

Benjamin Ditzel



Benjamin Ditzel

Evaluationsverfahren als Ausgangspunkt für Diskussions- und Reflexionsprozesse. Erfahrungen mit dem Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagements an der Universität Hildesheim

In der Debatte um die Qualität an Hochschulen ist ein Trend zu institutionellen Ansätzen des Qualitätsmanagements (QM) zu beobachten (vgl. Nickel 2008; Loukola/Zhang 2010). Ausgehend von der Erkenntnis, dass Evaluationsverfahren in der Praxis häufig bei dem Schritt der Erhebung und Analyse stehen bleiben und zu selten in konkrete Verbesserungsmaßnahmen münden (vgl. Mittag et al. 2003, S. 130ff; Heublein et al. 2012, S. 20) werden bislang eher unverbundene Einzelmaßnahmen und -instrumente (vgl. Schmidt 2010) aufeinander bezogen und in ein konsistentes Managementsystem integriert. Mit Prozessen der Evaluation ist dabei in zunehmendem Maße eine Steuerungsabsicht verbunden (vgl. Lühje 2004, S. 5; HRK 2006), so dass die Ergebnisse nicht mehr nur Eingang in Informations- und Kommunikationsprozesse finden, sondern systematisch für Entscheidungsprozesse herangezogen werden.

Mit Blick auf diese Entwicklung soll im vorliegenden Artikel zwei grundlegenden Fragestellungen nachgegangen werden: Zum einen will der Artikel einen Beitrag dazu leisten, den bislang noch diffusen Begriff des QM an Hochschulen durch die Benennung relevanter Elemente bzw. Gestaltungsdimensionen konkreter zu fassen (siehe Abschnitt 2). Und zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, was es heißen kann, die Schwierigkeiten einer Steuerung von Hochschulen ernst zu nehmen und Erkenntnisse aus der Management- und Organisationsforschung für das QM an Hochschulen fruchtbar zu machen (siehe Abschnitte 1, 3 und 4).

1. Herausforderungen organisationaler Qualitätsansätze

Gerade in jüngerer Zeit wurden erfolgreiche Praxisbeispiele für die Integration von Einzelmaßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung, zur Implementierung kontinuierlicher Regelkreise und zur organisationsweiten Verankerung des Qualitätsmanagements beschrieben (vgl. Nickel 2007; Pasternack/Hölscher 2008; Winde 2010). In der Praxis stellen sich diese Beispiele als äußerst heterogen dar und beziehen sich zumeist auf einzelne Leuchtturmprojekte; in der Breite ist eine ähnliche Tendenz noch nicht erkennbar.

Auch sind viele Fragen der konkreten Ausgestaltung eines QM nach wie vor offen (vgl. Scheytt 2005, S. 136; Nickel 2008, S. 17). Die Verfahren der externen Qualitätssicherung liefern nur wenige Anhaltspunkte; die

Adaption und Anwendung von Ansätzen aus der Wirtschaft (ISO 9001, EFQM-Modell) stellt sich als schwierig dar und hat sich bislang nicht durchgesetzt. Insgesamt fehlt es nicht nur an einem allgemein verbindlichen Grundverständnis für ein hochschuladäquates QM (Nickel 2008, S. 26), sondern überhaupt an relevantem Orientierungswissen zu dessen Ausgestaltung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was sich hinter QM konkret verbirgt, welche Elemente ein derartiges Managementsystem umfassen sollte und wie es organisational verankert werden kann. Dies soll im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Qualitätsansatzes der Universität Hildesheim anhand von Gestaltungsdimensionen diskutiert werden. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Etablierung von Diskussions- und Reflexionsprozessen als Ausgangspunkt für Veränderungen in Studium und Lehre gelegt.

Aus einer theoretisch-reflexiven Perspektive stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern die Hochschule überhaupt in der Lage ist, „sich selbst als Organisation zu begreifen“ (Pellert 2000, S. 39), wie ihre Managementfähigkeit gefördert werden kann bzw. ob sich eine Organisation in der intendierten Weise überhaupt steuern lässt.

Hochschulbezogene Analysen betonen regelmäßig die Besonderheiten der Organisationsform (Musselin 2007; Wilkesmann/Schmid 2012): Das Modell der professionellen Bürokratie (vgl. Mintzberg 1983) lenkt den Blick auf die starke Stellung der Profession; das Modell der organisierten Anarchie (vgl. Cohen et al. 1972) stellt rationales und planbares Entscheidungsverhalten in Bildungsorganisationen in Frage und das Konzept lose gekoppelter Systeme (vgl. Weick 1976) betont die Unabhängigkeit der Teilsysteme einer Organisation. Insgesamt wird die Hochschule als äußerst komplex und in ihren Zielsystemen paradox beschrieben (vgl. Barnett 2000; Meister-Scheytt/Scheytt 2005).

Die organisationalen Spezifika stellen nicht nur besondere Anforderungen an managementorientierte und auf die Organisation abzielende Interventionen (Scheytt 2005, S. 5), sie stellen auch die Wirksamkeit von Management grundsätzlich infrage (Krücken 2008; Hechler/Pasternack 2012, S. 38). Die paradoxe Herausforderung besteht darin, dass die Hochschule steuernd auf die akademischen Leistungsprozesse des Forschens, Lehrens und Lernens einwirken soll, obwohl ihr diese im Kern eigentlich nicht zugänglich sind (vgl. Huber 2012, S. 249). Neuere organisationssoziologische Arbeiten weisen

zwar darauf hin, dass sich Hochschulen zunehmend in „einheitlich handlungs-, entscheidungs- und strategie-fähige Akteure“ wandeln (Krücken 2011, S. 109). Doch trotz der Stärkung von Kopplungsmechanismen beispielsweise durch die Etablierung von Strukturen und Prozessen der Qualitätssicherung bleiben die grundsätzlichen Eigenarten der Organisation Hochschule erhalten (vgl. Kloke/Krücken 2012, S. 320).

Insgesamt lässt sich darüber hinaus in der Management- und Organisationsforschung eine generelle Steuerungskepsis beobachten (vgl. Krücken 2008; Habersam 2000; Berthold 2011). Denn es könne weder von rational handelnden Individuen (vgl. March 1978; Simon 1991) noch von rational handelnden Organisationen (vgl. Luhmann 1973) ausgegangen werden. Vielmehr handeln Organisationen aufgrund von operationaler Geschlossenheit und Selbstreferenz nach ihrer eigenen Funktionslogik (vgl. Luhmann 2006), so dass eine gezielte, direkte oder lineare Steuerung von außen nur bedingt möglich ist (Willke 2001, S. 31).

Neo-institutionalistische Analysen werfen darüber hinaus die Frage auf, inwieweit veränderte Steuerungsmechanismen und Leitungsstrukturen tatsächliche Veränderungen in einer Organisation insbesondere auf der realen Handlungsebene bewirken. Empirische Erkenntnisse legen die Vermutung nahe, dass es dabei eher zu einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Meyer/Rowan 1977) bzw. Organisationsstruktur und Schauseite einerseits und Handlungs-routinen andererseits (vgl. Brunsson 1991; Kühl 2011, S. 95ff) kommt. Gerade für Reflexionen zum QM sind solche Positionen von besonderer Bedeutung. Denn die Möglichkeiten für die gezielte Intervention in die akademischen Kernprozesse stellen sich dadurch als wesentlich beschränkter dar, als es mitunter in der Debatte um das Management von Hochschulen anerkannt wird (vgl. Krücken 2008; Habersam 2000).

Angesichts der Komplexität der Umwelt gilt Komplexitätsreduktion nicht mehr als adäquate Managementstrategie (vgl. Baecker 2003; Malik 2008). Die Organisation ist auf die Intelligenz dezentraler Einheiten angewiesen (Willke 1989, S. 19) und muss „viel stärker als bislang mit vorläufigen, provisorischen, ungewissen und hypothetischen Prämissen“ arbeiten (Willke 2007, S. 112). Da Planungsprozesse nicht eindeutig determinierbar und immer nur vorübergehend gültig sind, verliert die Planung ihr Primat für den Steuerungsprozess (vgl. Krücken 2008, S. 356; Steinmann et al. 2013, 125ff.). Auch auf Dokumentation, Standards und Konformität abzielende Managementpraktiken gelten als wenig geeignet, die Lebens- und Lernfähigkeit von Organisationen zu gewährleisten (vgl. Beck/Walgenbach 2003; Ditzel 2013a). Damit aber ist ein Paradigmenwechsel vom klassischen, auf Planung, Konformität und Kontrolle setzenden Ansatz hin zu einem Managementverständnis verbunden, das Steuerung als Kombination sensibler, zentraler Mechanismen der Kontextsteuerung mit gleichzeitiger Anregung und Förderung dezentraler Selbststeuerungsprozesse versteht (vgl. Willke 1989; Ditzel 2013a).

Doch obwohl viel zum QM und noch mehr zur Qualitätssicherung an Hochschulen publiziert wird, bleibt

weitgehend unklar, welche Auswirkungen derartige Überlegungen auf die Konzeption von QM-Systemen haben. Die zahlreichen Positionspapiere und Erfahrungsberichte weisen diesbezüglich in der Regel ein geringes Reflexionspotenzial auf. Analysen von Qualitätsansätzen (vgl. Webler 2002; Pasternack 2004; Nickel 2007) beziehen sich weitgehend auf eine deskriptive und vergleichende Darstellung von Instrumenten. Es findet zwar eine intensive und auch kritische Auseinandersetzung mit der Methodik und dem Beitrag einzelner Instrumente zum QM statt. Aber es wird selten hinterfragt, inwiefern die Ansätze für die Hochschule als Expertenorganisation (vgl. Pellert 1999) überhaupt geeignet sind und welche Funktion die Instrumente vor diesem Hintergrund spielen können.

Eine Konsequenz aus den skizzierten Überlegungen zur Steuerbarkeit der Hochschule als Organisation kann für das QM darin bestehen, das Steuerungsparadigma der Selbstorganisation in den Mittelpunkt zu stellen und die dezentrale Verantwortung für Qualität anzuerkennen, ohne diese allerdings im Sinne traditioneller akademischer Selbststeuerungsmechanismen sich selbst zu überlassen:

- Im Sinne von Selbststeuerung geht es darum, die Verantwortung für Steuerungsprozesse möglichst dezentral zu verorten, gleichzeitig aber die Selbststeuerungs- und Selbstreflexionsfähigkeit zu fördern.
- Im Sinne von Kontextsteuerung scheint es für eine Anbindung und Rückbindung der Teilsysteme an die Gesamtorganisation andererseits erforderlich, die dezentrale Selbststeuerung durch wenige, allgemeine Rahmenvereinbarungen auf die Organisation zu beziehen.
- Anstelle von Konformität und daraus abgeleiteter Kontrollanliegen geht es eher um die Anregung von Lern- und Veränderungsprozessen.
- Auf diese Weise gewinnen Rückkopplungsprozesse und die Beteiligung der unterschiedlichen Akteure an Bedeutung.
- Es wird wichtiger für Akzeptanz von Veränderungen zu werben, als sie von oben durchzusetzen.

Wie sich ein solcher konzeptioneller Bezugsrahmen auf die konkrete Implementierung an einer Hochschule auswirken kann, wird am Beispiel der Universität Hildesheim nachgezeichnet. Aspekte der Selbstreflexion und Selbststeuerung werden beispielhaft vorgestellt. Als Irritationen auslösende Momente kommen insbesondere Evaluationsverfahren zum Einsatz, die in organisational verankerte Diskussions- und Reflexionsprozesse münden.

2. Elemente des Qualitätsmanagements der Universität Hildesheim

Im Jahr 2007 wurde an der Universität Hildesheim mit der Einrichtung der Stabstelle QM damit begonnen, die bis dahin weitgehend unabhängig voneinander durchgeführten Einzelmaßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung in einem hochschulweiten QM zu systematisieren, miteinander zu verknüpfen und auf unterschiedliche für die Qualität von Studium und Lehre relevanten Bereiche und Aspekte auszuweiten. Ziel war es, die zu diesem Zeitpunkt anstehende Welle an Akkredi-

tierungs- bzw. Reakkreditierungsverfahren systematisch zu begleiten und mit Blick auf eine mögliche Prozess- bzw. Systemakkreditierung den Aufbau eines hochschulweiten QM-Systems voranzutreiben.

Das dabei aufgebaute QM-System lässt sich anhand der nachfolgenden Elemente beschreiben. Die Darstellung dieser Elemente erfolgt am Beispiel der Universität Hildesheim, spannt gleichzeitig aber mögliche Gestaltungsfelder des QM an Hochschulen auf. Dabei beziehen sich die strategische und die strukturelle Dimension auf die Rahmenbedingungen zur Einbettung in die Organisation, während die Prozessdimension, die Instrumente, der Qualitätsregelkreis sowie das Dokumentations- und Berichtssystem als instrumentelle Gestaltungsdimensionen Aufschluss über die methodische Ausgestaltung geben:

Die **strategische Dimension** beschreibt die strategische Verankerung und Ausrichtung des QM innerhalb der Hochschule. Im Sinne von Kontextsteuerung erscheint es sinnvoll, einzelne Aktivitäten, Maßnahmen und Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung hinsichtlich übergeordneter Ziele zu fokussieren und aufeinander zu beziehen. Dabei ist es wichtig, geeignete Orte und Mechanismen der Kopplung zu identifizieren. Anknüpfungspunkte für das QM ergeben sich beispielsweise über ein Leitbild, einen Entwicklungsplan oder Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Eine Operationalisierung kann über Ziele, Standards und Leistungsindikatoren erfolgen. Dabei ist jedoch zum einen die Komplexität des Qualitätsbegriffs zu beachten, der sich einer klaren Definition und quantifizierbaren Messung weitgehend entzieht (vgl. Pellert 2002, S. 24; Kromrey 2004, S. 240; Harris-Hümmert 2011, S. 35ff.). Zum anderen sollte es dabei um die Definition gemeinsamer, hinreichend abstrakt und allgemein gehaltener Rahmenvorgaben für die Gesamtorganisation gehen (vgl. Orton/Weick 1990, S. 212; Pellert 2002, S. 28). Eine starre, kleinteilige Detailsteuerung sollte vermieden werden, damit genug Spielraum für Interpretationen und Anpassungen an lokale Erfordernisse bleibt.

Das 2008 vom Senat der Universität Hildesheim beschlossene Leitbild benennt eine grundsätzliche Selbstverpflichtung der Hochschulmitglieder, die Qualität in Lehre und Forschung zu sichern und weiterzuentwickeln. Das QM steht unter dem Motto einer *diskursiven und partizipativen Qualitätskultur*. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es in erster Linie darum geht, durch das Anregen von Diskussions- und Reflexionsprozessen organisationales Lernen zu fördern und zu einer Veränderung der Werte und Haltungen beizutragen. Im Sinne von Partizipation sollen alle relevanten Akteure eingebunden werden. Eine darüber hinausgehende Konkretisierung von Qualitätszielen hat bis auf die Identifikation wesentlicher Handlungsfelder zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre bislang nicht stattgefunden, da der Fokus auf der Etablierung von Evaluationsverfahren und Reflexionsprozessen lag. Eine Diskussion des zugrundeliegenden Qualitätsverständnisses erfolgte im Zusammenhang mit der Einigung auf Qualitätsmerkmale und Frageitems.

Die **strukturelle Dimension** beschreibt die strukturelle Verankerung des QM in der Organisation durch Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen. Die Defini-

tion von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bezieht sich einerseits auf Prozesse in Studium und Lehre allgemein und andererseits auf solche der Qualitätssicherung und -entwicklung. Die Verantwortung für Qualität sollte möglichst dort verortet werden, wo die Leistungserstellung stattfindet. Dass über Qualität in den dezentralen Einheiten diskutiert wird, kann zwar nicht garantiert werden. Durch die Etablierung von Gremien, die sich mit Qualitätsthemen auseinandersetzen, durch unterschiedliche Veranstaltungen, durch das Etablieren von Reflexionsprozessen, durch Evaluationsverfahren und die Pflicht zur Berichterstattung kann die Aufmerksamkeit jedoch immer wieder auf qualitätsrelevante Themen gelenkt werden. Die Entwicklung einer entsprechenden Qualitätskultur wird dadurch nicht zwangsläufig sichergestellt, aber sie wird – im Laufe der Zeit – wahrscheinlicher.

Das QM der Universität Hildesheim zeichnet sich durch einen solchen dezentralen Ansatz aus. Die Einbindung der Lehrenden, der Studierenden sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung und unterstützender Einrichtungen in die Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre geschieht durch eine enge Verzahnung des zentralen und dezentralen QM. Während das zentrale insbesondere dafür zuständig ist die notwendigen Rahmenbedingungen für Qualität zu schaffen, konzentriert sich das dezentrale QM auf die inhaltliche Ausgestaltung.

Für das *zentrale QM* wurde eine Senatskommission eingerichtet. Sie begleitet konzeptionell den Prozess der Entwicklung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements der Universität Hildesheim und bereitet wichtige Entscheidungen in Senat und Hochschulleitung vor. Die Stabstelle QM hat eine unterstützende, beratende und durchführende Funktion. Für das dezentrale QM wurde auf die im Hochschulgesetz verankerten, paritätisch mit Studierenden besetzten Studienkommissionen zurückgegriffen. Sie sind für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Studiengänge ihres Fachbereichs zuständig und bereiten die entsprechenden Entscheidungen der Fachbereichsräte vor.

Den Fachbereichen kommt eine weitgehende Autonomie bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu. Zugleich wird in den Evaluationsverfahren darauf geachtet, dass sich über die Bedürfnisse und Ansprüche einzelner Disziplinen und Studiengänge hinaus eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse herstellen lässt, über die dann immer auch universitätsweit diskutiert werden kann.

Die **Prozessdimension** sensibilisiert für den Einfluss von Prozessabläufen auf die Ergebnisqualität. Im Sinne des Konformitätsansatzes werden besonders qualitätsrelevante Prozesse mit ihren Verantwortlichen, Abläufen und Schnittstellen betrachtet und – wo dies im Sinne der Qualitätssicherung des Ergebnisses notwendig erscheint – dokumentiert und hinsichtlich verbindlicher Prozesskomponenten fixiert. Dabei interessieren in erster Linie jene die Qualität in besonderem Maße beeinflussenden Prozessschritte sowie Schnittstellen zwischen Organisationseinheiten. Im Sinne des Lern- und Verbesserungsansatzes geht es aber auch darum, die Leistungsfähigkeit der Prozesse im Hinblick auf die zu erzielenden Ergeb-

nisse immer wieder (selbst-)kritisch zu hinterfragen und abteilungsübergreifend insbesondere bezogen auf die Schnittstellen nach Möglichkeiten zur Optimierung zu suchen (vgl. Ditzel 2013a).

Ausgehend von einer Prozesslandkarte werden an der Universität Hildesheim die besonders qualitätsrelevanten Prozesse definiert. Sie geben Hinweise, an welchen Stellen die Qualität besonders beeinflusst wird. Wesentliche Kernprozesse sind in einen Regelkreis von Rückkopplungs- und Veränderungsprozessen eingebettet. Um die Prozessqualität zu steigern, wurden in ausgewählten, v.a. service-orientierten Bereichen wie Immatriculation, Prüfungsorganisation, Studienberatung und Bibliothek Optimierungsprojekte durchgeführt (vgl. Ditzel 2013b).

Instrumente: Indem Einzelinstrumente systematisiert und untereinander verknüpft werden, tragen sie wesentlich zur Etablierung eines QM-Systems bei. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Steuerbarkeit von Hochschulen spielen Fragen der Funktion von Evaluationsverfahren (Legitimation, Kontrolle, Steuerung, Feedback, Erkenntnis, vgl. Kromrey 2004) sowie ihrer organisationalen Einbettung in Kommunikations- und Entscheidungsprozesse eine wichtige Rolle. In den Abschnitten 3 und 4 werden diese beiden Aspekte am Beispiel der Universität Hildesheim ausführlicher diskutiert. Der sog. **Qualitätsregelkreis** nach Deming liefert eine methodische Orientierung, um das eher abstrakte Qualitätsdenken für konkrete Prozesse und Probleme übersetzbar zu machen. Er gibt Hinweise darauf, welche Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung in den unterschiedlichen Anwendungsfeldern und auf den unterschiedlichen Abstraktionsebenen relevant sind und welche Schritte jeweils durchlaufen werden sollten – dass Qualität definiert wird, dass Ziele entwickelt und überprüft werden, dass die zur Schaffung von Qualität notwendigen Rahmenbedingungen bereitgestellt werden, dass Feedbackschleifen zur Beurteilung der Qualität eingerichtet werden, dass die Qualität diskutiert und reflektiert wird und schließlich, dass aus diesen Erkenntnissen gelernt und bei Bedarf Maßnahmen zur Weiterentwicklung ergriffen werden (Follow-up). Dieses Schema kann auf den Bereich Studium und Lehre allgemein, zugleich aber auch auf einzelne Teilbereiche oder Prozesse angewendet werden (vgl. Ditzel 2013b).

Der Qualitätsregelkreis wurde an der Universität Hildesheim als grundsätzliches Orientierungsschema und als Reflexionsschema zur kontinuierlichen Verbesserung etabliert; eine kleinteilige und deterministische Definition und Überprüfung konkreter Qualitätsziele findet vor dem Hintergrund der eingangs diskutierten Steuerungsskepsis nur eingeschränkt statt (vgl. Abschnitt 1). Eine Dynamisierung und Verbindlichkeit von Follow-up-Prozessen wird durch regelmäßige Anlässe zur Diskussion und Reflexion, die Definition klarer Zuständigkeiten sowie die Verknüpfung von zentralem und dezentralem QM (vgl. Abschnitt 4) sichergestellt.

Dokumentations- und Berichtssystem: Dokumentation spielt bei der Etablierung prozessorientierter Managementsysteme eine wichtige Rolle, nicht nur um hochschulintern Transparenz über Verantwortlichkeiten, Prozessabläufe und Instrumente zu schaffen und externe

Anforderungen zur Legitimation und Rechenschaftslegung zu befriedigen, sondern auch, um gezielt Daten und Informationen zur Leistungsfähigkeit von Prozessen bereitzustellen und auf dieser Grundlage Reflexions- und Lernprozesse anzuregen bzw. zu unterstützen (vgl. Ditzel 2013b).

3. Evaluationsverfahren als Feedbackinstrumente

Für die Einbindung von Evaluationsverfahren in das QM-System stellt sich zunächst die Frage, welche Funktion sie einnehmen sollen. Durch Hochschulgesetze und Akkreditierungsverfahren sind Hochschulen zunehmend aufgefordert, Verfahren zur Beurteilung der Qualität ihrer Leistungsprozesse durchzuführen. Solche externen Anforderungen im Sinne einer Legitimationsfunktion zu bedienen, ohne die Ergebnisse der Qualitätssicherung zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre zu verwenden, trägt allerdings wenig zu einem funktionsfähigen QM bei. Hochschulintern sollen Evaluationsverfahren darüber hinaus insbesondere aus Leitungssicht eine Datengrundlage zur Kontrolle und Steuerung liefern, um beispielsweise Entscheidungen der Personalentwicklung oder des Ressourceneinsatzes daran auszurichten. Angesichts der Komplexität des Qualitätskonzeptes (Pellert 2002, S. 24) und der eingeschränkten Möglichkeiten für eine objektive Messung (Kromrey 2004, S. 240) sind Evaluationen dafür allerdings nur bedingt geeignet. Ausdrucksreich erscheint vor diesem Hintergrund und angesichts der in der Organisations- und Managementforschung verbreiteten Steuerungsskepsis (vgl. Abschnitt 1) insbesondere die Feedbackfunktion.

Entsprechend liegt an der Universität Hildesheim der Fokus von Evaluation darauf, eine Gesprächs- und Reflexionskultur zu fördern. Evaluationsverfahren werden als Feedbackinstrumente genutzt, um Irritationen zu erzeugen und damit Lern- und Veränderungsprozesse anzuregen (vgl. Willke 1989). Es geht darum, Anlässe zu schaffen, um über die Qualität von Studium und Lehre zu diskutieren. Ziel ist es nicht, die Qualität exakt zu messen oder die Lehrenden zu kontrollieren.

Einen solchen Ansatz hochschulintern glaubhaft zu vermitteln, stellt allerdings eine große Herausforderung dar. Denn insbesondere seitens der Lehrenden besteht eine große Skepsis gegenüber der Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen, mit denen häufig „Kontrolle“ und „Bürokratisierung“ assoziiert werden oder Angst vor Transparenz und Machtverlust verbunden ist. Ein von diesen Vorurteilen abweichendes QM zu etablieren setzt eine vertrauensstiftende und sensible Herangehensweise voraus und bedeutet viel Zeit, Ausdauer und Verständnis für die Ängste der Betroffenen aufzubringen. Um die Akzeptanz der Evaluationsverfahren zu verbessern, wurde daher großer Wert auf die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Evaluationsinstrumente, eine partizipative Gestaltung sowie eine hohe Transparenz der Verfahren gelegt.

Differenziertes Evaluationssystem

Aufgabe der Evaluationsverfahren ist es, relevante Informationen zur Qualität von Studium und Lehre bereitzu-

stellen und damit Impulse für Reflexionsprozesse zu geben. Die Verfahren können dabei immer nur einen Teilausschnitt der Qualitätsrealität repräsentieren, sie können kein objektives Qualitätsbild erzeugen. Insofern sollten die Verfahren in ihrer Gesamtheit die Vielschichtigkeit des Qualitätsbegriffs berücksichtigen und alle relevanten Dimensionen, Ebenen, Interaktionsphasen und Interessengruppen adressieren (vgl. Ditzel 2011). Nicht für jede Perspektive oder für jedes Kriterium sind die zur Verfügung stehenden Instrumente in gleicher Weise geeignet. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, den richtigen Mix zu finden, um ein möglichst vollständiges und vielschichtiges Bild von der Qualität in Studium und Lehre zu zeichnen (Pellert 2002, S. 28).

An der Universität Hildesheim wurde dazu ein mehrstufiges Evaluationssystem aufgebaut:

- Die durch eine zentral organisierte *Evaluation von Lehrveranstaltungen* gewonnenen Daten dienen den Lehrenden als subjektive Rückmeldung der Studierenden zu wichtigen Qualitätsmerkmalen der Lehre. Die Befragung wird in der Regel in der sechsten Semesterwoche durchgeführt, so dass die Lehrenden noch im laufenden Semester mit Studierenden über die Ergebnisse ins Gespräch kommen und die Studierenden bereits von etwaigen Veränderungen profitieren können, zumindest aber eine direkte Rückmeldung erhalten.
- Eine *Studiengangsevaluation* untersucht den übergeordneten Zusammenhang der Studiengänge hinsichtlich ihres strukturellen und inhaltlichen Aufbaus. Neben dem Lehrangebot und den Prüfungsmodalitäten werden Faktoren erhoben, die aus Sicht der Studierenden die Studierbarkeit beeinträchtigen.
- Eine *Evaluation der Studienbedingungen* nimmt übergeordnete Rahmenbedingungen des Studierens in den Blick. Dabei geht es um Dienstleistungs- und Organi-

sationsprozesse, also um Qualitätsaspekte der Betreuung und Beratung von Studierenden (durch Lehrende, durch die Studienberatung, durch das Prüfungsamt) sowie um die Qualität der bereitgestellten Infrastruktur (Räume, Ausstattung, Universitätsbibliothek oder elektronische Serviceangebote).

Um die Evaluationsbelastung zu reduzieren, die Evaluationsverfahren besser aufeinander abzustimmen und genug Zeit für das Einleiten von Maßnahmen einzuräumen, werden diese drei Verfahren alternierend im Semesterrhythmus durchgeführt (siehe Abbildung 1). Ergänzt werden diese Verfahren durch regelmäßige Absolventen-, Erstsemester- sowie anlassbezogene Befragungen zu ausgewählten Themen- und Funktionsbereichen. Die Etablierung hochschulweiter Evaluationsverfahren wurde mit der Lehrveranstaltungsevaluation begonnen. Rückblickend erscheint es sinnvoller, zunächst mit übergeordneten Verfahren zu starten, bei denen die Lehrenden nicht persönlich im Fokus stehen. Evaluationsverfahren zu den Studienbedingungen oder zu den Studiengängen relativieren die Bedeutung der Lehrveranstaltungsevaluation und zeigen, dass sich das Qualitätsbild nicht allein aus der Bewertung der Lehrenden als Person speist. Widerstände gegen Evaluationsverfahren können auf diese Weise abgebaut werden.

Partizipative Gestaltung der Evaluationsinstrumente

Die Entwicklung der Evaluationsinstrumente erfolgte in einem mehrstufigen Prozess, an dem unterschiedliche Gremien beteiligt waren. Initiiert wurde der Prozess durch den zuständigen Vizepräsidenten und die Stabstelle QM. Ausgehend von der Senatskommission wurden alle dezentralen Studienkommissionen in die Planung der Verfahren und die Entwicklung der Fragebögen

Abbildung 1: Übersicht über regelmäßige interne Evaluationsverfahren

Evaluationsinstrumente		Erhebungsrhythmus						Fragebogen
		SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe	SoSe	
Lehrveranstaltungs-evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterschiedliche Fragbögen je nach Veranstaltungsart ▪ Für individuelle Veranstaltungsarten können alternative Instrumente angewendet werden 							<ul style="list-style-type: none"> ▪ zentrale Fragebögen je Veranstaltungsart ▪ dezentrale Ergänzung je Fachbereich/Institut
Studiengangsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befragung von Studierenden ab dem zweiten Hochschulsemester 							<ul style="list-style-type: none"> ▪ zentraler Fragebogen ▪ dezentrale Ergänzung je Studiengang
Evaluation der Studienbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befragung von Studierenden ab dem zweiten Hochschulsemester 							<ul style="list-style-type: none"> ▪ zentraler Fragebogen
Erstsemesterbefragung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befragung von Studierenden im ersten Hochschulsemester 							<ul style="list-style-type: none"> ▪ zentraler Fragebogen
Absolventenbefragung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Befragung von Absolventinnen und Absolventen frühestens ein Jahr nach Beendigung des Studiums 						i.d.R. für Jahrgänge gebündelt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dezentrale Fragebögen

involviert. Dabei kam der Beteiligung von Studierenden eine besondere Rolle zu.

Der Diskussionsprozess zu einer hochschulweiten Evaluation der Lehrveranstaltungen wurde zunächst mit einem Fragebogenentwurf gestartet, der vornehmlich unter methodischen Gesichtspunkten entwickelt worden war. Die einzelnen Items stießen jedoch bei Lehrenden anderer Fächerkulturen und bei Studierenden auf Kritik. Es zeigte sich schnell, dass es zwar wichtig ist, Aspekte der Forschungsmethodik bei der Entwicklung zu berücksichtigen, dass aber ein partizipativer Aushandlungsprozess ebenso notwendig ist, um die Akzeptanz bei Lehrenden und Studierenden nicht zu gefährden.

Transparenz über Verfahren, Ergebnisse und Konsequenzen

Für die Akzeptanz von Evaluationsverfahren sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden spielt Transparenz eine wichtige Rolle; Transparenz bezüglich der zugrunde liegenden Ziele, bezüglich des Verfahrens und bezüglich der Ergebnisse. Lehrende beziehen ihre Forderung nach Transparenz in erster Linie auf den Verfahrensablauf und die Verwendung der Ergebnisse. Für sie ist besonders wichtig, dass festgelegt ist, wem welche Daten zur Verfügung gestellt werden. Dabei reicht es nicht, die Evaluationsverfahren nachvollziehbar z.B. auf einer Internetseite darzustellen und die Lehrenden zu informieren. Die Skepsis sitzt tief, so dass über die Zeit erst Vertrauen aufgebaut werden muss. Dabei wirkt die Nutzung personenbezogener Evaluationsergebnisse bei Personalentscheidungen oder die Diskussion in Leitungsgremien einer vertrauensstiftenden Herangehensweise entgegen. Für Studierende steht im Vordergrund, was mit den Ergebnissen passiert, welche Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre tatsächlich ergriffen werden und welcher konkrete Nutzen sich für sie ergibt. In der Praxis zeigt selbst ein breites Informations- und Partizipationsangebot wenig Wirkung, wenn die Studierenden darauf nicht zugreifen (vgl. Ditzel/Bergt 2013). Insofern müssen aufmerksamkeitsbindende Maßnahmen schon viel früher starten und setzen eine konstruktive Feedbackkultur voraus. Denn bei den Studierenden hat sich vielfach – berechtigt oder nicht – die Wahrnehmung gefestigt, dass Evaluationen ohne Konsequenzen bleiben. Aus studentischer Sicht besteht die wesentliche Herausforderung darin, Transparenz über die Verwendung der Evaluationsergebnisse und die Ableitung von Maßnahmen zu schaffen. Und das gelingt besser, wenn Studierende direkt in die Weiterentwicklung von Studium und Lehre und in die Entwicklung und Auswertung von Evaluationsinstrumenten eingebunden werden.

4. Etablierung von Diskussions- und Reflexionsprozessen

Evaluationsinstrumente sind zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für ein Qualitätsmanagement. Zur Stärkung der Selbstreflexionsfähigkeit der Hochschule gilt es darüber hinaus eine Gesprächs- und Reflexionskultur zu fördern. Damit soll eine Auseinandersetzung mit Qualitätsthemen und Organisationsbelangen angeregt werden. Durch das Anstoßen von

Lern- und Veränderungsprozessen soll darüber hinaus aber auch konkret an der Weiterentwicklung von Studium und Lehre gearbeitet werden, denn es geht nicht um Reflexion zum Selbstzweck.

Dazu braucht es zunächst institutionalisierte oder informelle Orte, an denen solch eine Diskussion und Reflexion stattfinden kann. Bei der Ausgestaltung des QM an der Universität Hildesheim wurde deshalb darauf geachtet, auf allen für Studium und Lehre relevanten Ebenen entsprechende Orte zu etablieren und gleichzeitig die vorhandenen Strukturen weitgehend zu nutzen. Im Zentrum der Qualitätsdiskussionen stehen die Gremien des zentralen (Senatskommission QM) und v.a. dezentralen QM (Studienkommissionen der Fachbereiche). Darüber hinaus finden Versammlungen der Institute bzw. Studiengänge mit ihren Studierenden statt. Auch dort werden Themen der Qualität von Studium und Lehre diskutiert und es wird nach Möglichkeiten zur Weiterentwicklung gesucht. Und schließlich dient der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden der Bearbeitung von Qualitätsthemen.

Damit diese Orte tatsächlich zur Diskussion und Reflexion genutzt werden, bedarf es darüber hinaus unterschiedlicher Anlässe der Reflexion. Die Diskussionen können sich aus der Bearbeitung von Evaluationsergebnissen ergeben, sie können aber auch spontan erfolgen oder im Rahmen institutionalisierter Gremien und Veranstaltungsformen stattfinden und beispielsweise durch die Gestaltung der Tagesordnung durch einen festen Tagesordnungspunkt gelenkt werden. Häufig werden auch Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren zum Anlass genommen, Studienreformprozesse in Gang zu bringen.

Diskussion und Reflexion von Evaluationsergebnissen

Damit es gelingt, Evaluationsergebnisse sowohl als Grundlage für Diskussions- und Reflexionsprozesse zu nutzen als auch daraus Maßnahmen zur Verbesserung abzuleiten und umzusetzen, wird an der Universität Hildesheim großer Wert darauf gelegt sie denjenigen Akteuren bereitzustellen, die als Lehrende, als Entscheidungsträger in den Gremien oder als Serviceeinrichtungen einen Beitrag zur Verbesserung leisten können. Durch die Vernetzung der Gremien des zentralen und dezentralen QM wird sichergestellt, dass Reflexionsprozesse angestoßen werden.

Für ein derartiges Follow-up wurden an der Universität Hildesheim unterschiedliche Prozesse definiert:

- Die Ergebnisse der *Lehrveranstaltungsevaluation* gehen den Lehrenden spätestens zwei Wochen nach der Befragung zu. Sie sind dann aufgefordert, mit den Studierenden darüber ins Gespräch zu kommen. Da Lehrende sehr unterschiedlich mit den Ergebnissen umgehen und insbesondere diejenigen einer Auseinandersetzung aus dem Weg gehen, die besonders in der Kritik stehen, kommt einer aktiven, Diskussionen einfordernenden Haltung der Studierenden hohe Bedeutung zu.
- Die *Studiengangsevaluation* und die *Evaluation der Studienbedingungen* liefern Anhaltspunkte, was auf übergeordneter Ebene der Studieninhalte, Studienorganisation und Studienbedingungen verbessert wer-

den kann. Dadurch, dass keine personenbezogenen Daten enthalten sind, wird es möglich, die Ergebnisse in den Gremien zu thematisieren. Gesamtauswertungen werden der Senatskommission, dem Senat sowie der Hochschulleitung bereitgestellt und dort bezogen auf hochschulweite Aspekte diskutiert. Den Studienkommissionen stehen die Auswertungen für die sie betreffenden Studiengänge zur Verfügung. Das ist der Ort, an dem konkrete Verbesserungspotenziale diskutiert und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studiengänge angestoßen werden können. Um eine Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen zu initiieren, werden die Fachbereiche aus der Senatskommission heraus aufgefordert, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und in einer Stellungnahme die eingeleiteten Maßnahmen darzulegen. Für die Evaluation der Studienbedingungen werden die Serviceeinrichtungen der Universität aus der Senatskommission heraus mit der Ableitung von Handlungspotenzial und mit der Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen jeweils für die sie betreffenden Leistungsbereiche beauftragt. Im Sinne der Kontextsteuerung erfolgt somit auf übergeordneter Ebene ein Impuls, sich mit den Evaluationsergebnissen auseinanderzusetzen. Die inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt dann vor Ort bezogen auf einzelne Fächer und Studiengänge.

Der eigentliche Mehrwert eines Evaluationsverfahrens besteht in dem, was nach der Befragung und Auswertung an Diskussionen, Reflexionen und Veränderungen angestoßen wird. Die Entwicklung von Evaluationsverfahren fokussiert im Alltag aber meist auf das Erhebungsinstrument und verwendet viel Zeit auf methodische Aspekte und die Aushandlung konkreter Items. Auch an der Universität Hildesheim wurde der Diskussion der Fragebögen viel Raum gewährt, wodurch der anschließende Prozess des Follow-up weniger Beachtung fand. Es erscheint sinnvoll, bereits frühzeitig auch darüber nachzudenken, in welcher Form die Daten ausgewertet werden sollen, wer welche Auswertungen zu welchem Zeitpunkt zur Verfügung gestellt bekommen soll und in welcher Form die ergriffenen Maßnahmen dokumentiert und kommuniziert werden. Denn daran misst sich am Ende nicht nur der Nutzen des QM, davon hängt auch ab, inwiefern sich Studierende überhaupt in zukünftige Qualitätsdiskussionen einbringen werden.

Schaffung offener Diskussionsforen

Einen wichtigen Meilenstein für das QM der Universität Hildesheim setzte ein Bologna-Tag im Januar 2010, bei dem einen Tag lang Studierende und Lehrende gemeinsam ohne die üblichen Seminarverpflichtungen über Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Studium und Lehre in zahlreichen Workshops und einer abschließenden Vollversammlung diskutierten. Die im Rahmen des Bologna-Tages vereinbarten Handlungsfelder bildeten den Ausgangspunkt für umfangreiche Überarbeitungen der Studiengänge und eine kontinuierliche Berichterstattung in den QM-Gremien.

Der Bologna-Tag hat nicht nur geholfen, neben die standardisierten Verfahren der Evaluation ein v.a. für qualita-

tive Fragen offenes Diskussionsforum zu stellen, in dem ein konstruktiver Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden entstehen kann. Er hat auch dazu beigetragen, Qualitätsaspekte weniger aus einer formalen, sondern vielmehr aus einer inhaltlichen Perspektive zu diskutieren.

5. Fazit

Ein pragmatischer Blick auf das Qualitätsmanagement an Hochschulen hat zur Identifikation wesentlicher Elemente bzw. Gestaltungsdimensionen geführt: Neben einer strategischen und strukturellen Verankerung geht es im QM um die Gewährleistung und Verbesserung von Qualität in unterschiedlichen Prozessen. Dazu werden einzelne Instrumente in einem Qualitätsregelkreis zusammengeführt. Ein Dokumentations- und Berichtssystem kann nicht nur unter Konformitätsgesichtspunkten dazu dienen, Prozesse und Verantwortlichkeiten zu definieren, sondern auch die Basis für Reflexions- und Lernprozesse zu schaffen.

Aus einer theoretischen Perspektive heraus erscheint es notwendig, die Implementierung von QM an Hochschulen einerseits an den Besonderheiten der Hochschule als Expertenorganisation und andererseits an der Komplexität des Qualitätsbegriffs zu orientieren. Für Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung bedeutet das, ein differenziertes und aufeinander abgestimmtes Instrumentarium bereitzustellen, das den vielen Facetten von Qualität, den unterschiedlichen Interessengruppen und den teils widersprüchlichen Zielen begegnet. Für eine übergeordnete Systematik eines Qualitätsmanagements bedeutet es, das Steuerungsparadigma der Selbstorganisation in den Mittelpunkt zu stellen und die dezentrale Verantwortung für Qualität anzuerkennen, ohne diese im Sinne traditioneller akademischer Selbststeuerungsmechanismen allein sich selbst zu überlassen. Auf diese Weise werden Diskussions- und Reflexionsprozesse zu einem Kernelement des QM. Wie sich ein solcher konzeptioneller Bezugsrahmen auf die konkrete Implementierung an einer Hochschule auswirken kann, wurde am Beispiel der Universität Hildesheim nachgezeichnet.

Ein Fokus lag zunächst darauf, Evaluationsverfahren als Feedbackinstrumente zu etablieren, um die Aufmerksamkeit auf qualitätsrelevante Themen zu lenken sowie Lern- Veränderungsprozesse und anzuregen. Da Evaluationsverfahren kein objektives Qualitätsbild erzeugen, sondern immer nur einen Teilausschnitt der Qualitätsrealität repräsentieren können, wurde darauf geachtet, ein System sich ergänzender Verfahren bereitzustellen. Der Beteiligung der Betroffenen an der Entwicklung der Verfahren kam durch Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen eine besondere Bedeutung zu.

Die Entwicklung von Evaluationsverfahren und die Etablierung von Gremien und Verantwortlichkeiten für Qualitätsbelange dienen dazu, Diskussions- und Reflexionsprozesse zu ermöglichen und zu fördern. Ein solcher Ansatz stieß insbesondere in Fachbereichen und Instituten mit einer ausgeprägt diskursiven Fächerkultur auf fruchtbaren Boden. Die Herausforderung in diesen Bereichen bestand weniger darin, Diskussionsprozesse

in Gang zu bringen als eher diejenigen Orte zu identifizieren und als solche zu erkennen, an denen eine Auseinandersetzung mit „Qualitätsthemen“ bereits stattfindet. Dabei musste teilweise erst gelernt werden, dass existierende Diskussionsprozesse der Weiterentwicklung von Studiengängen dienen ohne dass sie bisher als QM-Maßnahmen verstanden wurden. Das weit verbreitete Bild von QM als Dokumentation, Formalisierung und Kontrolle verstellt erst einmal den Blick für solch eine Betrachtungsweise.

Der in diesem Artikel beschriebene Qualitätsansatz vertraut zunächst auf das In-Gang-Kommen dezentraler Diskussions- und Reflexionsprozesse und verzichtet auf eine übermäßige zentrale Steuerung und Kontrolle. Qualitätsmanagement steht immer in einem solchen Spannungsverhältnis zwischen zentraler Steuerungsin-tention einerseits und dezentraler Selbststeuerung andererseits. Letzteres stärker zu betonen bedeutet zwar in Kauf zu nehmen, dass mehr Zeit für Aushandlungs- und Veränderungsprozesse verwendet wird und auch einmal Gefahr zu laufen, dass Evaluationsergebnisse nicht genutzt und Veränderungsprozesse nicht angestoßen werden. Dieser Ansatz hat vor dem Hintergrund der Hochschule als Expertenorganisation jedoch mehr Aussicht auf Akzeptanz und damit langfristig auf Erfolg. Indem Evaluationsergebnisse bereitgestellt werden, indem sich Studierende aktiv für ihre Belange einsetzen, indem die Hochschulleitung gezielt Projekte fördert und auf eine Verständigung auf allgemeine Vereinbarungen hinwirkt, kann das Projekt QM selbst an einem Ort wie der Expertenorganisation Hochschule gelingen.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2003): Organisation und Management, Frankfurt am Main.
- Barnett, R. (2000): Realizing the University in An Age of Supercomplexity, Philadelphia, Open University Press.
- Beck, N./Walgenbach, P. (2003): ISO 9000 and Formalization - How Organizational Contingencies Affect Organizational Responses to Institutional Forces, in: Schmalenbach Business Review, 55. Jg./Nr. 4, S. 293-320.
- Berthold, C. (2011): Als ob es einen Sinn machen würde... Strategisches Management an Hochschulen, Gütersloh.
- Brunsson, N. (1991): The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations, New York, John Wiley & Sons.
- Cohen, M.D./March, J.G./Olsen, J.P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly, 17. Jg./Nr. 1, S. 1-25.
- Ditzel, B. (2011): Evaluationsverfahren und ihre Rolle im Qualitätsmanagement: am Beispiel der Stiftung Universität Hildesheim, in: Kopinke, L./Materlik, D. (Hg.): Blubbsoft-Anwendertagung am 8. April 2011, Berlin.
- Ditzel, B. (2013a): Der prozessorientierte Ansatz an Hochschulen: eine organisationstheoretische Betrachtung, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg./Nr. 2, S. 110-124.
- Ditzel, B. (2013b): Prozessqualität an der Universität Hildesheim: Erfahrungen mit dem prozessorientierten Ansatz im Bereich Studium und Lehre, in: Qualität in der Wissenschaft, 7. Jg./Nr. 3, S. 59-67.
- Ditzel, B./Bergt, T. (2013): Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung - Ergebnisse einer explorativen Studie, in: Weber, S.M. et al. (Hg.): Organisation und Partizipation, Wiesbaden. S. 177-186.
- Habersam, M. (2000): Die Idee des Universitätscontrolling. Qualitätsentwicklung durch Evaluation, in: Laske, S. et al. (Hg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten. München. S. 151-174.
- Harris-Hümmert, S. (2011): Evaluating Evaluators. An Evaluation of Education in Germany, Wiesbaden.
- Hechler, D./Pasternack, P. (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung, die hochschule, Sonderband.
- Heublein, U. et al. (2012): Maschinenhaus - Campus für Ingenieure. Zusammenfassender Bericht zur Qualitätssicherung im Maschinenbau- und Elektrotechnikstudium, Frankfurt/Main.
- HRK (2006): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1/2006, Teil I, Bonn.
- Huber, M. (2012): Die Organisation Universität, in: Apelt, M./Tacke, V. (Hg.): Handbuch Organisationstypen, Wiesbaden. S. 239-252.
- Kloke, K./Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ - Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre, in: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden. S. 311-324.
- Kromrey, H. (2004): Qualität und Evaluation im System Hochschule, in: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung, Opladen. S. 233-258.
- Krücken, G. (2008): Lässt sich Wissenschaft managen? in: Wissenschaftsrecht, 41. Jg./Nr. 4, S. 345-358.
- Krücken, G. (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung, in: die hochschule, 20. Jg./Nr. 2, S. 102-116.
- Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung, Wiesbaden.
- Loukkola, T./Zhang, T. (2010): Examining Quality Culture: Part 1 - Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, Brussels, EUA.
- Luhmann, N. (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen, Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (2006): Organisation und Entscheidung, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Lüthje, J. (2004): Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: HRK (Hg.): Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 9, Bonn. S. 5-6.
- Malik, F. (2008): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme, Bern, Haupt.
- March, J. G. (1978): Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice, in: The Bell Journal of Economics, 9. Jg./Nr. 2, S. 587-608.
- Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (2005): The Complexity of Change in Universities, in: Higher Education Quarterly, 59. Jg./Nr. 1, S. 76-99.
- Messner, M.T./Scheytt, T./Becker, A. (2007): Messen und Managen: Controlling und die (Un-)Berechenbarkeit des Managements, in: Mennicken, A./Vollmer, H. (Hg.): Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft. S. 87-104.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: American Journal of Sociology, 83. Jg./Nr. 2, S. 340-363.
- Mintzberg, H. (1983): Structure in Fives: Designing Effective Organizations, Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall International.
- Mittag, S./Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren, Münster.
- Musselin, C. (2007): Are Universities Specific Organisations? in: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hg.): Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions, Bielefeld. S. 63-84.
- Nickel, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente - Umsetzung. Eine empirische Studie, Arbeitspapier Nr. 94, Gütersloh.
- Nickel, S. (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 30. Jg./Nr. 1, S. 16-39.
- Orton, J.D./Weick, K.E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization, in: The Academy of Management Review, 15. Jg./Nr. 2, S. 203-223.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, HoF-Arbeitsberichte 5/04, Wittenberg.
- Pasternack, P./Hölscher, M. (2008): Mehr Qualität wagen, in: Qualität in der Wissenschaft, 2. Jg./Nr. 1, S. 19-25.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation, Wien, Böhlau.
- Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied. S. 39-55.
- Pellert, A. (2002): Hochschule und Qualität, in: Reil, T./Winter, M. (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld. S. 21-29.
- Scheytt, T. (2005): Potenziale der DIN EN ISO 9000 ff-Norm für die Qualitätsentwicklung in Hochschulen, in: HRK (Hg.): Qualität messen - Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 6, Bonn. S. 136-142.
- Schmidt, B. (2010): Qualitätsentwicklung = Evaluation + Hochschuldidaktik? Von einer Rechnung, die nicht aufgeht, in: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren, Bielefeld. S. 179-192.
- Simon, H. A. (1991): Bounded Rationality and Organizational Learning, in: Organization Science, 2. Jg./Nr. 1, S. 125-134.
- Steinmann, H./Schreyögg, G./Koch, J. (2013): Management. Grundlagen der Unternehmensführung, Wiesbaden.
- Webler, W.-D. (2002): Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland - Grundlagen einer Meta-Evaluation, in: Neumann, K./Osterloh J. (Hg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen, Weinheim.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, 21. Jg./Nr. 1, S. 1-19.
 Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (2012): Organisationssoziologie der Hochschule versus Hochschul-Organisationssoziologie, in: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden. S. 7-13.
 Willke, H. (1989): Controlling als Kontextsteuerung – zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen, in: Eschenbach, R. (Hg.): Supercontrolling: vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden, Wien. S. 62-92.
 Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie, Stuttgart.
 Willke, H. (2007): Einführung in das systemische Wissensmanagement, Heidelberg.

Winde, M. (2010): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen, Essen.

■ Benjamin Ditzel, Dipl.-Ing., Qualitätsmanager der Fakultät Technik und Informatik, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, bis Ende 2011 Qualitätsmanager der Universität Hildesheim,
 E-Mail: benjamin.ditzel@gmx.de

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Annette Nauwerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.)
Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

3-937026-79-7, Bielefeld 2013, 360 Seiten, 39.80 Euro

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



Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

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