbereiche des Qualitätsmanagementsystems



Strategie und Führung beinhaltet die zielorientierte Steuerung der Universität. Die zugeordneten Prozesse sind inhaltlich unterlegt:

- *Strategische Entwicklung*: Leitbild der TU Ilmenau, Abstimmung Universitätsleitung – Fakultäten, Entwicklung von Reaktionsstrategien (Richtgrößen: eigene Ziele/Bedingungen, Finanzen, Politik), Berufungspolitik;
- *Marketing*: Hochschulmarketing (nach außen und innen) mit den Zielgruppen Studieninteressierte, Studierende, Absolventen sowie Hochschulmitglieder und Öffentlichkeit;
- *Ressourcen und Infrastruktur*: Verwaltung, bauliche Hochschulentwicklung, Informations- und Kommunikationsinfrastruktur, Budgetierungsmodelle;
- *Lehre und Forschung der Fachgebiete*: Gewährleistung der Einheit von Lehre und Forschung (Jahresanalyse der Fachgebiete), Qualitätssicherung der Studienangebote und Forschung, Fächerkatalog;
- *Personalmanagement*: Personalrekrutierung, Weiterbildung der Mitarbeiter, Einführung in des QM der Hochschule und Gremientätigkeit.

Der Bereich Lehre und Studium ist durch folgende Prozesse dargestellt:

- *Studiengang*: Lehrangebote eines Studienganges, Modulhandbuch, Akkreditierung und Evaluation;
- *Studienbetrieb und studienbegleitende Dienstleistungen*: optimale Organisationsabläufe aus Sicht der Studierenden, Studienberatung und -betreuung;
- *Werbung von Studieninteressierten*: gezielte Werbung für Studium an der TU Ilmenau und aktive Studieneingangsberatung, Feststellung/-legung von Zugangsvoraussetzungen und Eignungsprüfung, Angebot von Vorbereitungskursen usw.;
- *Alumni*: Absolventenstudien (nach Abschluss des Studiums und nach 3 bis 5 Jahren), Verbleibsanalysen, Absolvententreffen, Alumninetzwerk.

Im Bereich Forschung zeigen sich das Forschungsprofil und die Forschungsschwerpunkte der TU Ilmenau:

- *Forschungsaktivitäten*: Einwerbung von Projekten, Verwertung der Forschungsergebnisse, Kooperationen mit externen und internen Kooperationspartnern, Einheit von Lehre und Forschung;
- *Forschungsmarketing*: Kontakte, Vermittlung und Beratung zwischen Wissenschaft und Wirtschaft/Industrie, Informationsmanagement, Präsentation der Forschung extern und intern;
- *Forschungsdienstleistung*: strategische Aufgaben, Organisation und Anpassung der Infrastruktur, Koordinierung Forschungsförderung und Projekte, Vertragsmanagement, Wissensmanagement, Organisation/Unterstützung von Existenzgründungen.

Für die Gestaltung eines integrierten QM-Systems sind als Erstes die Qualitätsziele der Kernbereiche festzulegen, die sich aus dem Leitbild der Hochschule ableiten.⁴ Die Umsetzung dieser Qualitätsziele liegt entsprechend des Qualitätsregelkreises in der Gesamtverantwortung der Hochschulleitung, die im Rektorat einen Qualitätsmanagementbeauftragten mit allen Vollmachten des Rektorats einsetzt.

Neben dieser Stabsstelle für Qualitätsmanagement im Rektorat sind innerhalb der Fakultäten, der zentralen Einrichtungen sowie der Dezernate und Referate jeweils für das Qualitätsmanagement zuständige Stellen, sogenannte Qualitätsmanagementbeauftragte der Struktureinheiten, angesiedelt. Diese Qualitätsmanagementbeauftragten sind für das

⁴Das Leitbild der Technischen Universität Ilmenau ist unter <http://www.tu-ilmenau.de/uni/Leitbild.5148.0.html> abrufbar.

Qualitätsmanagement in ihrem Aufgabenbereich zuständig.⁵ Die Qualitätsmanagementbeauftragten der Struktureinheiten bilden gemeinsam mit der Stabstelle im Rektorat eine Arbeitsgruppe. Die Arbeitsgruppe der Qualitätsmanagementbeauftragten widmet sich insbesondere den nachfolgenden Aufgaben:

- Ressourcenangepasste zeitliche Steuerung des QM-Systems: Hier geht es beispielsweise um die Priorisierung bestimmter Maßnahmen und die zeitliche Abstimmung von Evaluierungsmaßnahmen.
- Stetige Verbesserung des zu etablierenden QM-Systems: Durch Messung der Effektivität der Prozesse mit geeigneten Kennziffern, Anpassung der Datenbasis und Messung der Wirksamkeit des gesamten Systems soll eine stetige Verbesserung erreicht werden.
- Kontrolle der Maßnahmen der Prozessverantwortlichen: Die Dokumentation des Ist-Zustandes, die Kontrolle der Umsetzung von Änderungen und deren Auswirkungen sollen die Prozessverantwortlichen bei ihrer Tätigkeit unterstützen.
- Verdichten und Abstrahieren von Qualitätskennziffern: Der Arbeitsgruppe obliegt u. a. die Aufgabe, Vorschläge für Bewertungsmaßstäbe für die Struktureinheiten und Vergleichbarkeitskriterien zu unterbreiten, den Gradienten der Qualitätskennziffern zu verfolgen und zu entscheiden, welche Kennziffern innerhalb und außerhalb der Universität in welcher Abstraktionsstufe veröffentlicht werden.

Die Arbeitsgruppe der Qualitätsmanagementbeauftragten ist dem Rektor unterstellt und mit entsprechenden Befugnissen und Vollmachten ausgestattet. Diese ermöglichen den Mitgliedern die Teilnahme an den Gremiensitzungen in den jeweiligen Struktureinheiten⁶ und strukturübergreifenden Sitzungen der Gremien,⁷ um genaue Kenntnis über den Ablauf der Prozesse zu erhalten. Außerdem hat die Arbeitsgruppe Zugang zu allen Qualitätskennziffern der Struktureinheiten. Dabei unterliegen die Mitglieder der Verschwiegenheitspflicht.

⁵ Entsprechend Senatsbeschluss Nr. 8/070403 [177. Senatssitzung, 03.04.2007] wurden die durch die Struktureinheiten benannten Qualitätsmanagementbeauftragten eingesetzt und für zwei Jahre bestätigt.

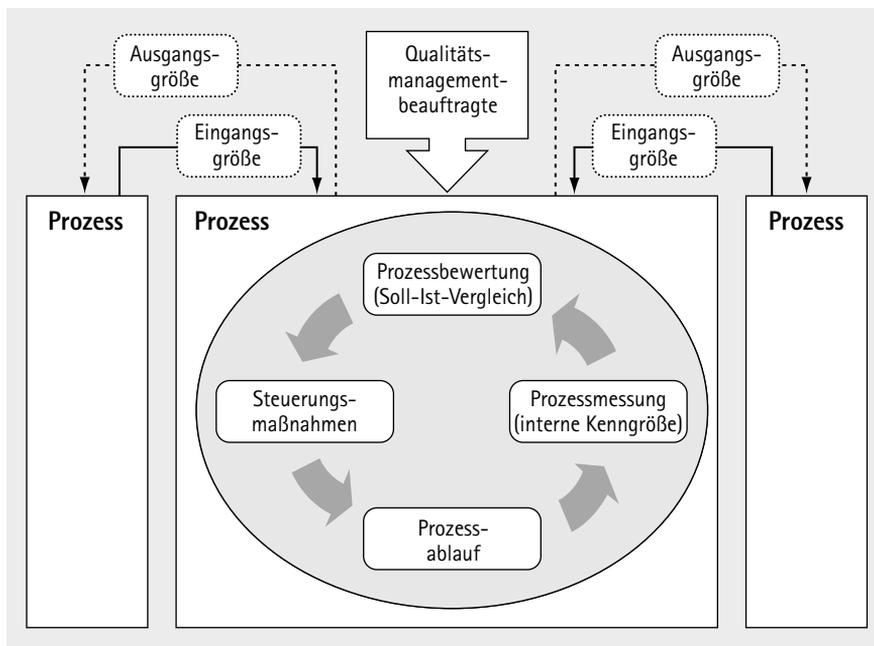
⁶ Unter dem Begriff der Struktureinheit werden die Fakultäten, die zentralen Einrichtungen sowie die zentrale Verwaltung subsumiert. Während Struktureinheiten die Struktur der Universität darstellen, bilden die Tätigkeitsfelder die Kernaufgaben der Universität über alle Strukturen ab.

⁷ Hierzu zählen Gremien wie Studienausschuss, Senat oder Studiengangkommissionen.

Das Gesamtkonzept der TU Ilmenau sieht eine konsequente dezentrale Struktur der Qualitätssicherung vor. Innerhalb der genannten Kernbereiche werden Einzelprozesse lokalisiert, die als dezentrale Regelkreise in der Eigenverantwortung der Prozessverantwortlichen liegen.⁸

Es werden dabei Kriterien für die Umsetzung der Qualitätsziele innerhalb der Kernbereiche und der darunter angesiedelten Prozesse festgelegt, die sich in messbaren Kenngrößen dokumentieren lassen und in regelmäßigen Abständen erfasst werden. Durch die Gegenüberstellung der Kenngrößen mit den Zielvorgaben erfolgt eine Bewertung der Abweichung, die zu entsprechenden Maßnahmen des jeweiligen Prozessverantwortlichen und damit zur Prozesssteuerung führt. Der entstehende Qualitätsregelkreis eines Einzelprozesses ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 2: Qualitätsregelkreis



⁸ Aussagen zu den definierten Prozessen und der Benennung von Prozessverantwortlichen sind dem Qualitätsmanagementhandbuch zu entnehmen.

Die Verflechtung der Eingangs- und Ausgangsgrößen der Einzelprozesse untereinander und damit der Informationsaustausch zwischen den Einzelprozessen wird über die Prozesslandkarte visualisiert und durch die Adressierung der Kenngrößen dokumentiert (Es werden nicht alle Informationen für alle zur Verfügung gestellt, sondern es erfolgt eine prozessorientierte Zuordnung der Ausgangs- und Eingangsgrößen.). Die Verdichtung und Abstraktion der Kenngrößen der Einzelprozesse erlaubt die Steuerung größerer Struktureinheiten durch übergeordnete Verantwortliche und die Etablierung übergreifender Regelmechanismen, die in ihrer Gesamtheit den Qualitätsregelkreis der Universität ausmachen.

4 Qualitätsmanagementhandbuch der TU Ilmenau

Die Einführung eines QM-Systems in Anlehnung an die Regelungen der DIN EN ISO 9000 ff. schließt die Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuchs ein. Dort erfolgt die Charakterisierung der Organisationsstrukturen, Prozesse, Verantwortlichkeiten und Mittel zur Verwirklichung des Qualitätsmanagements. Es wird als ein geeignetes Instrument zur Etablierung eines nachhaltigen QM-Systems für die gesamte Universität angesehen und steht den Universitätsangehörigen in Teilen bereits zur Verfügung. Zur Erstellung des Qualitätsmanagementhandbuches der TU Ilmenau bedurfte es einer Anpassung der Regelungen der DIN EN ISO 9000 ff. an die Gegebenheiten einer Universität, speziell der TU Ilmenau. Das Qualitätsmanagementhandbuch der TU Ilmenau ist wie folgt aufgebaut:

1. Einführung
 - Einleitung, Anwendungsbereich
 - Gesetze, Richtlinien, Standards, Normen
 - Ausgangsdefinitionen
2. Allgemeiner Teil: Organisation und Grundsätze des QM-Systems
 - Vorgehen bei der Einführung eines prozessorientierten QM-Systems
 - Die Universität
 - QM-System an der TU Ilmenau
3. Strategie und Führung: Prozessbeschreibungen
4. Lehre und Studium: Prozessbeschreibungen
5. Forschung: Prozessbeschreibungen⁹

⁹ Auszüge des Handbuchs sind unter www.tu-ilmenau.de/uni/Qualitaetsmanagement.5504.0.html veröffentlicht.

Bei der Einführung des QM-Systems und der Erarbeitung des Qualitätsmanagementhandbuchs waren insbesondere die Begrifflichkeiten der DIN EN ISO 9000 ff. intern anzupassen und entsprechende Begriffsdefinitionen der eigenen Universität festzulegen. Dazu wurde eine Unterscheidung in Kernbereiche, Prozesse, Teilprozesse und Abläufe vorgenommen, die wie folgt definiert werden:

- *Kernbereiche* sind als inhaltliche Zuordnung von Prozessen zu grundlegenden Tätigkeitsfeldern der Universität zu verstehen.
- Unter einem *Prozess* versteht man die zeitliche und logische Abfolge miteinander verknüpfter Aktivitäten und Teilprozesse, die einen Regelkreis bilden und Eingriffsmöglichkeiten auf den Prozess für den Prozessverantwortlichen beinhalten.
- Als *Teilprozess* wird eine zeitliche und logische Abfolge miteinander verknüpfter Aktivitäten bezeichnet, die einen Regelkreis bilden und vollständig in einen Prozess eingebettet sind. Der Teilprozess ist einem Prozess zugeordnet (= Prozesszuordnung). In einem Teilprozess werden eigene interne Kenngrößen gemessen und bewertet. Mittels Steuerungsmaßnahmen wird eigenständig durch den Teilprozessverantwortlichen eingegriffen.
- Innerhalb der Prozesse und Teilprozesse existieren *Abläufe*. Ein Ablauf ist eine zeitliche und logische Abfolge miteinander verknüpfter Aktivitäten. Unterschieden wird zwischen dem Ablauf zur Bestimmung interner Kenngrößen und dem Ablauf der Steuerungsmaßnahmen.

Die Prozesse, Teilprozesse und Abläufe werden im Qualitätsmanagementhandbuch in Formblättern aufgeführt, d. h. jeder Prozess wird hinsichtlich seiner Merkmale dokumentiert. Zwischen den Prozessen existieren Schnittstellen. Der Austausch von Informationen macht es erforderlich, die Schnittstellen zu benennen und zu charakterisieren, d. h. in Bezug auf die zu übergebenden Informationen sowie den Zeitpunkt der Übergabe zu definieren.

Für den Bereich Studium und Lehre sind bereits Prozessbeschreibungen dokumentiert und die Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Prozessen im Kontext des QM-Systems dargestellt. Mit der Umsetzung an der TU Ilmenau ist das Handbuch zu vervollständigen. Insbesondere ist die Untersetzung der Prozessbeschreibungen für die Kernbereiche Strategie und Führung sowie Forschung, einschließlich der Formulierung und Veröffentlichung der Verfahrensanweisungen für Mitarbeiter sowie der Festlegung von Verantwortlichkeiten und Befugnissen zu präzisieren.

In einem weiteren Schritt werden arbeitsplatzbezogene Dokumente als Extrakt aus den Prozessbeschreibungen erarbeitet, die in einem elektronischen Ablagesystem jedem Mitarbeiter zugänglich zu machen sind. Diese enthalten Detailanweisungen für Einzel-tätigkeiten und geben den Mitarbeitern Verfahrensanweisungen für einzelne Tätigkeiten in den qualitätssichernden Prozessen.

5 Voraussetzungen für die Umsetzung des integrierten Qualitätsmanagements

5.1 Matrixstrukturen

Die Einführung von Matrixstrukturen durch die Verknüpfung horizontaler und vertikaler Organisationsstrukturen der Universität war ein erster Schritt, um die komplexer gewordenen Zusammenhänge zwischen den Organisationseinheiten der Universität abbilden und die Organisationsabläufe innerhalb der Strukturen effektiver gestalten zu können. Neben den fakultätsübergreifenden Instituten sowie dem Zentrum für Studienmotivation wurden im Zusammenhang mit der Einführung des QM-Systems an der TU Ilmenau insbesondere folgende Matrixstrukturen geschaffen: Studiengangkommissionen, Akademisches Service Center, Strategierat, Arbeitsgruppe Qualitätsmanagementbeauftragte.

Auf ausgewählte Strukturen und deren Aufgaben im Rahmen des QM-Systems soll im Folgenden näher eingegangen werden.

5.1.1 Studiengangkommissionen

Die Gestaltung sowie die Einrichtung, Änderung und Aufhebung der Studiengänge liegt in der Verantwortung der Fakultäten. Die wachsende Interdisziplinarität – vor allem der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge – führt allerdings dazu, dass immer mehr Studiengänge fakultätsübergreifend realisiert werden und somit eine Abstimmung über die Fakultätsgrenzen hinweg unabdingbar ist. Eine Studiengangkommission bildet eine gemeinsame Arbeitsgruppe der am Studiengang beteiligten Fakultäten, die auf Vorschlag der Fakultäten eingesetzt wird. Die Fakultäten setzen diese mit Zustimmung des Studienausschusses ein. Zur Mitarbeit in einer Studiengangkommission ist eine Fakultät aufgefordert, wenn der Fakultät zugehörige Fachgebiete über dem Studiengang maßgeblich zuordenbare Lehr- und Forschungsaktivitäten verfügen. Die Zusammensetzung der Studiengangkommission regeln die beteiligten Fakultäten. In Einzelfällen kann sich eine

Studiengangkommission auch ausschließlich aus Vertretern einer Fakultät zusammensetzen.¹⁰

Die Bildung einer Studiengangkommission erfolgt im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Studiengänge. Ihr obliegt zunächst die Einrichtung des Studiengangs. Im weiteren Verlauf zeichnet sich die Studiengangkommission für die Qualitätssicherung des Studiengangs verantwortlich. Der Senat hat im Zusammenhang mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge den Prozess der Bildung von Studiengangkommissionen sowie Aufgaben und Zuständigkeiten diskutiert und verbindlich geregelt. Der Studiengangkommission werden demnach folgende Aufgaben zugeteilt:

- Formulierung und Anpassung der Ziele des Studiengangs;
- Erarbeitung von Vorschlägen für den inhaltlichen Aufbau von Studiengängen, d.h. Modulzusammenstellung für den Studiengang einschließlich
 - Vergabe von Leistungspunkten für die Module,
 - Fächerauswahl pro Modul,
 - Bestimmung des Pflicht-/Wahlpflichtcharakters innerhalb und zwischen den Modulen;
- Erarbeitung der Profilbeschreibung und Studiendokumente;
- Vorschlag für Zuständigkeit einer Fakultät für den Studiengang;
- Festlegung der Modulverantwortlichkeit;
- Qualitätssicherung des Studiengangs.

Die Qualitätssicherung muss während der Konzeption und Einführung (= Einrichtung) sowie der Durchführung (= Weiterentwicklung) von Studiengängen erfolgen. Im Rahmen der Einrichtung des Studiengangs ist neben seinem Beitrag zur Profilierung der Hochschule gleichzeitig der Bedarf an neuen Studiengängen und ihren Absolventen nachzuweisen. Hier hat die Studiengangkommission eine Bedarfsanalyse vorzulegen, die die Einordnung des Studiengangs in die strategischen Ziele der Universität, die aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung sowie ihre Umsetzung in Industrie und Wirtschaft verdeutlicht. Die bestehenden Studiengänge müssen regelmäßig einer Qualitätsüberprüfung mit dem Ziel der Optimierung sowohl der Inhalte und Lernziele als auch der Organisation des Studiengangs unterzogen werden. Dabei ist je nach Ergebnis der

¹⁰ Die Einsetzung sowie Aufgaben und Verantwortlichkeiten einer Studiengangkommission wurden in der 155. Senatssitzung am 15.02.2005 mit Senatsbeschluss Nr. 155/8 beschlossen.

Qualitätsüberprüfung eine Anpassung der Studiendokumente erforderlich, ggf. ist über eine Aufhebung des Studienganges nachzudenken.

5.1.2 Akademisches Service Center

Das Akademische Service Center (ASC) dient als zentrale Anlaufstelle für die Studierenden im Rahmen der Studienorganisation, der Prüfungsverwaltung sowie der Studierendenberatung und -betreuung. Hier wird die Zusammenarbeit mit den einzelnen Zuständigkeitsbereichen der Verwaltung, der Fakultäten sowie der internen und externen Dienstleister koordiniert. Zum ASC gehören als interne Einrichtungen permanent das Studentensekretariat, die zentrale Studien- und Studierendenberatung, das Studentenwerk, die psychologische Beratungsstelle sowie temporär die Prüfungsämter der Fakultäten und Servicekontaktstellen wie der Studentenrat, die Fachschaften und die Thüringer Koordinierungsstelle „Naturwissenschaften und Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen“. Als externe Dienstleister sind temporär die Agentur für Arbeit, das Einwohnermeldeamt, das Auslandsamt, verschiedene Krankenkassen und Finanzinstitute vertreten.

Das ASC betreffen insbesondere Aspekte, die dem Prozess der Qualitätssicherung des Studienbetriebes und der studienbegleitenden Dienstleistungen zugeordnet werden. Ziel ist, einen umfassenden und effektiven Service für die Studierenden anzubieten, der gleichzeitig einen zeitlich und organisatorisch abgestimmten Studienbetrieb gewährleistet und damit zur Einhaltung der Regelstudienzeit beiträgt. Einbezogen werden alle Prozesse und Abläufe, die den Studierenden dazu verhelfen, ihr Studium in möglichst kurzer Zeit zu absolvieren. So unterstützen beispielsweise die Zentrale Studienberatung und die Fachstudienberatung die Studierenden bei der Bewältigung ihrer Probleme vor und während des Studiums. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Fakultäten und den Zentralen Einrichtungen wird ein reibungsloser Studienbetrieb gewährleistet.

5.1.3 Strategierat

Dem Strategierat gehören vom Rektor beauftragte Mitglieder der Universität an. Er unterbreitet Empfehlungen zur Entscheidungsfindung für die strategische Entwicklung der Universität. Der Strategierat erarbeitet basierend auf einer Analyse der derzeitigen Situation einen Plan für die zukünftige Profilierung der Universität unter Berücksichtigung der zu erwartenden Veränderungen des Umfeldes, insbesondere des zunehmenden Wettbewerbs in der Hochschullandschaft. Diese Aufgabenstellung beinhaltet die Überarbeitung

des Leitbilds der TU Ilmenau und das Ableiten entsprechender Reaktionsstrategien in Bezug auf Entscheidungen über Schwerpunktsetzungen in Studium und Lehre sowie Forschung, aber auch bezüglich des Einsatzes finanzieller Mittel. Der Strategierat wirkt mit bei der Konzeption und Weiterentwicklung des QM-Systems der TU Ilmenau, insbesondere im Kernbereich Strategie und Führung.

5.1.4 Zwischenfazit

Die Bildung von Matrixstrukturen ist eine wesentliche Voraussetzung für die konsequente Umsetzung einer effektiven Qualitätssicherung. Durch die Übertragung von Teilbefugnissen und Verantwortung an horizontal strukturierte Einheiten verkürzen sich die Entscheidungswege, was zu einer wesentlichen Flexibilisierung beiträgt. Das wirkt sich förderlich auf die Umsetzung des Qualitätsmanagements auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Universität aus. Die Mitwirkung in den Matrixstrukturen führt zu einer erhöhten Akzeptanz des Qualitätsmanagements, erleichtert die Identifikation und erlaubt eine aktive Mitarbeit bei der Ausgestaltung der Prozesse. Gleichzeitig werden durch die Matrixstrukturen zum Teil lange, schwerfällige Entscheidungswege vermieden, da innerhalb der Prozesse kurze Regelschleifen durchlaufen werden. In Ausnahmefällen lassen sich so auch blockierte Entscheidungswege umgehen.

5.2 Mittelverteilung und Leistungsanreizsystem

Steuerungsmöglichkeiten für das QM-System liegen in der Mittelverteilung und in einem Leistungsanreizsystem. Grundlage muss eine abgesicherte Grundausstattung jedes Fachgebietes sein. An der TU Ilmenau existiert ein Mittelverteilungsmodell für die Fakultäten, das sich an Leistungskennziffern orientiert. Darüber werden sowohl die Personal- als auch die Sachmittel anhand von auf den Kennziffern beruhenden Verteilungsmodellen sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen zugeteilt. Weiterhin gibt es eine lehr- und forschungsorientierte Zusatzausstattung, die sich ebenfalls aus den entsprechenden Kennziffern ergibt. Die Budgetierung und interne Verteilung der Mittel liegt in der Verantwortung der Fakultäten. Derzeit erfolgt mit der Integration des QM-Systems in alle Prozesse der Universität eine Überprüfung und falls notwendig Anpassung der Kennziffern, die Ergebnis seiner Regelkreise sind. Um die notwendige Transparenz zu gewährleisten, müssen die Verteilungsmodelle vor der oder parallel zur Einführung des QM-Systems beschlossen werden. Es ist geplant, die leistungsabhängigen Zulagen der Professoren und Mitarbeiter entsprechend den Kennziffern zu erhöhen.

6 Instrumente der Qualitätssicherung

6.1 Fächerkatalog

Der Fächerkatalog ist ein Instrument des Qualitätsmanagements und umfasst alle an der TU Ilmenau angebotenen Fächer. Fächer sind entsprechend dem Begriffsverständnis an der TU Ilmenau inhaltlich und zeitlich abgeschlossene und abprüfbare Lehr- und Lerneinheiten, die in eindeutiger Verantwortung eines Hochschullehrers liegen. Sie sind Baustein eines Moduls. Der Fächerkatalog spiegelt das Fächerangebot aller Fachgebiete der Universität wider. Er dient der Studiengangkommission im Rahmen der Konzipierung oder Überarbeitung eines Studienganges zur Gestaltung des Studienplanes. Die Eintragungen werden durch die Hochschullehrer fortlaufend aktualisiert. Änderungsmöglichkeiten bestehen für die Fachgebiete jederzeit. Pro Fach sind folgende Merkmale anzugeben: mögliche Zuordnung zu einem oder mehreren Studiengängen; mögliche Zugehörigkeit zu einem oder mehreren Modulen; Name des Fachs; Semester; Fachverantwortlicher und Dozent; Fachinhalt; Lernziele/erworbene Kompetenzen; Zuordnung zum Curriculum; Lehrformen/Semesterwochenstunden; Leistungspunkte; Voraussetzungen; Art, Dauer und Form der Studien-/Prüfungsleistung; Anzahl paralleler Seminar-/Praktikumsgruppen; eventuell im Ausgleich dazu zu streichende Fächer; empfohlene Literatur.

Der Fächerkatalog bildet die Grundlage für das Modulhandbuch. Die Pflege des Fächerkatalogs ist im Qualitätsmanagementhandbuch als Ablauf im Rahmen des Kernbereiches „Strategie und Führung“ und des Prozesses „Lehre und Forschung der Fachgebiete“ beschrieben.

6.2 Modulhandbuch

Das Modulhandbuch ist ebenfalls ein Instrument des Qualitätsmanagements. Es stellt den verbindlichen Teil des Fächerkatalogs dar, der Basis für die Organisation des Studienbetriebes ist, also den rechtlich verbindlichen Studienplan. Das Modulhandbuch beinhaltet alle Modulbeschreibungen eines Studiengangs. Als Modul wird eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene und abprüfbare Lehr- und Lerneinheit bezeichnet, die zur Erlangung bestimmter Teilqualifikationen im Rahmen der Gesamtqualifikation für ein Berufsbild führt. An der TU Ilmenau setzt sich ein Modul aus mehreren thematisch zusammenhängenden Fächern zusammen, d. h. die Modulbeschreibung ist durch detaillierte Fachbeschreibungen unterlegt.

Das Modulhandbuch beinhaltet alle in den gültigen Prüfungs- und Studienordnungen aufgeführten Module und deren Beschreibungen. Diese sind in elektronischer Form verfügbar und über die Webseiten der TU Ilmenau abrufbar. Pro Modul wird angegeben: die Modulbezeichnung, der Modulverantwortliche, die Lernziele bzw. vermittelten Kompetenzen, die erzielbaren Leistungspunkte, zugehörige Fächer im Pflicht- und Wahlpflichtbereich.

Möglichkeiten zur Änderung des Modulhandbuchs bestehen nur, nachdem die Gremien den Änderungen zugestimmt haben. Dabei muss zwischen einer Aktualisierung der Fächer im Pflicht- und im Wahlpflichtbereich unterschieden werden. Änderungen von Fächern, die zum Pflichtangebot von Studiengängen gehören, dürfen erst vorgenommen werden, wenn nach Beschlussfassung im Fakultätsrat und Empfehlung des Senats eine Genehmigung durch den Rektor vorliegt. Bei Modulen des Wahlpflichtbereichs ist ein gültiger Fakultätsratsbeschluss ausreichend. Um eine Kontinuität der Studiendokumente zu gewährleisten, ist eine Aktualisierung des Modulhandbuchs nur einmal jährlich möglich. Durch die Veröffentlichung jeweils ein Semester vor Beginn der Veranstaltungen eines Moduls im Verkündungsblatt der TU Ilmenau tritt die aktualisierte Version in Kraft.

6.3 Jahresanalyse der Fachgebiete

Die Jahresanalyse der Fachgebiete ist ein Instrument des Qualitätsmanagements, das eine Qualitätserfassung der Fachgebiete ermöglicht und unter anderem die Einheit von Lehre und Forschung gewährleistet. Es handelt sich um jährliche Ist-Analysen der Fachgebiete, in deren Rahmen Informationen erfasst werden, die als Grundlage für die Qualitätssicherung jedes einzelnen Fachgebietes dienen. Dazu gehören:

- eine Kurzbeschreibung des Fachgebiets, unter anderem zur personellen Ausstattung, zusätzlichem Potenzial, der Anzahl abgeschlossener Diplomarbeiten, Projektarbeiten und Promotionen;
- im Bereich Studium und Lehre: unter anderem Nennung der Fächer des Fachgebietes, Dienstleistungen für andere Fachgebiete, Weiterbildungsangebote;
- im Bereich Forschung: Informationen zur Drittmittelinwerbung, Anzahl der Veröffentlichungen, Vorträge und Patente.

Als Handlungsgrundlage wurde ein zentraler Fragenkatalog erarbeitet, der den Fachgebieten aus den Datenbanken der Verwaltung vorausgefüllt zur Verfügung gestellt wird und durch diese zu aktualisieren ist. Diese Informationen stehen in erster Linie den Dekanen der Fakultäten zur Verfügung und sind die Grundlage für die Personal- und Sach-

mittelverteilung innerhalb der Fakultäten, aber auch zwischen den Fakultäten. Angestrebtes Ziel des QM-Systems ist eine Optimierung der Datenerfassung und die Vermeidung von Mehrfacherhebungen, um Zeit und Kosten zu sparen.

6.4 Lehr- und Forschungsevaluation

Mit Hilfe von Lehrveranstaltungsevaluationen werden Informationen zur Qualität der Studiengänge aus Sicht der Studierenden zusammengetragen und dem QM-System als Eingangsgrößen zugeführt, die dann innerhalb des QM-Systems als Kennzahlen verwendet werden. Auch Befragungen der Studienanfänger und der Absolventen werden genutzt (siehe nächster Abschnitt). Über die Einschätzung der Studierenden durch die Dozenten wird weiterhin die Möglichkeit eröffnet, eventuelle Defizite zeitnah zu benennen und notwendige Maßnahmen einzuleiten. Die Einschätzung der Dozenten erfolgt zurzeit noch in mündlicher Form, soll zukünftig aber durch eine schriftliche Befragung unterstützt werden. Als Beispiel für das Erkennen von Defiziten und das zeitnahe Reagieren sei das sinkende Niveau der Vorkenntnisse der Studienanfänger in den Grundlagenfächern genannt. Als Reaktion darauf bietet die TU Ilmenau Vorkurse an. Eine weitere Beurteilung der Lehre erfolgt durch die interne und externe Evaluation durch Fachkollegen. Sie wird auch für die Forschungsevaluation genutzt. Hauptgrundlage der internen Forschungsevaluation sind die Daten aus der Jahresanalyse der Fachgebiete. Die externe Lehr- und Forschungsevaluation wird im Rahmen des Evaluationsverbundes ENWISS durchgeführt. Die Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik mit dem entsprechenden Studiengang wurde im Verbund mit der Universität Magdeburg und der Universität Kassel einer Evaluation unterzogen.

Die Evaluationsergebnisse werden, je nach Herkunft, in der Arbeitsgruppe der Qualitätsmanagementbeauftragten, in den Fakultätsräten und – wenn notwendig – im Studien- bzw. Forschungsausschuss diskutiert. Für die bei Bedarf notwendigen Maßnahmen wird ein Zeitplan für die Umsetzung erstellt; die Umsetzung wird entsprechend überprüft.

6.5 Absolventenbefragung

Aussagen zur Qualität der Lehr- und Forschungsleistungen der Universität werden auch über Absolventenbefragungen zusammen getragen. Fragebögen werden direkt nach dem Studienabschluss während der feierlichen Exmatrikulation und nochmals nach drei Jahren ausgegeben, diesmal um den „Nutzen“ des Studiums vor dem Hintergrund der Berufserfahrung zu erheben. Die jährlichen Absolvententage und Matrikeltreffen werden

ebenfalls für solche Befragungen genutzt. An der TU Ilmenau gibt es eine intensive Alumni-Arbeit. Das bestehende Netzwerk wird stetig ausgebaut und soll auch als Informationsquelle für das QM-System dienen, unterstützt durch den Förder- und Freundeskreis e.V. der Universität.

7 Einführung eines Qualitätsmanagementsystems: Erfahrungen und Hinweise

Die Einführung des QM-Systems ist im Kernbereich Studium und Lehre am weitesten fortgeschritten. Im Zuge der Umstellung der Studiengänge auf die neuen Strukturen sind die relevanten Teile des QM-Systems hier bereits erprobt worden und es konnten erste Erfahrungen mit der Umsetzung gesammelt werden. Begründen lässt sich diese Konzentration auf den Kernbereich Studium und Lehre mit der Vorbereitung auf die Prozess- bzw. Systemakkreditierung. Das Qualitätsmanagement für die angrenzenden Kernbereiche ist konzipiert und wird schrittweise ausgestaltet. Folgende Erfolgsfaktoren können rückblickend zusammengetragen werden:

- Voraussetzung für jede Veränderung an einer Hochschule ist eine exakte und realistische Analyse der individuellen Verhältnisse bezüglich der Interessengruppen, deren Motivationen sowie der Mehrheitsverhältnisse in den Entscheidungsgremien.
- Die Entscheidung für die Einführung eines QM-Systems ist gemeinsam mit den Interessengruppen in der Hochschule durch Gremienbeschlüsse zu treffen. Zur Vorbereitung der Entscheidung ist es notwendig:
 - für die verschiedenen Interessengruppen die größten Übereinstimmungen zu suchen und in den Überschneidungsbereichen anzusetzen,
 - die Unabhängigkeit der Leitungsorgane zu garantieren,
 - die Vorteile durch mehr Transparenz und Effektivität zu verdeutlichen,
 - motivierte Mitarbeiter als Multiplikatoren in den Fakultäten, zentralen Einrichtungen und der Verwaltung zu gewinnen bzw. einzusetzen.
- Die Koordination des Prozesses der Einführung und Umsetzung des QM-Systems hat durch die Hochschulleitung zu erfolgen.
- Für die Konzeption müssen die Bedingungen der eigenen Hochschule analysiert werden und Berücksichtigung finden. Im Rahmen der Konzeption sind gemeinsam mit allen Mitgliedergruppen der Hochschule, insbesondere mit den Studierenden und Mitarbeitern, Grundsätze und Regelungen festzulegen, die bei der Einführung und Umsetzung des QM-Systems regelmäßig überprüft und ggf. angepasst werden müssen.

- Die bestehenden Strukturen, Prozesse und Abläufe an der Hochschule müssen kritisch hinterfragt werden, d. h. ein in Frage stellen der existierenden Bedingungen bildet die Voraussetzung für ein effizientes QM-System.
- Die Motivation zur Einführung und Umsetzung eines QM-Systems in der Hochschule muss schlüssig dargestellt werden und bei der Umsetzung müssen sich relativ schnell sichtbare Verbesserungen einstellen, die den erhöhten Aufwand im Rahmen der Einführung kompensieren.
- Den gesamten Prozess begleitend muss an der Optimierung des Informationsflusses gearbeitet werden. Es muss nicht nur eine Qualitätskultur, sondern auch eine Kommunikationskultur geben.

Als Hindernisse bei der Umsetzung haben sich erwiesen:

- Meinungsvielfalt durch unterschiedliche Interessenlagen,
- Festhalten an gewohnten Strukturen, Prozessen und Abläufen, insbesondere bei Mitarbeitern, die bereits lange an der Hochschule tätig sind,
- mangelnde Information der Mitglieder der Universität und daher fehlendes Verständnis für die Einführung und Umsetzung des QM-Systems.

8 Ausblick

Der Gedanke des Qualitätsmanagements ist im Zusammenhang mit der Einführung eines integrierten QM-Systems an der TU Ilmenau durch die Mitglieder der Universität insgesamt positiv aufgenommen worden. Wesentliche Teile des QM-Systems befinden sich in der Umsetzung, erste Umsetzungserfolge können verzeichnet werden. Allerdings ist die Einführung des integrierten QM-Systems noch nicht abgeschlossen. Es müssen weitere konkrete Anpassungen der Organisationsstrukturen erfolgen, um das in Teilen eingeführte QM-System zu vervollständigen und in der gesamten Universität zum Einsatz zu bringen. Für die Kernbereiche Strategie und Führung sowie Forschung sind die grundlegenden Prozesse zu dokumentieren. Anschließend können diese abgestimmt, angepasst und optimiert werden. Dabei ist zu gewährleisten, dass die notwendigen Ressourcen sichergestellt sind und alle Informationen zur Durchführung und Überwachung der Prozesse erfasst werden. Eine übergreifende Realisierung des QM-Systems kann nur gelingen, wenn alle involvierten Bereiche der Universität an der Identifizierung qualitätssichernder Prozesse und deren kontinuierlicher Durchführung beteiligt werden und eine Koordinierung an zentraler Stelle erfolgt. Diese Aufgaben übernimmt die Arbeitsgruppe Qualitätsmanagementbeauftragte gemeinsam mit dem Rektorat. Ein wesentlicher, noch zu realisie-

render Schritt im Zusammenhang mit der Umsetzung des QM-Systems ist die Dokumentation der erreichten Verbesserungen sowie der Erfahrungen, die im Rahmen des Durchlaufens der Qualitätsregelkreise gesammelt worden sind. Eine aktive Informationspolitik und eine breit angelegte Kommunikation auf allen Ebenen der Universität sind in diesem Zusammenhang grundlegend und Erfolg versprechend.

Anschriften der Verfasser:

Univ.-Prof. Dr.-Ing. habil. Jürgen Petzoldt, Dr. Heike Schorcht, Dr. Claudia Haaßengier
Technische Universität Ilmenau
Postfach 10 05 65
98684 Ilmenau
E-Mail: prorektor-b@tu-ilmenau.de
heike.schorcht@tu-ilmenau.de
claudia.haassengier@tu-ilmenau.de

Jürgen Petzoldt ist Prorektor für Bildung und Leiter des Fachgebietes Leistungselektronik und Steuerungen in der Elektroenergietechnik an der Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik der TU Ilmenau.

Heike Schorcht ist Referentin für Bildung und Qualitätsmanagementbeauftragte des Rektorats der TU Ilmenau.

Claudia Haaßengier ist Bologna-Beraterin der TU Ilmenau.

Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen

Evert Bisschop Boele, Hiltje Burgler, Henriette Kuiper

This article gives an overview of ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen. Hanzehogeschool Groningen is one of the bigger Dutch *hogescholen* (officially translated as "universities of applied sciences"). Ten years ago, it has set up an internal quality assurance system. It is an EFQM-based programme audit system in which every educational programme is audited once every three years on process quality. The programme audit system is linked on the one hand to the steering philosophy and planning and control cycle of the university, on the other hand to the Dutch external quality assurance system of programme accreditation every six years. The article describes the features of the programme audit system used by Hanzehogeschool Groningen. Although hard facts on the effectiveness of the system are currently not available, there are indications that the system leads to a rise in quality awareness within the institution. Five success factors are mentioned: facilitation and management support, a bottom-up approach, orientation on programme improvement, the use of a higher education-specific model, and linking the internal quality assurance system to the institution's steering mechanisms. The article concludes by highlighting six points for further discussion, such as the relationship between internal and external quality assurance, the independence of auditing from management, and the quality assurance of internal quality assurance.

1 Introduction

Although the quality of Dutch higher education has a good reputation and standing on the whole, there is also criticism (see e.g. *OECD 2007*), and it is feared that on the long run it cannot cope with growing international competition (*Ministerie van OCW 2007*, p. 3–7). For that reason, the international position of Dutch higher education is heavily debated – also in light of the Bologna and Lisbon processes. Matters of governance and internal and external quality assurance are central in this debate.

Since the famous government paper "Higher Education: Autonomy and Quality" (*Ministerie van OCW 1985*) and the introduction of the current higher education act in 1993, more and more autonomy has been granted to higher education institutions (*Zoontjes 2007, p. 10–11*). In quality assurance, this has meant that the institutions themselves became responsible for putting in place a system of quality assurance. This took the form of a site visit system ('*visitatiesysteem*'; *Inspectie van het onderwijs/Auditdienst 2005, p. 17–18*). The VSNU (*Vereniging van Universiteiten in Nederland* (Association of Universities in the Netherlands), the representative organisation of Dutch research universities) and the HBO-raad (*Hoger beroepsonderwijs-raad* (Higher Professional Education Council), the representative organisation of Dutch universities of applied sciences) developed a system in which each programme was scrutinized on a regular basis (generally once every five years) by an external committee. The committee looked into the quality of the programme, including the internal quality assurance procedures of the programme.

In line with the European turn towards accreditation systems, since 2003 the Dutch site visit system has been replaced by an accreditation system (*Inspectie van het Onderwijs 2005*). The formally independent Dutch-Flemish Accreditation Organisation NVAO (*Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie*) grants accreditation to programmes once every six years on the basis of a visitation report drawn up by a so-called quality assessment agency, which bases its report on a self-evaluation report by the programme and a site-visit. On the basis of NVAO accreditation, national funding by the Ministry of Education can be gained. The system is criticized at present because of the costs and the bureaucracy of programme accreditation. It may therefore in the future be (partly) replaced by a system of institutional accreditation (*Ministerie van OCW 2006*), but this is still dependent on how trustworthy government and society in general deem the higher education institutions in matters of quality.

In the site visit system and the current accreditation system, attention is paid to the internal quality assurance procedures of the programme. Neither NVAO nor the Ministry of Education prescribe anything in detail here – higher education institutions are expected to have a sound system of internal quality assurance in place, but it is up to the responsibility of the individual institutions how this system looks like.

In the sector of the universities of applied sciences, some of the bigger institutions have been using EFQM-based systems for their internal quality assurance for quite some time. This article focuses on the experience of one of them, Hanzehogeschool Groningen, with EFQM programme auditing. After presenting the institution (section 2), its steering

philosophy and planning and control system are described (section 3). This is followed by a general description of the EFQM programme auditing system (section 4) and a description of the way this functions within Hanzehogeschool Groningen (section 5). Section 6 shortly discusses whether it is already possible to draw conclusions on the effectiveness of programme auditing. The article concludes by a description of important success factors (section 7) and points for further discussion (section 8).

2 Hanzehogeschool Groningen

Hanzehogeschool Groningen is a Dutch university of applied sciences (*hogeschool*) based in the city of Groningen, which has about 180,000 inhabitants. It is one of the about forty universities of applied sciences in the Netherlands. Together with the thirteen research universities they form the higher education system of the Netherlands. Within the Dutch binary higher education system, the universities of applied sciences have the specific task to deliver professionally-oriented higher education and, since a few years, to carry out applied research. They are broadly comparable to the German *Fachhochschulen*, but more teaching-oriented with only a small percentage of their academic staff holding doctoral degrees. Compared to German *Fachhochschulen*, they provide for a broader range of subjects, covering the complete range of higher professional education in the sectors economics and business administration, engineering and technology, agriculture, social welfare, health care, education (teacher training), and fine and performing arts.

The research capacity of the universities of applied science is a recent development. The idea is that universities of applied science carry out applied or practice-based research. In Hanzehogeschool Groningen, as in many universities of applied science, the choice has been made not to separate education and research – research is done by teachers in part of their appointment. In this article, therefore, when we mention “teachers”, this should be read as “teachers/researchers”. Nevertheless, the article confines itself to the use of EFQM in the quality assurance of educational programmes. Quality assurance of research in universities of applied sciences is currently being developed in the Netherlands and would deserve separate attention (see for example Borgdorff, Van der Vos & Van Staa 2007).

With 23,000 students, nineteen schools (equivalent to departments or *Fachbereiche*), about sixty Bachelor and fifteen Masters programmes, Hanzehogeschool Groningen is one of the bigger universities of applied sciences in the Netherlands. Subjects range from engineering to law, from sports studies to nursing, from marketing and management to arts and music.

3 Quality assurance at Hanzehogeschool Groningen

Over the years, Hanzehogeschool Groningen has strongly developed its steering philosophy and planning and control cycle. The basis of the steering philosophy is its orientation on results, which has led to the implementation of a four-year planning and control cycle on PDCA-basis. The PDCA-cycle, also known as the Deming-cycle after its inventor dr. W. Edwards Deming (*Hardjono/Bakker 2001: 96–99*), is basically a feedback loop. PDCA stands for "plan, do, check, act" and is based on the idea that quality rises if one repeats the four steps of the cycle continuously. For example, in education this involves to *plan* an educational module, teach the module (*do*), *check* if the teaching has been in conformity with the plans and has led to results, on that basis make adaptations in the module (*act*), *plan* the next execution of the module, etc.

Planning instruments such as formats for the institutional strategic plan, the school strategic plans and school annual plans, and management agreements between the executive board and the deans of the schools have been developed and are in use. This "planning side" is complemented on the "check side" of the PDCA circle by instruments for monitoring and control such as a whole set of instruments to measure stakeholder satisfaction and concrete financial and operational results. Results are presented in a so-called management dashboard. The management dashboard, recently put into use and constantly ameliorated, is a specially developed information technology tool for management (executive board and deans of schools) showing the current results regarding the major performance indicators at a glance. In addition to this, effort has been put into standardising the key central support processes.

Steering philosophy and planning and control cycle are of course means to an end. The general objective of Hanzehogeschool Groningen is expressed in its mission statement: "Hanze University Groningen produces enterprising, socially responsible and internationally oriented professionals, and contributes to knowledge circulation in North Netherlands" (*Hanzehogeschool Groningen 2005, p. 18*). In its "Framework for Quality Assurance", Hanzehogeschool Groningen has defined quality as "the degree to which [it] ... is successful in achieving its objectives to the satisfaction of itself, the government, the students, and prospective employers" (*Hanzehogeschool Groningen 2007, p. 1*). Three basic principles govern the framework for quality assurance:

- the primary processes – education and applied research – are central,
- quality assurance is system-oriented, i.e. it focuses on the organisation as a whole, including the supporting processes, and

- quality assurance is closely related to the steering philosophy and the planning and control cycle of the institute (*Hanzehogeschool Groningen 2007, p. 5–6*).

Hanzehogeschool Groningen has chosen to implement an internal quality assurance system based on EFQM auditing at the level of the educational programme. The audits show whether the way the processes within programmes – and at a higher level, schools – are run are quality-oriented. The audits are thus process-oriented and education-centred; how they work and what the relationship is with external quality assurance will be explained in more detail in the following sections.

Fundamental to the work on quality assurance is the idea that quality is a concept that should be owned by every single individual in the community of Hanzehogeschool Groningen. Quality is dependent on the professionalism of every individual; every individual has to feel responsible to deliver his or her proper quality. This may mean different things for the teacher, the caretaker, the student, the dean of a school or the member of the executive board. What unites them, however, is that maintaining and improving quality is a fundamental goal for everybody. We will come back to this later in this article.

4 The EFQM/INK model for universities of applied sciences

Hanzehogeschool Groningen works with an internal quality assurance system that has been developed over the past decade and a half. The work started in the early nineties when quality assurance experts from the Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool InHolland, Fontys Hogescholen and the Hanzehogeschool Groningen gathered in the informal HBO expert group ('Expertgroep HBO'; HBO stands for *hogere beroepsonderwijs*, higher professional education, the type of education provided by *hogescholen* in the Netherlands). The goal of the HBO expert group, associated member of the European Foundation for Quality Management, was "the exchange and dissemination of knowledge and experience in the field of Total Quality Management in higher education" (*Expertgroep HBO, 2006, 1*).

On their search for a suitable quality assurance model for higher education institutions, they opted for the EFQM/INK model. INK stands for the Dutch Quality Institute (*Instituut Nederlandse Kwaliteit*). The EFQM (European Foundation for Quality Management) model basically looks at an organisation, its results, and the way the results lead to learning, improvement and innovation. It was developed for firms but can be applied to any kind of organisation. The model is visualised in the following well-known scheme with nine so-called "criteria" (see Graph 1).

Graph 1: EFQM model



The graph displays the organisational processes (criteria 1–5) at the left and the results (criteria 6–9) at the right hand side, which are subject to evaluation and measurement. Where necessary, adjustments are made on the basis of these assessments, thereby creating a coherent feedback loop. The central criterion in the EFQM model is number five, “management of processes”. In the case of higher education institutions, this may refer to education and/or research.

The Dutch Quality Institute INK extended the EFQM model by adding five developmental stages (see *Tillema/Markerink 2004, p. 13–30*). For each of the nine criteria, the organisation can be scored on a scale ranging from one to five, corresponding to the five developmental stages and expressing how sure it can be of obtaining quality regarding the respective criterion. The five developmental stages can be shortly described as follows:

- Stage 1 – Activity oriented: All activities take place on an individual and ad-hoc basis without written documentation;
- Stage 2 – Process oriented: Processes, teamwork and documentation are to some degree established;
- Stage 3 – System oriented: Processes are systematically improved on the basis of evaluation;

- Stage 4 – Chain oriented: External orientation (towards suppliers and customers; in the case of higher professional education for example secondary schools and labour market respectively) is broadly embedded in the organisation;
- Stage 5 – Total Quality Management: The organisation is innovative and takes initiatives, recognises its role in society, and benchmarks itself against other excellent organisations.

Growth from stage one to stage five usually takes place when shifts in the following dimensions take place:

- orientation: from internal to external,
- participation: from individual to society,
- policy making: from ad hoc to systematic,
- documentation: from informal to well-established,
- improvement: from problem-solving to anticipatory.

This can be graphically depicted as follows:

Graph 2: Dimensions of growth from stage 1 to stage 5

	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Orientation			internal	→	external
Participation			individual	→	society
Policy making			ad hoc	→	systematic
Documentation			informal	→	well-established
Improvement			problem-solving	→	anticipatory

The HBO expert group developed a specification of the EFQM/INK model for universities of applied sciences called "Method for Improving the Quality of Higher Education Based on the EFQM model" (*Expertgroep HBO, 1995*). This version was incrementally refined on the basis of the findings from audits and in response to external developments. The newest update (fourth edition) takes into account the current accreditation system (*Expertgroep HBO, 2004*). The publication is in great demand and available in English language (*Expertgroup HBO, 2006*).

5 Programme auditing at Hanzehogeschool Groningen

How does auditing at Hanzehogeschool Groningen work? At Hanzehogeschool Groningen auditing at programme level takes place according to a three-year cycle. Sometimes, closely related programmes are audited together. Basically the auditing process consists of two phases: self evaluation followed by external evaluation. Different from many quality assurance systems, the self evaluation does not lead to the publication of a self-evaluation report. Instead, its aim is to reach consensus on a table of scores among those involved in the self evaluation.

The audit process starts with an instruction meeting in which everyone involved in the self evaluation phase of the auditing process is explained by an expert how the EFQM model works. It differs from programme to programme who will be involved, as this is the free choice of the programme management. It may be only the programme management, but mostly the key – or sometimes all – teachers are involved, often people from support services such as secretaries, planners or people concerned with the teaching facilities, and sometimes students. The number of people involved may range from five to more than twenty.

Every person involved then independently scores the programme along the nine criteria (all sub-divided into several aspects) of the EFQM model on a separate form. These scores are collected and put together in one overview, which is discussed in a so-called consensus meeting. During this meeting, members of the team present arguments for their scores and try to reach consensus. In most cases, the consensus meeting is led by a chair external to the programme, coming from the pool of trained auditors from Hanzehogeschool Groningen, who prepares a short consensus report. It consists of the scores and short explanations along the different criteria and aspects, and completes the internal phase. On the basis of this report, the programme management can draw conclusions on perceived strengths and weaknesses and make a first inventory of points to improve in the future.

Next, an external committee of three or four trained auditors is put together. The committee members are external from the point of view of the programme, but come from inside the institution. Based on a set of documents compiled by the programme team on demand, they score the programme provisionally. This is followed by the actual audit, a one-day visit in which the auditors seek confirmation of their initial scores, ask for explanation etc. Towards this end, they hold interview sessions with the management,

teachers, students, support staff, external stakeholders and a member of the executive board of the institution. Some of them will probably have been involved in the self evaluation phase of the audit, but this is no necessity. Based on these meetings, the committee compiles a final report with recommendations. It is handed over to the programme; a copy goes to the executive board. This document again gives the programme management suggestions for points of improvement, and comparison of the outcomes of the internal and the external phase of the audit may shed light on possible blind spots in the programme's self-perception.

This process is repeated once every three years for every programme, a frequency that has been set in line with the six-year rhythm of external accreditation. A "preparatory audit" is run about a year before the site visit of the accreditation agency takes place, an "intermediate audit" three years later. Programmes tend to value the preparatory audit highly, as it is perceived as a useful preparation for the accreditation process. The character of audit versus accreditation is nevertheless quite different: audits are process and improvement focused whereas accreditations are more product-oriented and lead to a yes-/no decision. From the perspective of quality assurance, the intermediate audit is no less important. Two years after accreditation, the concern for the quality of processes may have faded away a bit; an audit can then help to re-establish the focus on quality orientation among those involved in the running of the programme.

The audits are performed by trained auditors. Many of them are teachers, quite a few come from the support staff units, and management (some deans of schools, but mainly the management layer just below, so-called "team leaders" who are directly responsible for day to day business) is represented as well. At present, there are about eighty trained auditors in the institution, of which about fifteen have received more intense training in order to be able to act as chairperson of an audit committee. The training is organised internally, but the quality of the training is assured by the fact that many of the trainers have received external training on the EFQM/INK methodology.

6 Effects of the audit system

Does the audit system lead to measurable improvement? This is hard to judge as no clear criteria are available. No methodologically sound ranking system exists for Dutch universities of applied sciences which could be used to measure improvement. But even if there was, hard scientific proof of a causal link between the audit system and positive ranking results would be hard to establish. The same counts for the results of our own

planning and control cycle: although the university is performing well in many aspects, there is no possibility to link this one-to-one to the use of the EFQM auditing system. Comparison with other universities of applied sciences is no option either as there are no institutions with a fully comparable system. Our main body of evidence consists of about eighty audit reports, gathered over a period of about ten years, which depict changes regarding both the internal and the external situation.

A global study of this body of evidence as well as personal observation suggests that the appreciation of internal quality assurance has grown over the years through participation of a wide range of members of the institution in the programme audits. For what it is worth: average scores in audit reports are steadily mounting, from an overall score near stage two to an overall score well between stages two and three. In the external accreditation reports, the internal quality assurance system consistently receives a "good" score (on a four point scale ranging from "insufficient" through "sufficient" and "good" to "excellent"). At a conference at Hanzehogeschool Groningen on 12 October 2006, when we celebrated the fact that we have been using EFQM audits for a period of ten years, the president of the Dutch-Flemish Accreditation Organisation NVAO expressed his satisfaction with the work the Hanzehogeschool Groningen has done. We therefore carry on with the audit system. The growing appreciation of the importance of internal quality assurance alone would provide sufficient motivation.

The many audits and consensus meetings at Hanzehogeschool Groningen convinced us that quality assurance is not only concerned with measurement, but also with the processes in which many of our colleagues are actively involved. The approach is a uniform one, but variants exist in order to meet the requirements of specific programmes. The scope of audit may range from one to two or three programmes, the definition of "leadership" may vary from programme to programme (e.g. dean, team leader, or management team), sometimes the organisational criteria 1–5 are discussed with teachers and students whereas the results criteria 6–9 are discussed only with management, et cetera.

Improvement begins with constructive co-operation between people. A consensus meeting is an occasion *par excellence* for staff members of a particular programme to consult one another about the quality of education and its assurance. The interviews which take place as part of the audit process provide a picture of communication, development, engagement, and policy support. In the post-audit feedback, the audit team discusses points of departure for improvement, and the auditors can express their appreciation of the stronger aspects of the programme. This may then result in improvement strategies

regarding the processes in the programme, leading to better results and better quality and therefore to better accreditation results. It is this balance between focus on processes in the internal audit system and focus on content and outcomes in the external accreditation system that gives added value to both.

7 Success factors

Looking back at ten years of experience with EFQM auditing in higher education, we can identify five main success factors.

7.1 Facilitation and management support

Auditing all programmes every three years costs time and money. For the work of an audit team of three members, hundred hours have to be budgeted (40 for the chair, 30 for each of the other members). On top of that comes the time for preparing and holding the consensus meeting and the hours members of the programme team spend on preparing the audit (putting together the documentation, inviting students, staff and external stakeholders and the like). Furthermore, time is spent on training new auditors, on the yearly meeting of auditors, and on the co-ordination and quality assurance of the auditing programme as a whole.

This massive exercise cannot work on a purely voluntary basis. Contributing to quality assurance processes and products are therefore considered to be an integral part of normal daily work for staff, additional work such as e.g. the membership of an audit team is remunerated separately. Also, institutional management must see the benefits of such an extensive auditing programme, which is the case at Hanzehogeschool Groningen. The board stresses its importance, facilitates the process and takes the outcomes very seriously.

7.2 A bottom-up approach

For many people, internal quality assurance is not the most attractive subject. To keep quality assurance continuously on the agenda, it helps enormously if the exercise is not exclusively owned by a small group but is the concern of many people throughout the institution. The way the audit system has been set up takes this into account. Two important features stand out. First, auditors are ordinary staff members – in daily life they teach, lead (part of) a programme or work in a support role. As there are currently eighty

auditors, and the number is still growing (there is even more interest in becoming an auditor than can possibly be accommodated), expertise is widely spread throughout the institution. Second, a wide group of people participates in the consensus meetings and the following audits. Overall, at least half of teachers at Hanzehogeschool Groningen have at some point been in touch with the EFQM model, thereby learning how to think in quality assurance terms. Recently, half a day of EFQM training was included in the introductory programme for new teachers.

7.3 Improvement orientation

While the EFQM audit is an internal process from the perspective of the institution as a whole, it is perceived as "external" by the programme teams. People not connected to the programme come to scrutinize it, which is potentially threatening. At the same time, internal quality assurance only works if ownership is put in the hands of the professionals who finally have to deliver quality in their daily work: teachers and support staff. They will only assume ownership if they clearly see the benefits, which mainly lie in positive advice on how to (further) improve matters. At Hanzehogeschool Groningen, we therefore try to avoid an atmosphere of judging and to focus on feedback and dialogue instead. It is for this reason that in principle, the follow-up of the auditing process is put in the hand of the programme, that is the programme management. After the audit procedure, they possess a consensus report (expressing their own view) and an audit report (expressing an external view). Relating the two, formulating possible improvements, and putting them in the hands of staff, is done by the programme management itself and fed back into the planning and control cycle of the university. Mostly, audit reports will be an item of discussion between dean and executive board; if necessary they can for example agree upon including one or more improvement actions in their management agreement.

7.4 Using a higher education-specific model

A university of applied sciences is a community of professionals who are highly focused on their principal task: teaching and research in their specific area. Translating the general EFQM/INK model into a specific model for higher education has proven to be one of the main success factors. This holds in particular for the way the fifth – and core – aspect of EFQM, "management of processes", has been specified to refer to the primary processes of a university of applied sciences. Because the descriptions refer directly to teaching (and, still to a lesser extent, to research) and not to services in the labour

market as in the EFQM model, it becomes easier for people to relate to the rather abstract EFQM model.

7.5 Linking internal quality assurance to the steering system

An explicit link between the result-oriented steering mechanisms the institution uses and the audit system is a key success factor of the quality assurance system. The audit system itself can only measure whether or not the institution's processes will lead to completion of the PDCA cycle and therefore to better results, to an external focus etc. In reality, however, better results, external focus etc. are not a result of the audit system but of what people actually do in their daily work. The result-oriented steering philosophy provides the focus on results, the auditing system measures whether the processes work and where they can be improved. Auditing is a meta-process and only becomes useful if the processes under the meta-level receive attention. It is for that reason that e.g. most of the management contract is dedicated to actual results, and not for example on scores on separate criteria or aspects of the EFQM model.

8 Points for further discussion

On the basis of its 10-year experience, Hanzehogeschool Groningen will further develop its system of internal quality assurance based on EFQM. To complete this article, we would like to highlight six of the many open questions ahead.

8.1 The relationship between internal and external quality assurance

The balance between internal and external quality assurance is delicate. To many, one of the main purposes of the internal EFQM quality audits is to prepare for accreditation. We are, however, hesitant to stress this factor. Firstly, EFQM may be used for that end, but as other universities of applied science show, other instruments may be used just as well, for example a system of "test site visits" more directly linked to the external accreditation framework. Secondly, and more important, we believe that internal quality assurance is actually largely independent from external quality assurance. External quality assurance should in essence only confirm that the internal quality processes are sufficiently developed. Nevertheless, we acknowledge that there is a relationship. When we adapted the EFQM/INK model to higher education, we took into account the Dutch accreditation framework, for example by inserting an addendum at the end of the book describing in detail the relation between EFQM and the accreditation framework. Also,

we adapted the internal quality assurance cycle to the external quality assurance cycle of six years, not to our internal planning and control cycle of four years.

Nevertheless, internal quality assurance should not be reduced to an instrument for passing external accreditation. Recently, Hanzehogeschool Groningen discussed whether we should slightly adapt our internal quality assurance cycle, for instance by maintaining the audit preceding accreditation as it is, but by downscaling the intermediate audit to a lower level. We took the stance that the audits stand in their own right and therefore should stay as they are – if any change was to be made, we would rather lighten the preparatory audit and maintain a full-fledged intermediate audit to keep quality awareness between two accreditation processes on a high level.

8.2 The independence of auditing from management

An issue of continuous discussion is the relation between self improvement by the programme teams and management interference. Our auditing system primarily serves to heighten quality awareness among academic and administrative staff, challenging programme teams to look closely at themselves and confront their own ideas with the views of external auditors. However, as quality is of course a matter of primary concern for the higher levels of management (deans, executive board) as well, it is tempting to use the audit reports not only as an improvement catalyst but also as a control instrument. In Hanzehogeschool Groningen, this issue has never become really critical, but continuous awareness from both sides on potential goal confusion is required to ensure this.

8.3 The internal quality assurance of auxiliary processes

The audit system of Hanzehogeschool Groningen focuses on the primary process of teaching (and, lesser so but in a growing amount, on research), but takes into account all relevant support processes needed for education, such as student support, administration, media facilities etc. As a consequence, the auxiliary processes are often discussed in the context of education and less often in their own right. This may not give a complete picture of the quality of auxiliary processes and may be disappointing especially for those working in auxiliary support departments. Although the business of for example the financial department eventually is of course to support the education Hanzehogeschool Groningen offers, financial staff will often, and at least partly rightfully, consider financial processes, and not teaching processes, as their primary process. The quality assurance team of Hanzehogeschool Groningen has therefore started to experi-

ment with carrying out extra audits in support departments. Recently, the central offices for financial affairs and educational affairs were audited. An open challenge is to find the right audit model, as the EFQM/INK model for higher education is too education centred for this purpose. In the latest version of the model, an alternative description of criterion 5 has been included in an appendix. It seems however that it needs further refinement.

8.4 The limiting effect of the five-stage model

Hanzehogeschool Groningen states (*Hanzehogeschool Groningen 2007, p. 5*) that generally it is expected from programmes to function at stage 3, i.e. to be engaged in systematic and continuous improvement on the basis of evaluation (see section 4). One effect of this goal is that some programmes focus on attaining stage 3 and do not aim higher. This may at some point become counterproductive. The audit system should not be the quality benchmark for programmes. Rather, programmes should continuously try to improve their quality – and end up at stage 3 or higher at some point.

8.5 The pitfalls of systematic repetition

Related to the previous point, it sometimes happens that programmes treat the audit process as a “trick to be performed”. Management, teachers, externals and sometimes even students know how the audit works, which paperwork is expected from them, and which answer they have to give in order to satisfy the committee. Honesty is crucial in auditing, and the quality assurance department of the university does its best to keep honesty and self-criticism at the heart of the process. The less threatening an audit is, the easier this becomes. In the actual audit processes we therefore stress constantly the fact that the process is owned by the programmes themselves, that the results are their results and the conclusions drawn are their proper conclusions.

8.6 The quality assurance of internal quality assurance

Finally, the quality assurance of the internal quality assurance system is crucial. Feedback on the quality of internal quality assurance is one of the items looked at in programme accreditation, and this feedback is positive. Including externally trained auditors in the pool of auditors is a concrete measure to ensure a high level of expertise. However, no surveys on “customer” satisfaction with internal quality assurance processes at Hanzehogeschool Groningen, or on auditors' views on the auditing system exist so far. This may

be an area of future improvement. Quality awareness at Hanzehogeschool Groningen should extend to all areas and levels – including quality assurance processes themselves.

References

Bakker, Renco; Hardjono, Teun (2002): Management van processen: Identificeren, besturen, beheren en vernieuwen. Deventer/Zaltbommel

Borgdorff, Henk; Van der Vos, Johannes; Van Staa, AnneLoes (2007): Kennis in context. Onderzoek van hogescholen. In: Thema, 2007, 5, p. 10–17.

Expertgroep HBO (1995): Methode voor kwaliteitsverbetering van het hoger onderwijs naar het EFQM-model. Groningen

Expertgroep HBO (2004): Methode voor kwaliteitsverbetering van het hoger onderwijs naar het EFQM-model. Vierde versie. Groningen

Expertgroup HBO (2006): Method for Improving the Quality of Higher Education Based on the EFQM Model. Translation Fourth Version. Groningen

Hanzehogeschool Groningen (2005): Focus 2010. Strategic Plan 2005–2008. Groningen

Hanzehogeschool Groningen (2007): HG-kader kwaliteitszorg. Groningen

Inspectie van het Onderwijs (2005): Accreditatie: Introductie. Utrecht

Inspectie van het Onderwijs; Auditdienst OCW (2005): Accreditatie 2: De kosten in kaart. Utrecht

Markerink, Frank; Tillema, Kees (2004): Gericht presteren met het INK-managementmodel: Van visie naar actie. Deventer

Ministerie van OCW (1985): Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit. Den Haag

Ministerie van OCW (2006): Op weg naar volledige instellingsaccreditatie. Den Haag

Ministerie van OCW (2007): Het hoogste goed: Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid. Den Haag

OECD (2007): Thematic Review of Tertiary Education: The Netherlands. Paris

Zoontjes, Paul (2007): Toelichting. In: WHW 2007. Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, tekst & toelichting. Den Haag, p. 7–61

Contact to authors:

Evert Bisschop Boele
Hanzehogeschool Groningen
Zernikeplein 7
9747 AS Groningen
The Netherlands
Email: e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl

Hiltje Burgler, Henriette Kuiper
Hanzehogeschool Groningen
Zernikeplein 4
9747 AN Groningen
The Netherlands
Email: h.g.burgler-feenstra@pl.hanze.nl
h.m.kuiper@pl.hanze.nl

Evert Bisschop Boele is advisor to the Executive Board of Hanzehogeschool Groningen.

Henriette Kuiper and Hiltje Burgler are members of the quality assurance team of the General Office of Educational Affairs of Hanzehogeschool Groningen.

Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA): Hintergrund, Ansatz und Vorgehen

Rainer Künzel

Der Artikel stellt das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) im Kontext der Diskussion um die Entwicklung hochschuleigener Qualitätsmanagementsysteme und die Einführung der Systemakkreditierung dar. Im Unterschied zur Systemakkreditierung, die fertige Qualitätsmanagementsysteme zertifiziert, soll das Verfahren Hochschulen auf dem Weg zu einem eigenen Qualitätsmanagementsystem unterstützen. Im Artikel werden Hintergrund, Zielsetzung und Methode, Verfahrensschritte und Begutachungskriterien des institutionellen Evaluationsverfahrens dargestellt und erklärt.

1 Einleitung

Qualitätssicherung in Lehre und Studium ist in Deutschland erst in den 1990er Jahren ein Thema geworden, außer in Niedersachsen und im Nordverbund der Küstenuniversitäten zunächst auch nur punktuell (*Künzel 2006*). Als Methode der Wahl galt die Evaluation der Ausstattung, Organisation und Aufgabenwahrnehmung der Fächer oder Lehr-einheiten.

Ziel des Verfahrens war die Unterstützung der Verantwortlichen bei ihren Bemühungen um die Erhöhung der Studienerfolgsquote und die Verbesserung der Qualifikation der Absolventen. Die Evaluationsverfahren orientierten sich an den Verfahren und Kriterien der Evaluation in anderen europäischen Ländern, insbesondere in den Niederlanden und England, sowie an den Erfahrungen aus einem europäischen Pilotprojekt von 1994/1995 (*Präsident der Universität Hannover 1994 und ZEvA 1997*).

Mit den im Rahmen des Bologna-Prozesses gefassten Beschlüssen der europäischen Bildungsminister, die Studienstrukturen der europäischen Bildungssysteme auf gestufte Abschlüsse umzustellen, war offenkundig, dass diese grundlegende Studienstrukturreform von allgemeinen Qualitätssicherungsmaßnahmen begleitet werden musste, um neben den formalen und rechtlichen Voraussetzungen eines einheitlichen europäischen Hoch-

schulraums auch die Grundlagen für eine qualitative Vergleichbarkeit der Abschlussniveaus und für eine möglichst uneingeschränkte Mobilität der Studierenden zu schaffen (*Europäische Bildungsminister 1999*). In Deutschland kam hinzu, dass für die Bachelor- und Masterstudiengänge keine neuen Rahmenprüfungsordnungen erlassen werden sollten, wie sie für die Diplom- und Magisterstudiengänge gegolten hatten (*siehe auch Schmidt/Horstmeyer 2008, in diesem Heft*).

In Übereinstimmung mit der sich schrittweise in allen deutschen Bundesländern vollziehenden Stärkung der Hochschulautonomie hätte es nahe gelegen, die Studienstrukturreform mit der Einführung flächendeckender Evaluationsverfahren zu verbinden, weil systematische Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zum selbstverständlichen Bestandteil der institutionellen Verantwortung (teil)autonomer Hochschulen gehören.

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998, durch einen Akkreditierungsrat Mindeststandards und Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und von Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen festlegen zu lassen (*KMK 1998*), war jedoch von mangelndem Vertrauen in die Selbststeuerungsbereitschaft und -fähigkeit der Hochschulen auf dem Gebiet von Lehre und Studium geprägt; in der mit der Akkreditierung verbundenen Kontrolle wurde eine wirksamere Methode der Qualitätssicherung gesehen als in der Evaluation. In dieser Entscheidung spiegelte sich nicht zuletzt die Erfahrung wider, dass sich nur an wenigen Hochschulen – unter anderem im Nordverbund der Küstenuniversitäten – ein von den Hochschulen selbst initiiertes und getragenes Verfahren der flächendeckenden und periodisch wiederkehrenden Evaluation der Lehr- und Studienbedingungen etabliert hatte.

In Niedersachsen war die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) für die Qualitätssicherung in Lehre und Studium Instrument und treibende Kraft zugleich. Sie übernahm also auch die Aufgabe der Akkreditierung, verstärkte jedoch ebenso ihre Bemühungen um eine Verbesserung der Qualitätssicherungskompetenz der Hochschulen. Dabei fand sie Unterstützung sowohl bei den Hochschulen als auch in der Landespolitik, weil Qualitätsorientierung und effektive Selbststeuerungskompetenz in allen Funktionsbereichen elementare Voraussetzungen für den Erfolg autonomer Hochschulen sind.

Allerdings musste die Qualitätssicherung auf der Ebene der Studienfächer und Studiengänge ergänzt werden um die Ebene des institutionellen Qualitätsmanagements. Entsprechende Vorbilder gab es nicht nur in den marktorientierten Hochschulsystemen

Nordamerikas und Australiens, sondern auch in einigen europäischen Ländern (Großbritannien, Norwegen, Finnland, Irland, Schweiz)¹ sowie in der Form des „Institutional Evaluation Programme“ der „European University Association“ (EUA 2007). Die institutionellen Qualitätssicherungsverfahren in diesen Ländern gehen von der Erkenntnis aus, dass die nachhaltige Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium nur möglich ist, wenn es gelingt, in allen hierfür direkt oder indirekt relevanten Bereichen Organisationsstrukturen und Verfahren zu etablieren, die eine wirksame Kontrolle und Steuerung der Lehr- und Studienqualität erlauben. Die mit den Instrumenten verbundenen Anreizsysteme müssen darüber hinaus geeignet sein, das Entstehen einer institutionellen Qualitätskultur zu befördern.

Punktuelle Akkreditierungsverfahren – ob auf institutioneller oder Studiengangebene – sind hierfür ungeeignet und die Ebene der Fächerevaluation greift zu kurz. Darüber hinaus ist das Nebeneinander von Fächerevaluation und Programmakkreditierung kaum sinnvoll, weil der Überschneidungsbereich beider Verfahren sehr groß ist. Die ZEvA hat deshalb im Einvernehmen mit den 22 niedersächsischen Hochschulen die Fächerevaluation nach zwei vollständigen Durchgängen aufgegeben, und ein Verfahren zur institutionellen Evaluation des Qualitätsmanagements in Lehre und Studium entwickelt.

Mit der Einführung dieses Verfahrens, das sich gegenwärtig in der Erprobungsphase befindet,² verfolgt die ZEvA ein doppeltes Ziel:

- sie betont die institutionelle Verantwortung der Hochschulen für die Qualität ihrer Prozesse und Produkte;
- sie macht deutlich, dass es nicht allein auf Qualitätskontrolle, sondern vor allem auf Qualitätsentwicklung ankommt.

Ein Nebeneffekt für die beteiligten Hochschulen besteht darin, dass sie dabei unterstützt werden, die Voraussetzungen für eine positive „Systemakkreditierung“ (siehe Nickel 2008 und Schmidt/Horstmeyer 2008, in diesem Heft) nach den Vorgaben des Akkreditierungsrats zu schaffen, ohne allerdings auf die Erfüllung der dort verlangten Mindestvoraussetzungen beschränkt zu bleiben. Nicht realistisch ist jedoch die Erwartung, dass kontinuierliche Qualitätsentwicklung auf institutioneller und Programmebene mit geringerem

¹ Für Großbritannien siehe www.qaa.ac.uk, für Norwegen www.nokut.no, für Finnland www.kka.fi/english, für Irland www.hetac.ie und für die Schweiz www.oaq.ch (Zugriff am 31.01.2008).

² Institutionelle Evaluationsverfahren der ZEvA finden gegenwärtig an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel und an der Technischen Universität Braunschweig statt.

finanziellem Aufwand möglich ist als die periodische externe Evaluation oder Akkreditierung der Studiengänge (siehe von Lojewski 2008, in diesem Heft). Ob sich systematische Qualitätsentwicklung auch finanziell lohnt, hängt vielmehr von den damit verbundenen Effizienzgewinnen und von der Qualitätsorientierung des staatlichen Finanzierungssystems ab. Ohne eine drastische Umstellung der staatlichen Grund- und Ergänzungsfinanzierung der Hochschulen auf Effizienz- und Qualitätsparameter und ohne die Stärkung des Einflusses von Kosten und Nachfrage durch flexible und differenzierte Studiengebühren kann das Potential des institutionellen Evaluationsverfahrens nicht voll ausgeschöpft werden. Darüber hinaus darf es nicht auf den Bereich von Studium und Lehre beschränkt bleiben, sondern muss alle Leistungsbereiche der Hochschule und die sie stützenden Prozesse erfassen. Das Evaluationsverfahren der ZEvA wird deshalb schrittweise auf alle Funktionsbereiche der Hochschulen erweitert, zunächst auf die interne Forschungs- und Nachwuchsförderung.

2 Zielsetzung und Methode

Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen lässt sich nicht ohne eine entsprechende strategische Orientierung und aktive Politik ihrer Leitungsorgane erreichen (siehe u. a. auch Nickel 2008, von Lojewski 2008, Petzoldt et al. 2008, in diesem Heft). Dementsprechend bleibt auch die Studiengangsakkreditierung von nur beschränkter Wirkung, wenn sie nicht in ein internes Qualitätsmanagement eingebettet ist, das alle für Lehre und Studium relevanten Bereiche erfasst. Das institutionelle Evaluationsverfahren der ZEvA soll deshalb die Hochschulen bei der Verbesserung ihrer Selbststeuerungsfähigkeit durch den Aufbau eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems unterstützen. Es ist in der Sonderform des Audit organisiert, weil es sich nicht auf die Qualität der Studienprogramme und der in Lehre und Studium erbrachten Leistungen richtet, sondern auf die Funktionstüchtigkeit der Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumente, die die Hochschule implementiert hat (siehe HRK 2006). Es konzentriert sich zunächst auf die Qualitätssicherung in Lehre und Studium, soll aber zu Beginn des nächsten Jahres um die Evaluation der Instrumente zur internen Forschungs- und Nachwuchsförderung ergänzt werden.

Durch die Herausarbeitung von Stärken und Schwächen der internen Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung soll das Audit zur Herausbildung einer

institutionellen Qualitätskultur beitragen. Diese manifestiert sich in der selbstverständlichen Praxis eines vierstufigen Qualitätsregelkreises,³ bestehend aus

- der Formulierung eines verbindlichen Systems valider Qualitätsziele,
- der Implementierung der zur Zielverfolgung erforderlichen Organisationsstrukturen und Prozessabläufe,
- der periodischen internen und externen Überprüfung der Ziele, Prozesse und Organisationsstrukturen und
- der Definition eines konkreten Maßnahmenprogramms, das die Erkenntnisse aus dem Audit zur Weiterentwicklung des Qualitätssicherungssystems nutzt.

Entscheidend für die Herausbildung einer institutionellen Qualitätskultur ist

- die Einbeziehung aller Mitgliedergruppen und externen „stakeholder“ der Hochschule in allen Phasen der Zielfindung, der Aufgaben- und Kompetenzzuweisung, der Controllingverfahren und der Organisationsentwicklung, sowie
- die Befähigung der Leitungspersonen zum *change management*, d.h. ihre Fähigkeit, die Notwendigkeit und Vorteilhaftigkeit der angestrebten Veränderungen überzeugend zu kommunizieren und für ihre Realisierung breite Unterstützung zu mobilisieren (siehe z.B. Pellert 1999 und Projekt Q der HRK 2006).

Von großer Bedeutung ist aber auch, dass es sich um einen öffentlichen Prozess handelt, weil sich die Hochschule durch ihn als lernende, qualitätsorientierte Institution darstellt und weil durch die Öffentlichkeit ein heilsamer Druck entsteht, erkannte Schwächen zu beseitigen.

3 Verfahrensschritte

Das institutionelle Audit folgt dem international üblichen Muster aller Evaluationsverfahren. Es besteht aus

- dem Bericht der Hochschule,
- der Vor-Ort-Begutachtung,
- der Erstellung des Gutachtens mit den Empfehlungen für Verbesserungen, und
- der Stellungnahme der Hochschule mit Schlussfolgerungen (Maßnahmenpaket).

³ Die allgemeine Form des Regelkreises im Total Quality Management-Ansatz (TQM) wird als PDCA-Zyklus beschrieben, in dem P für „Plan“, D für „Do“, C für „Check“ und A für „Act“ steht. Siehe z.B. Sonntag/Schmidt (2005), aber auch Nickel (2008) und Kuiper et al. (2008) in diesem Heft.

Bericht und Vor-Ort-Begutachtung unterscheiden sich jedoch wesentlich von den Audits in einigen europäischen Ländern, an deren Ergebnisse – zumindest prinzipiell – weit reichende Konsequenzen geknüpft werden können, wie z. B. veränderte Finanzzuweisungen des Hochschulträgers (Schweiz) oder Einschränkung bzw. Entzug des Rechts zur Verleihung akademischer Grade (Norwegen, England, Wales).⁴ Hinsichtlich der Intentionen und Folgen ist das ZEvA-Audit am ehesten mit dem finnischen Modell vergleichbar (siehe *FINHEEC 2006*).

Da die Qualität der Leistungen und Ergebnisse in Lehre und Studium (sowie ggf. der Forschung, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und der Support-Prozesse) nicht direkt überprüft werden sollen, erstreckt sich das Verfahren nicht in erster Linie auf die Ziele und Inhalte der Studiengänge, das Qualifikationsniveau und den Berufserfolg der Absolventen, die Forschungsleistungen der Wissenschaftler usw. Es wird vielmehr die Existenz eines auf die Output- und Outcome-Qualität ausgerichteten Akkreditierungsverfahrens neben dem Audit unterstellt. Das Verfahren geht für die niedersächsischen Universitäten davon aus, dass die Qualität der Forschungsleistungen durch die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen⁵ periodisch und flächendeckend überprüft wird. Daher konzentriert es sich auf die Frage der institutionellen Selbststeuerungsfähigkeit und Qualitätssicherungskompetenz der Hochschule und untersucht die bestehenden Organisationsstrukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für hohe Ergebnisqualität.⁶

Der Bericht der Hochschule soll zunächst neben einer kurzen Charakterisierung der Hochschule (Mission, Fächer- und Studiengangsstruktur, Finanzierung, Forschungsprofil, Organisation) das Gesamtsystem des Qualitätsmanagements darstellen. Der Nachweis, dass die einzelnen Elemente des Systems funktionieren, ist sodann mit Hilfe der Dokumente zu führen, die Bestandteil oder Ergebnis der in und zwischen diesen Elementen ablaufenden Prozesse sind (schriftliche Kompetenzzuweisungen, Berichte, Gremien-

⁴ Siehe Fußnote 1 für die Links zu den Webseiten der entsprechenden Agenturen und ihren Verfahren.

⁵ Siehe www.wk.niedersachsen.de (Zugriff: 31.01.2008).

⁶ Die Qualität von „Output“ und „Outcome“ hängt nicht nur von einem wirksamen Qualitätsmanagement ab, sondern vor allem auch von der Ressourcenausstattung, der Attraktivität des Hochschulstandorts, der Wettbewerbssituation in den Märkten für Studienbewerber und Wissenschaftler sowie natürlich von den Anstrengungen und Leistungen der Wissenschaftler und Studierenden.

beschlüsse, Auswertungs- und Beschlussprotokolle, Untersuchungsdesigns, Befragungsergebnisse, Mittelverteilungsmodelle usw.).

Die Vor-Ort-Begutachtung hat den Zweck festzustellen, ob die Qualitätssicherungsverfahren alle wesentlichen Aspekte der Qualität von Lehre und Studium erfassen, zielgerichtet, zweckmäßig und aufwandsarm organisiert sind und alle Stakeholder mit einbeziehen.

Die Gutachtergruppe besteht in der Regel aus fünf Experten: zwei in der Leitung einer Hochschule erfahrenen Wissenschaftlern, einem Qualitätssicherungsexperten, einem Vertreter der Berufspraxis und einem Studierenden (möglichst mit Evaluations- oder Akkreditierungserfahrung). Mindestens ein Experte soll aus dem Ausland kommen. Die Gutachter werden von der ZEvA im Benehmen mit der Hochschule bestellt.

Für den Besuch der Hochschule sind zwei Termine vorgesehen. Der erste dient dazu, den Bericht der Hochschule mit der Hochschulleitung sowie gegebenenfalls mit weiteren Personen in Leitungsverantwortung zu erörtern, nachzuliefernde Informationen festzulegen und – vor allem – den zweiten Besuch vorzubereiten. Der zweite Besuch – der frühestens sechs Wochen nach dem ersten erfolgt – hat zum Ziel zu überprüfen, ob das Qualitätssicherungssystem der Hochschule auf der Ebene der dezentralen Organisationseinheiten funktioniert und wie die Entscheidungsorgane vertikal und horizontal zusammenwirken. Er endet damit, dass die wesentlichen Aussagen des Gutachtens zusammengestellt und die Hochschulvertreter über die von der Expertengruppe gewonnenen Erkenntnisse unterrichtet werden.

Das Gutachten wird veröffentlicht – sofern verfügbar – zusammen mit den von der Hochschule beschlossenen Maßnahmen. Im Einvernehmen mit der Hochschule überprüft die ZEvA zu gegebener Zeit die programmgemäße Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen. Die Hochschule erhält auf Wunsch ein Zertifikat, das die Durchführung des Audits bestätigt und die wesentlichen Ergebnisse sowie ggf. die von der Hochschule beschlossenen Maßnahmen dokumentiert.

4 Begutachungskriterien

Für die Evaluation des Qualitätsmanagements im Bereich von Studium und Lehre hat die ZEvA 14 Kriterien entwickelt (ZEvA 2007), die den in den „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) formulierten europäischen

Diskussionsstand zur Qualitätssicherung an Hochschulen (*ENQA 2007*) auf vier Ebenen konkretisieren.

Die ESG umfassen sieben allgemein formulierte Standards für die interne Qualitätssicherung, die für sich allein nicht geeignet sind, den Systemcharakter eines institutionellen Qualitätsmanagements zu erfassen. Während die ESG als Adressaten nur die Hochschule nennen, geht das Konzept der ZEvA davon aus, dass ein institutionelles Qualitätssicherungssystem die Organisationsstruktur der Hochschule, die interne Verteilung von Entscheidungskompetenz und Verantwortung sowie die horizontale Verflechtung der Hochschule mit anderen, die Qualität der Leistungserstellung direkt oder indirekt beeinflussenden Institutionen abbilden muss (siehe Kriterium 6). Die 14 Kriterien des Audits der ZEvA beruhen also auf der Prämisse, dass die Systemqualität des institutionellen Qualitätsmanagements entscheidend vom zweckmäßigen Zusammenwirken der verschiedenen Verantwortungsträger abhängt. Das Audit thematisiert die Kriterien deshalb als Interaktion der Verantwortungsträger auf vier Ebenen:

- Ebene 1: Die Konzeption der Qualitätssicherung auf Hochschulebene,
- Ebene 2: Die vertikale und horizontale Umsetzung der Konzeption,
- Ebene 3: Qualitätssichernde Maßnahmen in den für Lehre und Studium zuständigen Organisationseinheiten,
- Ebene 4: Qualitätssicherung durch Zusammenwirken der Verantwortungsträger verschiedener Ebenen.

Im Leitfaden werden die Kriterien jeweils erläutert und anschließend mit Leitfragen weiter aufgeschlüsselt, die sowohl dem internen Controlling dienen als auch den Gutachtern dabei helfen sollen, das Funktionieren des Qualitätsmanagementsystems systematisch zu überprüfen und den Leitungsorganen Hinweise zu geben, wie das System weiterentwickelt werden kann (*ZEvA 2007*).⁷ Im Folgenden werden die Kriterien genannt und an dieser Stelle kurz erläutert; auf die Wiedergabe der Leitfragen wird verzichtet.

⁷ Selbstverständlich wird nicht davon ausgegangen, dass eine Hochschule sich erst dann der Evaluation ihres Qualitätsmanagementsystems stellen kann, wenn dieses alle in den 14 Kriterien beschriebenen Problemfelder erfasst. Im Gegenteil: Das Audit dient primär der Unterstützung der Hochschule bei der Entwicklung und Weiterentwicklung eines solchen Systems – vom Konzept bis zur ausgebauten Organisationsstruktur.

4.1 Ebene 1: Konzeption der Qualitätssicherung auf Hochschulebene (Kriterien 1 bis 3)

Kriterium 1: Strategisches Konzept

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium sind Teil eines umfassenden strategischen Entwicklungskonzepts für die Hochschule. Dieses wurde hochschulweit diskutiert, von den Entscheidungsorganen formell in Kraft gesetzt und publiziert.

Die institutionellen Qualitätsziele für Lehre und Studium und die zu ihrer Verwirklichung geeigneten Verfahren hängen von der konkreten Aufgabenstellung („Mission“) der Hochschule, ihrer Ressourcenausstattung und den Erwartungen ihrer Stakeholder ab. Sie sind deshalb am Leitbild der Hochschule auszurichten und als Teil eines strategischen Entwicklungskonzepts zu betrachten, das als Ergebnis eines hochschulweiten Diskussionsprozesses implementiert worden ist.

Kriterium 2: Qualitätskultur

Die Hochschule hat eine hochschulweite Organisations- und Kommunikationsstruktur geschaffen, die alle für die Befestigung und Weiterentwicklung der Qualitätskultur relevanten Personen und Gruppen einbezieht.

Ein hochschulweites System der Qualitätssicherung setzt die Organisation von Verfahren, die Zuweisung von Kompetenzen, die Bereitstellung (Erhebung und Auswertung) von Informationen und den Aufbau von geeigneten Kommunikationsstrukturen voraus.

Von besonderer Bedeutung ist die Berücksichtigung des Umstandes, dass Lehre und Studium überwiegend kollektive Prozesse sind, so dass auch ihre Qualität nur durch Zusammenarbeit der Lehrenden untereinander und der Lehrenden mit den Studierenden gesichert und weiterentwickelt werden kann.

Kriterium 3: Evaluation der Studienprogramme

Die Hochschule führt eine periodische interne und externe Evaluation der Studienprogramme durch und überprüft die Programmziele und -inhalte unter Berücksichtigung des Profils der Hochschule in Forschung und Technologietransfer, der wissenschaftlichen Entwicklung, veränderter Anforderungen der Berufswelt an die Absolventen und der spezi-

fischen Bedürfnisse besonderer Adressatengruppen sowie der Ziele des Bologna-Prozesses und der sie konkretisierenden Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Hochschulträgers. Sofern sie zur Durchführung der externen Evaluation die Dienste einer Qualitätssicherungsagentur in Anspruch nimmt, hat sie sich auf geeignete Weise davon überzeugt, dass die Agentur die Standards and Guidelines for External Quality Assurance in Higher Education einhält.

Die Verpflichtung der deutschen Hochschulen zur Akkreditierung ihrer Studienprogramme hat zwar vielfach Bemühungen um eine durchgreifende Studienreform ausgelöst, aber stagnative Tendenzen nach der erfolgreichen Erstakkreditierung und eine verbreitete Neigung zur bloßen Anpassung an externe Vorgaben sind unverkennbar. Nur wenn die Hochschulen die Fortentwicklung der Programmqualität als ihre eigene, kontinuierlich wahrzunehmende Aufgabe verstehen, werden sie ihrem Autonomieanspruch gerecht.

4.2 Ebene 2: Vertikale und horizontale organisatorische Umsetzung der Konzeption (Kriterien 4 bis 8)

Kriterium 4: Beteiligung aller Stakeholder

An der Konzipierung, Evaluation und Fortentwicklung der Studienprogramme und des Prüfungswesens sind Hochschullehrer, Studierende, Absolventen und Vertreter der Berufspraxis beteiligt.

Studienprogramme dienen nicht der „Selbstverwirklichung“ der Hochschullehrer, sondern der Bildung und Ausbildung der Studierenden für berufliche Funktionen und bürgerschaftliches Engagement in der demokratischen Gesellschaft. Sie können die unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen der Beteiligten nur erfüllen, wenn diese Einfluss auf die Konzeption und Durchführung der Studienprogramme haben.

Kriterium 5: Qualitätssicherung der unmittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen

Die Hochschule sorgt für die periodische Überprüfung und kontinuierliche Verbesserung der unmittelbar studienrelevanten Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowie der räumlichen und sächlichen Studienbedingungen. Sie orientiert sich dabei an Qualitätszielen, die für einen konkreten Planungszeitraum spezifiziert sind.

Eine zeitgemäße Studienorganisation sieht den Lernenden im Mittelpunkt des Qualifizierungsprozesses, da Lernprozesse umso erfolgreicher verlaufen, je mehr sie die individuelle Motivation stärken, Interesse wecken und Eigeninitiative unterstützen. Förderliche materielle Rahmenbedingungen sowie kontinuierliche Beratung und Betreuung sind deshalb unverzichtbare Voraussetzungen für Qualität in Lehre und Studium.

Kriterium 6: Qualitätssicherung der mittelbar studienrelevanten Betreuungsleistungen

Die Hochschule sorgt für die periodische Überprüfung und kontinuierliche Verbesserung der mittelbar studienrelevanten Beratungs- und Serviceleistungen für die Studierenden sowie der Leistungen und Angebote für Studierende mit besonderen Bedürfnissen. Sie orientiert sich dabei an Qualitätszielen, die für einen konkreten Zeitraum spezifiziert sind.

Hochschulen sind nicht nur Räume, in denen der Lehr-Lern-Prozess als Arbeitsprozess organisiert ist, sondern sie sind zugleich Lebensräume in einer wichtigen Entwicklungsphase der Studierenden im Übergang von der Schule zum Beruf, von der Familie in die Selbstständigkeit, von der kritischen Abgrenzung in die gesellschaftliche Verantwortung. Um ihren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, muss eine Hochschule den mit diesem komplexen Übergangsprozess verbundenen Bedürfnissen und Erwartungen mit einer breiten Palette von Unterstützungs-, Beratungs-, Betreuungs- und Bildungsangeboten begegnen. Die Qualitätssicherung darf sich deshalb nicht auf die unmittelbar studienbezogenen Studienbedingungen beschränken, sondern muss die Leistungen von Sportzentren, Studentenwerk, Psychosozialer Beratungsstelle, Kinderbetreuungseinrichtungen, Theater-, Kunst- und Musikgruppen usw. einbeziehen.

Kriterium 7: Internationalisierungsstrategie

Die Hochschule hat ein strategisches Konzept zur Stärkung ihrer internationalen – insbesondere europäischen – Kooperationsbeziehungen in Lehre und Studium.

Die langjährige Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden durch die europäischen Austauschprogramme und die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses stellen die Hochschulen vor die Aufgabe, durch die institutionelle Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerhochschulen eine qualitativ höhere Stufe der Internationalität des akademischen Bildungsprozesses zu erreichen. Dabei ist erfolgreiche Internationalisierung nicht

auf den Austausch von Lehrenden und Studierenden beschränkt, auch die Internationalisierung der Studiengänge und die Nutzung der internationalen Angebote im Umfeld der Hochschule gehören dazu („internationalisation at home“).

Kriterium 8: Unterstützung durch elektronische Medien

Die Hochschule verfolgt das Ziel, Lehren und Lernen durch die Unterstützung mit elektronischen Medien effektiver zu gestalten.

„Produktivitätssteigerungen“ in Lehr-Lern-Prozessen sind nur schwer zu erreichen. Ein effektives Mittel ist der Einsatz von Multi-Media-Technologien. Die hohen Investitionskosten, vor allem aber der Entwicklungs- und Pflegeaufwand, machen jedoch auch auf diesem Gebiet eine langfristige Entwicklungskonzeption für die ganze Hochschule erforderlich.

4.3 Ebene 3: Maßnahmen auf der Ebene der für Lehre und Studium zuständigen Organisationseinheiten (Kriterien 9 bis 11)

Kriterium 9: Vollständiges und nutzbares Studienangebot

Auf der Ebene der für die Studienprogramme verantwortlichen Organisationseinheiten hat die Hochschule Organisationsstrukturen und Verfahren implementiert, die ein vollständiges und von den Studierenden nutzbares Studienangebot gewährleisten.

Die Zielsetzung, Studiengänge als Abfolge sinnvoll aufeinander aufbauender Studienmodule zu konzipieren, wird unterlaufen, wenn die verantwortlichen Organisationseinheiten, in der Regel die Fachbereiche oder Fakultäten, nicht in der Lage sind, die Vollständigkeit und weitgehende Überschneidungsfreiheit des Studienangebots und der studienbegleitenden Prüfungen zu gewährleisten.

Kriterium 10: Prüfungswesen/Evaluation von Studienleistungen und Lernfortschritten

Das Prüfungswesen der Hochschule ist geeignet, das Erreichen der Studienziele fair, zeitnah und konsistent auf der Grundlage veröffentlichter Kriterien und Regelungen zu überprüfen.

Die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses war bisher nur im Ausnahmefall mit einer die Reformziele beachtenden Veränderung des Prüfungswesens verbunden. Durch das Fehlen von Modulprüfungen und eine unzureichende Orientierung von Lehre und Prüfungen an Kompetenzziele wird die Studienreform konterkariert und ihre Zielsetzung diskreditiert.

Kriterium 11: Lehrveranstaltungsevaluation

Die Hochschule organisiert die regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden, wertet die Ergebnisse aus und sorgt für eine angemessene Information der Studierenden und der Studiengangsverantwortlichen. Die verantwortliche Organisationseinheit unterrichtet die Hochschulleitung und die Fakultätsöffentlichkeit über in ihrem Bereich festgestellte Mängel und die zu ihrer Beseitigung ergriffenen Maßnahmen.

Vielfach ist die Lehrveranstaltungsevaluation für Lehrende und Studierende zu einer lästigen Pflichtübung verkommen, weil sie nicht professionell konzipiert und durchgeführt wird und/oder folgenlos bleibt. Die Durchführung eines Studienprogramms als Gemeinschaftsleistung von Lehrenden und Studierenden impliziert die Notwendigkeit, die Evaluationsergebnisse gemeinschaftlich auszuwerten.

4.4 Ebene 4: Qualitätssicherung durch Zusammenwirken der Verantwortungsträger verschiedener Ebenen (Kriterien 12 bis 14)

Kriterium 12: Lehr- und Prüfungskompetenz des wissenschaftlichen Personals

Die Hochschule verfügt über Verfahren zur Gewährleistung und regelmäßigen Überprüfung der Lehr- und Prüfungskompetenz des Personals und zur angemessenen Verteilung der Lehr- und Prüfungsverpflichtungen im Rahmen der Gesamtbelastung des wissenschaftlichen Personals.

Fachliche Kompetenz des wissenschaftlichen Personals und ihre Aktualisierung durch Forschung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für qualifizierte Lehre. Lehrerfahrung sowie Eignung und Neigung für die Lehrtätigkeit sind daher wichtige Kriterien der Personalauswahl. Personalentwicklung und eine angemessene Verteilung der Lehr- und Prüfungsbelastungen stellen sicher, dass die erforderlichen Lehr- und Betreuungsleistungen in hoher Qualität erbracht werden können.

Kriterium 13: Data Warehousing

Die Hochschule verfügt über ein integriertes Berichtssystem (Management-Informationssystem, Data Warehouse), das die für die Qualitätssicherung relevanten Daten und Volltextinformationen in konsistenter Form aktuell und für die verschiedenen Entscheidungsebenen sinnvoll aggregiert bereitstellt.

Das weitgehende Fehlen sinnvoll aufbereiteter und aktueller Daten stellt eines der gravierendsten Hindernisse für die strategische Steuerung und Qualitätssicherung der Hochschulen dar. Beim Aufbau eines derartigen Informationssystems muss vor allem die Integration der zahlreichen Datenquellen erreicht werden.

Kriterium 14: Information der Öffentlichkeit

Die Hochschule unterrichtet das zuständige Fachministerium und die Öffentlichkeit periodisch über die Entwicklungen in Lehre und Studium unter besonderer Berücksichtigung der für diesen Bereich angestrebten Ziele, festgestellten Defizite und geplanten Maßnahmen.

Die Unterrichtung des Hochschulträgers und der Öffentlichkeit ist nicht nur eine Frage der Erfüllung der Rechenschaftspflicht (*accountability*), sondern auch eine Ergänzung der Berichterstattung über Forschungsleistungen und Forschungsschwerpunkte durch Informationen über die institutionelle Profilbildung in der Lehre. Auch hier gilt, dass nur verlässliche, objektive und aktuelle Informationen geeignet sind, eine dauerhafte Vertrauensbasis zu schaffen.

5 Audit versus Systemakkreditierung

Die Akkreditierung verlangt eine klare Ja/Nein-Entscheidung. Eine derartige Entscheidung ist nur dann erforderlich, wenn an sie bedeutsame Folgen geknüpft werden (z. B. Marktzulassung, Finanzierung). Auf der institutionellen Ebene ist das in Deutschland bisher nur eingeschränkt der Fall. So hängt die staatliche Anerkennung von Abschlussgraden, die von privaten Hochschulen vergeben werden, von der Akkreditierung der Institution und ihrer Studiengänge ab. Nur auf der Ebene der Studiengänge ist die Akkreditierung in den meisten Bundesländern inzwischen auch Voraussetzung für die staatliche Finanzierung der entsprechenden Studienplätze.

Der Beschluss der KMK vom Juni 2007, der Programmakkreditierung die Systemakkreditierung als weitere Option hinzuzufügen (vgl. *KMK 2007*), bedeutet allerdings insofern eine erhebliche Veränderung des Verhältnisses zwischen Hochschulen und Staat, als eine positive Akkreditierungsentscheidung die bestehende Verpflichtung der Hochschule zur Akkreditierung ihrer Studiengänge aufhebt. Die Akkreditierung des Qualitätssicherungssystems sollte daher als Auszeichnung interpretiert werden, die dann vergeben wird, wenn die Hochschule über ein zweifelsfrei funktionierendes Qualitätsmanagement verfügt, das alle für die Qualität von Lehre und Studium relevanten Bereiche erfasst. Das bedeutet umgekehrt: Solange bei den Gutachtern und in der Akkreditierungskommission Zweifel bestehen, ob die Hochschule keiner externen Kontrolle auf Studiengangsebene bedarf, weil sie alle für die Qualitätssicherung und -entwicklung erforderlichen Maßnahmen selbst ergreift, muss die Akkreditierungsentscheidung „Nein“ lauten.

Die Akkreditierung des Qualitätssicherungssystems ist andererseits nur sinnvoll, wenn sie sich auf die Anwendung klarer und vor allem einheitlicher Kriterien stützt. Solche Kriterien oder Standards können angesichts der Vielfalt und Komplexität der institutionellen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Organisationsformen im Hochschulbereich nicht abstrakt, extern und a priori formuliert werden, sondern entwickeln sich mit der Herausbildung umfassender Qualitätsmanagementsysteme und dem Nachweis ihrer praktischen Bewährung. Einheitliche und hinreichend konkrete Qualitätsstandards sind zurzeit allenfalls auf der Ebene der Studienorganisation und der Ausgestaltung technischer Prozesse oder standardisierbarer Verwaltungsvorgänge definierbar. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Aufbau eines dichten Geflechts formaler Kontroll- und Steuerungsmechanismen mit einer Vielzahl standardisierter Prozesse im Sinne der ISO EN 9000 ff.-Familie der Qualitätssicherungsverfahren keine Garantie für hohe Ergebnisqualität im hochschulspezifischen Bereich der Förderung von Innovation, Kreativität und Lernen ist. Vielmehr führen viele verschiedene „Wege nach Rom“, und an die Stelle trennscharfer Qualitätskriterien muss die erfahrungsgesättigte Expertise der Gutachter treten. Deren Kenntnis bewährter Methoden, Verfahren und dokumentierter Good-Practice-Beispiele erlaubt die grobe Unterscheidung zwischen einem zweifelsfrei funktionierenden Qualitätsmanagementsystem bzw. Erfolg versprechenden Entwicklungen dorthin auf der einen Seite und in weiten Teilen unzureichenden Vorkehrungen für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität bzw. falschen Weichenstellungen auf der anderen Seite. Sie erlaubt jedoch nicht die trennscharfe Unterscheidung zwischen „gerade noch brauchbaren“ und „nicht zielführenden“ Lösungsansätzen.

Im Audit der ZEvA bleibt es deshalb bei einer ausführlichen Begutachtung durch die Gutachtergruppe und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Systems. Die Evaluationskommission fällt kein abschließendes Urteil wie die Akkreditierungskommission im Akkreditierungsverfahren. Ihre Aufgabe besteht ausschließlich darin, die Ergebnisse des Audits im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Verfahrens, die Schulung der Gutachter und die Dokumentation von Good-Practice-Beispielen zu diskutieren.

Das wichtigste Ziel, das die ZEvA mit ihrem Audit-Verfahren verfolgt, besteht also darin, die Hochschulen bei ihren Bemühungen um den Aufbau eines wirksamen Qualitätsmanagementsystems so zu unterstützen, dass sie nicht nur der Systemakkreditierung gelassen entgegen sehen, sondern sich auch im internationalen Wettbewerb besser behaupten können. Sie wird deshalb die Audits mit Angeboten zur Schulung von Mitarbeitern und Leitungspersonen in allen Fragen der institutionellen Qualitätssicherung verbinden.

Anspruch und Umfang des Verfahrens der institutionellen Evaluation der ZEvA gehen damit deutlich über die Anforderungen der Systemakkreditierung hinaus – nicht zuletzt deshalb, weil sie auch den zweiten großen Funktionsbereich der Hochschulen einbeziehen wird: die Förderung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Universitäten und der Förderung von angewandter Forschung und Entwicklung sowie Technologietransfer an den Fachhochschulen. Dafür geeignete Kriterien befinden sich in der Entwicklung. Das Konzept der ZEvA versucht dem Umstand Rechnung zu tragen, dass das Ziel einer umfassenden institutionellen Qualitätssicherung nur in einem längeren Entwicklungsprozess zu erreichen ist. Die Akkreditierung setzt diesen Entwicklungsprozess voraus und sollte deshalb auf Bereiche beschränkt bleiben, in denen sich bereits Qualitätsstandards etabliert haben, die eine begründbare Entscheidung erlauben.

Dass die Voraussetzungen für eine Systemakkreditierung in einem großen Teil des deutschen Hochschulsystems bereits gegeben sind, muss allerdings bezweifelt werden (*siehe auch Witte 2008*). Die Systemakkreditierung kommt deshalb zu früh. Da die Planungen des Akkreditierungsrats und der KMK vorsehen, dass zur Systemakkreditierung weiterhin auch Programmakkreditierungen in Form von Stichproben gehören, bleibt die Verbindung dieser beiden Aufgaben zwingend. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass zahlreiche Hochschulen noch jahrelang das Angebot der Programmakkreditierung in Anspruch nehmen werden. Die Akkreditierungsabteilung der ZEvA, die seit 10 Jahren Programmakkreditierungen durchführt, wird deshalb künftig auch für die Systemakkreditierung zuständig sein. Sie bietet darüber hinaus die Cluster-Akkreditierung an, die gegenüber der in der Systemakkreditierung möglichen Akkreditierung von „studienorganisatorischen Teileinheiten“

besser geeignet ist, die Systemakkreditierung vorzubereiten oder ganz zu ersetzen (siehe Künzel 2008).

Mit ihrer Zielsetzung, das Audit auf die Förderung eines Qualitätsmanagementsystems zu erweitern, das über den Bereich von Studium und Lehre hinaus geht und alle Funktions- und Leistungsbereiche der Hochschulen erfasst, folgt die ZEvA schließlich einer Zukunftsvision, der zufolge sich autonome Hochschulen im Wettbewerb behaupten müssen. Wenn dieser Entwicklungsstand erreicht ist, wird es zu einer umfassenden Bewertung sowohl des Qualitätsmanagements als auch der Leistungen der Hochschulen kommen. Ob dies in Form von Akkreditierungsverfahren wie in der Schweiz oder in Form von Audits wie in England geschieht, ist dann von nachrangiger Bedeutung.

Literatur

ENQA (2007): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2nd edition. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki. www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Zugriff: 13.01.08)

Europäische Bildungsminister (1999): The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna declaration of 19 June 1999. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Zugriff: 31.01.2008)

EUA (2007): Institutional Evaluation Programme Guidelines: Self-Evaluation and Site Visits. European University Association, Brüssel. www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Institutional_Evaluation_Programme/Guidelines_IEP_unis_07.pdf (Zugriff: 31.01.2008)

FINHEEC (2006): Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions – Audit Manual for 2005–2007. The Finnish Higher Education Evaluation Council, Tampere

HRK (2006): Quality Audits als Königsweg? Tagung des Projekts Q der HRK vom 13.12.2005. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band II, Bonn, S. 177–209

KMK (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1998, Bonn

KMK (2007): Ergebnisse der 318. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz, *KMK-Pressemitteilung*, 14. Juni 2007, Bonn. www.kmk.org/aktuell/home1.htm (Zugriff: 02.02.2008)

Künzel, Rainer (2006): 10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: Projekt Q der HRK (Hrsg.), Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn, S. 18–32

Künzel, Rainer (2008): Clusterakkreditierung. Überarbeitete und erweiterte Fassung des gleichnamigen Beitrags in: Benz, Winfried u.a. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin, Erg.-Lieferung Mai 2006, Abschnitt F 4.1, S. 1–10. Erscheint in der Erg.-Lieferung Mai 2008

Kuiper, Henriette; Burgler, Hiltje; Bisschop Boele, Evert (2008): Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Nickel, Sigrun (2008): Qualitätsmanagement-Systeme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen. Wien/Köln/Graz (insbes. Kap. II/2)

Petzoldt, Jürgen; Schorcht, Heike; Haaßengier, Claudia (2008): Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Präsident der Universität Hannover (Hrsg.) (1994): Evaluation der Lehre. Europäische Erfahrungen, deutsche Perspektiven. Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 1/94, Hannover 1994

Projekt Q der HRK (2006): Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung – Anforderungen an Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse, Tagung am 30./31.1.2006. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band II, S. 215–318

Schmidt, Uwe und Horstmeyer, Jette (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzung, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

Sonntag, Herbert; Schmidt, Andrea (2005): Gestaltung und Einrichtung eines TQM-Ansatzes an der Technischen Fachhochschule Wildau. In: HRK (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005, S. 127–133

Von Lojewski, Ute (2008): Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1

ZEvA (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Niedersächsische Erfahrungen im internationalen Vergleich. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur, Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 2/97, Hannover

ZEvA (2007): Leitfaden – Institutionelle Evaluation des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, 18. Mai 2007, www.zeva.uni-hannover.de/evaluation/InstEvQM.pdf (Zugriff: 03. Februar 2008)

Witte, Johanna (2008): The changing political framework of quality assurance in German higher education: National debates in European context. In: Beso, A. u. a. (Hrsg.): Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum. European University Association, Brüssel

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Rainer Künzel
Universität Osnabrück
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rolandstr. 8
49069 Osnabrück
E-Mail: rainer.kuenzel@uni-osnabrueck.de

Rainer Künzel ist Professor für Ökonomie und Politik des tertiären Bildungssystems im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Osnabrück und Wissenschaftlicher Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur in Hannover.

Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschul- und Bildungsforschung – mit Schwerpunkt Qualitätsmanagement – dar.

Bülow-Schramm, Margret: Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster/ New York, München/Berlin: Waxmann, 2006 (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement Bd. 6), ISBN 978-3-8309-1752-6, 154 Seiten

Dieser Band der Reihe Studien- und Wissenschaftsmanagement bietet eine systematische Analyse von Konzepten und Methoden des Qualitätsmanagements in Bildungseinrichtungen. Die Qualitätsbewertung von Leistungen in Bildungseinrichtungen folgt anderen Logiken als in Wirtschafts- und Dienstleistungsunternehmen, deren Leistungen in konkreten Produkten oder Dienstleistungen bestehen, und gestaltet sich vielfach komplexer und schwieriger. Hinzu kommt, dass in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen unterschiedliche Qualitätsmanagementinstrumente nebeneinander existieren (Evaluationen, Akkreditierungen, Zielvereinbarungen, Zufriedenheitsbefragungen ...), wobei oft nicht geklärt ist, welche Ziele damit verfolgt werden sollen und welche Erwartungen damit verknüpft sind. Der vorliegende Band analysiert zunächst die Entwicklung der Qualitätsdebatte im Bildungsbereich und klärt die wichtigsten Begriffe (Kapitel 1), dann werden unterschiedliche Qualitätsmanagementkonzepte wie Total Quality Management, EFQM, Lernorientierte Qualitätsentwicklung etc. beschrieben (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden einzelne Methoden des Qualitätsmanagements vorgestellt (Zertifizierung nach DIN En ISO, Benchmarking, Balanced Scorecard etc.). Die Kapitel 4 bis 7 sind schließlich dem Qualitätsmanagement in einzelnen Bildungsbereichen gewidmet, dem Elementarbereich, dem Schulbereich, dem Bereich der Weiterbildung und dem Hochschulbereich. Das letzte Kapitel behandelt Qualitätsmanagement als Teil der Organisationsentwicklung. Das Buch will Führungskräften und Mitarbeitern in Bildungseinrichtungen den professionellen Umgang mit Konzepten des Qualitätsmanagements ermöglichen. Ein Glossar, ein Stichwortverzeichnis, ein umfangreiches Literaturverzeichnis und Checklisten im Anhang erleichtern die praktische Handhabung des Buches.

Maassen, Peter, Olsen, Johan P. (Hrsg.): *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer, 2007 (Higher Education Dynamics Bd. 19), ISBN 978-1-4020-5970-4, 245 Seiten.

Gegenstand des Buches ist die „institutionelle Dynamik der europäischen Universität“ und die Frage, „wie sich der laufende Prozess der europäischen Integration auf diese Institution auswirkt“ (Vorwort: S. xi). Das Buch will einen Analyserahmen und ein Forschungsprogramm für diese Fragen bieten. Dabei werden der Bologna- und der Lissabon-Prozess besonders berücksichtigt, der Anspruch des Buches reicht aber über diese Entwicklungen hinaus. Ansatzpunkt ist die Beobachtung, dass seit dem Lissabon-Gipfel 2000 die Universität als wichtige Institution für ein „Europa des Wissens“ zwar ins Zentrum politischer Aufmerksamkeit – insbesondere auch der Europäischen Kommission – gerückt ist, „die theoretische und empirische Basis für das Verständnis der laufenden Reformen [...] in Europa aber dünn“ sei (ebd.). Zudem werde der Hochschulsektor zu isoliert von europäischer Integration in anderen Bereichen betrachtet. Demgegenüber schlagen die Autoren vor, die aktuelle Reformdynamik als Suche nach einem neuen Pakt zwischen Hochschule und ihrer Umgebung zu konzeptualisieren und die Bedeutung der Legitimität von Institutionen als gleichbedeutenden Maßstab neben ihrer Performanz anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund sollten zukünftige Studien außerdem mehr Augenmerk auf die Infragestellung von Reformen richten, Spannungen und Zusammenstöße zwischen verschiedenen institutionellen Arrangements (z.B. auf nationaler und internationaler Ebene) thematisieren, und die „komplexe Ökologie von Prozessen und Einflussfaktoren“ analysieren, in die die europäische Universität eingebettet ist. Als wichtige Forschungsgebiete der Zukunft werden identifiziert: Der zunehmende Einfluss der europäischen Ebene auf die Hochschulpolitik, das Zusammenspiel zwischen europäischen Bestrebungen und nationalen Realitäten, Konsequenzen der europäischen und nationalen Reformen für die Steuerung und Organisation von Hochschulen sowie für die akademischen Kernprozesse, und der Vergleich zwischen den Entwicklungen in Europa und in anderen Teilen der Welt. Autoren sind neben den Herausgebern Peter Maassen und Johan Olsen unter anderem Harry de Boer, Åse Gornitzka, Guy Neave und Bjørn Stensaker.

Westerheijden, Don F.; Stensaker, Bjørn; Rosa, Maria João (Hrsg.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer, 2007 (Higher Education Dynamics Bd. 20, Douro Series), ISBN 978-1-4020-6011-3, 262 Seiten.

Dieser Band der von Peter Maassen und Johan Muller herausgegebenen europäischen Reihe zur Hochschulforschung "Higher Education Dynamics" versammelt Beiträge führender Hochschulforscher aus aller Welt zum Thema Qualitätssicherung. Unter den drei Perspektiven staatliche Regulierung (*regulation*), Um- bzw. Übersetzung (*translation*) und Transformation (*transformation*) bieten die Autoren eine Fülle theoretisch-konzeptioneller Perspektiven auf den Gegenstand, reflektieren den Stand der Forschung, bieten Einblicke in aktuelle Reformen in diesem Bereich und thematisieren die Forschungslücken. Unter den vielen Schlussfolgerungen des Bandes sollen nur einige genannt werden: Das Spannungsfeld zwischen Rechenschaft (*accountability*) und Verbesserung (*improvement*) als Funktionen der Qualitätssicherung bleibt auch fast 30 Jahre nach deren systematischer Einführung von staatlicher Seite in den Hochschulbereich unaufgelöst. Die Vielzahl institutioneller Lösungen und ihre Abhängigkeit vom nationalen Kontext blieben erhalten, und ein einheitliches Begriffsverständnis von „Qualität“ fehlt nach wie vor. Gegenwärtig zeichnet sich aber ein Trend dahin ab, dass die Information von Studierenden über die Qualität von Studienangeboten wichtiger wird, insbesondere auch vor dem Hintergrund zunehmenden (internationalen) Wettbewerbs zwischen Hochschulen. Die Wirkungsforschung zu verschiedenen Qualitätssicherungsregimen und -instrumenten ist nach wie vor unterentwickelt und die Autoren plädieren dafür, mehr Aufmerksamkeit auf die Verbindung zwischen externen Qualitätskontrollen und internen Wirkungen auf Lehre und studentisches Lernen zu richten. Autoren sind neben den Herausgebern Don Westerheijden, Bjørn Stensaker, und Maria João Rosa u. a. David Dill, Peter Ewell und Lee Harvey. Das Buch dokumentiert die Beiträge des „Douro Seminars“ 2005, Teil einer seit 2001 in Portugal stattfindenden Seminarreihe, zu der das Europäische Hochschulforschungs-Konsortium Hedda und das portugiesische Hochschulforschungszentrum CIPES jährlich Experten zu einem bestimmten thematischen Schwerpunkt einladen.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum, Berücksichtigung der relevanten Literatur. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

<i>Sigrun Nickel</i> : Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick	16
<i>Uwe Schmidt, Jette Horstmeyer</i> : Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz	40
<i>Ute von Lojewski</i> : Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster	60
<i>Jürgen Petzoldt, Heike Schorcht, Claudia Haabengier</i> : Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau	74
<i>Evert Bisschop Boele, Hiltje Burgler, Henriette Kuiper</i> : Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanze Hogeschool Groningen	94
<i>Rainer Künzel</i> : Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA): Hintergrund, Ansatz und Vorgehen	112

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN