

**FORSCHUNGSGELEITETE STEUERUNG DER QUALITÄT VON STUDIUM UND  
LEHRE –  
EINE WISSENSBASIERTER FORM ZUR  
INTEGRATION DIVERGIERENDER HANDLUNGS- UND STEUERUNGSLOGIKEN**

**Benjamin Ditzel<sup>1</sup> (0000-0002-6876-3878)**

<sup>1</sup> Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg,  
Hamburg, Deutschland  
E-Mail: benjamin.ditzel@gmx.de  
DOI 10.3217/978-3-85125-706-9-8

Hamburg, 15. April 2019

## Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung .....	113
Abstract.....	113
1. Einleitung .....	114
2. Perspektivwechsel: der Blick auf unterschiedliche Handlungs- und Steuerungslogiken .....	116
2.1 Makroebene: QM als Umgang mit Anforderungen der externen Accountability .....	116
2.2 Mesoebene: QM als evidenzbasierte Steuerung .....	117
2.3 Mikroebene: Qualitätsentwicklung und die Wirkung auf das Handeln der AkteurInnen .....	117
3. Eckpunkte einer forschungsgeleiteten Steuerung der Qualität von Studium und Lehre .....	118
3.1 Handlungsfeld 1: Reflektierte Praxis und reflektierende PraktikerInnen .....	119
3.2 Handlungsfeld 2: Forschungsgeleitete Gestaltung und Evaluation der Handlungspraxis .....	121
3.3 Handlungsfeld 3: ‚Beforschen‘ der Handlungspraxis.....	123
4. Fazit .....	124
5. Literaturverzeichnis .....	127

# **Forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre – eine wissenschaftsbasierte Form zur Integration divergierender Handlungs- und Steuerungslogiken**

**Benjamin Ditzel<sup>1</sup> (0000-0002-6876-3878)**

<sup>1</sup> Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg,  
Hamburg, Deutschland  
E-Mail: benjamin.ditzel@gmx.de  
DOI 10.3217/978-3-85125-706-9-8

## **Kurzfassung**

Ausgehend von der Forderung nach einer stärkeren Forschungsorientierung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen werden in diesem Beitrag Eckpunkte einer forschungsgeleiteten Steuerung der Qualität von Studium und Lehre skizziert. Im Kern geht es um den Vorschlag, den wissenschaftlichen Modus Operandi auch zum Modus Operandi von Steuerungspraktiken zu machen. Zur theoretischen Rahmung wird auf Arbeiten der Wirkungs-, der hochschuldidaktischen sowie der Management- und Organisationsforschung zurückgegriffen.

**Schlagwörter:** Qualitätsmanagement, Hochschulsteuerung, Studium und Lehre, Forschungsorientierung, forschungsgeleitete Steuerung

## **Abstract**

Based on the demand for a stronger research orientation in quality assurance and quality management, this article outlines some principles for a research-led control of quality in higher education. It is proposed to base quality management on the scientific modus operandi. Literature from impact research, research on teaching and learning together with management and organization studies are used as the theoretical framework.

**Keywords:** Quality Management, Management in Higher Education, Study and Teaching, Research Orientation, Research-led Control

## 1. Einleitung

Qualitätsmanagement (QM) stellt ein viel und kontrovers diskutiertes Thema des hochschulbezogenen Reformdiskurses dar (*Schmidt 2010; Seyfried/Pohlenz 2017*). Dabei stehen Praktiken der Qualitätssicherung (QS), der Qualitätsentwicklung (QE) und des QM nicht nur stellvertretend für einen Wandel der Hochschul-Governance (*Grande et al. 2013*), sondern auch für die Komplexität, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von Steuerung in einem Kontext, in dem managerielle Formen der Einflussnahme als höchst voraussetzungsvoll angesehen werden (*Ditzel 2015; Laske/Meister-Scheytt 2003*). Hochschulen stehen vor der paradoxen Herausforderung, dass sie steuernd auf die akademischen Leistungsprozesse des Forschens, Lehrens und Lernens einwirken sollen, obwohl ihr diese im Kern eigentlich nicht zugänglich sind (*Huber 2012, S. 249*). In der Literatur zum Hochschulmanagement wird daher immer wieder die Frage gestellt, ob und wie sich Hochschulen steuern lassen (*Krücken 2008; Minssen/Wilkesmann 2003*), ohne dass sich bisher ein allgemein anerkanntes Verständnis für ‚hochschuladäquate‘ Formen der Steuerung abzeichnen würde. Vielmehr steht im Diskurs zu QS/QM an Hochschulen angesichts skeptischer Einschätzungen hinsichtlich der Steuerbarkeit der Hochschulen weniger die Wirksamkeit als vielmehr die ‚Unwirksamkeit‘ (*Seyfried/Pohlenz 2017, S. 96*) von QM im Fokus.

Es ist folglich nicht verwunderlich, dass die noch junge Wirkungsforschung zu QS/QM an Hochschulen (*Leiber et al. 2018; Seyfried/Pohlenz 2018; Stensaker 2008*) ein ambigues Bild hinsichtlich der Wirkung und Wirksamkeit von QS/QM zeichnet. Gerade Erkenntnisse einer ‚interpretativen‘ Wirkungsforschung weisen darauf hin, dass durch unterschiedliche AkteurlInnen und AkteurlInnengruppen mitunter sehr vielfältige Sichtweisen auf Qualität, QS/QM und deren Effekte existieren (*Vettori 2018; Vettori/Lueger 2011*) und dass formale Interventionen im Zuge des Implementierungsprozesses unterschiedlich interpretiert und damit aus- und umgedeutet werden (*Newton 2002; Trowler 1997*). Im Sinne einer ‚bedingten Wirksamkeit‘ (*Ditzel 2017a*) geht es dabei nicht nur darum, wie formale Strukturen, Prozesse und Instrumente kontextspezifisch ausgedeutet werden. Vielmehr wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Steuerung davon abhängt, inwiefern es gelingt, Denk- und Handlungsmuster zu reflektieren und zu verändern (*Ditzel 2019*).

Dabei bewegen sich die Zuschreibungen von Wirksamkeit durch die handelnden AkteurlInnen in einem Spannungsfeld unterschiedlicher, sich mitunter widersprechender Sichtweisen auf Qualität, Hochschule, QM und Steuerung. Auf der einen Seite stehen die Notwendigkeit der Steuerung und ein eher optimistischer Glaube an die Steuerbarkeit der Hochschule (vgl. z.B. *Manfred et al. 2008; Wissenschaftsrat 2017*). Auf der anderen Seite steht mit Blick auf die Hochschule als spezifische Organisation (*Musselin 2007; Pellert 1999*) eine Skepsis gegenüber der Angemessenheit und Wirksamkeit von QM. Die in den Hochschulen handelnden AkteurlInnen sind sich dieses Dilemmas bewusst und sehen sich vor der Herausforderung, jeweils für sich passende Zugänge zu finden, bei denen das Dilemma mal eher in Richtung managerieller und mal eher in Richtung kontextualisierter bzw. kontextsensibler Interpretationen von QM aufgelöst wird (*Ditzel/Suwalski 2016; Seyfried/Pohlenz 2017*).

Trotz aller Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit bisheriger Forschungsergebnisse zeichnet sich eine allgemeingültige Erkenntnis ab: Eine konsequente Bezugnahme auf den Anwendungskontext ‚Hochschule‘ und die ‚spezifische‘ (wissenschaftsgeleitete) Operationsweise wird zu einem wichtigen Faktor bei der Gestaltung eines ‚hochschuladäquaten‘ QM. Ein wesentlicher Aspekt einer solchen ‚Kontextualisierung‘

der QM-Praxis und damit einhergehender Strukturen, Prozesse und Instrumente liegt in einer stärkeren Forschungsorientierung managerieller Praktiken der QS und des QM. Gleichwohl wird QS/QM-Praktiken immer wieder ein fehlender Forschungsbezug attestiert und es wird gefordert, wissenschaftlich fundierte Erhebungsinstrumente für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung bereitzustellen (*Schmidt 2010*). Wenig beleuchtet ist bislang die Frage, wie im Kontext von QM erzeugte Daten zu Forschungszwecken eingesetzt (*Steinhardt/Schneijderberg 2019*) und wie evaluative Praktiken im Sinne des ‚Institutional Research‘ (*Howard et al. 2012*) gestaltet und in organisationale Strukturen und Prozesse des QM eingebunden werden können. Während im QS/QM-Diskurs eine stärkere Forschungsorientierung bislang überwiegend bezogen auf Praktiken der Evaluation und deren Funktion für die Hochschulsteuerung thematisiert werden (*Kromrey 2006; Stockmann 2006*), möchte dieser Beitrag der Frage nachgehen, was es für die Hochschulsteuerung bedeuten kann, einen konsequenten Wissenschaftsbezug – im Sinne des wissenschaftlichen Modus Operandi – als grundlegendes Gestaltungsprinzip für eine dann als ‚forschungsgelitet‘ zu bezeichnende Hochschulsteuerung zu begreifen. Eine solche Interpretation lässt sich nicht nur als wissenschaftsbezogene und damit forschungsgelitete, sondern auch als wissenschaftsbasierte Form der Steuerung verstehen. Dabei lässt sich an Überlegungen zu einer ‚theoriegeleiteten Evaluation‘ (*Pohlenz/Niedermeier 2012; Wachsmuth/Hense 2016*), zum ‚Scholarship of Teaching and Learning‘ (*Boyer 1990; Kreber 2002*) sowie zu einer ‚forschungsbasierten Qualitätsentwicklung‘ (*Barnat et al. 2017*) anknüpfen. Der Beitrag möchte einen konzeptionellen Rahmen für das anbieten, was sich unter dem Schlagwort ‚Forschungsorientierung‘ bereits heute mal mehr, mal weniger deutlich sowohl in der Praxis von QS/QM und Hochschuldidaktik als auch in den dazugehörigen theoretischen Diskursen beobachten lässt und das sich anhand der Differenzierung unterschiedlicher Funktionen von Evaluation bzw. QM (vgl. *Kromrey 2006; Stockmann 2006*) bislang nur vage beschreiben lässt. Im Hinblick auf die theoretischen Diskurse soll zu einer Systematisierung und Theoriebildung zu QM als Steuerungspraxis beigetragen werden. Gleichzeitig und in einer durchaus programmatischen Absicht lässt sich dieser Beitrag auch als ein Plädoyer für eine Akzentverschiebung im Diskurs zu QM und Hochschulmanagement lesen, bei der sich die Aufmerksamkeit von der Bearbeitung externer Anforderungen der Rechenschaftslegung (Accountability) hin zu einem Fördern von Reflexions- und Lernprozessen verschiebt – basierend auf einer grundsätzlichen Bezugnahme auf wissenschaftliche Praktiken, Denkweisen und Wertvorstellungen. Gleichzeitig wird eine QM-Praxis nicht als vom Handlungskontext über formale Prozesse der Evaluation entkoppelt, sondern in eine reflektierende Handlungspraxis integriert verstanden. Die Überlegungen in diesem Beitrag lassen sich grundsätzlich auf die ‚Steuerung von Hochschulen‘ beziehen, werden zunächst einmal aber exemplarisch für die Steuerung der Qualität von Studium und Lehre im Sinne des QM betrachtet. Als Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen wird in Abschnitt 2 ein Perspektivenwechsel vorgeschlagen. Der Blick soll nicht auf die Gestaltung formaler Strukturen, Prozesse sowie Instrumente und damit auf Verfahrens- und Methodenfragen gerichtet werden. Vielmehr gilt die Aufmerksamkeit den zugrundeliegenden Handlungs- und Steuerungslogiken. Es geht also weniger darum, welche Instrumente wie eingesetzt werden, als vielmehr welche Wirkannahmen und -erwartungen den Management-Praktiken innewohnen und wie die handelnden AkteurInnen mit den Instrumenten und den bereitgestellten Daten umgehen. Daran anschließend werden in Abschnitt 3 Eckpunkte einer forschungsgeliteten Steuerung der Qualität von Studium und Lehre skizziert. Im Kern geht es um den Vorschlag, den wissenschaftlichen Modus Operandi

auch zum Modus Operandi der Organisation Hochschule sowie der Praktiken der Steuerung zu machen. Zur theoretischen Rahmung wird auf Bezugspunkte der Wirkungsforschung, der hochschuldidaktischen Forschung sowie der Management- und Organisationsforschung zurückgegriffen. In Abschnitt 4 wird ein abschließendes Fazit gezogen, bei dem der Bezug zur übergeordneten Ebene der Hochschulsteuerung hergestellt und darauf eingegangen wird, welche Anschlussfragen sich möglicherweise für die Gestaltung von QM und Hochschulsteuerung ergeben könnten.

## **2. Perspektivwechsel: der Blick auf unterschiedliche Handlungs- und Steuerungslogiken**

Im praxisbezogenen QS/QM-Diskurs stehen bis heute Fragen nach Strukturen und Verfahren der externen und internen QS (*Harvey/Williams 2010*, S. 7), nach der Ausgestaltung von Methoden der Datenerhebung bzw. nach der Qualität der bereitgestellten Daten (z. B. *HRK 2009; Pohlenz 2009*) oder nach der Interpretation von Anforderungen der externen QS (z. B. *Boentert 2014; Fähndrich/Heinze 2014; Mauermeister/Reimann 2017*) im Vordergrund. Auch der Wirkungs- sowie der Governance-Forschung wird attestiert, dass sie bislang wenig darauf geschaut haben, wie managerielle Interventionen als soziale Praxis wirken (*Fumasoli/Stensaker 2013; Stensaker 2008*), und wie sie jenseits formaler Strukturen und Prozesse die Handlungspraxis in den Hochschulen verändern (*Hüther/Krücken 2016*, S. 151ff.). Als eine Möglichkeit, diese instrumentelle Sichtweise auf managerielle Interventionen zu überwinden, wird als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen zu ‚kontextadäquaten‘ Formen der Steuerung in diesem Beitrag vorgeschlagen, sich mit den Handlungs- und Steuerungslogiken auseinanderzusetzen, die den Instrumenten und Praktiken, aber auch der Handlungspraxis der in Studium und Lehre handelnden AkteurInnen zugrunde liegen. Denn eine solche Betrachtung richtet die Aufmerksamkeit nicht nur auf Unterschiede divergierender Steuerungspraktiken, sondern lässt mögliche Anknüpfungspunkte und Akzentverschiebungen deutlicher hervortreten.

Bei einer solchen Betrachtung fällt auf, dass sich die mit den Hochschulreformen einhergehenden neuen Steuerungsformen im Allgemeinen sowie QS/QM im Besonderen im Spannungsfeld divergierender Handlungs- und Steuerungslogiken bewegen. Besonders deutlich treten diese bei einer Differenzierung der Makroebene der Hochschulsteuerung, der Mesoebene der Organisation sowie der Mikroebene der sozialen Handlungspraxis hervor:

### **2.1 Makroebene: QM als Umgang mit Anforderungen der externen Accountability**

Auf der Makroebene der Hochschulsteuerung ist Qualität zu einem Schlüsselbegriff des Diskurses zur Hochschul-Governance geworden (*Beckert/Musselin 2013; Pasternack 2004*). An die Stelle der individuellen Autonomie der Forschenden und Lehrenden tritt die institutionelle Autonomie der Hochschule als Organisation (*Meier 2009*). Diese ‚Organisationswerdung‘ dient dazu, die Defizite der ‚spezifischen‘ Organisationsform der Hochschule zu überwinden und Qualität als ein manageriellen Praktiken zugängliches Gut zu konstruieren (*ebd.*, S. 149). Ausgehend von den mit diesem Governance-Shift einhergehenden gesellschaftlichen bzw. staatlichen Anforderungen zur Legitimation und Rechenschaftslegung haben sich Verfahren der externen QS zu einem wesentlichen Governance-Instrument entwickelt (*Jarvis 2014; Stensaker/Harvey 2011*). Im Umgang mit diesen externen Anforderungen haben Hochschulen Praktiken der

Leistungsmessung etabliert (*Ruppert 2017; Schubert 2008*) sowie Strukturen und Prozesse des hochschulinternen QM aufgebaut (*Kaufmann 2009; Seyfried et al. 2017*). Durch eine Fokussierung auf die Verarbeitung von Legitimationsansprüchen (*Steinhardt et al. 2018*) läuft QM aus dieser Perspektive Gefahr, die Aufmerksamkeit weniger auf die Qualität der Lehre und Studienprogramme selbst, als vielmehr auf die Zuverlässigkeit der QS-Verfahren, Managementprozesse und Entscheidungsstrukturen im Sinne eines „*second order control*“ (*Power 2004*) zu lenken. Insbesondere im englischsprachigen Diskurs findet sich diesbezüglich eine Kontroverse zum Spannungsfeld zwischen ‚quality assurance‘ und ‚quality enhancement‘ (*Harvey/Newton 2007; Newton 2012*).

## **2.2 Mesoebene: QM als evidenzbasierte Steuerung**

Auf der Mesoebene der Organisation überlagert sich diese Bewältigung von Anforderungen der Accountability mit einer „*evidence-based mentality*“ (*Beerkens 2018, S. 283*). Diese basiert nicht nur auf der hochschulinternen Nutzung der etablierten Instrumente der Leistungsmessung – wie Befragungsinstrumenten oder einer Auswertung von Studien- und Prüfungsstatistiken –, sondern auch auf dem Anspruch, den sogenannten Qualitätsregelkreis zu schließen, also ein Ableiten und Umsetzen von Maßnahmen aus den erhobenen Daten zu gewährleisten (*Mittag 2006, S. 131; Nickel 2008, S. 33; Pietzonka 2013, S. 86*). Es geht darum, Informationen bereitzustellen, um die Effektivität ergriffener Maßnahmen zu verstehen und steuernd im Sinne einer informierten Entscheidungsfindung in das Handlungsgeschehen einzugreifen. Auf diese Weise soll handlungsbezogenes Wissen zur Qualität einzelner Leistungsbereiche verfügbar gemacht werden. Allerdings stellt sich die Evaluation von Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre als ein komplexes Unterfangen dar, weshalb in der Wirkungs- und Evaluationsforschung methodisch ausdifferenzierte Erhebungsdesigns propagiert und vor überhöhten Erwartungen an die Ermittlung eindeutiger Forschungsbefunde gewarnt wird (*Altfeld et al. 2015; Wachsmuth/Hense 2016*). Erstens lässt sich Qualität nicht ohne Weiteres eindeutig definieren und objektiv messen (*Harris-Huermann 2011; Wolbring 2013*). Zweitens ist es methodisch schwierig, den Einfluss einzelner Interventionen auf die gemessenen Effekte von dem Einfluss anderer Interventionen zu separieren (*Westerheijden et al. 2006*).

## **2.3 Mikroebene: Qualitätsentwicklung und die Wirkung auf das Handeln der AkteurInnen**

Auf der Mikroebene der sozialen Handlungspraxis geht es darum, wie im lokalen Handlungsgeschehen unterschiedliche AkteurInnen wie Lehrende, AkteurInnen der Hochschulleitung, des QM oder der Hochschuldidaktik interagieren und wie dabei Veränderungen, bezogen auf die Qualität von Studium und Lehre, meist aus einer hochschuldidaktisch inspirierten Perspektive, angestoßen werden (können). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Veränderungen auf der Handlungsebene mit Interventionen und Steuerungslogiken auf der Makro- oder Mesoebene. Dabei zeichnet sich gerade der lokale Handlungskontext der Lehrenden und Forschenden durch eine spezifische, wissenschaftliche Handlungspraxis aus, den wissenschaftlichen ‚Modus Operandi‘ in der Forschung. Ihre besondere Kompetenz zeigen Hochschulen traditionell in den durch die Fachdisziplinen geprägten wissenschaftlichen Leistungsbereichen, wo Wissen nach wissenschaftlichen Methoden und Kriterien in der Forschung entwickelt und bewertet sowie über Publikationen und in der Lehre vermittelt wird. Hochschulen gelten daher als die Organisationen *par*

*excellence*, in denen gesellschaftlich relevantes Wissen geschaffen, bewertet und vermittelt wird (Wilkesmann/Würmseer 2007). Allerdings beschränkt sich dieser reflektierte und fundierte Umgang mit Wissen weitgehend auf den Wissenschaftsbetrieb und das Wissen in den Fachdisziplinen, nicht auf die Organisation selbst. Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen dem Wissen der Fachdisziplinen und dem Wissen über die Organisation (James 2000, S. 42). Das veranlasst Willke, bezogen auf Universitäten, von ‚dummen‘ Organisationen zu sprechen (Willke 1997), da es ihnen nur bedingt gelinge, „institutionelle Regelsysteme, Anreizsysteme und organisationale Karrieremuster zu etablieren, welche aus der Summe konkurrierender Einzelkämpfer [...] vernetzte Gemeinschaften kooperierender Gruppen, Teams oder Projekte“ zu bilden im Stande sind (ebd., S. 107).

Aus dieser Bestandsaufnahme leitet sich die Frage ab, wie es an Hochschulen gelingen kann, organisationales Wissen aufzubauen sowie Prozesse des organisationalen Lernens zu fördern. Zwar sind die Hochschulreformen grundsätzlich darauf gerichtet, den Umgang mit organisationalen Formen des Wissens zu systematisieren und die Organisation als Akteurin zu stärken. QM setzt dabei einerseits auf das Bewahren und Verfügbarmachen handlungsbezogenen Wissens zu formalen Verfahren und Prozessabläufen und andererseits auf das Bereitstellen ergebnisbezogener Informationen zur Qualität von Studium und Lehre (Ditzel 2017b; Kloke/Krücken 2012). Allzu oft kollidieren diese Bestrebungen allerdings mit den wissenschaftlichen Handlungslogiken und den angesprochenen Herausforderungen des spezifischen Steuerungskontextes ‚Hochschule‘. Damit stellt sich eine Fragestellung als entscheidend für eine Forschung und Praxis heraus, die sich mit ‚kontextadäquaten‘ Formen der Hochschulsteuerung bzw. des QM auseinandersetzt: Wie lassen sich unterschiedliche Steuerungslogiken – wie das Sicherstellen von Accountability, eine evidenzbasierte Steuerung oder das Befördern von Lern- und Veränderungsprozessen – aufeinander beziehen und mit der spezifischen (wissenschaftsgeleiteten) Handlungspraxis der Forschenden und Lehrenden verknüpfen?

Genau diesen Fragen des Ausbalancierens der Steuerungs- und Handlungslogiken (Danø/Stensaker 2007) sowie des Stärkens der Forschungsorientierung von QM (Schmidt 2010) widmet sich der Beitrag. Anders als sowohl im praktischen wie auch im theoretischen Diskurs üblich, werden dabei weniger die erforderlichen Instrumente und Prozesse in den Blick genommen. Vielmehr geht es darum, ausgehend von den dahinterliegenden Steuerungslogiken eine konsequente Forschungsorientierung zum Leitparadigma der Gestaltung von Systemen und Praktiken des QM zu erklären. Das Wissenschaftssystem und die spezifische wissenschaftliche Handlungslogik gelten als wesentliche Orientierungspunkte, auf die managerielle Praktiken und Deutungsmuster zu beziehen sind und nicht länger als Defizitbeschreibung einer Organisationsform, die es zu überwinden gilt.

### **3. Eckpunkte einer forschungsgeleiteten Steuerung der Qualität von Studium und Lehre**

In diesem Beitrag wird nicht nur ein analytischer Perspektivwechsel von der Betrachtung der Instrumente und Methoden zu einer Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Handlungs- und Steuerungslogiken vorgeschlagen. Gleichzeitig wird eine Akzentverschiebung in der Hochschulsteuerung propagiert, bei der die derzeit dominante Steuerungslogik der auf Konformität und Legitimität gerichteten Accountability zugunsten einer stärker an der Wissenschaftslogik anknüpfenden und auf



wissenschaftlichen Praktiken des Generierens und Reflektierens von Wissen ausgerichteten Logik der Qualitätsentwicklung in den Hintergrund rückt. Ein systematischer und auf wissenschaftlichen Praktiken und Denkweisen basierender Umgang mit Wissen wird dabei als integrierendes Moment einer ‚forschungs-‘ bzw. ‚wissenschaftsgeleiteten‘ oder auch ‚wissensbasierten‘ Form der Steuerung der Qualität von Studium und Lehre begriffen.

In den weiteren Ausführungen geht es um die Frage, inwiefern sich der Modus Operandi des Wissenschaftssystems auf Praktiken der Hochschulsteuerung übertragen lässt und welchen Beitrag dazu Konzepte des QM und der Hochschuldidaktik leisten können. Den primären Bezugspunkt einer manageriellen Einflussnahme auf die Qualität von Studium und Lehre bilden die Weiterentwicklung der Qualität und die Gestaltung der Kontexte ihrer Entstehung. Managerielle Praktiken beziehen sich dann – ganz in einem wissenschaftlich-forschenden Sinne – auf das Verstehen von Handlungskonstellationen und Wirkzusammenhängen, auf das Reflektieren von Denk- und Handlungsweisen sowie auf das Gestalten von Handlungs- und Lernkonstellationen. Konzepte des Qualitäts- und Wissensmanagements werden dabei eng miteinander verwoben. Aus dem Repertoire des QM wird insbesondere auf Praktiken und Instrumente des Erhebens und Bereitstellens von Informationen über die Qualität im Sinne ergebnisbezogener Steuerungsformen zurückgegriffen (*Ditzel 2017b; Ouchi 1979*). Mit dem Wissensmanagement geht es um eine Systematik des Identifizierens, Generierens, Bewertens, Bewahrens, Revidierens, Nutzens und Verteilens von Wissen (*Probst et al. 2012*), mit der Leitidee der lernenden Organisation (*Argyris/Schön 1996; Senge 1990*) geht es um das Fördern von Prozessen des reflexiven Lernens (*Cendon 2016; Schön 1983*).

Im Vordergrund steht dann, durch forschungsgeleitete Praktiken des Bereitstellens von qualitätsbezogenen Informationen und daran anschließenden Praktiken des Generierens und Bewertens neuen, handlungsbezogenen Wissens, zu einem fundierten Verständnis der Funktionsweise und Effekte von qualitätsbezogenem Handeln beizutragen und dies zur Weiterentwicklung der Qualität sowie der ihre Entstehung rahmenden Kontexte zu nutzen. Letztendlich können sich damit Qualitäts- und Wissensmanagement nicht nur gegenseitig befruchten, sondern sie können auch im Sinne eines ‚Institutional Research‘ in einer wissenschaftsgeleiteten Denk- und Handlungsweise managerieller Praktiken aufgehen. Im Beitrag werden die Möglichkeiten einer derartigen forschungsgeleiteten bzw. wissensbasierten Form der Steuerung anhand von vier Handlungsfeldern skizziert: (1) reflektierte Praxis und reflektierende PraktikerInnen, (2) forschungsgeleitete Gestaltung und Evaluation der Handlungspraxis sowie (3) ‚Beforschen‘ der Handlungspraxis.

### **3.1 Handlungsfeld 1: Reflektierte Praxis und reflektierende PraktikerInnen**

Ausgangspunkt für diesen Beitrag war die Frage nach ‚adäquaten‘ Formen der Steuerung. Denn an Hochschulen im Speziellen und Organisationen im Allgemeinen stellt sich eine managerielle Intervention auf das Denken und Handeln der AkteurInnen als voraussetzungsvoll dar. Ausgehend von Konzeptionen der Hochschule als ‚spezifische‘ Organisation (*Musselin 2007; Pellert 1999*) werden im Diskurs zum Hochschulmanagement die Autonomie der Expertinnen und Experten (*Mintzberg 1983; Pellert 1999*), die lose Kopplung der Organisationseinheiten (*Weick 1976*) sowie das ‚eigentümliche‘ Entscheidungsverhalten (*Cohen et al. 1972*) als wesentliche Hürden für einen steuernden Zugriff angeführt. Auch in der allgemeinen Organisations- und Managementforschung ist mit Blick auf die selbstreferentielle Operationsweise von

Organisationen als soziale Systeme (Luhmann 2000; Willke 1989) sowie Steuerungsinterventionen als soziale Prozesse der Interaktion und Interpretation (Weick 1985, 1995) umstritten, ob bzw. wie sich eine Organisation in der intendierten Weise steuern lässt.

Zwei theoretische Bezugnahmen sollen an dieser Stelle herangezogen werden, über Möglichkeiten einer manageriellen Einflussnahme am Beispiel des QM nachzudenken. (1) Als ‚dezentrale Kontextsteuerung‘ konzeptualisiert Willke (1989) Steuerung über das Zusammenspiel einer partizipativen Aushandlung handlungsleitender Kontextbedingungen und dem gleichzeitigen Fördern der Selbststeuerungs- und Reflexionsfähigkeit der Organisation und ihrer Teileinheiten. (2) Überlegungen zur ‚lernenden Organisation‘ (Argyris/Schön 1996; Senge 1990) richten die Aufmerksamkeit auf das Anregen von kollektiven Lernprozessen und die Bedingungen, unter denen diese Lernprozesse stattfinden.

Ad (1): Hinter dem Konzept der Kontextsteuerung steckt die Idee, nicht direkt auf ein zu steuerndes System einzuwirken, sondern das ‚Primat der Selbststeuerung‘ (Willke 1989, S. 91) anzuerkennen und über eine gemeinsame Definition der Kontextbedingungen der Selbststeuerung „die eigendynamischen und eigensinnigen Operationen eines Systems in eine bestimmte Richtung [...] zu lenken“ (Willke 2014, S. 66). Diese Kontextbedingungen „dämpfen oder fördern bestimmte Optionen [...] nach Kriterien ihrer Konsequenz“ (ebd., S. 65). Dieses Betrachten der Konsequenzen des eigenen Denkens und Handelns für die Organisation bzw. deren Umwelt erfordert von den handelnden AkteurInnen gleichzeitig die Fähigkeit zur Reflexion (Willke 1989, S. 76). Damit geht es um die Fähigkeit „zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung und schließlich zum ‚Verstehen‘ auch anderer, externer Systeme“ (ebd., S. 78). Reflexionsmechanismen ermöglichen es, „dass externe Sichtweisen in das interne Funktionieren“ einfließen (Pellert 2010, S. 43), um die Organisationsmitglieder „mit den jeweils notwendigen Fragen“ zu konfrontieren (Pellert 2000, S. 54), die sie zu einer Selbstreflexion und einer Auseinandersetzung mit für die Organisation relevanten Themen anregen. Es geht darum, „die Folgen einer bestimmten Optionenwahl, vor allem deren nicht-intendierte Folgen, auf die Systeme in der Umwelt des handelnden Systems zu reflektieren“ (Willke 2014, S. 59). Aus einer solchen Perspektive wird neben einer partizipativen Definition von Zielen, Regeln und kollektiven Denk- und Handlungsweisen die Förderung der Reflexionsfähigkeit zu einem wesentlichen Moment einer manageriellen Einflussnahme.

Ad (2): Die Idee der lernenden Organisation (Argyris/Schön 1996; Senge 1990) lenkt den Blick auf die Frage, wie organisationale bzw. kollektive Prozesse des Lernens in Organisationen vonstattengehen und gefördert werden können. Dabei wird die Fähigkeit zu organisationalem Lernen zu einem wesentlichen Moment erfolgreicher Unternehmenssteuerung erklärt. In der Literatur zur lernenden Organisation werden unterschiedliche Gestaltungsdimensionen bzw. -empfehlungen diskutiert, von denen an dieser Stelle zwei Aspekte herausgegriffen werden sollen. Zum einen wird auf die Notwendigkeit eines veränderten Führungsverständnisses hingewiesen (Senge 1990). Es gelte, sich von auf Hierarchie und Autorität gegründeten Vorstellungen zu lösen und ManagerInnen „als Förderer, Coach und Katalysator von Veränderungen“ zu verstehen (Senge 2000, S. 29). Zum anderen wird die Reflexion der Handlungspraxis als zentrales Moment von (organisationalem) Lernen verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass ‚mentale Modelle‘ (Senge 1990) oder sogenannte ‚theories-in-use‘ (Argyris/Schön 1996) das Handeln der Akteure beeinflussen. Auch die Sensemaking-Perspektive (Weick 1995) sensibilisiert dafür, dass Denken und Handeln eng miteinander verwoben sind und dass Prozesse der Sinnkonstruktion und damit zusammenhängende mentale Modelle

einen wesentlichen Einfluss auf das Handeln der Akteure haben. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, organisationale Lern- und Veränderungsprozesse in erster Linie als Veränderungsprozesse im Denken der AkteurInnen zu verstehen (*Ditzel 2019*). Um dementsprechend Lernen bezogen auf die Handlungspraxis zu ermöglichen, geht es aus einer solchen Perspektive darum, das dem Handeln zugrundeliegende Denken fortlaufend zu reflektieren und unbewusste, unhinterfragte Grundannahmen „zu überprüfen und weiterzuentwickeln bzw. neu zu strukturieren und zu kontextualisieren“ (*Cendon 2013*, S. 41). In diesem Sinne geht es in lernenden Organisationen um eine reflektierte Praxis oder – bezogen auf die Rolle der handelnden AkteurInnen – um ‚reflective practitioners‘ (*Schön 1983*), die ihr Denken und Handeln zu reflektieren in der Lage sind.

Diese theoretischen Überlegungen legen nahe, die Selbststeuerung der Handlungspraxis als primäre Steuerungsform anzuerkennen und auf eine reflektierte Praxis zu setzen. Ausgehend von Überlegungen zur ‚dezentralen Kontextsteuerung‘ lässt sich eine wesentliche Funktion von QM – verstanden als ‚forschungsgeleitete‘ Steuerung – darin sehen, Reflexions-, Lern- und Veränderungsprozesse zu fördern und die dafür notwendigen Orte, Anlässe und Daten bereitzustellen (*Ditzel 2015*). Mit Blick auf Überlegungen zur lernenden Organisation dienen diese Reflexionsanlässe dazu, die handelnden AkteurInnen – ob Lehrende, Studierende, AkteurInnen der zentralen und dezentralen Leitung oder unterstützender Aufgabenbereiche wie QM, Hochschuldidaktik, Studienberatung etc. – auf ihrem Weg hin zu ‚reflective practitioners‘ zu begleiten. Aus dem QM wird den handelnden AkteurInnen ein Instrumentarium bereitgestellt, das ihnen – datengestützt bzw. ‚evidenzbasiert‘ – dabei hilft, einen kritisch-reflektierenden Blick auf ihre eigene Handlungspraxis und die dieser Praxis zugrundeliegenden Denkmuster zu richten. Dabei geht es einerseits darum, neues Wissen über die Funktionsweise zu entwickeln, gleichzeitig aber auch gewohnte Denk- und Handlungsweisen zu „entlernen“ (*Senge 2000*, S. 22).

Die Basis für eine forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre bildet demnach die Idee einer reflektierten Praxis bzw. eine Konzeptualisierung der handelnden AkteurInnen als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In Weiterentwicklung des Konzepts der lernenden Organisation und basierend auf einer grundlegenden Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Modus Operandi wird vorgeschlagen, diese Reflexion der Praxis als eine wissenschaftsgeleitete Reflexion zu begreifen. Die nachfolgenden Handlungsfelder helfen, diesen Forschungsbezug einer reflektierten Praxis konkreter zu fassen. Wichtig dabei ist anzuerkennen, dass die Reflexion der Handlungspraxis nicht entkoppelt in Prozesse der QS und QE ausgelagert werden kann, sondern in die Handlungspraxis und deren Kontext eingebettet stattfindet (vgl. auch Abschnitt 3.3).

### **3.2 Handlungsfeld 2: Forschungsgeleitete Gestaltung und Evaluation der Handlungspraxis**

In einem ersten Schritt einer derart forschungsgeleiteten Reflexion geht es um die Frage, inwiefern bei der Gestaltung von Lehre und Studium, aber auch bei der Evaluation dieser Praxis auf vorhandene Wissensressourcen im Sinne von Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zurückgegriffen wird und inwiefern die Gestaltung und Evaluation der Handlungspraxis damit forschungsgeleitet und reflektiert erfolgt. Dabei lässt sich die Frage, wie Erkenntnisse insbesondere aus der Forschung für die Handlungspraxis nutzbar gemacht werden können, grundsätzlich auf alle Leistungsbereiche und Prozesse einer Hochschule beziehen. Auf diese Weise kann es

darum gehen, wie theoretische, empirische und praktische Erkenntnisse zur Gestaltung und Reflexion der Lehre, der Curricula, der Studienbedingungen, des QM, der Hochschuldidaktik oder allgemein der Praktiken der Hochschulsteuerung genutzt werden. Da wir uns in diesem Beitrag auf das Zusammenspiel von QM und Hochschulsteuerung fokussieren, soll diese Frage in weiterer Folge exemplarisch auf das QM sowie evaluative Praktiken des Erhebens und Bereitstellens von Daten zur Qualität von Studium und Lehre fokussiert werden. Denn angesichts eingangs bereits angesprochener Schwierigkeiten, relevante Qualitätsaspekte methodisch sauber zu erheben und eindeutige Wirkzusammenhänge zu identifizieren, liegt im Erheben und Bereitstellen von Daten zur Qualität eine besondere Herausforderung.

Insofern lässt sich die Fragestellung dahingehend konkretisieren, auf welche Art und Weise qualitätsbezogene Daten erhoben werden und auf welches Wissen bei der Gestaltung von Erhebungsinstrumenten (Befragungen, Indikatoren) zurückgegriffen wird. Dabei lässt sich an Diskurse der Wirkungs- und Evaluationsforschung anknüpfen, in denen es bei Begriffen wie „*wirkungsorientierte*“ (Albrecht 2011; Pohlenz/Niedermeier 2012), „*wirkmodellorientierte*“ (Dössegger et al. 2017; Wachsmuth/Hense 2016) oder „*theory-based*“ (van der Knaap 2004) Evaluation darum geht, ein tiefergehendes Verständnis der Wirkzusammenhänge komplexer Wirkgeschehen zu entwickeln und zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Evaluationsprozessen und -instrumenten zu machen. Mit diesen Ansätzen wird auf die Kritik an herkömmlichen Wirkungsanalysen reagiert, die sich auf die Identifikation von Effekten konzentrierten und das ‚Wie‘ des Wirkens, also die Wirkungsweise von Programmen, Maßnahmen bzw. Interventionen im Sinne einer ‚Black Box‘ weitgehend ausblendeten (vgl. Chen/Rossi 1983). Ein Versuch, den Blick in diese ‚Black Box‘ zu richten, geschieht über die Entwicklung von sogenannten Wirkmodellen oder Programmtheorien. Mit diesen werden Wirkzusammenhänge anhand von Faktoren rekonstruiert, denen im Sinne von Wirkungshypothesen ein Einfluss auf die Qualität zugeschrieben wird.

Derartige Wirkmodelle lassen sich auf unterschiedliche Arten entwickeln (vgl. dazu ausführlicher Dössegger et al. 2017; Wachsmuth/Hense 2016). So können für den zu evaluierenden Gegenstandsbereich relevante Dokumente ausgewertet werden, um insbesondere z. B. in strategischen Dokumenten, Konzeptpapieren, Projektberichten etc. enthaltene explizierte Wirkungserwartungen zu rekonstruieren. Über qualitative Interviews, Fokusgruppen oder Workshops lassen sich implizite Wirkannahmen der handelnden AkteurInnen – die der Handlungspraxis zugrundeliegenden ‚*theories-in-use*‘ (Argyris/Schön 1996) – rekonstruieren. Und über eine systematische Literaturrecherche lassen sich sozialwissenschaftliche Theorien im Sinne empirischer und/oder theoretischer Forschungserkenntnisse einbeziehen. Bei Letzterem können für Studium und Lehre unterschiedliche Forschungsstränge von Bedeutung sein. So wird in der Studienabbruchforschung (Derboven/Winker 2010; Heublein et al. 2010) untersucht, welche Gründe zu einem Studienabbruch oder -wechsel führen und wie sich der Studienerfolg von Studierenden steigern lässt. In ähnlicher Form existieren Studien, in denen Bedingungen gelingenden Studierens untersucht werden (Bargel et al. 2014; Bosse/Trautwein 2014). Durch Auswertung derartiger Forschungsarbeiten lassen sich individuelle wie auch institutionelle Faktoren identifizieren, denen ein Einfluss auf die Qualität von Studium und Lehre zugeschrieben wird.

Durch die Rekonstruktion von Wirkmodellen oder Programmtheorien lässt sich die Transparenz hinsichtlich impliziter Wirkannahmen oder relevanter Einflussfaktoren erhöhen. Diese Einflussfaktoren können nicht nur als Orientierungspunkt für die Gestaltung von Evaluationsinstrumenten dienen, sondern auch Anhaltspunkte zur

Gestaltung der Praxis des Lehrens, Lernens, Studierens sowie organisationaler Rahmenbedingungen liefern. Dies kann zu einer forschungsgeleiteten Gestaltung und Evaluation der Handlungspraxis beitragen.

### **3.3 Handlungsfeld 3: ‚Beforschen‘ der Handlungspraxis**

In einem zweiten Schritt einer forschungsgeleiteten Steuerung der Qualität von Studium und Lehre geht es um die Frage, in welcher Form Daten erhoben, bereitgestellt und ausgewertet werden, auf deren Grundlage eine Reflexion der Handlungspraxis erfolgen kann. Mit anderen Worten geht es darum, welche Erkenntnisinteressen mit evaluativen Praktiken einhergehen. Die Ausführungen in Abschnitt 3.1 zur reflektierten Handlungspraxis aufgreifend kann dabei die Funktion von Evaluation weniger darin gesehen werden, steuerungsrelevante Daten zur Qualität von Studium und Lehre im Sinne der Steuerungs- bzw. Kontrollfunktion bereitzustellen, sondern das Erheben und Bereitstellen von Daten selbst als eine forschende Praxis im Sinne der Forschungsfunktion (*Kromrey 2006; Stockmann 2006*) zu begreifen und zum Generieren neuen Wissens bzw. zum Evaluieren und Revidieren vorhandenen Wissens zu nutzen. Bei einer derartigen Interpretation richten sich evaluative Praktiken des QM stärker darauf, neue Hypothesen zu Wirkzusammenhängen bezogen auf die Qualität von Studium und Lehre zu entwickeln oder zu testen und damit zu einem fundierten Verständnis des Wirkgeschehens in Studium und Lehre beizutragen.

Ein Ansatz, bei dem ein forschend-reflektierender Blick auf die Handlungspraxis gerichtet wird, findet sich im hochschuldidaktischen Diskurs mit dem ‚*Scholarship of Teaching and Learning*‘ (*Boyer 1990; Kreber 2002*). Im Kern geht es dabei darum, dass sich Lehrende wissenschaftsgeleitet mit der eigenen Lehre und dem Lernen ihrer Studierenden auseinandersetzen. Aus eigenen Beobachtungen formulieren sie Probleme, Thesen bzw. Forschungsfragen, stellen eigene empirische Beobachtungen bzw. Erhebungen an, werten diese aus und tauschen sich über die dabei gewonnenen Erkenntnisse mit anderen Lehrenden über das Medium der wissenschaftlichen Publikation aus (*Huber 2011, S. 120, 2014, S. 22f.*). Als wesentliche Aspekte des *Scholarship of Teaching and Learning* gilt, dass eine derartige Auseinandersetzung mit dem Handlungskontext der eigenen Lehre auf Erkenntnisse aus der Literatur Bezug nimmt, auf eigenen empirischen Erhebungen und Auswertungen basiert und den Austausch mit der wissenschaftlichen Community sucht (*Trigwell et al. 2000, S. 159*). Auf diese Weise kommen peer-basierte Formen der wissenschaftsüblichen Qualitätssicherung zum Tragen und es wird ein Erkenntnisfortschritt in der wissenschaftlichen Community möglich (*Kreber 2002, S. 18*).

Das Konzept des *Scholarship of Teaching and Learning* stellt sich in besonderer Weise auf das individuelle Bestreben der Lehrenden nach Autonomie ein (*Mårtensson et al. 2011, S. 51*). Es schafft ein institutionelles Umfeld für QE, das eine Auseinandersetzung mit Studium und Lehre fördert (*Kreber 2002, S. 6*), sich gleichzeitig aber eng am wissenschaftlichen Modus Operandi orientiert, indem es eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Lehrpraxis als genuin wissenschaftlich-forschende Praxis versteht. Dabei richtet sich der Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* nicht nur darauf, die Praxis des Lehrens und Lernens zu verbessern, sondern auch die zugrundeliegenden Annahmen, Überzeugungen, Regeln und Werte kritisch zu hinterfragen (*Cranton 2011, S. 84; Huber 2014, S. 30*).

Für eine forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre lassen sich daraus unterschiedliche Implikationen ableiten. Zunächst lässt sich Reflexion als eine möglichst in die Handlungspraxis integrierte, zumindest aber eng auf die

Handlungspraxis bezogene, wissenschaftsgeleitete Reflexion des Denkens und Handelns verstehen. In diesem Sinne geht es in erster Linie darum, die Lehrenden – oder andere AkteurInnen bezogen auf deren jeweilige Handlungspraxis – für einen forschend-reflexiven Blick auf die eigene Handlungspraxis zu sensibilisieren und dabei zu unterstützen. Eine derartige Unterstützung kann durch Einrichtungen wie QM oder Hochschuldidaktik erfolgen und sich darauf beziehen, hinsichtlich der Anwendung empirischer Methoden zu beraten, über in der Literatur verfügbare Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung zu informieren oder Prozesse der Datenerhebung und -auswertung methodisch und/oder unterstützend zu begleiten. Gerade für evaluative Praktiken des QM ergibt sich daraus eine wichtige Implikation bezüglich der Ausgestaltung von Erhebungsinstrumenten: Für das Erheben, Bereitstellen und Auswerten von Daten gewinnen spezifische Informationsinteressen an Bedeutung (*Ditzel/Suwalski 2016*), was auf die konkreten Fragestellungen der (lokal) handelnden AkteurInnen angepasste Erhebungsinstrumente erforderlich macht.

#### 4. Fazit

Ausgehend von der Frage nach ‚hochschuladäquaten‘ Formen der Steuerung (*Krücken 2008; Minssen/Wilkesmann 2003*) und der Forderung nach einer stärkeren Forschungsorientierung von Praktiken der QS und des QM (*Schmidt 2010*) wird in diesem Beitrag eine Akzentverschiebung im Diskurs zur Hochschulsteuerung vorgeschlagen. Der Fokus verlagert sich dabei von der Bearbeitung externer Anforderungen der Rechenschaftslegung (Accountability) hin zu einem Fördern von Reflexions- und Lernprozessen. Mit der Idee einer ‚forschungsgeleiteten‘ bzw. ‚wissensbasierten‘ Steuerung wird ein konzeptioneller Rahmen angeboten für Entwicklungen, die bereits im praxisorientierten wie auch im theoretischen Diskurs zu QS/QM und Hochschuldidaktik zu beobachten sind.

Es wird vorgeschlagen, den wissenschaftlichen Modus Operandi auch als Modus Operandi der QM- und Steuerungspraxis zu begreifen. Die Steuerungspraxis wird damit konsequent auf wissenschaftliche Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen sowie einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bezogen und in die lokale Handlungspraxis integriert. Managerielle Praktiken beziehen sich dann auf das Verstehen von Handlungskonstellationen und Wirkzusammenhängen, auf das Reflektieren von Denk- und Handlungsweisen sowie auf das Gestalten von Handlungs- und Lernkonstellationen. Im Beitrag werden die Möglichkeiten einer derartigen forschungsgeleiteten Form der Steuerung anhand von drei Handlungsfeldern skizziert.

*Handlungsfeld 1* fragt nach der Form, in der das Denken und Handeln der AkteurInnen beeinflusst werden kann. Ausgehend von Ideen einer ‚dezentralen Kontextsteuerung‘ (*Willke 1989*) und einer ‚lernenden Organisation‘ (*Argyris/Schön 1996; Senge 1990*) wird die Selbststeuerung der Handlungspraxis als primäre Steuerungsform verstanden und die Aufmerksamkeit auf eine reflektierte Praxis gerichtet. Daraus entstehende (organisationale) Lernprozesse sind in die Handlungspraxis integriert. Diese Reflexion der Handlungspraxis ist im Sinne des wissenschaftlichen Modus Operandi auf einen wissenschaftsgeleiteten Zugang bezogen. Im Sinne von Kontextsteuerung kann eine Funktion von QM darin gesehen werden, Orte, Anlässe und Daten bereitzustellen, mit denen Diskussions-, Reflexions- und Lernprozesse angestoßen werden (*Ditzel 2015*). Ziel ist es dann, einen reflektierenden Blick auf das Denken und Handeln zu richten und dazu die handelnden AkteurInnen auf ihrem Weg zu ‚reflective practitioners‘ (*Schön 1983*) zu unterstützen. Diese sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigene Praxis und

die ihr zugrundeliegenden ‚theories-in-use‘ (Argyris/Schön 1996) im Sinne eines reflexiven Lernens (Cendon 2016) selbstkritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Eine solche Auseinandersetzung mit tradierten Denk- und Handlungsweisen lässt sich vielleicht als wirkmächtigste Form einer manageriellen Einflussnahme auf das Denken und Handeln der AkteurInnen verstehen (Ditzel 2019).

In *Handlungsfeld 2* geht es darum, dass es für eine forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre wichtig ist, auf (wissenschaftlich reflektierte) Praxiserfahrungen sowie empirisch und/oder theoretisch hergeleitete Erkenntnisse aus der Forschung zu Studium und Lehre zurückzugreifen. Mit der Bezugnahme auf Ansätze der theoriegeleiteten Evaluation (Pohlenz/Niedermeier 2012; Wachsmuth/Hense 2016) lassen sich explizierte Wirkungserwartungen, implizite Wirkannahmen und/oder sozialwissenschaftliche Theorien zu Wirkzusammenhängen im Bereich Studium und Lehre zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Evaluationsverfahren, aber auch der Handlungspraxis selbst, machen.

*Handlungsfeld 3* begreift das ‚Beforschen‘ der Handlungspraxis und zugrundeliegender Wirkzusammenhänge als wesentlichen Ausgangspunkt für evaluative Praktiken. Damit richtet sich der Zweck des Erhebens und Bereitstellens von Daten zur Qualität von Studium und Lehre weniger auf Legitimation oder evidenzbasierte Steuerung, als vielmehr auf ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinsichtlich des Verstehens von Wirkdynamiken und -zusammenhängen im Bereich Studium und Lehre. Damit wird nicht nur der Stellenwert des Forschungsparadigmas gegenüber allen anderen Funktionen von Evaluation hervorgehoben, damit wird eine evaluative Praxis – als wesentlicher Teil von QM – als Forschungspraxis begriffen, der ein wissenschaftlich geleitetes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt. Der Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* lädt dazu ein, eine derartige wissenschaftsgeleitete evaluative Praxis als in die Handlungspraxis integrierte und auf die Handlungskontexte der AkteurInnen bezogene Praxis zu verstehen. QM findet damit nicht entkoppelt von der Handlungspraxis statt.

Im Kern impliziert das Konzept einer forschungsgeleiteten Steuerung von Studium und Lehre weniger die Entwicklung und Implementierung veränderter oder neuer Strukturen, Prozesse und Instrumente. Es geht in erster Linie um einen veränderten – nämlich stärker forschungsgeleiteten – Blick auf Praktiken der QS, QE und des QM. Im Sinne einer Akzentverschiebung geht es dabei nicht darum, die Existenz anderer Steuerungslogiken (Accountability, evidenzbasierte Steuerung) zu negieren. Vielmehr geht es darum, in Abgrenzung zu den derzeit dominanten Steuerungslogiken die Bedeutung eines forschungs- bzw. wissenschaftsgeleiteten Zugangs zu betonen.

Auch wenn eine wesentliche Implikation dieses Beitrags darin bestehen kann, einen veränderten Blick auf QM als Steuerungspraxis zu entwickeln und den Umgang mit Instrumenten und Daten des QM anders zu denken, kann das Konzept einer forschungsgeleiteten Steuerung Fragen jenseits der Handlungspraxis der QS und des QM an Hochschulen aufwerfen. So könnte sich nicht nur die Frage stellen, welche Implikationen sich daraus für die Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente und Steuerungsformen ergeben, sondern auch wie das institutionalisierte QM im Spannungsfeld zentraler und dezentraler AkteurInnen oder in Bezug auf angrenzende Aufgabenbereiche wie die Hochschuldidaktik strukturell zu verankern ist. Auch bieten sich Fragen nach der Aufgabenbeschreibung, Qualifizierung und Stellenzuordnung von AkteurInnen des Third Space an. Und schließlich ließe sich fragen, welchen Beitrag Instrumente und Kriterien der externen QS leisten können, den Fokus stärker auf Prozesse der forschungsgeleiteten Qualitätsentwicklung und des Lernens und weniger auf die Konformität mit definierten Kriterien zu richten. Dabei ließe sich auch über eine

veränderte Aufgabenbeschreibung intermediärer AkteurInnen wie Akkreditierungsagenturen nachdenken.

Mit Blick auf den übergeordneten Diskurs zum Hochschulmanagement lassen sich die in diesem Beitrag exemplarisch für die QM-Praxis diskutierten Gestaltungsaspekte einer forschungsgeleiteten Steuerung grundsätzlich auf alle Leistungsbereiche und -prozesse einer Hochschule übertragen. Was hier für QS/QM diskutiert wurde, könnte im Sinne einer grundsätzlich forschungsgeleiteten Steuerungspraxis und eines ‚Institutional Research‘ als unterstützende Flankierung verstanden werden. Dies würde bedeuten, Erkenntnisse aus der Forschung zur Gestaltung und Reflexion der Lehre, der Curricula, der Studienbedingungen sowie der QM-, Hochschuldidaktik- oder allgemein der Hochschulmanagement-Praxis zu nutzen. Eine managerielle Einflussnahme ließe sich dann als dezentrale Kontextsteuerung begreifen, die auf dezentrale Informationsverarbeitungs- und Problemlösekompetenz (*Willke 2014*, S. 64), das Anregen von Reflexions- und Veränderungsprozessen (*Ditzel 2015*) sowie auf kollektive Lernprozesse einer reflektierten Praxis bzw. reflektierender Praktikerinnen und Praktiker (*Schön 1983*) setzt und damit konsequent in der lokalen Handlungspraxis verankert ist. Das vorgeschlagene Konzept kann als Versuch angesehen werden, das im Hochschulmanagement-Diskurs immer wieder thematisierte Spannungsfeld zwischen der Leitidee einer ‚gesteuerten Hochschule‘ und der Hochschule als ‚spezifische Organisation‘ neu auszutarieren. Dabei scheint es an der Zeit, die Vorzeichen der Diskussion um ‚hochschuladäquate‘ Formen der Steuerung zu überdenken. Im Governance-Diskurs wird üblicherweise die spezifische Organisationsform als zu überwindendes Problem angesehen. Über die Hochschulreformen wird die ‚Organisationswerdung‘ der Hochschule vorangetrieben. Demgegenüber lädt der Beitrag dazu ein, die ‚spezifische‘ Organisationsform der Hochschule nicht länger als Problem anzusehen, sondern als Ausgangspunkt für die Konzeption von Steuerung im Kontext komplexer, dynamischer und widersprüchlicher Umwelten. Damit lässt sich wieder stärker an Erkenntnisse der Organisationsforschung anknüpfen, die seit den 1970er Jahren – gerade auch ausgehend von der Betrachtung von Hochschulen bzw. Bildungseinrichtungen – nach Antworten sucht, wie Organisieren unter Aspekten von Komplexität, Unsicherheit und Widersprüchlichkeit möglich sein kann.



## 5. Literaturverzeichnis

- Kromrey, H. (2006): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 234–259.
- Krücken, G. (2008): Lässt sich Wissenschaft managen? In: Wissenschaftsrecht 41, 2008, 4, S. 345–358.
- Laske, S. & Meister-Scheytt, C. (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Lühje, J. (Hrsg.): Universitätsentwicklung. Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt am Main: Lang, S. 163–187.
- Leiber, T., Stensaker, B. & Harvey, L. C. (2018): Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions. A SWOT analysis. In: European Journal of Higher Education 8, 2018, 3, S. 1–15.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mårtensson, K., Roxa, T. & Olsson, T. (2011): Developing a Quality Culture through the Scholarship of Teaching and Learning. In: Higher Education Research & Development 30, 2011, 1, S. 51–62.
- Mauermeister, S. & Reimann, M. (2017): Das Verfahren der Internen Akkreditierung an der Universität Potsdam - Konzepte, Umsetzung, erste Erfahrungen. In: Boomers, S. et. al. (Hrsg.): QM-Systeme in Entwicklung. Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 19–27.
- Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Minssen, H. & Wilkesmann, U. (2003): Lassen Hochschulen sich steuern? In: Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 54, 2003, 2, S. 123–143.
- Mintzberg, H. (1983): Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall International.
- Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster: Waxmann.
- Musselin, C. (2007): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, G. et. al. (Hrsg.): Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions. Bielefeld: Transcript, S. 63–84.
- Newton, J. (2002): Views from Below: Academics coping with quality. In: Quality in Higher Education 8, 2002, 1, S. 39–61.
- Newton, J. (2012): Is quality assurance leading to enhancement? In: Crozier, F. et. al. (Hrsg.): How does quality assurance make a difference? Brussels.

- Nickel, S. (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 2008, 1, S. 16–39.
- Ouchi, W. G. (1979): A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. In: Management Science 25, 1979, 9, S. 833–848.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente (HoFArbeitsberichte 5/04), Wittenberg.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien, Graz: Böhlau.
- Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 39–55.
- Pellert, A. (2010): Management in Expertenorganisationen. Der Abschied von traditionellen Leitungsvorstellungen. In: Becker, R. et. al. (Hrsg.): Strategien in Wissenschaftsorganisationen. Grundlagen, Beispiele, Perspektiven. Bonn: Lemmens, S. 40–49.
- Pietzonka, M. (2013): Hochschulinterne Instrumente zur Qualitätssicherung aus der Sicht von Hochschulangehörigen und aus der Perspektive der Programmakkreditierung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, 2013, 2, S. 75–88.
- Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: UVW, Univ.-Verl. Webler.
- Pohlenz, P. & Niedermeier, F. (2012): Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft 6, 2012, 1.
- Power, M. (2004): Counting, Control and Calculation: Reflections on Measuring and Management 57, 2004, 6, S. 765–783.
- Probst, G. J.B., Raub, S. & Romhardt, K. (2012): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Ruppert, A. (2017): Vermessung und Quantifizierung im Hochschulsektor. Eine empirische Untersuchung über Effekte von Hochschulrankings. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, U. (2010): Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In: Pohlenz, P. et. al. (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 17–32.
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schubert, T. (2008): New Public Management und Leistungsmessung im deutschen Forschungssektor. Theorie, Umsetzung und Wirkungsanalyse.
- Senge, P. M. (1990): The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

- Senge, P. M. (2000): Die Hochschule als lernende Gemeinschaft. Ein Widerspruch in sich oder realisierbare Zukunft? In: Laske, S. et. al. (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München, Mering: Rainer Hampp, S. 17–44.
- Seyfried, M., Ansmann, M., Brase, A. K. (2017): Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung. In: Boomers, S. et. al. (Hrsg.): QM-Systeme in Entwicklung. Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 61–67.
- Seyfried, M. & Pohlenz, P. (2017): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument? In: Beiträge zur Hochschulforschung 39, 2017, 3-4.
- Seyfried, M. & Pohlenz, P. (2018): Assessing quality assurance in higher education. Quality managers perceptions of effectiveness. In: European Journal of Higher Education 8, 2018, 3, S. 258–271.
- Steinhardt, I. & Schneijderberg, C. (2019): Legitimität von Daten und Wissen der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements. In: Reith, F. et. al. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden. Augsburg, München: Rainer Hampp, 183-204.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J. & Krücken, G. (2018): Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Stensaker, B. (2008): Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. In: Quality in Higher Education 14, 2008, 1, S. 3–13.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2011): Accountability. Understandings and Challenges. In: Stensaker, B. et. al. (Hrsg.): Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power. New York: Routledge, S. 7–22.
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000): Scholarship of Teaching: A model. In: Higher Education Research & Development 19, 2000, 2, S. 155–168.
- Trowler, P. R. (1997): Beyond the Robbins trap: reconceptualising academic responses to change in higher education (or...quiet flows the don?). In: Studies in Higher Education 22, 1997, 3, S. 301–318.
- van der Knaap, P. (2004): Theory-Based Evaluation and Learning. Possibilities and Challenges 10, 2004, 1.
- Vettori, O. (2018): Shared misunderstandings? Competing and conflicting meaning structures in quality assurance. In: Quality in Higher Education, 2018, S. 1–17.
- Vettori, O. & Lueger, M. (2011): No short cuts in Quality Assurance - Theses from a sensemaking perspective. In: Blättler, A. (Hrsg.): Building Bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts. A selection of

papers from the 5th European Forum for Quality Assurance. Brussels: European University Association, S. 50–55.

Wachsmuth, E. & Hense, J. (2016): Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte. In: *Qualität in der Wissenschaft* 10, 2016, 3-4, S. 80–87.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, 1976, 1, S. 1–19.

Weick, K. E. (1985): *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weick, K. E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Westerheijden, D. F., Hulpiau, V. & Waeytens, K. (2006): Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance: An Overview of Some Studies into What Impacts Improvement. In: Paper presented to the 28th ANNUAL EAIR FORUM 30 August to 1 September 2006 Rome, Italy.

Wilkesmann, U. & Würmseer, G. (2007): Wissensmanagement an Universitäten. In: *Hochschulmanagement* 2, 2007, 1, S. 1–6.

Willke, H. (1989): Controlling als Kontextsteuerung - zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. In: Eschenbach, R. (Hrsg.): *Supercontrolling: vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden: Tagungsbericht Österreichischer Controllertag, 10.-11. November 1989*. Wien: Fachverlag an der Wirtschaftsuniversität Wien, S. 63–96.

Willke, H. (1997): Dumme Universitäten, intelligente Parlamente. Wie es kommt, daß intelligente Personen in dummen Organisationen operieren können, und umgekehrt. In: Grossmann, R. (Hrsg.): *Wie wird Wissen wirksam?* Wien, New York: Springer, S. 107–109.

Willke, H. (2014): *Regieren. Politische Steuerung komplexer Gesellschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wolbring, T. (2013): *Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt am Main: Campus.