

Einbindung

Selbstvers

Qualitätsmanagement

Hochschulen Ergebnistra

Steuerungsentsche

Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements

14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung
der Berliner und Brandenburger Hochschulen

Qualitätsentwicklung

Studium

Qualitätssicherung

Datensicherheit

Kompetenzorientierung

Tagungsband

23./24. September 2013
Humboldt-Universität zu Berlin

Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements

14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung
der Berliner und Brandenburger Hochschulen

Tagungsband

23./24. September 2013
Humboldt-Universität zu Berlin

„Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements“

Tagungsband der 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und
Brandenburger Hochschulen am 23./24. September 2013 an der Humboldt Universität zu Berlin

Herausgeberin: Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin

Gestaltung | Layout: Sabine Kunze

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6 | 10099 Berlin

E-Mail: qm@hu-berlin.de

Berlin | September 2015

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
GRUSSWORTE	
<hr/>	
Prof. Dr. Peter A. Frensch	
Vizepräsident für Forschung der Humboldt-Universität zu Berlin	12
Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm	
Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)	14
Dr. Olaf Bartz	
Geschäftsführer des Akkreditierungsrates	16
KEYNOTE	
<hr/>	
Jethro Newton	
From policy to reality: addressing barriers to effective university quality management and leadership	20
FORENBEITRÄGE	
<hr/>	
Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagements in die Hochschule	
Petra Suwalski	
Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagementsystems in der Hochschule Furtwangen – Schnittstellen zwischen zentralen und dezentralen Akteuren	30
Cornelius Lehnguth, Caroline Scherer, Martin Lommel, Kerstin Schulmeyer-Ahl	
Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagements an der Goethe-Universität Frankfurt am Main	39
Rolle und Selbstverständnis von Qualitätsmanager(inne)n	
Markus Seyfried	
Zielkonflikte im Qualitätsmanagement	44
Datenaufbereitung für Steuerungsentscheidungen	
Caroline Johnen, Rabea Pfeifer	
Aufbereitung studiumsbezogener Daten an der Fachhochschule Münster	56
Uwe Schmidt, Katharina Haas	
Sprach- und Verständigungsprobleme: Zum Verständnis und zur Relevanz von Daten in Hochschulen	64

INHALTSVERZEICHNIS

Qualitätsentwicklung durch Anreizsysteme

- Fred G. Becker
Anreize zu „guter“ Lehre: Thesen zu den Anreizbedingungen an Hochschulen 74
- Dieter Dohmen
Anreize und Steuerung in Hochschulen – Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? 92

Ergebnistransfer

- Andreas Fritsch, Pauline Glawe, Ralph Koglin
Vom Check zum Act – Wie können Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre dauerhaft wirksam werden? 124
- André Albrecht, Janine Nuyken
Das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder): Ergebnistransfer 131

Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement

- Matthias Wentzek
Präsentation des Datenschutzleitfadens der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg 146
- Sabine Hahn
Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement 153

ABSCHLUSSBEITRAG

- André Albrecht, Andrea Schmid 168
Rückblick auf ausgewählte Jahrestagungen des „Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“

ANHANG

- Zum Stand des Qualitätsmanagements an Hochschulen 178
- Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen 188
- Autorinnen und Autoren 190

Vorwort

Die 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen widmete sich am 23. und 24. September 2013 dem Thema „Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements“. Als austragende Hochschule war die Humboldt-Universität zu Berlin Gastgeberin für rund 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem gesamten Bundesgebiet. Dabei ist es dem Arbeitskreis auch 2013 gelungen, ein facettenreiches Programm aufzustellen und als eine Plattform des offenen und konstruktiven Dialogs Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und intensiv zu diskutieren. In acht thematischen Foren mit zahlreichen Impulsvorträgen wurden Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Erfahrungen aus der Praxis sowie Best Practice vorgestellt und diskutiert.

In der Keynote „From policy to reality: addressing barriers to effective university quality management and leadership“ beleuchtet Jethro Newton (University of Chester) einige zentrale Herausforderungen, Grenzen und Möglichkeiten wirksamen Qualitätsmanagements. Initiativen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung hätten im Hochschulwesen, das durch Turbulenzen und Unsicherheiten gekennzeichnet sei, nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn Universitätsleitungen und Hochschulmanager über ein wirklichkeitsnahes Verständnis von Entscheidungs- und Umsetzungsprozessen verfügten und zugleich die Fähigkeit besäßen, konstruktiv mit den Spannungen umzugehen, die mit der Implementierung des Qualitätsmanagements virulent würden. Vorstellungen wie beispielsweise die vom Qualitätsmanager als einem Change Hero würden an der Wirklichkeit vorbei gehen und der falschen Annahme unterliegen, dass es sich bei Hochschulen um ausschließlich vernunftgesteuerte und kontrollierbare Organisationen handle. Mögliche Voraussetzungen und Wege für ein wirksames Qualitätsmanagement werden von Jethro Newton aufgezeigt.

Dass die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements von der „Institutionellen Einbindung des Qualitätsmanagements“ in die Hochschule begrenzt oder befördert werden kann, ist weithin anerkannt, ebenso die Einsicht, dass dabei dem Verhältnis von zentraler und dezentraler Verankerung und Steuerung eine Schlüsselfunktion zukommt. Wie eine erfolgreiche Praxis hier anknüpfen kann, das zeigen Petra Suwalski (Hochschule Furtwangen) und Cornelius Lehnguth, Caroline Scherer, Martin Lommel und Kerstin Schulmeyer-Ahl (Goethe-Universität Frankfurt am Main) exemplarisch für ihre Hochschulen.

Eng verknüpft mit der institutionellen Einbindung sind die „Rolle und das Selbstverständnis von Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanagern“. Für Markus Seyfried (Universität Potsdam) lassen sich diese nur unter Berücksichtigung vorhandener Zielkonflikte, wie z.B. Qualität versus Effizienz oder Standardisierung versus Diversifizierung, und abgeleiteter Prioritäten angemessen verorten. Ein Ziel kann oftmals nur auf Kosten eines anderen Ziels erreicht werden. Die Angemessenheit und damit auch die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements sind deshalb stets an seiner im je spezifischen Hochschulkontext ausgehandelten Zielsetzung zu messen.

Einen Themenkomplex ganz anderer Art nehmen Caroline Johnen und Rabea Pfeifer (Fachhochschule Münster) in den Blick. Sie zeigen in ihrem Beitrag, wie die „Datenaufbereitung für Steuerungsentscheidungen“ praktisch gelingen kann. Eine zweck- und adressatenspezifische Aufbereitung, die die Zugänglichkeit und Lesbarkeit von Daten im Blick hat, ist notwendige Voraussetzung für ein wirksames Qualitätsmanagement. Uwe Schmidt und Katharina Haas (Johannes Gutenberg Universität Mainz) fokussieren in ihrem Beitrag auf die Probleme, die vor der eigentlichen Aufbereitung von Daten liegen können, und zwar bei fehlenden Fragestellungen, ungeklärten Zielsetzungen und ungenauen Bewertungsmaßstäben. Datenerhebung ist kein Selbstzweck, und Daten sprechen nicht für sich. Ein an Wirksamkeit orientiertes Qualitätsmanagement sollte das im Blick haben.

Inwieweit „Qualitätsentwicklung durch Anreizsysteme“ in Gang gesetzt werden kann, das beleuchten Fred G. Becker (Universität Bielefeld) und Dieter Dohmen (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin). Becker untersucht grundlegende Aspekte der Verhaltenssteuerung von Personen und Institutionen zu guter Lehre und liefert dabei wertvolle Erkenntnisse für die Entwicklung wirksamerer Anreizsysteme. Während Becker die verschiedenen hochschulinternen Ebenen (Hochschulleitung, Fakultätsleitung, Professuren) adressiert, interessiert sich Dohmen für das Verhältnis von Bundesländern und Hochschulen. Er untersucht die landesspezifischen Modelle der leistungsbezogenen Mittelzuweisung (LOM) im Hinblick auf die Frage, welche Faktoren welche Auswirkungen auf unterschiedliche Outputvariablen der Hochschulen haben. Im Ergebnis zeigen sich interessante Befunde.

Andreas Fritsch, Pauline Glawe und Ralph Koglin (Universität Greifswald) beschäftigen sich mit der Frage, wie der Weg von der Datenerhebung zur Datennutzung, also der „Ergebnistransfer“, so gestaltet werden kann, dass Evaluationen tatsächlich einen konkreten Nutzen bringen. Als Schlüsselemente identifizieren sie die Operationalisierung der institutionellen Ziele für die Evaluationsverfahren sowie die Verbindlichkeit der Kommunikation über deren Ergebnisse. Die Orientierung am universitären Leitbild bei der Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements spielt auch im Beitrag von André Albrecht und Janine Nuyken (Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder) eine zentrale Rolle. Am Beispiel von Studierendenbefragungen zeigen sie zudem, wie es an ihrer Universität gelingt, durch permanente Rückkopplung von Evaluationsergebnissen zur Verbesserung von Lehre und Studium beizutragen.

Die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements hat nicht zuletzt mit Vertrauen zu tun. „Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement“ kommen hierbei eine zentrale Bedeutung zu. Matthias Wentzek (Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) ‚Konrad Wolf‘ Potsdam-Babelsberg) erläutert exemplarisch für Hochschulen mit künstlerischem Schwerpunkt die Herausforderungen bei der Gewährleistung von Anonymität der befragten Studierenden wie der bewerteten Lehrenden. Vertrauen gewinnen durch Transparenz von Verfahrenswegen und gleichzeitiger Schaffung praxisnaher Lösungen für datenschutzrelevante Maßnahmen, so lautet sein Credo. Sabine Hahn (Freie Universität Berlin) rückt mit ihrem Beitrag eine weitere Perspektive in den Fokus, und zwar die des im QM-Diskurs bislang zu wenig beachteten Zusammenhangs von Qualitätsmanagement und IT-Governance. Datengestütztes Qualitätsmanagement muss über Fragen des Datenschutzes hinaus Fragen von Datensicherheit, IT-Organisation und Mitbestimmung mitdenken und Lösungen hierfür finden. Mit dem

VORWORT

Beitrag gelingt ein anschaulicher Zugang zu den genannten Zusammenhängen. Ebenso werden mögliche Konfliktlinien benannt und kritisch sowie lösungsorientiert in den Blick genommen.

Der Arbeitskreis für Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen bedankt sich bei allen Referentinnen und Referenten der Tagung für ihre Beiträge und wertvollen Impulse, die zum Erfolg der Tagung beigetragen haben. Ein ganz besonderer Dank geht an Jethro Newton, der mit seiner Keynote und der Perspektive über den deutschen Tellerrand hinaus den Tagungsteilnehmenden einen hervorragenden thematischen Einstieg in die Tagung ermöglicht hat. Dank geht auch an Peter Frensch (Humboldt-Universität zu Berlin, Vizepräsident), Margret Bülow-Schramm (Gesellschaft für Hochschulforschung, Vorsitzende) und Olaf Bartz (Akkreditierungsrat, Geschäftsführer), die mit ihren Grußworten und ihrer je spezifischen Perspektive die Tagung erkenntnisreich eröffneten. Für das besondere Engagement und die Arbeit bei der Tagungsorganisation an der HU und dem vorliegenden Tagungsband bedanke ich mich ganz herzlich bei meiner Mitarbeiterin, Frau Dr. Sabine Naumann.

Sandra v. Sydow

Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement
Humboldt-Universität zu Berlin

GRUSSWORTE

Prof. Dr. Peter A. Frensch

Vizepräsident für Forschung der Humboldt-Universität zu Berlin

Ich freue mich, dass die HU in diesem Jahr Gastgeber dieser Jahrestagung sein darf, und begrüße alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Tagung hier im Audimax unserer Universität.

Zum Thema der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement an Hochschulen habe ich unterschiedliche Zugänge.

Erstens als Vizepräsident: Die letzten Monate waren für mich und meine Kollegen im Präsidium unter anderem sehr stark durch die Hochschulvertragsverhandlungen mit dem Land Berlin geprägt, bei denen es um die Finanzierung durch das Land ab 2014 ging. Erfolg in der Lehre orientiert sich dabei im Wesentlichen an der Erreichung bestimmter Kennzahlen wie hoher Studierendenzahlen oder der Regelstudienzeit. Dass das Erreichen bestimmter Kenngrößen nicht zwangsläufig Qualität bedeutet, sondern gerade besondere Anstrengungen gegen ein potentiell Absinken von Qualitätsstandards bedeuten kann, ist Ihnen und mir bekannt. Zugleich sehe ich die vielen Maßnahmen, die die HU insbesondere aus dem Qualitätspakt Lehre von Bund und Ländern finanziert – Maßnahmen, die gezielt auf die Übergänge der Bildungsbiographie von der Schule bis zur Dissertation bzw. von der Universität in die Berufswelt fokussieren, oder – und das begrüße ich als Vizepräsident für Forschung ganz besonders – auf den weiteren Ausbau forschungsorientierter Lehre hinarbeiten.

Zweitens mit meiner fachwissenschaftlichen Perspektive als Allgemeiner Psychologe und Wissenschaftler: Diese führt mich zu kritischen Fragen, wie man Qualität – und das gilt für den Bereich der Lehre gleichermaßen wie für den Bereich der Forschung – definieren, operationalisieren und messen kann.

Qualität ist und bleibt eine latente Variable, und man kann sie niemandem einfach ansehen; sie steht niemandem auf die Stirn geschrieben. Als Wissenschaftler ist es selbstverständlich, Validität und Reliabilität von Qualitätsindikatoren stets kritisch zu hinterfragen. Gerade als Psychologe muss ich daran denken, dass Messung auch das Resultat von Messung ungewollt beeinflussen kann. Schon in der Quantenphysik ist von der Unschärferelation, die Heisenberg lange vor seinen Jahren an der Berliner Universität formuliert hat, bekannt, dass Messung das zu messende Objekt verändern kann. Die Festlegung auf bestimmte Qualitätsindikatoren soll natürlich Qualität fördern. Indem man aber bestimmte Indikatoren zu optimieren versucht, kann dies ungewollt auch zu dem Nebeneffekt führen, dass anderes, was nicht durch Indikatoren abgesichert ist, nicht mehr beachtet wird. Als Fachtagung – da bin ich mir sicher – werden Sie heute und morgen auch solche Effekte im Blick haben.

Drittens als Angehöriger eines Instituts bzw. als Wissenschaftler im Allgemeinen: Ich habe gesehen, dass es in einem Forum dieser Tagung um die institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagements an der Hochschule geht – ein überaus wichtiges Thema! Da die Kernprozesse von Lehre und Studium, und das gilt wiederum auch für die Forschung, dezentral, also in den Fakultäten, den Instituten, den Fächern stattfinden, muss es bei der Sicherung von Qualität in Lehre und Studium – wenn diese wirksam sein soll – auch eine starke dezentrale Verankerung geben.

G R U S S W O R T E

Der Grad der Wirksamkeit von Maßnahmen und Instrumenten des Qualitätsmanagements zeigt sich insofern nicht zuletzt daran, inwieweit es gelingt, die konkrete Zusammenarbeit zwischen wissenschaftsnaher Verwaltung und wissenschaftlichen Einrichtungen beiderseitig angemessen zu gestalten.

Letztendlich bin ich davon überzeugt, dass exzellente Lehre wie exzellente Forschung in hohem Maße auf die Selbstorganisation, Kreativität und das Engagement von Lehrenden und Wissenschaftlern zurückgeht. Qualitätsmanagement – so ebenfalls meine Grundüberzeugung – kann dabei zur Verbesserung der Rahmenbedingungen beitragen, innerhalb derer sich Exzellenz entfaltet. Und so begrüße ich es außerordentlich, dass der „Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“ mit seinen regelmäßigen Tagungen sich dieser Themen annimmt und dabei stets einen bundesweiten Dialog führt. Für den Blick über die deutschen Grenzen hinweg wird Herr Professor Jethro Newton von der University of Chester mit seiner Keynote sorgen – ihn heiße ich hier an der Humboldt-Universität zu Berlin ganz besonders willkommen.

Ich wünsche Ihnen allen für heute und morgen eine anregende und interessante Tagung mit vielen neuen Informationen und spannenden Vorträgen und freue mich, das Wort nun an Frau Professorin Bülow-Schramm sowie im Anschluss an Herrn Dr. Bartz weiterzugeben.

Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm

Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)

Sehr geehrter Herr Vizepräsident,
sehr geehrter Herr Bartz,
sehr geehrter Herr Kollege Newton,
sehr geehrte Damen und Herren,
last but not least: Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der „Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“ packt mit dem Thema seiner 14. Jahrestagung – Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements – ein heißes Eisen an, auch wenn die Formulierung durch den Komparativ und die Umschreibung „Wege zu“ eher vorsichtig und kühl klingt.

Der kritischen Hochschulforscherin lacht das Herz bei diesem Thema, kann sie doch Erwartungen an Prozessforschung, Interventionsforschung und Wirksamkeitsforschung darin entdecken, alles Baustellen der Hochschulforschung, die beachtet werden müssen, wenn sie die Problemlagen an den Hochschulen bearbeitbar machen will. Und das müsste sich auch in der Forschungsförderung niederschlagen: Die Erforschung von Prozessen und Wirkungen erfordert einen anderen Zeithorizont: nämlich Langzeituntersuchungen und längere Bewilligungszeiträume; Interventionen erfordern Einzelfallstudien und Institutional Research mit qualitativen Anteilen, d.h. Triangulation und Mixed Methods Design sollten in der Hochschulforschung Platz greifen und Anerkennung finden, insbesondere dort, wo es um Akzeptanz, Handlungsbereitschaft und Partizipation der Untersuchten an Veränderungen geht. Und es taucht die Frage nach den Qualitätsstandards für eine solche Hochschulforschung auf, die mit diesen neuen Zugängen zur Realität, die Veränderungen einschließen, neu überdacht werden müssen. All dies spielt bereits in den Debatten der Gesellschaft für Hochschulforschung eine Rolle, und ich sehe dieses Grußwort als Auftakt einer engeren Vernetzung mit Ihnen als wichtiger Akteur in der Qualitätsentwicklung von Hochschulen, vielen Dank für diese Gelegenheit!

Qualitätsmanagerinnen und -manager könnten aufgerüttelt werden: Wieso kann angezweifelt werden, dass ihre Bemühungen eine Wirkung zeitigen? Es passiert doch so viel mit den Hochschulen: Stellen wurden eingerichtet, eine neue Gruppe von Hochschulprofessionen ist entstanden, es sind Programm- und – seltener, dafür aufwendiger – Systemakkreditierungen zu organisieren. Was genau ist denn mit Wirksamkeit gemeint?

Evaluationsakteurinnen und -akteure – und dazu zähle ich hier auch die Studierenden – aber mögen in der Fokussierung der Qualitätssicherung auf Qualitätsmanagement, d.h. die Bündelung und Einbettung von Qualitätssicherungsverfahren in die Governance von Hochschulen, unruhig werden: Wird aus Evaluation endgültig ein Verwaltungsakt? Schwindet die Qualität des Studiums, der Lehre, der Prüfungen hinter der Qualität der Institution und ihrer erstarkten Leitung dahin, obgleich sie doch weiß Gott nicht ineinander aufgehen können? Ist es nicht gelungen, die Kontrollfunktion der Evaluation zurückzudrängen hinter die Funktion der Qualitätsförderung (Teichler)? Heißt

deshalb die gewachsene Autonomie der Hochschule in Sachen Qualitätsentwicklung eine Reduzierung auf Expertenanhörungen weit weg vom Alltag des Lehrens und Studierens, des Forschens und Problemlösens? Steckt das hinter der mehr als 20 Jahre alten Klage über die Unverhältnismäßigkeit von Aufwand und Ertrag, die mit der Ökonomisierung Einzug gehalten hat in die Hochschulen und die auch Sie heute äußern?

Sie werden uns in den Foren und Workshops eines Besseren belehren: Dafür ist die Humboldt-Universität zu Berlin als Ort gut gewählt, hat sie doch vor 10 Jahren, 2003, den Deutschen Arbeitgeberpreis für gutes Qualitätsmanagement gewonnen. Was waren ihre Pluspunkte? Ein Konzept, in dem Selbstevaluation eine entscheidendere Rolle spielte als Kennzahlen und Indikatoren und in dem der Umsetzung der Ergebnisse, also einem geschlossenen Qualitätskreislauf, ein hoher Stellenwert zuerkannt war.

Sind wir heute weiter als vor 10 Jahren?

Aber ja! Es gibt *best practices* und wir sind dran an der Frage, was es so schwierig macht, Qualitätskreisläufe zu schließen. Wir brauchen:

- eine engere Verknüpfung zur Forschung, damit die Mühen der Veränderung und des Konsequenzen-Ziehens nicht auf tönernen Füßen stehen. Die Forschung lehrt uns auch, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen Vorgehen der Evaluation (formativ vs. summativ), den Zielen der Evaluation und den Wirkungen. Dieser Zusammenhang wird im Eifer des Geschäfts zu selten beachtet!
- Enthierarchisierung der Personalstruktur oder Aufwertung der Stabsstellen Qualitätsmanagement – wieso dürfen QM-Managerinnen und QM-Manager manchmal nicht bei Expertenanhörungen in Systemakkreditierungsverfahren anwesend sein?
- Eine hochschuldidaktische Fortbildung für Führungskräfte in Kommunikation einerseits, damit der Wissenstransfer zwischen den Fakultäten und der Hochschulleitung klappt, und in studierendenzentrierter Lehre andererseits, damit Lehre und Studium auch für eine heterogene Studierendenschaft über den Kompetenzerwerb zu Studienerfolg führen können.
- Eine Verknüpfung, zumindest einen Bezug, zwischen der Qualitätsentwicklung auf den verschiedenen Stufen von Lehre und Studium, Forschung und Transfer und möglichst auch den Verwaltungs- und Servicebereichen. Eigentlich steht dafür ja Qualitätsmanagement. Aber geschieht hier genug?
- Ressourcen, die aber dann erst Sinn machen, wenn klar ist, wo die Schwachstellen der Qualität sitzen (womit wir wieder bei der Forschung wären), und wenn ein Klima besteht, in dem über sie geredet werden kann (womit wir wieder bei gelingender Kommunikation sind).

Fazit: Es hängt alles mit allem zusammen, und wo wir anfangen in dem Kreislauf, ist nicht so wichtig, wenn wir nur überhaupt anfangen, und das tun wir ja jetzt. Und: Wenn wir nicht aufhören, bevor wir mindestens einmal den Kreis abgeschrieben haben.

Viel Erfolg für Ihre so notwendige Tagung!

Dr. Olaf Bartz

Geschäftsführer des Akkreditierungsrates

Sehr geehrter Herr Vizepräsident,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

es freut mich sehr, heute hier bei Ihnen sein zu können, und diese Freude speist sich vornehmlich aus drei Quellen:

- In hochschulpolitischen Zeitdimensionen, die eher in Jahrzehnten denn in Jahren zu bemessen sind, stellen Qualitätssicherung und Evaluation namentlich in Studium und Lehre noch recht junge Phänomene dar. Der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung zählt daher bereits zu den traditionsreichen Kräften, der kontinuierlich zur Weiterentwicklung unsres Tuns beiträgt.
- Der Arbeitskreis betrachtet Qualitätssicherung – hier von mir im Sinn der *European Standards and Guidelines* als Oberbegriff verwendet, der Sicherung ebenso wie Entwicklung, Management etc. umfasst – als ein Ganzes, zu dem unterschiedliche Verfahren und Instrumente gehören, die idealerweise sinnvoll aufeinander bezogen werden. Beispielsweise konstruiert der Arbeitskreis keine künstlichen Gegensätze zwischen Akkreditierung und Evaluation, was nur zu begrüßen ist.
- Sie sprechen eine offene Sprache. Schon 2003 thematisierten Sie im Tagungstitel die Risiken des Bluffs, und dieses Jahr fragen Sie nach der konkreten Wirksamkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen. Die Aufgabe der Qualitätssicherung ist Klarheit, nicht Verschleierung, und dazu tragen Sie bei.

Sie haben mich gebeten zu umreißen, was aus der Sicht des Akkreditierungsrates ein gutes Qualitätsmanagementsystem ausmacht. Nun werden Sie nicht überrascht sein, von mir als erste Antwort zu hören, dass ein gutes System ein solches ist, das erfolgreich ein Verfahren der Systemakkreditierung zu durchlaufen vermag. Im Bewusstsein dessen, dass in der Systemakkreditierung die Qualitätssicherung lediglich für den Leistungsbereich Studium und Lehre zertifiziert wird, seien drei hierfür zentrale Anforderungen beschrieben:

Erstens muss das Qualitätsmanagementsystem an der Hochschule flächendeckend eingerichtet sein; dies gilt unabhängig davon, ob es eher zentral oder eher dezentral ausgestaltet ist. Das heißt, dass das System nicht nur an einzelnen Leuchttürmen strahlt, sondern sämtliche Studiengänge der Hochschule, mindestens jedenfalls die Bachelor-/Master-Programme, gründlich ausleuchtet. Auch und gerade potenzielle dunkle Ecken.

Zweitens, in diesem Sinn: Das Qualitätsmanagementsystem schafft Klarheit. Es macht idealerweise auf nachvollziehbarer Grundlage deutlich, was wo gut funktioniert (eventuell sogar: warum) und eben auch, an welchen Stellen es in Studium und Lehre noch hakt. Ein QM-System, das lediglich Freibriefe ausstellt, ist nutzlos.

Drittens, und damit kommen wir zum Thema der Tagung: Das Qualitätsmanagementsystem muss wirksam sein. In der Sprache der Kriterien des Akkreditierungsrates heißt

dies: Das System umfasst „verbindliche Verfahren für die Umsetzung“. Von den Ergebnissen her betrachtet also: Man muss nach einiger Zeit sehen können, ob diagnostizierte Probleme, vgl. erstens und zweitens, gelöst wurden.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, in Kürze wird die fünfzehnte deutsche Hochschule systemakkreditiert sein, etwa 25 weitere Hochschulen befinden sich im Verfahren. Die ersten Systemreakkreditierungen stehen für 2017 an. Schon bei den Systemerstakkreditierungen spielen Wirksamkeitsfragen eine Rolle, aber realistischerweise werden wir vor allem im Lauf der nächsten Jahre – oder in hochschulpolitischer Zeitrechnung: in einem Wimpernschlag – einen Eindruck davon gewinnen, wie wirksam die ersten zertifizierten Qualitätsmanagementsysteme im Bereich Studium und Lehre gewesen sein werden.

Ich bin davon überzeugt, dass wir an denjenigen Hochschulen die besten Resultate vorfinden werden, an denen tatsächlich eine Qualitätskultur gelebt wird: Dort, wo

- sich die Lehrenden gemeinsam für eine hohe Qualität in Studium und Lehre engagieren,
- nicht aus falsch verstandener Kollegialität wunde Punkte unter den Teppich gekehrt werden,
- die Lehrenden einerseits, die im Qualitätsbereich Beschäftigten andererseits (ein gewisses Maß an Arbeitsteilung ist praktisch überall anzutreffen) konstruktiv-kritisch zusammenwirken.

Ich wünsche uns allen eine produktive Tagung. Vielen Dank.

KEYNOTE

Jethro Newton

From policy to reality: addressing barriers to effective university quality management and leadership

1. Introduction

By focusing on barriers to effective engagement with quality assurance, this paper seeks to identify some of the challenges involved in improving the effectiveness of quality management and leadership. It addresses key aspects of the theme of the 2013 annual conference of the Universities of Berlin and Brandenburg: 'Ways to improve the effectiveness of quality management at universities'. In a higher education world of turbulence and uncertainty, if university leaders, managers, and quality practitioners are to be successful in taking forward quality assurance and quality enhancement initiatives, then a realistic appreciation of the processes of policy implementation and policy reception, together with a capacity to manage the tensions involved in implementing quality assurance policy, are essential requirements. The paper concludes by considering some of the conditions that might need to be created in order if quality management initiatives are to be effective. Implications for institutional leaders and managers for the management of policy and change are also highlighted.

2. Setting the scene

In order to set the scene for the remainder of the paper, some key questions are posed at the outset. How do staff respond to quality-related policy and management initiatives? How does 'context' influence quality management initiatives? And, bearing in mind the conference theme, what are the barriers to successful engagement with quality, and how might these be resolved? This prompts us to consider a further set of questions: how important is the discretionary behaviour of front-line academics, as 'users' of quality systems? Moreover, are universities rational, manageable entities; and can managers intervene purposefully? Finally, returning again to the conference theme, what conditions facilitate effectiveness in quality management and leadership?

In seeking to address these matters, we should introduce a cautionary note. As I have argued elsewhere: 'quality management is a messy business' (Newton 2002a; Newton 2013). This means that we need to introduce an element of 'new realism' into quality-related thinking and practice (Newton 2002a). We should note that achieving quality management goals is undertaken in a higher education world which is messy and complex. We need to acknowledge the ambiguity and unpredictability in academic life. As Tosey (2002, p. 4) has argued: 'We work at the edge of chaos...things don't work as we intended'. The implication of this is that what is achievable with quality should not be viewed as a blank sheet. In all organisations, and in all implementation projects, complex behaviours of individuals often lead to unanticipated consequences. There is therefore a gap between 'policy' and 'reality'. This requires effective leadership and effective communication if quality assurance and quality management are to be effective.

3. Aspiring to effective quality management in turbulent times

As Ronald Barnett has argued, organisational development in today's universities is undertaken in challenging circumstances, since higher education organisations are frequently turbulent. As Barnett (2011, p. 4) has expressed it: 'In the 21st century, the university lives – has its being – in turbulent times'. This theme of turbulence and the implications for senior managers in universities had also been identified in the early 1990s by a UK Vice Chancellor, Adrian Webb, newly appointed to his role as university leader:

'This grotesque turbulence has been the defining characteristic of the management task; indeed it is what has made management necessary and yet virtually impossible' (Webb 1994, p. 43).

The impact of the quality revolution on management and leadership and on the wider academic community forms part of this general turbulence. The growth and diversity in higher education systems across Europe and beyond, and the changing nature of the student profile, signalled a shift from 'elite' to 'mass' systems of higher education. With it came changes in funding. Despite taking in more students, universities had to deal with a declining unit of resource. The global concern with quality and standards was accompanied by growing state interest in higher education, and a sharper focus on accountability. From the perspective of many academics, these demands for greater accountability were directly linked to what they experienced as a rise of managerialism. For them, this decline of the 'collegium' meant that the university was increasingly experienced in terms of 'organisation' and 'corporation'. Commentators such as Trow (1994) explained these changes by referring to the 'withdrawal of trust' that characterised the relationship between universities and the state. In turn, as the conditions of academic work changed, 'quality' was often perceived as 'accountability-led'. Managing quality therefore, and, for front-line academics, coping with quality, became increasingly challenging.

4. The significance of context

Perhaps one of the most important lessons that has been learned during the so-called 'quality revolution', especially by those with responsibilities for quality management and leadership, is the significance of context for organisational development and its importance for leadership and management of policy initiatives and aspirations. The argument here is that effective quality management requires understanding of context, but also, as is argued later, understanding of the nature of policy implementation. Both internal and external contextual factors impact on organisational development and organisational change initiatives.

Discussions of the importance of context for quality assurance and quality management often make use of notions such as 'organisational culture' and the desire to bring about 'cultural change'. But we should take care in using such concepts. Arguably, 'culture' should be viewed pluralistically not in unitary terms. In turn, 'organisational culture' entails competing value systems and competing voices. It is socially constructed and socially negotiated by actors, such as managers, academics, administrators; all of whom are users, receivers, and developers of quality systems and quality policy. Further, given the importance of context, effective management of quality policy requires awareness

of the challenge of unpredictability. Indeed, there are dangers in viewing organisations as entirely rational and manageable entities. We should avoid uncritical notions of the manager or practitioner as 'change hero', or as the sole determinant of change. Managers are constrained by factors in both the internal and external environment. As a consequence, policy development and policy implementation are made complex. Policy implementation is an iterative process. Unanticipated and unintended outcomes emerge and these may thwart the intentions of quality managers and may constrain or even undermine effective quality management.

5. Policy implementation - the biggest challenge for managers and leaders?

This brings us to a critical issue for, arguably, policy implementation represents the biggest challenge for managers and leaders seeking effectiveness in quality management initiatives. What, then is the nature of policy implementation, and what pointers can be provided for effective leadership and management? Here, in conceptualising policy implementation, we need to recognise the importance of the policy implementation gap. We should acknowledge the precepts of contextualist analysis (Pettigrew 1985), and take account of the range and complexity of situations found in everyday organisational life. In doing so, we come to acknowledge that organisational policy is best understood in terms of both 'emergent' as well as planned, 'intended' or designed features (Burnes 1996). By its very nature, policy changes in the process of implementation. There is a policy implementation gap between what is designed into a policy and what emerges. As Burnes has argued in his 'emergent' approach, change is itself unpredictable (Burnes 1996 p. 187). And, as we know, universities are characterised by tensions which need to be understood in order to be managed.

As I have argued elsewhere, if we wish to gain insights into issues around effectiveness in quality management, we need to pay attention to quality policy as 'used' and 'interpreted'. Any quality assurance model, method or system will always be affected by 'situational factors' and by 'context' (Newton 1999). The effectiveness of a system depends less on the rigor of application and implementation, than on its use by system users. This places emphasis not on the documented procedures, the regulations, or the quality manual, but on what emerges during use and implementation. It highlights the importance of how academics view, interpret, and respond to quality (Newton 2002c).

6. The discretionary behaviour of academics as 'users' of quality policy and quality systems

This issue of how academics, as users of quality systems, respond to quality policy brings with it further questions regarding how quality managers can work towards effectiveness in quality management. Central to this is 'the problem of discretion'. Here we draw on the work of Protass (1978) and Lipsky (1976) and their seminal research on front-line workers in public organisations. In their work they place emphasis on the problem of discretion and autonomy of professionals. The discretion debate centres on the importance of discretionary behaviour and the need for 'professionals' to make judgements and to exercise discretion. In applying this to the present discussion, it is

argued that the exercise of discretion by academics as 'users' of a quality system is a significant variable in the implementation of quality policy. But there are contradictory arguments. On the one hand, for front-line professionals (e.g. academics) there may be insufficient discretion, due to management interference or bureaucratic constraint. On the other hand, from the point of view of management, discretion may be exercised inappropriately, with a consequent distortion of official policy goals or intentions. For Protass, front-line workers are the real makers of policy, and management may lose control to them. The organisation cannot enforce control because it can't specify the rules and responsibilities precisely enough. As I have argued elsewhere, this model is easily applied to quality management, where front-line academic staff may distance themselves from the requirements and responsibilities placed upon them by their university's quality assurance system, which seeks 'ownership' (Newton 2002c). And herein lies the challenge for leaders and managers since it leads us next to consider some of the potential barriers to effective engagement with quality management initiatives.

7. Identifying potential barriers to effective engagement with quality assurance and quality management initiatives

What, then, do we know of how academics, as system users, respond to quality assurance systems? Elsewhere I have sought to identify some of the typical features of academics' responses to quality assurance systems and quality management (Newton 2002b). For example, there is a danger that quality procedures become associated with ritualism and tokenism. Quality may be perceived as a 'burden'. There may be 'game playing' with external quality evaluation generating various forms of 'impression management'. Quality feedback may bring a system into disrepute if there is a failure to 'close the loop' when there is no follow-up action to quality reviews. And, for some academics, there may be a general feeling that while quality systems may have improved, this does not necessarily lead to better quality per se. This presents big challenges for managers in managing perceptions.

I have also drawn attention elsewhere to what I have described as the tension between 'managers' and 'managed' (Newton 1999). This is a theme that Ramsden (1998) has also addressed in his work on leadership in higher education. Ramsden draws a conceptual distinction between 'leaders' and 'led', or between 'management' and 'academic', questioning whether there may be two cultures. For Ramsden (1998, p. 110): 'Academic culture presents many opportunities for misunderstanding and conflict between leaders and academics'. He reported a 'lack of shared discourse about quality' between academics and managers. This resonates with my own findings, which pointed to suspicion of management motives (Newton 2002b) which may occur where there is a perceived lack of reciprocal accountability on the part of academics in their attitude to managers, and an absence of mutual trust. As I have argued, the level of trust is an important indicator of whether the management executive 'has a primary concern for the quality of working life' (senior manager, quoted in Newton 2002c, p. 201). Further, as this respondent also expressed it:

'Are the executives concerned with building people up, creating an environment which is supportive and enabling, or are they preoccupied with calling people to account for their failures in performance?' (senior manager, quoted in Newton 2002c, p. 201).

This leads us to consider how such tensions might be addressed, and whether it is possible to identify conditions which are supportive of efforts to achieve effectiveness in quality initiatives.

8. Creating conditions to facilitate effectiveness in quality initiatives

As was implied in the discussion of trust and reciprocal accountability in the previous section, the quality of the working relationships between institutional leadership and members of the academic community is vitally important. For Handy (1984, 1993) this points to the need to take account of the 'psychological contract'. As Handy argues: 'Leadership and management in higher education requires that we understand the importance of 'psychological contracts'. He notes that:

'Just as in most work situations there is a legal contract between the organisation and the individual ... so there is an implied, usually unstated, psychological contract between the individual and the organisation ... We [academics] have a set of results that we expect from the organisation, results that will satisfy certain of our needs and in return for which we will expend some of our energies and talents' (Handy 1993, p. 45). How far, then, is the concept of 'psychological contract' applicable to the present discussion of effectiveness in quality management? First, the quality of the work situation of academic and administrative staff will affect their commitment to the organisation, particularly where quality management initiatives require their approval. Second, quality assurance and quality management systems are in danger of becoming self-serving unless they are perceived as being associated by staff with genuine attempts to seek improvements for staff and students. This means that in progressing any change management initiative it is essential to take full account of the expectations and values of staff. However, the leadership challenges involved in developing systems which are effective, and which have rigor and integrity, are formidable.

The notion of 'psychological contract' highlights the leadership challenges facing managers and quality practitioners in the modern university. As Meade (1997) has argued on the basis of his experience of a quality advancement initiative at Otago University in New Zealand, despite the existence of 'an extensive array of formal communication systems', two of the major barriers to quality advancement were: 'lack of leadership skills and ineffectual communication' (Meade 1997, pp. 129-30). This resonates with the view of Partington and Brodie (1992, p. 6) in their description of a university which has strong leadership. There, all staff are well treated; their competence is respected; initiative is recognised and rewarded; staff support each other; and high corporate values are developed. For present purposes, this suggests that where there is resistance to change in a university, or resistance to quality management initiatives, such ingredients as those described by Partington and Brodie would go a long way towards repairing the situation.

This discussion points to the importance, for institutions and senior managers, of assessing the current and emerging climate of operation. The notion of 'climate of operation' points to the important precept of 'alignment', a key concept for contingency theory (Child 1984). This requires that attention is paid to the expectations of staff, and preoccupations of external stakeholders and regulatory bodies. The notion of alignment also reveals that the need to manage tensions is a key element of the change manager's ability to intervene, with any degree of success, in a developing organisational situation.

As Williams (1996) has argued: 'The purposes of quality enhancement and institutional development ... are considered achievable if an appropriate alignment can be found between philosophy, technology and context' (Williams 1996, p. 55).

Here, 'philosophy' is the shared values and ideals which inform the approach to 'quality', or the 'quality culture'. 'Technology' is 'the range of instruments, techniques, and operating procedures which promote and support quality assurance and enhancement'; the quality system. In turn, 'context' is the 'distinctiveness of mission' and circumstances of an institution, or 'the realities of context' as Williams expresses it. The alignment to be aspired to is that between quality culture, quality system, regulatory context, and climate of operation.

But, while alignment is necessary, it is not a sufficient basis for effectiveness in quality management and quality development. How quality assurance is viewed is important, as are the expectations of staff. Also important, as has been argued, is the texture of relations between managers and those whom they manage. If conditions for effective quality management and leadership are to be achievable, then consideration must be given to the performance and integrity of a quality system. What this means is that, from the viewpoint of 'the psychological contract', quality assurance must be perceived to be making a difference, and must be seen to be contributing to organisational learning and development.

9. Conclusions and implications

What conclusions and implications can we draw from the preceding discussion? What are some of the lessons and principal messages that can be conveyed to institutional managers and quality practitioners in respect of aspirations towards achieving effectiveness in managing institutional change through quality assurance? Here, some thoughts are drawn together on the need to understand the nature of policy implementation, and to appreciate how academics view and respond to quality assurance and institutional change. Finally, the bearing this has on achieving greater effectiveness in quality management and leadership and on improving the impact of change initiatives is also considered.

We have noted that turbulence and uncertainty prevail in today's higher education systems and that this will inevitably have an influence on change aspirations and change initiatives. Situational and contextual factors influence academics' views of quality, and constraints of context mean that there is no quality management 'blueprint'. In terms of policy, it has been argued that there is a difference between the planned outcomes of policy and those which emerge through implementation. There is an implementation gap and, given their pivotal position in implementation, academics can be viewed as 'makers' and 'shapers' of quality policy. Managers therefore need to acknowledge the role that discretionary behaviour plays in the policy implementation process, and also need to find mechanisms and processes for identifying and responding to academics' expectations of managers and leaders, and of quality assurance systems.

There is abundant evidence that exercise of discretion by frontline academics may create barriers to effective management of quality and successful policy implementation. In other words, academics do not mutely or silently accept the requirements or demands of quality assurance policy, quality systems, or of change initiatives. Academics are not passive recipients of management objectives. Therefore, a challenge

for institutional leaders and for quality practitioners is that they must focus on what meanings academics attach to the different facets of quality procedures, and how they work with, 'work around' (Trowler 1998) or even change policy or procedure.

It has been argued that institutional managers should take account of the values and expectations of staff. This includes gaining insights into academics' perceptions of the integrity and performance of quality assurance systems. But, as has been stressed here, quality management is 'a messy business'; it involves managing tensions. Institutional managers and quality practitioners have to learn to deal with ambiguity, uncertainty and turbulence. This requires realism since quality managers are not 'change heroes'. Neither, though, are they 'passive victims'. Institutional managers and quality practitioners can aspire to manage quality effectively if they assess the realities of policy implementation, and respond purposefully on the basis of such an assessment through finding ways for managing tensions. Here, recognition of 'the psychological contract' was shown to be essential.

But it has also been acknowledged that there is a need for reciprocity. While academics will have expectations in terms of leadership, of the rigour and integrity of quality assurance systems, and of the performance of managers in change initiatives, equally, the principle of reciprocal accountability dictates that institutional managers can reasonably expect academics to use their relative autonomy and discretion professionally.

References

Barnett, Ronald (2011): Developing the university in turbulent times, *Educational Developments*, 12 (4), pp. 1-5, SEDA.

Burnes, Bernard (1996): *Managing change: a strategic approach to organisational dynamics*. 2nd edition. London: Pitman.

Child, John (1984): *Organisation*. London: Harper Row.

Handy, Charles (1984): Education for management outside business. In: Goodlad, S. (ed): *Educating for the professions*. Guildford: SRHE/NFER.

Handy, Charles (1993): *Understanding organisations*. 4th edition. Harmondsworth: Penguin.

Lipsky, Michael (1976): Toward a theory of street-level bureaucracy. In: Hawley, W.D./ Lipsky, M. (eds.): *Theoretical perspectives on urban policy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Meade, Philip H. (1997): *Challenges facing universities: quality leadership and the management of change*. Dunedin: University of Otago.

Newton, Jethro (1999): Implementing quality assurance policy in a higher education college: exploring the tension between the views of 'managers' and 'managed'. In: Fourie, M., Strydom, A. H./Stetar, J. (eds.): *Reconsidering quality assurance: Programme assessment and accreditation*. Bloemfontein: University of the Free State Press.

KEYNOTE

Newton, Jethro (2002a): From policy to reality: Enhancing quality is a messy business. URL: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id158_From_policy_to_reality_enhancing_quality_is_a_messy_business.rtf (last view 20 January 2013).

Newton, Jethro (2002b): Views from below: academics coping with quality. *Quality in higher education*, 8(2), pp. 39-61.

Newton, Jethro (2002c): Barriers to effective quality management and leadership: case study of two academic departments. *Higher education*. 44(2), pp. 185-212.

Newton, Jethro (2013): Is quality assurance leading to enhancement? Proceedings of the 7th European Forum for Quality Assurance (Tallinn). Brussels: EUA.

Partington, Patricia/Brodie, David (1992): HE departmental leadership/management: an exploration of roles and responsibilities. USDU occasional paper no. 3. Sheffield: Universities Staff Development Unit.

Pettigrew, Andrew M. (1985): *The awakening giant: continuity and change in ICI*. Oxford: Basil Blackwell.

Protass, Jeffrey (1978): The Power of the Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies *Urban affairs quarterly*, 13 (3), 285-312.

Ramsden, Paul (1998): *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.

Tosey, Paul (2002): Teaching at the edge of chaos: Complexity theory, learning systems and the idea of enhancement. URL: www.ltsn.ac.uk/gnericcentre/projects/qaa/enhancement (last view 20 January 2013).

Trow, Martin (1994): *Managerialism and the academic profession: Quality and control*. Higher Education Report No. 2. London: Quality Support Centre.

Trowler, Paul (1998): *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: SRHE/OU Press.

Webb, Adrian (1994): Two tales from a reluctant manager. In: Weil, S. (ed.): *Introducing change from the top in universities and colleges: 10 personal accounts*. London: Kogan Page.

Williams, Gethin (1996): Taking up the HEFCW challenge. In: Haylett, R. P. T/Gregory, K. J.: *Departmental review in higher education. Conference proceedings, Goldsmiths College, University of London, in association with IBM, 20 March 1996*.

FORENBEITRÄGE

Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagements in die Hochschule

Petra Suwalski

Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagementsystems in der Hochschule Furtwangen – Schnittstellen zwischen zentralen und dezentralen Akteuren

Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung sind für Hochschulen von zunehmend hoher strategischer Bedeutung. Dieser Artikel geht der Frage nach, wie eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für Qualitätsentwicklung und eine sinnvolle Arbeitsteilung von zentralen und dezentralen Stellen im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems einer Hochschule gelingen kann. Am Beispiel der Hochschule Furtwangen (HFU) wird aufgezeigt, wie eine hochschulspezifische Antwort aussehen kann und welche kritischen Erfolgsfaktoren dabei zu beachten sind.

1. Kurzporträt der Hochschule Furtwangen

Die Hochschule Furtwangen ist eine Hochschule für Angewandte Wissenschaften und eine der ältesten Hochschulen in Baden-Württemberg. Mehr als 6000 Studierende studieren an den drei Standorten Furtwangen, Villingen-Schwenningen und Tuttlingen – mit steigender Tendenz. Das Studienangebot umfasst 27 Bachelorstudiengänge und 16 Masterstudiengänge (Stand: Wintersemester 2013/14) in den Kompetenzfeldern Ingenieurwissenschaften, Informatik, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen, Medien, Internationale Wirtschaft und Gesundheitswissenschaften.

Die nachhaltige Verankerung und Entwicklung von Qualität in allen Leistungsbereichen der Hochschule Furtwangen ist ein hochschulstrategisches Ziel. So unternimmt die HFU seit über zehn Jahren vielfältige Qualitätsmanagementaktivitäten, wie z. B. die Teilnahme an einem Audit zur institutionellen Qualitätssicherung mit der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag). Seit 2010 ist an der Hochschule ein Qualitätsmanagementsystem im Bereich Studium und Lehre implementiert. Im März 2013 wurde die HFU als erste Hochschule für Angewandte Wissenschaften des Landes Baden-Württemberg systemakkreditiert.

2. Qualitätspolitik und Qualitätsmanagement an der Hochschule Furtwangen

Die Qualitätspolitik der Hochschule Furtwangen ist bestimmt durch die Beachtung des Subsidiaritätsprinzips und die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben, Beschlüsse und Empfehlungen, welche u. a. auf Landesebene, von der Kultusministerkonferenz oder dem Akkreditierungsrat erlassen werden.

Im Qualitätsmanagementkonzept der HFU sind für den Bereich Studium und Lehre auf zentraler wie auch auf dezentraler Ebene Qualitätsregelkreise definiert und Qualitätsverantwortliche benannt. Die Qualitätsregelkreise beziehen sich auf die dezentrale Ebene der akademischen Selbstverwaltung sowie auf die zentral angesiedelte Steuerungsebene der Hochschulleitung. Der konzeptionelle Ansatz der „Qualitätsregelkreise

auf allen Ebenen“ basiert auf der Organisationsstruktur im Bereich Studium und Lehre, welche durch die im Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg definierten Organe, Gremien und Funktionsträger sowie deren gesetzlich festgelegten Aufgaben und Verantwortlichkeiten maßgeblich bestimmt wird.

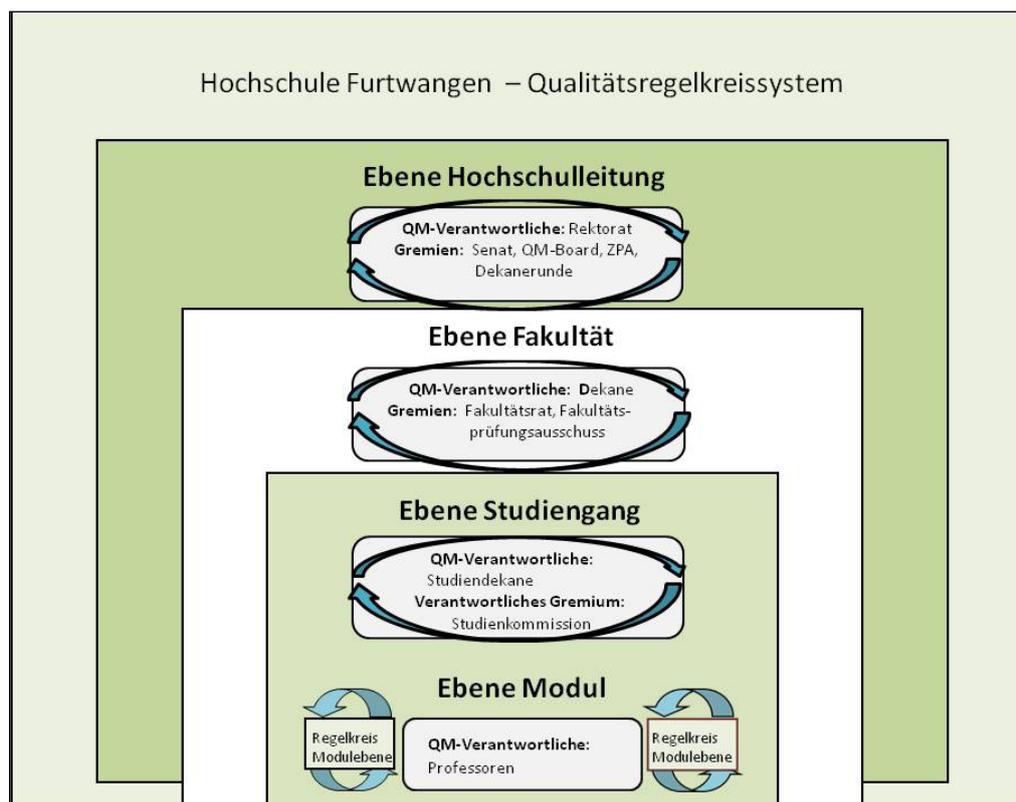


Abb. 1: Qualitätsmanagementsystem der HFU (Qualitätsregelkreise und Qualitätsverantwortung)

Subsidiaritätsprinzip und gemeinsame Qualitätsverantwortung

Auf Ebene der Hochschulleitung, der Fakultät, des Studiengangs sowie auf Ebene des Moduls tragen an der HFU verschiedene Akteure die Qualitätsverantwortung. Hierbei kommt das Subsidiaritätsprinzip zur Anwendung, welches in engem Bezug zum Prinzip der akademischen Selbstverwaltung steht (vgl. Riese 2007, S. 30 ff.). Das Qualitätsmanagementkonzept der HFU folgt dem Grundsatz, dass die Verantwortung für eine qualitätsrelevante Aufgabe immer der kleinsten geeigneten Ebene übertragen wird (siehe Abbildung 1). Auf diese Weise können zeitnah gezielte Handlungen und Maßnahmen eingeleitet werden. Die Kompetenzen der qualitätsverantwortlichen Funktionsträger sollen dadurch gestärkt und deren Selbstverantwortung und Eigeninitiative gefördert werden.

Auf der *zentralen Steuerungsebene* trägt die Hochschulleitung Führungsverantwortung für die strategischen Ziele der Hochschule, die Qualitätspolitik, die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben wie auch für die Ressourcenvergabe. Das Rektorat der HFU wird

in qualitätsrelevanten Belangen durch die Beauftragte für Qualitätsmanagement unterstützt, welche als Stabsstelle dem Prorektor für Lehre zugeordnet ist.

Auf *Ebene der Fakultät* sind als Qualitätsverantwortliche die Fakultätsleitung sowie die Prodekane benannt, welche als Mitglieder im QM-Board ihre Fakultät vertreten (siehe Kapitel 3.1.). Die Studiendekane, welche auf *Ebene des Studiengangs* Verantwortung für die konzeptionelle und inhaltliche Qualitätsentwicklung des Studiengangs tragen, nehmen im Qualitätsmanagementsystem der HFU eine Schlüsselrolle ein. Aufgrund dieser wichtigen Funktion im Bereich Studium und Lehre und des breit gefächerten Studienangebots wurde an der HFU für jeden Studiengang ein Studiendekan ernannt.

Auf *Modul- und Lehrveranstaltungsebene* sind sowohl die Modulverantwortlichen als auch die Lehrenden für die Qualität der Lehre und das Schließen von Qualitätsregelkreisen verantwortlich. Dies bedeutet beispielsweise, dass die Durchführung und Auswertung der Studierendenbefragung zur Lehrveranstaltung in der Hand der Studiengänge liegt. Studentische Rückmeldungen zu Lehrveranstaltungen werden zwischen Lehrenden und Studierenden am Ende des Semesters sowie im Gremium der Studienkommission besprochen. Da die Studienkommission durch den Dialog mit den studentischen Vertretern eine wichtige Rolle für die Qualitätsentwicklung einnimmt, ist für jeden Studiengang eine Studienkommission eingerichtet worden.

Der dezentrale Steuerungsansatz der Hochschulleitung hat zur Konsequenz, dass hochschulweit geltende Rahmenvorgaben an der HFU weitestgehend im Dialog erarbeitet werden. Die zentrale Ebene greift nur dann regulierend in Fakultätsbelange ein, wenn die dezentrale Ebene aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage ist, die qualitätsrelevanten Aufgaben auszuführen. Für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement ist die Herstellung guter Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen mit der dezentralen Ebene eine notwendige Voraussetzung. Nicht zuletzt deshalb, da der Hochschulleitung der Hochschule Furtwangen ebenso wie anderen Hochschulen in Deutschland nur eingeschränkte Durchsetzungsmittel zur Verfügung stehen (vgl. Kaufmann 2009, S. 16; Hüther 2010, S. 163 ff.).

3. Das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule Furtwangen

Qualitätsmanagement an Hochschulen beinhaltet die systematische Verknüpfung etablierter Qualitätsinstrumente und Verfahren, um durch eine zielorientierte, strategische Steuerung qualitativ hochwertige Leistungen sowie eine langfristige Qualitätsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Kaufmann 2009, S. 45; Nickel 2007, S. 42 ff.). Basierend auf dem Qualitätsmanagementkonzept und den strategischen Qualitätszielen der Hochschule Furtwangen wurde das Qualitätsmanagementsystem hochschulspezifisch ausgestaltet, um eine sinnvolle Verzahnung zwischen zentraler Steuerungsebene und dezentraler Ebene herzustellen. Entsprechend der Qualitätskultur spielen Gremien und Ausschüsse an der HFU eine zentrale Rolle für die hochschulinterne Kommunikation und für die Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten verschiedener interner und externer Interessensvertreter (siehe Kapitel 3.1.).

Auf der operativen Prozessebene sind bei der Anwendung der Qualitätssicherungsinstrumente und Durchführung der Verfahren verschiedene Akteure beteiligt, die zu einem

unterschiedlichen Grad Qualitätsverantwortung tragen. Im Rahmen von Prozessbeschreibungen, welche den Ablauf von Studium und Lehre festlegen, werden die verantwortlichen Akteure benannt und Kommunikationsschnittstellen definiert. Ein wichtiges hochschulinternes Steuerungsinstrument stellt im Hinblick auf die Systemakkreditierung der jährliche Qualitätsbericht des Studiengangs dar, durch den die Ebenen Studiengang, Fakultät und Hochschulleitung miteinander verknüpft sind (siehe Kapitel 3.2.). Als systemakkreditierte Hochschule sind für die HFU die Prozesse zur Einrichtung, Weiterentwicklung und Schließung von Studiengängen von zentraler Bedeutung. Alle relevanten Prozesse für den Bereich Studium und Lehre sind in FINDO, dem „Furtwanger INformations- und DOkumentationssystem“, übersichtlich dargestellt.

Als institutionelles Querschnittsthema bezieht sich Qualitätsentwicklung auf alle Kernbereiche der Hochschule und betrifft somit verschiedene Akteurgruppen innerhalb einer Hochschule auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Nickel 2011, S. 11 ff.). Vor diesem Hintergrund nimmt die Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Hochschule Furtwangen eine Schnittstellenfunktion zwischen dem akademischen Bereich und dem Verwaltungsbereich ein (siehe Kapitel 3.3.).

Die Verknüpfung von zentraler Steuerungsebene und dezentraler Ebene soll in den folgenden Kapiteln am Beispiel der hochschulinternen Gremien, der Instrumente und Verfahren sowie der Rolle der Stabsstelle Qualitätsmanagement beleuchtet werden.

3.1. Gremien und hochschulspezifische Ausschüsse

Die Mehrzahl der Studium und Lehre betreffenden Themenbereiche werden in den Gremien auf Fakultäts- und Studiengangsebene behandelt, die im Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg festgeschrieben sind. An der HFU sind für alle Studiengänge sowohl Studiendekane ernannt als auch Studienkommissionen eingerichtet worden. Wie für eine Hochschule für Angewandte Wissenschaften charakteristisch, verfügt die Mehrheit der Studiengänge über einen Beirat, dem externe Praxisvertreter aus Industrie und Wissenschaft angehören. Durch Impulse aus der Praxis soll so die kontinuierliche Weiterentwicklung der Studiengänge gewährleistet werden.

Ergänzend zu den gesetzlichen Gremien sind an der HFU zusätzliche Ausschüsse strukturell verankert, welche die hochschulweite Wissenskommunikation über Qualität in Studium und Lehre fördern. Diese sollen im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

QM-Board

Das QM-Board ist ein beratender Senatsausschuss mit Vertretern des Rektorats (Rektor, Kanzlerin, Prorektor für Lehre), der Fakultäten¹, der Verwaltung und der Studierendenschaft. Als Ausschuss berät es den Senat in allen qualitätsrelevanten Themen, die den Bereich Studium und Lehre betreffen, und beschließt hochschulweit geltende Qualitätsstandards und Verfahren. In diesem Rahmen wird auch die Kooperation und das Best Practice Sharing zwischen den Fakultäten gefördert. So werden beispielsweise fakultätsspezifische Lösungen vorgestellt und die Übertragbarkeit auf andere Fakultäten geprüft. Als Beispiel ließe sich hier das Thema der Absolventenbefragung aufführen, welches in Verantwortung der Fakultäten liegt und von jeder Fakultät bedarfsorientiert gehandhabt wird. Im QM-Board werden zudem Qualitätsprojekte beschlossen, welche

¹ An der HFU gibt es zehn Fakultäten.

über den Bereich Studium und Lehre hinausgehen und zur Weiterentwicklung der Gesamthochschule beitragen. Ein Beispiel hierfür wäre die im Jahre 2013 durchgeführte Mitarbeiterbefragung unter Beschäftigten und Professor(inn)en, bei der die Zufriedenheit mit den Angeboten der HFU sowie mit den zentralen Serviceleistungen im Fokus stand.

Zentraler Prüfungsausschuss

Der Zentrale Prüfungsausschuss (ZPA) ist für die Sicherstellung der Umsetzung externer Vorgaben bezüglich Prüfungsrecht und Modularisierung sowie für studiengangübergreifende Prüfungsangelegenheiten zuständig. Als beratender Senatsausschuss stellt er unter Berücksichtigung von Landeshochschulgesetz, aktueller Rechtsprechung und prüfungsrechtlichen Ausnahmeregelungen eine hochschulweit eindeutige und konsistente Interpretation der Studien- und Prüfungsordnung sicher. Zu den Mitgliedern des Zentralen Prüfungsausschusses zählen der Prorektor für Lehre, die Vorsitzenden der Fakultätsprüfungsausschüsse, die Prüfungsamtsleiter sowie der Leiter der Studientischen Abteilung.

Dekanerunde

Um die Zusammenarbeit und den Dialog zwischen den Fakultätsvorständen und der Hochschulleitung zu fördern, wurde die Dekanerunde als weiteres hochschulspezifisches Gremium eingerichtet. Das Aufgabenspektrum dieses Leitungskreises beinhaltet die Diskussion von hochschulstrategischen Themen, die Analyse des Hochschul Umfelds und damit verbundener Problemstellungen sowie die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsansätzen zur Weiterentwicklung der Gesamthochschule.

3.2. Instrumente und Verfahren

Für die hochschulinterne Steuerung und Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre sowie für die Durchführung von Verfahren sind normative Rahmenvorgaben grundlegend (vgl. Akkreditierungsrat 2013, S. 18 ff.). An der Hochschule Furtwangen übernehmen diese Funktion unter anderem das so genannte Eckwertepapier und die Evaluationssatzung. Das Eckwertepapier fasst die Vorgaben zur Modularisierung, zum Prüfungsrecht und zur Gestaltung von Studien-/Prüfungsordnungen zusammen und dient dem Zentralen Prüfungsausschuss sowie dem Senat als Entscheidungsgrundlage für die Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen. In der Evaluationssatzung werden Regelungen für die Evaluationen und Befragungen im Bereich Studium und Lehre sowie für die regelmäßige Durchführung von externen Fremdevaluationen und die Anwendung des Peer Review-Verfahrens zur studiengangbezogenen Qualitätsprüfung getroffen.

Im Qualitätsmanagementsystem der HFU sind im Hinblick auf die Systemakkreditierung der jährliche Qualitätsbericht der Studiengänge sowie das Peer Review-Verfahren zur studiengangbezogenen Qualitätsprüfung von zentraler Bedeutung. Durch diese Instrumente und daran anknüpfende Verfahren sind die dezentrale Ebene und die zentrale Steuerungsebene eng miteinander verzahnt.

3.2.1. Jährlicher Qualitätsbericht der Studiengänge

Der jährliche Qualitätsbericht der Studiengänge ist das zentrale Monitoring-Instrument für die Hochschulleitung der HFU. Das Verfahren wird durch den Prorektor für Lehre für jedes Studienjahr initiiert und auf dezentraler Ebene durch die Studiendekane, Fakultätsgremien und den Fakultätsvorstand ausgeführt. Geschlossen wird der Qualitätsregelkreis durch ein jährlich stattfindendes Gespräch zwischen Fakultätsvertretern und Hochschulleitung.

In den Qualitätsberichten werden für jedes Studienjahr alle wichtigen Kennzahlen der Studiengänge zu den Ressourcen und zum Studienverlauf der Studierenden übersichtlich zusammengefasst. Die Besonderheit des HFU-Ansatzes liegt darin, dass für die Kennzahlen Toleranzbereiche definiert sind, denen ein so genanntes Ampelsystem zugrunde liegt. Die Farben Orange und Rot signalisieren ungünstige Entwicklungen. Sollten beispielsweise die definierten Toleranzwerte für die Bewerberanzahl oder die Drop-Out-Quote unter- oder überschritten werden, wird dies durch rote Zahlen im Bericht kenntlich gemacht. Der Qualitätsbericht der Studiengänge hat somit die Funktion eines Frühwarnsystems auf der Basis von Kennzahlen, da frühzeitig mögliche Defizite und Fehlentwicklungen identifiziert und entsprechende Maßnahmen zeitnah eingeleitet werden können. Im Rahmen dieses Verfahrens bleibt es aber nicht bei einer rein quantitativen Erhebung von Studiengangskenngrößen. Die Studiengangsberichte werden für jede Fakultät zusammengefasst und beinhalten eine Stellungnahme mit Erläuterungen der IST-Situation aus Perspektive des Studiendekans und der Fakultätsleitung. Die Studiendekane nehmen ebenso auf die inhaltliche Weiterentwicklung des Studiengangs Bezug. Dabei wird beispielsweise über die Beschlüsse der Studienkommission zu Lehrevaluationsergebnissen und zur Workloaderhebung berichtet oder auf erfolgreiche Studien- und Forschungsprojekte verwiesen.

Auf Basis der Qualitätsberichte werden in jährlichen Gesprächen zwischen Rektorat und Fakultätsleitungen für jeden Studiengang die IST-Situation besprochen und für das folgende Studienjahr Entwicklungsziele definiert. Festgelegt wird auch, welche Maßnahmen und Ressourcen zur Zielerreichung geplant sind und welche Ressourcen hierfür u. a. von der Hochschulleitung bereitgestellt werden können. Die Qualitätsberichte der Studiengänge dokumentieren somit die Ziele und Zielerreichung der Studiengänge sowie Handlungsbedarfe und erforderliche Maßnahmen. Ziel des von zentraler Ebene gesteuerten Verfahrens ist die regelmäßige Überprüfung der Ergebnisqualität in allen Studiengängen und die Einleitung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung im Bereich Studium und Lehre.

3.2.2. Peer Review-Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung

Bei der Einrichtung eines neuen Studiengangs und bei maßgeblichen Änderungen bestehender Studiengänge wird das HFU-Peer Review-Verfahren zur studiengangsbezogenen Qualitätsprüfung durch den Prorektor für Lehre eingeleitet. Nach Rücksprache mit der betreffenden Fakultät setzt der Prorektor für Lehre eine Gutachtergruppe (Peer Group) aus drei fakultätsexternen Experten ein, der mindestens eine hochschulexterne Person angehört. Gegenstand der Betrachtung sind dabei das Studiengangskonzept, welches auf die strategischen Qualitätsziele der HFU Bezug nehmen muss,

die kompetenzorientierte Ausrichtung der Module und Modulprüfungen sowie die für den Studiengang festgelegten Prüfungsmodalitäten und Prüfungsdichte. Anhand eines Leitfadens erfolgt eine inhaltliche Konsistenzprüfung von Qualifikationszielen, Modulbeschreibungen und Studien- und Prüfungsordnungen. Geprüft wird ebenfalls, ob die hochschulinternen Vorgaben des Eckwertepapiers zur Modularisierung eingehalten werden. Nach Abschluss der inhaltlichen Begutachtung verfasst die Peer Group ein Gutachten und eine Empfehlung zur Beschlussfassung an den Senat. Falls durch die Peer Group Auflagen erteilt werden, obliegt dem Prorektor für Lehre die Prüfung der Auflagenerfüllung. In der Evaluationsatzung ist verankert, dass der Senat als entscheidendes Gremium bei Konfliktfällen festlegt, wie die Auflagenerfüllung zu erfolgen hat und welche Folgemaßnahmen einzuleiten sind. Durch die studiengangsbezogene Qualitätsprüfung im Rahmen des Peer Review-Verfahrens wird die Einhaltung externer Vorgaben und Beschlüsse sichergestellt (vgl. Akkreditierungsrat 2013, S. 25 ff.). Das Peer Review-Verfahren hat zum einen die Funktion einer „Mini-Programmakkreditierung“, setzt zum anderen aber auch Impulse zur inhaltlichen Weiterentwicklung des Studiengangs. Das Peer Review-Verfahren wird ebenso wie das vorgestellte Instrument des studiengangsbezogenen Qualitätsberichts zentral initiiert und dezentral ausgeführt. Die externe Perspektive auf den Studiengang ist durch die Gutachtergruppe gewährleistet.

3.3. Rolle der Stabsstelle Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement an Hochschulen ist ein breit gefächertes und anspruchsvolles Tätigkeitsfeld, welches an der Schnittstelle der Bereiche Wissenschaft und Verwaltung angesiedelt ist (vgl. Nickel 2011, S. 10 ff.). Die in der Organisationsstruktur der Hochschule Furtwangen zentral verortete Stabsstelle für Qualitätsmanagement ist mit einem vielfältigen Aufgabenspektrum betraut. Von der Stabsstelle wird erwartet, dass zum einen praktikable Antworten auf vielschichtige Qualitätsmanagement- und Akkreditierungsfragen gefunden werden. Zum anderen ist die Erwartung, dass neue Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems und der Qualitätssicherungsverfahren in die Hochschule eingebracht werden. Dies erfordert nicht nur Qualifikationen zur Koordination organisatorischer Abläufe, sondern auch Kompetenzen, die von einem sozialwissenschaftlichen Grundlagenwissen bis hin zu vertieften Kenntnissen aus dem Bereich des Wissenschaftsmanagements reichen (vgl. Nickel 2011, S. 9 ff.). Wie bereits aufgeführt, nimmt die Stabsstelle Qualitätsmanagement in der Hochschule Furtwangen vor allem die Rolle einer Kommunikationsschnittstelle zwischen der Hochschulleitung, den Fakultäten und anderen Hochschulbereichen ein. In dieser Funktion ist der Aufbau intensiver und vertrauensvoller Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen mit den Qualitätsverantwortlichen auf allen Ebenen der Hochschule unerlässlich. Neben der Koordination der QM-Board-Aktivitäten für den Bereich Studium und Lehre ist sie darüber hinaus für die Planung und Umsetzung hochschulweiter Qualitätsprojekte zuständig, wie z. B. für Studierenden- oder Mitarbeiterbefragungen zur Servicequalität oder für die Koordination externer Verfahren und Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Nicht zuletzt berät die Stabsstelle die Studiengänge zu Bologna-Themen, zum Peer Review-Verfahren sowie zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und erstellt Leitfäden, z. B. zur Formulierung von kompetenzorientierten Modulbeschreibungen. Ergänzend zu diesen Beratungstätigkeiten nimmt sie Quali-

tätssicherungsaufgaben wahr, wie die formale Prüfung der Modulbeschreibungen auf Einhaltung externer Vorgaben.

4. Stärken und Herausforderungen des dezentralen Steuerungsansatzes

Strategisches Ziel der Hochschule Furtwangen war es, ein relativ „schlankes“ Qualitätsmanagementsystem mit einer sinnvollen Kompetenz- und Aufgabenverteilung zwischen zentraler und dezentraler Ebene zu implementieren. Es sollte bedarfsorientiert auf die institutionellen Rahmenbedingungen und die Qualitätskultur der Hochschule abgestimmt sein. Das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule Furtwangen wurde nach dem Grundsatz „so viel Formalisierung wie nötig, so wenig Standardisierung wie möglich“ entwickelt. Pragmatische sowie effiziente Lösungsansätze wurden bevorzugt. Wie anhand des Qualitätskonzepts und der Gremienstruktur dargestellt, verteilt sich die Qualitätsverantwortung im Bereich Studium und Lehre auf mehrere Schultern. Der dezentralen Ebene wird Freiheit für fakultätsspezifische Lösungen und inhaltliche Autonomie zugestanden, wenn diese mit den Vorgaben zur Systemakkreditierung vereinbar sind.

Es sei nicht verschwiegen, dass die Balance zwischen zentraler Hochschulsteuerung und dezentraler Selbstorganisation auf Fakultätsebene eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Die Hochschule Furtwangen hat einerseits den Vorteil, zur Gruppe der kleineren bis mittelgroßen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften zu zählen. Andererseits hat die Hochschule mit der Herausforderung umzugehen, drei sehr verschiedene Standorte unter einem Dach zu vereinen. Die dezentrale Lage der Standorte, die jeweils ca. 40 km entfernt voneinander liegen, zieht einen hohen Koordinationsaufwand für die Hochschulleitung, Gremienvertreter und die Stabsstelle Qualitätsmanagement nach sich. An der Hochschule Furtwangen wurde jedoch die Erfahrung gemacht, dass eine gute Vernetzung und regelmäßige Präsenz an allen Standorten wichtig sind, um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung zu sichern und den dezentralen Faktor nicht übermächtig werden zu lassen. Auch der Grad an Partizipation und Konsensorientierung muss immer wieder neu zwischen zentraler und dezentraler Ebene ausgehandelt werden. Der Aufbau vertrauensvoller und standortübergreifender Kooperationsbeziehungen ist ein zeitintensives Unterfangen. Diese Bemühungen sind jedoch notwendige Voraussetzung, um eine breite Akzeptanz qualitätssichernder Verfahren zu erreichen und eine lebendige Qualitätskultur zu schaffen.

Wie an vielen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, lag der Entwicklungsschwerpunkt des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule Furtwangen zunächst auf dem Kernprozess „Studium und Lehre“. Strategisches Entwicklungsziel ist die Qualitätsentwicklung der Gesamthochschule. Langfristig beinhaltet dies den weiteren Ausbau des Qualitätsmanagementsystems durch die Integration qualitätsrelevanter Kernprozesse und Themenkomplexe aus Forschung, Weiterbildung und Verwaltung.

5. Fazit

Das Beispiel der Hochschule Furtwangen zeigt sowohl die Stärken als auch die Herausforderungen des dezentralen Steuerungsansatzes auf. Deutlich wird, dass für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement funktionsfähige Gremien, Instrumente und Verfahren ebenso kritische Erfolgsfaktoren darstellen, wie eine vertrauensvolle und dialogorientierte Zusammenarbeit zwischen zentraler und dezentraler Ebene. Wesentliche Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit eines derartig ausgestalteten Qualitätsmanagementsystems ist ein gelebtes Qualitätsbewusstsein und ein persönliches Engagement aller Beteiligten. Nur wenn die Verantwortungsübernahme für Qualitätsmanagement sowohl auf Ebene der Hochschulleitung als auch auf dezentraler Ebene gelingt, kann eine nachhaltige Qualitätsentwicklung der Hochschule langfristig erreicht werden.

Literatur

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013 (Drs. AR 20/2013). URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (Stand 21.02.2014).

Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaufmann, Benedict (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen. Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Nickel, Sigrun (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte, Instrumente, Umsetzung. Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung.

Nickel, Sigrun (2011): Qualitätsmanager in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (QiW) 1/2011, S. 9-14.

Riese, Karina (2007): Kriterien zur Ressourcensteuerung an Hochschulen. Dissertation an der Universität Halle-Wittenberg. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Cornelius Lehnguth, Caroline Scherer,
Martin Lommel, Kerstin Schulmeyer-Ahl

Institutionelle Einbindung des Qualitätsmanagements an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Einleitung

Als sich die Qualitätssicherung im Rahmen der Evaluationsforschung Anfang der 1990er Jahre im Wissenschaftsbetrieb langsam zu etablieren begann, war noch nicht absehbar, dass schon zwei Jahrzehnte später die systematische Beschäftigung mit Qualitätsfragen zum essentiellen Bestandteil einer zielführenden Hochschulsteuerung gehören und dementsprechend institutionell eingebunden sein würde. Verschränkt mit der Bologna-Reform wurde Qualitätssicherung in Studium und Lehre zum zentralen Element der europäischen Hochschulentwicklung (vgl. Wissenschaftsrat 2012, S. 40 ff.). Seitdem haben sich die Anforderungen an die Qualitätssicherung sukzessive erhöht, was Hochschulen vor große Herausforderungen bei der institutionellen Implementierung und Kommunikation von Qualitätssicherungsstrukturen und -prozessen stellt.

Institutionelle Verankerung der Qualitätssicherung

Die Goethe-Universität hat aus ihrem Selbstverständnis als autonome Stiftungshochschule für sich entschieden, fortan auch in Studium und Lehre eigenverantwortlich die Qualitätssicherung und -entwicklung voranzutreiben und institutionell zu verankern. Das Qualitätssicherungssystem, das momentan aufgebaut und erprobt wird, durchläuft ab Sommer 2014 die Systemakkreditierung (vgl. Krahn/Rietz 2010). Es zeichnet sich durch ein Zusammenspiel von internen und externen Qualitätssicherungsverfahren aus und ist institutionell sowohl zentral als auch dezentral verortet. Als Fundament dient eine Evaluationssatzung, die der Senat 2013 beschlossen hat. Dadurch sind die bis dato lose nebeneinander stehenden Evaluationsinstrumente, die im Folgenden kurz skizziert werden, zu einem System zusammengeführt sowie neue Strukturen zur verbindlichen Besprechung der Evaluationsergebnisse geschaffen worden. Ziel hierbei ist es, dass durch die fachspezifische Interpretation der Evaluationsergebnisse individuelle Handlungsfelder zur Verbesserung der Lehre in den Fachbereichen ermittelt und bearbeitet werden. Eine zyklische Evaluation der Lehre soll hierbei überprüfen, ob die angestrebten Verbesserungen tatsächlich erzielt wurden.

Zentral werden unterschiedliche Evaluationsinstrumente und Verfahren der Qualitätssicherung durch die Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung koordiniert. Dezentral sind auf Ebene der Studiengänge die Studienkommissionen Orte der Debatte um Qualität in der Lehre. Auf Basis von Informationen aus Qualitätssicherungsinstrumenten wie Kennzahlen und Befragungsdaten werden in den Studienkommissionen Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre abgeleitet. Damit schließt sich auf dezentraler Ebene der Qualitätskreislauf und sichert eine evidenzbasierte Studiengangsentwicklung.

Der Qualitätssicherungszyklus der Goethe-Universität

Das Qualitätssicherungssystem der Goethe-Universität orientiert sich an den *European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG)* des *European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* (ENQA 2009). Davon ausgehend haben sich für die Goethe-Universität folgende prioritäre Handlungsfelder ergeben:

- Verankerung einer der Goethe-Universität adäquaten Qualitätskultur,
- Weiterentwicklung der forschungsorientierten Lehre,
- Stärkung der fachlichen und methodischen Grundlagenkompetenzen,
- studierbare Curricula,
- Kompetenzorientierung der Lehre,
- flächendeckende Anwendung wissenschaftsadäquater Verfahren und Instrumente in der Qualitätssicherung mit strukturierten Follow up-Verfahren.

Grundlage der Qualitätssicherung für Studium und Lehre ist der PDCA-Zyklus, an dessen Ausbau kontinuierlich gearbeitet wird. Die aktuellen Bestrebungen richten sich insbesondere auf das Schließen des Qualitätsregelkreises im Sinne einer Reflektion der Evaluationsergebnisse mit anschließender Ableitung von Maßnahmen und deren Implementierung.

Neben einer Vielzahl von Unterstützungsangeboten erfolgt die Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre mit dem Fokus auf Weiterentwicklung und Selbstverantwortung durch Evaluationen. Dabei unterscheidet die Goethe-Universität zwischen lehrenden- und studiumsbezogenen Evaluationen.

Hinsichtlich der lehrendenbezogenen Evaluationen hat die Goethe-Universität 2007 eine Lehrveranstaltungsbefragung flächendeckend eingeführt, in deren Mittelpunkt die jeweilige Lehrkompetenz der Dozentin/des Dozenten steht (Tillmann et. al. 2011). Pro Semester werden je zwei Lehrveranstaltungen der Professor(inn)en und des dauerbeschäftigten Mittelbaus evaluiert. Die Ergebnisse sollen in der evaluierten Lehrveranstaltung mit den Studierenden besprochen werden. Dieses Feedback liefert der Dozentin/dem Dozenten Ansatzpunkte für die persönliche Weiterentwicklung der Lehre. Die Lehrveranstaltungsbefragung soll 2014 mit der Zielsetzung überarbeitet werden, den Bedürfnissen unterschiedlicher Fachkulturen und Veranstaltungstypen besser gerecht zu werden.

Hinsichtlich der studiumsbezogenen Evaluationen verfügt die Goethe-Universität entlang der unterschiedlichen Studiengangphasen über folgende Instrumente:

- dezentral durchgeführte Studieneingangsbefragungen von Studierenden (im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Programms „Starker Start ins Studium“) mit dem Ziel der Verbesserung der Basiskompetenzen,
- Studiengangsevaluation zur qualitativ-dialogischen Beurteilung der Studierbarkeit der einzelnen Studiengänge und Vorbereitung auf die (interne) Reakkreditierung (Steinhardt/Iden 2012),
- Analyse von Kennzahlen zur Ermittlung von Studienerfolg und Studierbarkeit,

INSTITUTIONELLE EINBINDUNG DES QM

- Absolventenbefragung zur retrospektiven Beurteilung des Studiums und Ermittlung der employability (siehe Schomburg 2012 und <http://koab.uni-kassel.de/>).

Diese internen Qualitätssicherungsinstrumente sind mit den internen Reakkreditierungen zeitlich und prozessual folgendermaßen verzahnt:

Neuer Studien-gang A	Akkreditierung	Kennzahlen, (Absolventen-daten)	Kennzahlen, (Absolventen-daten) mit Analyse	Studiengangsevaluation	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	interne Reakkreditierung
Studien-gang B	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	interne Reakkreditierung	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	Studiengangsevaluation	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse
Studien-gang C	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	interne Reakkreditierung	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	Studiengangsevaluation	Kennzahlen, Absolventen-daten
Studien-gang D	Studiengangsevaluation	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	interne Reakkreditierung	Kennzahlen, Absolventen-daten	Kennzahlen, Absolventen-daten mit Analyse	Studiengangsevaluation

Abb. 1: Evaluationsmodell der Goethe-Universität Frankfurt (Eigene Darstellung)

Im Jahr 2012 wurde erstmals eine flächendeckende Studierendenbefragung mit dem Ziel durchgeführt, repräsentative Daten hinsichtlich der soziodemographischen Zusammensetzung der Studierendenschaft, zur Bewertung der Studiensituation und der strukturellen Rahmenbedingungen zu erfassen. Momentan dienen die studiengangsspezifischen Ergebnisse den Fachbereichen als Grundlage für Verbesserungen in der Studiengangsorganisation. Befragungen dieser Größenordnung werden jedoch nur in größeren zeitlichen Intervallen durchgeführt.

Mit dem Status der Stiftungshochschule nimmt Selbstverantwortung für die Akteure der Goethe-Universität auch in der Qualitätssicherung einen hohen Stellenwert ein. Daher wurden entsprechend der Evaluationssatzung in den Fachbereichen Studienkommissionen eingerichtet, denen die Aufgabe zukommt, die Evaluationsergebnisse zu bewerten und ggf. an den Fachbereichsrat Handlungsempfehlungen zu adressieren. Die Studienkommissionen bestehen u. a. aus den Studiengangsleiter(inne)n und einer angemessenen Anzahl von Studierenden; in der Regel hat die/der Studiendekan/in den Vorsitz inne. Die Studienkommissionen können auf Fachbereichs- oder Lehreinheitsebene agieren; über die konkrete Ausgestaltung entscheiden autonom die Fachbereiche.

Für die intern durchgeführten Reakkreditierungen wurde eine hochschulinterne Akkreditierungskommission eingerichtet, der alle Statusgruppen und Fächerkulturen angehören und die unabhängig vom Präsidium über die Qualität der Studiengänge entscheidet. Grundlage der internen Reakkreditierungen sind Gutachten externer Experten, die über Vor-Ort-Begehungen oder auf Aktengrundlage schriftlich eingeholt werden.

Selbstverantwortung in der Qualitätssicherung

Kennzeichen des Qualitätsverständnisses sowie der Qualitätspolitik an der Goethe-Universität sind partizipative und dialogorientierte Verfahren, transparente und dienstleistungsorientierte Arbeitsweisen, zentrale sowie dezentrale Verantwortung und wissenschaftsadäquate Instrumente. Diesem Anspruch wird das skizzierte System auch gerecht, indem die Kommunikation über Lehre und Studienbedingungen in verschiedenen Foren gefördert werden. Dazu gehören die Studiendekanerrunde, der Fachschaften-Roundtable sowie der *Strategieworkshop Lehre*, in dem ein Leitbild Lehre für die Goethe-Universität formuliert wurde. Durch das Programm „Starker Start ins Studium“ (Qualitätspakt Lehre) wurden ebenfalls Plattformen für die Weiterentwicklung der Lehre und die Vernetzung der Dozent(inn)en geschaffen. In vier Zentren für Lehre (Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Lehrerbildung) findet fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit zur systematischen Verbesserung der Vermittlung von fachlichen und methodischen Grundlagenkompetenzen statt. Die Goethe-Universität zielt mit dem beschriebenen Qualitätssicherungssystem und den etablierten Kommunikationsforen darauf, Studium und Lehre in ihren Kernaufgaben zu unterstützen, mithilfe valider Daten zur Reflektion und Diskussion einzuladen und schließlich intrinsisch motivierte Veränderungen zu evozieren. Das übergeordnete Ziel hierbei ist der Aufbau und die Verankerung einer nachhaltigen Qualitätskultur, die auf einem hohen Freiwilligkeitsgrad beruht und durch eine größtmögliche Partizipation von der Mehrzahl der Universitätsangehörigen getragen wird.

Literatur

ENQA (2009): Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd Edition. Helsinki, Finland. URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition.pdf (Stand 14.04.1014).

Schomburg, Harald (2012): Absolventenstudien im Netzwerk. Methoden und Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragungen. In: Kehm, B. M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.): Differenzierung, Internationalisierung, Relevanzsteigerung: Hochschulen im Funktionswandel. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 109–126.

Steinhardt, Isabel/Iden, Kirsten (2012): Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen. In: Qualität in der Wissenschaft: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (QiW). 4/2012, 6. Jahrgang, S. 105-110.

Tillmann, Alexander/Reiß, Siegbert/Moosbrugger, Helfried/Krömker, Detlef/Schweizer, Karl/Gold, Andreas (2011): Qualitätssicherung der Lehre an großen Universitäten: Psychometrische Studien zum Frankfurter Studierendenfragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (STUD-FEL). In: Qualität in der Wissenschaft: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (QiW). 3/2011, 5. Jahrgang, S. 79-89.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Drs. 2259-12. Bremen. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf> (Stand 14.04.2014).

Rolle und Selbstverständnis von Qualitätsmanager(inne)n

Markus Seyfried

Zielkonflikte im Qualitätsmanagement¹

1. Einleitung

Qualitätsmanagement an Hochschulen ist oftmals positiv konnotiert. Das liegt nicht zuletzt daran, dass dieses Wort das Substantiv ‚Qualität‘ enthält. Qualität impliziert immer etwas Gutes, etwas Positives, etwas, das sich zu erreichen lohnt. Wer nicht für Qualität ist, diskreditiert sich damit praktisch selbst. Dass der Begriff Qualität im Hochschulkontext sehr unklar ist, dass es zahlreiche Definitionsprobleme, aber auch implizite Annahmen gibt, wird dabei gerne unterschlagen (zu den Definitionsproblemen von Qualität siehe etwa Harvey/Green 1993, S. 10; Tam 2001, S. 48; Seyfried 2012).

Diese Definitionsprobleme gelten nicht nur für Qualität als Stammbegriff, sondern auch für assoziierte Begrifflichkeiten, wie etwa Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Von der Idee ausgehend, dass Wörter in den Wissenschaften immer (fach-)spezifische Bedeutungen haben, darf angenommen werden, dass die genannten Begriffe jeweils unterschiedliche Sachverhalte umschreiben bzw. dass Wissenschaftler begriffliche Konstrukte eindeutig abgrenzen. Allerdings darf bezweifelt werden, dass dies immer geschieht.

Ungeachtet der Tatsache, dass so etwas wie konzeptionelle Verwirrung oder Unklarheit existiert, was jeweils konkret mit Qualitätsmanagement, mit Qualitätssicherung und mit Qualitätsentwicklung bezeichnet sein soll und was diese Begriffe vereint bzw. trennt, darf nicht vergessen werden, dass mitunter ein erhebliches Sendungsbewusstsein besteht, sich den Instrumenten von Qualitätssicherung bzw. Qualitätserfassung zu verschreiben. Im schlimmsten Fall kann von einer *Déformation professionnelle* gesprochen werden, die zu einer selektiven Perzeption führt, da nur noch Belange der Profession wahrgenommen und als wichtig erachtet werden.

Dabei gibt es heute eine Reihe von Untersuchungen, die den Qualitätsbegriff im Rahmen von Qualitätsmanagement selbstkritisch reflektieren. Allerdings sind dies oft Nebenprodukte. Sie folgen somit keiner besonderen Systematik und schließen nur selten aneinander an. Dennoch sind diese selbstreflexiven Ansätze wichtig, da sie helfen Probleme aufzuzeigen, die entstehen können, wenn es um Management, Sicherung oder Entwicklung von Qualität geht.

Die Aufarbeitung dieser Literatur ist vor allem deshalb gewinnbringend, da einerseits deutlich wird, dass Qualitätsmanagement keinesfalls ein Allheilmittel ist, das ständige Qualitätsverbesserungen garantiert. Für Evaluationen ist beispielsweise schon seit längerem bekannt, dass trotz des gut gemeinten Ansatzes auch nicht intendierte Effekte (Pollitt 2003, S. 123; Hellstern/Wollmann 1983, S. 11) oder auch Zielkonflikte auftreten können. Andererseits heißt das auch, dass im Qualitätsmanagement Zielkonflikte vorliegen können, die durch Entscheidungen aufgelöst werden müssen.

Die Tatsache, dass im Rahmen von Qualitätsmanagement Zielkonflikte vorliegen können, bedeutet also zwangsläufig, dass bei bestimmten Entscheidungen Opportunitätskosten entstehen. Beispielsweise ergeben sich aus dem Qualitätsmanagement oftmals

¹ Für wertvolle Hinweise und Anmerkungen danke ich Alexa Kristin Brase und Moritz Ansmann.

zusätzliche Berichtspflichten, die mit Effizienzbestrebungen in Konflikt stehen können. Aber warum sollte es darüber hinaus wichtig sein, sich mit diesem Thema zu befassen? Aus wissenschaftlicher Perspektive ist dieses Thema schon deshalb interessant, da es gegenwärtig empirisch noch weitgehend unerforscht ist bzw. da sich diese Sachverhalte nicht ohne Weiteres untersuchen lassen. Dementsprechend fehlen vertiefte Erkenntnisse über Folgewirkungen von Richtungsentscheidungen im Bereich Qualitätsmanagement an Hochschulen in Deutschland. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Qualitätsmanagement im Hochschulbereich, insbesondere in Deutschland, ein eher neues Phänomen ist, wenn von bereits bestehenden funktionalen Äquivalenten abgesehen wird (wie etwa peer review). Insofern ist es zielführend, Zielkonflikte im Qualitätsmanagement zu untersuchen, um ein tieferes Verständnis von intendierten und nicht intendierten Folgewirkungen zu erhalten. Dadurch werden diese Konflikte nicht unumgänglich, dennoch kann es gelingen, das Qualitätsmanagement so zu organisieren, dass es im Wesentlichen den intendierten Zwecken und Präferenzen entspricht und dass eine Sensibilität für nicht erreichbare Zielsetzungen oder mögliche negative Externalitäten entsteht. Im besten Fall werden dadurch die Weichen für eine elaborierte Wirkungsanalyse gestellt. Davon ist heute jedoch noch nicht zu sprechen. Sozial relevant ist die Fragestellung nach Zielkonflikten im Qualitätsmanagement schon deswegen, da diesen Bereichen, insbesondere an Hochschulen, immer mehr Ressourcen zufließen. Dadurch entsteht auch ein Legitimationsdruck, da implizit der Vorwurf mitschwingt, dass dieselben Ressourcen genauso gut direkt der Lehre oder Forschung zugutekommen könnten und dort mitunter mehr bewirken würden. Es geht jedoch nicht nur um Ressourcen, sondern auch um Kompetenzen und Befugnisse infolge der Professionalisierung, unabhängig davon, wie dies im Detail aussieht (Blümel/Kloke/Krücken 2011, S. 121). Auch hier besteht hinreichend Druck, sich gegenüber der wissenschaftlichen Profession zu behaupten.

Der Beitrag systematisiert die bereits vorliegenden Befunde zu Zielkonflikten im Qualitätsmanagement, da dieses Thema zumeist nur implizit Beachtung findet. Der Artikel versteht sich aber nicht als Wirkungsanalyse von Qualitätsmanagement, sondern als Versuch, die verschiedenen Sorten von Zielkonflikten, die sich aus dem Qualitätsmanagement ergeben, zu ordnen. Damit wird grundlegend der Frage nachgegangen, welche Zielkonflikte sich aus dem Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre an Hochschulen ergeben.

Zur Beantwortung dieser Frage gliedert sich der Beitrag folgendermaßen: In Abschnitt 2 erfolgt eine kurze Begriffsbestimmung von Qualitätsmanagement, bei der insbesondere auf die definatorischen Probleme eingegangen wird. Anschließend werden die Zielkonflikte vorgestellt, die sich aus der Etablierung eines Qualitätsmanagements ergeben können, gefolgt von allgemeinen Lösungsansätzen sowie Vorschlägen zur weiteren Untersuchung. Abschnitt 5 fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen.

2. Versuch einer Begriffsbestimmung

Oft entpuppen sich „große Begriffe“ zumeist als Nebelwolken, in denen sich viel verstecken und wenig erkennen lässt. So verhält es sich auch mit dem Qualitätsbegriff, und für derivative Begriffe wie Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung scheint dies ganz ähnlich zu sein. Daher ist es sinnvoll, etwas genauer hinzuschauen, wenn es darum geht, diese Begriffe zu definieren. Nur so ist ein gemeinsames Verständnis zu gewährleisten.

Stockmann (2002) definiert Qualitätsmanagement folgendermaßen: „Das Qualitätsmanagement umfasst die Führungsaufgaben, die die Festlegung und Umsetzung der Qualitätspolitik zum Ziel haben. Die hierfür notwendigen Tätigkeiten werden in der Regel in die Bereiche Qualitätsplanung, -lenkung, -sicherung und -verbesserung unterteilt“ (Stockmann 2002, S. 4). Der vorliegende Beitrag befasst sich aber, wie bereits erwähnt, nur mit den Phasen der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung bzw. Qualitätsentwicklung. Stockmann meint mit seiner Definition, dass das Qualitätsmanagement die Qualitätssicherung und -entwicklung mit umfasst. Dies scheint intuitiv plausibel. Andere Autoren hingegen definieren die genannten Begriffe als jeweils eigene, eher nebeneinander stehende Konzepte (für einen Überblick: Pasternack 2001, S. 42).

Durch den Begriff Qualitätsmanagement wird vor allem die Steuerungsperspektive bestimmter Prozesse und Verfahren hervorgehoben. Gleichzeitig ist die Abgrenzung gegenüber Begriffen, die im Alltagsgebrauch gerne auch synonym verwendet werden – wie etwa Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung –, nicht immer trennscharf. Unter Qualitätsmanagement kann „ein umfassender Managementprozess, der von der gezielten Planung über die Steuerung und Kontrolle alle Qualitätsaspekte und Dimensionen einer Organisationen umfasst“ (Kloke/Krücken 2012, S. 314), verstanden werden. Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung gelten somit „als Grundlage für eine funktionierende Steuerung [...]“ (Riegler 2013, S. 71) oder als „market-like steering paradigms“ (Csizmadia et al. 2008, S. 440). Hinzu kommen die zum Teil erheblichen Erwartungen der unterschiedlichen Akteure (Riegler 2013, S. 73). Die Qualitätssicherung dient dabei vor allem der Vertrauensschaffung, und Qualitätsmanagement meint eher die „Erfüllung der Qualitätsanforderungen“ (Stockmann 2002, S. 4). Stensaker (2007, S. 105) spricht davon, dass Qualitätsmanagement nur dann erfolgreich übersetzt wurde, wenn folgende Kriterien erfüllt sind: Unterstützung durch einflussreiche Akteure, universaler Anspruch, Produktivität, Fortschritt, Harmonisierung, Dramatisierung und Individualisierung (ebd.). Insbesondere diese letztgenannten normativen Definitionen sind aber in ihrer Aussagekraft stark begrenzt. Dabei darf ein Teil dieser sehr allgemeinen Parameter durchaus als hehrer Vorsatz angesehen werden, obgleich davon auszugehen ist, dass bestimmte Prozesse nicht konfliktfrei ablaufen können. Beim Qualitätsmanagement handelt es sich folglich um eine hochkomplexe Angelegenheit, die keinesfalls frei von Konfrontationen und (Ziel-)Konflikten ist. Alle genannten Eigenschaften zu realisieren ist mit sehr hohen Kosten verbunden, wenn nicht sogar unmöglich. Dementsprechend gibt es bestenfalls Idealtypen, die nur auf dem Papier existieren. Realistischer ist dagegen eine teilweise Berücksichtigung verschiedener Merkmale auf Kosten anderer Merkmale. In der Regel ergeben sich im Rahmen der Errichtung und Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen Zielkonflikte, die auf die eine oder andere Art und Weise zu entscheiden sind. Dies wird genauer im folgenden Kapitel beschrieben. Dabei bleibt die Frage offen, ob die Zielkonflikte überhaupt dauerhaft aufgelöst werden müssen bzw. können oder ob realistischere nicht einfach nur eine Art Bewusstsein über prinzipiell unauflösbare Zielkonflikte geschaffen werden sollte, um diese Konflikte einfach „auszuhalten“.

3. Zielkonflikte im Qualitätsmanagement

Zielkonflikte sind dadurch gekennzeichnet, dass eine bestimmte Eigenschaft oder ein bestimmtes Ziel nur auf Kosten einer anderen Eigenschaft oder eines anderen Ziels erreicht werden kann. Dementsprechend fallen immer Opportunitätskosten an und der

ROLLE VON QUALITÄTSMANAGER(INNE)N

Zielkonflikt kann nicht ohne Weiteres – etwa Innovation, externe Ressourcen etc. – entschieden werden.

Abbildung 1 zeigt dabei, wie dies theoretisch aussehen kann. Dargestellt ist, dass bei einem Zielkonflikt (etwa Funktion b) eine Qualität, Eigenschaft Y, zu einem bestimmten Aufwand y nur dann erhöht werden kann, wenn im Hinblick auf eine andere Qualität, Eigenschaft X, Reduzierungen in Höhe von x in Kauf genommen werden. Potenzielle Innovationen spiegeln sich dabei in einer Verschiebung der Kurve auf Funktion a wieder. Hier hat sich das allgemeine Qualitätsniveau erhöht, ohne dass es zu Minderungen bei Eigenschaft Y bzw. Eigenschaft X gekommen wäre. Gleiches kann jedoch auch bei systematischen Verschiebungen nach unten passieren (siehe Funktion c). Der Zielkonflikt bleibt dabei grundsätzlich erhalten. Lediglich das Niveau verschiebt sich. Dementsprechend lässt sich der Punkt $P(f;e)$ durch Veränderungen der Prioritätensetzung, durch Änderungen der externen Bedingungen, aber auch durch Veränderungen der gesamten Funktion (Innovation) verschieben. Nie aber kann auf diese Weise der Zielkonflikt vollständig aufgelöst werden.

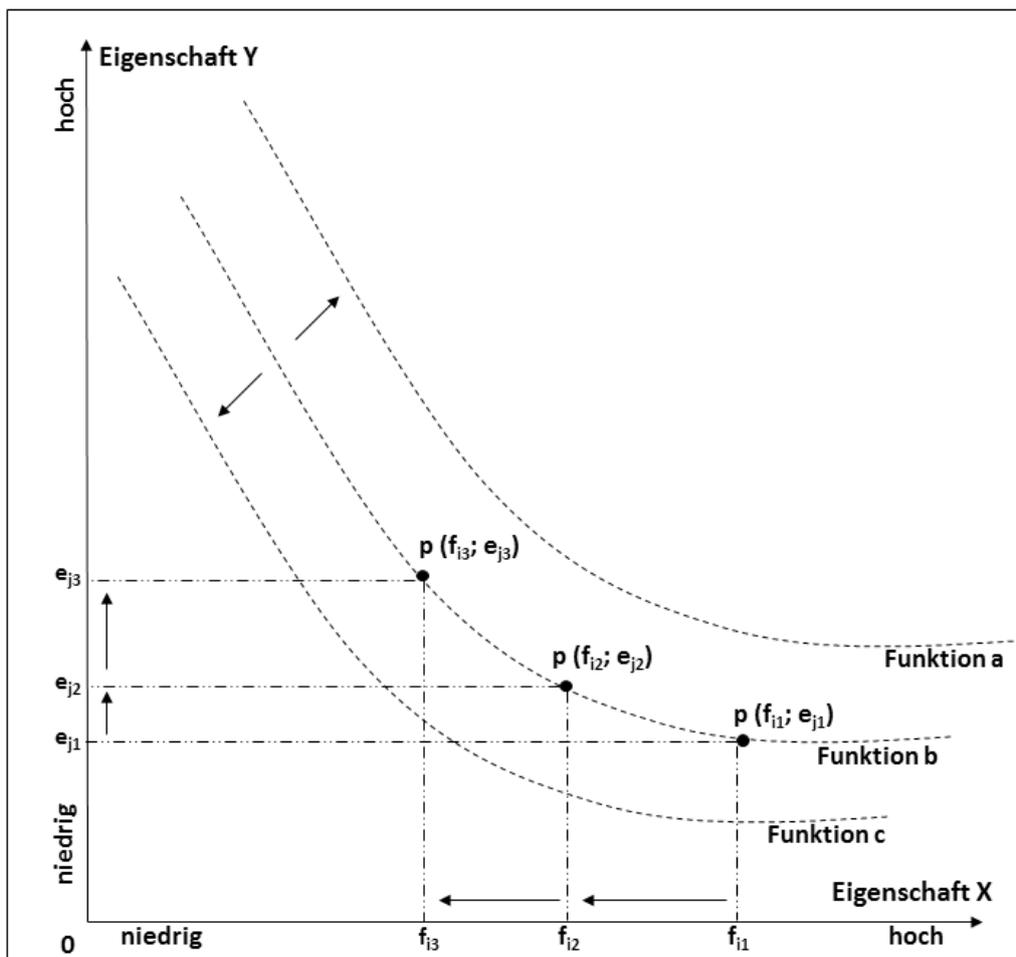


Abb. 1: Schematische Darstellung von Zielkonflikten im Qualitätsmanagement (Quelle: eigene Darstellung)

ROLLE VON QUALITÄTSMANAGER(INNE)N

Oftmals stellt sich jedoch eine ganze Reihe von Zielkonflikten ein, z. B. etwa dann, wenn Verfahren des Qualitätsmanagements eingeführt werden. Dies liegt zum einen daran, dass hier verschiedene Prozesse etabliert werden, die auf ganz unterschiedliche Reaktionen treffen. Zum anderen liegt dies aber auch daran, dass solche Verfahren oft unter Bedingungen von Unsicherheit und unvollständigem Wissen eingeführt werden, d. h. nicht intendierte Wirkungen oder Wirkungsweisen generell nicht hinreichend bekannt sind. Daher ist es umso wichtiger, diese wissenschaftlich zu beobachten und zu analysieren, um besagte Innovationspotenziale zu erschließen und Opportunitätskosten bei der Auflösung von Zielkonflikten zu verringern. Im Folgenden wird eine Reihe dieser Zielkonflikte beschrieben. Tabelle 1 fasst diese der einschlägigen Literatur entnommenen Zielkonflikte systematisch zusammen. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Zielkonflikt		
Selbstreflexion	vs.	Window Dressing
Faktische Anpassung		Formale Anpassung
Qualität		Effizienz
Standardisierung		Diversifizierung
Standardisierung		Professionalisierung

Tabelle 1: Zielkonflikte im Qualitätsmanagement (Quelle: Eigene Darstellung)

Die ersten beiden Zielkonflikte beziehen sich auf das Selbstverständnis, mit dem Qualitätsmanagement an der jeweiligen Hochschule betrieben wird. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass dies jeweils mit unterschiedlicher „Ernsthaftigkeit“ geschieht. Zum einen kann Qualitätsmanagement als Instrument der Selbstreflexion für organisationale Lernprozesse verwendet werden, wenngleich dies in der Praxis sehr stark differieren dürfte. Dabei werden an der entsprechenden Hochschule gewonnene Wissensbestände systematisch erhoben, ausgewertet und in praktische Handlungsempfehlungen weiterverarbeitet. Die Wissensgenerierung spielt damit eine immer wichtigere Rolle (vgl. dazu Wolter/Kerst 2006, S. 189). Das ist aber nur die eine Seite der Medaille.

Auf der anderen Seite können Hochschulen aber auch einfach formale Anpassung oder so genanntes „window dressing“ (Anderson 2006, S. 167) betreiben. Das bedeutet, dass sie zwar formal Qualitätsmanagement betreiben, dies jedoch nicht dazu dient, die Qualität zu steigern, sondern primär dem Zweck, die Hochschule nach außen als modern etc. erscheinen zu lassen. Dementsprechend kann das Qualitätsmanagement an Hochschulen rein äußerlich recht ähnlich sein, doch muss sich dahinter, d. h. unter Berücksichtigung der Implementation, nicht zwangsläufig das gleiche System bzw. der gleiche Anspruch befinden. Formale Anpassung geschieht demnach vor dem Hintergrund der Intention, nach außen hin den Eindruck zu erzeugen, dass man um die Qualität von Forschung, Studium und Lehre besorgt sei. Demgegenüber ist ein Qualitätsmanagement, das der Selbstreflexion dient, sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet. Gleichwohl bringt Letzteres aber einen in vielerlei Hinsicht höheren Aufwand mit sich.

Der dritte Zielkonflikt bezieht sich auf den Gegensatz von Qualität und Effizienz, also auf

das Verhältnis von Input zu Output. Wie bereits beschrieben, wird implizit unterstellt, dass eine Erhöhung der Qualität zu Verbesserungen an der jeweiligen Hochschule führt. Dass dies nicht aus jeder Perspektive der Fall ist, zeigt der Gegensatz zwischen Qualität bzw. Qualitätsmanagement und Effizienz. Ein höherer Qualitätsanspruch bzw. die Umsetzung eines Qualitätsmanagements kann zu erheblichen Effizienzverlusten führen. Das wohl bekannteste Beispiel sind die durch Qualitätsmanagement neu entstandenen Berichts- und Rechenschaftsverpflichtungen. Die zunehmenden Bürokratielasten führen zu zusätzlichen Kosten (v. a. Zeitaufwand), die nicht unbedingt qualitätsförderlich sind. Dazu gehören auch Datenerhebungen, Datenauswertungen, Koordination mit anderen Akteuren etc. All dies kann unter Umständen zu deutlichen Effizienzminderungen führen, ohne dass zwangsläufig zusätzliche Qualität geschaffen wird (Donabedian 1989, S. 5). Dieser Widerspruch zwischen Qualität und Effizienz verlangt damit eine möglichst ausbalancierte Gestaltung von Verfahren.

Zwei weitere Zielkonflikte beziehen sich auf Standardisierungsprozesse an Hochschulen, die, je nach Perspektive, auch nicht immer auf Wohlwollen stoßen. Der zentrale Zielkonflikt liegt dabei im Gegensatz von Standardisierung und Professionalisierung. Qualitätsmanagement geht in diesem Kontext immer auch mit der Vereinheitlichung von Prozessen und Strukturen einher, damit aber zugleich auch mit dem Verlust der Selbstbestimmung bzw. Autonomie bestimmter Statusgruppen an Hochschulen. Generell ist eine gewisse Form von Vereinheitlichung aus methodischen Gesichtspunkten oftmals kaum zu vermeiden, wenn beispielsweise der Vergleich von Outputs als notwendig angesehen wird. Eine Standardisierung ist etwa bei der Erfassung von Daten über Lehr- und Forschungsleistungen unausweichlich, um den Output überhaupt annähernd vergleichend betrachten zu können. In diesem Kontext wird auch immer wieder der Vorwurf erhoben, dass diese zunehmende Ausrichtung an formal erfassbaren Kriterien zu einer Deprofessionalisierung der Disziplinen führen kann (Hartmann/Hartmann 1982, S. 206; Seyfried/Pohlenz 2013, S. 56 f.; Schimank 2005), wogegen sich die Gruppe der Qualitätssicherer im weitesten Sinne immer mehr professionalisiert hat, wie etwa die Diskussionen um den sogenannten „Third Space“ zeigen (Whitchurch 2010). Dennoch bleibt ein gewisser Grad an Standardisierung notwendig, um komplexe Sachverhalte, wie etwa Lehre und Forschung an Hochschulen, hinreichend zu erfassen. Dieser Zielkonflikt lässt sich daher nicht ohne Weiteres auflösen, da Sachverhalte entweder sehr genau und damit zeitaufwendig und quasi nicht vergleichbar oder aber sehr grob und schemenhaft, aber vergleichbar, dokumentiert werden können. Die dabei notwendige Komplexitätsreduktion führt konsequenterweise zu einer besseren Vergleich- und Generalisierbarkeit auf Kosten von Tiefgang oder auch auf Kosten von Qualität. Dieser Zielkonflikt wohnt aber nicht nur dem Qualitätsmanagement inne, sondern ist bei vielen Formen standardisierter Leistungserfassung ein ernstzunehmendes Problem (Weert 1990, S. 66; Charlton 2002).

Ein weiterer Zielkonflikt, der unmittelbar an die notwendige Standardisierung von Qualitätsmanagement gekoppelt ist, kann in der Diversifizierung, also der Profilbildung – etwa bei Studienangeboten oder der Zusammensetzung der Studierendenschaft etc., – gesehen werden. Dementsprechend gibt es zwar die oben beschriebenen, mehr oder weniger stark ausgeprägten Tendenzen zur Vereinheitlichung, aber eben auch jene parallel verlaufenden Prozesse der Diversifizierung, die dadurch entstehen, dass Studienprogramme auf bestimmte Gruppen zugeschnitten werden. Auch diese beiden Sachverhalte stehen in einem Widerspruch, der sich nicht ohne Weiteres auflösen lässt,

ohne an der einen oder anderen Stelle Zugeständnisse machen zu müssen. Dementsprechend können durchaus Abstriche bei den Ansprüchen an Differenzierung und Spezialisierung die Folge sein (Weert 1996, S. 67).

So stellt sich abschließend die Frage, wie die hier beschriebenen Zielkonflikte zu bewerten sind, und vor allem: wie sie aufgelöst werden können. Gerade Letzteres scheint aber äußerst schwierig zu sein, da es hier keine Patentlösungen gibt, die allen Hochschulen gleichermaßen empfohlen werden könnten.

4. Zielkonflikte auflösen – und dann ...?

Es ist Zielkonflikten immanent, dass sie – wie bereits beschrieben – nicht vollständig aufzulösen sind. Demnach kann dies immer nur graduell gelingen. Klar ist außerdem, dass Zielkonflikte immer entsprechend den an der jeweiligen Einrichtung bestehenden Akteurspräferenzen bearbeitet werden. Beispielsweise würde ein Qualitätsmanagement, das als formale Erfüllung präferiert ist, nicht zwangsläufig zur Etablierung von Mechanismen führen, die faktisches Lernen begünstigen. Ferner könnte eine starke Befürwortung von Qualitätsmanagement zu deutlichen Effizienzeinbußen führen, sofern die entstandenen Berichtspflichten ohne Abstriche in Kauf genommen werden (siehe oben).

Folglich geht es zunächst darum zu akzeptieren, dass es diese Zielkonflikte gibt und diese nicht final aufgelöst werden können. Erst auf Grundlage dieses Verständnisses stellt sich dann die Frage, was dennoch getan werden kann, um Zielkonflikte abzumildern, und welche Implikationen das mit sich bringt. Hierbei spielen Präferenzen von verschiedenen Akteursgruppen (Hochschulleitung, Hochschullehrer, Studierende etc.), wie erwähnt, eine sehr wichtige Rolle, wenngleich nicht auszuschließen ist, dass formale Anpassungen im Zeitverlauf auch zu faktischen Anpassungen führen können (Hasse/Japp 1997) und sich Ablauf- und/oder Aufbauorganisation entsprechend verändern. Unabhängig davon spielen eigene Zielsetzungen und Präferenzen sowie die Kenntnis der Techniken bzw. Instrumente eine wichtige Rolle. Nur unter Einbeziehung dieser Faktoren können Zielkonflikte durch Prioritätensetzung entschieden werden. Letzteres sollte dann dazu dienen, sich über Ziele, Routinen und Formen der Rechenschaftslegung Gedanken zu machen.

Dabei wird jedoch nichts darüber ausgesagt, ob diese Prioritätensetzung konfliktär oder konsensual erfolgt. Denn natürlich spielt auch die Ausgestaltung des Entscheidungsprozesses eine wichtige Rolle. So stellt sich etwa auch die Frage, wie über die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements entschieden wird – in top-down- und/oder in bottom-up-Prozessen. Dies dürfte beispielsweise vor allem für den Zielkonflikt Standardisierung vs. Professionalisierung von Bedeutung sein.

Durch die Entscheidung der Zielkonflikte zugunsten bestehender Präferenzen wird das Qualitätsmanagement in einer bestimmten Form ausgestaltet und organisiert. Generell bieten Gulick und Urwick (1937) eine Möglichkeit, wie die Organisation entlang von vier Dimensionen von Spezialisierung untersucht werden kann: Organisation nach Zweck, Organisation nach Prozessen, Organisation nach Klientel und Organisation nach Ort. Übertragen auf das Qualitätsmanagement an Hochschulen ist mit Organisation nach Zweck gemeint, dass die Zielkonflikte so aufgelöst werden, dass ein Qualitätsmanagement vor allem dazu in der Lage ist, den Zweck zu erfüllen, also Qualität zu steuern und zu managen. Dagegen ist eine Fokussierung auf Prozesse vor allem darauf ausgerich-

ROLLE VON QUALITÄTSMANAGER(INNE)N

tet, dass bestimmte Verfahren funktionieren. Dazu können Evaluationen, Monitoring, Audits etc. gehören, die routinemäßig ablaufen und das Qualitätsmanagement mit Inhalten hinterlegen. Die Organisation nach Klientel bezieht sich auf die mögliche(n) Zielgruppe(n) des Qualitätsmanagements, wie etwa Professoren, Studierende, Hochschulleitungen. Dagegen folgen Organisationsformen nach Ort eher bestimmten lokalen Gegebenheiten, wie etwa der Zuordnung von bestimmten Akteuren oder Organisationseinheiten zu einer Fakultät oder einem Fachbereich (Gulick/Urwick 1937, S. 21-30). Die einzelnen Sachverhalte variieren selbstverständlich unter Berücksichtigung der Organisationsentscheidungen mit Bezug zum Qualitätsmanagement der jeweiligen Hochschulen (siehe Abbildung 2).



Abb. 2: Organisationsformen von Qualitätsmanagement (Quelle: Gulick/Urwick 1937, S. S21-30)

Dabei ist klar, dass es sich bei dieser Zusammenfassung um eine Idealtypologie handelt, die sowohl in Reinform, was vermutlich eher selten vorzufinden sein dürfte, als auch in diversen Mischformen in Erscheinung tritt. Dementsprechend ist in der sozialen Realität immer auch mit Überschneidungen verschiedener Organisationsansätze zu rechnen, die dann wiederum aufzeigen, inwieweit die oben beschriebenen Zielkonflikte in die eine oder andere Richtung hin aufgelöst werden. So ist beispielsweise auch ein Qualitätsmanagement möglich, welches alle vier genannten Aspekte berücksichtigt, dann aber auch entsprechende externe Effekte und Opportunitätskosten mit sich bringt.

5. Schlussfolgerung

Ein funktionierendes Qualitätsmanagement ist keinesfalls ein Selbstläufer, insbesondere dann nicht, wenn beachtet wird, dass zur Etablierung von Steuerungsmechanismen im Bereich Qualitätsmanagement auch zahlreiche Zielkonflikte zu berücksichtigen sind. Dazu gehören beispielsweise Qualität vs. Effizienz, Standardisierung vs. Diversifizierung oder Standardisierung vs. Professionalisierung (etc., siehe oben Tabelle 1). Diese Zielkonflikte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht oder nur unter Einsatz erheblicher Zusatzkosten aufzulösen sind (etwa in Form von Zeit, Geld, Kontrollaufwand etc.). Daher bietet es sich an, die Etablierung eines Qualitätsmanagements nicht als Selbstzweck zu sehen, wonach Qualitätsmanagement automatisch etwas Gutes meint, das als solches nicht in Frage zu stellen ist. Vielmehr sollte überprüft werden, wo Akteure innerhalb der Hochschulen ihre eigenen Prioritäten sehen und welche Präferenzen im Hinblick auf Qualitätsmanagement und dessen Ausgestaltung vorliegen. Danach sollte dann über einen Ausgleich der jeweils vorliegenden Zielkonflikte entschieden werden. Dementsprechend sollten die Zielkonflikte immer unter Berücksichtigung von eigenen Präferenzen und Erkenntnissen (Vorwissen) entschieden werden, wobei externe Einflüsse auf die Hochschulen nicht völlig aus dem Blick verloren werden dürfen. Alles andere würde zu fragwürdigem Kopierverhalten führen, das möglicherweise nur schwerlich dazu in der Lage ist, ein funktionierendes Qualitätsmanagement zu gewährleisten.

Entsprechend der Ausführungen in diesem Beitrag ist es naheliegend, die Qualitätsmanagementsysteme in vier Hauptgruppen und diverse Untertypen zu gliedern, die, je nach Organisationsform, zwischen Zweck, Prozess, Klientel und Ort unterschieden werden können. Angesichts der bereits heute bestehenden Varianz an Organisationsformen und Regelungen mit Bezug zum Qualitätsmanagement dürfte es eine interessante und gewinnbringende Aufgabe sein, diese Steuerungssysteme einer Systematisierung zu unterziehen. Die hier vorgeschlagene dürfte dabei vielversprechend sein. Insofern ist die empirische Betrachtung der Zielkonflikte, über die Hochschulakteure entscheiden müssen, sowie der Ausgestaltung der Verfahren im Qualitätsmanagement ein weiterer wichtiger Schritt, um mehr über problemadäquate Strukturen und deren Zustandekommen zu erfahren. Derzeit stehen die Bemühungen hierzu noch am Anfang.

Literatur

Anderson, Gina (2006): Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. In: *Quality in Higher Education*, 12 (2), S. 161-173.

Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina/Krücken, Georg (2011): Professionalisierungsprozesse in Deutschland. In: Langer, A./Schröder, A. (Hrsg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-126.

Charlton, Bruce G. (2002): Audit, accountability, quality and all that: The growth of managerial technologies in UK Universities. URL: <http://www.hedweb.com/bgcharlton/audit.html> (Stand 03.03.2014).

Csizmadia, Tibor/Enders, Jürgen/Westerheijden, Don F. (2008): Quality Management in Hungarian Higher Education: Organizational Responses to Governmental Policy. In:

Higher Education, 56 (4), S. 439-455.

Donabedian, Avedis (1989): Institutional and professional Responsibilities in Quality Assurance. In: Quality Assurance in Health Care, 1 (1), S. 3-11.

Gulick, Luther/Urwick, Lyndall (1937): Papers on the Science of Administration. New York: Columbia University Press.

Hartmann, Heinz/Hartmann, Marianne (1982): Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34 (2), S. 193-223.

Harvey, Lee/Green, Diana (1993): Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), S. 9-34.

Hasse, Raimund/Japp, Klaus P. (1997): Dynamik symbolischer Organisationspolitik. Umwelt- und Selbstanpassung als Folgewirkung ökologischer Leistungserwartungen. In: Birke, M./Burschel, C./Schwarz, M. (Hrsg.): Handbuch Umweltschutz und Organisation, Ökologisierung, Organisationswandel, Mikropolitik. München: R. Oldenbourg Verlag, S. 134-162.

Hellstern, Gerd-Michael/Wollmann, Hellmut (1983): Evaluierungsforschung. Ansätze und Methoden: dargestellt am Beispiel des Städtebaus. Basel: Birkhäuser Verlag.

Kloke, Katharina/Krücken, Georg (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. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-324.

Pasternack, Peer (2001): Qualität als Politik: Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hrsg.): Qualität: Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim: Beltz Verlag, S. 23-70.

Pollitt, Christopher (2003): The Essential Public Manager. Maidenhead: Open University Press.

Riegler, Karin (2013): Zehn Jahre Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung an österreichischen Universitäten. Fünf Thesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (2), S.70-74.

Schimank, Uwe (2005): New Public Management and the academic profession: Reflections on the German situation. In: Minerva, 43 (4), S. 361-376.

Seyfried, Markus (2012): Probleme und Methoden der Qualitätsbewertung in verschiedenen Politikfeldern. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ansätzen zur Qualitätserfassung und Evaluation in Hochschulen und öffentlich-rechtlichem Rundfunk. In: Zeitschrift für Evaluation, 2012 (2), S.209-232.

Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp (2013): Professionalisierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation der Hochschullehre: zwischen Kontrolle und Selbstreflexion. In: Hense, J./Rädiker, S./Böttcher, W./Widmer, T. (Hrsg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster: Waxmann Verlag, S. 43-61.

Stensaker, Bjorn (2007): Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In: Westerheijden, D. F./Stensaker, B./Rose, M. J. (Hrsg.): Quality Assurance In Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 99-118.

Stockmann, Reinhard (2002): Qualitätsmanagement und Evaluation: Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte. Saarbrücken: Centrum für Evaluation.

Tam, Maureen (2001): Measuring quality and performance in Higher Education. In: Quality in Higher Education, 7 (1), S. 47-54.

Weert, Egbert de (1990): A macro-analysis of quality assessment in higher education. In: Higher Education, 19 (1), S. 57-72.

Whitchurch, Celia (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (4), S. 9-21.

Datenaufbereitung für Steuerungsentscheidungen

Caroline Johnen, Rabea Pfeifer

Aufbereitung studiumsbezogener Daten an der Fachhochschule Münster

1. Einführung

1.1. Die Fachhochschule Münster

Der vorliegende Beitrag dient der Präsentation der Aufbereitung studiumsbezogener Daten an der Fachhochschule Münster und in besonderem Maße der Frage, wie Daten für Steuerungsentscheidungen genutzt werden können. Dazu werden zu Beginn kurz die Hochschule und anschließend ihr Qualitätsmanagementsystem vorgestellt. Das Hauptaugenmerk wird jedoch auf der Datenaufbereitung liegen, die in besonderem Maße durch das QLS-Portal¹ und den Evaluationsbericht geprägt werden.

Die Fachhochschule Münster bietet an ihren 12 Fachbereichen und zwei zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen² 75 Studiengänge an. Im WS 2012/13 studierten hier knapp 12.000 Personen und im Prüfungsjahr 2012 konnten über 2.000 Studierende ihr Studium abschließen. An der Fachhochschule Münster arbeiten derzeit 257 Professorinnen und Professoren sowie 682 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Stand: Dezember 2013).³

1.2. Qualität in Studium und Lehre an der Fachhochschule Münster

Seit November 2011 ist die Fachhochschule Münster systemakkreditiert. „Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 18). Der Ausgangspunkt dieses Qualitätssicherungssystems ist der Studiengang, und das System muss bei der Entwicklung desselben beginnen.

An der Fachhochschule Münster spielt das Prozessportal FINDUS eine grundlegende Rolle bei der Entwicklung und Einführung neuer Studiengänge. In diesem Portal ist der Prozess „Studiengang entwickeln“ hinterlegt, in dem ein Flussdiagramm jeden Schritt von der Idee bis zur Einführung eines neuen Studiengangs darstellt. Die notwendigen Ansprechpartner und Formulare sind hinterlegt und der Ablauf, die fachliche Einbettung sowie administrative und fachliche Zuständigkeiten werden abgebildet. Nachdem ein neuer Studiengang entwickelt wurde und durchgeführt wird, produziert er Kennzahlen, wie z. B. die Anzahl der Studierenden, den Anteil der weiblichen Studierenden etc. Diese

1 QLS = Qualität in Lehre und Studium

2 Im Folgenden werden unter Fachbereich sowohl Fachbereiche als auch zentrale wissenschaftliche Einrichtung verstanden.

3 Vor dem Hintergrund der Gleichberechtigung von Frauen und Männern verwendet die Fachhochschule Münster nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Formulierungen. Wo sich dies nicht umsetzen lässt, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum benutzt. Selbstverständlich sind dabei Frauen eingeschlossen.

DATENAUFBEREITUNG

Kennzahlen werden seit Mai 2013 im QLS-Portal aufbereitet und fachhochschulintern veröffentlicht (siehe Kapitel 2). Auch werden in jedem angebotenen Studiengang verschiedene Evaluationen (Erstsemesterbefragung, Lehrveranstaltungsbefragung, Abschlussbefragung, Befragung externer Experten) durchgeführt. Diese produzieren wiederum Evaluationsergebnisse, die unter anderem in dem seit 2013 erscheinenden Evaluationsbericht (siehe Kapitel 3) als Grundlage für Steuerungsentscheidungen bereitgestellt werden. Neben dem QLS-Portal und den Evaluationsergebnissen stellen informelle Anregungen z.B. von Studierenden in einem Fachbereich eine wichtige Informationsquelle für Studiengangs- und Fachbereichsleitungen sowie QM-Beauftragte dar. Sie dienen der regelmäßigen Überprüfung des Studiengangs und der Anregung zur Diskussion im Kollegium.

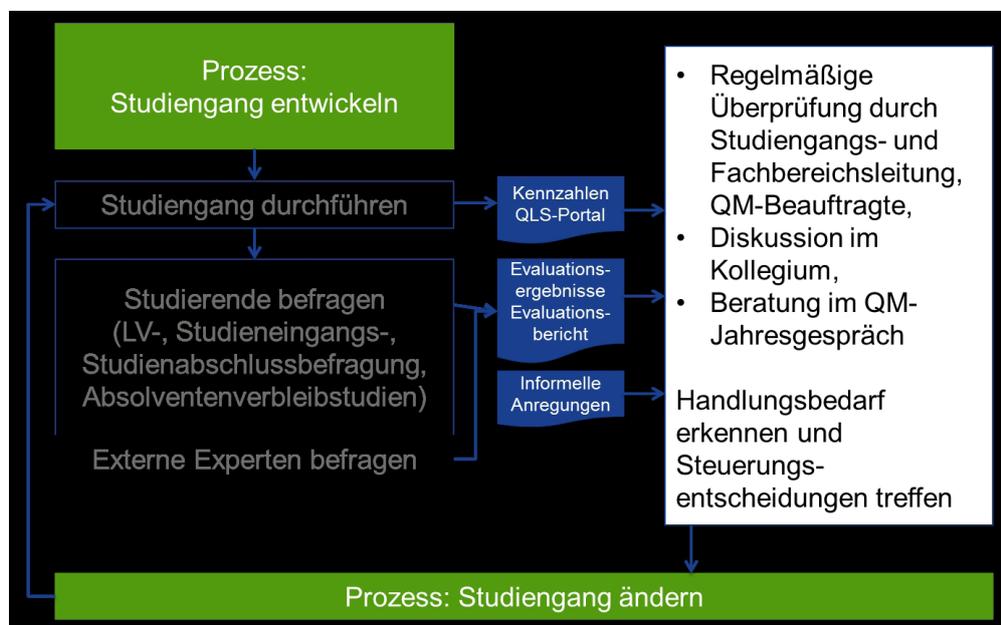


Abb. 1: Das QM-System in Studium und Lehre

Mindestens in jedem zweiten Kalenderjahr findet in jedem Fachbereich das QM-Jahresgespräch statt. Dieses dient dem Austausch über qualitätsrelevante Fragen zwischen dem Fachbereich einerseits und dem Präsidium, dem QM-Team sowie dem Dezernat Studium und Akademisches andererseits. Dem QM-Jahresgespräch kommt im QM-System der Fachhochschule Münster eine zentrale Rolle zu, unter anderem, da nur durch Kommunikation die Bedeutung von Zahlen und auch Evaluationsergebnissen geklärt werden kann. Gleiche Zahlen können in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen haben; im QM-Jahresgespräch hat der Fachbereich die Möglichkeit, sie zu erläutern. Wenn in einem Studiengang Handlungsbedarf erkennbar wird, muss der FINDUS-Prozess „Studiengang ändern“ durchlaufen werden, und nach den Änderungen beginnt der Kreislauf erneut.⁴

⁴ Weitere Informationen zum QM-System der Fachhochschule Münster unter: <https://www.fh-muenster.de/hochschule/qualitaetsentwicklung/index.php>.

Wie in jedem System ist auch im QM-System der Fachhochschule Münster eine stetige Weiterentwicklung notwendig, um den Anforderungen der Qualitätssicherung gerecht zu werden. Die grundlegendsten Entwicklungen 2013 stellen die Einführung des QLS-Portals und des Evaluationsberichtes dar: Mit ihren aufbereiteten Daten unterstützen sie die Fachbereiche beim Erkennen von Handlungsbedarfen und in ihren Steuerungsentscheidungen weit besser, als dies vorher der Fall war.

2. Das QLS-Portal

2.1. Entwicklung

Bereits seit 2006 wurden an der Fachhochschule Münster qualitätsrelevante Informationen und Kennzahlen jährlich im QLS-Report veröffentlicht. Doch die Masse an tabellarisch dargestellten Daten war sehr unübersichtlich. Im QLS-Portal wird durch halbjährliche Überarbeitung und die direkte Bereitstellung der Daten Aktualität gewährleistet und das Intranet ermöglicht die flexible und anwenderorientierte Darstellung der Daten. Von besonderer Bedeutung ist die Aufbereitung der Daten, die es ermöglicht, diese so zu aggregieren oder in Relation zu setzen, dass sie Informationen liefern, die tatsächlich für Steuerungsentscheidungen notwendig sind.

2.2. Ziele bei der Einführung

Das QLS-Portal stellt sowohl zur Fachhochschule Münster als auch zu jedem Fachbereich und jedem Studiengang Informationen zur Verfügung. Dies sind insbesondere die jeweiligen Kennzahlen. Begleitet werden sie von diversen Dokumenten, wie z.B. Modulhandbüchern, Prüfungsordnungen, Evaluationsbestimmungen, Academic Scorecards⁵ etc. sowie auch Links zu bereits bestehenden Internetseiten. Der Nutzer kann sich die gewünschten Informationen individuell (eingeschränkt durch Zugriffsrechte) zusammenstellen und so einen Überfluss an Daten vermeiden.

Die Verständlichkeit der Daten wird durch die Art der Aufbereitung verstärkt. Dank der studiengangsspezifischen Darstellung in Abbildungen und Diagrammen sind die Informationen schneller verständlich und besser nutzbar. Dies wird auch durch die Bereitstellung von Definitionen und Interpretationshilfen im Glossar gewährleistet. Um die Qualitätssicherung zu unterstützen, müssen die Daten darüber hinaus schnell und einfach interpretierbar sein. An diesem Anspruch orientiert sich ihre grafische Aufbereitung.

2.3. Die Kennzahlen

Sowohl auf der Fachbereichs- als auch auf der Studiengangsebene werden folgende Kennzahlen dargestellt:

⁵ Qualität wird an der Fachhochschule Münster als ein relatives Maß definiert: Es misst den Grad, in dem zuvor festgelegte Ziele erreicht wurden. Mit Hilfe von „Academic Scorecards“ (ASC) wurden die Ziele für die gesamte Hochschule, aber auch für jeden einzelnen Fachbereich und jedes Institut dokumentiert und im Hochschulentwicklungsplan 2011-2015 veröffentlicht. Damit ist der Prozess aber selbstverständlich nicht abgeschlossen: Jeder Fachbereich befasst sich regelmäßig mit seiner ASC, um festzustellen, welche Ziele erreicht wurden und wo ggf. durch neue Maßnahmen gegengesteuert werden muss.

- die Studierenden- und Erstsemesterzahlen,
- die Studierenden nach Geschlecht und
- die Abschlüsse, auf Studiengangsebene nach Geschlecht und auf Fachbereichsebene nach Abschluss und Geschlecht.

Auf der Studiengangsebene wird dann die prozentuale Entwicklung der Studierendenzahlen in der Regelstudienzeit angegeben. Ein zentrales Thema sind auch die Darstellungen der Kohortenverläufe⁶, die sowohl in tabellarischer Form als auch als Liniendiagramm dargestellt werden. Das anschließend folgende Beispiel der Studiendauer verdeutlicht das Anliegen des QLS-Portals. Sehr komplexe Informationen werden in einer einfachen und schnell verständlichen Abbildung dargestellt. Jeder kann auf einen Blick die Information entnehmen, wie sich in den letzten Jahren die Studiendauer entwickelt hat. Gleichzeitig ist auch eine tiefere Beschäftigung mit dem Thema möglich. So kann der Abbildung auch entnommen werden, wie sich die Anzahl der Abschlüsse entwickelt hat, wie viel Prozent der Abschlüsse in der Regelstudienzeit gemacht wurden, es kann zwischen Median und arithmetischem Mittel unterschieden werden und Auswirkungen von Maßnahmen zur Verkürzung der Studiendauer können überprüft werden.

Auf Fachbereichsebene werden die oben genannten Grunddaten durch Personaldaten und die prozentuale Auslastung⁷ ergänzt. Eine weitere wichtige Kennzahl stellt die Betreuungsrelation dar. Diese wird für die Studierenden jeweils für das Wintersemester berechnet und mit dem hochschulweiten Durchschnittswert verglichen.

2.4. Ausblick

Damit das Portal anwenderorientiert bleiben und die für Steuerungsentscheidungen notwendigen Informationen liefern kann, muss auf der einen Seite regelmäßig geprüft werden, ob und wie die angebotenen Informationen genutzt werden. Daten, die unverständlich oder aber für Steuerungsentscheidungen in der Qualitätssicherung nicht notwendig sind, müssen entfernt werden. Gleichzeitig ergeben sich aus persönlichen Kontakten und Diskussionen mit den relevanten Akteuren oft Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen. Nur durch einen stetigen Austausch mit den in der Praxis tätigen Personen kann das Portal entsprechend seiner Ziele und Funktionen weiterentwickelt werden. Dies entspricht dem Qualitätsverständnis der Fachhochschule Münster, in dem Kommunikation als Schlüsselfaktor für den Erfolg eines Qualitätsmanagementsystems angesehen wird (siehe Boentert 2013).

3. Der Evaluationsbericht

Auch die Evaluationsergebnisse sollen Steuerungsprozesse unterstützen. Sie müssen daher den gleichen Anforderungen genügen wie das QLS-Portal.

6 Eine Kohorte sind alle Studierenden, die in einem Semester ihr Studium beginnen. Wenn Studierende später einsteigen, werden sie im Nachhinein einer Kohorte zugerechnet und die Kohortenzahl steigt. Wenn Studierende abschließen, abbrechen oder auch einen Studiengang wechseln, sinkt die Kohortenzahl. Diese Entwicklungen bilden den Kohortenverlauf.

7 Der personelle Auslastungsgrad einer Hochschule spiegelt das Verhältnis von Lehrangebot und Lehrnachfrage einer Lehrereinheit wider.

3.1. Die Zielgruppen der verschiedenen Berichte

Vier unterschiedliche Befragungen werden hochschulweit durchgeführt: Die Erstsemesterbefragung zu Beginn eines Studienjahres, die Lehrveranstaltungsbefragung etwa nach zwei Dritteln der Veranstaltungstermine und die Studienabschlussbefragung zum Zeitpunkt der Zeugnisausgabe. Zudem nimmt die Hochschule an der Absolventenverbleibstudie in einem Kooperationsprojekt des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel (INCHER) teil.⁸ Diese Befragung findet ca. 1,5 Jahre nach Abschluss des Studiums statt.

Die Fragebögen der Erstsemester- und der Studienabschlussbefragung sind in je einen hochschulweiten Teil sowie in fachbereichsspezifische Teile gegliedert. Entsprechend unterscheiden sich die Ergebnisdarstellungen und deren Adressaten: Der jährliche Evaluationsbericht über den hochschulweiten Fragebogenteil richtet sich vor allem an das Präsidium und die Leiter der zentralen Serviceeinrichtungen, während die Angaben in den fachbereichsspezifischen Teilen den jeweiligen Fachbereichen zur Verfügung gestellt werden.

Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbefragungen erhalten die Dozenten direkt nach der Auswertung in Form eines EvaSys-Reports. In aller Regel werden die Daten nur demjenigen Lehrenden übermittelt, der die entsprechende Veranstaltung durchgeführt hat. Ausnahmen bilden Lehrbeauftragte und Neuberufene.⁹ Die Ergebnisse der Absolventenverbleibstudie erhalten sowohl das Präsidium und die zentralen Serviceeinrichtungen als auch die Fachbereiche. Im ersten Schritt werden ihnen die Daten nur tabellarisch bereitgestellt, um ihnen die Angaben der Alumni trotz der Datenfülle und der damit verbundenen langen Aufbereitungszeit schnellstmöglich an die Hand zu geben. Während die Hochschulleitung die Ergebnisse zu jeder Fragestellung aufgeschlüsselt nach Fachbereichswerten erhält, bekommen die Fachbereiche die Ergebnisse aufgefächert nach ihren Studiengängen sowie zu Vergleichszwecken die zusammengefassten Werte, die sich aus den Daten ihrer jeweiligen Fachrichtung speisen, und die Hochschulgesamtwerte. Im Nachgang erstellt das QM-Team einen zusammenfassenden Bericht, der ausschließlich die fachbereichsspezifischen Werte sowie die bundesweiten Vergleichswerte enthält. Dieser richtet sich in erster Linie an die Hochschulleitung; den Fachbereichen soll er hochschul- und bundesweite Vergleiche erleichtern.

Alle Ergebnisse und Berichte stehen – durch Zugriffsrechte und ein entsprechendes Rollenmanagement geschützt – im QLS-Portal zum Download bereit.

⁸ Weitere Informationen zum Kooperationsprojekt Absolventenstudien unter: <http://koab.uni-kassel.de>.

⁹ Erstere leiten ihre Ergebnisse an die entsprechenden Studiengangsleiter und Dekane weiter, da unter anderem aufgrund dieser Daten über die Verlängerung des Lehrauftrags entschieden wird. Bei den Neuberufenen tragen die Evaluationen zur Prüfung der pädagogischen Eignung bei.

3.2. Aufbau des Evaluationsberichts

Der jährliche Evaluationsbericht ist folgendermaßen gegliedert:

1. Das Wichtigste in Kürze
2. Der Weg an die Fachhochschule Münster
3. Die Zufriedenheit mit der Fachhochschule Münster
4. Die Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote
5. Anlagen

Die Daten werden vorrangig grafisch – meist in Form von Balkendiagrammen – dargestellt. Kurze Anmerkungen liefern dem Adressaten die Informationen, die zum Verständnis der Grafiken erforderlich sind. Je nach Organisationseinheit werden die Ergebnisse dabei aggregiert dargestellt. Da die Fachhochschule Münster an zwei Standorten angesiedelt ist und diverse Einrichtungen an beiden Orten je eine Anlaufstelle für die Studierenden eingerichtet haben, werden die Befragungsdaten entsprechend aufgeschlüsselt präsentiert.

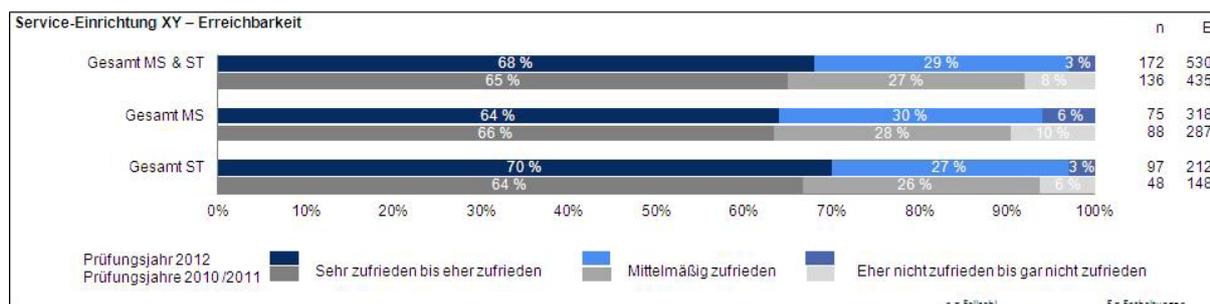


Abb. 2: Balkendiagramm mit Evaluationsergebnissen

Bei den je oberen, blauen Teilbalken in Abb. 2 handelt es sich um die Angaben der jüngst befragten Kohorte. Die grauen Teilbalken darunter zeigen die Befragungsergebnisse des vorherigen Jahrgangs an. Hierdurch werden Entwicklungstendenzen sichtbar. Neben den aggregierten Daten im Hauptteil enthält der Bericht im Anhang die detaillierten fachbereichsspezifischen Werte. Er bedient damit auch tiefergehende Fragestellungen, die nur für einzelne Nutzergruppen von Interesse sind.

4. Datenaufbereitung im Jahreslauf: Die QM-Jahresuhr

Der Bereich Evaluation folgt einem kontinuierlichen Ablauf von Einzelschritten, die sich über das Jahr verteilen. Um die Transparenz zu erhöhen, einen besseren Überblick zu verschaffen und so zu vermeiden, dass Schritte oder Termine versäumt werden, werden sie für alle Beteiligten in der QM-Jahresuhr (vgl. Abb. 3) dargestellt. Die Uhr ist in zwölf Felder unterteilt, sodass für jeden Kalendermonat ein Arbeitsschritt vorgesehen ist, wobei sich viele Schritte überschneiden. An der Einfärbung der Felder wird erkennbar, welche Organisationseinheit für den jeweiligen Schritt zuständig ist. Dem Verlauf des Studienjahres entsprechend, beginnt die QM-Jahresuhr mit dem Oktober. Das erste

Quartal eines Studienjahres ist durch Aufgaben der Fachbereiche gekennzeichnet: Bis spätestens Ende Oktober sind die QM-Beauftragten der Fachbereiche gebeten, ausgefüllte Fragebögen der Studienabschlussbefragung an das QM-Team zu leiten. Hier geht es um die Bögen aller Alumni, die ihr Studium im gerade abgelaufenen Studienjahr absolviert haben. Im November wird die Erstsemesterbefragung durchgeführt, und zwar, genauso wie die Studienabschlussbefragung, in den Fachbereichen. Im Anschluss fließen auch diese Bögen zum QM-Team. Dort werden die Bögen beider Befragungen bis Januar eingescannt.

Bis Ende März wird der Evaluationsbericht nach dem obig dargestellten Muster erarbeitet. Den Zielgruppen wird er im April zum einen im QLS-Portal bereitgestellt, zum anderen wird er dem Präsidium, den zentralen Einrichtungen und den Fachbereichen auch in gedruckter Form zugeleitet, um die Ergebnisse gemeinsam mit den Gremien zu besprechen. Ab Mai werden zentral wie auch in den Fachbereichen Optimierungen der Angebote diskutiert. Etwa im Juli wird das QM-Team darüber informiert, welche Maßnahmen beschlossen wurden.

In der Vergangenheit verdeutlichten die damaligen Befragungsergebnisse zum Beispiel, dass eine bestimmte Organisationseinheit bei den Studierenden fast unbekannt ist. Seitdem nehmen die betreffenden Kollegen an den Willkommensveranstaltungen für die Erstsemester teil, um ihre Beratungsangebote bekannt zu machen. Ein weiteres Beispiel betrifft Meldungen, die einen Fachbereich auf didaktische Probleme hinwiesen. Daraufhin wurde ein Projekt angestoßen, um die didaktischen Methoden des Fachbereiches zu verbessern. All diese Maßnahmen werden im QLS-Portal dokumentiert.

Zum Abschluss des Studienjahres werden im September alle dort gespeicherten Zahlen, die bereits durch aktualisierte Werte überholt wurden, archiviert, um das noch junge Portal auch langfristig übersichtlich zu halten. Somit dient die QM-Jahresuhr als strukturierende Arbeitsstütze im Qualitätsmanagement, um die verschiedenen Abläufe in Zusammenhang zu setzen und einen „runden Ablauf“ zu sichern.

Literatur

Akkreditierungsrat Drs. AR (20/2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013.

Boentert, Annika (2013): Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: ZfHE Jg.8 / Nr.2 (März 2013), S. 125-137.

Fachhochschule Münster (2010): Antrag auf Systemakkreditierung. Das Qualitätssicherungssystem der Fachhochschule Münster, Münster.

Verordnung zur Ermittlung der Aufnahmekapazität an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen für Studiengänge außerhalb des zentralen Vergabeverfahrens (Kapazitätsverordnung NRW 2010 – KapVO NRW 2010) vom 10.01.2011.

DATENAUFBEREITUNG

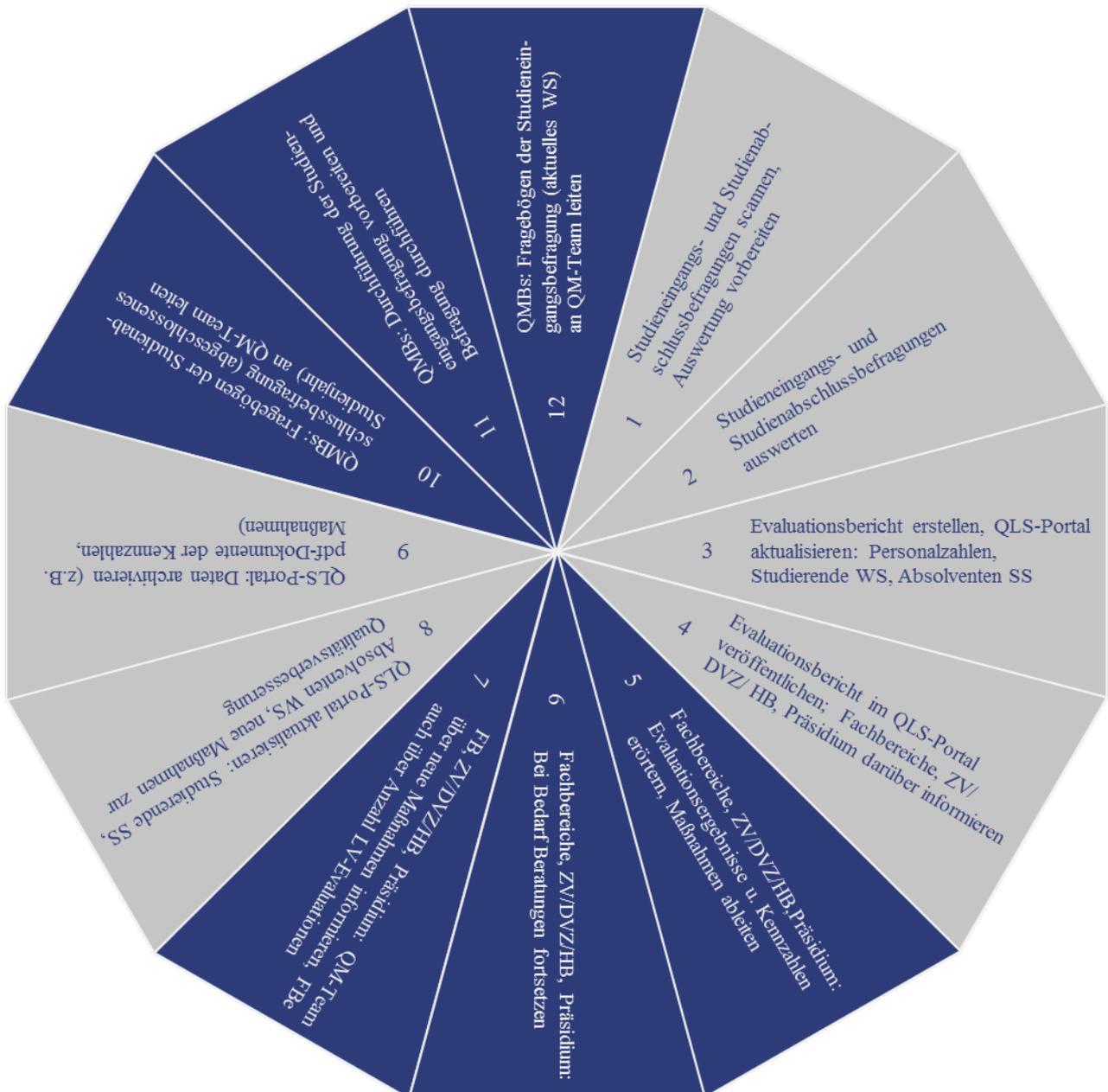


Abb. 3: QM-Jahresuhr (Boentert, März 2013)

Uwe Schmidt, Katharina Haas

Sprach- und Verständigungsprobleme: Zum Verständnis und zur Relevanz von Daten in Hochschulen

1. Fragen ohne Daten

Die in den vergangenen Jahren mit Blick auf die zumindest partielle Reduktion staatlicher Detailsteuerung wachsende Autonomie von Hochschulen bringt sowohl besondere Anforderungen an die interne Steuerung als auch an die externe Rechenschaftslegung mit sich. Dem steht die häufig benannte Diagnose gegenüber, dass die Datenlage an Hochschulen insgesamt als defizitär zu bezeichnen ist. Hierbei wird der Fokus auf unterschiedliche Monita gelegt: Genannt werden insbesondere die mangelnde Verfügbarkeit von Daten an sich, die unterschiedlichen Aggregatsebenen vorhandener und für unterschiedliche Kontexte abgefragter Daten sowie divergierende Definitionen von Daten. Für diese Defizite wurden in den letzten beiden Jahrzehnten unterschiedliche Lösungsansätze diskutiert, die von der verbindlichen Definition der zugrunde gelegten Begrifflichkeiten – so jüngst im Rahmen der Empfehlungen des Wissenschaftsrates für einen Kerndatensatz im Bereich der Forschung (vgl. Wissenschaftsrat 2013) – bis hin zur Implementierung technischer Systeme – wie die Einführung eines Data-Warehouse oder eines Forschungsinformationssystems – reichen. Verbunden sind diese Initiativen jeweils mit der Hoffnung, dass eine stärkere Stringenz im Hinblick auf die bereit gestellten Daten nicht nur zu einer besseren Datengrundlage für Steuerungsprozesse im Sinne einer stärkeren Evidenzbasierung führt, sondern perspektivisch auch den Aufwand der Datengenerierung reduziert.

Betrachtet man unabhängig von Fragen der Datendefinition die wesentlichen Probleme der Datenbereitstellung, so liegen diese zum einen in der Qualität der erhobenen bzw. erfassten Daten sowie in der fehlenden Zielexplication der Datengewinnung bzw. -aufbereitung. Häufig werden Daten, wie bspw. Personal- oder Finanzdaten, für spezifische Zwecke erhoben, ohne dass im Vorhinein mögliche steuerungsrelevante Verwendungszwecke hinreichend berücksichtigt würden. Insbesondere wenn Daten für unterschiedliche Fragestellungen herangezogen und damit verbunden in unterschiedlicher Weise aggregiert werden sollen, ergeben sich enorme Anforderungen. Zum anderen zeigen sich zum Teil erhebliche Schnittstellenprobleme unterschiedlicher Datenbanksysteme, die bspw. zusätzliche Programmieraufgaben erforderlich machen.

Der vorliegende Beitrag stellt jedoch weniger auf diese technischen Probleme als viel mehr darauf ab, ob und inwieweit die zugrundeliegenden Fragestellungen und Bewertungsmaßstäbe bei Überlegungen der Datengenerierung ausreichend Berücksichtigung finden. Darüber hinaus werden Überlegungen zum Aufbau eines Datencockpits sowie zur Verwendung der auf unterschiedliche Weise gewonnenen Daten dargelegt.

2. Daten ohne Fragen

Die zugrundeliegende Annahme ist mithin, dass neben dem Problem fehlender Daten jenes der fehlenden Fragestellungen und der unzureichend geklärten Verwendungszwe-

cke nicht weniger relevant und kennzeichnend für die gegenwärtige Situation an Hochschulen ist. Der Fokussierung auf die Erhebung und Generierung von Daten liegt häufig die unausgesprochene Hoffnung zugrunde, dass Daten an sich „sprachfähig“ seien und Lösungen mit intendieren. Übersehen wird hierbei, dass die in der Regel deskriptiven Daten ggf. Problembeschreibungen, jedoch keine Erklärungen bereitstellen können. Zudem hängen die Aufbereitung und damit auch die Aussagefähigkeit von Daten – selbstredend – wesentlich von der jeweiligen Fragstellung ab – oder anders ausgedrückt: Die fehlende Intelligenz von Fragen kann nicht mit der Anhäufung von Daten kompensiert werden.

Eng verknüpft mit der Klärung der für die Datenerhebung und -generierung zugrunde liegenden Fragestellung ist die Klärung des Zwecks, für den Daten benötigt werden. So unterscheiden sich Aufbereitung und Tiefe der Daten bspw. grundlegend, wenn sie entweder der Qualitätsentwicklung oder der externen Rechenschaftslegung dienen. Für Hochschulen lassen sich diese Zwecke vor allem differenzieren nach

- Daten, die primär dazu dienen, Akteuren auf unterschiedlichen Handlungsebenen ein Feedback zu geben, um hiermit die Auseinandersetzung mit Problemlagen oder Maßnahmen zu motivieren,
- Daten, die über die Deskription hinaus vertiefende Analysen liefern und zu Erklärungen von Zusammenhängen im Sinne von Ursachen- und Wirkungsanalysen beitragen sollen, um kurz-, mittel- und langfristige Effekte von Prozessen, Handlungsroutinen oder intervenierenden Maßnahmen messen zu können,
- Daten, die in erster Linie der externen Rechenschaftslegung dienen und in diesem Sinne spezifische Anforderungen an die Aufbereitung erfüllen müssen, um bspw. eine (fachimmanente) vergleichende Perspektive auf Landes- oder Bundesebene zu ermöglichen, und schließlich
- Daten, die wesentlich der internen Steuerung bspw. im Rahmen leistungsorientierter Mittelverteilung dienen und die in der Regel einen (fachübergreifenden) hochschulinternen Vergleich erlauben.

Darüber hinaus ist vor der Generierung von Daten für Qualitätssicherungs- oder Steuerungsbedarfe wesentlich, den Bezugsrahmen zu klären, der Interpretationen und Bewertungen zugrunde liegt. Hierbei lassen sich fünf unterschiedliche Zugänge bzw. Perspektiven unterscheiden (vgl. hierzu ausführlich Schmidt 2010):

1. Der Vergleich zwischen Programmen, Projekten und Institutionen, wie er im Hochschulbereich u.a. im Rahmen von hochschulinternen und -übergreifenden vergleichenden Daten zur Mittelverteilung und im Kontext von Rankings und Lehrveranstaltungsbewertungen zugrunde gelegt wird. Auch die in Evaluationsverfahren vielfach eingesetzte externe Bewertung durch Peers lässt sich als vergleichende Bewertung verstehen, indem ein mehr oder weniger expliziter Vergleich durch Fachgutachterinnen und -gutachter mit Erfahrungen an anderen Hochschulen vorgenommen wird.
2. Der Vergleich zwischen angestrebten Zielen und dem Grad der Zielerreichung. Dieser Zugang ist weiter verbreitet im Hinblick auf die Bewertung von Pro-

- jekterfolgen, da hier – oft anders als bei gewachsenen Institutionen – Ziele expliziter, wenngleich häufig auch etwas unkonkret, beschrieben sind.
3. Der Vergleich zwischen zwei Zeitpunkten, der auf den Veränderungsprozess fokussiert. Diese Perspektive findet im Hochschulbereich u. a. bei der Bewertung von Forschungsleistungen in Form von Drittmittelwerbungen im Zeitvergleich, der Entwicklung von Studierenden- und Absolventenzahlen Berücksichtigung.
 4. Ein Maßstab, der auf absolut gesetzte, normative Kriterien abstellt, der typischerweise in Verfahren der Akkreditierung bzw. in solchen Verfahren, die auf Standards rekurrieren, von Bedeutung ist.
 5. Ein auf theoretisch fundierte Modelle abstellender Maßstab, der insbesondere im Hinblick auf die Erklärung von Wirkzusammenhängen von Relevanz ist. Solche Modelle finden in der Hochschulpraxis vergleichsweise selten Anwendung, und auch für die Hochschulevaluation und Hochschulforschung ist bislang ein gewisses Theoriedefizit zu konstatieren, das zuweilen durch induktiv entwickelte Modelle bspw. im Rahmen von Lehrveranstaltungsbewertungen (vgl. u. a. Rindermann/Amelang 1994) zumindest partiell verringert wird.

In der Regel sind diese unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe nicht ausschließend, sondern in der Praxis sind häufig mehrere Bezugsrahmen parallel zu beobachten. Unabhängig davon, welcher Zugang bzw. welche Kombination von Maßstäben letztlich Anwendung findet, ist wesentlich, sich dieses Rahmens vor der Generierung oder Erhebung von Daten bewusst zu sein. So ist die Aufbereitung und Gewinnung von Daten unter Umständen gänzlich anders, wenn entweder ein Zeitvergleich angestellt werden soll und entsprechend Längsschnittdaten notwendig sind oder ein Vergleich mit anderen Hochschulen angestrebt wird, der vergleichbare Definitionen der Daten voraussetzt. Die eingangs erwähnte Diagnose, dass die Datenlage an Hochschulen insgesamt als defizitär wahrgenommen wird, ist insbesondere auf diese fehlende Vorarbeit zur Klärung der Bewertungsmaßstäbe zurückzuführen; denn Daten als solche liegen vor – allerdings selten in der konkret benötigten Form.

3. Steuerungsdaten

Eine spezifische Herausforderung nicht nur für Hochschulen, sondern für Organisationen insgesamt, stellt die Bereitstellung von Daten zur evidenzbasierten ‚alltäglichen‘ Steuerung dar. Solche Daten müssen sowohl dem Anspruch einer zeitnahen Verfügbarkeit als auch einer komprimierten Darstellung von Informationen gerecht werden, ohne komplexe Wirkungsweisen in Organisationen zu simplifizieren. Steuerungsdaten müssen neben der Unterstützung langfristiger Entwicklungsplanungen der sozialen Konstitution von Organisationen und damit Entscheidungen in vielfältigen unmittelbaren Kontakten Rechnung tragen. Dies bedeutet, dass relevante Daten auf unterschiedlichen Aggregationsebenen in der Weise aufbereitet sein müssen, dass sie kurzfristig einen angemessenen Überblick erlauben, gleichzeitig aber keine unnötige Reduktion der vorhandenen Komplexität bedeuten.

Insbesondere der Verzicht auf qualitative Daten mit dem Verweis auf einen Datenpragmatismus ist hierbei als kritisch zu bewerten.

Unter dieser Perspektive hat die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) eine Datenplattform für zentrale Akteure (u.a. Hochschulleitung, Dekan) im Sinne eines „Datencockpits“ entwickelt, auf die im Folgenden beispielhaft eingegangen wird. Ziel ist es hierbei, Steuerungsentscheidungen eng an Qualitätssicherungsprozesse der Hochschule zu koppeln, indem hochschulübergreifend relevante Daten aus unterschiedlichen Bereichen zusammengeführt, aufbereitet und zentral bereitgestellt werden. Diese dienen dazu, Entscheidungsträger der Hochschule bei Fragen der strategischen Steuerung der Hochschule sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung von Forschung und Lehre zu unterstützen. Eine gute Datenbasis für Steuerungsentscheidungen der Hochschule ist sowohl auf zentraler als auch auf dezentraler Ebene der Fächer von hoher Relevanz. Auf der Informationsplattform „Datencockpit“ werden Informationen aus unterschiedlichen Datenquellen der JGU und aus externen Datenquellen zusammengeführt, um den Entscheidungsträgern der Hochschule eine ganzheitliche Perspektive zu ermöglichen.

Adressiert werden mit diesem Informationssystem die Mitglieder der Hochschulleitung, deren Referentinnen und Referenten sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Stabstellen- und Abteilungsleitungen der Zentralverwaltung. Auf dezentraler Ebene der Fächer werden relevante Daten für Fachbereichsleitungen, Geschäftsführende Leitungen der Institute und Studiengangleitung bereitgestellt. Darüber hinaus haben Leiterinnen und Leiter Zentraler Einrichtungen eine Zugriffsberechtigung. Das Datencockpit ist an der JGU in Form einer Teamweb-Seite aufgebaut, was die Umsetzung eines differenzierten Rechte- und Rollenkonzepts ermöglicht. Der Hochschulstruktur folgend, finden sich neben Daten auf der Ebene der Hochschule insgesamt auch Daten auf Fachbereichsebene, auf Instituts- bzw. Fachebene sowie auf Studiengangebene. Die Vergabe von Zugriffsrechten erfolgt je nach organisatorischer Zugehörigkeit und Aufgabenbereich des Nutzers: so sind für hochschulübergreifend aktive Steuerungsakteure alle Daten einsehbar, für andere ist der Zugriff auf den Fachbereich oder auf das jeweilige Institut beschränkt.

Je nach Fragestellung und Aufgabenbereich der Nutzerinnen und Nutzer werden unterschiedliche Inhalte, Berichtsformate und Verdichtungsebenen der Daten benötigt: So erfordern bspw. die Aufgaben der Hochschulleitung in der Regel übergreifende, stark verdichtete und vorinterpretierte Informationen, auf deren Grundlage man sich in kurzer Zeit einen Überblick verschaffen und eine Einschätzung vornehmen kann. Auf der operativen Ebene hingegen werden differenziertere Daten genutzt. Unabhängig davon, an wen sich die Informationen richten, gilt aber: die Berichtsformate sollen übersichtlich, möglichst knapp und leicht verständlich sowie vergleichend aufbereitet sein, um Einschätzungen zu ermöglichen.

Um die an der Hochschule vorhandenen Daten als Informationsgrundlage für Steuerungsentscheidungen verwenden zu können, muss die Datenqualität gewährleistet werden. Die Verantwortlichkeiten im Hinblick auf die Datenerfassung, Datenauswertung und -aufbereitung müssen klar definiert und transparent sein, denn die erforderlichen Informationen werden an vielen unterschiedlichen Stellen der Hochschule erhoben und verarbeitet. Ein Teil der an der Hochschule vorhandenen Datenbestände ist das Produkt kontinuierlicher Verwaltungsprozesse in den unterschiedlichen Abteilungen der Hochschule. So werden bspw. in den Studierendensekretariaten und Prüfungsämtern

DATENAUFBEREITUNG

Studierenden- bzw. Prüfungsdaten erhoben, Mobilitätszahlen werden von der Abteilung Internationales dokumentiert, Finanz- und Drittmitteldaten werden durch die Finanzbuchhaltung und Personaldaten von der Personalabteilung erfasst. Die in den jeweiligen Verwaltungssystemen vorhandenen Datenbestände werden über Schnittstellen in einem sogenannten Data-Warehouse zusammengeführt. Die Datenbank ermöglicht es, entscheidungs- und controllingrelevante Daten zu separieren, diese statistisch aufzubereiten und in Form von standardisierten Berichten bereitzustellen. Nur ein Teil der steuerungsrelevanten Informationen ist allerdings in Form von Hochschulstatistiken und Leistungskennzahlen vorhanden. Der andere Teil der von Entscheidungsträgern der Hochschule benötigten Daten umfasst Erkenntnisse, die bspw. in Erhebungen im Rahmen des internen Qualitätsmanagements – in Studierenden-, Absolventen- und Lehrendenbefragungen sowie Evaluations- und Akkreditierungsverfahren – gewonnen werden. Aber auch Strategiepapiere zur zukünftigen Ausrichtung, Zielvereinbarungen als Ergebnis von Evaluationsverfahren oder als Ergebnis abgeschlossener Verhandlungen zwischen Hochschulleitung und Ministerien, mit einzelnen Forschungseinrichtungen oder Professorinnen und Professoren sind zentrale Instrumente und Informationsquellen der Hochschulsteuerung. Darüber hinaus werden bibliometrische Daten, die in der Universitäts-Bibliografie erfasst werden, berücksichtigt. Externe Quellen, wie Hochschulrankings, hochschulübergreifende Studierenden- und Absolventenbefragungen, Vergleichsdaten der amtlichen Statistik oder ausgewählte Erkenntnisse der Hochschulforschung bieten Anknüpfungspunkte. Im Datencockpit zur Verfügung gestellt werden schließlich ausgewählte, für die Belange der Steuerungsakteure aufbereitete Daten. Dies beinhaltet Strukturdaten, Informationen zu den inhaltlichen Bereichen Forschung, Studium und Lehre sowie Querschnittsthemen wie Internationalisierung und Gender.

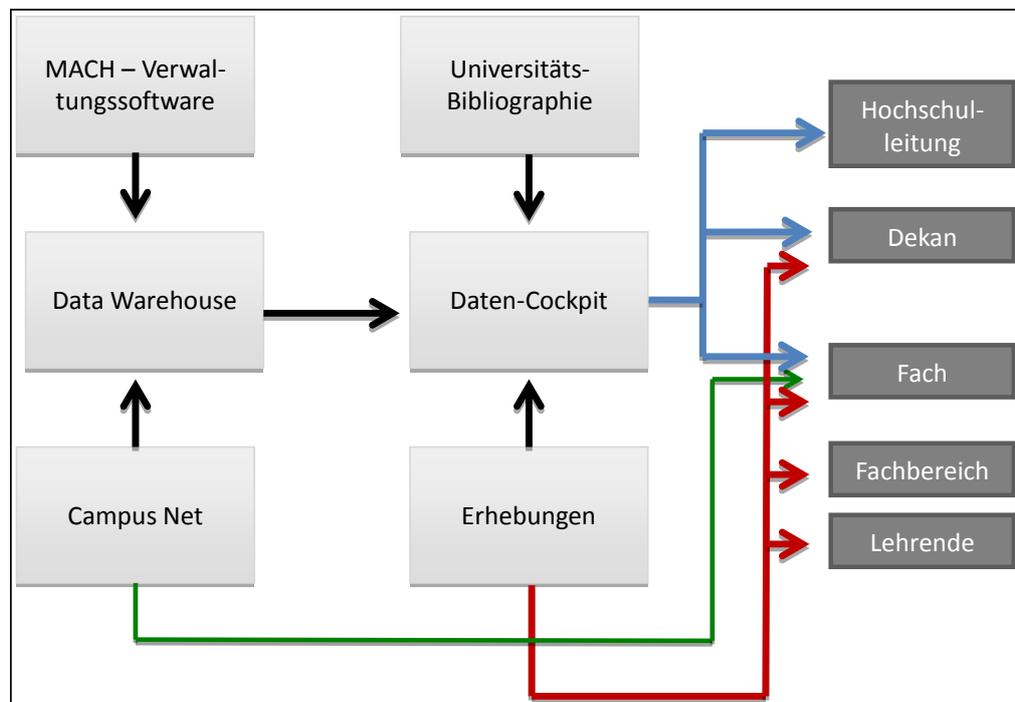


Abb. 1: Datensysteme, Datenwege und Datenadressaten an der JGU

Voraussetzungen für ein sinnvolles, empfänger-orientiertes Berichtssystem mit einem ausgewogenen Verhältnis von Aufwand und Nutzen sind wiederum klar formulierte Ziele und Fragestellungen, die anhand der Daten beantwortet werden sollen. Grundvoraussetzung dafür ist die Aktualität der Daten, die in der Regel einer gewissen Berichtsperiodizität unterliegen. Um die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, bedarf es einer hochschulübergreifend einheitlichen Verwendung von Definitionen und der Festlegung bestimmter Stichtage, die sich – soweit vorhanden – an hochschulübergreifenden Standards orientieren. Als Referenzsystem dienen im Sinne der zuvor dargestellten Differenzierung sowohl Soll-Ist-Vergleiche, die auf strategische Ziele rekurrieren, die Betrachtung der Entwicklung im Zeitverlauf, der interne Vergleich zwischen Studiengängen, Fächern oder Fachbereichen – soweit sich dies anbietet – und Vergleiche mit anderen Hochschulen, die eine ähnliche Größenordnung und Struktur haben. Im Hinblick auf Erhebungen in unterschiedlichen Kontexten wird in der Regel auf ein theoretisch fundiertes Modell zurückgegriffen. Wesentlich ist neben der Extraktion von relevanten Fragestellungen und Vergleichsmaßstäben insbesondere die in Abbildung 1 angedeutete Adressatenorientierung, sodass gleiche Daten zum Teil je nach Steuerungsebene in unterschiedlicher Form aufbereitet und kommuniziert werden müssen.

4. Daten – und dann?

Ein zunehmendes Problem in Hochschulen ist die Diskrepanz zwischen einer Vielzahl an gewonnenen Daten, die jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht anschlussfähig im Sinne der Einleitung und Umsetzung von Maßnahmen sind. Dies führt zu einer zunehmenden Evaluationsmüdigkeit bei allen Beteiligten. So sind für Studierende häufig keine Effekte auf die Lehrqualität im Anschluss an Lehrveranstaltungsbewertungen oder anderen Erhebungen spürbar, Befragungen zur Arbeitssituation und Analysen zur Arbeitsbelastung werden durchgeführt, ohne dass die Ergebnisse zu substantiellen Veränderungen führen, Berichte in unterschiedlichen Kontexten werden eingefordert und anschließend mehr oder weniger ungelesen abgeheftet – dies alles führt zu einer zunehmenden Frustration und zu Akzeptanzverlusten von Erhebungen, Datenreports und Evaluationsverfahren. Die zuvor dargestellte Form der Datenbereitstellung in Form eines Datencockpits kann hier zur stärkeren Maßnahmenorientierung beitragen, wobei hiermit vor allem strukturelle und prozessorale Konsequenzen angesprochen werden, die jedoch nur eine spezifische Perspektive von möglichen Effekten ansprechen. Differenziert man nach unterschiedlichen Effektebenen, so lassen sich vier mögliche Formen von Konsequenzen benennen:

- explizite bzw. intendierte Effekte, die auf die Veränderung von Strukturen und Prozessen abstellen und die bspw. durch Zielvereinbarungen geregelt werden,
- nicht unmittelbar intendierte, indirekte Effekte, die bspw. in einer Mobilisierung der Evaluierten oder auch in einem Erfahrungszuwachs auf Seiten der Gutachterinnen und Gutachter bestehen (vgl. zu den letztgenannten Effekten z. B. Mittag 2006),
- Effekte, die auf die Veränderung von Einstellungen abzielen und dazu beitragen, die Sichtweisen der Akteure auf die eigene Handlungspraxis zu verändern, sowie

DATENAUFBEREITUNG

- Effekte auf der Handlungsebene, d.h. dass die Praxis im Sinne evidenzbasierten Handelns angepasst wird.

Während Veränderungen auf der Struktur- und Prozessebene noch vergleichsweise einfacher zu gestalten sind, sind Effekte auf der Einstellungsebene und Handlungsebene häufig nur schwerlich durch die Generierung von Daten und Bewertungsverfahren zu motivieren. Diese Diagnose konkurriert mit dem Bestreben, dass bspw. durch Lehrveranstaltungsbewertungen die Lehrpraxis verändert und durch Forschungsevaluation die Forschungsaktivität erhöht werden soll.

Wenn Veränderungen auf der Einstellungs- und Handlungsebene durch die Bereitstellung von Daten und Evaluationsverfahren bewirkt werden sollen, sind insbesondere drei Aspekte relevant: Zum einen muss eine grundlegende Akzeptanz für die gewonnenen Daten und Verfahren bestehen, zum zweiten müssen die Daten bzw. Ergebnisse von Verfahren zielgruppengerecht aufbereitet sein, und schließlich muss einem Gap zwischen Erkenntnis und Umsetzung insofern entsprochen werden, als häufig nicht der Wille, sondern das nötige Wissen bzw. die entsprechenden Kompetenzen zur Umsetzung von gewonnenen Erkenntnissen aus Erhebungen fehlen (vgl. für den Bereich der Lehrveranstaltungsbewertung hierzu u. a. Dresel/Rindermann/Tinsner 2007).

Für die Akzeptanz der Daten sind neben der Qualität der Daten die Definition der Zielsetzung wie auch die Klarheit der Bewertungsmaßstäbe und Verwendungszwecke von zentraler Bedeutung. Hierbei trägt eine frühzeitige Einbindung der beteiligten Akteure zur Akzeptanz bei, wobei diese Einbindung in erster Linie auf den Kontext der Befragung, nicht aber bspw. auf die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten abstellen sollte.

Die der jeweiligen Zielgruppe angemessene Form der Ergebnisaufbereitung ist im Hochschulkontext vor allem mit Blick auf die unterschiedlichen Fachhintergründe der adressierten Akteure von Bedeutung. Während Vertreterinnen und Vertreter aus Disziplinen mit einer starken empirischen Ausrichtung in der Regel problemlos Daten interpretieren und die Reichweite von Ergebnissen aus Erhebungen einschätzen können, ist dies für Disziplinen, die eher nicht mit empirischen Daten konfrontiert sind, seltener der Fall. Entsprechend bedarf es einer gewissen Übersetzungsarbeit, die sowohl die Aussagekraft der Daten, aber auch ihre Reichweite und ihre Grenzen vermittelt.

Schließlich sind für die angestrebten Veränderungen auf der Einstellungs- und Handlungsebene Beratungs- und Austauschangebote von Bedeutung. Vor allem im Bereich der Lehre wurden in den vergangenen Jahren nicht zuletzt durch unterschiedliche Förderprogramme von Stiftungen und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – wie u. a. dem „Qualitätspakt Lehre“ – an einer Vielzahl von Hochschulen unterschiedliche Angebote entwickelt, die neben etablierten hochschuldidaktischen Kursangeboten verstärkt auf Formen des individuellen und kollegialen Coachings abstellen. An der JGU wird hierbei ein besonderer Schwerpunkt auf die Etablierung eines kollegialen Austauschs und gegenseitige Hospitationen gelegt (vgl. ausführlicher Schmidt/Vegar 2012), der u. a. durch die gemeinsame Aufarbeitung von Daten aus Lehrveranstaltungsbewertungen und anderen Befragungen motiviert wird.

Literatur

Dresel, Markus/Rindermann, Heiner/Tinsner, Karen (2007): Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, Annette/Schüler, Kerstin (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen. Methoden und Ergebnisse. Lengerich: Pabst Science Publikation, S. 59-69.

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

Rindermann, Heiner/Amelang, Manfred (1994): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur studentischen Veranstaltungsevaluation. In: Empirische Pädagogik, 8(2), S. 131-151.

Schmidt, Uwe (2010): Wie wird Qualität definiert? In: Winde, Matthias (Hg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen: Edition Stifterverband, S. 10–17.

Schmidt, Uwe/Vegar, Marijana (2012): Hochschuldidaktische Weiterbildung im Kontext von Systemakkreditierung. Stellenwert und Perspektive. In: Berendt, Brigitte: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: RAABE Fachverlag, S. 1-22.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zu einem Kerndatensatz Forschung. Drs. 2855-13. Berlin.

Qualitätsentwicklung durch Anreizsysteme

Fred G. Becker

Anreize zu „guter“ Lehre: Thesen zu den Anreizbedingungen an Hochschulen¹

1. Einstieg

Beinahe allorts werden in der (Fach-)Öffentlichkeit „gute“ Lehre², Qualität der Lehre, ein Qualitätssicherungssystem und/oder (ein vermehrtes) Engagement in der Lehre an Hochschulen gefordert. Es bleibt nicht bei diesen Forderungen. Es werden auch Anreize zur Förderung gesetzt. Der Bund hat das Programm „Qualität der Lehre“ aufgesetzt (s. BMBF 2010), der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft fördert in verschiedenen Bereichen unter anderem durch die Mittel zur Exzellenz in der Lehre (s. Stifterverband 2013), die „Charta guter Lehre“ (s. Stifterverband 2013b) und den Wettbewerb „Exzellente Lehre“ (s. Stifterverband 2009), verschiedene Länder, Institutionen, Universitäten und Fördervereine loben Lehrpreise aus (s. Stifterverband 2013a), das Projekt „Nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz wurde initialisiert (s. Hochschulrektorenkonferenz 2014), Evaluationen werden verstärkt durchgeführt (s. Wolbring 2013), Lehrproben (Probevorlesungen) in Berufungsverfahren gefordert (s. Becker 2013), interne Umfragen zu Anreizen durchgeführt (RWTH Aachen 2011), universitätsspezifische Programme ausgelobt (bspw. Universität Bielefeld 2010) u.a. Alle genannten „Anreize“ (inkl. der so konzipierten Rahmenbedingungen) sollen die Qualität der Lehre fördern, und zwar in unterschiedlichen Bereichen (Studienbedingungen, -gänge, Lehrangebote, Lehrverhalten der Professoren³). Zielgruppen dieser „Anreize“ sind Hochschulen an sich ebenso wie Fakultäten und einzelne Lehrende (hier vor allem festgemacht an Professoren). Insgesamt gesehen lässt sich offenbar konstatieren: Die Förderung bzw. das „Anreizen“ von „guter“ Lehre ist ein aktuelles, relevantes Thema in diesem Jahrzehnt (s. Wilkesmann/Würmseer 2009, S. 36 ff.).

Doch stimmt das „Offensichtliche“ auch wirklich? Sind die gebotenen Anreize tatsächlich Anreize? Haben sie eine ausreichende Wirkungsstärke? Treffen die Anreize auf die Motive der Zielgruppen (Hochschul-, Fakultätsebene, Professoren und Nachwuchswissenschaftler)? Entstehen durch sie verstärkte Lehrmotivationen?

1 Der Beitrag beschäftigt sich zwar generell mit Hochschulen. Aufgrund der stärkeren Fachkompetenz des Autors für universitäre Bedingungen mag das eine oder andere Formulierte allerdings nur auf Universitäten zutreffen.

2 Was heißt „gute“ Lehre? Diese Frage braucht an dieser Stelle nicht konkret beantwortet zu werden. Eine Antwort wäre auch nur nach Kenntnis der Rahmenbedingungen (Zielgruppe, Kultur, Inhalte, Qualifikationsziele, Zeiträume, Restriktionen u.a.) möglich, und selbst dann gäbe es noch Variationen über Anspruchsniveaus. Hier steht der Terminus als Konstrukt für universitäts-, gegebenenfalls auch fachspezifisch gefasste Normen, also auch für unterschiedliche Inhalte. Eine allgemeinverbindliche Begriffsfassung kann es nicht geben, es muss der Organisation überlassen sein, ihn für ihre jeweiligen historischen, aktuellen und zukünftigen Bedingungen zu definieren (s. bspw. TUM 2012).

3 Ohne diskriminieren zu wollen, wird in diesem Manuskript fast ausschließlich die männliche Form verwendet.

Inwiefern setzt sich eine angereizte Motivation zu „guter“ Lehre auch in „gutes“ Lehrverhalten respektive in ein „gutes“ Studium um? Gibt es zudem – aktuell wie prinzipiell – noch andere Anreize an die genannten Zielgruppen? Wie sind gegebenenfalls mehrere Anreize zueinander zu gewichten? Ist dies auf den drei genannten Ebenen gleichartig oder differenziert zu betrachten? Solche und ähnliche Fragen gilt es zu thematisieren. Nur dann kann man auf einer ausreichenden Wissensbasis gegebenenfalls konstatieren, inwieweit in der aktuellen Realität „gute“ Lehre tatsächlich angereizt und angemessen gesteuert wird.

Um diese Aufgabenstellung anzugehen, bedarf es – so zeigen viele Diskussionen um die Thematik – einer *auch grundsätzlichen Argumentation*. Auch wenn manche es – wie Diskussionen zeigen – nicht mögen, Know-how über die vielen Hintergründe von Anreizen, (De-)Motivationen, Belohnungen, Anreizbedingungen u. a. sind notwendig zum Verständnis und einer zielorientierten Vorgehensweise. Viele Anreiz-Setzer in Ministerien, Stiftungen, Hochschul- und Fakultätsleitungen sowie in der institutionellen wie universitären Qualitätsentwicklung sind – aufgrund ihres Werdegangs in aller Regel verständlich – nicht unbedingt *auch* Fachleute der Motivierung und Verhaltenssteuerung. Um gezielt Verhalten beeinflussen zu können, sind einschlägige Kenntnisse sinnvoll, ebenso wie das Einbeziehen von Kennern der Motivationsthematik und die Thematisierung von einschlägigen Forschungsergebnissen aus diesem Bereich. Das Manuskript greift dies auf, es skizziert Grundlagen der Motivation und pointiert über Thesen Ausschnitte der derzeitigen Anreizsituation.

2. Motivation, Anreize und Anreizbedingungen

Vier zentrale Thesen pointieren nachfolgend theoretische wie empirische Hintergründe zur Verhaltenssteuerung von Individuen, Gruppen und Institutionen. Die jeweilige Thematik wird hier – der Zielsetzung des Manuskriptes gemäß – nur angerissen und nicht ausführlich besprochen (s. dazu bspw. Berthel/Becker 2013, S. 45 ff.). Die thematischen Inhalte zu den Thesen sind im Übrigen eng miteinander verwoben. Eigentlich dürften sie nicht getrennt diskutiert werden, eine parallele, mehrdimensionale Diskussion würde aber vermutlich nicht nur den Autor überfordern.⁴

These 1: „Man kann nicht motivieren!“

„Man kann nicht gezielt motivieren!“ „Alles Motivieren ist Demotivieren.“ „Man kann Menschen nicht lange motivieren, man kann überhaupt nicht motivieren!“ „Menschen

⁴ Letztlich wird hier einerseits das individuelle Lehrverhalten, andererseits auch das institutionelle Vorgehen von Universitäten (repräsentiert durch Universitäts- und Fakultätsleitungen) thematisiert. Institutionen sind natürlich nicht mit Individuen gleichzusetzen. Sie unterliegen anderen Einflussprozessen, allein dadurch, dass sie in aller Regel durch Personengruppen repräsentiert werden. Im weit verbreiteten methodischen Individualismus (s. Albert 1990, Katterle 1991) wird diese Problematik dadurch gelöst, als dass man als forschungsleitende Idee prinzipiell annimmt, dass solche Institutionen letztlich aus Menschen bestehen. Verhalten von Gruppen/Institutionen zu erklären, wäre im Prinzip nichts anderes als das Verhalten von Individuen (als Institutionsmitglieder) zu erklären. Mit dieser Position reicht es insofern aus, sich auf individuelle Motivationsprozesse zu konzentrieren. Zusätzlich ist es sinnvoll, auch gruppentheoretische Erkenntnisse zu berücksichtigen. Individuen verhalten sich in Gruppen anders, dies ist zu berücksichtigen.

sind motiviert, man kann sie nur demotivieren bzw. daran hindern, ihre Motivation umzusetzen.“ Solche vielfach formulierten Aussagen sind nicht – weder theoretisch noch empirisch – ohne Beleg, auch wenn es um die Förderung „guter“ Lehre geht. Was ist damit gegebenenfalls gemeint?

Jeder Mensch hat *Motive*, grundsätzlichere, aber auch zeitspezifische. Diese Motive entwickeln sich nicht allein genetisch (wie die physiologischen Motive), sondern durch die jeweils gesellschafts- und schichtenspezifisch sowie individuell durchlebten Sozialisationsprozesse (auch jenseits des Kindesalters). Die verschiedenen Motive (z. B. physiologische Motive, Geldmotiv, Anerkennungsmotiv, soziales Motiv, Karrieremotiv, Leistungsmotiv, Machtmotiv, Hilfemotiv – jeweils in unterschiedlicher Stärke und durchaus vielfach auch unbewusst) bilden eine passive, d.h. noch verhaltensunwirksame, individuelle wie zeitspezifische *Motivstruktur*, die menschlichen Verhaltensursachen zugrunde liegt. Diese Motivstruktur stellt eine mehr oder weniger passive Palette von individuellen Beweggründen dar, aus der unter spezifischen Situationsbedingungen ein Beweggrund oder auch mehrere Beweggründe gleichzeitig wirksam (= aktiviert) werden kann bzw. können. Ein Motiv (Es muss erst aktiviert werden!) ist also noch nicht *Motivation* (Die Verhaltensbereitschaft ist prinzipiell gegeben). Und Motivation ist auch noch nicht *Verhalten* (Die Bereitschaft, sich zu verhalten, ist nicht mit Verhalten gleichzusetzen!) Hier gibt es vielfältige Bedingungen, die die mögliche Kette (Lehr-) Motiv → (Lehr-)Motivation → (Lehr-)Verhalten determinieren und unterschiedlich gestalten (s. Berthel/Becker 2013, S. 31 ff.; Fischer/Wiswede 1997, S. 90 ff. sowie die Thesen 2 und 3).

Vereinfacht gilt die Annahme, dass man mittels Anreizen Motive direkt aktivieren kann und infolgedessen bestimmtes Verhalten (als intendiertes Ziel der Anreizsetzung) verursacht. Diese Annahme ist ein Irrtum, der spätestens seit Formulierung der *Feldtheorie*: ($V = f(P, U)$) bzw. Verhalten ist eine Funktion von Person und Umwelt durch Lewin (2012; Heckhausen 1989, S. 137 ff.) vor einem Jahrhundert bekannt ist. Die Gründe für spezielles Verhalten (bspw. zur „guten“ Lehre) liegen nicht alleine in den Motiven. Motivations-theoretiker gehen heute davon aus, dass man es allenfalls via gegebener und teilweise gestaltbarer Situationsbedingungen schaffen kann, Motive zu aktivieren, um auf dieser Basis individuell Motivation (Bereitschaft, sich in einem bestimmten Sinne zu verhalten) sowie nachfolgend Verhalten zu initiieren. *Anreize* sind dabei nicht alleine bewusst versprochene materielle und nicht-materielle Belohnungen, sondern prinzipiell alle situativen Bedingungen, die für eine Person einen positiven oder negativen Anreizcharakter haben (s. Becker 1991, S. 3 ff., 118 ff.).⁵ Sie beinhalten damit einen Aufforderungscharakter für (z. B. Lehrpreis für „gute“ Lehre) oder ein Befriedigungspotenzial durch (z. B. Spaß in der Lehre und am Lernerfolg der Studierenden) ein bestimmtes Verhalten. Die angesprochenen Personen „entscheiden“ selbst, ob sie in all den konsistenten, widersprüchlichen

⁵ Anreize müssen nicht unbedingt „gesetzt“ werden; sie sind oft einfach da. Die Organisationskultur mit ihren für die Teilnehmer bewussten, halb-bewussten wie unbewussten Inhalten, die Charakteristika einer Stelle, das Organisationsimage u. Ä. existieren in der individuellen Wahrnehmung. Sie beinhalten positive wie negative Anreize, und zwar unabhängig davon, ob sie von der Organisation intendiert sind oder nicht. Solche „Anreize im weitesten Sinne“ werden von der Organisation oft ignoriert. Dies reduziert ihren Einfluss aber nicht. *Beispiele: Die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Lebenszeitanstellung induziert eine sehr hohe Selbstständigkeit – mit Anreizwirkungen auf das Verhalten. Die Heroisierung von Drittmittelempfängern induziert auch negative Anreize für ein Engagement in der Lehre.*

und/oder vielfältigen Situationsbedingungen tatsächlich Verhalten in welcher Intensität zeigen. Aktivierte Motive (Passbarkeit von Anreizen und passiven Motiven in einem situationsspezifischen Kontext) sind die Voraussetzung, die kognitive Interpretation von aktuellen wie zukünftigen Situationsbedingungen intervenierende Größen sowie der Wille einer Person, sich tatsächlich zu verhalten (*Volition*), das mögliche Resultat.

These 2: „Wollen, Dürfen, Situation & Können sind alle unabdingbar für die Motivation.“

Verhalten – in angemessener Quantität und Qualität – zu zeigen, ist nicht alleine eine Frage des individuellen Wollens. Auch anderen Determinanten kommt eine entscheidende Rolle zu: neben dem Wollen auch dem qualifikationsbezogenen Können, dem sozialen Dürfen und der situativen Ermöglichung (s. Abb. 1; s. von Rosenstiel 1997, S. 202).

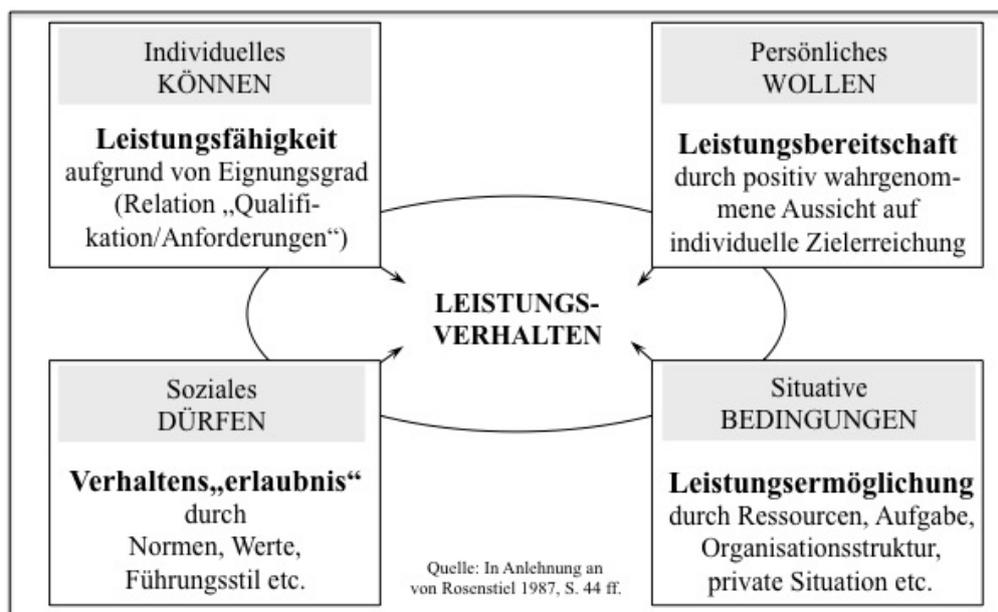


Abb. 1: Determinanten des Leistungsverhaltens

- *Wollen*: Ohne Motivation – also ohne ein Wollen der Betroffenen – wird selten ein Verhalten gezeigt. Ob bewusst oder unbewusst, wird der Motivationsgrad seine Wirkung hinterlassen. Die Determinanten des Wollens stellen dabei ein interagierendes Geflecht von – nicht unbedingt konsistenten – Motiven, Wahrnehmungen und Interpretationen einer Person sowie äußeren Anreizen im weitesten Sinne dar. Anreize sind nicht objektiv für die Adressaten gegeben. Ihre Wirkung ist abhängig von der individuellen Wahrnehmung und Bewertung, und dies innerhalb situativer Kontexte, die unterschiedliche Aufmerksamkeiten und Gewichtungen

begründen (s. These 3).⁶

- *Können*: „Gute“ Lehre setzt fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen in ungleichartiger Zusammensetzung bezüglich spezifischer Lehrveranstaltungsformate voraus (Form: Großveranstaltung, Seminar, Übung, Projekt; Inhalt: Betriebswirtschaftslehre, soziale Ungleichheit, Didaktik für Grundschulen; Niveau: Grundlagen im ersten Bachelor-Jahr, Hauptseminar im Master-Studium u. a.; Aktivierungsgrad: dozenten- oder studierendenzentriert etc.). Entsprechend differenziert passen die vorhandenen Kompetenzen der Dozenten zu diesen Formaten. Je eher eine Eignung (= Verhältnis von Anforderungen zu Qualifikationen) vorliegt, desto eher ist spezifisches Können gegeben. (Dies trifft im Übrigen auch auf andere Aspekte von Studium & Lehre und die dafür sinnvollen Kompetenzen zu: Gestaltung von Studiengängen, kompetenzorientierte Formierung einer Lehrveranstaltung, Betreuung von Gruppenarbeiten, Bereitschaft, auf Kompromisse sowie auf formale Anforderungen einzugehen.) Je stärker das Können ausgeprägt ist, desto höher kann prinzipiell die Qualität des Verhaltens sein. Die Konfigurationen der Kompetenzarten können dabei durchaus in verschiedenartigen Formen äquifinal wirken (bspw. spezifische Methodenkompetenz kompensiert nur befriedigende Fachkompetenz, Charisma gleicht Mängel in der Methodenkompetenz aus).⁷
- *Dürfen*: Oft in motivationalen Zusammenhängen nicht gekannt oder ignoriert wird das Konstrukt des sozialen Dürfens. Hiermit sind weniger (aber auch) explizit vorgegebene Regeln und Anweisungen vorgesetzter Personen zu verstehen, als informelle, kulturelle und/oder ähnlich geartete Kulturen und Normen des relevanten persönlichen Umfeldes. Solche Normen sind starke Verhaltensdeterminanten – im positiven wie negativen Sinne.⁸ Professoren gelten zwar als vergleichsweise autonom und unabhängig auch von geltenden Normen. Den Normen der fachbezogenen Scientific Community an und außerhalb der eigenen Universität entziehen aber auch sie sich nicht gänzlich.
- *Situation*: Was nutzen die beste Kompetenz und starkes Wollen, wenn situative Rahmenbedingungen jemanden daran hindern, gutes Lehrverhalten zu zeigen? Das Angebot von neun Semesterwochenstunden bei einer Betreuungsquote von 1:50 oder schlechter gestattet nur eine situationsspezifische „Qualität“. Räumliche und zeitliche Engpässe führen zudem an vielen Hochschulen zu ungeeigneten

6 Beispielsweise könnte in einer Bewerbungsphase um eine erste Lebenszeitprofessur eine deutlich stärkere Motivation zu „guter“ Lehre gegeben sein, zumindest dann, wenn in Berufungsverfahren ein solches Verhalten als mitentscheidende Entscheidungsvariable (= Anreiz) verwendet würde – und dies den Bewerbern auch bewusst ist. Dies gilt auch umgekehrt, wenn in Berufungsverfahren überwiegend auf Publikationen und Drittmittel geachtet wird. Entsprechend sind diese Anreize für das ex ante-Verhalten der zukünftigen Bewerber stärker ausgeprägt.

7 (Angehenden) Professoren helfen hochschuldidaktische Veranstaltungen, Erfahrungen in verschiedenen Lehrformaten (dozenten- und/oder studierendenzentriert), ausgeprägte fachliche und überfachliche Kompetenzen, verbale wie non-verbale Kommunikationssignale u. a. direkt, „gute“ Lehre umzusetzen. Auch indirekt wirken sie, indem sie Sicherheit vermitteln und dadurch auch das Wollen (via höherer Anstrengungserwartung) beeinflussen (s. These 3).

8 Beispielhaft zu nennen ist die übliche Kultur einer Scientific Community (vielleicht mit Aus-

situativen Bedingungen. Auch private Situationsbedingungen können hier angeführt werden. All dies wirkt darauf, ob auf Basis von Motivation auch Verhalten gezeigt werden will und/oder kann. Manche Situationsbedingungen sind einfach nicht optimal gestellt.⁹

Die vier Komplexe sind *nicht* unabhängig voneinander. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Schließlich ist eine Willensentscheidung – auf Basis subjektiv geprägter Wahrnehmungen und Bewertungen (s. These 3) – notwendig, um ein spezifisches Lehrverhalten zu zeigen. Inwieweit dies – absolut oder situationspezifisch – „gut“ ist, ist damit aber nicht geklärt.

These 3: „Motiv und Anreiz, Motivation und Verhalten – kein einfacher Prozess!“

Anreize sollen Verhalten von Institutionen wie Personen hervorbringen und in ihrer Richtung auf ein Organisationsziel hin steuern. Um dies effektiv zu erreichen, ist eine individuell wahrgenommene Beziehung zwischen Anreiz (als Anstoß) und Verhalten (als gewünschtes Ergebnis) – sowie den dazwischen agierenden Verhaltensdeterminanten – unbedingt notwendig. Der Übergang von vorhandenen Motiven zu Verhalten in der Lehre ist aber nur auf den ersten Blick ein einfacher Prozess. Es bedarf der (weiteren) Thematisierung von Motiv, aktiviertem Motiv, Anreiz, Wahrnehmung, Motivation, Volition, Verhalten sowie ihrer Determinanten. Abbildung 2 zeigt die Zusammenhänge des Prozesses zur Verhaltensentstehung. Der gesamte Prozess ist hier vereinfacht dargestellt (vollständiger s. bspw. Berthel/Becker 2013, S. 79 ff.).

nahme der Hochschuldidaktiker). Sie ist im Allgemeinen eindeutig auf Forschung als maßgebendes Kriterium für Ansehen, Akzeptanz und für die weitere Karriere ausgerichtet. Wer sich innerhalb dieser wissenschaftlichen Gemeinschaft zu stark für Lehre engagiert, signalisiert – in der Wahrnehmung vieler automatisch – eine weniger starke Präferenz für die (wichtigere) Forschung. Man disqualifiziert sich gewissermaßen in den Augen vieler auf ein niedrigeres Niveau. (Man muss schon sehr erfolgreich auf der Publikations- und/oder Drittmittellebene sein, um sich eine bemerkenswerte Lehrorientierung „leisten“ zu können.) Auch Universitätsleitungen senden gleichgerichtete Signale, wenn sie in Berufsvereinbarungen Zielvereinbarungen in Bezug auf die Lehre meiden, dafür aber signifikant auf die Forschung setzen. Ähnlich verfahren Berufungskommissionen, die vielfach als die viel gewichtigeren Auswahlkriterien nach wie vor Forschungsleistungen und Drittmittel verwenden. So wird signalisiert, was man tun sollte oder – mit anderen Worten – was man im Umfeld von Zeitknappheit tun darf, um als vernünftiger Mensch zu gelten. Zeit für Lehre wirkt verdächtig nach: ‚Kann der eigentlich nicht gut forschen?‘

⁹ Beispiele aus der Praxis: (1) Heizung funktioniert bei null Grad Außentemperatur kaum, Raum zu klein für eine auf Kleingruppenarbeit basierende Veranstaltung, Studierende für ein Hauptseminar nicht vorbereitet, Studienordnungen sehen eine Modulabschlussprüfung mit semesterweise anzubietenden Klausuren und Wiederholungsklausuren vor – auch bei wechselnden Inhalten der modulbezogenen Pflichtveranstaltungen, (2) Pflichten Kindern oder Eltern gegenüber, interessante Nebentätigkeiten, Stresszustand, Wohnort ≠ universitärer Standort. Aber: All diese genannten Faktoren verhindern nicht unbedingt „gute“ Lehre und/oder Engagement in der Lehre. Sie haben für viele eher den Charakter von Hygienefaktoren; sie sind nicht angenehm, sie sind aber auch nicht so gewichtig, die individuellen zentralen Motivatoren zur Lehre wesentlich im Einzelfall in ihrer Verhaltenswirkung zu reduzieren. Dauerhaft schlecht ausgeprägte Hygienefaktoren wirken jedoch schon hindernd.

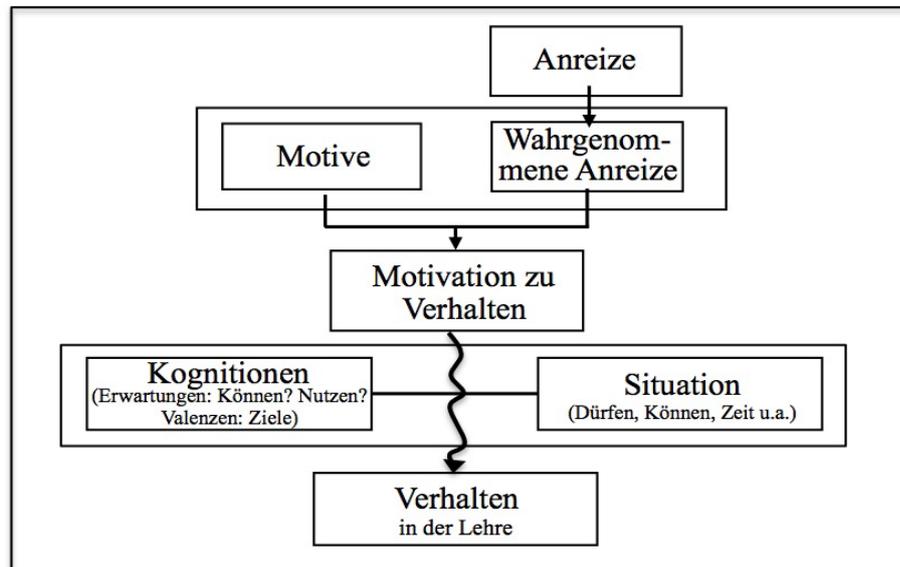


Abb. 2: Prozess der Verhaltensentstehung und -steuerung in der Lehre

Motivation als die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, ist das *Ergebnis* zwischen einer motivierbaren Person und einer motivierenden Situation.¹⁰ Dabei ist allerdings weder sichergestellt, dass vorhandene oder auch gesetzte Anreize tatsächlich von Zielpersonen treffend wahrgenommen werden, noch dass die Anreize ein Motiv tatsächlich ansprechen und es aktivieren können. Eine dann erfolgreich zustande gekommene Motivation als Ergebnis ist dabei eine momentane, raum-zeitlich begrenzte Gerichtetheit auf ein bestimmtes Verhaltensziel, und zwar verbunden mit einer energetischen Tendenz, sich entsprechend zu verhalten (bspw. Motivationstendenz zu „guter“ Lehre) (s. Graumann 1969, S. 1 ff., 20 ff., 57 ff.; Heckhausen 1989, S. 9 ff.). Motiviert ist eine Person oft zu vielem, aber ob und wann die Person dieser Motivation auch tatsächlich ein Verhalten folgen lässt, ist nicht unmittelbar gegeben.

Neben einem aktivierten Motiv haben noch die kognitiven Variablen „Valenz“ und „Erwartung“ eine große Bedeutung für das Entstehen der Motivation(-sstärke). *Valenz* steht dabei für die subjektiv eingeschätzte Wertigkeit eines angestrebten Ziels bzw. der angebotenen Belohnung, *Erwartung* für die subjektiv angenommene Wahrscheinlichkeit, das man ein Verhalten zeigen bzw. ein damit intendiertes Ergebnis erreichen kann. Differenzieren kann man hier zum einen in *Anstrengungserwartung*: „Mit Anstrengung und/oder Können erreiche ich es!“ Zum anderen ist die *Konsequenzerwartung* zu nennen: „Dritte werden mein Verhalten belohnen!“¹¹ Dabei muss nicht das gezeigte

10 M. a. W.: In der Motivstruktur befindet sich zunächst zumindest ein für „gute“ Lehre passendes Motiv (bspw. Pflichtkontingent von 9 SWS noch nicht erfüllt, Lust zu lehren, Bedürfnis, seine Sicht der Dinge mitzuteilen). Zusätzlich wurde mindestens ein besonderer (Lehr-)Anreiz wahrgenommen (bspw. Möglichkeit einer gemeinsamen Veranstaltung mit Kollegin X, vermutete Teilnahme qualifizierter Studierender, Möglichkeit, neue Ideen zu formulieren). Beides führt zur Bereitschaft, eine (bestimmte) Veranstaltung anzubieten und mit Leistungsbereitschaft anzugehen.

11 Auch Professoren strengen sich im Allgemeinen nur an, wenn mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit das jeweils angestrebte Ergebnis (= Anreiz, Belohnung, Ziel) auch als Folge des eigenen Verhaltens zu erwarten ist. Sie strengen sich nur an, wenn sie es für wahrscheinlich halten, dass ihre Publikationen, ihre Drittmittelprojekte und/oder ihre Lehrveranstaltungen auch zu einem Ruf (im doppelten Sinne: Stelle & Renommee) führen.

Verhalten („gute“ Lehre) eine hohe Valenz haben, sondern mehr die instrumentell mit diesem Verhalten erwartete Belohnung (Berufung). Je wahrscheinlicher einer Person die Zielerreichung („gute“ Lehre respektive Karrierevorteile) erscheint und je wichtiger ihr dieses Ziel ist, umso mehr wird sie direkt oder indirekt (zu „guter“ Lehre“) motiviert sein (s. Berthel/Becker 2013, S. 59 ff., 90 f., von Rosenstiel/Nerdinger 2011, S. 398 ff.). Dann bedarf es noch der *Volition*, also der Willensentscheidung, sich tatsächlich zu verhalten (s. Heckhausen 1989, S. 203 ff.; Berthel/Becker 2013, S. 51 f., 76 ff.). Wenn man motiviert ist, (Lehr-)Leistung zu erbringen, muss noch überlegt werden, *wie* man diese Leistung unter den gegebenen bzw. erwarteten Bedingungen erbringen kann.¹² Es muss sich eine Intention respektive ein Willen herausbilden, das konkrete Verhalten in einer bestimmten Art und Weise (oder auch nicht) zu zeigen. Wenn die Kognitionen zur Situation positiv ausgeprägt sind, dann entsteht tatsächlich die Entscheidung, sich in einer spezifischen Art und Weise in der Lehre zu verhalten. Zudem muss das geplante Verhalten dann in die Tat umgesetzt werden.

Zentral in diesem Zusammenhang sind nicht die objektiven Daten, sondern das, was *subjektiv* über kognitive und über emotionale Verarbeitungsprozesse beim Individuum als Realität wahrgenommen wird. Beispielsweise: Die Individuen schätzen immer ein, inwieweit sie bestimmte Aufgaben erfüllen können (Sind die Studenten nicht zu anspruchsvoll für meine Kompetenz? Bekomme ich das hin?) *und* ob die angestrebte Belohnung eine realistische Chance hat, erhalten zu werden (Werde ich hinterher zufrieden sein?). Hinzu kommt auch noch, inwieweit Werte und Normen (Muss ich dies jetzt oder schadet es mir, wenn ich es nicht mache?) verstanden werden und sie ein bestimmtes Verhalten mit fördern.¹³

These 4: „Hochschullehrer(innen) sind intrinsisch motiviert!?“

In der Motivationslehre wird differenziert einerseits in materielle und immaterielle Motive sowie andererseits in extrinsische und intrinsische Motive (s. von Rosenstiel/Nerdinger 2011, S. 393 ff.; Berthel/Becker 2013, S. 84 f.; Wilkesmann 2012, S. 364 f.). *Materielle Motive* haben einen monetären Charakter, im Wesentlichen dargestellt durch finanzielle Aspekte. *Immaterielle Motive* treffen solche Anregungszustände, die nicht zwar *nach* vollbrachter Leistung befriedigt werden können. Mit ihnen ist insofern eine Kontrolle durch den Anreizanbieter verbunden, da erst bei nachträglich festgestelltem Erfolg eine Belohnung erfolgt.

Dies ist bei *intrinsischen Motiven* anders: „Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence“

12 Es gibt *intervenierende Variablen*, die entscheidend die Verhaltensqualität determinieren: Zum Ersten ist die weiter vorne skizzierte aktuelle Situation zu nennen. Darf man, kann man, hat man Zeit u. Ä. sind hier anzusprechen (bspw.: Welche Arbeitsbedingungen hat der oder die Vorgesetzte geschaffen? Welche Ansprüche stellt in einer spezifischen Zeitsituation die Familie? Stehen betreffende Räume zur Verfügung, und zwar zur Wunschzeit?). Zum Zweiten ist zu klären, wie stark die Valenzen ausgeprägt sind und welche stärker ist: angestrebte Belohnung oder deren Opportunitätskosten. (Dies betrifft das Verhalten, was man zeigen würde, wenn man etwas anderes tut.)

13 Oder: Eine junge Professorin hat sich für die Verfassung eines weiteren Drittmittelanspruchs entschieden, obwohl ihr Interesse für „gute“ Lehre in einer Großveranstaltung eigentlich derzeit größer ist. Aber weil sie einen Erfolgsbeitrag ihrer Lehrerfahrung für ihre nächste Bewerbung als sehr unwahrscheinlich eingeschätzt hat, hat sie sich doch für den Drittmittelanspruch entschieden. Die Variable „Erwartung“ gibt hier letztlich den Ausschlag.

(Ryan/Deci 2000, S. 56). Verhalten ist intrinsisch motiviert, „wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen; mit anderen Worten, wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, so daß [!] dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt. So ist z.B. Leistungshandeln intrinsisch, wenn es nur um des zu erzielenden Leistungsergebnisses willen unternommen wird, weil damit die Aufgabe gelöst ist oder die eigene Tüchtigkeit einer Selbstbewertung unterzogen werden kann.“ (Heckhausen 1989, S. 459).¹⁴ Während der Leistungserbringung wird die Belohnung respektive die Zufriedenheit mit dem Leistungsverhalten individuell empfunden (Weg = Ziel) oder auch nicht. Die Ausführung intrinsisch motivierter Verhaltensweisen ist also nicht instrumentell orientiert und teilweise aus dem nachfolgenden individuellen Erfolgserleben. Sie bezieht ihre energetisierende Kraft aus dem direkten Erleben während des Verhaltens. Intrinsische Motivation ist dabei nicht per se vorhanden. Der Grad an intrinsischer Motivation basiert auf individueller Disposition wie auch dem Ausmaß, in dem im Rahmen von Sozialisationsprozessen diese entstanden und gefördert wurde (s. Berthel/Becker 2013, S. 84 ff.; Deci/Ryan 2000; Fischer/Wiswede 2004, S. 96 f.; Csikszentmihalyi 2008).

Allgemein wird in der Fachöffentlichkeit davon ausgegangen, dass *Professoren generell intrinsisch* (gerade für die Lehre) motiviert sind (s. Wilkesmann 2001, S. 259 f.; Stegmüller 2012; Stegmüller u. a. 2012, S. 144 ff.; Biester 2011). Leider zeigt sich immer wieder, dass auch interessierte Laien immaterielle Motivation mit intrinsischer Motivation gleichsetzen. Letztere ist zwar generell immateriell, erstere dagegen nicht überwiegend intrinsisch. Vielleicht greift man auch gerne auf das Konstrukt „intrinsische Motivation“ zurück, da ihr eine dauerhaftere, stabilere und kostengünstigere Form der Verhaltensursache zugesprochen wird, die zudem eine geringere Sättigungstendenz hat. So vereinfacht man sich die Notwendigkeit, Lehrverhalten zu steuern. Auch unsere BMBF-Studie (s. Becker u. a. 2012) hat gezeigt, dass nur sehr wenige Leitungsmitglieder einer Hochschule den Unterschied kennen. Dies kann auch dazu führen, dass falsche (Lehr-)Anreize gesetzt werden, beispielsweise immaterielle extrinsische Anreize statt intrinsische Anreize (s. Krempkow 2007, S. 55ff.).¹⁵

14 Im Grunde könnte man fast jedes Motiv in eine extrinsische und eine intrinsische Komponente zerlegen: Das Leistungsmotiv ist extrinsisch insofern, als dass Leistung für die Erreichung anderer Ziele (Karriere, Entgelt u.a.) instrumentell sein kann; intrinsisch insoweit, als Leistung selbst eine Valenz (unmittelbare/s Erfolgserlebnis, Leistungsfreude u. Ä.) besitzt (vgl. Fischer/Wiswede 1997, S. 95 ff.). Dies lässt sich problemlos auch auf *Lehrverhalten* übertragen. Dieses ist nur intrinsisch motiviert, wenn es selbst eine Valenz hat und durch das Erlebnis in der Lehre und/oder die unmittelbaren Erfolge an der Know-how-Vermittlung selbst befriedigt wird. Es ist nicht auf Evaluationsergebnisse, bessere Karrierechancen, Studierendenlob u. Ä. aus. (Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass es sich an dieser Stelle um eine der einschlägigen Interpretationen der intrinsischen Motivation handelt. Es werden durchaus noch strengere Abgrenzungen hinsichtlich ‚inherent satisfaction‘ für sinnvoll gehalten.)

15 In diesem Zusammenhang ist zunächst zu klären, wie Professoren im Allgemeinen (ggf. auch fach-, alters- und/oder geschlechtsspezifisch) motivierbar sind. Erst bezogen auf solche validen, nicht allein erfahrungsgelernten Ergebnisse sind dann gezielte Anreize bzw. ist eine gezielte Gestaltung von Anreizsituationen sinnvoll. Im Hinblick auf die allgemeine Diskussion von der Bedeutung materieller wie immaterieller Anreize sollten dabei finanzielle Anreize nicht vergessen werden. Sie wirken, wie auch die monetär hinterlegten Zielvereinbarungen der W-Besoldeten zeigen. Sie sollten aber auch nicht überbewertet werden, da in weiten Teilen der Belegschaften gerade immaterielle, oft sogar intrinsische Motivationen weit verbreitet sind und einen nachhaltigeren Zufriedenheitsgrad mit sich bringen.

3. Ebenenspezifische Thesen

Nachfolgend werden zu verschiedenen Ebenen Thesen vorgestellt: Hochschulebene (vor allem auf Hochschulleitungsebene), Fakultätsebene (vor allem auf Dekanatsebene) und Professorenebene (insbesondere bezogen auf einzelne Professoren). Eine vollständige Aufzählung und Diskussion ist dabei hier nicht intendiert.

Thesen zur Anreizsituation der Universität

Es hat sich viel in den letzten Jahren getan, was die Anreizsituation einer Universität verbessert hat. Neben den direkt anreizbezogenen Angaben bereits weiter oben (s. die Angaben in 1) ist noch auf Folgendes in diesem Umfeld hinzuweisen: vielfältige *Tage der Lehre* an den Universitäten (s. bspw. Universität Paderborn 2014), eine stärkere Betonung der akademischen Personalentwicklung (vor allem der *Hochschuldidaktik*), länderweite hochschuldidaktische Programme (z. B. Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen 2014), verschiedene überuniversitäre Arbeitskreise zur Qualitätssicherung der Lehre (u. a. *Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen* 2014) u. a. All dies demonstriert eine immaterielle wie auch eine materielle Förderung der „guten“ Lehre an Hochschulen. Zumindest im Vergleich zur Vergangenheit hat sich einiges getan. Eine – gar progressive – dynamische Entwicklung ist aber nicht festzustellen.

Verbleiben wir zur Analyse beim voluminösen „Qualitätspakt Lehre“: Das BMBF hat 2010 zwei Milliarden Euro auf zehn Jahre 186 Hochschulen (s. BMBF 2010) zur Verfügung gestellt. Zwei Milliarden Euro geteilt durch zehn Jahre und 186 Hochschulen ergeben ca. eine Million Euro pro Jahr pro beteiligter Hochschule. Eine Million Euro pro Jahr ist prinzipiell nicht zu vernachlässigen. Allerdings: Schaut man sich das Beispiel – für viele andere – der Universität Bielefeld an, so verteilen sich die Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre (ca. 2,4 Mio. Euro pro Jahr) auf insgesamt 14 Fakultäten (s. Universität Bielefeld 2011). Das ergibt ca. 170.000 Euro pro Jahr für jede einzelne Fakultät, auch nicht schlecht. Aber kann man davon *nachhaltig* die Qualität der Lehre verbessern, insbesondere wenn es nicht um das temporäre Stopfen von Löchern, sondern um das Vorsteuern und das Initialisieren von „guter“ Lehre gehen sollte?

Außerdem sollte man unter dem Anreizaspekt die Mittel für die Qualität der Lehre ins Verhältnis setzen zu den Mitteln für Forschung. Bei der Universität Bielefeld machte das etwa folgendes Verhältnis im Jahr 2009 aus: 55,4 Mio. Euro Drittmittel und zusätzlich 2,4 Mio. Euro Drittmittel Lehre. Insgesamt sind das 4,2 Prozent der gesamten Drittmittel, die in die Lehre hineinfließen. Daraus kann man zwar nicht konstatieren, dass es keine Anreize auf Hochschulebene für „gute“ Lehre gibt. Man kann aber festhalten, dass die Anreize für gute Forschung um ein Vielfaches höher sind. Es ist kaum vorstellbar, dass eine solche relative Anreizsituation nicht auch Verhaltens- und Bewusstseinswirkungen zumindest auf die Institution „Hochschulleitung“ hat. Zudem: Die Lehr-Drittmittel gehen fast ausschließlich an die Universität, und so wird kein direkter Anreiz für einzelne Professoren geboten.

An anderer Stelle (s. Becker u. a. 2011) wurde darauf hingewiesen, dass offenbar sehr viele Hochschulleitungen viele Chancen zur Qualitätssteuerung der „guten“ Lehre nicht ausreichend nutzen. Die MogLI-Studie ergab, dass kaum wirkliche Strategien zur nachhaltigen Schaffung und Verbesserung „guter“ Lehre an Hochschulen vorhanden sind

(unverbundene Einzelmaßnahmen ja, mehr aber nicht), in Berufungsverhandlungen Anreize zur Lehre so gut wie keine Rolle spielen, Widerstände aus Fakultäten gerne ignoriert werden u. a. m. Begründet wurde dieses Verhalten – organisationstheoretisch inspiriert wie gelenkt – mit den letztlich im Gesamten nicht auf die Qualität der Lehre nachhaltig ausgerichteten Anreizsituationen für Hochschulen. Unter diesen für die Förderung der Lehre eher marginal attraktiven Bedingungen verhalten sich Hochschulleitungen sogar rational, de facto so wie bisher Forschung, Drittmittel und Gender-Fortschritte zu fördern.

Thesen zur Anreizsituation auf Fakultätsebene

Auf Fakultätsebene sieht es etwas anders aus. Die Dekanate orientieren sich „vernünftigerweise“ in ihrem Verhalten rational an den Anreizen, die die Hochschulleitung ihnen setzen. Hier überlegt man: Wofür gibt es Geld vom Rektorat respektive vom Präsidium? Sind das Forschungsleistungen? Ist es die Erbringung einer zufriedenstellenden Frauenquote? Sind es Absolventen- und/oder Anfängerzahlen? Oder ist es die Qualität der Lehre?¹⁶ Insgesamt gesehen zeigt sich bei sehr vielen Fakultäten, dass hier gute Lehre weniger stark gefördert respektive angereizt wird. Über das Finanzielle hinaus haben auch noch solche Forderungen wie regelmäßige Lehrevaluationen, Abstimmung von Studienordnungen u. Ä. einen gewissen Anreizcharakter. Wie stark der ist, hängt von der Hochschulkultur und hinterlegten Mittelverteilungen ab.

Zudem kommt anderes noch hinzu. Die Lehrkultur war in der Vergangenheit oft wie folgt ausgeprägt: Lehre galt (und gilt!?) als Appendix. Hier sind die Rahmenbedingungen zu beachten: (1) Viele Professoren begehren in Berufungsverhandlungen – wie unsere Studie und die Dekan-Erfahrungen des Autors zeigen – SWS-Reduktion, und an vielen Universitäten werden sie gewährt. (2) Bei der Umsetzung von Diplom- in Bachelor/Master-Studiengänge haben viele Kollegen gewissermaßen mit „copy & paste“ gearbeitet. All dies ging mit wenigen Beanstandungen seitens der Hochschulen *und* Akkreditierer durch. (3) Auch Fehlverhalten in der Lehre, wie beispielsweise Drücken vor Basis-Lehrveranstaltungen, quantitativ zu wenig angebotene Lehre, schlechte Lehrevaluation u. Ä., wurden – das haben auch unsere Gespräche mit den Hochschulleitungen gezeigt – nicht oder kaum sanktioniert. Durch die fehlenden Sanktionen bekommen alle mehr oder weniger die Erlaubnis, sich so zu verhalten. Das Dienstrecht stellt keine Instrumente zur Förderung „guter“ Lehre dar.¹⁷

Inwieweit der relativ häufige Wechsel in Dekanaten und Studiendekanaten Einfluss auf eine nachhaltige Förderung „guter“ Lehre hat, sollte noch untersucht werden. Zumin-

16 Zumindest ist es rational, sich über solche Anreize Gedanken zu machen. Die weiter vorne formulierten Überlegungen zeigen aber auch, dass nicht unbedingt jedem Anreiz gefolgt wird. Andere situative Bedingungen, Motive und die begrenzten Einflussmöglichkeiten der Dekanate sind zu beachten.

17 Wenn jemand nicht will und/oder nicht kann, dann sind bei Lebenszeitbeamten Versuche der Besserung im Allgemeinen auch vergeblich. Zumindest ist das direkte Kosten/Nutzen-Verhältnis der Bemühungen wenig effizient. Eine Konzentration auf Neuberufene und Nachwuchswissenschaftler verspricht mehr Effizienz und Effektivität der Bemühungen. Insofern ist die obige Aussage nicht als Plädoyer für Sanktionen zu verstehen. Sie ist stattdessen ein Plädoyer für eine Universitätskultur, bei der schlechtes Verhalten in Studium & Lehre nicht gleichgültig hingenommen wird. So entsteht eine positiv wirkende Anreizsituation für – fast – alle, zumindest eine dafür, sein Bestes zu tun.

dest ist zu erwarten, dass der häufige personelle Wechsel eher keine nachhaltigen, konsistenten Anreize an den weiteren Lehrkörper sendet. „Natürlich“ werden Mittel für „gute“ Lehre auch aus dem Qualitätspakt gerne von Dekanaten eingesetzt. Aber auch hier ist es fraglich – wie Gespräche mit Dekanen und Kanzlern unterschiedlicher Hochschulen zeigen –, ob die Mittel wirklich für eine nachhaltige Verbesserung von Studium & Lehre eingesetzt werden oder zum Füllen von aktuellen Engpässen mit einer raschen Verpuffung der Wirkung.

Thesen zu Anreizsituation der individuellen Professoren

Professoren sind in unserem Wissenschafts- bzw. *Karrieresystem* darauf gedrängt (angereizt), sich an anderen Universitäten zu bewerben, selbst dann, wenn sie bereits eine Lebenszeit-Professur haben. Nur so – oder vor allen Dingen so – können sie temporäre und dauerhafte Steigerungen im hauptberuflichen Einkommen erreichen. Insofern richten sie ihr Verhalten, zumindest so lange sie noch berufbar sind, auch darauf aus, den üblichen Kriterien bei Berufungen gerecht zu werden. Entsprechend konzentrieren sie ihr Arbeitsverhalten – so wäre es rational – bereits im Vorhinein hierauf aus.

Bei Berufungen werden normalerweise gefordert: Qualität der Forschung, Drittmittelakquise, Qualität der Lehre und einige sonstige Dinge, die mit der Hochschulorganisation verbunden sind. Die Gleichwertigkeit dieser Kategorien ist allerdings eine – gerne aufrecht erhaltene – Fiktion, eine abgestufte Bedeutung Realität. Die Realität sieht so aus, dass an erster Stelle die Forschung („gemessen“ an Publikation in Zeitschriften mit hohem Impact Factor) kommt, an zweiter Stelle Drittmittel – möglicherweise beides getauscht – und an dritter Stelle die Lehre. Diese Reihung sagt allerdings noch nichts über die abgestufte Bedeutung aus. Die Abstände zwischen den Stufen – zumindest zur dritten – können groß sein. Wer als Professor die Reihenfolge anders wahrnimmt und sich insbesondere um Lehre kümmert, der handelt wider die eigenen Interessen – und dies im zweifachen Sinne: Entgeltliche Nachteile & Imageverlust (s. o.).

Wenn man weiter schaut, worauf nach der Listenerstellung in Berufungsverhandlungen durch die Universitätsleitungen Wert gelegt wird, gerade bei den Zielvereinbarungen, dann lässt sich konstatieren: „Gute“ Lehre bei Zielvereinbarungen spielt so gut wie keine Rolle. Zielvereinbarungen sind fast ausschließlich auf Forschungs- und Drittmittelleistungen ausgeprägt (s. Becker u. a. 2011). Dies demonstriert auch, wie wichtig Lehre faktisch für die Universitätsleitungen ist – zumindest wird ein solcher Eindruck durch ein solches Verhalten vermittelt. Die Kultur an Universitäten ist offenbar vielfach so, dass man von Investitionen in die Lehre eher abgeschreckt wird. Da manche Hinweise aus der Forschung dafür sprechen, dass direkte wie indirekte materielle Anreize (Entlohnung, Mittelzuweisung, Zeitetat) auch teilweise für die Lehre von Bedeutung sind (s. Kiefer u. a. 2013, S. 7 ff.), sollte man den Aspekt zumindest nicht vernachlässigen. Allerdings: Dies spricht nicht dafür, zu sehr auf die materielle Anreizzebene zu setzen.

Vielfach angebotene Lehrpreise (extrinsische, oft materielle, immer immaterielle Anreize bzw. Belohnungen), gerade für jüngere Nachwuchswissenschaftler, sind – so zeigt die allerdings uneinheitliche empirische Forschung – kein großer Anreiz, sich besser zu verhalten (s. Wilkesmann/Schmidt 2010). Sie stellen zwar eine schöne Belohnung mit Befriedigungscharakter dar, wenn man einen erhält. Sie sind aber nur ein marginaler Anreiz zu „guter“ Lehre, da die Chance, einen Lehrpreis zu erhalten (Konsequenzerwartung), gering ist. Zudem ist er oft nur auf das Verhalten in und um Lehrveranstaltungen

herum konzentriert und ignoriert andere wesentliche Aspekte aus Studium & Lehre. Des Weiteren gibt es deutlich weniger Lehr- als Forschungspreise, und wenn, sind sie auch materiell durchschnittlich deutlich geringer ausgestaltet (s. Kremkow 2010; Jorzik 2010; Wilkesmann/Schmidt 2010, S. 42 ff.; Frey/Neckermann 2006, S. 274 ff.). Sie haben allerdings ihre Berechtigung, die Bedeutung „guter“ Lehre für die Öffentlichkeit hervorzuheben und/oder eine Lehrkultur weiter zu etablieren.

Während man sehr viel Zeit in die Forschung investieren muss, ist es gerade für auch in der Familie tätige Hochschullehrer schwierig, sich hier noch die entsprechende zusätzliche Zeit für die Lehre aus dem Zeitbudget herauszuschneiden. Ohne entsprechende Anreize ist Verhalten für die Lehre gehandikapt. Allerdings muss an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass sehr viele Nachwuchswissenschaftler viel Engagement für die Lehre einbringen. Vielleicht ist ja doch was dran an der These der intrinsisch motivierten Dozenten ... Aber Achtung: Auch diese Motivation lässt sich vermutlich leichter zerstören als aufbauen (s. Frey/Osterloh 2002; Osterloh/Frey 2008; Deci 1975; Deci/Ryan 2000).¹⁸

4. Fazit

Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass auf Hochschulebene via Kultur, Strategie guter Lehre, vielerorts Qualitätsmanagement, hochschuldidaktische Veranstaltungen, Berufungsverfahren, Mittelverteilung, die damit verbundenen Leistungszulagen, diverse Anerkennungsriten sehr unterschiedliche Anreize gesetzt werden. Die damit gesetzten Impulse, dass „gute“ Lehre wichtig(er) ist, wirken positiv. Wie stark die Wirkung ist, ob sie nachhaltig ist, wie sie sich weiter entwickelt, ist noch nicht ausreichend klar. Klar ist, dass es weiterer Anstrengungen bedarf, immaterielle wie materielle Anreize auf allen diskutierten Ebenen anzubieten, um die positiven Tendenzen fortbestehen zu lassen. Ein Blick in die Verhaltensdeterminanten von Individuen (Gruppen und Institutionen) hilft dabei, mögliche Fehlsteuerungen und inkonsistente Anreizbedingungen zu verhindern.

Auf *Hochschulebene* ist – als Quintessenz – festzuhalten: Via Hochschulkultur, einer echten Strategie „gute“ Lehre, einem funktionierenden Qualitätsmanagement, Angeboten zur Hochschuldidaktik als Bestandteil der Professionalisierung in der Lehre, einer Mittelverteilung und Berufungsverfahren respektive -verhandlungen mit expliziter Berücksichtigung „guter“ Lehre, Anerkennungsriten für Tätigkeiten in Studium & Lehre und steten positiven Sozialisationsimpulsen kann eine notwendige Hochschulkultur im Zeitablauf geschaffen oder aktuell verstärkt sowie damit ein Qualitätssicherungssystem für die Lehre werden (s. Abb. 3). Der Qualitätssicherung der Lehre kommt dabei die Aufgabe zu, sich auch stärker basiert auf verhaltenswissenschaftliche Grundlagen der Thematik der Anreizsysteme auf allen Ebenen profund zu widmen.

Auf *Fakultätsebene* wirkt eine solche Kultur selbstverständlich ebenso, wenngleich oft in Subkulturen der jeweiligen Fachkultur angepasst. Auch hier sind verstärkende Impulse möglich, via Berufungsverfahren (Probevorlesung u. a.), Lehrevaluation, Mittelverteilung, die Bildung eines Nukleus von an Lehre interessierten Kollegen sowie deren Förderung durch zusätzliche Ressourcen und Bedeutung.

¹⁸ Studien zeigen an, dass extrinsische Anreize – wegen ihrer Kontrollelemente – intrinsische Lehr- und Lernmotivation korrumpieren (s. Wilkesmann 2012, S. 366 und die dort angeführte Literatur).

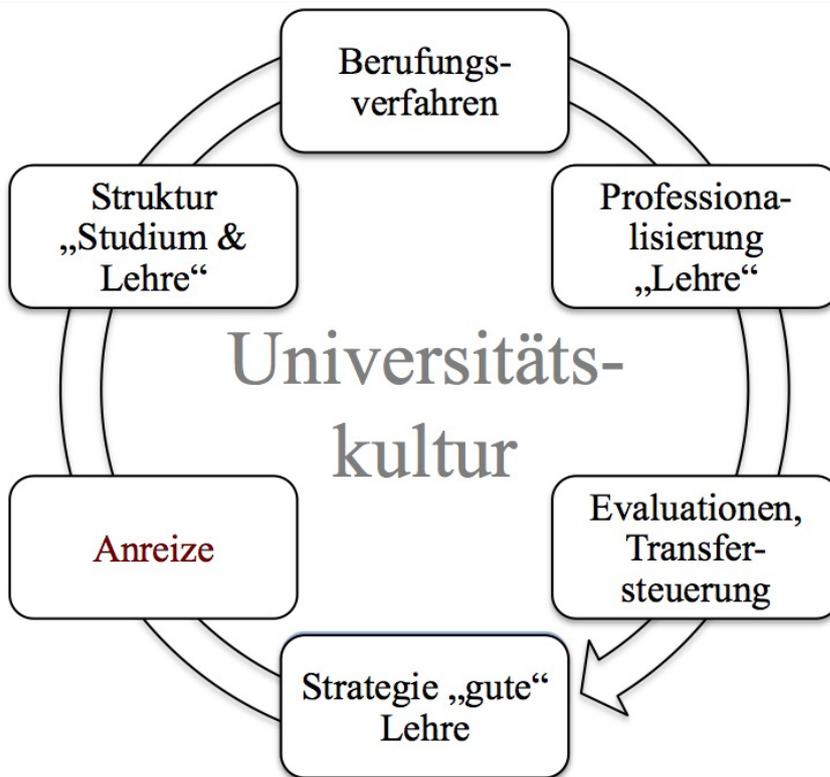


Abb. 3: Qualitätssicherungssystem „guter“ Lehre

Auf der *Individualebene* der Professoren könnte man die Mitwirkung an Initiativen zur Qualität der Lehre, die Zusammenarbeit mit Qualitätssicherern, persönlichen Einsatz auch für „gute“ Lehre u.a. ansprechen und vor allem hindernde Situationsfaktoren soweit als möglich eliminieren: Raumknappheit und -ausstattung (behindert Einsatz moderner Techniken und souveräne Zeiteinteilung), rechtliche Regelungen (Recht ist dazu da, didaktische Intentionen umzusetzen, nicht umgekehrt!), Mittelknappheit für Tutoren, Zahlenverhältnis zu Studierenden u. a. Die Reputation ist in der Scientific Community für Forscher wesentlicher Anreiz (s. Osterloh/Frey 2008, S. 7 ff.). Hieran müsste man ansetzen.

Es handelt sich hierbei mehr um Hinweise als um ausreichend beschriebene und evaluierte Maßnahmen. Ziel des Manuskripts war auch weniger, ein Qualitätssicherungssystem „guter“ Lehre zu begründen. Ziel war es, die grundlegenden Aspekte der Verhaltenssteuerung von Personen wie Institutionen zu „guter“ Lehre (oder auch nicht) zu beschreiben, um so ein zieladäquateres Anreizsystem auf unterschiedlichen Ebenen erreichen zu helfen. Quasi nebenbei wurde dabei auch begründet, warum Lehranreize an vielen Stellen im Hochschulsystem noch nicht hinreichend ankommen (können).

Literatur

Albert, Hans (1990): Methodologischer Individualismus und historische Analyse. In: Acham, Karl/Schulze, Winfried (Hrsg.): Teil und Ganzes. Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalyse in Geschichts- und Sozialwissenschaften. München: Dtv, S. 219-239.

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (2014): Wir über uns. URL: <http://ak-evaluation.de/> (Stand 05.02.2014).

Becker, Fred G. (1990): Anreizsysteme für Führungskräfte. Instrumente zur strategisch-orientierten Steuerung des Managements. Stuttgart: Poeschel.

Becker, Fred G. (2013): Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren: Umsetzung personalwirtschaftlicher Erkenntnisse. In: Hossfeld, Heiko/Ortlieb, Renate (Hrsg.): Macht und Employment Relations. München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 223-228.

Becker, Fred G./Tadsen, Wögen/Stegmüller, Ralph/Wild, Elke (2011): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, 59 (4), S. 110-117. URL: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18770-9_11#page-1 (Stand 05.02.2014).

Becker, Fred G./Tadsen, Wögen/Stegmüller, Ralph/Wild, Elke (2012): Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen. Ergebnisse einer Interviewserie. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung, Wettbewerb und Hochschulen, 21 (2), S. 220-232. URL: <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/2218> (Stand 14.01.2014).

Berthel, Jürgen/Becker, Fred G. (2013): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 10., überarb. u. akt. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Biester, Christoph (2011): Der intrinsisch motivierte Professor. Ein Vexierbild. Leistungsorientierte Vergütung in der Wissen(schafts)Organisation. Vortrag auf der 12. Tagung der deutschen ISKO (International Society for Knowledge), Bonn 2009. URL: www.w-besoldung.net/fileadmin/content/forschung_docs/2009_10_20_der_intrinsisch_motivierte_ProfessorISKO2009.pdf (Stand 11.02.2014)

BMBF (2010): Qualitätspakt Lehre. Einsatz für optimale Studienbedingungen. Stuttgart: Akademische Verlags-Gesellschaft Huber. URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> (Stand 04.02.2014).

Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, Ewald L. (1975): Intrinsic Motivation. New York: Plenum.

Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie. 3., völlig neu bearb. Aufl., München/Wien.

Frey, Bruno S./Neckermann, Susanne (2008): Auszeichnungen: Ein vernachlässigter Anreiz. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 7 (2), S. 271-284.

Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (2002): Managing Motivation. 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler.

Graumann, Carl F. (1969): Einführung in die Psychologie. Bd. 1: Motivation, Bern/Stuttgart: Akademische Verlags-Gesellschaft Huber.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. 2., völlig überarb. u. erg. Aufl., Berlin u. a.: Springer.

Hochschulrektorenkonferenz (2014): Projekt Nexus. URL: <http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/> (Stand 04.02.2014).

Jorzik, Bettina (2010): Viel Preis, wenig Ehr. Lehrpreise in Deutschland. In: Tremp, Peter (Hrsg.): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten, Erörterungen, Konzepte, Vergabep Praxis. Münster: Waxmann, S. 117-140.

Katterle, Siegfried (1991): Methodologischer Individualismus and beyond. In: Bievert, Bernd/Held, Martin (Hrsg.): Das Menschenbild der ökonomischen Theorie. Zur Natur des Menschen. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 132-152.

Kiefer, Björn u. a. (2013): Anreizsysteme. Eine Möglichkeit zur Verbesserung der universitären Lehre? In: Journal Hochschuldidaktik, 24 (1-2), S. 7-10.

Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (2014): Herzlich Willkommen. URL: <https://www.tu-braunschweig.de/khn> (Stand 04.02.2014).

Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.

Krempkow, René (2010): Lehrpreise im Spannungsfeld materieller und nichtmaterieller Leistungsanreize. In: Cremer-Renz, Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Innovative Lehre. Grundsätze, Konzepte, Beispiele. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler, S. 51-71.

Lewin, Kurt (2012): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften. Bern: Huber.

Osterloh, Margit/Frey Bruno S. (2008): Anreize im Wissenschaftssystem. URL: https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/uploads/Main/Anreize_final_12.9.08.pdf (Stand 12.10.2013).

Rosenstiel, Lutz von (1997): Verhaltenswissenschaftliche Grundlagen von Veränderungsprozessen. In: Reiß, Michael/von Rosenstiel, Lutz/Lanz, Anette (Hrsg.): Change Management: Programme, Projekte und Prozesse. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 191-212.

Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, Friedemann W. (2011): Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise. 7., überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology, 25, S. 54-67.

RWTH Aachen (2011): Details zur Umfrage „Anreize für gute Lehre“. URL: http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH/Profil/Lehre/Exzellente_Lehre/Ziele_Kernbereiche/Kernbereich_Struktur_und_Organisation/Anreizsystem/~cdmr/Details_zur_Umfrage/ (Stand 04.02.2014).

Stegmüller, Ralph (2012): Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren. Diss. Universität Bielefeld. URL: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2551660> (Stand 04.02.2014).

Stegmüller, Ralph/Tadsen, Wögen/Becker, Fred. G./Wild, Elke (2012): Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren. Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, Fred G./Krücken, Georg/Wild, Elke (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 137-157.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2009): Wettbewerb exzellente Lehre. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/exzellenz_in_der_lehre/index.html (Stand 04.02.2014).

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2013): Anreize für bessere Hochschullehre. URL: <http://www.exzellente-lehre.de/> (Stand 04.02.2014).

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2013a): Lehrpreise in Deutschland. URL: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrpreise/index.html (Stand 04.02.2014).

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2013b): Charta guter Lehre. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/index.html (Stand 04.02.2014).

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2014): Exzellenz in der Lehre. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/index.html (Stand 04.02.2014).

TUM (2012): Leitbild „Gutes Lehren und Lernen“. URL: <https://www.lehren.tum.de/themen/management-von-studium-und-lehre/leitbild-gutes-lehren-und-lernen/> (Stand 04.02.2014).

Universität Bielefeld (2010): Zeit für Lehre. URL: http://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/zeit_lehre/ (Stand 04.02.2014).

Universität Bielefeld (2011): 12 Millionen für das Programm „Richtig einsteigen“. URL: http://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/universitaet_bielefeld_erh%C3%A4lt_mehr_als (Stand 04.02.2014).

Universität Paderborn (2014): Tag der Lehre. URL: <http://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen/tag-der-lehre-2014/> (Stand 04.02.2014).

Wilkesmann, Uwe (2001): Leistungsanreize. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand, S. 259-264.

Wilkesmann, Uwe (2012): Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer-VS, S. 363-381.

Wilkesmann, Uwe/Schmidt, Christian J. (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? In: Treppe, Peter (Hrsg.): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten, Erörterungen, Konzepte, Vergabepaxis. Münster: Waxmann, S. 39-55.

Wilkesmann, Uwe/Würmseer, Grit (2009): Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung. 18 (2), S. 33-46.

Wolbring, Tobias (2013): Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt: Campus.

Dieter Dohmen

Anreize und Steuerung in Hochschulen – Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung?

1. Einleitung¹

Die Bundesländer haben die Hochschulsteuerung und die Anreizsetzung in den vergangenen Jahren in unterschiedlichem Umfang verändert. Auf der Grundlage des so genannten „New Public Management“ wurde den Hochschulen in der Regel mehr Entscheidungsspielraum übertragen, zugleich wurde die Hochschulfinanzierung stärker outputorientiert gestaltet. Der folgende Beitrag untersucht, welche Effekte diese Veränderungen auf wesentliche Outputindikatoren der Hochschulen haben und welche darüber hinausgehenden Wirkungen die Einführung der leistungsorientierten Mittelzuweisung hat. Um den Beitrag in der gebotenen Kürze zu halten, wird hier lediglich die leistungsorientierte Mittelzuweisung dargestellt (siehe Kapitel 2), ansonsten aber auf eine ausführliche Darstellung der Entwicklungen der vergangenen fünfzehn Jahre in den einzelnen Ländern verzichtet (siehe hierzu etwa Dohmen u. a. 2015).

In Kapitel 3 wird zunächst ein Basismodell für die Analyse der Leistungserstellung in Hochschulen entwickelt, das untersucht, welche Faktoren welche Auswirkungen auf unterschiedliche Outputvariablen der Hochschulen, bezogen auf Lehre und Forschung, aber auch Gleichstellung und Internationalisierung haben. Dies ist u. W. der erste entsprechende Versuch, bezogen auf das deutsche Hochschulsystem.²

2. Die leistungsorientierte Mittelzuweisung in ihren länderspezifischen Ausprägungen

Die Anwendung von Leistungskriterien bei der Zuweisung finanzieller Mittel stellt ein zentrales Element bei der Umsetzung neuer Steuerungsmodelle im Hochschulwesen dar und geht häufig mit wachsenden Freiräumen der Hochschulen sowie zunehmend wettbewerblichen Rahmenbedingungen einher. Hierbei wird ein Teil des Hochschulbudgets an die Hochschulen als indikatorgestützte Mittelzuweisung vergeben. Diese Form der formelgebundenen Hochschulfinanzierung umfasst sowohl die leistungsorientierte Mittelverteilung als auch die Grundverteilung der Zuschüsse. Letztere wird nicht wettbewerblich vergeben und basiert fast immer auf Belastungskriterien.

1 Die im Folgenden dargestellten Arbeiten und Analysen wurden im Wesentlichen im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Theorie und Praxis von Anreiz- und Steuerungssystemen im Hinblick auf die Verbesserung der Hochschullehre (QualitAS-Lehre)“ durchgeführt. Für hilfreiche Hinweise zur Methodik und die teilweisen Neuberechnungen der Regressionsanalysen danke ich Herrn Dr. René Krempkow herzlich.

2 Die vorliegende Arbeit ist eine Weiterentwicklung und Re-Analyse früherer Arbeiten (Henke/Dohmen 2012; Dohmen/Henke 2011).

Land	Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) differenziert nach					
	Adressatenkreis		Aufteilung der Mittel		Referenzbezug der Indikatoren	
	Einkreismodell	Mehrkreismodell	Preismodell	Verteilmodell	Niveaubezug	Differenzbezug
BY		X		X	X	
BW		X	Anreizteil ¹	Volumenteil	Volumenteil	Anreizteil
BB	X			X	X	
BE		X ²			X	
HB	Jede Hochschule hat eigenen Kreis (Modell bis 2008)			X		X
HH	Jede Hochschule hat eigenen Kreis			X	X ³	
HE		X	X			
MV		X		X	X	
NI	keine Unterscheidung der Hochschulart, sondern nach Fächergruppen			X	X	
NW		X		X	X	
RP	X			X	X	Gleichstellung ⁴
SH		X		X	X	
SL		X		X		X
SN		X		X	X ⁵	
ST		X		X	X	
TH		X		X	X	

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Darstellung.

Anmerkungen:

- 1) Die Zuweisung der Mittel im Anreizteil hängt allein von den Leistungen der eigenen Hochschule ab und ist in der Höhe variabel. Dies entspricht einem Preismodell, da kein fixes Volumen verteilt wird und es entsprechend keine Konkurrenz um ein vorher festgelegtes Mittelvolumen gibt.
- 2) Innerhalb der Kreise stehen die Fächergruppen und nicht die Hochschulen als Ganzes miteinander in Konkurrenz.
- 3) Das Grundbudget (85% der Gesamtzuweisungen) richtet sich nach der in der Zielvereinbarung vereinbarten Absolventenzahl.
- 4) Differenz zwischen zwei Zeitpunkten
- 5) Indikatoren werden größengewichtet innerhalb der Hochschulgruppen (U, FH, KH) zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Tab. 1: LOM differenziert nach Adressatenkreis, Aufteilung der Mittel und Referenzbezug der Indikatoren³

In insgesamt 13 Bundesländern ist die leistungsorientierte Mittelvergabe Bestandteil des Mittelzuweisungssystems vom Land an die Hochschulen. In Bremen ist die leistungsorientierte Mittelvergabe derzeit aus finanziellen Gründen ausgesetzt. Im Saarland ist eine leistungsorientierte Mittelvergabe im Rahmen einer Zielvereinbarung

³ Die Tabelle beschreibt den Stand von 2010, d.h., dass sich einige Modelle zwischenzeitlich bereits wieder verändert haben. Die Veränderungen in einzelnen Bundesländern wurden hier u. a. aus Vergleichbarkeitsgründen nicht einbezogen. Zudem ist für das hier verfolgte Ziel der Analyse der Performanz-Effekte ein gewisser Zeitabstand notwendig (vgl. z. B. Wang/Hicks 2014, Krempkow/Schulz 2012).

mit der Universität und seit 2008 auch mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft festgelegt. Sachsen-Anhalt führte 2011 erstmalig ein System der leistungsorientierten Mittelvergabe ein.

Die konkrete Ausgestaltung der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) sowie der Berechnungsverfahren ist von Land zu Land sehr unterschiedlich und teilweise sehr komplex. Tabelle 1 zeigt die Grundzüge der in den Ländern eingesetzten LOM-Modelle, differenziert nach dem Adressatenkreis⁴, der Aufteilung der Mittel sowie dem Referenzbezug der Indikatoren. Die überwiegende Zahl der Länder verteilt die Mittel über ein Mehrkreismodell, d.h. Universitäten und Fachhochschulen werden getrennt beurteilt. Lediglich Brandenburg und Rheinland-Pfalz wenden ein Einkreismodell an. Es gibt jedoch spezifische Gewichtungen für die Fachhochschulen. In Bremen (bis 2008) und Hamburg hat jede Hochschule ihren eigenen Kreis. In Niedersachsen konkurrieren nicht die Hochschulen als Gesamteinrichtungen miteinander, sondern die Fächergruppen. In Berlin handelt es sich zwar um ein Mehrkreismodell, innerhalb der Kreise (Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen) konkurrieren jedoch die Fächergruppen und nicht die Hochschulen miteinander.

Die Zuweisung der Beträge der indikatorgestützten Budgetbemessung erfolgt entweder über ein Preis- oder über ein Verteilmodell. Beim Preismodell sind feste Prämien für bestimmte Leistungen festgelegt, sodass Verbesserungen der Indikatorwerte unmittelbar zu einer höheren Mittelzuweisung führen. Beim Verteilmodell hingegen wird ein festgelegter Gesamtbetrag anhand von Indikatoren unter den Hochschulen wettbewerblich verteilt. Das bedeutet, dass eine höhere Mittelzuweisung für eine bestimmte Hochschule nur durch eine relative Verbesserung der Leistung gegenüber den Mitbewerbern erreicht werden kann und absolute Verbesserungen im ungünstigsten Fall zu Mittelverlusten führen können, sofern die Verbesserungen geringer sind als bei den restlichen Hochschulen. Bis auf Hessen und zum Teil Baden-Württemberg (Anreizteil) wenden alle Länder das Verteilmodell an. Das Modell Baden-Württembergs sieht auf den ersten Blick wie ein Verteilmodell aus, jedoch hängt die Zuweisung der Mittel im Anreizteil allein von den Leistungen der eigenen Hochschule ab und ist in seiner Höhe nicht fixiert. Es handelt sich beim Anreizteil also nicht um ein wettbewerbliches Verfahren. Vielmehr entspricht es einem Preismodell, da kein fixes Volumen verteilt wird und es entsprechend keine Konkurrenz um ein vorher festgelegtes Mittelvolumen gibt.

Die Berechnung der zugewiesenen Mittel kann zudem entweder auf Basis des Niveaus der Indikatorwerte zum Beobachtungszeitpunkt erfolgen⁵ oder anhand der Differenz des Indikatorniveaus gegenüber der/den Vorperiode/n. Der Anteil des Indikators einer Hochschule an der Summe des Indikators über alle konkurrierenden Hochschulen hinweg stellt hierbei den Anteil der LOM-Mittel (gewichtet mit dem Formelanteil des Indikators) dar, den diese Hochschule erhält, z.B. bei der Ermittlung des Anteils an den Absolvent/inn/en des Landes.⁶ Die Modelle der meisten Länder stützen die zugewiesenen

4 Der Adressatenkreis beschreibt, ob die Zuweisungen für Universitäten und Fachhochschulen gemeinsam (Einkreismodell) oder separat (Mehrkreismodell) ermittelt werden.

5 Der Niveaubezug stellt die (absolute) Höhe der Indikatorwerte dar, während der Differenzbezug auf die (absoluten oder relativen) Veränderungen des Indikators zur Vorperiode abhebt.

6 Die Verwendung von Verhältniszahlen als Indikatoren macht die Berechnung etwas schwieriger. Hier wird der Mittelwert aller Hochschulen ermittelt, und Gewinner und Verlierer werden anhand der Distanz zum Mittelwert ermittelt.

ANREIZSYSTEME

Leistungsmittel auf das Niveau der Indikatorwerte, das heißt, eine Hochschule, die doppelt so hohe Indikatorwerte zu verzeichnen hat wie eine andere, erhält eine doppelt so hohe indikatorgestützte Zuweisung.

Land	Anteil der leistungsorientierten Mittelvergabe am Landeszuschuss der Hochschulen	Wettbewerb zwischen Hochschulen ¹	Gültigkeitsjahr
BW	20%	Anreizteil: nein; Volumenteil: ja	2007-2009
BY	Uni 1,45%, FH 0,57%	ja	2010
BE	27,78%	ja	2008
BB	20,40%	ja	2007
HB	10,00%	nein	2006
HH	12,00%	ja	2007
HE	16,00%	nein	2008 (25% bis 2010)
MV	8,00%	ja	2009
NI	9,71%	ja	2008
NRW	19,42%	ja	2007
RP	17,40%	ja	2005
SH	5,00%	ja	2009
SL	Uni 11,75%, FH 11%	nein	2010
SN	1,40%	ja	2006
ST	5,00%	ja	2011 (15% bis 2013)
TH	LuF 12%, Personal 7%	ja	2009 (40% bis 2011)

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Landeszuschuss ohne Sockelbeträge und Sondertatbestände. Für einige Länder wurde der Anteil auf diese Bezugsgröße hin umgerechnet, da ursprünglich eine andere Verteilmasse zu Grunde lag. Betroffen sind BE, BB, HE, NI, NRW, RP und TH. Referenzjahr für die Anteilswerte und die hinzugezogenen empirischen Berechnungsgrößen ist das Jahr 2008.

1) Verteilmodell/ Erfolgsbudget mit Vergleich zwischen den Hochschulen

Tab. 2: Anteil der über Anreize verteilten Mittel am Gesamtzuschuss im Jahr 2008

Baden-Württemberg (Anreizteil), Bremen und Saarland greifen auf die relative Differenz von Indikatorwerten zwischen zwei Perioden zurück. Hierdurch werden überdurchschnittliche Leistungssteigerungen mehr belohnt als beim Niveaubezug. In Rheinland-Pfalz wird nur für den Bereich Gleichstellung ein Vergleich zwischen zwei Zeitpunkten angestellt. In Sachsen werden die Indikatoren innerhalb der Hochschulgruppen größengewichtet zueinander ins Verhältnis gesetzt. Nicht ins Schema passt das Berliner Modell für die Fachhochschulen bzw. für Lehre und Gleichstellung an Universitäten. Es handelt sich zwar um ein Verteilmodell, da jeweils ein festgelegter Betrag zwischen den Hochschulen verteilt wird, doch wird sich nicht auf Leistungsniveaus bezogen, sondern auf Zielerreichungsgrade, beispielsweise der Auslastungsquote im Bereich Lehre.

Nicht nur die Ausgestaltung der LOM-Systeme beeinflusst die Zuweisungen an eine Hochschule, sondern vor allem der im Landeshaushalt bereitgestellte Betrag für die LOM. Tabelle 2 zeigt den Anteil am Gesamtzuschuss für die Hochschulen, der im Jahr

2008 über die leistungsorientierte Mittelvergabe verteilt wurde.⁷ Die Höhe der Anteile variiert zwischen 28 % in Berlin⁸ und 1,4 % in Sachsen. In Hessen und Thüringen ist eine Steigerung des Anteils vorgesehen. Hessen plante, den indikatorbasierten Anteil von 16 % des gesamten Landeshaushalts für die Hochschulen im Jahr 2008 auf 25 % in 2010 zu steigern. In Thüringen sind zwei verschiedene Verteilmassen in unterschiedlicher Höhe betroffen: Einerseits werden 100 % der Zuschüsse für Lehre und Forschung (Kappungsgrenze 20 %) und andererseits 10 % der Personalmittel (Kappungsgrenze 3 %) leistungs- und belastungsorientiert vergeben. Bezogen auf den gesamten Landeszuschuss an die Hochschule bedeutet das einen durchschnittlichen Anteil von 12 % bzw. 7 %. Der Anteil der Personalmittel sollte bis 2011 auf 40 % steigen (Kappungsgrenze 15 %), was dann im Durchschnitt 29 % des Landeszuschusses an die Hochschule ausmacht.

In Tabelle 3 finden sich die Gewichtungen der einzelnen Indikatoren in den Verteilmodellen für die Universitäten der jeweiligen Länder wieder. In der Regel werden Indikatoren, die dem Bereich der Lehre zuzuordnen sind, etwas höher bewertet als Indikatoren, die Forschungsaspekte repräsentieren.⁹ Lediglich in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen, sowie in Thüringen für die Personalmittel, besteht ein paritätisches Verhältnis der beiden Kategorien. In den meisten Ländern werden zusätzlich Gleichstellungsindikatoren mit einbezogen, wobei deren Gewichtung von 4 % in Niedersachsen bis zu 31 % in Baden-Württemberg reicht. In Hamburg ist Internationalisierung ein weiteres Kriterium für die Mittelvergabe. Sachsen berücksichtigt die Einführung neuer Studiengänge und die Erhöhung der Sach- und Investitionsmittelquote in seinem LOM-Modell.

Gemessen am Gesamtzuschuss der Hochschulen zeigt sich, dass für die Universitäten der Anteil am Gesamtzuschuss im Bereich Lehre in Bayern und Sachsen unter 1 Prozent liegt, während der Lehranteil in Berlin (13,9 %), Brandenburg (10,2 %), Nordrhein-Westfalen (9,7 %) und Rheinland-Pfalz (9,7 %) am höchsten ausfällt. Für die Forschungsindikatoren zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei der Forschungsbereich im Vergleich zur Lehre leicht niedrigere Werte aufweist. Die Leistungsbereiche Gleichstellung, Internationalisierung und die sonstigen Indikatoren weisen Anteile von unter 5 % auf (siehe Tabelle 4).

7 In der Übersicht nicht berücksichtigt sind die indikatorgestützten Grundzuweisungen, die im Wesentlichen auf Belastungsgrößen wie Studierendenzahlen basieren und keine Leistungsmittel i.e.S. darstellen. Teilweise finden Belastungsgrößen Eingang in LOM-Modelle, im Wesentlichen fallen darunter Indikatoren zu Professorenstellen oder wissenschaftlichem Personal, jedoch nicht Studienanfänger. Letzteres würde Anreize für übermäßige Anwerbung von Studierenden setzen.

8 In Berlin werden 30 % der konsumtiven Zuschüsse leistungsorientiert vergeben. In Bezug auf den Gesamthaushalt inklusive der investiven Zuschüsse sinkt der Anteil auf etwa 28 %.

9 Anders sieht dies in der hier nicht einbezogenen Medizin aus, wo teilweise deutlich höhere Gewichtungen für die Forschungsindikatoren gelten, so z.B. 75 % in Nordrhein-Westfalen und 60 % in Baden-Württemberg (vgl. Krempkow 2010b).

ANREIZSYSTEME

	Lehre	Forschung	Gleichstellung	Internationalisierung	Sonstiges	Bezugsjahr
BW: Volumen	55,00 %	45,00 %				2007-2009
BW: Anreiz	43,75 %	25,00 %	31,24 %			
BY	51,00 %	39,00 %	10,00 %			2006-2010
BE	50,00 %	45,00 %	5,00 %			2009
BB	50,00 %	40,00 %	10,00 %			2006-2007
HB	35,00 %	50,00 %				2006-2008
Universität Hamburg	35,00 %	35,00 %	15,00 %	15,00 %		
TU Hamburg-Harburg	35,00 %	35,00 %	10,00 %	20,00 %		2005-2010
HE	Preismodell					2008/2010
MV	50,00 %	50,00 %				2008-2009
NI	48,00 %	48,00 %	4,00 %			2008-2009
NW	50,00 %	50,00 %				2007
RP	56,00 %	38,00 %			6,00 %	2005
SH	40,00 %	50,00 %	10,00 %			2009
SL: Fonds für obligatorische Leistungen	55,00 %	30,00 %	12,00 %		2,00 %	2008-2010
SL: Parameter der Mindestleistungen	60,00 %	40,00 %				2008-2010
SN	43,00 %	43,00 %			15,00 %	2008
ST	keine LOM					
TH: Forschung und Lehre	65,00 %	35,00 %				2008-2010
TH: Personalmittel	50,00 %	50,00 %				

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Darstellung

Tab. 3: LOM-Indikatoren der Universitäten und Indikatorgewichte am jeweiligen LOM-Budget

	Lehre	Forschung	Gleichstellung	Internationalisierung	Sonstiges	Bezugsjahr
BW: Volumen	5,50 %	4,50 %				2007-2009
BW: Anreiz	4,38 %	2,50 %	3,12 %			
BY	0,74 %	0,57 %	0,15 %			2006-2010
BE	13,89 %	12,50 %	1,39 %			2009
BB	10,20 %	8,16 %	2,04 %			2006-2007
Universität Bremen	3,50 %	5,00 %				2006-2008
Universität Hamburg	3,50 %	3,50 %				
TU Hamburg-Harburg	4,20 %	4,20 %	1,20 %	2,40 %	0,00 %	2005-2010
HE	Preismodell					2008/2010
MV	4,00 %	4,00 %				2008-2009
NI	4,66 %	4,66 %	0,39 %			2008-2009
NW	9,71 %	9,71 %				2007
RP	9,74 %	6,61 %			1,04 %	2005
SH	2,00 %	2,50 %	0,50 %			2009
SL: Fonds für obligatorische Leistungen	6,46 %	3,53 %	1,41 %		0,24 %	2008-2010
SL: Parameter der Mindestleistungen	7,05 %	4,70 %				2008-2010
SN	0,60 %	0,60 %				2008
ST	2,50 %	2,25 %	0,25 %			
TH: Lehre und Forschung	7,80 %	4,20 %				2008-2010
TH Personalmittel	3,50 %	3,50 %				

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Darstellung

Tab. 4: Anteil der LOM-Indikatoren der Universitäten am jeweiligen Gesamtzuschuss

ANREIZSYSTEME

In Tabelle 5 sind die Gewichtungen der Indikatoren in den Verteilmodellen für die Fachhochschulen der jeweiligen Länder wiedergegeben. Im Vergleich zu den Universitäten fällt hier besonders der deutlich reduzierte Anteil der forschungsbezogenen Anteilswerte in den Modellen auf, was nicht zuletzt damit zu tun hat, dass Fachhochschulen in der Regel keine eigenen Forschungsbereiche haben und kein Promotionsrecht besitzen. Länder, die auch für Fachhochschulen hohe Anteile der Forschung vorsehen, verfügen entweder über ein Mehrkreismodell oder über kompensatorische Zuweisungen (z. B. in Niedersachsen, vgl. Nickel/Ziegele 2008).

Wird der Anteil der LOM-Indikatoren der Fachhochschulen ins Verhältnis zum Gesamtzuschuss der Hochschulen gestellt (siehe Tabelle 6), fällt auf, dass die Lehranteile höher ausfallen als bei den Universitäten. In Berlin erreicht der Anteil der Lehrindikatoren 22,2 % des Gesamtzuschusses, in Nordrhein-Westfalen 16,5 % und in Brandenburg 10,2 %. In Bayern (0,43 %) und Sachsen (1,06 %) sind die Anteile am geringsten. Die Forschungsanteile fallen – ebenso wie bei den Universitäten – geringer aus als die Lehranteile. Hier bewegen sich die Anteilswerte zwischen 0,07 % in Bayern und 8,2 % in Brandenburg. Die Bereiche Gleichstellung, Internationalisierung und die sonstigen Indikatoren liegen wie bei den Universitäten bei unter 5 %.

	Lehre	Forschung	Gleichstellung	Internationalisierung	Sonstiges	Bezugsjahr
BW: Volumen	80,00 %	20,00 %				2007-2009
BW: Anreiz	80,00 %	10,00 %	10,00 %			
BY	76,00 %	12,00 %	12,00 %			2006-2010
BE	80,00 %	15,00 %	5,00 %			2009
BB	50,00 %	40,00 %	10,00 %			2006-2007
HS Bremen	85,00 %	15,00 %				2006-2008
HS Bremerhaven	70,00 %	30,00 %				
HH	40,00 %	20,00 %	20,00 %	20,00 %		2005-2010
HE	Preismodell					2008/2010
MV	90,00 %	10,00 %				2008-2009
NI	84,00 %	12,00 %	4,00 %			2008-2009
NW	85,00 %	15,00 %				2007
RP	56,00 %	38,00 %			6,00 %	2005
SH	50,00 %	40,00 %	10,00 %			2009
SL: Fonds für obligatorische Leistungen	55,00 %	30,00 %	12,00 %		2,00 %	2008-2010
SL: Parameter der Mindestleistungen	40,00 %	40,00 %			20,00 %	2008-2010
SN	76,00 %	24,00 %				2008
ST	80,00 %	15,00 %	5,00 %			2011
TH: Lehre und Forschung	50,00 %	40,00 %	10,00 %			2008-2010
TH Personalmittel	75,00 %	25,00 %				

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Darstellung

Tab. 5: LOM-Indikatoren der Fachhochschulen und Indikatorgewichte am jeweiligen LOM-Budget

	Lehre	Forschung	Gleichstellung	Internationalisierung	Sonstiges	Bezugsjahr
BW: Volumen	8,00 %	2,00 %				2007-2009
BW: Anreiz	8,00 %	1,00 %	1,00 %			
BY	0,43 %	0,07 %	0,07 %			2006-2010
BE	22,22 %	4,17 %	1,39 %			2009
BB	10,20 %	8,16 %	2,04 %			2006-2007
HS Bremen	8,50 %	1,50 %				2006-2008
HS Bremerhaven	7,00 %	3,00 %				
HH	4,80 %	2,40 %	2,40 %	2,40 %		2005-2010
HE						2008/2010
MV	7,20 %	0,80 %				2008-2009
NI	8,16 %	1,17 %	0,39 %			2008-2009
NW	16,50 %	2,91 %				2007
RP	9,74 %	6,61 %			1,04 %	2005
SH	2,50 %	2,00 %	0,50 %			2009
SL: Fonds für obligatorische Leistungen	6,05 %	3,30 %	1,32 %		0,22 %	2008-2010
SL: Parameter der Mindestleistungen	4,40 %	4,40 %			2,20 %	2008-2010
SN	1,06 %	0,34 %				2008
ST	4,00 %	0,75 %	0,25 %			2011
TH: Lehre und Forschung	6,00 %	4,80 %	1,20 %			2008-2010
TH Personalmittel	5,25 %	1,75 %				

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Darstellung

Tab. 6: Anteil der LOM-Indikatoren der Fachhochschulen am jeweiligen Gesamtzuschuss

3. Effekte der Anreiz- und Steuerungsinstrumente der Länderebene auf Leistungsindikatoren

3.1 Zusammenhänge im Basismodell

Für die ausgewählten Indikatoren wird jeweils ein Basismodell geschätzt. Die Basismodelle setzen sich, wie bereits weiter oben beschrieben, immer aus dem gleichen Bündel an unabhängigen Variablen zusammen.¹⁰ Vergleicht man die Modellgüte anhand des

¹⁰ Bei den Regressionsanalysen wurden im Zuge der Optimierung des Basismodells einzelne Variablen ausgeschlossen, die sich als ungeeignet erwiesen. So wurden die Variablen „Gesamtzuschüsse bereinigt (STB/SB)“ und „Personalausgaben“ nach Prüfung der Multikollinearität aus dem Analysemodell ausgeschlossen, wodurch das Problem der Multikollinearität behoben werden konnte. (Multikollinearität bedeutet, dass diese Variablen deutlich untereinander sowie mit anderen Variablen wie „Ausgaben für Forschung und Lehre“ korrelierten.) Auf die Ergebnisse hatte dies nur geringe Auswirkungen, da sich die Beta-Koeffizienten zu den übrigen Variablen dadurch meist nur in der zweiten Nachkommastelle änderten. Die Fallzahlen ändern sich dadurch ebenfalls nicht, da es sich bei den zugrunde liegenden Datensätzen um fast vollständige Daten mit nur relativ wenigen fehlenden Fällen handelt. Insgesamt enthielt der Basis-Datensatz 4.304 Beobachtungen, die sich aus den 176 einbezogenen Hochschulen, neun Beobachtungsjahren und den (an den meisten Hochschulen drei) vorhandenen Fächerclustern Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Geisteswissenschaften ergeben.

Bestimmtheitsmaßes R^2 , so zeigen sich für fast alle Indikatoren (siehe Tabelle 7) gute bis sehr gute Anpassungen ($R^2 > 0,8$ bzw. $R^2 > 0,9$) der Modelle durch die gewählten Variablen.¹¹ Lediglich die Anzahl der Habilitationen und der Professorinnen fallen mit $R^2 = 0,69$ bzw. $R^2 = 0,75$ etwas heraus. Es liegt daher nahe anzunehmen, dass es für diese Indikatoren noch weitere erklärende Variablen geben muss, die die Variation des Merkmals signifikant mit beeinflussen können.¹² Im Folgenden werden die wichtigsten potentiellen Einflussvariablen der einzelnen Indikatoren identifiziert, wobei eine grobe Gruppierung nach lehr- und forschungsrelevanten Indikatoren vorgenommen wird, welche sich an der überwiegenden Zuordnung bei den in der Praxis angewandten LOM-Modellen orientiert.¹² Die beiden Indikatoren ausländische Studierende sowie Professorinnen werden dabei der Internationalität bzw. der Gendergerechtigkeit zugeordnet. Zum besseren Verständnis, insbesondere für die nicht so sehr mit statistischen Verfahren vertrauten Leser/innen, sei darauf hingewiesen, dass die Relevanz der einzelnen unabhängigen Variablen sich nach Kontrolle des Einflusses der anderen Variablen ergibt. D. h. wenn z. B. hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Zahl an Studierenden in der Fachdisziplin und der Zahl der Studienanfänger/innen der Wert 0,88 steht, dann bedeutet dies, dass die großen Fachdisziplinen – unter sonst gleichen Voraussetzungen bezogen auf alle anderen Variablen, die berücksichtigt wurden – mehr Studienanfänger/innen aufnehmen. Allerdings hat die Größe der Hochschule einen leicht negativen Einfluss.

Im Ergebnis wird die Zahl der Studienanfänger/innen durch die Anzahl an Studierenden (der Fachdisziplin) bereits weitgehend erklärt, da sich hier der mit Abstand höchste Beta-Koeffizient findet. Weiterhin haben die Anzahl an Professuren,¹⁴ die Drittmittel-einnahmen sowie der Universitätsstatus (im Vergleich zur FH) einen leicht positiven Zusammenhang mit diesem Indikator. Demgegenüber haben die Hochschulgröße, die Zahl der Wissenschaftlerstellen und die Fächergruppen Ingenieur- und Naturwissenschaften einen leicht negativen Einfluss. Mit anderen Worten, die Geistes- und Sozialwissenschaften (hier die Referenzkategorie), die in der Regel größere Fachbereiche haben, nehmen durchschnittlich mehr Studienanfänger/innen auf, sofern die Hochschule, meist eher die Universität, nicht bereits zu groß ist.

Der Indikator Anzahl der Absolventen (bzw. Absolventinnen) weist zwar einige Parallelitäten zum Indikator Studienanfänger/innen auf, allerdings kommen weitere wichtige Faktoren hinzu. So hat die Zahl an Studierenden im Fachbereich ebenso wie die der Professuren einen positiven Einfluss, während die Hochschulgröße ebenso wie die technischen und naturwissenschaftlichen Fachbereiche einen leicht negativen Einfluss haben. Allerdings ist die Bedeutung der Größe des Fachbereichs etwas schwächer als bei den Studienanfängerzahlen, während die Bedeutung der Professorenzahl etwas größer ist. D. h. ein besseres Betreuungsverhältnis hat signifikant positive Effekte auf die

11 Über Multikollinearität hinaus wurde das Vorhandensein weiterer potentieller Probleme (z. B. Autokorrelation, Ausreißer usw.) geprüft: Es wurden diesbezüglich keine gravierenden Probleme festgestellt.

12 Mit dem bestehenden Datensatz konnten diese allerdings nicht identifiziert oder abgebildet werden.

13 Näheres zu Zuordnung und Zusammensetzung der LOM-Modelle kann den Länderberichten entnommen werden, die im Rahmen des Projektes QualitAS erstellt wurden. Dort finden sich auch detaillierte Erläuterungen zur Definition und Operationalisierung der Variablen.

14 Der Zusammenhang ist auch deswegen plausibel, da üblicherweise zusätzliche Professorenstellen nach KapVO die Studierendenkapazität erhöhen.

Absolventenzahl. Jede zusätzliche Professur würde im Durchschnitt zu zwei zusätzlichen Absolvent/inn/en führen.¹⁵ Die Bedeutung der Betreuungsrelationen wird noch durch den positiven Effekt, der sich bei den (sonstigen) Wissenschaftsstellen zeigt, verstärkt. Insofern sind die deutlich schlechteren Betreuungsrelationen in den beiden MINT-Fachbereichen¹⁶ von besonderer Bedeutung (Dohmen 2014). Wenig überraschend hat auch der Anteil an Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen einen leicht positiven Effekt auf die Absolventenzahlen;¹⁷ auch der Zeittrend ist signifikant positiv.¹⁸ D.h. die Absolventenquoten sind über die Jahre gestiegen, was sich auch aus den entsprechenden Statistiken des Statistischen Bundesamtes ableiten lässt. Allerdings haben sich die Absolventenzahlen im Betrachtungszeitraum, offenbar auch unabhängig von der Anzahl an BA/MA-Studierenden, erhöht.¹⁹

Neben den bereits erwähnten Variablen mit ungünstigem Einfluss zeigt sich ein negativer Zusammenhang auch bei steigenden Drittmiteinnahmen, was aber zu den niedrigeren Absolventenzahlen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften passt. Es stellt sich darüber hinaus auch die Frage, ob der (höhere Zeit-)Aufwand für die Akquise von Drittmitteln oder deren Verwendung zugunsten der Forschung eine Rolle spielt. Die geringeren Absolventenzahlen – unter sonst gleichen Voraussetzungen – passen zu den höheren Abbrecherquoten in diesen Fächern (Heublein u. a. 2014).

Für die Studierenden in der Regelstudienzeit (RSZ) wurde die Studierendenzahl aufgrund zu starker Korrelation mit der abhängigen Variablen nicht mitgeschätzt. Die Zusammenhänge sind insgesamt etwas stärker ausgeprägt, was sich an den vergleichsweise hohen Werten der Beta-Koeffizienten ablesen lässt. Beispielsweise haben große Hochschulen durchschnittlich einen signifikant höheren Anteil an RSZ-Studierenden in ihren Fächergruppen als kleinere Hochschulen, was als Hinweis auf mögliche Skaleneffekte gesehen werden kann. Von besonderer Bedeutung für die Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit sind aber sowohl die Zahl der Professuren als auch die Zahl der (sonstigen) Wissenschaftlerstellen, d. h. es sind wiederum die Betreuungsrelationen, die einen besonders starken Einfluss auf diesen „Output“-Indikator nehmen. Zusätzliches

15 Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Anzahl der Absolvent/inn/en je Professur im Jahr 2008, dann entspricht dieses Ergebnis ziemlich genau den tatsächlichen Werten in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrzehnts über alle Fächer (siehe z.B. Statistisches Bundesamt 2009, Tabelle 14).

16 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

17 Da in den meisten Ländern ein Teil der LOM-Mittel auf der Basis des Indikators „Absolventenzahl“ vergeben wird, legt dies zudem die Vermutung nahe, dass Hochschulen, die schneller als andere auf die neuen Studienstrukturen umgestellt haben, einen Vorteil erzielen konnten, da ihre Absolventenzahlen schneller gestiegen sind.

18 Für die abhängige Variable Absolvent/inn/en wurde zusätzlich geprüft, ob Effekte der LOM möglicherweise erst zeitverzögert eintreten, wie es beispielsweise in jüngerer Forschung zu LOM-Effekten berichtet wird (vgl. Wang/Hicks 2014: 59; Krempkow u. a. 2013). Dies liegt auch deshalb nahe, weil es bekanntlich einige Jahre dauert, bis Studierende ihr Studium abschließen (können). Hierfür wurden die Regressionsanalysen zusätzlich nur für den Zeitraum 2004 bis 2008 durchgeführt (anstelle von zuvor für den gesamten mit den vorliegenden Daten untersuchbaren Zeitraum 2000 bis 2008). Im Ergebnis zeigten sich allerdings kaum Auswirkungen, da sich dadurch die Beta-Koeffizienten meist nur in der zweiten Nachkommastelle geringfügig änderten und die Grundaussagen damit stabil blieben. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die abhängige Variable Studierende in der Regelstudienzeit, für die aus den genannten Gründen dieselbe Überprüfung durchgeführt wurde.

19 Andernfalls wäre Multikollinearität zwischen beiden Variablen zu erwarten gewesen.

ANREIZSYSTEME

Lehrpersonal – Professor/inn/en und wissenschaftliches Personal (hier unter Außerachtlassung studentischer Hilfskräfte in der Lehre) – hat somit einen spürbar positiven Effekt sowohl auf die Einhaltung der Regelstudienzeit als auch die Höhe der Absolventenzahlen.

	Lehre						Ausländische Studierende	
	Studienanfänger/-innen		Absolvent/-innen		Studierende in RSZ		Beta	Sig.
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.		
(Konstante)			***				*	
Studierende der Fachdisziplin	0,88 ***		0,61 ***		n.v.		1,04 ***	
Studierende der Hochschule	-0,04 ***		-0,08 **		0,22 ***		0,04 **	
Anzahl der Professuren	0,12 ***		0,30 ***		0,48 ***		-0,07 ***	
Sonstige Wissenschaftsstellen	-0,06 ***		0,15 ***		0,39 ***		-0,23 ***	
Anteil BA/MA an Studierenden	0,00		0,07 ***		-0,04 ***		-0,03 ***	
Ausgaben für Lehre und Forschung	-0,01		-0,01		-0,06 **		-0,03 *	
Drittmitteleinnahmen	0,08 ***		-0,06 ***		-0,16 ***		0,28 ***	
Universität	0,04 ***		-0,01		-0,01		-0,08 ***	
Ingenieurwissenschaften	-0,04 ***		-0,05 ***		-0,19 ***		0,04 ***	
Naturwissenschaften	-0,04 ***		-0,09 ***		-0,19 ***		-0,01	
Zeittrend	0,00		0,08 ***		0,03 ***		0,00	
Güte des Modells	Korr. R ²	0,95	Korr. R ²	0,89	Korr. R ²	0,85	Korr. R ²	0,82

Quelle: QualitAS-Forschungsdatensatz.
 Legende: : n.v.: nicht in den Schätzungen verwendet, (***) signifikant auf 0,1% Niveau, (**) signifikant auf 1% Niveau, (*) signifikant auf 5% Niveau.

Tab. 7: Hauptmerkmale der Modelle für einzelne Indikatoren mit Lehrbezug

Bedeutsam ist, dass alle anderen Faktoren, sofern sich für sie statistisch signifikante Ergebnisse ableiten lassen, negative Zusammenhänge zeigen. Dies gilt – wie bereits beim Absolventenindikator – für die Drittmitteleinnahmen sowie die beiden Fachdisziplinen Ingenieur- und Naturwissenschaften. Mit anderen Worten: die Geisteswissenschaften weisen offenbar gegenüber den anderen beiden Fachdisziplinen strukturell bessere Ergebnisse bei diesem Indikator auf, was somit übergreifend für alle drei hier untersuchten Lehrindikatoren gilt.

Interessant ist, dass die Ausgaben für Lehre und Forschung, die bei den beiden anderen Variablen keinen Zusammenhang erkennen ließen, einen, allerdings schwach ausgeprägten, negativen Zusammenhang zur Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit zeigen. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass hier die Ausgaben für Forschung stärker durchschlagen als die Ausgaben für Lehre (vgl. hierzu ausführlicher auch Dohmen/Krempkow 2014). Interessant und irritierend ist, dass bei diesem Indikator der Anteil der BA/MA-Studierenden negativ korreliert: Der Zeittrend ist – wie bei den Absolventenzahlen – positiv korreliert; aufgrund der geringen Werte sollte dies aber nicht überinterpretiert werden.

Die Anzahl der ausländischen Studierenden wird häufig als Indikator für Internationalität angesehen und in der LOM-Indikatorik der Länder üblicherweise der Lehre zugeordnet²⁰.

²⁰ Beispielhaft sei hier auf die LOM-Modelle der Bundesländer Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern verwiesen (vgl. auch die Indikatorenübersichten in Krempkow 2007).

Dieser Indikator wird vor allem durch die Studierendenzahl der Fachdisziplin bestimmt, während die reine Hochschulgröße nur einen schwachen, und auch nur schwach signifikanten, Zusammenhang aufweist. Ferner scheinen ausländische Studierende eher in Fachdisziplinen mit hohen Drittmiteleinahmen vorzufinden zu sein, was zu dem Befund passen würde, dass die Ingenieurwissenschaften einen hochsignifikanten, wenn auch nur leicht überdurchschnittlichen Anteil an ausländischen Studierenden im Vergleich zu den Geisteswissenschaften haben. Demgegenüber lässt sich dies für die Naturwissenschaften nicht feststellen.

Die Anzahl der sonstigen Wissenschaftlerstellen steht mit diesem Indikator offenbar in einem negativen Zusammenhang, was – interessanterweise – auch für die Universitäten (im Vergleich zu den Fachhochschulen) gilt. Dies gilt auch für die Anzahl der Professuren und den Anteil der BA/MA-Studierenden. Die letztgenannten Merkmale weisen allerdings durchgängig nur sehr geringe Beta-Koeffizienten auf und sollten daher nicht überinterpretiert werden.

Eine zweite Gruppe von Indikatoren wird dem Aufgabenbereich Forschung zugeordnet, was wiederum der Zuordnung in den LOM-Modellen der Bundesländer entspricht. Beim Indikator Promotionen²¹ zeigt sich insbesondere ein hochsignifikanter und sehr starker Zusammenhang zur Anzahl an Professuren. Darüber hinaus weisen auch die Drittmiteleinahmen und, etwas schwächer, die Fächergruppe der Naturwissenschaften, die Größe der Hochschule (nicht aber die Größe der Fachdisziplin) sowie die Ausgaben für Lehre und Forschung einen positiven Effekt auf. Dass die Naturwissenschaften hier eine besondere Rolle spielen und dort im Durchschnitt mehr Promotionen abgeschlossen werden als in anderen Fachdisziplinen, dürfte auch damit zusammenhängen, dass insbesondere in Chemie und Physik die Promotion fast schon als Standardabschluss gilt (vgl. auch BMBF 2008).

Die Höhe der Drittmiteleinahmen wird insbesondere durch die Anzahl der Wissenschaftlerstellen sowie die Ausgaben für Forschung und Lehre determiniert. Dies könnte auf so genannte Matthäus-Effekte hindeuten (vgl. z. B. die Ergebnisse ähnlicher Analysen in Jansen u. a. 2007, Krempkow/Landrock 2011). Des Weiteren spielen die Fächergruppen Ingenieur- und Naturwissenschaften (gegenüber den Geisteswissenschaften) noch eine Rolle, wenngleich die Korrelation eher schwach, aber jeweils hochsignifikant ist. Überraschenderweise steht die Zahl der Professuren in einem leicht negativen, aber hochsignifikanten Zusammenhang mit den Drittmiteleinahmen, was im Verhältnis zur wichtigen Rolle der sonstigen Wissenschaftlerstellen darauf hindeuten könnte, dass letztere für das Schreiben der Anträge und die Drittmittelakquise besonders bedeutsam sind. Mit anderen Worten: Je höher die Anzahl von (sonstigen) Wissenschaftlerstellen und die Ausgaben für Forschung (und Lehre?), desto höher fallen im Schnitt die Drittmiteleinahmen aus. Der negative Zusammenhang mit den Studierendenzahlen im Fachbereich deutet darauf hin, dass überwiegend unterdurchschnittlich große Fächergruppen – mithin die Natur- und Ingenieurwissenschaften – drittmittelstärker sind. Der negative Effekt eines höheren BA/MA-Anteils an den Studierenden könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass drittmittelstarke Fächer ihre Studiengänge tendenziell später umgestellt haben, was wiederum sowohl zur Rolle der Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaftenheben einerseits und andererseits der Geistes- und Sozialwissenschaften passen würde. Zu guter Letzt zeigt auch der Zeittrend einen

21 Fachhochschulen wurden in diesem Fall nicht mit berechnet, da diese bis auf Ausnahmen kein Promotionsrecht besitzen.

ANREIZSYSTEME

positiven Zusammenhang bei den Drittmitteln, was angesichts der Entwicklung der Förderprogramme, insbesondere des Bundes in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrzehnts, nicht wirklich überraschend erscheint.

Interessant und etwas überraschend ist, dass – unter sonst gleichen Umständen bzw. Voraussetzungen – die Universitäten offenbar faktisch keine bzw. nur marginal höhere Drittmittel einwerben können. Dies steht in deutlichem Widerspruch zur allgemeinen Wahrnehmung und bedarf auch aufgrund des kontraintuitiven Ergebnisses weiterer Analysen. Möglicherweise könnte dies damit zusammenhängen, dass Universitäten teilweise die optimale Größe bereits überschritten haben oder aufgrund der durch die Drittmittelgeber nicht komplett übernommenen Overheadkosten ab einer bestimmten Drittmittelsumme nur noch schwer weitere Drittmittelaufträge übernehmen können (vgl. Jansen u.a. 2007).

Der Indikator Habilitationen²² hängt – wie die Promotionen – vor allem mit der Anzahl der Professuren zusammen, gefolgt von der Anzahl der Studierenden in der Fachdisziplin, während insbesondere die Anzahl der sonstigen Wissenschaftlerstellen negative Effekte zu haben scheint. Letzteres könnte bedeuten, dass Habilitand/inn/en, die eine zu große Gruppe an wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n zu betreuen haben, sich weniger auf ihre Habilitation konzentrieren können oder aber es in Bereichen mit vielen wissenschaftlichen Stellen aus anderen strukturellen Gründen weniger Habilitanden gibt. Marginale positive Effekte haben u. U. die Drittmiteleinahmen und die Naturwissenschaften, während sich für die Ingenieurwissenschaften leicht negative Effekte zu zeigen scheinen. Der Zeittrend weist eine hochsignifikante, wenn auch schwach ausgeprägte negative Entwicklung auf, was mit anderen Quellen übereinstimmt (vgl. BMBF 2008).

	Forschung						Professorinnen	
	Promotionen		Drittmittel		Habilitationen		Beta	Sig.
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.		
(Konstante)			*				***	
Studierende der Fachdisziplin	0,03		-0,23 ***		0,26 ***		0,18 ***	
Studierende der Hochschule	0,11 ***		0,03 *		0,04 *		-0,03 *	
Anzahl der Professuren	0,48 ***		-0,07 ***		0,63 ***		0,61 ***	
Sonstige Wissenschaftsstellen	0,06 *		0,59 ***		-0,18 ***		0,14 ***	
Anteil BA/MA an Studierenden	-0,01		-0,04 ***		-0,01		0,08 ***	
Ausgaben für Lehre und Forschung	0,10 ***		0,53 ***		-0,02		-0,04 *	
Drittmiteleinahmen	0,24 ***		n.v.		0,07 **		-0,20 ***	
Universität	n.v.		0,02 *		n.v.		-0,02 *	
Ingenieurwissenschaften	-0,03		0,09 ***		-0,07 **		-0,27 ***	
Naturwissenschaften	0,13 ***		0,05 ***		0,07 **		-0,20 ***	
Zeittrend	0,01		0,04 ***		-0,09 ***		0,08 ***	
Güte des Modells	Korr. R ²	0,78	Korr. R ²	0,81	Korr. R ²	0,69	Korr. R ²	0,76

Quelle: QualitAS-Forschungsdatensatz.

Legende: : n.v.: nicht in den Schätzungen verwendet, (***) signifikant auf 0,1% Niveau, (**) signifikant auf 1% Niveau, (*) signifikant auf 5% Niveau.

Tab. 8: Hauptmerkmale der Modelle für einzelne Indikatoren mit Forschungsbezug

22 Die Fachhochschulen wurden in diesem Fall wiederum nicht berücksichtigt.

ANREIZSYSTEME

Für die Anzahl der Professorinnen, die als Indikator für die Gleichstellung herangezogen werden, ist vor allem die Gesamtzahl der Professuren bedeutsam²³. Positive Effekte zeigen sich ferner für die Zahl der Studierenden in der Fachdisziplin sowie die Anzahl der sonstigen Wissenschaftsstellen. Demgegenüber haben insbesondere – wie allgemein bekannt – die Ingenieur- und Naturwissenschaften eine deutlich niedrigere Frauenanzahl unter den Professuren (vgl. hierzu z.B. BMBF 2008, Krempkow/Pittius 2008, Falk 2005; Cleuvers/Dohmen/Ramirez-Rodriguez 2011). Auch die Drittmiteleinahmen und die Ausgaben für Lehre und Forschung sind negativ mit der Anzahl an Professorinnen korreliert. Zudem haben die Fachhochschulen ebenso signifikant mehr weiblich besetzte Professuren als die Universitäten wie auch die kleineren Hochschulen im Vergleich zu den großen. Schließlich weisen Fachdisziplinen mit hohem Anteil Bachelor- und Masterstudierender tendenziell mehr Professorinnen auf. Insgesamt bestätigt der Zeittrend erwartungsgemäß auch noch einmal, dass seit dem Jahr 2000 die Anzahl weiblich besetzter Professuren etwas gesteigert werden konnte. Eine zusammenfassende Darstellung der signifikanten Zusammenhänge, gemessen an den Beta-Koeffizienten, findet sich in Abbildung 1, deren Art der Darstellung der Reduktion der Komplexität der Ergebnisse dient, sodass die Modelle leichter miteinander verglichen werden können.

	Studienanfänger/-innen	Studierende in Regelstudienzeit	Absolvent/inn/en	Ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	Weibliche Professuren
Studierende der Fachdisziplin	+++	+	+++	+++		-	++	++
Studierende der Hochschule	-	++	-	+	++	+	+	-
Anzahl der Professuren	++	+++	++	-	+++	-	+++	+++
Anzahl Wissenschaftsstellen	-	++	++	--	+	+++	--	++
Anteil BA/MA an Studierenden		-	+	-		-		+
Ausgaben für Lehre und Forschung		-		-	++	+++		-
Drittmiteleinahmen	+	--	-	++	++	+	+	--
Universität	+			-	+	+	+	-
Ingenieurwissenschaften	-	--	-	+		+	-	--
Naturwissenschaften	-	--	-		++	+	+	--
Zeittrend		+	+			+	-	+

Legende: + bis +++ leichter bis starker positiver signifikanter Effekt auf den Indikator;
 - bis --- leichter bis starker negativer Effekt auf den Indikator;
 leeres Feld: kein signifikanter Effekt des Merkmals (Zeile) auf den Indikator (Spalte)
 Quelle: QualitAS Forschungsdatensatz

Abb. 1: Übersicht der Zusammenhänge im Basismodell

23 Als abhängige Variable wurde hier, wie zuvor festgelegt, die Anzahl der weiblichen Professoren verwendet. Zur Prüfung der Stabilität der gefundenen Zusammenhänge und der daraus abgeleiteten Interpretationen wurde jedoch zusätzlich dasselbe Modell auch noch mit der abhängigen Variablen „Anteil der weiblichen Professuren“ geschätzt. Hierbei zeigte sich, dass die Aussage zum signifikanten Zusammenhang weiblich besetzter Professuren mit der Anzahl der Professuren in der untersuchten Einheit Bestand hat, wenn der Anteil der weiblichen Professuren als abhängige Variable verwendet wird. Ähnlich gilt dies für die Zusammenhänge mit der Fächerkultur. Allerdings zeigte sich auch, dass die Erklärungskraft dieses Modells mit einem R^2 von 0,46 deutlich geringer ist. Deshalb wird diese mögliche alternative Berechnungsweise hier nicht weiter verfolgt.

Die Ergebnisse verweisen einerseits auf eine große Bedeutung der Größe eines Fachbereichs sowie andererseits der Anzahl der Professuren – immer gemessen an sonst gleichen Voraussetzungen. Ersteres, die Größe des Fachbereichs, hat dabei eine „übertragende“ Bedeutung für zwei der Lehrindikatoren (die Studienanfänger/innen und die Absolvent/inn/en) sowie die Internationalität. Gleichwohl zeigen sich bei Habilitationen und der Anzahl an Professorinnen ebenfalls relevante positive Zusammenhänge. Auch die Zahl der Professuren hat sowohl auf Forschungs- als auch auf Lehrindikatoren Effekte. Besonders groß ist der Effekt auf die Habilitationen sowie auf Promotionen und Studierende in der Regelstudienzeit (beide mit einem gleichstarken Koeffizienten) sowie die Zahl der Absolvent/inn/en. Die Befunde sprechen dafür – und zeigen dies auf der Grundlage objektiver Ergebnisse –, dass die Zahl der Professorinnen und Professoren der zentrale Inputfaktor an einer Hochschule ist, gefolgt von den sonstigen Wissenschaftlerstellen.

Die Bedeutung der Betreuungsrelationen für die beiden wesentlichen Lehroutputs – Absolvent/inn/en und Studierende in der RSZ²⁴ – wird durch die Relevanz der sonstigen Wissenschaftlerstellen deutlich. Die größte Bedeutung im Hinblick auf den Wirkungskoeffizienten haben sie jedoch bei den Drittmiteleinahmen, während die Zahl der Professuren hier eine leicht negative Korrelation zeigt. Von fast gleicher Bedeutung wie die Wissenschaftlerstellen sind die Ausgaben für Forschung (und Lehre), die sonst nur noch mit der Zahl der Promotionen in einem positiven Zusammenhang stehen.

Auffallend, wenn auch erwartungsgemäß, sind die negativen – und fast immer gleichstarken – Korrelationen der Ingenieur- und Naturwissenschaften mit allen drei Lehrindikatoren, während sie beide in einem positiven Zusammenhang mit den Drittmiteleinahmen stehen. Die Naturwissenschaften zeigen zudem – anders als die Ingenieurwissenschaften – positive Korrelationen mit der Zahl der Promotionen wie der Habilitationen.

Die Befunde der vorstehenden Analyse ergeben somit ein – in dieser Stringenz – überraschend eindeutiges Bild und einen starken Kontrast zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der einen und den Natur- und Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite. Während erstere einen klaren Vorteil bei allen Lehrindikatoren sowie beim Gleichstellungsindikator Professorinnen haben, sind letztere bei den Forschungsindikatoren deutlich im Vorteil. Für beide Fächergruppen gilt dies bezogen auf die Drittmiteleinahmen und für die Naturwissenschaften auch bei Promotionen und Habilitationen. Interessant ist die Rolle der Ausgaben für Forschung (und Lehre) bezogen auf die Drittmittelakquise. Sie begünstigen offenbar in besonderem Maße die Drittmittelakquise (vgl. auch Krempkow/Landrock 2011).

Für die Ausgestaltung der LOM-Modelle auf Länderebene stellt sich daher ganz grundsätzlich die Frage, ob beziehungsweise inwieweit sie in der Lage sind, hier eine Leistungsgerechtigkeit zwischen Hochschulen mit unterschiedlichen Strukturen und Rahmenbedingungen herzustellen (vgl. hierzu ausführlicher Kamm/Krempkow 2010, Krempkow u. a. 2013).

Die positiven Effekte der Größe des Fachbereichs beziehungsweise der Hochschule verweisen darauf, dass hier sogenannte Economies of Scale von Bedeutung sind. Gleichwohl scheint die wichtige Rolle der Inputfaktoren, Professorinnen und Professoren sowie

24 Die Zahl der Studienanfänger/innen ist eher ein Inputfaktor, auch wenn er im Rahmen der leistungsorientierten Mittelzuweisung einem Outputfaktor – schließlich soll er eine Leistung messen – gleichkommt.

(sonstige) Wissenschaftlerstellen, auch für den Lehrerfolg, die Größenvorteile zu begrenzen, da eine bessere Betreuungsrelation offenkundig zu einem höheren Anteil an Studierenden in der RSZ sowie zu mehr Absolvent/inn/en führt. Dieses Ergebnis ist angesichts der sich in den letzten zehn Jahren deutlich verschlechternden Betreuungsrelationen ein wichtiger Befund.

Etwas irritierend ist – zumindest auf den ersten Blick – der Zusammenhang zwischen Drittmiteinnahmen, Wissenschaftlerstellen und lehrbezogenen Outputindikatoren. Zum einen korrelieren sie stark und hochsignifikant mit den Drittmiteinnahmen und stehen gleichzeitig in einem positiven Zusammenhang mit den lehrbezogenen Outputindikatoren Absolvent/inn/en und Studierende in der RSZ; gleichzeitig stehen die Drittmiteinnahmen in einem negativen Zusammenhang mit den beiden lehrbezogenen Outputindikatoren Studierende in der RSZ und Absolvent/inn/en. Dies könnte somit ein Hinweis dahingehend sein, dass Drittmiteinnahmen, die zu Wissenschaftlerstellen führen, positive Effekte haben (wenn sie denn in der Lehre eingesetzt werden), während die „reine Drittmittelakquise“ selbst keine positiven Effekte haben muss, sondern scheinbar sogar in einem negativen Zusammenhang mit dem Lehroutput steht. Dies ist auch insofern plausibel, als insbesondere die Ingenieurwissenschaften drittmittelstark sind und gleichzeitig bei allen lehrbezogenen Indikatoren unterproportional abschneiden. Ferner dürfte ein erheblicher Teil in technische Ausstattungsgegenstände fließen, die der Lehre nicht oder nur in geringem Umfang zugutekommen. Diese Überlegungen sprechen dafür, dass drittmittelfinanzierte Wissenschaftlerstellen – wie auch die Erhöhung der Professuren – ein wichtiges Bindeglied zur Verbesserung des Lehroutputs sein können, wenn die aus Drittmitteln finanzierten Wissenschaftlerstellen auch in der Lehre eingesetzt werden.

Die interessante und zentrale Fragestellung, die sich aus diesen Ergebnissen ergibt, ist, welche Folgen sich aus den beschriebenen Ergebnissen für die Verteilung der Mittel über die leistungsorientierte Mittelzuweisung ergeben. Es liegt die Vermutung nahe, dass eine Hochschule mit einer „ausgewogenen“ Fächerstruktur im Vorteil gegenüber einer Hochschule ist, die entweder nur Geistes- und Sozialwissenschaften oder nur MINT-Fächer hat. Ob diese These richtig ist, wird im Anschluss an die folgende übergreifende Wirkungsanalyse im Rahmen von Simulationsrechnungen untersucht. Die hier vorgenommenen Auswertungen tragen dabei zur Bildung von Kernthesen bei, die in diesen Simulationsrechnungen über die Wirkungsweise von LOM-Modellen überprüft werden. So könnten Hochschulen mit überwiegend geisteswissenschaftlichen Studierenden einen Vorteil haben, wenn Studierende in der RSZ im LOM-Modell besonders hoch gewichtet werden.

Im Ergebnis werden somit viele Erklärungsmuster und intuitive Vermutungen durch die multivariaten Schätzungen bestätigt. Gleichzeitig führt die gemeinsame Betrachtung der Merkmale zu einem besseren und differenzierten Verständnis der Zusammenhänge und verbessert somit das Verständnis über die leistungsrelevanten Zusammenhänge.

Im nächsten Schritt wird untersucht, ob und wie stark monetäre Anreizinstrumente Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Hochschulen, ausgedrückt durch die hier gewählten Indikatoren, nehmen.

ANREIZSYSTEME

3.1.1 Effekte der Anreizinstrumente der Bundesländer

3.1.1.1 Effekte der Einführung der LOM auf Leistungsindikatoren

In einer ersten Annäherung werden die Länder, die die LOM bereits eingeführt haben, mit denen, die es (noch) nicht getan haben, verglichen. Das können Länder sein, die über den gesamten Zeitraum (2000 bis 2008) keine LOM hatten oder erst nach 2000 eingeführt haben. Sollte ein systemischer Zusammenhang der Einführung einer LOM mit den Leistungsindikatoren bestehen, sind hier also entsprechende Effekte zu erwarten. Die nachfolgende Abbildung zeigt noch einmal den zeitlichen Verlauf der Einführung (und Abschaffung) von LOM-Systemen in den Bundesländern, aus dem ersichtlich wird, dass (neben den Ländern, die bereits seit den 1990ern über solche Systeme verfügen) die Mehrzahl der Länder zwischen 2002 und 2003 ihre LOM-Modelle eingeführt haben, weitere fünf in den Jahren danach. Es gibt folglich durchaus genügend Messpunkte vor und nach Einführung, sodass strukturelle Veränderungen in diesem Zusammenhang erkennbar werden sollten.

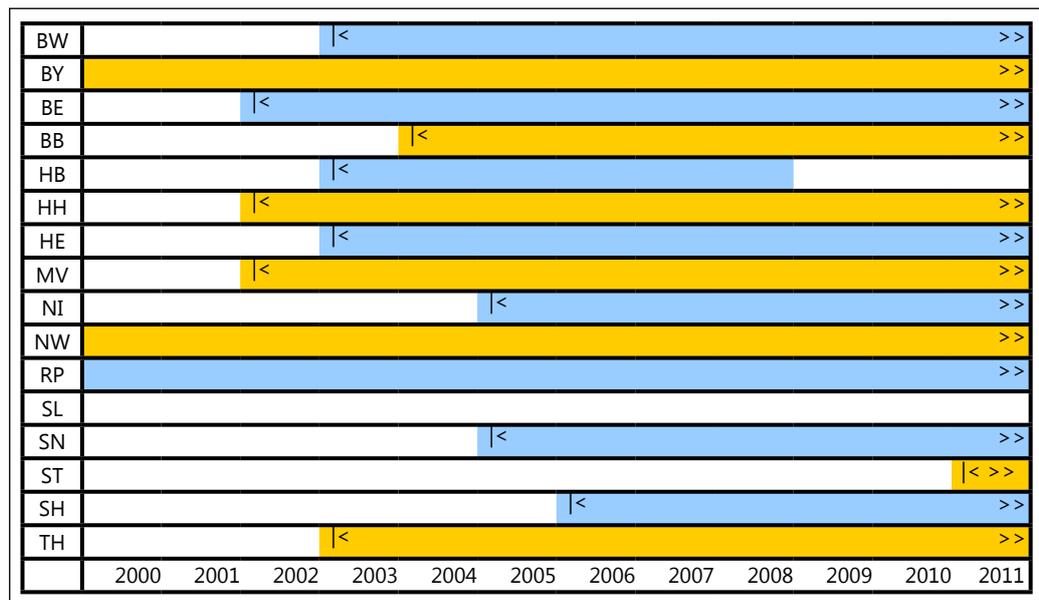


Abb. 2: Einführung und Abschaffung der LOM während des Untersuchungszeitraums

ANREIZSYSTEME

Die Ergebnisse der Regressionsrechnungen, die jeweils nur die differenziellen, über das Basismodell hinausgehenden Effekte betrachten, lassen einen solchen Zusammenhang zunächst nicht erkennen (siehe Abbildung 3). Allerdings sind einige signifikante Effekte zu beobachten:²⁵

- Fachhochschulen (bzw. deren Fachdisziplinen) in Ländern mit LOM nehmen im Durchschnitt etwas weniger Studienanfänger/innen auf.
- Universitäten in Ländern mit LOM weisen eine höhere Anzahl ausländischer Studierender auf.
- Universitäten in Ländern mit LOM weisen eine niedrigere Anzahl an Promotionen auf.
- Sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen – sowie beide zusammen – weisen in Ländern mit LOM geringere Drittmittelinwerbungen auf.
- Sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen – sowie beide zusammen – weisen in Ländern mit LOM eine geringere Anzahl weiblich besetzter Professuren auf.

	Lehre				Forschung			Professorinnen
	Studienanfänger/-innen	Absolvent/inn/en	Studierende in RSZ	Ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	
	Anwendung der LOM							
Universitäten und Fachhochschulen zusammen				+	X	-	X	-
Universitäten	-			+	-	-		-
Fachhochschulen					X	-	X	

Legende: + bis +++ leichter bis starker positiver signifikanter Effekt auf den Indikator;
 - bis --- leichter bis starker negativer Effekt auf den Indikator;
 leeres Feld: kein signifikanter Effekt des Merkmals (Zeile) auf den Indikator (Spalte)
 Quelle: QualitAS Forschungsdatensatz

Abb. 3: Effekte der Anwendung der LOM auf Leistungsindikatoren

Der zuerst genannte Effekt tritt auf, nachdem die Hochschulgröße im Basismodell kontrolliert wurde. Tatsächlich ist die Zahl der Studienanfänger/innen an Fachhochschulen in den Ländern BE²⁶, BW, HB, NI, SH und SN zwischen 2002 und 2008 – und damit jeweils in der Zeit nach Einführung der LOM – stärker zurückgegangen bzw. schwächer angestiegen als in den anderen Ländern. D.h. die Tatsache, dass die Zahl der Studienanfänger/innen in ganz Deutschland in den Jahren 2004 bis 2006 generell gesunken ist, spielt bei dem beschriebenen Effekt offenbar keine Rolle.

²⁵ D.h. es wurde in einem ersten Schritt lediglich die Variable zum Vorhandensein der LOM (differenziert nach Jahren und Bundesländern, wie in Abb. 29 dargestellt) zusätzlich zum Basismodell in die Regressionsanalysen aufgenommen.

²⁶ In Berlin war die rückläufige Studienanfängerzahl aber auch durch entsprechende Beschlüsse der Senatsverwaltung zur Reduzierung der Studierendenzahl an den öffentlichen Hochschulen in Berlin bedingt.

Diese ersten Ergebnisse sollten aber ohnehin nicht überinterpretiert werden, da auch nach anderen vorliegenden Studien nicht davon gesprochen werden kann, dass allein mit Einführung der LOM bzw. (relativ kurze Zeit) nach Einführung spürbar bessere oder schlechtere Ergebnisse im Hinblick auf Leistungsindikatoren erzielt werden.²⁷ Wenn sich aber bezogen auf die Einführung der LOM, zumindest auf der Grundlage der bisherigen Auswertungen, keine Unterschiede identifizieren lassen, stellt sich die Frage, ob die konkrete Umsetzung der LOM sichtbare Effekte zeigt.

3.1.2 Bedeutung der Budgetrelevanz der LOM-Modelle

In einer weiteren Annäherung an die Erfassung der Wirksamkeit der LOM soll der Blick auf eine der Schlüsseigenschaften gelenkt werden – ihre Relevanz im Verhältnis zum Hochschulbudget. Hierbei geht es vor allem um die Frage, ob die LOM bereits dadurch Effekte entfaltet, dass bedeutende Summen des Hochschulhaushalts davon abhängig sind, d. h. sie fiskalisch steuert und weniger durch die Bewertung einzelner Leistungsindikatoren innerhalb der LOM.

Eine Reihe von Befunden aus den Regressionsanalysen²⁸ können hier festgehalten werden. Zunächst lässt sich verallgemeinernd und bezogen auf alle Hochschulen sagen, dass ein hoher Anteil der LOM am Hochschulbudget sowohl positive als auch negative Effekte zu haben scheint. Den stärksten positiven Einfluss scheint ein hoher LOM-Anteil am Gesamtbudget auf den Frauenanteil unter den Professoren zu haben. Schwach positive Effekte gibt es bei den Habilitationen und den Studierenden in der RSZ, während Studienanfänger/innen, Absolvent/inn/en sowie Promotionen und Drittmittel leicht negativ betroffen zu sein scheinen. Damit überwiegen tendenziell die negativen Effekte, was am stärksten für den Indikator Promotionen und in etwas schwächerem Umfang für die Studienanfänger- und die Absolventenzahlen sowie die Drittmittelleinnahmen gilt. Positive Zusammenhänge zeigen sich hingegen insbesondere beim Indikator für weiblich besetzte Professuren, der deutlich positiv mit dem Budgetanteil korreliert, sowie bei der Zahl der Studierenden in der RSZ und bei der Zahl der Habilitationen.

Die Effekte unterscheiden sich aber, wenn Universitäten und Fachhochschulen getrennt betrachtet werden. Während sich bei den Universitäten eher negative Zusammenhänge zeigen – dies gilt insbesondere für die Promotionen und etwas schwächer für Studienanfänger- und die Absolventenzahlen sowie die Drittmittelleinnahmen –, und nur die Anzahl der Professorinnen deutlich positiv korreliert, zeigen sich an den Fachhoch-

27 Dies deckt sich mit Analysen, die dies speziell für die Medizin in Deutschland untersuchten (vgl. Krempkow/Schulz 2012). Allerdings könnten evtl. noch über die hier untersuchten Zeiträume hinaus Time-lag-Effekte bestehen, wonach Effekte der LOM-Einführung erst Jahre nach deren Implementation eintreten. Beispielsweise in einer internationalen Studie über Effekte politischer Impulse in verschiedenen Ländern wurden solche Time-lag-Effekte beschrieben (vgl. Wang/Hicks 2014).

28 In diesen Regressionsanalysen wurden abweichend von der zuvor für Abb. 3 verwendeten Vorgehensweise zugleich auch die Effekte für die Indikatorenengewichte sowie die Effekte anderer monetärer Verfahren auf Leistungsindikatoren berechnet (vgl. hierzu ausführlicher die nachfolgenden Abschnitte). Hierdurch können auch ggf. vorhandene Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Governance-Instrumenten in der Analyse berücksichtigt werden. Ursprünglich sollte auch noch einmal das Vorhandensein der LOM in diese Regressionsanalysen einbezogen werden; diese Variable erwies sich jedoch für die umfassenderen Modelle als ungeeignet, da sie in diesen Modellen eine Konstante darstellte und daher aus den Analysen ausgeschlossen werden musste.

schulen überwiegend positive Zusammenhänge. Dies gilt insbesondere für die Zahl der Professorinnen, aber auch für die Drittmiteinnahmen und die Zahl der Absolvent/inn/en. Ungünstige Effekte scheint ein hoher LOM-Anteil an den Gesamtzuschüssen aber auf die Zahl der Studienanfänger/innen und der ausländischen Studierenden zu haben.

Da Verluste aus der LOM häufig durch Kappungsgrenzen begrenzt sind, kann die tatsächliche Umverteilung regelmäßig deutlich unter dem „offiziell ausgewiesenen“ Budgetanteil liegen. Die Begrenzung der Verluste scheint die Wirkung der LOM auf die wesentlichen Indikatoren zu reduzieren. Umgekehrt scheint ein hoher Umverteilungsanteil tendenziell die Wirkungsrichtung sogar umzukehren und damit insbesondere bei den FH zu verbessern.

Über alle Hochschulen gesehen ändert lediglich der negative Zusammenhang zur Studienanfängerzahl sein Vorzeichen nicht, während sich bezogen auf Absolvent/inn/en und Studierende in der RSZ ebenso wenig Zusammenhänge zeigen wie bei den Promotionen und den Habilitationen. Demgegenüber wird das Vorzeichen bei den Professorinnen sogar negativ, während das der Drittmiteinnahmen bei einem hohen tatsächlichen Umverteilungseffekt positiv wird.

Die differenzierte Betrachtung nach Universitäten und Fachhochschulen zeigt, dass die beschriebenen Entwicklungen scheinbar vor allem auf die Universitäten zurückzuführen sind. Allerdings wird hier auch das Vorzeichen bei den Studienanfänger/inne/n positiv, während das der ausländischen Studierenden stark negativ wird. Auch an den Fachhochschulen dreht sich das Vorzeichen bei den Studienanfänger/inne/n von negativ in positiv, d.h. sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen scheint ein hoher Umverteilungsanteil positive Auswirkungen auf die Studienanfängerzahlen zu haben. Bei den Drittmitteln hingegen führt ein hoher Umverteilungsanteil mit einem Vorzeichenwechsel zu einem negativen Zusammenhang. Auffallend ist aber auch, dass einige der Effekte bei Universitäten bzw. Fachhochschulen nicht zu den Gesamteffekten zu passen scheinen. Warum zeigt sich z. B. eine positive Korrelation zwischen einem hohen Umverteilungsanteil und der Studienanfängerzahl, wie bei beiden Hochschultypen zu sehen, nicht auch beim Ergebnis für alle Hochschulen? Diese Frage muss leider offen bleiben.

Die Ergebnisse legen aber auch nahe, dass eine evtl. vorgesehene Kappungsgrenze auf ihre Wirkungen untersucht werden sollte und – sofern man entsprechende Umkehrfekte vermeiden will – sie weder zu hoch noch zu niedrig liegen sollte. Daraus könnte als Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass die Kappung möglichst so eingesetzt werden sollte, dass sie immer noch eine effektive – aber eben beschränkte – Umverteilung von Mitteln unter den Hochschulen ermöglicht. Das heißt, die LOM sollte nicht rein symbolisch mit vernachlässigbaren Budgetanteilen steuern, sondern durchaus budgetrelevant sein und somit ein spürbares Umverteilungspotenzial haben.

		Lehre				Forschung			Professorinnen
		Studien- anfänger/ -innen	Absolvent/ -inn/en	Studierende in RSZ	Ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	
Alle	Anteil LOM an Gesamtzuschüssen	-	-	+		-	-	+	++
	Maximale Umverteilung nach Kappung	-						+	---
Unis	Anteil LOM an Gesamtzuschüssen	-	-			-	-		++
	Maximale Umverteilung nach Kappung	++			---		---		---
FHs	Anteil LOM an Gesamtzuschüssen	-	+		--				++
	Maximale Umverteilung nach Kappung	+					++		

Legende: + bis +++ leichter bis starker positiver signifikanter Effekt auf den Indikator;
 - bis --- leichter bis starker negativer Effekt auf den Indikator;
 leeres Feld: kein signifikanter Effekt des Merkmals (Zeile) auf den Indikator (Spalte)
 Quelle: QualitAS Forschungsdatensatz

Abb. 4: Effekte des Budgetanteils auf Leistungsindikatoren

3.1.3 Effekte der Spezifikation der LOM

Nachdem aus dem vorherigen Abschnitt hervorging, dass nicht allein hohe nominale Budgetanteile für die Wirksamkeit einer Leistungsorientierten Mittelvergabe ausschlaggebend sind, soll in diesem Abschnitt näher erörtert werden, welche Rolle die Spezifikation der LOM spielt, d.h. welche Rolle die Gewichtung einzelner Indikatoren im Modell spielt. Es werden hierbei die Gewichtungen der acht betrachteten Indikatoren herangezogen sowie die Anzahl der Indikatoren im Modell. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gewichtung einzelner Indikatoren in den jeweiligen LOM-Modellen.²⁹

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen,³⁰ dargestellt in Abbildung 5, werden nachfolgend diskutiert. Signifikante Effekte sind wieder durch Plus- bzw. Minuszeichen gekennzeichnet, leere Felder zeigen statistische Insignifikanz an.

29 Da nicht alle Indikatoren immer im jeweiligen LOM-Modell eines Bundeslandes berücksichtigt werden, wird die Variable in solchen Fällen mit „-“ kodiert, damit diese Hochschulen trotzdem berücksichtigt werden können.

30 Auch in diesen Regressionsanalysen wurde, ebenso wie in der nachfolgenden, zugleich mit den Effekten für die Indikatoren gewichte die des Anteils der LOM am Hochschulbudget, der maximalen Umverteilung nach Kappung sowie die Effekte anderer monetärer Verfahren auf Leistungsindikatoren berechnet (vgl. zu letzteren ausführlicher den nachfolgende Abschnitt). Hierdurch können auch ggf. vorhandene Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Governance-Instrumenten in der Analyse berücksichtigt werden. Durch die Einbeziehung dieser größeren Anzahl Variablen und die dabei berücksichtigten Wechselwirkungen zwischen den einzelnen unabhängigen Variablen können sich auch die Beta-Koeffizienten der Variablen im Basis-Modell verändern. Dies wurde für alle berechneten Modelle geprüft. Hierbei stellte sich jedoch heraus, dass sich in den meisten Fällen nur relativ geringe Veränderungen ergaben und zudem die Effekte – von sehr kleinen Beta-Koeffizientern abgesehen – auch meist dieselbe Wirkrichtung behielten. Daher wurden die Beta-Koeffizienten des Basismodells hier jeweils nicht noch einmal zusätzlich mit ausgewiesen.

	Anteil Studien- anfängerindikator	Anteil Absolventenindikator	Anteil Studierende in RSZ	Anteil ausländische Studierende	Anteil Promotionen	Anteil Drittmittelindikator	Anteil Habilitationen	Anteil weibliche Professuren
BW	-	30%	-	-	10%	35%	-	-
BY	-	20%	8%	-	5%	17%	5%	19%
BE	-	25%	15%	5%	9%	32%	-	3%
BB	3%	40%	-	10%	-	30%	-	7%
HB	-	27%	-	15%	-	35%	-	-
HH	10%	-	35%	20%	35%	-	-	-
HE*								
MV	3%	20%	-	23%	5%	45%	-	5%
NI	10%	36%	-	1%	-	36%	-	2%
NW	-	50%	-	-	10%	40%	-	-
RP	-	23%	23%	-	3%	30%	3%	5%
SL								
SN	-	11%	11%	-	17%	17%	17%	-
ST								
SH	-	40%	-	-	10%	40%	-	10%
TH	-	20%	20%	-	10%	20%	10%	-

Quelle: eigene Berechnungen.

Anmerkung: *) Da in Hessen ein Preismodell angewandt wird, sind Indikatorgewichtungen nicht möglich. Das Modell Sachsen-Anhalts wird hier nicht berücksichtigt, da es erst außerhalb des Zeithorizonts der Daten eingeführt wurde. Auf die Darstellung abweichender Gewichtungen für Fachhochschulen wird hier aus Gründen der Übersicht verzichtet.

Tab. 9: Gewichtungen einzelner Indikatoren in den jeweiligen LOM-Modellen

Theoretisch wäre zu erwarten, dass hohe Gewichtungen der LOM bei einzelnen Indikatoren mit einer positiven Entwicklung der jeweiligen Indikatoren einhergehen; dass also eine hohe Gewichtung des Indikators „Studienanfänger/innen“ (Absolvent/inn/en) mit einem stärkeren Anstieg der Studienanfänger- bzw. Absolventenzahl einhergeht etc. Schließlich sollte ein großer Anreiz bestehen, die Zahl der Studienanfänger/innen oder der Absolvent/inn/en zu erhöhen.

Abbildung 5 zeigt aber, dass ein höherer LOM-Anteil nur in seltenen Fällen mit einer stärkeren Indikatorenentwicklung einhergeht. Zusammenhänge in der erwarteten Richtung zeigen sich z. B. bezogen auf die Indikatoren Promotionen und Habilitationen, bei ersterem aber nur, wenn alle Hochschulen betrachtet werden, bei letzterem auch bei den Universitäten. Beide Indikatoren können nur bei Universitäten zur Anwendung kommen, da Fachhochschulen nur in Ausnahmefällen über ein Promotionsrecht verfügen.

ANREIZSYSTEME

Bei einigen Indikatoren zeigen sich sogar negative Zusammenhänge, z. B. beim Indikator Studienanfänger/innen. D. h. dass die Zahl der Studienanfänger/innen in Fächergruppen an Hochschulen in Ländern mit einem hohen Gewichtungsfaktor für Studienanfänger/innen langsamer wachsen als dort, wo Studienanfänger/innen geringer gewichtet sind. Tatsächlich sind die Studienanfängerzahlen zwischen den Jahren 2000 und 2008 in BB und MV – relativ gesehen – stärker gewachsen als in HH und NI; nicht zu beantworten ist hierbei auch die Frage, welche Rolle die (Diskussion über die) Einführung von Studiengebühren in HH und NI bei der Entwicklung der Studienanfängerzahlen gehabt hat. D. h. es kann externe Einflussfaktoren geben, die zu „Verzerrungen“ bei den zu beobachtenden Wirkungen bzw. Zusammenhängen geführt haben. Dies gilt insbesondere dann, wenn nur die Hochschulen aus einer geringen Anzahl von Ländern betrachtet werden können.

		Lehre				Forschung			Professorinnen
		Studienanfänger/-innen	Absolvent/-innen	Studierende in RSZ	Ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	
Alle	Anteil Indikator Studienanfänger an LOM	-					-		-
	Anteil Absolventenindikator an LOM	+		-	++				+++
	Anteil Indikator RSZ-Studierende an LOM	+		-	++	++			+++
	Anteil Indikator ausl. Studierende an LOM			-		+	+		++
	Anteil Promotionenindikator an LOM					+	+		-
	Anteil Drittmittelindikator an LOM		-	-		+			-
	Anteil Habilitationenindikator an LOM	+			+		-	+	-
	Anteil Indikator Professorinnen an LOM	+	-		+		-		-
Anzahl Indikatoren im LOM-Modell		+	+	-	++	++	++	++	+++
Universitäten	Anteil Indikator Studienanfänger an LOM	---	-	+	-		-		---
	Anteil Absolventenindikator an LOM	---	+	---	+++	+++	+++		+++
	Anteil Indikator RSZ-Studierende an LOM	---	+	---	+++	+++	+++		+++
	Anteil Indikator ausl. Studierende an LOM	---		---	+++		++		++
	Anteil Promotionenindikator an LOM	+	---		-		-		-
	Anteil Drittmittelindikator an LOM	+	-	++		++		++	-
	Anteil Habilitationenindikator an LOM	+	-	+	-		-	+	-
	Anteil Indikator Professorinnen an LOM	+			++	++	-	++	
Anzahl Indikatoren im LOM-Modell		---	++	---	+++	+++	+++	+++	+++
Fachhochschulen	Anteil Indikator Studienanfänger an LOM				-				++
	Anteil Absolventenindikator an LOM		++				---		-
	Anteil Indikator RSZ-Studierende an LOM				++		---		-
	Anteil Indikator ausl. Studierende an LOM		+	-			---		-
	Anteil Promotionenindikator an LOM								-
	Anteil Drittmittelindikator an LOM		+				-		-
	Anteil Habilitationenindikator an LOM								-
	Anteil Indikator weibl. Professuren an LOM		-		++		---		-
Anzahl Indikatoren im LOM-Modell			+				---		-

Legende: + bis +++ leichter bis starker positiver signifikanter Effekt auf den Indikator;
 - bis --- leichter bis starker negativer Effekt auf den Indikator;
 leeres Feld: kein signifikanter Effekt des Merkmals (Zeile) auf den Indikator (Spalte)
 Quelle: QualitAS Forschungsdatensatz

Abb.5: Effekt einzelner Indikatorgewichtungen auf Leistungsindikatoren

Dies muss sich aber auch nicht grundsätzlich ändern, wenn die Zahl der Länder deutlich größer ist, wie etwa beim Indikator Absolvent/inn/en. Auch hier zeigen sich über alle Hochschulen sowie bei den Universitäten keine Effekte bzw. Zusammenhänge; lediglich bei den Fachhochschulen wird eine positive Korrelation deutlich. D. h. an Fachhochschulen in Ländern, in denen der Absolventenindikator höher gewichtet ist als in anderen (dies ist z. B. in BB, NI, NW und SH im Vergleich zu BY, MV, SN und TH der Fall), wachsen die Absolventenzahlen schneller bzw. stärker. Hier kann aber auch die schnellere Einführung von BA- und MA-Studiengängen eine Rolle spielen.

In einigen Fällen zeigen sich auch gegenläufige Zusammenhänge, so etwa beim Indikatorgewicht für die Studierenden in der RSZ und der Entwicklung der Zahl der Studierenden in der RSZ. Hier zeigt sich bei allen Hochschulen sowie bei den Universitäten ein stark negativer Zusammenhang.

Von Interesse ist darüber hinaus, dass sowohl die lehrbezogenen als auch die forschungsbezogenen LOM-Indikatoren nur teilweise auf die (anderen) Lehr- bzw. Forschungsindikation ausstrahlen; vielmehr zeigen sich jeweils auch verschiedene Überkreuzwirkungen in den anderen Bereichen. So korrelieren beispielsweise die beiden Forschungsindikatoren Promotionen und Drittmittel mit steigenden Anteilswerten bei den Lehrfaktoren RSZ-Studierende und ausländische Studierenden.

Über alle Hochschulen hinweg betrachtet, lässt sich sagen, dass die Indikatorgewichtungen der LOM-Modelle auf die Indikatoren, auf die sie sich direkt beziehen – sozusagen die Adressaten erster Ordnung –, etwa genauso häufig signifikante positive Effekte haben wie negative. Allerdings zeigen sich bei der getrennten Betrachtung von Universitäten und Fachhochschulen insbesondere bei letzteren bei einigen Indikatoren teilweise gar keine oder nur wenige signifikante Effekte, insbesondere bei Lehrindikatoren wie Studienanfänger/innen und Studierende in der Regelstudienzeit. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass die Lehrindikatoren wenn, dann eher hochschulartspezifische Effekte auf die Hochschulen entfalten.³¹

Mit anderen Worten: ein übergeordnetes Muster dergestalt, dass eine hohe Gewichtung der Lehrindikatoren der LOM allgemein positiv auf die Lehre (bzw. die hier betrachteten Lehrindikatoren) wirkt, kann ebenso wenig identifiziert werden wie bei den Forschungsindikatoren, wobei in der übergreifenden Betrachtung zwei Indikatoren – Promotionen und Habilitationen – leicht positiv mit einem höheren LOM-Anteil des entsprechenden Indikators korrelieren. In der getrennten Betrachtung nach Hochschularten gilt dies nur noch für die Habilitationen an Universitäten (da Fachhochschulen kein Habilitationsrecht haben, wurde dieser Indikator – ebenso wie die Promotionen – dort nicht berücksichtigt). Es ist somit davon auszugehen, dass die Zusammenhänge bzw. die Wirkungsketten um einiges komplexer sind und sich einer monolithischen Steuerungslogik entziehen. Folglich kann – zumindest auf der Grundlage der bisherigen Analysen – auch keine allgemeine Formel für die Gestaltung einer wirksamen LOM abgeleitet werden, sondern es können lediglich Erfolgsfaktoren identifiziert werden, die im Kontext der jeweiligen Hochschullandschaft zu beurteilen sind.

31 Zu berücksichtigen ist, dass hier wie auch bei allen anderen Anreizmerkmalen bereits für die wesentlichen Erklärungsmerkmale kontrolliert wurde und somit ein direkter Zusammenhang mit der LOM (d. h. Kausalität) zumindest wahrscheinlich ist, auch wenn nicht exakt bestimmt werden kann, wie hoch die Scheinkorrelation hierbei ist. Möglicherweise gibt es nicht beobachtete Merkmale, die mit den jeweiligen LOM-Merkmalen korrelieren, jedoch einen stärkeren kausalen Zusammenhang mit der Indikatorentwicklung abbilden, beispielsweise könnten das Veränderungen politischer oder finanzieller Rahmenbedingungen sein (vgl. Henke/Dohmen 2012).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass bei den Universitäten drei von vier lehrbezogenen LOM-Faktoren positiv mit den Drittmiteinnahmen korrelieren, was hingegen nicht für den Drittmittelfaktor selbst gilt. Umgekehrt zeigt sich eine negative Korrelation zwischen den Drittmitteln und den forschungsbezogenen LOM-Variablen. Bei den Fachhochschulen korrelieren die Drittmittel sogar mit allen LOM-Variablen – mit Ausnahme der Studienanfänger/innen – negativ. Ferner scheint der Anteilswert der Drittmittel positiv mit den Absolventenzahlen zusammenzuhängen, die generell am ehesten auf Veränderungen der LOM-Anteilswerte zu reagieren scheinen.

Auffallend ist schließlich auch, dass die Komplexität des Modells, ausgedrückt durch die Anzahl an Indikatoren, die im jeweiligen LOM-Modell verwendet werden, sowohl bei allen Hochschulen als auch bei den Universitäten ganz überwiegend positiv mit den LOM-Indikatoren zusammenhängt. Bei allen Hochschulen korrelieren mit Ausnahme der Studierenden in der RSZ alle Indikatoren positiv, viele sogar recht stark, bei den Universitäten fallen neben den Studierenden in der RSZ nur die Studienanfänger/innen aus diesem Muster. Bei den Fachhochschulen hingegen scheint die Komplexität oder Einfachheit des Modells eher keine Rolle zu spielen. Nur die Absolventenzahlen scheinen hiermit positiv zu korrelieren, die Drittmittel und die Anzahl der Professorinnen negativ.

Diese uneindeutigen und an etlichen Punkten eher kontraintuitiven Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass hier ein sehr komplexes Wirkungsgefüge existiert, und erfordern weitergehende Untersuchungen, u. a. auch mit längeren Zeitreihen.

3.1.4 Effekte anderer monetärer Verfahren auf Leistungsindikatoren

Neben der LOM werden weitere (monetäre) Anreiz- bzw. Steuerungsinstrumente seitens der Länder eingesetzt. Hierzu zählen z. B. Globalhaushalte, Studienbeiträge sowie die gesetzlich verpflichtende Einführung von hochschulinternen Zielvereinbarungen und hochschulinterner LOM. Ergebnisse der Regressionsanalyse dieser Steuerungsverfahren sind in Abbildung 6 zusammengefasst.

Die Einführung von Globalhaushalten hat nur auf eine Minderheit der Indikatoren überhaupt einen statistisch nachweisbaren (d. h. signifikanten) Effekt. Zu beobachten ist eine negative Tendenz bei den Indikatoren Absolvent/inn/en, Habilitationen und Promotionen, wobei letztere erwartungsgemäß an Universitäten beobachtet wurde, während die Absolventenzahlen insbesondere an Fachhochschulen nach Einführung des Globalhaushalts etwas stärker zu sinken scheinen. Dies ist insofern nicht unbedingt überraschend, als die Einführung eines Globalhaushalts zunächst einmal in keinem Zusammenhang mit der Veränderung von lehr- oder forschungsbezogenen Indikatoren stehen muss, dass er diesbezüglich grundsätzlich neutral ist. Eine Wirkung(srichtung) wäre nur dann zu erwarten, wenn die Hochschulen ihre größere Entscheidungsfreiheit dazu nutzen würden, eine als grundsätzlich „falsch“ empfundene staatliche Festlegung zu korrigieren. Dies dürfte eher unwahrscheinlich sein. Darüber hinaus sind die Entscheidungsspielräume grundsätzlich dadurch begrenzt, dass große Teile des Haushalts ohnehin nicht bzw. nur sehr begrenzt flexibel sind. Nahezu die gesamten Personalausgaben sind durch Verträge gebunden, sodass nur bei Vertragsbeendigungen oder zusätzlich akquirierten Drittmitteln eine gewisse, aber meist wiederum sehr begrenzte Freiheit besteht. Auch weite Teile der sonstigen laufenden Ausgaben sind gebunden; Strom,

ANREIZSYSTEME

Reinigungskosten etc. fallen in jedem Fall an, auch Büromaterial etc. sind nicht beliebig variierbar. Zudem sind die Hochschulbudgets in den vergangenen Jahren nur sehr bedingt und meist unterhalb der Inflationsrate angestiegen, sodass sich der Entscheidungsspielraum immer weiter verringert hat. Hinzu kommt, dass die meisten Länder die Hochschulhaushalte in unterschiedlichem Ausmaß flexibilisiert haben, sodass sich unter dem Begriff Globalhaushalt erstens keine homogene Gruppe zuordnen lässt und zweitens auch Länder ohne Globalhaushalte ihren Hochschulen mittlerweile mehr Gestaltungsrechte bei ihren Budgets gewähren. Damit wird der Globalhaushalt zu einem eher vagen Kriterium für finanzielle Anreizsetzung bzw. Steuerungsmöglichkeiten. Dass auch Studienbeiträge einen eher begrenzten Einfluss auf die Indikatoren gehabt zu haben scheinen – lediglich die Absolventenzahlen korrelieren positiv damit, die Studierenden in der RSZ (an allen Hochschulen und an Fachhochschulen) und die Drittmittel (an allen Hochschulen) korrelieren negativ –, dürfte auch dadurch bedingt sein, dass Studienbeiträge erst ab dem Jahr 2007 eingeführt wurden, d. h. in nur den letzten beiden der insgesamt neun beobachteten Jahre von 2000 bis 2008 überhaupt wirksam werden konnten. Deshalb sollten diese Befunde nur mit Vorsicht interpretiert werden und lassen keine mittelfristige Bewertung von Studienbeiträgen zu.³²

		Lehre				Forschung			Professorinnen
		Studienanfänger/-innen	Absolvent/-innen	Studierende in RSZ	Ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	
Alle	Globalhaushalt		-			-	-	-	
	Studienbeiträge		+	-					
	Verpflichtende hochschulinterne Zielvereinbarungen	-			-		+	+	++
	Verpflichtende hochschulinterne LOM	-		+	-	-	-		-
Unis	Globalhaushalt					-			
	Studienbeiträge		+		-				
	Verpflichtende hochschulinterne Zielvereinbarungen	-			++		++	++	++
	Verpflichtende hochschulinterne LOM		-		--	--	-	-	-
FHs	Globalhaushalt		-						+
	Studienbeiträge	+	+	-	-				
	Verpflichtende hochschulinterne Zielvereinbarungen				-		++		++
	Verpflichtende hochschulinterne LOM		-		-		+++		++

Legende: + bis +++ leichter bis starker positiver signifikanter Effekt auf den Indikator;
 - bis --- leichter bis starker negativer Effekt auf den Indikator;
 leeres Feld: kein signifikanter Effekt des Merkmals (Zeile) auf den Indikator (Spalte)
 Quelle: QualitAS Forschungsdatensatz

Abb. 6: Effekt anderer monetärer Verfahren auf Leistungsindikatoren

32 Im Rahmen einer kürzeren Betrachtungsperiode (2004 bis 2008) zeigten sich etwas stärkere Effekte.

Deutlich stärkere Effekte zeigen sich, wenn die Hochschulen durch das Landeshochschulgesetz zur Einführung interner Zielvereinbarungen verpflichtet werden. Sowohl in der Gesamtbetrachtung als auch bei den Universitäten ergeben sich positive Zusammenhänge vor allem bei den Drittmitteln und den Habilitationen sowie bei der Anzahl der Professorinnen, während die Zahl der ausländischen Studierenden sowie der Studienanfänger/innen eher negative Korrelationen zeigt. An den Fachhochschulen zeigen sich negative Zusammenhänge bei den ausländischen Studierenden und positive Zusammenhänge bei Drittmitteln und der Professorinnenzahl.

Eine verpflichtende hochschulinterne LOM hat an den FH positive Effekte auf den Forschungsindikator Drittmittel und die weiblichen Professuren, während ausländische Studierende und Absolvent/inn/en negativ korrelieren. An den Universitäten hat eine verpflichtende hochschulinterne LOM ganz überwiegend negative Effekte, was auch über alle Hochschulen hinweg gesehen gilt, mit der Ausnahme Studierende in der Regelstudienzeit, wo sich positive Effekte zu zeigen scheinen.

3.2 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Regressionsrechnungen sind in vielerlei Hinsicht interessant und ergänzen den bisherigen Forschungsstand um wichtige neue – und insbesondere „objektive“ – empirisch fundierte Erkenntnisse.

Zum einen wurde erstmals ein Basismodell für die Leistungserstellung, bezogen auf ausgewählte, aber zentrale, in den LOM-Modellen der Länder genutzte Outputindikatoren, generiert. Dieses Basismodell verdeutlicht die Relevanz bestimmter Inputfaktoren, wie auch Rahmenbedingungen, im Hinblick auf diese Outputindikatoren, in einem multivariaten Analyseverfahren. Dies bedeutet, dass die Rolle einzelner Faktoren auf der Grundlage einer „alles andere bleibt gleich“-Betrachtung ermittelt wurde.

So zeigt sich, dass insbesondere die Betreuungsrelation Studierende je Professor/in von wesentlicher Bedeutung für die Outputindikatoren „Zahl der Absolvent/inn/en“ sowie „Studierende in der Regelstudienzeit“ ist. Auch der zweite Inputfaktor „Studierende je Wissenschaftlerstelle“ trägt positiv zu beiden Outputvariablen bei. Mit anderen Worten, die Betreuungsrelation ist von wesentlicher Bedeutung für die lehrbezogene Leistungserstellung an Hochschulen. Bezogen auf die Lehre wird sie nur von der Größe des Fachbereichs übertroffen, was auf bedeutsame „Economies of Scale“, also Größenvorteile verweist. Interessant ist auch, dass die Größe der Hochschule nur bezogen auf die Studierenden in der Regelstudienzeit von Bedeutung ist, nicht aber für die anderen Outputindikatoren. Ausgabenbezogene Parameter sind für die Lehre offenbar ohne besondere Bedeutung, die Höhe der Drittmiteleinahmen steht sogar in einem negativen Verhältnis zu den beiden o. g. Outputindikatoren.

Ein starker Gegensatz zwischen den Fachbereichen Geistes- und Sozialwissenschaften auf der einen und den Ingenieur- und Naturwissenschaften auf der anderen Seite ergibt sich aus den fast durchgängig negativen Vorzeichen bei letzteren auf die Lehrindikatoren. Demgegenüber sind die Vorzeichen bei den Forschungsindikatoren meist positiv. D.h. eine Hochschule, die ein breites Fächerspektrum hat, kann in allen Bereichen „punkten“, wenn es um die Mittel geht, die über die leistungsorientierte Mittelzuweisung verteilt werden. Dies wirft aber umgekehrt auch die Frage auf, ob Hochschulen mit einem bestimmten Fächerprofil, etwa in den Geistes- und Sozialwissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften, u. U. diesbezüglich benachteiligt sind.

Deutlich zeigt sich die Rolle einer guten Personalausstattung, bezogen auf Professor/inn/en wie Wissenschaftlerstellen, auch bei den Forschungsindikatoren. Die Zahl der Professor/inn/en hat – unter sonst identischen Rahmenbedingungen – stark positive Effekte auf die Promotionen und Habilitationen, während die Zahl der Wissenschaftlerstellen insbesondere mit den Drittmiteinnahmen und den Ausgaben für Lehre und Forschung korrelieren. Letzteres bedeutet entweder, dass die Ausgaben für Lehre und Forschung besonders stark für Wissenschaftlerstellen ausgegeben werden, und/oder aber, dass viele Wissenschaftlerstellen positiv zur Drittmiteinwerbung beitragen.

Strukturfaktoren wie Größe des Fachbereichs bzw. der Hochschule haben unterschiedliche Auswirkungen auf den Forschungsoutput. Die Größe der Fachdisziplin korreliert positiv mit den Habilitationen und negativ mit den Drittmitteln, die Größe der Hochschule leicht positiv mit der Zahl der Promotionen, die zudem positiv mit den Drittmitteln korrelieren.

Auffallend ist, dass die (vergleichsweise disponiblen) Ausgaben für Lehre und Forschung mit Forschungsindikatoren meist in einem – teilweise recht starken – positiven und in keinem bzw. einem negativen Zusammenhang mit den Lehrindikatoren stehen. Dies bedarf weiterer Untersuchungen.

Was die LOM als Steuerungsanreiz insgesamt betrifft, sind Leistungsindikatoren der Länder ohne LOM bzw. in Ländern vor ihrer Einführung nicht grundsätzlich besser oder schlechter. Diesbezüglich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass fast alle Länder im Laufe der Jahre LOM-Modelle eingeführt haben, sodass die Analysen bzw. deren Ergebnisse auch hierdurch stark beeinflusst werden.

Geht man etwas mehr ins Detail, dann zeigen sich signifikante Leistungsunterschiede in den Ländern mit LOM, d. h. die Outputindikatoren entwickeln sich in Fächergruppen an Hochschulen in Ländern mit bestimmten Merkmalen der LOM-Modelle etwas besser – oder auch schlechter – als in Ländern ohne bzw. mit anderen Merkmalen. So kann man aus den Ergebnissen zur Spezifikation herauslesen, dass die unterschiedlichen Effekte der Indikatorgewichtungen abhängig von der Hochschulart nahelegen, dass für Universitäten und Fachhochschulen differenzierte Spezifikationen bessere Ergebnisse liefern. Auch zeigen sich – allerdings nur vereinzelt – positive Korrelationen, wenn z. B. der Anteil des Indikators Promotionen oder Habilitationen höher gewichtet wird. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich diesbezüglich nur wenige Zusammenhänge in der unmittelbar erwarteten Richtung darstellen, etwa dahingehend, dass ein höherer Anteil des Indikators Studienanfänger/innen oder Absolvent/inn/en mit stärker steigenden Studienanfänger- bzw. Absolventenzahlen einhergeht.

Auffallend sind jedoch die übergreifenden und ganz überwiegend positiven Zusammenhänge zwischen komplexeren LOM-Modellen und den hier betrachteten Indikatoren. D. h. LOM-Modelle mit einer größeren Anzahl von Indikatoren scheinen eher mit Entwicklungen in „die gewünschte Richtung“ einherzugehen.³³

Die Effekte von hochschulinternen Anreizinstrumenten wie Zielvereinbarungen, die seitens der Landesministerien gesetzlich verpflichtend gemacht wurden, fallen überwiegend positiv aus, insbesondere für Universitäten. Kaum positive Effekte auf die Indikatoren konnten hingegen im Zusammenhang mit der Einführung von Globalhalten und Studiengebühren beobachtet werden.

33 Eine etwas höhere Anzahl von Indikatoren zur adäquateren Erfassung der Mehrdimensionalität hochschulischer Leistungen und zur Verminderung von Fehlanreizen erscheint auch aus konzeptionellen Gründen vorteilhaft zu sein (vgl. hierzu Wissenschaftsrat 2011, 2008; Krempkow 2009, 2007; Jaeger/In der Smitten 2009).

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008) (Hrsg.): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn/Berlin.

Cleuvers, Birgitt A./Dohmen, Dieter/Ramirez-Rodriguez, Rocio (2011): Gleichstellung im Wissenschaftsbereich Sachsen-Anhalt. Studie im Auftrag des wzw Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Lutherstadt Wittenberg. Berlin. URL: http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Gleichstellung/Gender-ST_Gesamtfassung_130218_Vorwort.pdf.

Dohmen, Dieter/Henke, Justus (2011): Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre, erschienen in: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis, S. 240-256, Gütersloh. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf.

Dohmen, Dieter (2014): Entwicklung der Betreuungsrelationen an Hochschulen. FiBS-Forum Nr. 53. Berlin.

Dohmen, Dieter/Krempkow, René (2014): Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung – von 2000 bis 2025. Hrsg. Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin/St. Augustin.

Dohmen, Dieter (Hrsg.) (2015): Wie wirken Anreiz- und Steuerungsmechanismen im Hinblick auf die Verbesserung der Hochschullehre? Teilbericht des Projekts „Theorie und Praxis von Anreiz- und Steuerungssystemen im Hinblick auf die Verbesserung der Hochschullehre“ (QualitAS-Lehre). Berlin (unveröff. Manuskript).

Falk, Susanne (2005): Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. München: Springer VS.

Henke, Justus/Dohmen, Dieter (2012): Wettbewerb durch leistungsorientierte Mittelzuweisungen? Zur Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Bundesländer auf Leistungsparameter der Hochschulen. In: Die Hochschule 2/2012, S. 100-120.

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule 4/14. Hannover.

Jaeger, Michael/In der Smitten, Susanne (2009): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe an die Berliner Hochschulen. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. HIS Forum Hochschule 1/2009. Hannover.

Jansen, Dorothea u. a. (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss der Rahmenbedingungen auf Forschungsleistung. In: KZfSS Nr. 1/2007, S. 125-149.

Kamm, Ruth/Krempkow, René (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich gerecht gestaltbar? In: Qualität in Wissenschaft, Heft 3/2010, S. 71-78.

Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler.

Krempkow, René (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft, Bielefeld, Heft 1/2009, S. 44-53.

Krempkow, René (2010a): Lehrpreise im Spannungsfeld materieller und nichtmaterieller Leistungsanreize. In: Cremer-Renz, Ch./Jansen-Schulz, B. (Hrsg.): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler, S. 51-71.

Krempkow, René (2010b): Performance Based Funding: First effects of local incentive programs on the example of the German university medicine. 7th International Workshop on HE Reform. 7.-8.10.2010. British Columbia University Vancouver, Kanada.

Krempkow, René/Landrock, Uta (2011): Matthäus-Effekte oder Governance-Effekte? Eine Analyse zur leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten Deutschlands. In: Forschung, Heft 3/2011, S. 105-110.

Krempkow, René/Pittius, Katrin (2008): Qualifikationsmöglichkeiten als NachwuchswissenschaftlerIn – eine quantitative Analyse der Chancenstrukturen. In: Hummrich, Merle (Hg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S. 185-208.

Krempkow, René/Schulz, Patricia (2012): Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe? Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands. In: Die Hochschule 2/2012, S. 121-141.

Krempkow, René/Landrock, Uta/Neufeld, Jörg/Schulz, Patricia (2013): Intendierte und nicht-intendierte Effekte dezentraler Anreizsysteme am Beispiel der fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabe in der Medizin. Abschlussbericht des Projektes GOMED – Governance Hochschulmedizin. Berlin: IFQ Berlin. Online: www.forschungsinfo.de/Projekte/GOMED/GOMED-Abschlussbericht.pdf.

Statistisches Bundesamt (2009): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2009. Wiesbaden.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf (Stand 30.08.2009).

Wissenschaftsrat (2011): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1656-11.pdf> (Stand 23.07.2014).

Wang, Jian/Hicks, Diana (2014): Policy screening by structural change detection: Can policy effectively boost research system performance? In: Krempkow, René/Möller, Torger/Lottmann, André (Hrsg.): Völlig losgelöst? Governance der Wissenschaft. iFQ-Working Paper 15. Berlin: IFQ Berlin. S. 55-67. URL: www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_15_2014.pdf.

Ergebnistransfer

Andreas Fritsch, Pauline Glawe, Ralph Koglin

Vom Check zum Act – Wie können Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre dauerhaft wirksam werden?

Die Qualitätsziele der Hochschulen bezogen auf die Ausbildungsqualität werden wesentlich durch die Bildungsziele im Europäischen Hochschulraum, gesetzliche Rahmenbedingungen und die Akkreditierungsregeln beeinflusst. So zielen die Studienangebote an der Universität Greifswald vor allem auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, des Erkenntnisgewinns und der Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln durch Wissenschaft ab (vgl. Hochschulentwicklungsplan 2009). Dabei strebt die Universität nach der stetigen Weiterentwicklung des hohen Qualitätsniveaus insbesondere in den Bereichen *Betreuung der Studierenden durch Lehrende, Qualität der Lehre, studierbare Studiengänge* sowie *effiziente Organisation*. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, durch Maßnahmen des Qualitätsmanagements die gewünschte hohe Ausbildungsqualität systematisch und dauerhaft zu befördern.

1. System der integrierten Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Universität Greifswald hat seit 2008 schrittweise ein universitätsweites System der Qualitätssicherung und -entwicklung aufgebaut. Kern der Einführung ist die Umsetzung von Qualitätskreisläufen bezogen auf die Studienangebote, die Fächer, Fakultäten und die Gesamtuniversität. Damit soll die Erreichung und die Umsetzung der Bildungsziele im Bologna-Prozess sowie der Ziele des Bildungssystems auf nationaler und europäischer Ebene gewährleistet werden. Die Qualitätskreisläufe im Bereich Studium und Lehre sind sowohl auf „Fitness for Purpose“ (Erreichung der vorgegebenen Ziele – Übersetzung d. A.) bzw. Steuerung der Zielerreichung gerichtet als auch auf kontinuierliche Verbesserungsprozesse und Zielentwicklung im Sinne von „Fitness of Purpose“ (Bewertung, inwieweit die Qualitätsziele adäquat sind – Übersetzung d. A.).

Die angestrebten fortwährenden Verbesserungsprozesse sollen vor allem durch einen evaluationsbasierten Ansatz erreicht werden. Dazu werden „kontinuierlich die Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden [...] gesammelt und ausgewertet, und daraus Konsequenzen zur Verbesserung [...] abgeleitet“ (Zielvereinbarung mit dem Land Mecklenburg-Vorpommern 2011-2015, S. 5). Wichtig bei der Einrichtung des Qualitätssicherungssystems war insbesondere die Integration bereits bestehender fachspezifischer Ansätze der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Im Ergebnis wurde ein hochschulweites System etabliert, welches die Weiterentwicklung der Studienangebote begleitet und insbesondere systematische interne und externe Evaluationen der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse von Studium und Lehre unter regelhafter Einbeziehung des Blicks von Außen sowie hochschuldidaktische Maßnahmen und Anreize realisiert und aufeinander bezieht

(zu den Begrifflichkeiten interne Evaluation, externe Evaluation, Akkreditierung u. a. siehe Vlasceanu et al. 2007).

Statusgruppenübergreifende Diskussion und informierte Entscheidungen werden ermöglicht sowie flankierende Unterstützungsangebote für Lehrende und Studierende – bspw. zur Studiengangsentwicklung oder Hochschuldidaktik – realisiert. Mit der Standardisierung wichtiger Kernprozesse wie der Prüfung von Prüfungs- und Studienordnungen, der internen Zertifizierung der Studienangebote oder den Berufungsverfahren als weiterem Gestaltungsprinzip wird vor allem die Einhaltung akzeptierter Mindeststandards sichergestellt. Dabei werden etablierte *Standards of good practice* wie die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* sowie die *Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2008)* zur Qualitätssicherung in der Lehre umgesetzt. Grundsätzlich sollten an der Universität Greifswald aber keine zusätzlichen Strukturen der Qualitätssicherung aufgebaut, sondern die etablierten Gremien und Prozesse der Hochschulsteuerung in ihrer Verantwortung gestärkt werden.

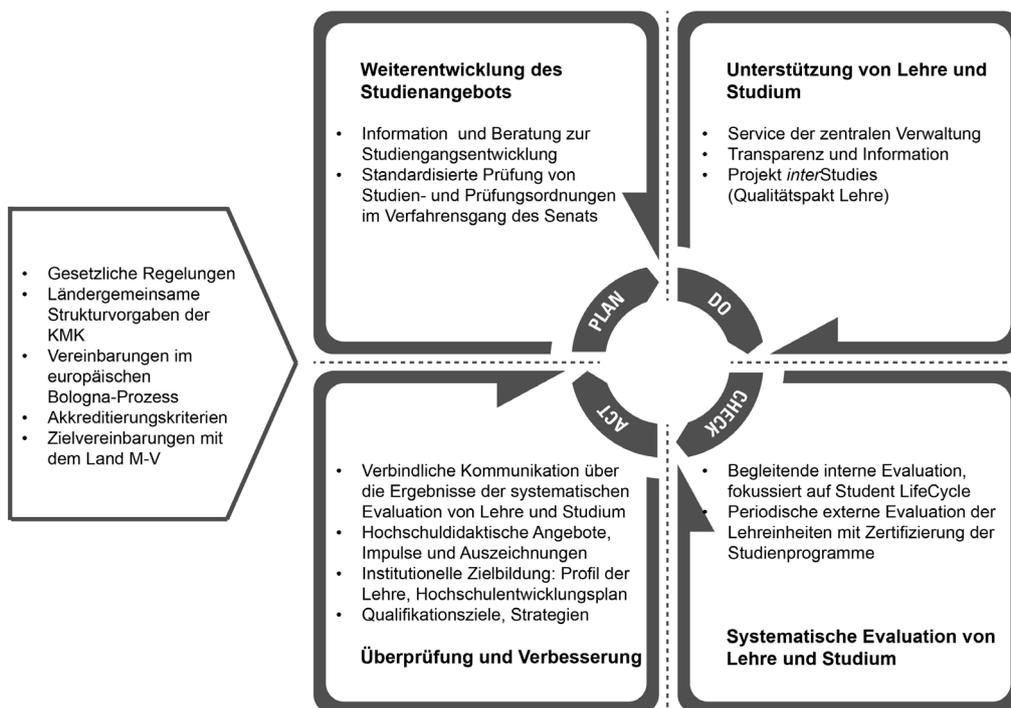


Abb. 1: Qualitätskreislauf (eigene Darstellung)

2. Begleitende interne Evaluation von Studium und Lehre

Wesentlicher Bestandteil eines Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung sind hochschulinterne Evaluationsverfahren (Nickel 2008; Kaufmann 2009). Schwerpunkte der Verfahren der internen Evaluation an der Universität Greifswald bilden dabei die kritischen Übergänge *Studieneingangsphase*, *Studienabschlussphase* und der Über-

ERGEBNISTRANSFER

gang vom *Studium in den Beruf* sowie die Balance von *Studierbarkeit vs. Studierfähigkeit*. Dabei werden Daten auf den folgenden Ebenen erhoben und ausgewertet: Lehrveranstaltung, Studiengang, Fachrichtung, Fakultät und Universität. Die Studierendenbefragungen wurden schrittweise eingeführt, wobei Studieneingangs- und Absolventenbefragungen als prioritär angesehen wurden. Zunehmend werden auch Befragungen von Lehrenden durchgeführt, um eine möglichst multiperspektivische Informationsbasis zu erhalten. Die internen Datenerhebungen werden durch die systematische Auswertung von Vergleichsstudien, u. a. Studienqualitätsmonitor 2009–2013 und Rankings, ergänzt. Alle Verfahren basieren auf spezifischen wissenschaftlichen Untersuchungsansätzen und werden auch zu Zwecken der Hochschulforschung ausgewertet. Im weiteren Verlauf wurden sie konzeptionell und methodisch zu einem konsistenten und ökonomisch einsetzbaren Gesamtsystem integriert.



Abb. 2: Interne Evaluationen (eigene Darstellung)

Richtschnur für die Systematik der universitätsinternen Evaluationen ist die Abbildung der institutionellen Qualitätsziele sowie die Abbildung der Qualifikationsziele der Studienangebote. Um den Verantwortlichen und den Studierenden „steuerungsrelevante“ Informationen leicht zugänglich zu machen, werden Datenauswertungen und Ergebnisberichte zunächst auf die Erreichung der Ziele in Studium und Lehre fokussiert, wobei andere Aspekte ausgeblendet werden. Zu Zwecken der Hochschulforschung nimmt die Qualitätssicherung gesondert Datenauswertungen vor. Alle Berichte werden darüber hinaus hochschulintern veröffentlicht.

ERGEBNISTRANSFER

Qualifikationsziele	Indikatoren	Informationsquelle	Beispielitem
Wissenschaftliche Befähigung bzw. künstlerische Befähigung	<ul style="list-style-type: none"> Fachwissenschaftliche Fach- und Methodenkompetenz Methodenkompetenz: wissenschaftliches Arbeiten, Präsentation, Mitdenken und Durchdenken des Themas Sozialkompetenz: Kommunikation und Kooperation 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumentenanalyse StO/PO Studierendenbefragung Absolventenbefragung Lehrendenbefragung 	Die Veranstaltung motiviert dazu, sich selbstständig mit den Inhalten zu beschäftigen.
Vorbereitung auf den Berufseinstieg	<ul style="list-style-type: none"> Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz Studienzufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> Studierendenbefragung Absolventenbefragung Lehrendenbefragung 	Das Studium war hilfreich für meinen weiteren beruflichen Werdegang.
Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement bzw. bürgerlicher Teilhabe	<ul style="list-style-type: none"> Förderung wissenschaftlichen Denkens und künstlerischer Entfaltung und damit Beteiligung an der Gestaltung des öffentlichen Kulturlebens Umfang des gesellschaftlichen Engagements außerhalb des Studiums 	Studierendenbefragung	Ich habe mich außerhalb des Studiums für gesellschaftliche Fragen oder Themen eingesetzt.
Persönlichkeitsentwicklung (Selbstkompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> Motivation: Interesse am Studium Motivation: Student Engagement Selbstorganisationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrendenbefragung Studierendenbefragung 	Ich besuche die Veranstaltung, weil mich das Thema interessiert.
Studienerfolg	Studiendauer, Studienerfolgsquote, Abschlussnoten	<ul style="list-style-type: none"> Controlling, Prüfungsstatistik Studierendenbefragung Absolventenbefragung 	Warum werden Sie voraussichtlich länger studieren, als in der Regelstudienzeit vorgesehen?

Tab. 1: Qualifikationsziele der Studienangebote und deren Umsetzung im System der integrierten Qualitätssicherung der Universität Greifswald

3. Periodische externe Evaluation der Fächer mit Zertifizierung der Studienprogramme

Die periodische externe Evaluation der Fächer, die die Universität Greifswald u. a. nach § 3a des Landeshochschulgesetzes Mecklenburg-Vorpommern umsetzt, ist zentraler Bestandteil eines Systems der Qualitätssicherung. Methodisch baut das mehrstufige Evaluationsverfahren auf den seit 1994 gemeinsamen im Verbund Norddeutscher Universitäten durchgeführten Fächerevaluationen auf (vgl. <http://www.uni-nordverbund.de/evaluation.html>) und ist um die Vorgehensweisen und Erkenntnisse der üblichen Verfahren der mehrstufigen Evaluation sowie der Akkreditierung ergänzt.

Damit es in den Fächern im Zuge des Evaluationsverfahrens über die Dokumentation des erreichten Standes hinaus tatsächlich zu einer Qualitätsentwicklung kommt, wurden Spezifizierungen vorgenommen. Daher werden die Phasen der „periodischen externen Fachevaluation“ nachfolgend kurz erläutert.

In der *Vorbereitungsphase* initiieren Universitäts- und Fakultätsleitung das Evaluationsverfahren im Fach. In einer institutsöffentlichen Auftaktveranstaltung erfolgen die Vorstellung und die Vereinbarung der Ziele sowie des Ablaufs und der Dauer der Evaluation (ca. ein Jahr). Es folgt die Bildung einer paritätisch besetzten Steuerungsgruppe bzw. Arbeitsgemeinschaft „Evaluation“ – der Institutsdirektor fungiert hier i. d. R. als Sprecher. Als Unterstützungsleistung werden hochschulstatistische Daten und die Ergebnisse der internen Evaluationsverfahren vertieft als *datengestützte Bestandsaufnahme* zur Qualität in Lehre und Studium systematisch aufbereitet. Ausgewertet werden Dokumentenanalysen, Studierenden- und Absolventenbefragungen, Daten und Kennzahlen zu Betreuungsrelation, Auslastung, Ausstattung u. v. a. m. Zudem erfolgt eine Beratung zu den aufbereiteten Datenzusammenstellungen. Um die Balance zwischen zentralen Vorgaben und Fächerkultur sowie zwischen Kontrolle und Förderung zu erreichen (vgl. Fritsch/Glawe/Kuhnhen 2013), wird die Setzung fachspezifischer Schwerpunkte im Evaluationsverfahren gefördert und der Verfahrensablauf wird den Bedürfnissen im Fach angepasst. In zwei bis drei extern moderierten Analyse- und Strategieworkshops werden dann die vorgegebenen und die vom Fach selbst definierten Entwicklungsschwerpunkte unter Einbeziehung der Studierenden und externer Sachverständiger analysiert, Entwicklungsstrategien entwickelt und erste Reformvorhaben angeschoben. Die Bestandsaufnahme schließt mit der Erstellung eines Selbstberichts (Reflexionsbericht) des Faches.

Der Selbstbericht des Faches bildet die Grundlage für die *Begehungen* durch externe Gutachter. Parallel dazu wird die Einhaltung der gesetzlichen Strukturvorgaben für die Studienprogramme durch *interne Sachverständige überprüft* (Servicestelle Studiengangsentwicklung). Vor endgültiger Fertigstellung von Gutachten und dem Bericht der Servicestelle Studiengangsentwicklung wird die Stellungnahme der Fachvertreter gewürdigt. Das Gutachten der externen Gutachter und der Bericht der Servicestelle werden im Anschluss auf den Webseiten der Universität veröffentlicht.

Zu Beginn der *Nachbereitungsphase* (Follow-up) findet eine öffentliche Institutsveranstaltung zur Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der externen Evaluation sowie den darauf aufbauenden Gestaltungsempfehlungen der Gutachter statt. Vertreter der Fakultäts- und Hochschulleitung sowie der zentralen Verwaltung nehmen daran teil, um etwaige Reformvorhaben von Anfang an begleiten zu können. Ein Jahr sowie drei Jahre nach der externen Evaluation erfolgt eine Nachkontrolle der vereinbarten Ziele und Maßnahmen sowie deren bisheriger Umsetzung durch die Hochschulleitung.

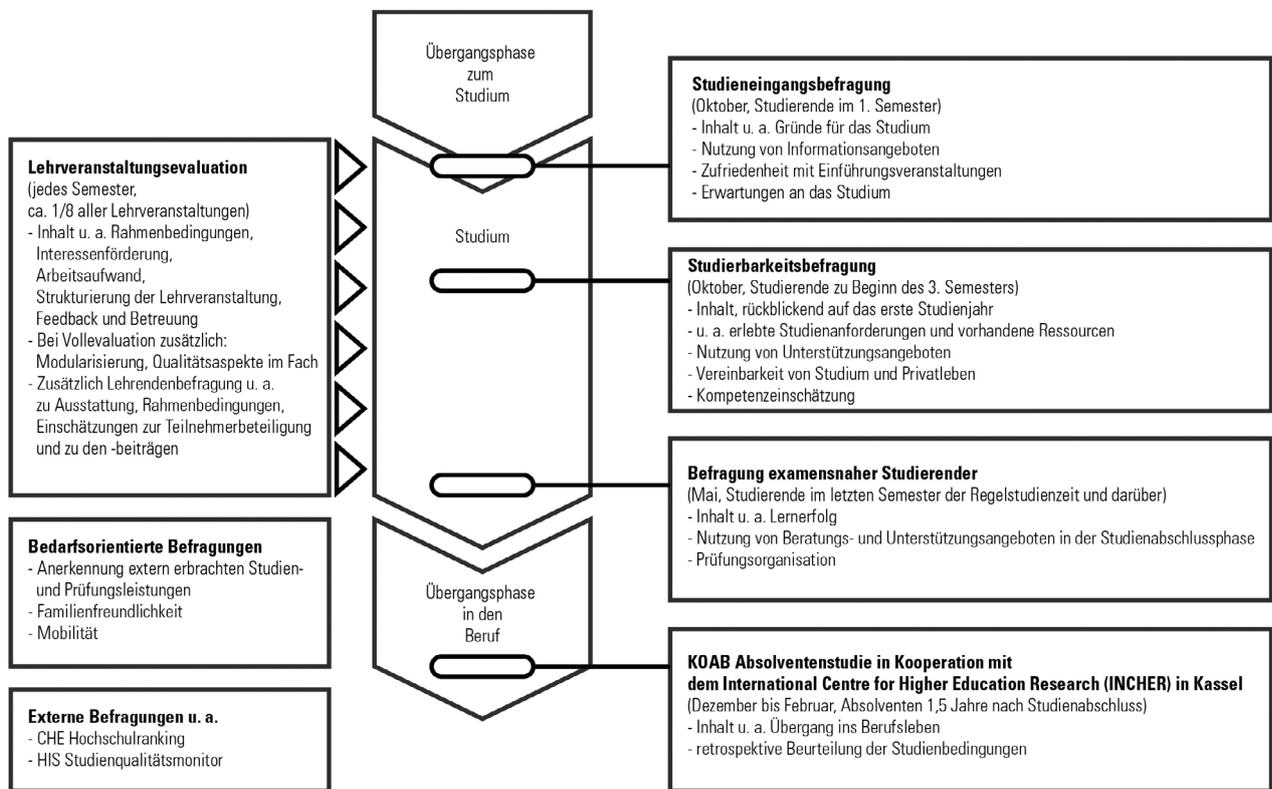


Abb. 3: Periodische Fachevaluation (eigene Darstellung)

4. Fazit

Als Schlüsselemente, um die angestrebte kontinuierliche Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung auch tatsächlich zu erreichen, konnten zwei Aspekte herausgearbeitet werden: die Abbildung bzw. Operationalisierung der institutionellen Ziele in den Evaluationsverfahren sowie die Verbindlichkeit der Kommunikation über deren Ergebnisse.

Literatur

Bildungsministerium und Universität Greifswald: Zielvereinbarung 2011-2015. URL: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/6_informieren/Pressestelle/Dienstleistungen/Dokumente_Rektorat/Zielvereinbarung_2011_bis_2015.pdf (Stand 28.02.2014).

ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki, 3rd edition. URL: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso> (Stand 15.06.2012).

Fritsch, Andreas/Glawe, Pauline/Kuhnhenh, Martha (2013): Hochschulinterne Rollen-
teilung und Gewährleistung von Studienqualität. Das Greifswalder Modell der Quali-
tätssicherung durch die Balance von Fördern und Bewerten. In: Benz, Winfried/Kohler,
Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart:
Raabe Verlag, C/3/5.

Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2011): Lan-
deshochschulgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V). URL: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e_dez1/allgemeinverwaltung/e_satzungen/LHG_2011.pdf (Stand 28.02.2014).

Kaufmann, Benedict (2009): Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnah-
men und Effekte. Eine empirische Studie. Bonn, Hochschulrektorenkonferenz Dezember
2009.

Nickel, Sigrun (2008): Qualitätsmanagement – Systeme an Universitäten und Fachhoch-
schulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 2008, S.
16-39.

Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, com-
piled by Lazar Vlasceanu, Laura Grünberg, and Dan Parlea. Bucharest, UNESCO-CEPES
2007.

Universität Greifswald: Hochschulentwicklungsplan 2009. URL: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/6_informieren/Pressestelle/Dienstleistungen/Dokumente_Rektorat/HEP_2009_endgueltig.pdf (Stand 28.02.2014).

Verbund Norddeutscher Universitäten. URL: <http://www.uni-nordverbund.de/evaluation.html> (Stand 20.08.2013).

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und
Lehre. Drs. 8639-08. Berlin.

André Albrecht, Janine Nuyken

Das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder): Ergebnistransfer

Im Vorliegenden werden die Strukturen sowie die Prozesse zur universitären Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung und das Qualitätsmanagement an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – kurz Viadrina – beschrieben. Das Qualitätsmanagement der Viadrina ist charakterisiert durch eine universitätsumfassende Struktur und durch eine Kombination aus zentralen und dezentralen Elementen mit einer Einbindung der relevanten Stakeholder. Ein zentrales Ziel ist ein optimaler Ergebnistransfer: Kennzahlengestützte Befunde aus modellgeleiteten und empirisch fundierten Evaluationsinstrumenten – welche in definierten Zeitzyklen Anwendung finden – fließen an der Viadrina in die systematische Qualitätsweiterentwicklung ein, unter Berücksichtigung des universitären Leitbildes, der aktuellen Anforderungen und Standards sowie Heterogenität der universitären Stakeholder.

1. Leitbild und Profil

Der Viadrina wurden bei ihrer Wiedergründung im Jahr 1991 in der Gründungsdenkschrift vier spezifische Aufgaben in Form des universitären Leitbildes mitgegeben:

- Sie soll als Reformuniversität wirken, bei der das Neue vornehmlich in ihrer Internationalität sowie in einer interdisziplinären Ausrichtung liegen sollte.
- Sie soll zur Entwicklung der Region diesseits und jenseits der Oder beitragen.
- Sie soll die deutsch-polnische Zusammenarbeit, insbesondere auf dem Gebiet der Wissenschaft und der Kultur, fördern.
- Sie soll der gesamteuropäischen Integration Impulse geben.

Diese Aufträge prägen auch weiterhin die strategische Grundausrichtung, den institutionellen, universitären Aufbau und die personelle Zusammensetzung sowie das Lehr- und Forschungsprofil der Viadrina, welche sich zudem der Verschränkung von Forschung und Lehre im Humboldt'schen Sinne verpflichtet sieht. Insbesondere die *Internationalität* und *Interdisziplinarität* prägen die Forschung und die Lehre. Die Viadrina leistet heute in einem erweiterten Sinne einen ihr bei ihrer Neugründung zugeordneten Beitrag im Sinne einer Brückenfunktion im Prozess der gesamteuropäischen Integration, indem sie in den Entwicklungen Mittel-/Osteuropas nicht nur einen zentralen Gegenstand wissenschaftlichen Interesses markiert, sondern Mittel-/Osteuropa als Partner in der Lehre wie im wissenschaftlichen Dialog betrachtet¹.

1 Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement: www.europa-uni.de/qm/doku

Internationalität bedeutet aus Sicht der Viadrina weitaus mehr als nur den Austausch von Studierenden und Dozierenden: Die Viadrina verfolgt ein Mehrebenenmodell der Internationalisierung, das neben (1) der inhaltlichen Ausrichtung auf Europa (2) die Ebene der internationalen Kooperationen, (3) der internationalen Studierenden und des internationalen wissenschaftlichen Personals und auch (4) die sprachliche und organisationskulturelle Ebene beinhaltet. Für den Bereich Studium und Lehre bedeutet dies neben der Internationalisierung des Lehrkörpers und der Studierendenschaft eine curricular verankerte Fremdsprachenausbildung, mehrsprachig unterrichtete Studiengänge sowie curricular integrierte Auslandsaufenthalte. Die Viadrina weist ein internationales Kooperationsnetzwerk auf, welches zurzeit² aus 249 aktiven Partnerinstitutionen besteht. 70 % dieser Partnerinstitutionen liegen in Europa. Einen weiteren wichtigen Teil der Internationalisierung stellt die systematische Entwicklung der internationalen Studierendenrekrutierung dar, welche eine Erhöhung der Anzahl an Studienanfänger/inne/n aus jeweils spezifischen Kernzielländern zum Ziel hat.

Eine starke *Interdisziplinarität* spiegelt sich im Bereich Studium und Lehre in den drei Fakultäten – der Juristischen, Wirtschaftswissenschaftlichen sowie Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Viadrina – durch interdisziplinäre Curricula wider: In der Lehre beinhalten alle Studiengänge Module der jeweils anderen beiden Fakultäten. Ein zentrales Ziel ist es, den Studierenden nicht nur fachspezifische, sondern auch fachübergreifende relevante Kompetenzen für den Einstieg in das Berufsleben zu vermitteln. Entsprechende Ordnungen³ garantieren die Studierbarkeit von fachübergreifenden Curricula und sichern grundlegend eine hohe Qualität im Bereich Studium und Lehre. Diese Konzeption ermöglicht eine optimale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Wissensgebieten. Die interdisziplinäre Grundstruktur der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, die eine bundesweit einzigartige Zusammenführung von Sozial-, Geschichts-, Sprach- und Literaturwissenschaften darstellt, ermöglicht es, den Studierenden entsprechende interdisziplinäre Studiengänge anzubieten⁴.

Zusammenfassend prägen Internationalität und Interdisziplinarität die Viadrina sowie die universitären Qualitätsziele im Bereich Studium und Lehre seit ihrer Gründung. Das Studienangebot umfasst insgesamt rund 30 Studiengänge⁵. Eine ausführliche Beschreibung des Leitbildes und des Profils auf Fakultätsebene ist der Dokumentation des Qualitätsmanagements⁶ der Viadrina zu entnehmen.

2. Qualitätsziele und Indikatoren

Die Viadrina legt in der hochschulinternen Qualitätssicherung in Übereinstimmung mit ihrem Gründungsauftrag/Leitbild und Profil folgende Qualitätsziele mit den korrespondierenden Qualitätsindikatoren im Bereich Studium und Lehre zugrunde⁷:

2 Stand: April 2014.

3 Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) sowie Fachspezifische Ordnungen.

4 Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement: www.europa-uni.de/qm/doku

5 Stand: April 2014.

6 www.europa-uni.de/qm/doku

7 Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement (Kapitel 3): www.europa-uni.de/qm/doku

Internationalität gemäß dem universitären Leitbild

- Europa/Europa in der globalisierten Welt als Gegenstand der Studiengänge
- Länderübergreifende Kooperation mit der Adam Mickiewicz-Universität in Poznań: Collegium Polonicum in Ślubice
- enge strategische Kooperationen mit Partnerhochschulen im Weimarer Dreieck Deutschland – Polen – Frankreich
- Vermittlung interkultureller Kompetenzen
- Fremdsprachenvermittlung
- mehrsprachige Lehrveranstaltungen
- curricularer Auslandsaufenthalt
- Doppel- beziehungsweise Mehrfachabschlüsse
- internationales Vernetzungs- und Betreuungsangebot
- Kooperationen mit internationalen Partnerhochschulen
- internationale Studierende
- internationale Lehrende

Interdisziplinarität gemäß dem universitären Leitbild

- Überschreiten klassischer Disziplinengrenzen in Forschungsprojekten und in der Lehre
- Integration fachübergreifender Module in die Studiengänge
- fakultätsübergreifende Studiengänge

Studiengänge mit strukturierten Curricula

- Modularisierung
- Fokussierung auf den Kompetenzerwerb
- universitätsweite Harmonisierung von Modulgrößen

Forschungsbezug

- enge Verschränkungen von Forschung und Lehre gemäß dem universitären Leitbild
- Stärkung interdisziplinärer und fakultätsübergreifender Forschungsprojekte
- Ausbau der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) zu einem Zentrum der Border Studies

Praxisbezug

- Verknüpfung universitärer Lehre mit der korrespondierenden Praxis- und Berufswelt
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Studierendenzentrierte Beratung und Betreuung sowie Integrationsmaßnahmen

- für alle Studierenden-Zielgruppen
- an der Schnittstelle Schule – Hochschule
- an der Schnittstelle Hochschule – Berufsleben
- an der Schnittstelle Hochschule – Promotion
- an der Schnittstelle Hochschule – Selbständigkeit

Exzellente Lehrqualität durch eine zukunftsweisende Gestaltung der Studienbedingungen

- Umsetzung moderner und neuartiger Lehr- und Lernformen unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Studierenden (verschiedene Präsenzformen, Selbststudium etc.)
- Virtualisierung der Universität (ViaCampus, umfangreiche Blended Learning-Angebote, Karriereportal KARL, Moodle etc.)

Exzellente Lehrqualität durch die Professionalisierung der Dozierenden

- Kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote gemäß den Bedürfnissen der Dozierenden
- Berücksichtigung von Lehrkompetenzen und -erfahrungen als wesentliches Kriterium in Berufungsverfahren

Exzellente Lehrqualität durch die konsequente Umsetzung von Gleichstellungsstandards

- Weiterentwicklung des Diversitymanagements
- Etablierung von weitgehenden Teilzeitstudienmöglichkeiten
- Audit Familiengerechte Hochschule
- Zentrale/dezentrale Gleichstellungspläne

Diesen verschiedenen Qualitätszielen werden im Bereich Studium und Lehre korrespondierende Indikatoren zugewiesen – beispielsweise:

- Anzahl an Kooperationen mit internationalen (Partner-)Hochschulen
- Anteil an internationalen Studierenden sowie an internationalen Lehrenden
- Anzahl an fakultätsübergreifenden Studiengängen, mehrsprachigen Lehrveranstaltungen, Auslandsaufenthalten etc.
- Anzahl an internen sowie externen (interdisziplinären) Kooperationen und Forschungsprojekten
- Einbezug aktueller Befunde aus der Forschung in die Lehre
- Anteil von Studierenden in besonderen Lebenslagen
- Anteil von Personen mit Fach- und/oder Hochschulwechsel oder Studienabbruch
- Beratungs- und Betreuungsangebote: Anzahl, Zielgruppen, Evaluation der Angebote
- Anteil von Multimedia in der Lehre/Virtualisierung der Universität
- Absolventenquoten, Kohorten-Statistiken, Integration in die Berufswelt
- Studiendauer, Studierbarkeit, Workload
- Gleichstellungsmaßnahmen/Integration
- Kompetenz- und Wissenszuwachs
- Zufriedenheitsindizes
- Weiterbildungsmaßnahmen
- Diversitymanagement
- ...

3. Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre

Das universitäre Qualitätsmanagement basiert auf dem Leitbild der Viadrina – mit dem Anspruch der Internationalität sowie der Interdisziplinarität. Die Viadrina strebt hierbei eine Konzeption und Implementierung sowie Weiterentwicklung eines effizienten und intrinsisch motivierten Qualitätsmanagementsystems an. Ziel ist die kontinuierliche Verbesserung im Bereich Studium und Lehre und in den verbundenen, angrenzenden Bereichen der Forschung und Nachwuchsförderung sowie der Führung und Verwaltung auf Grundlage von Befunden externer und interner Evaluationen, einer daraus folgenden befundbasierten Verbesserung sowie einer sich anschließenden erneuten Evaluation (Follow-Up). Das universitäre Qualitätsmanagement ist als Stabsstelle direkt dem Präsidium (Hochschulleitung), genauer der Vizepräsidentin für Lehre, Internationales und das Collegium Polonicum⁸, zugeordnet und ist zugleich direkt vernetzt mit den drei Fakultäten und ihren Fakultätsräten, mit dem Senat, den korrespondierenden Senatskommissionen und den universitären Einheiten. Durch diese Vernetzung wer-

⁸ Im Folgenden als Vizepräsidentin für Lehre bezeichnet.

den einerseits die fachspezifischen Besonderheiten innerhalb der Fakultäten mit einer Fokussierung auf die entsprechenden Stakeholder und andererseits die fach- und fakultätsübergreifende Infrastruktur des Qualitätsmanagementsystems im Bereich Studium und Lehre berücksichtigt⁹.



Abb. 1: Verankerung des Qualitätsmanagements für den Bereich Studium und Lehre

Das universitäre Qualitätsmanagement weist zwei Ebenen auf – eine *dezentrale* sowie eine *zentrale Ebene*.

Auf *dezentraler Ebene* der Fakultäten werden unter anderem universitäre Qualitätsziele und Maßnahmen, beispielsweise mit den Fakultätsgeschäftsführer/inne/n sowie der Vizepräsidentin für Lehre, unter Berücksichtigung des aktuellen Qualitätsforschungsstandes in einem Qualitätszirkel thematisiert, diskutiert und EDV-gestützt dokumentiert. Ziel dieses Qualitätszirkels ist einerseits die Ermittlung von qualitätsrelevanten Themenfeldern, Entwicklungsbedarfen oder Problemen in den verschiedenen Studiengängen der Fakultäten und andererseits die gemeinsame Konzeption und Weiterentwicklung von Maßnahmen zur hochschulinternen Qualitätssicherung¹⁰. Eine direkte Vernetzung mit den Fakultäten, der Vizepräsidentin für Lehre sowie mit den weiteren universitären Stakeholdern ermöglicht kurze und effektive Kommunikationswege.

Auf *zentraler Ebene* der fach- und fakultätsübergreifenden Infrastruktur des Qualitätsmanagements im Bereich Studium und Lehre werden Qualitätssicherungs- und Qualitätsweiterentwicklungsmaßnahmen konzipiert, implementiert und die empirischen Befunde von externen und internen Evaluationen aus den Fakultäten diskutiert. Die empirischen Befunde der verschiedenen Evaluationen dienen als Basis zur Weiterentwicklung von universitätsweiten Qualitätssicherungsmaßnahmen – unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes in der Hochschulforschung sowie der aktuellen Informationen, Anforderungen, Kriterien und Beschlüsse zur Qualitätssicherung in der Lehre.

⁹ Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement: www.europa-uni.de/qm/doku

¹⁰ www.europa-uni.de/qm/qs

4. Prozessorientierung

Das universitäre Qualitätssicherungssystem der Viadrina erfordert einerseits den Einbezug aller universitären Stakeholder, externen Expert/inn/en und Institutionen, andererseits bedarf das universitäre Qualitätssicherungssystem einer Prozessorientierung¹¹:

Alle relevanten universitären institutionellen Facetten des Bereiches Studium und Lehre werden in das universitäre Qualitätsmanagement integriert. Das bedeutet unter anderem, Wissen über die Viadrina und die Qualitätsziele im Bereich Studium und Lehre mit den Entscheidungsträger/innen¹² und den Stakeholdern aufzubauen und auszutauschen sowie Kriterien für das Erreichen der Qualitätsziele festzulegen. Eine Evaluation dieser Qualitätsziele mit Hilfe von geeigneten Qualitätsindikatoren ermöglicht die befundorientierte Identifikation von Verbesserungspotentialen und eine sich anschließende Verbesserung beziehungsweise Modifikation, welche wiederum Bestandteil einer Follow-Up-Evaluation ist. Dieses Vorgehen kann in einem Regelkreis beziehungsweise Plan-Do-Check-Act-Zyklus abgebildet werden, welcher der folgenden Abbildung für die Viadrina entnommen werden kann.

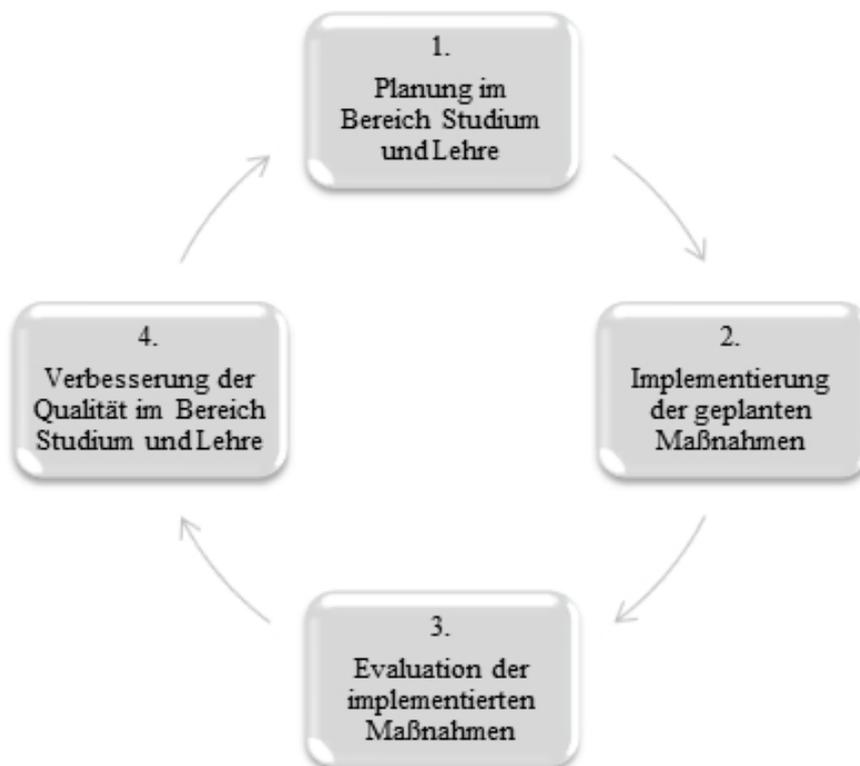


Abb. 2: Regelkreis an der Viadrina im Bereich Studium und Lehre

¹¹ Zentrale Kernprozesse und Prozessleitfäden in der universitären Qualitätssicherung: www.europa-uni.de/qm/prozess

¹² Beschreibung der Entscheidungsträger/innen siehe Dokumentation zum universitären Qualitätsmanagement: www.europa-uni.de/qm/doku

Die Schritte 1 und 2 werden ausführlich in der Dokumentation des Qualitätsmanagements an der Viadrina dargestellt.¹³ Im Folgenden werden ausschließlich die Schritte 3 und 4 des Regelkreises im Bereich Studium und Lehre an der Viadrina beschrieben.

An der Viadrina werden die angebotenen Studiengänge und die verschiedenen Informationsangebote, Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen in einem kontinuierlichen Evaluationsprozess mit dem Ziel der hochschulinternen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung in einem definierten Zeitzyklus evaluiert (Schritt 3 im Regelkreis, vgl. Abb. 2). Einige zentrale externe und (komplexe) interne Evaluationsverfahren, welche der hochschulinternen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation dienen, werden im Folgenden dargestellt.

Parallel zu den bisherigen Akkreditierungen und Reakkreditierungen der Studiengänge¹⁴ durch externe Agenturen beteiligt(e) sich die Viadrina beispielsweise an folgenden externen Evaluationen:

- Evaluation durch den Wissenschaftsrat
- seit 2007 jährliche Teilnahme am Studienqualitätsmonitor der Hochschul-Informationssystem GmbH
- Benchmarking „Internationalisierung von Hochschulen“ durch die Hochschul-Informationssystem GmbH im Jahr 2010
- seit 2011 Teilnahme an der Absolventenbefragung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE),
- Teilnahme an der QUEST-Studie des CHE im Jahr 2010/2011
- Teilnahme an der INCHER-Befragung „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“ 2011/2012
- in Auftrag gegebene externe Evaluationen durch die Fakultäten
- ...

Interne Evaluationen¹⁵ sind Evaluationen, welche für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bereich Studium und Lehre einen essentiellen Aspekt darstellen. Diese internen Evaluationen ermöglichen beispielsweise eine regelmäßige Erhebung von kennzahlengestützten Qualitätsindikatoren entsprechend der universitären Qualitätsziele (Kap. 2). Die Analyse der aktuellen Ausprägungen der Qualitätsindikatoren in diesen internen Evaluationen ermöglicht die Identifikation von Abweichungen sowie die Implementierung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität im Bereich Studium und Lehre – also im Übergang vom Schritt 3 zum Schritt 4 im Regelkreis an der Viadrina im Bereich Studium und Lehre (vgl. Abb. 2).

13 www.europa-uni.de/qm/doku

14 Implementierung eines hochschulinternen Qualitätssicherungssystems im Rahmen der Systemakkreditierung mit dem Ziel der internen Akkreditierung von Studiengängen: www.europa-uni.de/qm/qs

15 Berichte der internen Evaluationen (Studierendenbefragung, Promovierendenbefragung etc.) verfügbar unter: www.europa-uni.de/qm/eval_intern

Das Qualitätsmanagement der Viadrina weist hinsichtlich der internen Evaluationsinstrumente folgendes Auswahlprocedere auf:

- Anwendung von theoretisch fundierten, modellbasierten, pilotierten und validen Evaluationsinstrumenten für die Befragung der verschiedenen Stakeholder (Studieninteressierte, Studierende, Exmatrikulierte, Promovierende etc.)
- Evaluationsinstrumente eignen sich zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in den verschiedenen Abschnitten (Studieneingangsphase etc.) in den Studiengängen – korrespondierende Befunde liegen vor (bspw. Albrecht & Köster 2013; Albrecht & Nordmeier 2011, 2013a, 2013b; Albrecht & Nuyken 2013; Thiel, Blüthmann, Lepa & Ficzkó 2007; Thiel, Blüthmann & Watermann 2012; Thiel, Veit, Blüthmann, Lepa & Ficzkó 2008).
- Evaluationsinstrumente für die verschiedenen Stakeholder sind zu einem Gesamt-Modell verknüpfbar.
- Kooperationen mit weiteren Hochschuleinrichtungen
- ...

Folgende interne Evaluationsinstrumente finden beispielsweise an der Viadrina Anwendung:

- regelmäßige Beurteilung der Qualität von Studium und Lehre; (kompetenzorientierte) Lehrevaluation
- regelmäßige Beurteilung des studentischen Workloads durch die Studierenden
- theoretisch fundierte, modellgeleitete Studierendenbefragung
- theoretisch fundierte, modellgeleitete Exmatrikuliertenbefragung
- theoretisch fundierte, modellgeleitete Promovierendenbefragung
- Erhebung von kompetenzorientierten Weiterbildungsbedarfen bei den Dozierenden
- Beurteilung der Beratungs- und Unterstützungsangebote im Bereich des Übergangs Schule-Hochschule sowie Hochschule-Berufswelt, Hochschule-Promotion oder Hochschule-Selbständigkeit
- Evaluation von Tutor/inn/en- und Mentor/inn/en-Programmen
- Studiengangsbeiräte
- regelmäßige Anhörung studentischer Belange in den Fakultätsräten
- ...

Die kennzahlengestützten Befunde der verschiedenen Evaluationsverfahren fließen in die Qualitätsweiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre und dienen als Grundlage für die kontinuierliche Ausgestaltung der Studienbedingungen. Die beständige

Fortentwicklung der Beratungs-, Unterstützungs- sowie Betreuungsangebote mit einem internationalen und interdisziplinären Fokus (vgl. Leitbild und Profil) stellt für alle Stakeholder einen zentralen Aspekt in der Qualitätssicherung an der Viadrina dar. Solche Verbesserungen der Qualität beziehungsweise Modifikationen im Bereich Studium und Lehre – also im Schritt 4 im Regelkreis an der Viadrina im Bereich Studium und Lehre (vgl. Abb. 2) – werden einer konsequenten Wirksamkeitsanalyse in Form von Follow-Up-Evaluationen mit verschiedenen Zeitintervallen unterzogen, welche im Folgenden am Beispiel der Studierendenbefragung an der Viadrina im Sommersemester 2013 beschrieben werden.

5. Praktisches Beispiel: Studierendenbefragung an der Viadrina

In der folgenden Abbildung wird der kontinuierliche Zyklus in der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre am Beispiel der Studierendenbefragung beschrieben.

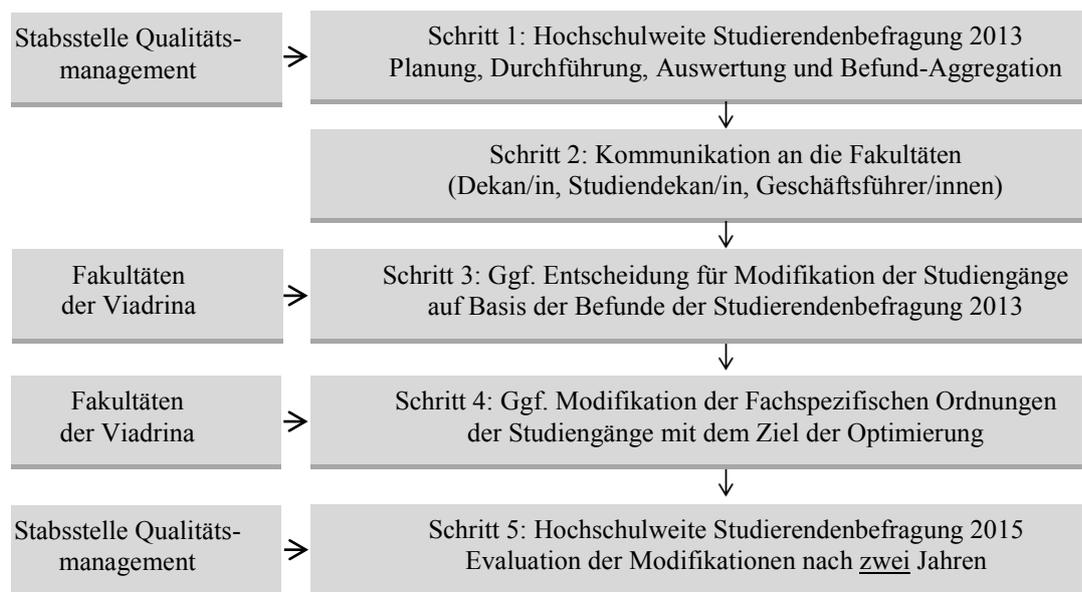


Abb. 3: Kontinuierlicher Zyklus zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung: Studierendenbefragung

Die Studierendenbefragung an der Viadrina wurde im Sommersemester 2013 als Befragung zu den Studienbedingungen sowie zu den studentischen Eingangsvoraussetzungen, kontextualen Bedingungen, zum Studier- und Lernverhalten sowie zu Studienerfolgsindikatoren in Form einer universitären Vollerhebung durchgeführt (vgl. Albrecht & Nuyken 2013). Das der Studierendenbefragung zugrunde liegende allgemeine theoretische Modell des Studienerfolgs von Thiel et al. (2008) diente ebenfalls zur Identifikation und Umsetzung von Verbesserungsmöglichkeiten mit anschließendem Follow-Up im Bereich Studium und Lehre an verschiedenen Hochschulen in verschiedenen Studiengängen (bspw. Albrecht & Köster 2013; Albrecht & Nordmeier 2011, 2013a, 2013b). Der Schwerpunkt der Studierendenbefragung

an der Viadrina im Sommersemester 2013 lag unter anderem in den verschiedenen Bereichen der Studienbedingungen – also der Bedingungen, die maßgeblich von der Universität mitgestaltet werden –, in der Qualität der Lehre, im Aufbau und in der Struktur, in der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre, in der Studien- und Prüfungsorganisation und in den Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, da diese Bereiche zentrale Aspekte für die Studierbarkeit und die Zufriedenheit der Studierenden an der Viadrina darstellen und einen relevanten statistischen Aufklärungsbeitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität leisten. Im Folgenden werden die fünf Schritte des kontinuierlichen Zyklus zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung aus Abbildung 3 am Beispiel der Studierendenbefragung erläutert.

Schritt 1

Die Studierendenbefragung wurde durch die Stabsstelle Qualitätsmanagement im Sommersemester 2013 in Form einer Online-Befragung geplant und durchgeführt (vgl. Albrecht & Nuyken 2013). Die Planung fand in enger Kooperation auf *dezentraler Ebene* (vgl. Kap. 3) mit den universitären Stakeholdern (beispielsweise den Fakultätsgeschäftsführer/inne/n und der Vizepräsidentin für Lehre) statt. Die sich anschließende Durchführung, Auswertung und Aggregation der empirischen Befunde in Form eines Gesamtberichts sowie weiterer detaillierter Kennzahlenberichte für die Stakeholder der Fakultäten (unter anderem Dekan/in, Studiendekan/in, Fakultätsgeschäftsführer/innen) wurden durch die Stabsstelle Qualitätsmanagement umgesetzt.¹⁶

Schritt 2

Die verschiedenen Berichte (Gesamt- und Detailberichte) der Studierendenbefragung wurden an die zuständigen Stakeholder an den Fakultäten (unter anderem Dekan/in, Studiendekan/in, Fakultätsgeschäftsführer/innen) kommuniziert. Des Weiteren wurde eine Informationsveranstaltung für alle Angehörigen der Viadrina angeboten. Das Ziel der Informationsveranstaltung war einerseits die Präsentation zentraler Befunde der Studierendenbefragung und andererseits die direkte Kommunikation mit allen relevanten Stakeholdern, also den lehrenden Personen, den Studierenden sowie weiteren Angehörigen von universitären Einrichtungen. Die Informationsveranstaltung wies vier Abschnitte auf: (1) fakultätsübergreifende Befunde für alle Stakeholder, (2) Befunde der Juristischen Fakultät für die korrespondierenden Stakeholder, (3) Befunde der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät für die Stakeholder jener Fakultät sowie (4) Befunde der Kulturwissenschaftlichen Fakultät für die entsprechenden Stakeholder. Die Informationsveranstaltung ermöglichte zusätzlich zur Interaktion auf *dezentraler* sowie *zentraler Ebene* (vgl. Kap. 3) einen breiten Austausch mit den universitären Stakeholdern und diente als gewinnbringende Ergänzung zur Konzeption von Handlungsempfehlungen.

¹⁶ Die empirischen Befunde der internen Evaluationen werden in verschiedenen Komplexitätsformen einerseits im zentralen EDV-basierten hochschulinternen Berichtswesen, im dezentralen Berichtswesen, im zentralen Protokollwesen sowie im Intranet und andererseits auf der universitären Homepage der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Schritt 3 und 4

Auf Basis der Gesamt- und Detailberichte, der Interaktionsprozesse auf *dezentraler* und *zentraler Ebene* sowie der Informationsveranstaltung führten die Handlungsempfehlungen – gegeben sei das Vorliegen von Handlungsempfehlungen – auf Basis der empirischen Befunde (Berichtsformen, Informationsveranstaltung etc.) in den Fakultäten entlang der aktuellen Anforderungen und Standards im Bereich Studium und Lehre unter Berücksichtigung des universitären Leitbildes mit den korrespondierenden Qualitätszielen zu einer Intervention/Modifikation im Bereich Studium und Lehre durch die zuständigen Entscheidungsträger/innen. Die kennzahlengestützten Handlungsempfehlungen der internen Evaluation wurden demnach in praktische Maßnahmen in den Fakultäten überführt. Im Falle der Modifikation von Studiengängen wird die entsprechende fachspezifische Ordnung modifiziert. Beispielsweise wurden auffällige Kennzahlen hinsichtlich der Desinformiertheit über die Studienanforderungen oder über die Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind, in eine Weiterentwicklung/Planung von Beratungsangeboten für den Übergang „Schule-Hochschule“ mittels multimedialer Formate überführt. Des Weiteren wurde der Ausbau von individuellen Beratungseinheiten intensiviert. Die Befunde dieser internen Evaluation mit den korrespondierenden Modifikationen im Bereich Studium und Lehre wurden entlang des universitären Qualitätsmanagements dokumentiert und dienen unter anderem als Grundlage für (zukünftige) interne Akkreditierungen¹⁷ und interne Qualitätsrevisionen¹⁸.

Schritt 5

Die oben beschriebenen Modifikationen im Bereich Studium und Lehre werden einer konsequenten Wirksamkeitsanalyse in Form einer Follow-Up-Evaluation – das heißt einer erneuten Studierendenbefragung mit einem festen Zeitintervall¹⁹ – unterzogen. Für eine optimale Vergleichbarkeit findet dasselbe interne Evaluationsinstrument wie im Sommersemester 2013 (vgl. Albrecht & Nuyken 2013) Anwendung. In der erneuten, zukünftigen Studierendenbefragung (2015) werden die Modifikationen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Durch die Anwendung desselben Evaluationsinstruments ist neben der Querschnittanalyse eine Längsschnittanalyse möglich – beispielsweise in den Studienbedingungen in Form von Prä-Post-Analysen²⁰.

Zusammenfassend versteht sich der Regelkreis an der Viadrina im Bereich Studium und Lehre als ein kontinuierlicher Zyklus zur hochschulinternen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität unter Berücksichtigung des universitären Leitbildes, der aktuellen Anforderungen und Standards und insbesondere unter Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität der universitären Stakeholder.

17 www.europa-uni.de/qm/akkreditierung

18 www.europa-uni.de/qm/revision

19 Die Studierendenbefragung weist aktuell einen zweijährigen Zyklus auf.

20 Prä = Messzeitpunkt vor der Modifikation in den Studienbedingungen, Post = Messzeitpunkt nach der Modifikation in den Studienbedingungen.

Literatur

Die Berichte der internen Evaluationen der Viadrina (EUV) können auf folgender Homepage abgerufen werden: www.europa-uni.de/qm/eval_intern.

Albrecht, A./Köster, H. (2013): „Frühe Bildung“. Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung. In: Das Hochschulwesen, 61 (6), S. 193-199.

Albrecht, A./Nordmeier, V. (2011): Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie. In: Die Hochschule, 20 (2), S. 131-145.

Albrecht, A./Nordmeier, V. (2013a): Interventionsstudie im Lehramtsstudium der Physik. Dem Erfolg auf der Spur. In: PhyDid A, Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, 12 (1), S. 62-72. URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/view/404/Artikel%20404> (Stand 09.07.2014).

Albrecht, A./Nordmeier, V. (2013b): Studium der Physik. Untersuchung und Analyse von Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60, S. 32-47.

Albrecht, A./Nuyken, J. (2013): Ergebnisse der Befragung der Studierenden an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Sommersemester 2013. URL: http://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/Studierendenbefragung_2013_Druckversion.pdf (Stand 09.07.2014).

Thiel, F./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2007): Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2007. URL: http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/Enbericht_Exmatrikuliertenbefragung.pdf (Stand 09.07.2014).

Thiel, F./Blüthmann, I./Watermann, R. (2012): Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13 (S. 1-26). Stuttgart: Raabe Verlag.

Thiel, F./Veit, S./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2008. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426> (Stand 09.07.2014).

Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement

Matthias Wentzek

Präsentation des Datenschutzleitfadens der Hochschule für Film- und Fernsehen (HFF) „Konrad Wolf“ in Potsdam-Babelsberg

1. Einleitung

In den letzten Jahren gewannen die Evaluation von Lehrveranstaltungen und die Erfassung von Daten zur Qualitätssicherung an Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Zurückzuführen ist dies zum einen auf die Forderungen der Landesministerien in den Hochschulgesetzen und zum anderen auf das zunehmende Bedürfnis, hochschulpolitische Entscheidungen sowie die Qualität der Lehre unter Zuhilfenahme zuverlässiger Daten zu überprüfen und somit eine bessere Entscheidungsgrundlage für Optimierungsmaßnahmen zu haben.

Bei den Erhebungen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation und in einigen anderen Bereichen des Qualitätsmanagements fällt eine nicht unerhebliche Menge personenbezogener Daten an. Nicht immer sind diese ausreichend geschützt oder die betroffenen Personen sind nur unzureichend über die Nutzung und Weitergabe ihrer persönlichen Daten informiert. Schon im Januar 2008 wurden in den Datenschutz-Nachrichten der Deutschen Vereinigung für Datenschutz der oft sehr unverantwortliche Umgang der Hochschulverwaltungen mit personenbezogenen Daten der Studierenden und Lehrenden bemängelt (Rost 2008, S. 11 ff.). Das liegt größtenteils an der sehr komplexen Thematik, die nur mit einem großen Maß an EDV-Detailwissen hinreichend zu verstehen ist. Gerade aufgrund der erhöhten Sensibilisierung für den Datenschutz im Zusammenhang mit der NSA-Affäre sollte sich jede Stelle im Hochschulbereich, die mit personenbezogenen Daten arbeitet, Gedanken um Maßnahmen zum Datenschutz machen und diese ausreichend dokumentieren.

1.1. Grund für die Erstellung eines Datenschutzleitfadens

Im Rahmen des Q-Pakt-Projekts¹ hat sich die Qualitätssicherung der HFF Potsdam-Babelsberg das Ziel gesetzt, alle Akteure, deren personenbezogene Daten im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Qualitätssicherung verarbeitet werden, über die relevanten Belange des Datenschutzes und das Recht auf informelle Selbstbestimmung² zu informieren. Von dem Leitfaden profitieren neben den haupt- und nebenamtlichen Professorinnen und Professoren vor allem die an der HFF zahlreich vorhandenen Lehrbeauftragten und akademischen Mitarbeitenden, die teilweise nur wenige Semester an der Hochschule arbeiten und sich somit schnell über die relevanten Belange des Daten-

1 Im Rahmen des Qualitätspakts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes Projekt: „Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems an der HFF Potsdam Babelsberg“.

2 Das ist das Recht des Einzelnen, grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner personenbezogenen Daten zu bestimmen, legitimiert als ein Datenschutz-Grundrecht, welches durch eine Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts begründet ist.

schutzes informieren können. Ein sehr wichtiger Punkt ist außerdem, dass das Qualitätsmanagement sich auf den Leitfaden berufen kann und für Mängel oder Probleme im Zusammenhang mit dem Datenschutz gut abgesichert ist.

1.2. Die Rahmenbedingungen an der HFF

Die HFF Potsdam-Babelsberg bietet derzeit zwölf Bachelor- und Masterstudiengänge an, darin sind etwa 550 Studierende immatrikuliert. An der HFF unterrichten 41 haupt- und nebenamtliche sowie zehn Honorarprofessorinnen und -professoren. Außerdem sind etwa 65 Lehrbeauftragte und 32 akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die HFF tätig. Aufgrund der guten Lehrsituation können die Lehrveranstaltungen größtenteils mit fünf bis zwölf teilnehmenden Studierenden angeboten werden.

2. Grundsätze des Datenschutzes

Bei der Auseinandersetzung mit Fragestellungen zum Datenschutz sollten sieben Grundprinzipien³ beachtet werden, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- 1. Verbot mit Erlaubnisvorbehalt:** Grundsätzlich ist das Verarbeiten von personenbezogenen Daten verboten und kann nur durch Gesetze oder freiwillige Einwilligung gestattet werden (vgl. Richtlinie 95/46/EG zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten und zum freien Datenverkehr).
- 2. Direkterhebung:** Personenbezogene Daten dürfen nur durch die/den Betroffene(n) selbst erhoben werden, eine Ausnahme stellt dabei eine Rechtsvorschrift oder eine Dienstliche Vereinbarung dar (vgl. § 4 Abs. 2 BDSG).
- 3. Datensparsamkeit:** Daten sollen nach dem Grundsatz „So kurz wie möglich, so lange wie nötig“ vorgehalten und anschließend vernichtet werden (vgl. ebd. § 3a).
- 4. Datenvermeidbarkeit:** Es dürfen nur solche Daten erhoben werden, die unbedingt nötig sind (vgl. ebd.).
- 5. Transparenz:** Die/der Betroffene muss darüber informiert werden, dass Daten über sie/ihn erhoben werden (vgl. ebd. § 4 Abs. 3).
- 6. Zweckbindung:** Jede Datenerhebung muss einem bestimmten Zweck dienen, der schon vor der Verarbeitung bekannt gegeben werden muss. Eine abweichende Nutzung der Daten bedarf der Einwilligung der/des Betroffenen (vgl. ebd. § 31, Besondere Zweckbindung).
- 7. Erforderlichkeit:** Daten dürfen nur erhoben werden wenn es für die Ausübung des Dienstverhältnisses an der Hochschule unbedingt erforderlich ist (vgl. ebd. § 32, Datenerhebung, -verarbeitung und -nutzung für Zwecke des Beschäftigungsverhältnisses).

Nur unter Einhaltung aller sieben Grundsätze entspricht ein Erhebungsvorgang (beispielsweise eine Lehrveranstaltungsevaluation) den Vorgaben des Datenschutzes.

³ <https://www.datenschutzbeauftragter-info.de/fachbeitraege/die-sieben-grundprinzipien-im-datenschutz> (Stand 14.04.2014)

2.1 Maßnahmen zur Einhaltung des Datenschutzes

Zur Einhaltung der oben genannten Grundsätze des Datenschutzes werden an der HFF folgende Maßnahmen ergriffen:

- Alle erhobenen Daten werden so stark wie möglich anonymisiert (z. B. Transkription von handschriftlichen Antworten auf Freitextfragen).
- Bei der Gestaltung des Fragebogens wird darauf geachtet, dass nur wirklich notwendige persönliche Daten abgefragt werden.
- Es wird bei der Auswertung darauf geachtet, dass eine Mindestanzahl an Fragebögen als Rücklauf vorhanden ist, da sonst aufgrund von Formulierungen oder anderen Merkmalen Rückschlüsse auf die/den Befragte(n) möglich sind.
- Es werden nur solche Daten erhoben, deren Erhebung in der Evaluationsatzung festgelegt wurde (vgl. Evaluationsatzung der HFF Potsdam-Babelsberg 2011).

3. Erhebung von Daten bei den turnusmäßigen Evaluationen

3.1. Rechtsgrundlage für Datenerhebungen an der HFF

Die regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen an der HFF ist im § 25 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes vorgeschrieben und somit die legitimierende Rechtsvorschrift für eine Datenerhebung (vgl. BbgHG 2008). Außerdem sind alle Mitglieder und Angehörigen der HFF gemäß § 5 der Evaluationsatzung zur Teilnahme an der Evaluation verpflichtet. Studierende beteiligen sich auf freiwilliger Basis (vgl. Evaluationsatzung HFF).

3.2. Relevante personenbezogene Daten

Bei den Erhebungen an der HFF fallen folgende personenbezogene Daten der befragten Studierenden und Lehrenden der jeweiligen Lehrveranstaltung an:

- Studiengang und Studienjahr des befragten Studierenden,
- anonymisierte Antworten auf Freitextfragen,
- Selbsteinschätzung der Beteiligung der/des Studierenden in der Lehrveranstaltung,
- Bewertung/Einschätzung des Engagements und der Didaktik der/des Lehrenden.

Eine besondere Herausforderung bei der Erhebung und der Auswertung von Umfragen an der HFF ist, dass die Arbeit in den Lehrveranstaltungen oft in kleinen Gruppen von fünf bis zwölf Studierenden stattfindet. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist, bedingt durch ein „Meister-Schüler-Verhältnis“ im künstlerischen Arbeiten, ein sehr persönliches. Damit ist es nicht auszuschließen, dass Lehrende auch anonymisierte Kommentare einzelnen Studierenden zuordnen können.

4. Umsetzung und Überwachung des Datenschutzes

4.1. Qualitäts- und Evaluierungskommission

Der Senat der HFF ist, gemäß der Evaluationsatzung, zuständig für die Bildung einer Evaluierungskommission. Diese besteht aus fünf Abgeordneten der Hochschullehrenden, zwei Abgeordneten der akademischen Mitarbeitenden, zwei Abgeordneten der Studierenden und einem Abgeordneten der Sonstigen Mitarbeitenden.

In der Evaluierungskommission werden alle Belange der Durchführung von Erhebungen kontrolliert. Neue Fragebögen oder stärkere Veränderungen bisher eingesetzter Fragebögen werden ebenfalls von der Kommission begutachtet. Nach der Begutachtung durch die Evaluierungskommission werden alle Fragebögen, bei denen Kompetenzen von Mitarbeitenden der Hochschule evaluiert werden, außerdem dem Personalrat zur Begutachtung vorgelegt. Der Betriebsrat überprüft, ob keine arbeitsrechtlichen Vorgaben verletzt werden. Besonders wichtig ist dies bei der Evaluation der einzelnen Abteilungen der Hochschulverwaltung und den Mitarbeitenden der Hochschule.

4.2. Veröffentlichung der Ergebnisse

Grundsätzlich sollen, gemäß Evaluierungssatzung, alle Ergebnisse von Evaluationen in anonymisierter Form hochschulintern veröffentlicht werden. Die Verteilungsstruktur ist dem Schaubild (Abb. 1) zu entnehmen.

Verteiler der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation



Abb. 1: Hochschulinterne Veröffentlichung der Ergebnisse

4.3. Besonderheit bei der Übermittlung der Auswertungen

Die Auswertungen der Lehrveranstaltungsevaluation werden per E-Mail in Form eines PDF-Reports an die jeweiligen Lehrenden verschickt. Ein Problem bei diesem Verfahren ist, dass zum einen bei der E-Mail-Übermittlung keine sogenannte Ende-zu-Ende-Verschlüsselung⁴ vorliegt und zum anderen nicht gewährleistet ist, dass nur der jeweilige Adressat Zugang zu dem Postfach hat. Daher ist es notwendig, dass alle Personen, denen der Bericht per E-Mail zugestellt wird, darüber informiert werden und einer Übermittlung der Daten auf diesem Wege zustimmen.

An der HFF wird daher jeweils am Anfang des Semesters eine Online-Umfrage mit allen beteiligten Lehrenden durchgeführt, in der jede(r) einer Übermittlung der Auswertungen per E-Mail zustimmen muss. Im Falle einer Nichtzustimmung wird der Bericht auf einem anderen Wege zugestellt.

4.4. Datenschutz bei Online-Umfragen

Besonders bei der Durchführung von Online-Umfragen muss ein besonderes Augenmerk auf den Datenschutz und die Anonymisierung gelegt werden. Durch die Übermittlung der Teilnahmedaten⁵ sind viele Teilnehmende bereits verunsichert, ob die Antworten auf die Fragen im Fragebogen nicht über die E-Mail-Adresse und die verwendete TAN Rückschlüsse auf ihre Person zulassen könnten. Diese Sorge ist jedoch unbegründet, da bei dem an der HFF eingesetzten Evaluationssystem systembedingt anhand der TAN lediglich überprüft werden kann, ob die/der Teilnehmende bereits an der Umfrage teilgenommen hat oder nicht. Das ist notwendig, um die Teilnehmenden an die Teilnahme zu erinnern, sofern diese noch nicht erfolgt ist. Die TANs werden nicht zusammen mit dem Antwort-Datensatz gespeichert. Somit wird zwar die Gruppe der Teilnehmenden eingegrenzt, die Anonymität der Teilnehmenden ist dadurch jedoch nicht gefährdet.

Um die Datenübermittlung während des Ausfüllens des Fragebogens zu gewährleisten, ist die Verbindung mit dem Evaluationsserver über das SSL-Protokoll⁶ verschlüsselt. Diese schließt das Abgreifen oder Manipulieren der übertragenen Daten weitgehend aus.

4.5. Verarbeitung und Speicherung

Es gibt keine konkreten gesetzlichen Vorschriften oder Verwaltungsvorschriften für die Aufbewahrungsfristen der Unterlagen, die im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement und somit den Datenerhebungen stehen. Lediglich Kaufleute werden durch das Handelsgesetzbuch zur Aufbewahrung ihrer Geschäftsunterlagen verpflichtet, um ihren Nachweispflichten, unter anderem gemäß Steuergesetz, nachzukommen (vgl. §§ 238, 257, 261 HGB sowie ProdHaftG, EStG, KStG, GewStG, BGB, ZPO, AktG).

4 Verschlüsselung übertragener Daten über alle Übertragungsstationen hinweg nur durch Technologien wie zum Beispiel „OpenPGP“ möglich.

5 TAN (einmalig zu verwendender alphanummerischer Code) zum Login in den Fragebogen.

6 Heute Transport-Layer-Security (TLS) (Transport-Sicherheits-Schicht), ehemals Secure-Sockets-Layer (SSL): Verschlüsselungsprotokoll zur sicheren Datenübertragung im Internet.

Aufgrund einer fehlenden Vorschrift wird auf den in Kapitel 2 genannten Grundsatz der Datensparsamkeit zurückgegriffen. Die Unterlagen sollen also nur so lange wie nötig und so kurz wie möglich aufbewahrt werden. Es wurden für die Qualitätssicherung der HFF folgende praxisgerechte Aufbewahrungsfristen festgelegt:

- Ausgefüllte Fragebögen der Lehrveranstaltungsevaluationen sowie die Tonaufzeichnungen der Gruppeninterviews (Qualitative Evaluation) werden zwei Jahre aufbewahrt, da gemäß der Evaluationsatzung die Studiengänge alle drei Semester evaluiert werden und somit ggf. ein Vergleich zum letzten Turnus erfolgen kann.
- Die anonymisierten und verarbeiteten Daten in der Datenbank des Evaluationssystems⁷ werden zehn Jahre gespeichert, da diese Daten für eine mittelfristige Trend-Analyse benötigt werden. Der Aufbewahrungszeitraum richtet sich hierbei nach der Frist für Qualitätsmanagement-Unterlagen in Wirtschaftsunternehmen.

An der HFF werden die ausgefüllten Fragebögen gemäß den oben genannten Fristen an einen Aktenvernichtungs-Dienstleister übergeben. Zeitgleich wird überprüft, ob die Bilder der eingescannten Fragebögen⁸ ordnungsgemäß vom Datenträger des Servers des Evaluationssystems gelöscht wurden.

5. Zusammenfassung

Die Einhaltung des Datenschutzes und die Gewährleistung der Anonymität der Befragten bei Datenerhebungen an Hochschulen mit einem künstlerischen Schwerpunkt stellt alle beteiligten Gruppen vor große Herausforderungen. Daher ist es notwendig, dass das Qualitätsmanagement seine Instrumente so transparent wie möglich darstellt und einsetzt. Nur so kann das für erfolgreiches Qualitätsmanagement dringend notwendige Vertrauen gewonnen werden. In vielen Fällen lässt sich eine praxisnahe Lösung für datenschutzrelevante Maßnahmen finden (z. B. Einverständniserklärung zum Berichtversand per Online-Umfrage).

Der Datenschutzleitfaden kann eine große Hilfe sein, technische Vorgänge zu erklären, die beteiligten Gruppen für Aspekte des Datenschutzes zu sensibilisieren und somit für eine erhöhte Akzeptanz des Qualitätsmanagements zu sorgen. Gleichzeitig hat sich das Qualitätsmanagement der HFF intensiv mit allen Belangen des Datenschutzes bei der Lehrveranstaltungsevaluation befasst. Dabei konnten diesbezügliche Schwach- und Problemstellen an der HFF aufgedeckt und beseitigt werden.

7 My-SQL-Datenbank des Evaluationssystems „Evasys 6.0“

8 Für die Auswertung der handschriftlich ausgefüllten Papier-Fragebögen ist es notwendig, die Formulare mit einem Dokumentenscanner zu erfassen. Für den Zeitraum der Auswertung werden die gescannten Bilder der Formulare in dem Evaluationssystem zwischengespeichert.

Literatur

Aktiengesetz (AktG) vom 06.09.1965 (BGBl. I S. 1089), in Kraft getreten am 01.01.1966, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23.07.2013 (BGBl. I S. 2586) m.W.v. 01.08.2013.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.01.2002 (BGBl. I S. 42, ber. S. 2909, 2003 I S. 738), zuletzt geändert durch Gesetz vom 01.10.2013 (BGBl. I S. 3719) m.W.v. 09.10.2013.

Einkommensteuergesetz (EStG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 08.10.2009 (BGBl. I S. 3366, ber. 3862), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2013 (BGBl. I S. 4318) m.W.v. 01.01.2013 (rückwirkend), 28.11.2013 (rückwirkend), 24.12.2013 bzw. 01.01.2014.

Gesetz über die Haftung für fehlerhafte Produkte (Produkthaftungsgesetz – ProdHaftG) vom 15.12.1989 (BGBl. I S. 2198), zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.07.2002 (BGBl. I S. 2674) m.W.v. 01.08.2002.

Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz – BbgHG) vom 18. Dezember 2008 (GVBl. I/08, [Nr. 17], S.318), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Oktober 2010 (GVBl. I/10, [Nr. 35]).

Gewerbsteuergesetz (GewStG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15.10.2002 (BGBl. I S. 4167), zuletzt geändert durch Gesetz vom 26.06.2013 (BGBl. I S. 1809) m.W.v. 01.01.2012 (rückwirkend), 01.01.2013 (rückwirkend) bzw. 30.06.2013.

Handelsgesetzbuch (HGB) vom 10.05.1897 (RGBl. I S. 219), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.12.2014 (BGBl. I S. 2409) m.W.v. 31.12.2014.

Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg: Satzung zur Evaluation von Lehre und Studium an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg (Evaluierungssatzung) vom 23.06.2011. Amtliche Bekanntmachung 18/Nr. 2 vom 08.06.2012: URL (intern): <http://www.hff-potsdam.de/de/hochschule/qualitaetsmanagement/evaluation.html> (Stand 14.04.2014).

Körperschaftsteuergesetz (KStG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Oktober 2002 (BGBl. I S. 4144). Logemann, Thorsten: Datenschutzbeauftragter. Informationen zum Datenschutz. URL: <http://www.datenschutzbeauftragter-info.de/fachbeitraege/die-sieben-grundprinzipien-im-datenschutz> (Stand 14.04.2014).

Richtlinie 95/46/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Oktober 1995 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten und zum freien Datenverkehr.

Rost, Martin (2008): Datenschutz und Datensicherheit an deutschen Hochschulen. In: Datenschutz-Nachrichten 1/2008, S. 11-14. URL: https://www.datenschutzverein.de/wp-content/uploads/2013/11/DANA_1-2008.pdf (Stand 14.04.2014).

Zivilprozessordnung (ZPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 05.12.2005 (BGBl. I S. 3202, ber. 2006 I S. 431, 2007 I S. 1781), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10.10.2013 (BGBl. I S. 3786) m.W.v. 17.10.2013 bzw. 01.01.2014.

Sabine Hahn

Datenschutz und Datensicherheit im Qualitätsmanagement

1. Einleitung: Wozu Datenschutz im Qualitätsmanagement?

Bekanntermaßen benötigt ein fundiertes Qualitätsmanagement relevante und gut aufbereitete Fakten bzw. Daten, um evidenzbasierte Entscheidungen zu ermöglichen. Diese sollen zu einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung führen. Klassische Beispiele für diese Datensätze sind sämtliche Arten von Evaluationen, insbesondere quantitativer Art, sowie Prozess- oder Controlling-Kennzahlen. Häufig entstammen solche Daten IT-gestützten Verfahren des Qualitätsmanagements. Damit erhalten neben den typischen fachlich-methodischen Fragestellungen zusätzlich viele rechtliche, technische sowie organisatorische Aspekte eine zentrale Bedeutung:

- Was ist bei der Definition eines gültigen Rechtsrahmens für den Umgang einer Hochschule mit ihren Datenbeständen bzgl. Erhebung, Auswertung, ggf. Weitergabe oder Löschung etc. zu beachten?
- Welche technischen Gegebenheiten sind vor Inbetriebnahme vertieft zu prüfen, konzeptionell neu zu gestalten oder gesondert zu regeln?
- Worauf ist bei der Implementierung eines IT-Systems an einer Hochschule zu achten, z. B. im Hinblick auf personalrechtliche Fragestellungen?

Der vorliegende Beitrag führt überblicksartig in diese Zusammenhänge ein und skizziert die Lösungsansätze der Freien Universität Berlin im Bereich IT-Governance und deren Verbindung zum universitären Qualitätsmanagement¹: Diese Felder sind zwar im Allgemeinen in ihrer praktischen Umsetzung stark miteinander verwoben, werden jedoch aufgrund ihrer getrennten organisatorischen Verankerung in QM- und IT-Abteilungen selten zusammen gedacht. Hinzu kommt, dass Datenschutz und Datensicherheit im öffentlichen Bewusstsein erst in den letzten Jahren signifikant an Bedeutung gewonnen – mit der Konsequenz, dass manche Hochschulen sich aktuell erst in der Anfangsphase des Auf- und Ausbaus der entsprechenden Governancestrukturen befinden.

2. Grundlage jeder Datenverarbeitung: Transparente Regelungen

2.1. Notwendige rechtliche Regelungen

Grundsätzlich ist die Verarbeitung von personenbezogenen Daten nur zulässig, wenn dies auf freiwilliger Basis durch Einwilligung der/des Betroffenen oder durch eine besondere Rechtsvorschrift erlaubt wird (vgl. Berliner Beauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit 2014). Solche Regularien stellen im Bereich des Qualitätsmanagements an den meisten Hochschulen Evaluationsordnungen mit Satzungscharakter dar. An der Freien Universität Berlin existiert ebenfalls eine Evaluationsrichtlinie. Das zentrale

1 im Folgenden als QM bezeichnet

Dokument ist jedoch eine übergreifende Datenschutzsatzung (Freie Universität Berlin [FUB] 2013), welche in prägnanter Weise zu **allen** wesentlichen Fragen der standardisierten Datenverarbeitungsverfahren der Universität Stellung nimmt, vom Umgang mit Studierenden- und Beschäftigungsdaten über Evaluationsverfahren und statistische Aufgaben der Hochschule bis hin zum Betrieb elektronischer Schließanlagen.

Diese essenziellen Angaben zum Datenschutz werden ergänzt durch sogenannte IT-Verfahrensbeschreibungen, die für jede an der Universität verwendete Software anzufertigen sind. „Ein IT-Verfahren besteht aus einem oder mehreren IT-gestützten Geschäftsprozessen, die eine arbeitsorganisatorisch abgeschlossene Einheit mit einem gemeinsamen Ziel bilden“ (FUB 2012a, S. 12). Alle Beschreibungen werden in einer Verfahrensdatenbank für interne Anwender/innen online abrufbar gespeichert. Dort finden sich neben den zentralen Softwarelösungen (= verbindlich zu nutzende Verfahren für universitätsweit anfallende Aufgaben) weitere IT-Verfahren gesonderter datenverarbeitender Stellen (= Insellösungen für zum Teil hochgradig spezialisierte Anforderungen).

Die Datenbank beruht auf standardisierten Feldern. So sind gem. § 19 Abs. 2 BlnDSG² bei der Einführung eines IT-Verfahrens – d.h. bereits mit der Anschaffung einer Softwarelösung – in jedem Fall folgende Punkte schriftlich festzulegen:

1. Name und Anschrift der datenverarbeitenden Stelle
2. Zweckbestimmung und Rechtsgrundlage der Datenverarbeitung
3. Beschreibung der betroffenen Personengruppe und der diesbezüglichen Daten oder Datenkategorien
4. Empfänger oder Kategorien vom Empfängern, denen die Daten mitgeteilt werden
5. Herkunft regelmäßig empfangener Daten
6. zugriffsberechtigte Personen oder Personengruppen
7. Fristen für die Sperrung und Löschung der Daten
8. geplante Übermittlung personenbezogener Daten an Behörden oder sonstige öffentliche Stellen außerhalb des Geltungsbereichs der Rechtsvorschriften zum Schutz personenbezogener Daten der Mitgliedstaaten der Europäischen Union
9. Betriebsart des Verfahrens, Art der Geräte, Stellen, bei denen sie aufgestellt sind, und das Verfahren zur Übermittlung, Sperrung, Löschung und Auskunftserteilung
10. Beschreibung der Maßnahmen zur Gewährleistung der Sicherheit der Verarbeitung (§ 5 Abs. 3 Satz 1)
11. Ergebnisse der Vorabkontrollen (§ 19a Abs. 1 Satz 3 Nr. 1).

² Verfügbar unter <http://www.datenschutz-berlin.de/attachments/346/BlnDSG2008.pdf> (Stand 28.11.2014)

Es gelten zudem weitere gesetzliche Vorschriften. Die für den Berliner Raum relevantesten seien kurz benannt:

- Berliner Hochschulgesetz (BerHGG)
- Berliner Personalvertretungsgesetz (PersVG)
- Gesetz über die Informationsverarbeitung bei der allgemeinen Verwaltungstätigkeit (IVG).

In anderen Bundesländern finden sich in der Regel vergleichbare Gesetzestexte. Je nach Art des zu erbringenden IT-Dienstes sind darüber hinaus allgemeine gesetzliche Grundlagen zu beachten, z.B. das Urheberrechtsgesetz (UrhG), das Telekommunikationsgesetz (TKG), das Teledienstegesetz (TDG) usw. (vgl. FUB 2014a, S. 4).

Entsprechend finden sich auch in den IT-Verfahrensbeschreibungen der Freien Universität Berlin neben den bzw. aufbauend auf den vom Datenschutzgesetz verbindlich vorgeschriebenen Kategorien (s.o.) u. a. folgende detaillierte Angaben zur Mitbestimmung sowie zur technischen Ausgestaltung der Soft- und ggf. Hardware (vgl. FUB 2012a, S. 13):

- Klärung der Mitbestimmungspflicht
- Beschreibung und technische Ausstattung der (künftigen) Arbeitsplätze von zuständigen Mitarbeiter/inne/n
- Betreuungs- und Schulungskonzept
- betroffene Personengruppen und darauf aufbauendes technisches Rollen- und Berechtigungskonzept
- Schutzbedarfs- und ggf. Risikoanalyse
- Schnittstellen mit anderen Geschäftsprozessen bzw. IT-Verfahren

Da Schutzbedarfs- und Risikoanalysen einerseits eine wichtige Grundlage für die Regelung des Datenschutzes und der -sicherheit bilden, andererseits jedoch eher im IT- als im QM-Kontext bekannt sind, werden sie im Weiteren vertieft erläutert und mit Praxisbeispielen aus den dem Qualitätsmanagement in Studium und Lehre nahestehenden Feldern Prüfungswesen, Evaluationen und Kennzahlen untermauert.

2.2. Praxisbeispiele: Schutzbedarfs- und Risikoanalyse

Das Datenschutzrecht fordert, den Schutzbedarf personenbezogener Daten explizit zu analysieren. Dies geschieht auf der Basis von Worst-Case-Szenarien. In Ableitung von § 5 Abs. 2 BlnDSG³ ist in der Verfahrensdatenbank der Freien Universität Berlin für jede Datenart eines IT-Verfahrens zu beschreiben, welche Auswirkungen (= „Schadensmaß“) insbesondere bei einem Verlust der klassischen Kategorien Vertraulichkeit, Integrität oder Verfügbarkeit von Daten entstehen könnten. Die angeführten Beispiele illustrieren dies genauer:

³ Verfügbar unter <http://www.datenschutz-berlin.de/attachments/346/BlnDSG2008.pdf> (Stand 28.11.2014)

Vertraulichkeit

- Definition: Nur Befugte können Daten zur Kenntnis nehmen.
- Worst-case-Szenarien: Diebstahl von Passwörtern; Leck in Sicherheitsarchitektur der Software (mangelhafte Verschlüsselung, z.B. Heartbleed-Bug)
- Mögliche Auswirkungen: Kenntnis, Nutzung oder gar Weiterverbreitung der Daten, zu denen Unbefugte Zugang erlangten, z.B. Prüfungsergebnisse Studierender oder Gehaltsdaten Lehrender; (unbemerkte) Datenmanipulationen (vgl. Integrität) werden bei Sicherheitsproblemen ebenfalls möglich.

Integrität

- Definition: Daten bleiben während der Verarbeitung unversehrt, vollständig und aktuell.
- Worst-case-Szenarien: Unbemerkter Datenverlust bei der Übertragung zwischen Schnittstellen; Anwender/in zu schlecht geschult, um regelkonform mit den Daten zu arbeiten; bewusste Datenmanipulation
- Mögliche Auswirkungen: Aufgrund falsch ausgewiesener Absolvent/inn/enzahlen erhält ein Fachbereich weniger oder mehr Geld, als ihm gemäß Zielvereinbarungen und Leistungsberichten zustünde; Gehaltszulagen für Lehrende entfallen ganz oder teilweise, da Publikationsdaten oder Evaluationsergebnisse verkürzt oder wesentlich verfälscht dargestellt werden.

Verfügbarkeit

- Definition: Daten stehen zeitgerecht zur Verfügung und können ordnungsgemäß verarbeitet werden.
- Worst-case-Szenarien: Brand oder Blitzschlag im Serverraum; langwierige und unangekündigte Wartungsarbeiten in einer fehlerhaften Software
- Mögliche Auswirkungen: Eigene Prüfungsergebnisse können von Studierenden zeitweilig nicht eingesehen und verwendet werden, z.B. in einem kritischen Zeitraum für anstehende Bewerbungen auf Master-Studiengänge oder für die Stellensuche. Dies spiegelt sich bspw. wider in Daten zum Berufserfolg in Absolventenstudien bzw. in der reduzierten Auslastung bestimmter Master-Studiengänge.

Worst-case-Szenarien bilden den Ausgangspunkt, von dem aus technische und organisatorische Maßnahmen zur Vermeidung eines möglichen Schadens definiert werden. Relevante Schadensarten in diesem Zusammenhang sind beispielsweise:

- Beeinträchtigung des informationellen Selbstbestimmungsrechts oder der persönlichen Unversehrtheit
- Beeinträchtigung der Aufgabenerfüllung (der Person, der das IT-System verwendenden Mitarbeiter/innen oder der Institution)
- negative Außenwirkungen oder finanzielle Auswirkungen für Person oder Institution.

Die Auswirkungen der erwartbaren Schäden werden außerdem einer der drei Schutzbedarfsstufen („normal“, „hoch“ oder „sehr hoch“) zugewiesen (vgl. FUB 2012, S. 45 f.). Sollte mindestens eine der in einem IT-Verfahren betroffenen Datenarten einen hohen Schutzbedarf aufweisen, ist darüber hinaus eine zusätzliche Risikoanalyse durchzuführen (vgl. FUB 2012a, S. 54 ff.). Diese sucht zu beurteilen, wie oft der Schaden eintreten könnte (von „praktisch nie“ bis „häufig“) und klassifiziert anhand der Kombination beider Merkmale, ob ein Risiko als „tragbar“ oder „untragbar“ einzuschätzen ist. Für untragbare Risiken ist explizit darzulegen, welche zusätzlichen technischen oder organisatorischen Maßnahmen die Hochschule unternimmt, um diese besonders schwerwiegenden Schadensfälle auszuschließen bzw. zu minimieren (vgl. FUB 2012a, S. 20).

So wäre beispielsweise der Diebstahl eines Datenbank-Servers als selten einzustufen, während die Auswirkungen erwartbar hoch sind. Demzufolge werden wirksame Gegenmaßnahmen dokumentiert, in deren Zuge der Server einen Zugriffsschutz erhält und der Serverraum an sich durch geeignete Maßnahmen gegen unbefugten Zutritt geschützt wird. Bewusste oder unbewusste Datenmanipulation, z. B. durch falsche Anwendung des Programms, hat ebenfalls hohe bis sehr hohe Auswirkungen. In der Regel begegnet man dem Problem der recht häufig vorkommenden fehlerhaften Software-Nutzung durch intensive Schulungsmaßnahmen, durch eine gute Dokumentation im Sinne von Handbüchern und Merkblättern sowie durch kollegialen Austausch und Support, insbesondere bei der Einführung einer neuen Software. Neben diesen Standard-Maßnahmen ist zu prüfen, wie wahrscheinlich bewusste Datenmanipulationen sind, d. h. ob reale Anreize bestehen, die kriminelle Absichten provozieren könnten. Das ist bei Lehrveranstaltungsevaluationen ohne Rückwirkung auf Gehaltszulagen eher als seltenes Problem einzustufen, bei IT-Systemen für Gehaltsdaten und Geldflüsse oder Prüfungsdaten ist dies als echte, untragbare Gefahr einzustufen. Entsprechend müssen wirksame Gegenmaßnahmen definiert und umgesetzt werden.

Die Analyse ist außerdem in einem angemessenen Abstand zu wiederholen bzw. auf Aktualität zu prüfen. An der Freien Universität Berlin wurden dafür fünf Jahre veranschlagt, da sich in diesem aus IT-Perspektive eher langen Zeitraum technische Möglichkeiten und Risiken wie auch geeignete Sicherungsmaßnahmen spürbar verändern. Wie wichtig diese beiden Analysen und die dort fixierten Maßnahmen zur Risikobekämpfung sind, zeigt ein Blick auf § 5 Abs. 3 Satz 4 BInDSG⁴: „Soweit trotz der realisierbaren Sicherheitsmaßnahmen untragbare Risiken verbleiben, die nicht durch [geeignete] Maßnahmen [...] oder eine Modifizierung der automatisierten Datenverarbeitung verhindert werden können, darf ein Verfahren nicht eingesetzt werden.“ Eine mangelhafte Beschreibung und Sicherung der im Qualitätsmanagement verwendeten Datenbestände und

⁴ Verfügbar unter <http://www.datenschutz-berlin.de/attachments/346/BInDSG2008.pdf> (Stand 28.11.2014)

IT-Verfahren kann demzufolge, genauso wie die unzureichende Einbindung von Datenschutzbeauftragten und Personalräten, ggf. dazu führen, dass die betroffenen IT-Systeme bereits vor ihrer Inbetriebnahme oder sogar während ihrer Verwendung gestoppt werden (vgl. Liss 2011, S. 10 f.). Allein dieses Szenario sollte jeder Hochschule einen hohen Anreiz bieten, sich mit dem Thema umfassend auseinanderzusetzen und vor allem den rechtlichen Anforderungen insgesamt so umfassend wie nötig – und zwar für so viele IT-Systeme und Datenbestände wie nötig – nachzukommen.

2.3. Stakeholder in QM, Datenschutz und IT: Interessen und Konfliktlinien

Die Beschreibung eines IT-Verfahrens umfasst in der Praxis oftmals die Aushandlung konkreter Themen mit relevanten Stakeholdern. Die Rollen der involvierten Beteiligten sind mitunter differenziert, Zielkonflikte zwischen den Feldern Qualitätsmanagement, Informationstechnologie und (Datenschutz-)Recht sind stellenweise vorprogrammiert.

Als einführendes Beispiel einer differenzierten Rolle sei auf die Funktion eines Trägerlandes verwiesen, das die konsequente Erfüllung rechtlicher und vertraglicher Anforderungen durch die jeweilige Hochschule fordert. Im Rahmen der leistungsorientierten Hochschulfinanzierung sind daher umfassende Daten an das Land zu übermitteln, nicht zuletzt um die Verwendung hoher finanzieller Mittel gegenüber den Bürger/innen zu legitimieren. Dieser kontrollierenden Funktion steht auf der anderen Seite eine regulierende oder gar schützende Funktion gegenüber, denn das Trägerland sorgt als Landesgesetzgeber mit dem Personalvertretungs- und dem Landesdatenschutzgesetz zugleich dafür, dass der ungebremsten Weitergabe von Daten gesetzliche Riegel vorgehoben werden. Mit der notwendigen Beteiligung von behördlichen Datenschutzbeauftragten und Personalräten im Rahmen von IT-Verfahren werden außerdem Personen und Gremien benannt, die u. a. die Rechte des Einzelnen wahren sollen.

Im Fall einer Hochschulleitung und des durch sie eingesetzten Qualitätsmanagements zeigen sich differenzierte Rollen und Zielkonflikte noch deutlicher. So ist eine Hochschulleitung einerseits mit Blick auf die ausreichende Finanzierung der Institution durch das Land und/oder durch Drittmittel sehr daran interessiert, Erfolge bei Leistungsparametern aufzuweisen. Der Nachweis der Selbststeuerungsfähigkeit, u. a. über wirksame QM-Verfahren, dient zusätzlich dem Ausweis des Status der autonomen Hochschule, sodass überbordende kontrollierende Ansätze des Trägerlandes unnötig wirken. Im Feld der Informationstechnologie ist neben der Fürsorgepflicht des Arbeitgebers gegenüber Mitarbeiter/innen auch die Sorge für adäquate und zumutbare Beschäftigung hervorzuheben. Sofern Hilfsmittel wie Software zur effizienten Bewältigung der hochschulischen Aufgaben zur Verfügung stehen, sind diese einzusetzen. Die Mitarbeiter/innen sind auf den Einsatz neuer Technologien oder Prozesse durch Schulungen und Unterstützungsleistungen des Arbeitgebers vorzubereiten, insbesondere, wenn sich der bisherige Arbeitsplatz dadurch ändert (vgl. Gola 2008, S. 6 ff.). Um außerdem die Motivation der Mitarbeiter/innen bei der Nutzung der neuen Technik zu erhöhen, lohnt sich die frühzeitige Einbindung von Anwender/innen oder Key User/innen der Software, um ggf. mit diesem Personenkreis zusammen relevante Features innerhalb einer Standardsoftware weiterzuentwickeln, um so eine gelungene Einbindung in etablierte Arbeitsprozesse vor Ort sowie eine lebendige Qualitätskultur zu schaffen.

Mit Blick auf das Qualitätsmanagement sind ebenfalls die Motivation zur effizienten Nutzung von Daten im Zusammenhang mit QM-Verfahren, definierten Qualitätszielen und Indikatoren zur wirksamen Messung derselben zu erwähnen. Die Verhaltenskontrolle einzelner Mitarbeiter/innen oder Lehrender durch technische Mittel muss demgegenüber vermieden werden, hier ist der Schutz des Einzelnen höher zu bewerten als potenzielle, jedoch unter diesem Aspekt als fragwürdig zu beurteilende Steuerungswirkungen.

Diese nicht erschöpfte Skizzierung erwartbarer Interessen, Schutzbedarfe und Rechte beteiligter Stakeholder bzw. ihrer Vertretungen zeigt, dass der Datenschutz in Hochschulen zahlreiche Herausforderungen mit sich bringt. Potenziert man dies durch Zielkonflikte und die Interessen oder Nutzungsbedürfnisse/-ängste weiterer Personengruppen wie Lehrende oder Studierende und bezieht mit ein, dass angesichts der speziellen technischen Möglichkeiten quasi mit jeder (Standard-)Software zahlreiche Möglichkeiten zur konkreten Ausgestaltung und Aushandlung eines IT-Verfahrens gegeben sind, so zeichnet sich ein realistisches Bild der Komplexität des Feldes ab. Obwohl viele rechtliche Vorgaben vergleichsweise klar wirken, liegt deren praktische Umsetzung weitgehend im Ermessen der jeweiligen Hochschule und sollte zudem in regelmäßigen Abständen überprüft werden. Die aktuelle, schnelle Fortentwicklung der Technik bewirkt, dass bereits verhandelte und implementierte Schutzmaßnahmen zwischenzeitlich schon wieder überholt sein könnten.

2.4. Einbettung von IT-Verfahren in die IT-Governance der Freien Universität Berlin

Diese Verhandlung, die im Rahmen der erforderlichen schriftlichen Dokumentation der einzelnen IT-Verfahren geschieht, leistet die datenverarbeitende Stelle bzw. die Stelle, die die Verantwortung für das datenverarbeitende Verfahren trägt. In Hochschulen mit stark zentralisiertem Qualitätsmanagement oder kleineren Hochschulen gilt in der Regel die Stelle als datenverarbeitende Stelle, die die datenverarbeitenden QM-Verfahren wie Evaluationen direkt mittels einer dort angesiedelten Softwarelösung umsetzt. In größeren Hochschulen oder/und Organisationen mit prozessnaheem Qualitätsmanagement und stark dezentralisierten Strukturen gibt es häufig eine Koordinationsstelle – also eine verfahrensverantwortliche Abteilung –, die die Verfahrensbeschreibung inkl. der notwendigen Abstimmung zu Fragen der Mitbestimmung leistet (vgl. FUB 2012a, S. 15 f. und FUB 2014a, S. 13 f.).

Der Betrieb dieser IT-Verfahren ist an der Freien Universität Berlin zudem in eine umfassend strukturierte IT-Governance eingebunden. Neben den einzelnen IT-Verfahren, die die wesentlichen Fragen mit Blick auf spezielle Software-Lösungen und damit verbundene Geschäftsprozesse beantworten, existieren übergreifende IT-Regularien, die die zentralen Fragen zu den Anforderungen des Datenschutzes, der IT-Sicherheit, der IT-Organisation und der Mitbestimmung auf grundlegende Weise hochschulweit regeln. Abbildung 1⁵ zeigt dies im schematisierten Überblick.

Dabei veranschaulichen alle blau markierten Elemente Richtlinien oder Satzungen, die verbindliche Aussagen zu organisationsweiten Regelungen zum betreffenden Schwerpunktthema zusammenfassen. Die grün gefärbten Elemente hingegen konzentrieren sich im Sinne von Handlungsleitfäden/-richtlinien auf Stellungnahmen oder Empfehlungen

5 Verfügbar unter <http://www.fu-berlin.de/sites/it-sicherheit/historie/index.html> (Stand 28.11.2014)

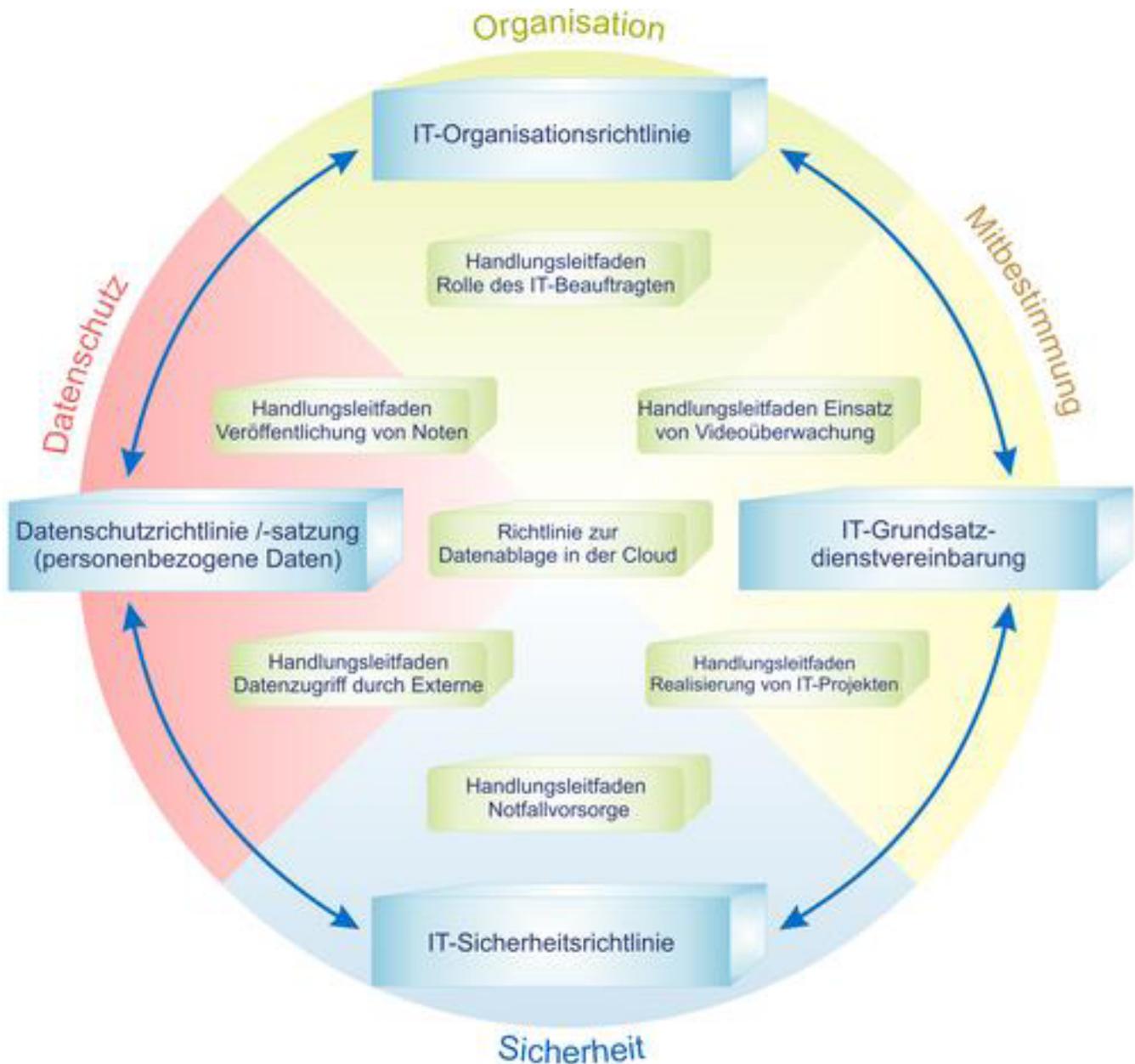


Abb. 1: Zentrale IT-Regularien der Freien Universität Berlin

zu einzelnen Schwerpunktthemen. Gesondert seien außerdem die IT-Organisationsrichtlinie und der Handlungsleitfaden zur Realisierung von IT-Projekten hervorgehoben. Sie konkretisieren die Prozesse rund um die Einführung und den Betrieb eines IT-Verfahrens, wobei im Besonderen auf die Organisationsstrukturen der Akteure, Gremien und beteiligten Einrichtungen eingegangen wird. Letzteres ist von hoher Relevanz mit Blick auf eine gelebte Qualitätskultur innerhalb der Hochschule, da die Kommunikation mit und Einbindung von Key User/inne/n und Anwender/inne/n der

Software u. a. dafür sorgt, dass die daran gekoppelten QM-Verfahren souverän und regelkonform genutzt und entsprechend der fachlichen Bedarfe innerhalb der Hochschule weiterentwickelt werden. Ergänzend zu den notwendigen rechtlichen Regelungen trägt daher ein fundiertes IT-Projektmanagement, das zusammen mit den Stakeholdern entwickelt wird, wesentlich dazu bei, organisatorische Strukturen und Prozesse zu klären. Welche Stellen sollen z. B. Daten erheben, verarbeiten, interpretieren und über mögliche Konsequenzen entscheiden? Wer hat Einsicht in welche Daten? Welches technische Rollenkonzept ergibt sich daraus? Existiert ein Risiko bzgl. beabsichtigter oder unbeabsichtigter Datenmanipulationen? Wenn ja, welche Gegenmaßnahmen sind zu treffen, um dies zu verhindern? Je nach formulierten Bedarfen, Investitionsbereitschaft und verwendeter Software werden vorhandene technische und rechtliche Grundlagen die Umsetzung in der jeweiligen Organisation weitgehend determinieren – oder organisatorische Entscheidungen sowie ggf. rechtliche Überlegungen führen zu einer Modifizierung der Technik.

3. Datengestütztes Qualitätsmanagement an der Freien Universität Berlin

3.1. Die Ziel- und Operationalisierungsmatrix für die Qualität von Studium und Lehre

Die Daten aus ausgewählten Softwarelösungen tragen wesentlich dazu bei, dass das Qualitätsmanagement der Freien Universität Berlin die gewünschte strategische Steuerungswirkung entfaltet. Die so genannte „Ziel- und Operationalisierungsmatrix für die Qualität von Studium und Lehre“ (vgl. FUB 2013b) zeigt diese Bezüge zwischen universitären Zielen, Kennzahlen bzw. Indikatoren zur Messung derselben und den zugrunde liegenden IT- oder QM-Verfahren in Form einer systematischen Darstellung von hoher Informationsdichte.

Die aufgeschlüsselten Ziele entstanden – wie im Qualitätsmanagement üblich – einerseits aus dem Leitbild und dem Selbstverständnis der Universität, bezogen das durch den Akademischen Senat als höchstem zuständigen Gremium verabschiedete Qualitätsverständnis (vgl. FUB 2012b, S. 8) inkl. der dort bereits definierten Qualitätsziele ein und berücksichtigen selbstverständlich ebenfalls externe Prämissen und Rahmenvorgaben. Wichtige Anforderungen aus dem Hochschulrecht und dem Akkreditierungswesen wurden entsprechend eingearbeitet.

Die Matrix stellt den in sich differenzierten Ebenen von universitären Leitzielen, strategischen Zielen und strategischen Teilzielen Operationalisierungsebenen gegenüber, welche die Ableitung von Handlungszielen veranschaulichen und zur Planung konkreter Maßnahmen der Zielerreichung im Rahmen der Zielvereinbarung verwendet werden können. Dahinter stehen die Prinzipien des Kontraktmanagements, die „die Freie Universität Berlin seit Mitte der 1990er Jahre konsequent für ihre interne Steuerung an[wendet], indem sie den Erfordernissen an eine effiziente und effektive Binnenorganisation durch die Verzahnung einer stärker ziel- und ergebnisorientierten Ressourcensteuerung, gestützt auf ein Informationsmanagementsystem (Berichtswesen) und verbunden mit Qualitätssicherungsmaßnahmen, Rechnung trägt. Die Umsetzung von nach Inhalt, Ausmaß und Zeitbezug definierten Handlungszielen erfolgt an der

Freien Universität Berlin seit über zehn Jahren im Rahmen von Zielvereinbarungen, die das Präsidium mit sämtlichen Fachbereichen der Universität schließt.“ (FUB 2012b, S. 10). Hinter diesem Gedanken – und dem Leitziel eines zweckmäßigen und transparenten Qualitätsmanagementsystems, das nationalen und internationalen Standards entspricht – stehen sowohl die Erfahrung als auch die Überzeugung der Universität, dass ein Qualitätsmanagementsystem in erster Linie zweckmäßig auf die intern verankerten Ziele einer autonomen Hochschule ausgerichtet sein muss, um akzeptiert zu werden (FUB 2012c, S. 9 ff.). Dies speist sich aus einem „Anfang der 1990er Jahre an der Freien Universität Berlin begonnenen Entwicklungsprozess [...], in dem die Umstellung auf eine wirkungsorientierte Hochschulsteuerung verbunden mit der Implementierung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren zu den zentralen Strategien der Freien Universität Berlin gehörten, um die Entwicklungsfähigkeit der Universität vor dem Hintergrund der massiven finanziellen Reduktionen, mit denen die Berliner Universitäten konfrontiert waren, erhalten zu können“ (FUB 2012c, S. 11 f.). Um die Struktur der Ziel- und Operationalisierungsmatrix an sich sowie ihren Zusammenhang zu prozessnahen und IT-gestützten Daten zu veranschaulichen, wird anhand der Abbildungen 2 bis 4⁶ im Folgenden ein Teil des ersten Leitzieles erläutert:



Abb.2: Ziel- und Operationalisierungsmatrix - Ausschnitt zu Leitziel 1 und dessen strategischen Zielen

Leitziel 1 rekurriert auf die Kernaufgabe einer Universität im Bereich Studium und Lehre, die Förderung des Studienerfolges der Studierenden. Die Untergliederung in weitere strategische Ziele, wie die Bereitstellung eines Studienangebotes, das den Erwerb relevanter Kompetenzen ermöglicht, oder die Schaffung bestmöglicher Rahmenbedingungen für Studierende, verweist auf die Mittel und Wege, die der Institution zur Verfügung stehen bzw. die durch sie aktiv gestaltbar sind. So fließen beispielsweise im Feld der Forschungsorientierung der Lehre (strategisches Teilziel 1.1.1) als Indikatoren anerkannte Kennzahlen wie die Höhe des Drittmittel-Volumens pro Hochschullehrer/in im Vergleich zu anderen Hochschulen ein. Zusätzlich werden interne Indikatoren aus Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en einbezogen, d.h. der Anteil der Befragten, der die Aspekte „Einbezug aktueller Forschungsergebnisse“ und „Aktualität der vermittelten Methoden“ positiv bewertet.

6 FUB 2013b, verfügbar unter dem FUB-internen Link http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/weitere-fu/prozessdokumentation/ziel_operationalisierungsmatrix.pdf?1368637009 (Stand 30.04.2014)

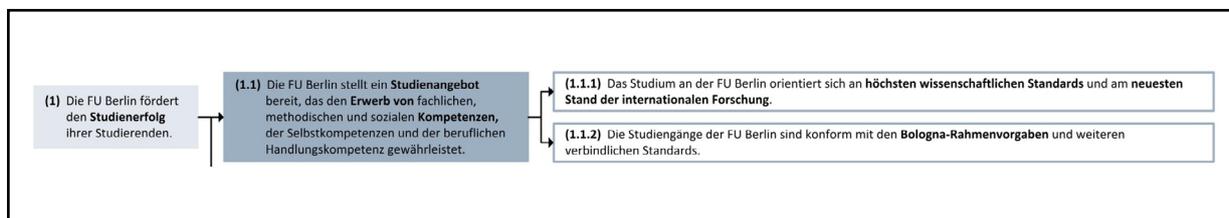


Abb. 3: Ziel- und Operationalisierungsmatrix - Ausschnitt zu Leitziel 1, dem strategischen Ziel 1.1. und den davon abgeleiteten strategischen Teilzielen

Abbildung 4 zeigt die Überführung der Zielebenen in die Handlungsebene mit ihren zugehörigen Kennzahlen des Controllings und den Rückmeldungen von Studierenden und Absolvent/inn/en aus den hochschulweiten Befragungen der Universität. Der Indikator „Bestehensquote je Modul“ ist vorläufig ausgegraut, da das entsprechende Feature der verwendeten Software voraussichtlich erst ab 2015 zur Verfügung steht. Das letzte Beispiel verdeutlicht, dass die Ziel- und Operationalisierungsmatrix keineswegs als starres System zu verstehen ist, sondern weiterentwickelt wird.

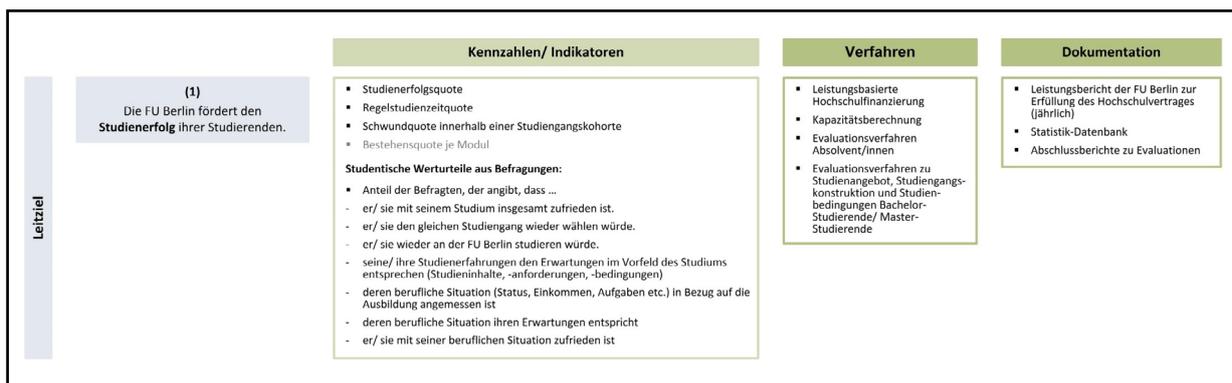


Abb. 4: Ziel- und Operationalisierungsmatrix - Ausschnitt zu Leitziel 1 und dessen datengestützter Messbarkeit im Rahmen des Qualitätsmanagements der Freien Universität Berlin

Spätestens an dieser Stelle des Textes und nach der expliziten Benennung einiger im QM-Diskurs durchaus diskutablen Kennzahlen ist grundsätzlich klarzustellen, aufgrund welcher Überlegungen bestimmte Indikatoren aufgenommen wurden. „Bei der Auswahl des jeweils geeigneten Indikators wurden im Wesentlichen folgende Kriterien berücksichtigt:

- die Aussagekraft zum jeweiligen Qualitätsziel
- die Genauigkeit und Validität der Messung
- die Praktikabilität und Machbarkeit der Umsetzung.

Einzelne Indikatoren werden in der Regel allein als Indiz gewertet; eine Interpretation erfolgt in der Zusammenschau von relevanten Indikatoren bzw. durch die Bewertung weiterer Aspekte (betrachteter Zeitraum, mögliche äußere Einflüsse auf das Studierverhalten, Fachnachfrage, Kohortenzusammensetzung etc.)“ (FUB 2012c, S. 11).

3.2. Regelkreise in prozessnahen Qualitätsmanagementsystemen schließen

Die Ziel- und Operationalisierungsmatrix der Freien Universität Berlin bietet aufgrund ihrer systematisierenden Zusammenschau einen sehr guten Überblick zum Status der Qualität von Studium und Lehre. Dies nützt nicht nur der Hochschulleitung im Rahmen von Zielvereinbarungen oder Leistungsberichten, sondern auch den Fachbereichen der Universität, denn die Matrix leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz von Zielen, Bewertungsmaßstäben und Verfahren. Gleichzeitig transportiert sie keine expliziten Vorgaben, wie diese Ziele zu erreichen sind. Denn über die geeigneten Wege und die Interpretation der vorhandenen Kontextinformationen entscheiden die jeweiligen Verantwortlichen. Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung obliegen in erster Linie den betroffenen Organisationseinheiten der Universität. Dies ist umso relevanter, als die Freie Universität Berlin als große Volluniversität mit stark dezentralisierten Strukturen und einem entsprechenden Selbstverständnis innerhalb der Organisations- und Qualitätskultur auf ein prozessnahes Qualitätsmanagement setzt: Aufgaben und Zuständigkeiten werden von einem breit gefächerten Netzwerk zentraler wie dezentraler Akteure, Gremien und beteiligter Einrichtungen wahrgenommen. Regelkreise des Qualitätsmanagements lassen sich so sinnvoll schließen, indem die aktuelle Qualität von Studium und Lehre – ausgehend von universitätsweit definierten, verbindlichen Qualitätszielen – anhand pragmatischer, reliabler und valider Indikatoren gemessen wird. Die Ergebnisse offerieren Verbesserungschancen für Studium und Lehre, die entweder von den betroffenen bzw. verantwortlichen Akteuren und Organisationseinheiten im Rahmen der Qualitätsentwicklung zu diskutieren und umzusetzen sind oder mit diesen gemeinsam zu erörtern bzw. in die Wege zu leiten sind.

4. Zusammenfassung

Eine erfolgreiche Implementierung und stetige Fortentwicklung einer IT-Strategie stellt einen zentralen Aspekt für den Aufbau und die Weiterentwicklung eines hochschulischen Qualitätsmanagements dar. Datenbasiertes und zielführendes Qualitätsmanagement ist ohne die Felder Datenschutz, Datensicherheit, IT-Organisation und Mitbestimmung im praktischen Sinne nicht durchführbar.

Der Fokus dieses Beitrages lag darauf, die bislang im QM-Diskurs augenscheinlich unterbewertete Verbindung von Qualitätsmanagement und IT-Governance auf einer abstrakten Ebene überblicksartig darzustellen, um auch Leser/innen ohne hohe IT-Affinität Einblicke in die Anforderungen der Datenschutzgesetze zu ermöglichen und nicht zuletzt auf deren Relevanz für den fachlichen Blickwinkel des Qualitätsmanagements hinzuweisen. Auf die Beschreibung konkreter Maßnahmen zu singulären Softwarelösungen wurde zugunsten der Erläuterung der strategischen Ansätze einer ausgewählten Hochschule weitgehend verzichtet. Das ermöglicht zum einen den abstrahierenden Transfer der aufgezeigten Anforderungen und Lösungswege auf die QM- und IT-Kontexte der eigenen Hochschule, zum anderen ergänzt diese Sichtweise den ebenfalls in diesem Konferenzband enthaltenen Beitrag der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg, der den Datenschutz in Evaluationsverfahren unter den besonderen Bedingungen der Hochschule fokussiert.

5. Literatur

Berliner Beauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit (2012): Berliner Datenschutzgesetz – Berlin, Mai 2012. URL: http://www.datenschutz-berlin.de/attachments/1039/BerlDatenschges_Aufl08_INTERNET.pdf?1402569685 (Stand 28.11.2014).

Berliner Beauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit (2014): Wichtige Datenschutzgesetze – Berliner Datenschutzrecht. URL: <http://www.datenschutz-berlin.de/content/recht/wichtige-datenschutzgesetze> (Stand 28.11.2014).

Däubler, Wolfgang (2010): Gläserne Belegschaften? Das Handbuch zum Arbeitnehmerdatenschutz. 5., umfassend bearb. und aktualisierte Auflage, Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Freie Universität Berlin (2012a): IT-Sicherheitsrichtlinie für die Freie Universität Berlin vom 1. Juni 2012 (Version 3.0). URL: <http://www.fu-berlin.de/sites/it-sicherheit/downloads/IT-Sicherheitsrichtlinie.pdf?1359720064> (Stand 28.11.2014).

Freie Universität Berlin (2012b): Beschlussprotokoll der 694. Sitzung des Akademischen Senats am 23.05.2012. Beschluss-Nr. 694/4313/12: Qualitätsverständnis der Freien Universität Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript, Freie Universität Berlin, Akademischer Senat.

Freie Universität Berlin (2012c): Ergänzende Dokumentation und Informationen zum Qualitätsmanagementsystem der Freien Universität Berlin im Nachgang zur Informationsbegehung. Kapitel Systematische Darstellung des Qualitätsmanagements. Unveröffentlichtes Manuskript, Freie Universität Berlin, Abteilung V.

Freie Universität Berlin (2013a): Datenschutzsatzung der Freien Universität Berlin. Amtsblatt der Freien Universität Berlin vom 8. November 2013 (53/2013). URL: <http://www.fu-berlin.de/sites/it-sicherheit/downloads/Datenschutzsatzung.pdf?1385033452> (Stand 28.11.2014).

Freie Universität Berlin (2013b): Ziel- und Operationalisierungsmatrix – Qualität in Studium und Lehre, Fassung vom 27.03.2013. URL (FUB-intern): http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/weitere-fu/prozessdokumentation/ziel_operationalisierungsmatrix.pdf?1368637009 (Stand 30.03.2014).

Freie Universität Berlin (2014a): IT-Organisationsrichtlinie für die Freie Universität Berlin – Januar 2014 (Version 2.6). URL: http://www.fu-berlin.de/sites/it-sicherheit/downloads/IT-Organisationsrichtlinie_2_6.pdf (Stand 28.11.2014).

Freie Universität Berlin (2014b): IT-Sicherheit – Historie. URL: <http://www.fu-berlin.de/sites/it-sicherheit/historie/index.html> (Stand 28.11.2014)

Gola, Peter (2008): Datenschutz und Multimedia am Arbeitsplatz. 2. Auflage, Frechen: Datakontext

Liss, Ulrike (2011): Arbeitnehmerdatenschutz in IT-Entwicklungsprojekten. Datenschutzrechtliche Vorgaben bei der Entwicklung und Einführung von Personalinformationssystemen. Hamburg: Diplomica-Verlag.

ABSCHLUSSBEITRAG

André Albrecht, Andrea Schmid

Rückblick auf ausgewählte Jahrestagungen des „Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“

Im Vorliegenden werden ausgewählte Schlagwörter aus den Dokumentationen der Jahrestagungen von 2000, 2006 und 2011 vor dem Hintergrund ihrer zeitlichen Aktualität betrachtet. Diese Schlagwörter stammen aus Textwolken (so genannten „Wordles“), die auf der Homepage des „Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“¹ dargestellt sind. Diese Textwolken subsumieren häufig verwendete Begriffe, welche in den jeweiligen Jahrestagungen in den unterschiedlichen medialen Präsentationsformen kommuniziert wurden. Je häufiger Schlagwörter in einer Jahrestagung Anwendung fanden, desto größer wurden diese Begriffe in der korrespondierenden Textwolke abgebildet.

Erste Jahrestagung 2000 an der Evangelischen Hochschule Berlin mit dem Thema „Evaluation an Hochschulen – Erfahrungen, Stand und Perspektiven“

Das Schlagwort *Evaluation* ist das größte Wort in der Textwolke² und spiegelt den zentralen Aspekt dieser Jahrestagung wider. Mehrere Arbeitsgruppen setzten sich beispielsweise mit den organisatorischen, rechtlichen und psychologischen Aspekten von Evaluationsprozessen an den verschiedenen Hochschulen, mit den methodischen Gesichtspunkten der Erfassung und Verarbeitung der erhobenen Daten sowie mit den Aspekten von externen Evaluationen an den Hochschulen auseinander (vgl. HRK 2000). Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Übergang von der Evaluation zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement wurden erörtert (vgl. HRK 2000). Für die verschiedenen Hochschulformen beziehungsweise Bildungseinrichtungen stellte das Thema der Konzeption, Durchführung und Auswertung von Evaluationen einen wesentlichen Themenschwerpunkt dar: Die Schlagworte *Hochschulen* sowie *Fachhochschule* werden in der Textwolke gleichermaßen groß abgebildet.

1 <http://ak-evaluation.de/dokumentation/tagung/>

2 <http://ak-evaluation.de/dokumentation/tagung/2000/>

Jahrestagung 2006 an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin mit dem Thema „Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master“

Die Jahrestagung weist eine Vielzahl von häufig genutzten Schlagwörtern in der Textwolke³ auf: *Weiterbildung* und *Studium* stellen im Rahmen der Umstellung auf die berufsqualifizierenden Studienabschlüsse Bachelor und Master einen Interessenschwerpunkt dar (vgl. HRK 2006).

Mit der Reformierung der herkömmlichen Studienprogramme (Diplom etc.) auf die Bachelor- und Masterabschlüsse ergeben sich neue Möglichkeiten in der *Weiterbildung* durch die Einführung von weiterbildenden Studienprogrammen an den Hochschulen (vgl. KMK 2003). Auch der Übergang vom *Bachelor* zum *Master* stellt einen Schwerpunkt dar (vgl. HRK 2006).

Ein weiteres Schlagwort im Kontext dieser Jahrestagung lautet *Qualitätssicherung*: Die Qualitätssicherung umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen und Verfahren, beispielsweise die Akkreditierung, die Auswahl- und Zulassungsverfahren, die Evaluation in den verschiedenen Segmenten des Bereiches Studium und Lehre (bspw. KMK 2005), welche die Hochschulen in der Konzeption und Implementierung eines Qualitätsmanagements unter Berücksichtigung ihres Leitbildes, Profils sowie ihrer Strategie zur kontinuierlichen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität einfließen lassen. Diese Themen stellen für Universitäten wie Fachhochschulen einen gleichermaßen zentralen Aspekt dar.

3 <http://ak-evaluation.de/dokumentation/tagung/2006/>

Jahrestagung 2011 an der Technischen Hochschule Wildau mit dem Thema „Auf dem Weg zur Qualitätskultur“

Im Rahmen dieser Jahrestagung fallen verschiedene Schlüsselbegriffe in der Textwolke⁴ auf: beispielsweise *Lehre*, *Qualitätsentwicklung*, *Systemakkreditierung* oder *Forum*.

Die Aspekte von studierendenzentrierter *Lehre* werden thematisiert – unter anderem die Möglichkeiten für eine aktive Modifikation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung 2011).

Die *Qualitätsentwicklung* nimmt im hochschulischen Qualitätsmanagement sowie in der korrespondierenden Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bereich Studium und Lehre den zentralen Platz ein. Für die verschiedenen Hochschulen bedeutet dies, dass unter Berücksichtigung der Vorgaben und Anforderungen in der Qualitätssicherung verschiedene Konzepte und Ansätze in der Entwicklung einer Qualitätskultur entstehen (bspw. Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung 2011), welche jeweils an die Bedingungen, Strukturen sowie Leitbilder der Hochschulen angepasst und weiterentwickelt werden.

Die *Systemakkreditierung* nimmt als mögliche Alternative zur Programmakkreditierung und Reakkreditierung von Studienprogrammen einen immer wichtigeren Stellenwert ein (vgl. Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung 2011).

Parallel dazu gewinnt der Bedarf an einem Austausch von Erfahrungen in Form von *Foren* zwischen den Hochschulen zunehmend an Bedeutung – beispielsweise zu den Akkreditierungen und Evaluationsinstrumenten oder zu den aktuellen Befunden aus der empirischen Hochschulforschung. Im Vorliegenden sei der „Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen“ genannt, in welchem seit über einem Jahrzehnt Brandenburger und Berliner Hochschulen in einem regelmäßigen Austausch zum Beispiel aktuelle Themen aus dem Bereich Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung mit den korrespondierenden Evaluationen diskutieren und gemeinsame Lösungsansätze erörtern.

Auch zukünftig werden die Hochschulen aus Brandenburg und Berlin in einer stetigen Interaktion die aktuellen und in der Zukunft liegenden Entwicklungen im Bereich der universitären Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität sowie im Qualitätsmanagement in diesem Arbeitskreis thematisieren und von den Erfahrungen der jeweils anderen Hochschulen profitieren (können).

4 <http://ak-evaluation.de/dokumentation/tagung/2011/>

Aktuelle Jahrestagung 2013 an der Humboldt Universität zu Berlin mit dem Thema „Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements an Hochschulen“

Auf dieser Tagung wurden in acht Foren unterschiedliche Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagement an Hochschulen diskutiert. Die Hochschulen haben mittlerweile viele wertvolle Instrumente zur Qualitätssicherung eingeführt. Inwieweit werden die Ergebnisse jedoch für Verbesserungen in Studium und Lehre, in der Verwaltung, in der Forschung genutzt? Was bringt es, wenn positive Evaluationsergebnisse auf der Homepage veröffentlicht werden, die unangenehmen dagegen in einer Schublade verschwinden? Für wen und wofür füllen Studierende lange Fragebögen aus, wenn die Datenreihen nicht in einem aussagefähigen Bericht für die Hochschulleitung und Fachbereiche aufbereitet werden und diese daraus wiederum Verbesserungsbedarf ableiten? Was macht es so schwierig, Qualitätskreisläufe zu schließen? Und wie lässt sich dieses Anliegen in der Praxis lösen?

Die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer waren eingeladen, in den Foren über die vorgestellten Lösungsansätze an Hochschulen und Universitäten miteinander ins Gespräch zu kommen, unterschiedliche Wege, die zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagement führen, zu diskutieren, Anregungen einzubringen und Erfahrungen auszutauschen.

Es wurde deutlich, dass neben klassischen Qualitätsmanagement-Aufgaben zunehmend neue Beschäftigungsfelder für QM-Managerinnen und -Manager an Hochschulen entstehen. Die Themen Datenschutz und Datensicherheit und eine zielgruppenorientierte Datenaufbereitung für die Hochschulsteuerung gewinnen an Bedeutung, ebenso das Gestalten des Ergebnistransfers, wie z. B. das Ableiten von Maßnahmen aus den erho-benen Qualitätskennzahlen mit den beteiligten Hochschulangehörigen.

Daher ist es wichtig, das Qualitätsmanagement in einer geeigneten Form in die Hochschule einzubinden; es bedarf der Mitwirkung aller, nicht nur der Qualitätsbeauftragten! Diese Anforderungen führen zu einem neuen Selbstverständnis. Sind die Qualitätsmanager/innen Vermittler/innen zwischen Wissenschaft und Verwaltung und betreiben gar Organisationsentwicklung, oder sind sie Projektmanager? Gehören sie zum sogenannten *Third Space*?

Inwieweit diese neuen Rollen und Aufgaben durch Qualitätsmanagerinnen und -manager in den kommenden Jahren aktiv mitgestaltet werden können, wird ein spannendes Thema für zukünftige Tagungen des Arbeitskreises sein.

Literatur

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.) (2011): Auf dem Weg zur Qualitätskultur. Tagungsband, 12. Jahrestagung, 3./4. März 2011 TH Wildau [FH]. URL: http://d.ak-evaluation.de/tagung/2011/programm/Tagungsband_AKQS2011.pdf (Stand 08.02.2014).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2000): Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen. Fachtagung der Evangelischen Fachhochschule Berlin und der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin, 17./18. Februar 2000 (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000). URL: <http://d.ak-evaluation.de/tagung/2000/programm/2000.pdf> (Stand 08.02.2014).

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006): Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master. 7. Arbeitstagung Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen am 2. und 3. März 2006 an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2006). URL: <http://d.ak-evaluation.de/tagung/2006/programm/2006.pdf> (Stand 08.02.2014).

Kultusministerkonferenz (2005): Qualitätssicherung in der Lehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf (Stand 08.02.2014).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (Stand 08.02.2014).

ANHANG

Zum Stand des Qualitätsmanagements an Hochschulen
Ergebnisse einer Umfrage

Andrea Schmid

Zum Stand des Qualitätsmanagements an Hochschulen Ergebnisse einer Umfrage

Universitäten und Fachhochschulen nutzen mittlerweile vielfältige Verfahren und Methoden der Qualitätssicherung, um ihre Aufgaben und Aktivitäten in Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung sowie Weiterbildung vor dem Hintergrund stetig wachsender Ansprüche einerseits und knapper Ressourcen andererseits möglichst optimal zu erfüllen. Im Rahmen einer Umfrage im Frühjahr 2012 wurden 33 Hochschulen in allen Bundesländern befragt. Auftraggeber war der Arbeitskreis für Finanzen, Organisation und Personal der Kanzler deutscher Fachhochschulen. Ziel der Befragung war, aktuelle Informationen von den Hochschulen zum Stand der Einführung sowie zur Wirksamkeit von Qualitätsmanagement-Systemen zu erhalten sowie eine Einschätzung, inwieweit diese Systeme bereits einen Nutzen für die Hochschule geschaffen haben. Die Ergebnisse fließen in den Erfahrungsaustausch des Arbeitskreises ein. Der Fragebogen wurde durch die Technische Hochschule Wildau erstellt und an die Kanzler(innen) des Arbeitskreises gesandt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass dieser Personenkreis oder entsprechend beauftragte Personen die Fragen beantwortet haben. Gefragt wurde nach der strukturellen Verankerung des Qualitätsmanagements (QM), dem Einsatz von QM-Methoden und nach einer Bewertung des QM. So geben die Ergebnisse einen aussagefähigen Einblick in den aktuellen Stand zur Einbindung und Umsetzung des Qualitätsmanagements an Hochschulen.

1. Strukturelle Verankerung des Qualitätsmanagements

Grundsätzlich lässt sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse eine zunehmende Bedeutung des QM an Hochschulen erkennen, die auch landespolitisch festgeschrieben ist. Als Beispiel dient hier ein Auszug aus dem Brandenburgischen Hochschulgesetz zur Qualitätssicherung und Evaluation in Lehre und Studium: „Die Hochschulen entwickeln ein System zur Sicherung der Qualität ihrer Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre ... Dieses System beinhaltet insbesondere Qualitätssicherungsinstrumente im Bereich von Studium, Prüfungen und Lehre und schließt Maßnahmen der Hochschulen zur Entwicklung und Förderung der Lehrkompetenz ebenso ein wie die Betreuung und Beratung der Studierenden. Wesentlicher Bestandteil des hochschulinternen Qualitätssicherungssystems ist die regelmäßige Durchführung interner Evaluationen, insbesondere im Bereich der Lehre. Die Studierenden und die Absolventen sind bei der Evaluation der Lehre zu beteiligen.“ (§ 25 BbgHG i. d. Fassung vom 18.12.2008). Von 69 % der Hochschulen wird eine Verankerung des QM in ihrem Landeshochschulgesetz bestätigt. Ein knappes Fünftel (19 %) verneint entsprechende Vorgaben.

In allen Hochschulen gibt es interne Vorgaben mit Aussagen zum QM. Vor allem das Leitbild sowie die Strategie der Hochschulen greifen das QM auf, aber auch in den Qualitätszielen und in der Satzung der Hochschulen lassen sich Beschreibungen zum Thema QM finden. Unter „Sonstiges“ werden Hochschulentwicklungsplan und Zielvereinbarung mit den Ministerien sowie Evaluationsordnungen genannt.

STAND DES QM – UMFRAGEERGEBNISSE

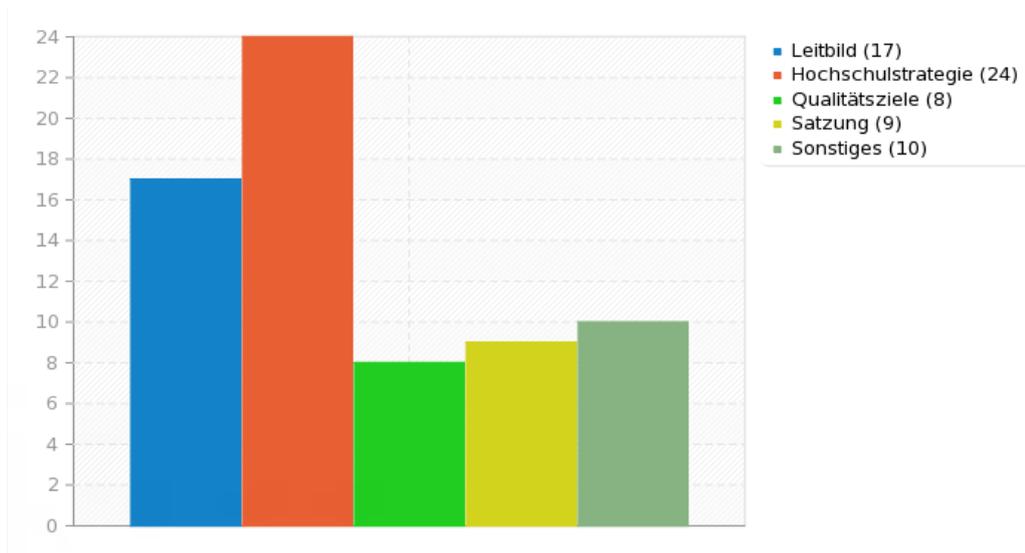


Abb. 1: Verankerung des QM in Hochschulvorgaben

Die Zuordnung des QM in der Aufbauorganisation stellt sich sehr unterschiedlich in den Hochschulen dar, jedoch überwiegt eine zentrale Stelle, entweder als Stabsstelle oder als direkte Zuordnung zum Präsidenten/Präsidium bzw. zur Hochschulleitung oder zum Vizepräsidenten, seltener zur Hochschulverwaltung. Eine dezentrale QM-Einrichtung in den Fachbereichen ist deutlich seltener vertreten, wie Abb. 2 zeigt. Auch nach der Anzahl der Beschäftigten im QM wurde gefragt, durchschnittlich arbeiten drei Mitarbeiter(innen) im QM. Die Bandbreite reicht jedoch von einer Viertelstelle bis zu 10 Personen am oberen Ende.

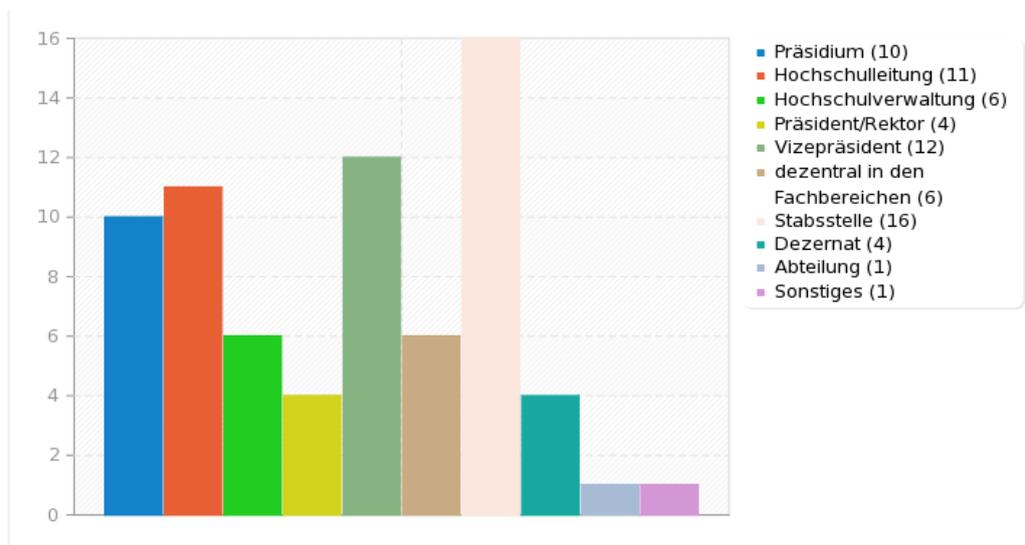


Abb. 2: Zuordnung des QM in der Aufbauorganisation

Ist das Qualitätsmanagement in ein Hochschulgremium eingebunden?

Positiv ist zu bewerten, dass an allen Hochschulen das Qualitätsmanagement in ein Hochschulgremium mit regelmäßiger Information eingebunden ist. Die gängigsten Gremien sind entsprechende Lenkungsausschüsse, Arbeitsgruppen, Arbeitskreise oder Kommissionen für Lehre und Studium.

An welchen QM-Modellen orientiert sich das QM-System?

Für Hochschulen sind nach wie vor der TQM-Ansatz und das EFQM-Modell eine wichtige theoretische Grundlage für das QM-System. Nur wenige Hochschulen richten ihr System an der ISO 9001 aus. Weit häufiger wurden jedoch Vorgaben der Akkreditierung einschließlich der *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG-Richtlinien) als maßgebliche Kriterien für das QM-System genannt, wobei nicht nach System- oder Programmakkreditierung unterschieden wurde. Das ist im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses nicht verwunderlich, wirft jedoch Fragen nach der Validität der Akkreditierungskriterien für ein QM-System auf.

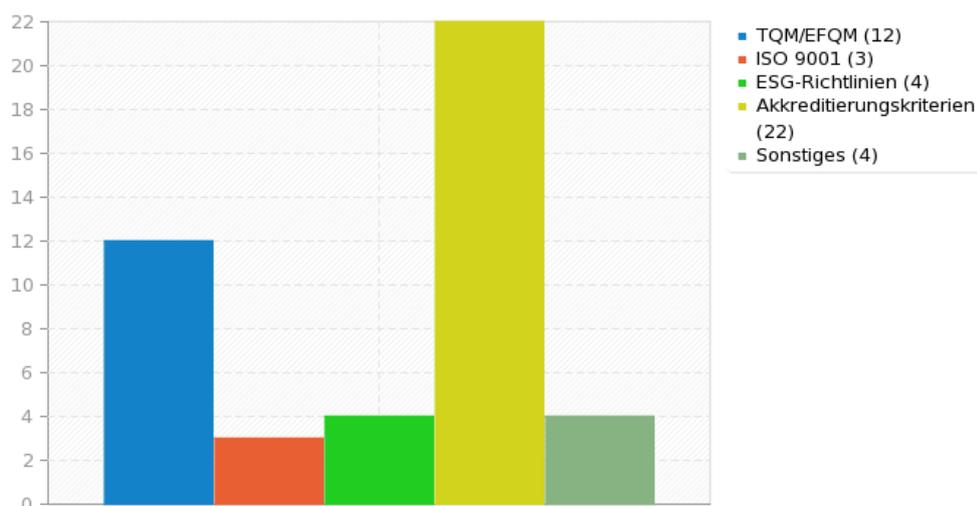


Abb. 3: Orientierung an QM-Modellen

Wie ist das QM-System dokumentiert?

Die Dokumentation des QM-Systems ist an den Hochschulen bezüglich des Umfangs und der Tiefe sehr unterschiedlich geregelt. Während die Mehrzahl der Hochschulen nur einzelne ausgewählte Prozessabläufe in Flowcharts oder Checklisten beschreibt, verfügen nur wenige Hochschulen über ein QM-Handbuch mit ausführlichen Erläuterungen des QM-Systems und der Prozesse. Die QM-Dokumentation ist an allen Hochschulen für Hochschulangehörige über das Intranet oder über eine QM-Plattform verfügbar.

2. Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden

Als meistgenutzte quantitative Methoden werden Kennzahlen und Controlling sowie Kennzahlenanalyse von den Hochschulen genannt. Auf die Frage nach den eingesetzten qualitativen Methoden ergibt sich ein differenzierteres Bild. Verfahren der Evaluation, der Prozessanalyse und -optimierung sowie Zielvereinbarungen dominieren. Qualitätszirkel und Peer Reviews werden in einem Drittel der befragten Hochschulen durchgeführt. Auch Preise für gute Lehre und Forschung werden als eine wertschätzende QM-Methode gesehen.

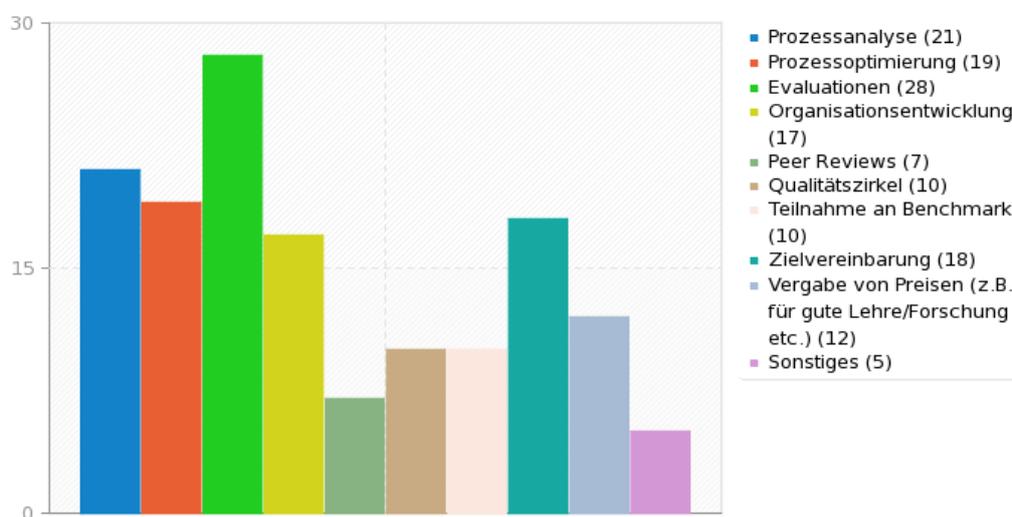


Abb. 4: Einsatz qualitativer Methoden im QM

Welche Methoden zur Qualitätssicherung werden in der Forschung eingesetzt?

Die Dominanz von Kennzahlen für die Qualitätssicherung (QS) in der Forschung ist hier sehr deutlich. Mittlerweile bauen viele Fachhochschulen ihre Forschung aus, sichtbar in steigenden Drittmitteln und Publikationen. Forschungsindikatoren wie eingeworbene Drittmittel, Anzahl der Publikationen, Erfindungen, Promotionen werden in allen Hochschulen erhoben.¹

Zu einer Differenzierung, welche einzelnen Kennzahlen bzw. Indikatoren (in welcher Gewichtung) in der Qualitäts- und Leistungsbewertung an Hochschulen in Deutschland eingesetzt werden, vgl. Dohmen in diesem Band,

¹ Zu einer Differenzierung, welche einzelnen Kennzahlen bzw. Indikatoren (in welcher Gewichtung) in der Qualitäts- und Leistungsbewertung an Hochschulen in Deutschland eingesetzt werden, vgl. Dohmen in diesem Band.

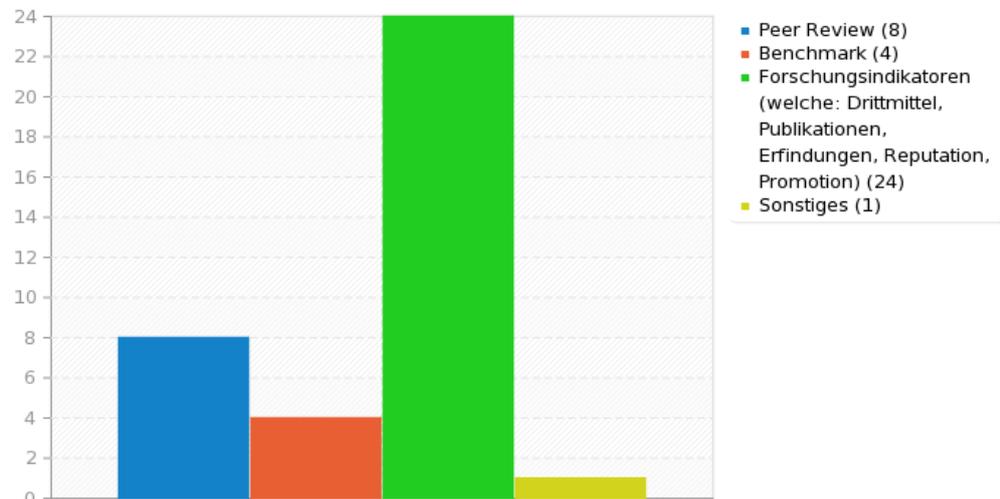


Abb. 5: Methoden der QS in der Forschung

Welche Methoden zur Qualitätssicherung werden in der Verwaltung eingesetzt?

Die wesentliche Methode zur Qualitätssicherung in der Verwaltung ist die Prozessanalyse. Diese Aussage korrespondiert mit dem flächendeckenden Einsatz von Hochschulmanagementsystemen (HIS, SAP, Datenlotsen etc.) in der Verwaltung. Neben Kennzahlen werden auch qualitative Methoden wie Benchmark und Qualitätszirkel zur Verbesserung von Hochschulabläufen zunehmend genutzt.

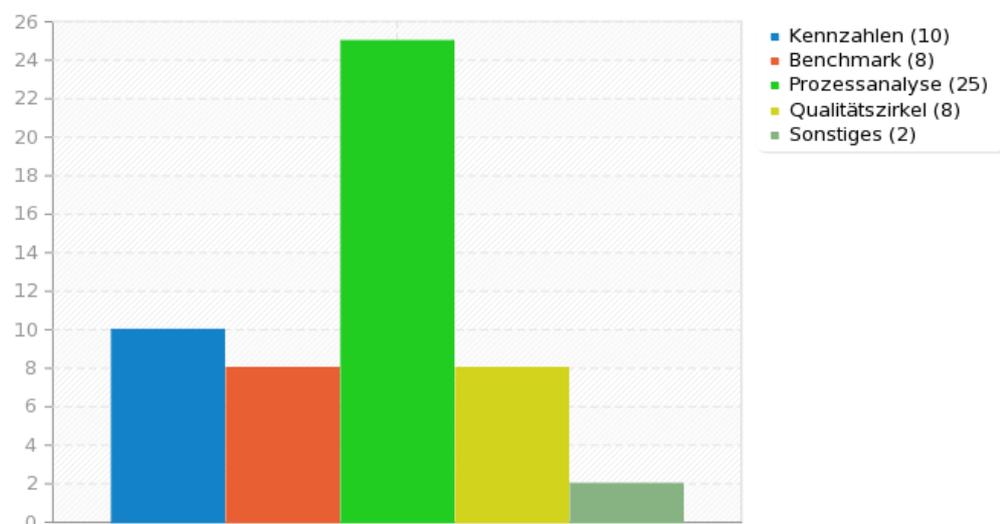


Abb. 6: Methoden der QS in der Verwaltung

Welche Methoden zur Qualitätssicherung werden in Studium und Lehre eingesetzt?

Alle Hochschulen setzen Evaluationen oder Analysen zur QS und zur Verbesserung der Lehre ein. Neben der fast schon flächendeckenden Lehrevaluation werden auch Studiengänge und seltener Module evaluiert. Ein Zeichen für ernsthafte Bemühungen zur QS ist der verbreitete Einsatz von Abbrecher- und Absolventenanalysen. Da Workloadanalysen im Zuge der Reakkreditierung gefordert werden, ist auch dieses Verfahren zunehmend ein Instrument der QS.

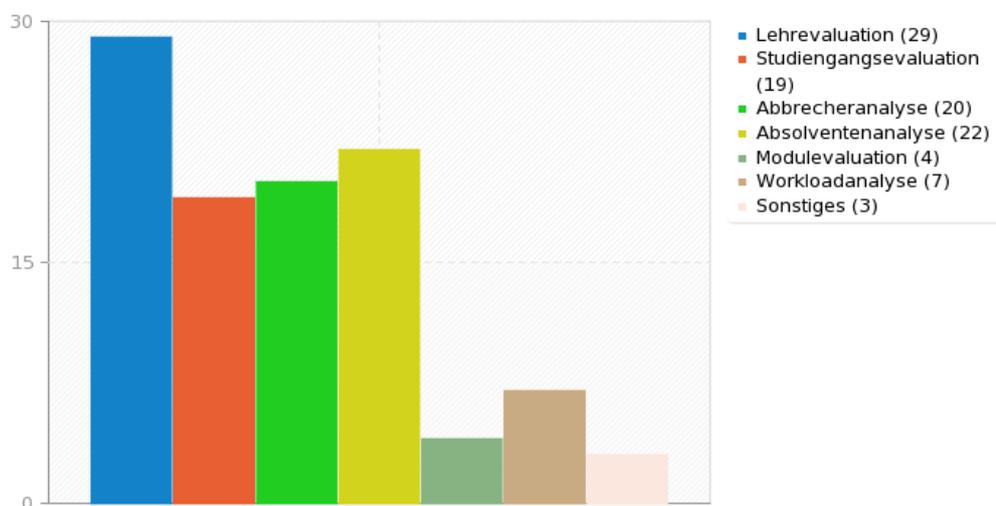


Abb. 7: Methoden der QS in Studium und Lehre

Wie werden die Ergebnisse in den Hochschulen ausgewertet?

Die Hochschulen wurden befragt, wie sie die gewonnenen Ergebnisse auswerten und für Verbesserungen nutzen. Die Auswertung erfolgt überwiegend in Hochschulgremien, darüber hinaus werden die Ergebnisse für Akkreditierungen genutzt.

Ein Drittel der Hochschulen fasst die Daten in einem Kennzahlenreport zusammen. Eingang in einen QM-Report oder in interne Audits finden die Ergebnisse in wenigen Hochschulen. Für einige Hochschulen sind die Ergebnisse eine Grundlage für Selbstbewertungen oder externe Bewertungen.

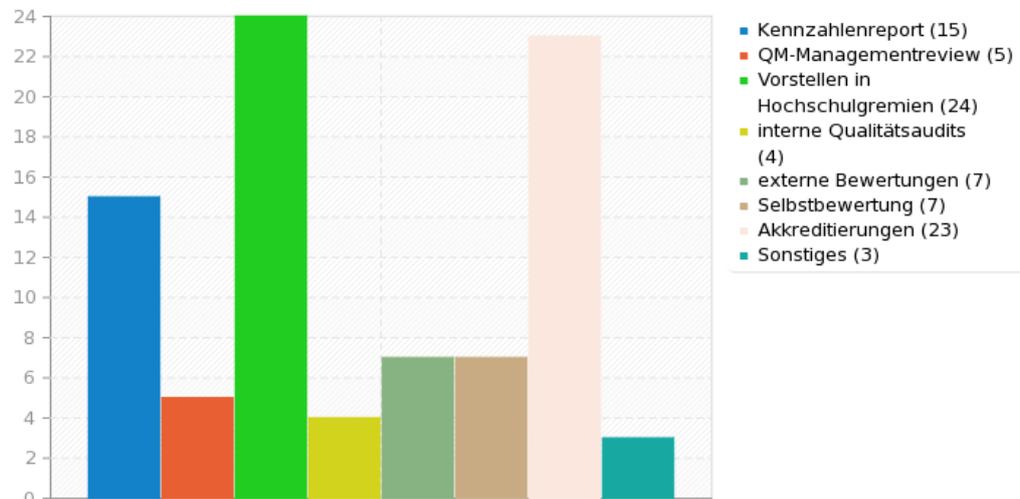


Abb. 8: Auswerten der Ergebnisse

Konkrete Ergebnisse, die durch das Qualitätsmanagement an den befragten Hochschulen erreicht wurden, sind zum Beispiel die flächendeckende Akkreditierung aller Studiengänge mit abgestimmten Akkreditierungsabläufen, die Verbesserung von Prozessabläufen durch Einführen von Workflows und Prozessportalen. Durch Einhalten des Qualitätsregelkreises PDCA wird die Prozesssicherheit in der Verbesserung der Lehre gewährleistet.

Auch gewonnene Förderprojekte werden auf das QM zurückgeführt, ebenso wie das erfolgreiche Abschließen von einer Projektphase in einem hochschulübergreifenden Modellprojekt.

3. Zukünftige Aufgaben für das Qualitätsmanagement

Die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements an der Hochschule zeigte sich aus Sicht der Befragten an allen Hochschulen in positiven Veränderungen, nur *eine* Hochschule sah keine Veränderungen durch ein QM.

Die klassischen Aufgaben des QM stehen auch in den folgenden Jahren im Fokus der Hochschulen. Dazu zählen Prozessanalyse und Prozessoptimierung, der Aufbau von Managementinformationssystemen und die Dokumentation von Hochschulprozessen. Die Bewertung und Evaluation, intern wie extern, schließt sich folgerichtig an, wie auch die angestrebte Einführung von Qualitätsregelkreisen.

Für Studium und Lehre wurden darüber hinaus das Einführen von einheitlichen Standards für Evaluationen und Verbesserungen in der Didaktik und im Prüfungswesen genannt. Auch die Betreuung der Studierenden soll über den gesamten Studienverlauf, vom Studienbeginn bis zum Berufseinstieg, verbessert werden. Die angestrebten Ziele sind die Steigerung der Lehrqualität, die Reduzierung der Abbrecherquoten und das Ausweiten von individualisierten Studienangeboten.

STAND DES QM – UMFRAGEERGEBNISSE

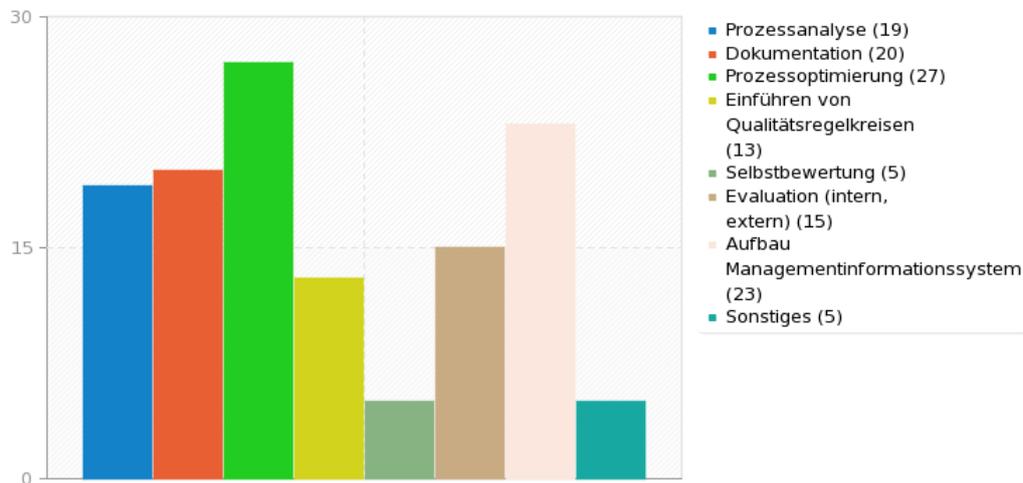


Abb. 9: Zukünftige Aufgabenfelder für QM an der Hochschule

Für den Bereich der Forschung liegen die zukünftigen Aufgabenfelder ebenfalls in der Prozessoptimierung und Dokumentation der Forschungsprojekte und ihrer Ergebnisse. So sollen die Verfahren zur Drittmittelbeschaffung von der Antragstellung bis zur Projektabwicklung optimiert werden. Die Ziele, die dadurch erreicht werden sollen, sind das Festlegen von Qualitätskriterien, z. B. für eine qualifizierte Antragstellung und Auswertung der Projekte mit den Drittmittelgebern, und generell eine Verbesserung der Forschungsleistung an der Hochschule.

In der Verwaltung sehen die Hochschulen ebenfalls Prozessanalyse, Prozessoptimierung und Dokumentation der Arbeitsabläufe als Schwerpunktthemen für die kommenden Jahre. Als Beispiel dafür werden die Abläufe in der Studierendenverwaltung genannt. Auch eine Evaluation der Verwaltung durch die Fachbereiche ist ein Vorhaben, mit dem Ziel, Transparenz in den Abläufen zu schaffen und Verbesserungsvorschläge umzusetzen sowie die Schnittstellen zwischen Verwaltung und Fachbereichen zu klären und zu optimieren.

Die Aufgaben für QM an Hochschulen bleiben auch in der Zukunft sehr vielfältig und anspruchsvoll. Qualitätsmanagement an Hochschulen ist mittlerweile in allen Kernprozessen – in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung – angekommen und wird zur Analyse und Verbesserung von Prozessen genutzt.

Das Einhalten des Qualitätsregelkreises, insbesondere mit dem Fokus auf das „Act“ im Anschluss an das Auswerten von Ergebnissen und Daten, bedeutet einen Qualitätssprung für die Hochschulen.

Literatur

Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg (Brandenburgisches Hochschulgesetz – BbgHG) vom 18. Dezember 2008 (GVBl. I/08, [Nr. 17], S. 318), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Oktober 2010 (GVBl. I/10, [Nr. 35]).

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung
der Berliner und Brandenburger Hochschulen

DER ARBEITSKREIS

Alice Salomon Hochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, www.ash-berlin.eu

Beuth Hochschule für Technik Berlin
Luxemburger Straße 10, 13353 Berlin, www.beuth-hochschule.de

Brandenburger Technische Universität Cottbus-Senftenberg
Platz der Deutschen Einheit 1, 03046 Cottbus, www.b-tu.de

Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Große Scharrnstraße 59, 15230 Frankfurt (Oder), www.europa-uni.de

Evangelische Hochschule Berlin
Teltower Damm 118-122, 14167 Berlin, www.eh-berlin.de

Fachhochschule Potsdam
Campus Fachhochschule, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam, www.fh-potsdam.de

Freie Universität Berlin
Kaiserswerther Straße 16-18, 14195 Berlin, www.fu-berlin.de

Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg
Marlene-Dietrich-Allee 11, 14482 Potsdam, www.hff-potsdam.de

Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)
Friedrich-Ebert-Straße 28, 16225 Eberswalde, www.hnee.de

Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin
Schnellerstr. 104, 12439 Berlin, www.hfs-berlin.de

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
Treskowallee 8, 10318 Berlin, www.htw-berlin.de

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
Badensche Straße 52, 10825 Berlin, www.hwr-berlin.de

Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, www.hu-berlin.de

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57, 10318 Berlin, www.khsb-berlin.de

Technische Hochschule Wildau [FH]
Hochschulring 1, 15745 Wildau, www.th-wildau.de

Technische Universität Berlin
Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin, www.tu-berlin.de

Universität der Künste Berlin
Einsteinufer 43-53, 10587 Berlin, www.udk-berlin.de

Universität Potsdam
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, www.uni-potsdam.de

Autorinnen und Autoren

AUTORINNEN UND AUTOREN

Dr. André Albrecht
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Prof. Dr. Fred G. Becker
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personal, Organisation und Unternehmensführung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Universität Bielefeld

Dr. Dieter Dohmen
Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) Berlin

Dr. Andreas Fritsch
Leiter der Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung Studium und Lehre
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Pauline Glawe
Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung Studium und Lehre
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Katharina Haas
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Sabine Hahn
Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten, Stabsgruppe Qualitätsmanagement & Systemakkreditierung
Freie Universität Berlin

Caroline Johnen
Dezernat Studium & Akademisches
Fachhochschule Münster

Ralph Koglin
Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung Studium und Lehre
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Dr. Cornelius Lehnguth
Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Dr. Martin Lommel
Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Janine Nuyken
Vizepräsidentin für Lehre, Internationales und das Collegium Polonicum
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Jethro Newton
Emeritus Professor
University of Chester

Dr. Rabea Pfeifer
Dezernat Studium & Akademisches
Fachhochschule Münster

Caroline Scherer
Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Andrea Schmid
Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement, Qualitätsmanagementbeauftragte
Technische Hochschule Wildau [FH]

Dr. Uwe Schmidt
Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Dr. Kerstin Schulmeyer-Ahl
Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Dr. Markus Seyfried
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
Universität Potsdam

Petra Suwalski
Stabsstelle für Qualitätsmanagement
Hochschule Furtwangen

Matthias Wentzek
Serviceeinrichtung Qualitätsmanagement
Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg