

# Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

## „Evaluation und Wissensgesellschaft“: Impulse aus der DeGEval-Tagung 2015

- Impact Evaluation of Quality Management  
in Higher Education
  - Kritische Reflexion von an drei  
österreichischen Universitäten  
durchgeführten Qualitätsaudits
    - Wie kann der Nutzen von  
Lehrevaluation optimiert werden?
- Die Konzeption von Evaluation des  
Einzelunterrichts an Musikhochschulen

1  
2016

## Herausgeberkreis

*Hans-Dieter Daniel*, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

*Susan Harris-Hümmert*, Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

*Michael Heger*, Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

*Stefan Hornbostel*, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

*René Krempkow*, Dr., wissenschaftlicher Referent im Bereich „Programm und Förderung“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hauptstadtbüro Berlin

*Lukas Mitterauer*, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

*Philipp Pohlenz*, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

*Uwe Schmidt*, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

*Wolff-Dietrich Webler*, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

*Don Westerheijden*, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

## Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).**

**Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.**

## Impressum

### **Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:**

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Der Fachverlag für Hochschulthemen  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

**Satz:** UVW, [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Anzeigen:** Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 19.02.2016

**Umschlaggestaltung:** Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld  
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH,  
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

**Abonnement/Bezugspreis:** (zzgl. Versandkosten)  
Jahresabonnement: 74 €  
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €

**Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften** sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

## Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

*Tanja P. Schnoz-Schmied*  
Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation  
optimiert werden? **21**

*Govinda Wroblewsky*  
Musikhochschulen und ihre Rolle  
in der Wissensgesellschaft Konzeption:  
Evaluation des Einzelunterrichts **28**

## Qualitätsentwicklung, -politik

*Theodor Leiber*  
Impact Evaluation of Quality Management  
in Higher Education **3**

*Günter Wageneder, Christine Fahringer,  
Thomas Guggenberger & Christoph Schwarzl*  
Kritische Reflexion von an drei österreichischen  
Universitäten durchgeführten Qualitätsaudits **13**

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS **IV**

Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ geht mit dieser Ausgabe  
schon in das 10. Jahr seit Gründung!

1 | 2016

*Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?  
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,  
eine zweite Existenz aufzubauen.*

## Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Higher Education Development/Science Management“ mit 5 Vertiefungsrichtungen

### Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand **berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein** zu verschaffen – **den berühmten Plan B**. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

### Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. **Beispiele:**

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

### Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semesterigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis
- umfangreiche Anerkennung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

**Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!**

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler  
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0



**IWBB**

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld  
**Bielefeld Institute for Research on Science and Education**  
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

Die erste Jahrgangs-Nummer der *Qualität in der Wissenschaft* ist nun schon traditionell den Vorträgen mit einem Hochschulbezug bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) gewidmet, die diesmal zwischen 16. und 18. September 2015 in Speyer unter dem Generalthema „Evaluation und Wissensgesellschaft“ tagte.

Der Wandel der Weltbevölkerung zur „Wissensgesellschaft“ hat seit den frühen 1970 Jahren breite öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Wissen und seine Rolle in der Gesellschaft sind im Zusammenhang mit Wissensökonomie und Wissenspolitik vielfältig analysiert worden. Dabei wurde die Qualität des Wissens selbst als mehr oder weniger „wissenschaftliches“ Wissen hinterfragt, aber auch die Rolle von Nichtwissen thematisiert. Die technologische Entwicklung der Datenverarbeitung und Digitalisierung ermöglicht neue Zugänge zu Wissen. Auch an Hochschulen bedienen sich Koordinations- und Managementprozesse immer stärker Instrumenten der Wissensgenerierung und -aufbereitung. Modernisierungskonzepte wie das „New Public Management“, „Better bzw. Smarter Regulation“ sowie „Open Government“ sind ohne eine spezifische Form der Wissensgenerierung, -aufbereitung und -nutzung kaum denkbar.

Nicht zufällig fällt die Entwicklung der Wissensgesellschaft mit der steigenden Bedeutung der Evaluierung zusammen. Evaluierung ist für sich genommen ein Verfahren der Wissensgenerierung und unterstützt eine wissensbasierte Entscheidungsfindung mit dem Anspruch, steuerungsrelevantes Wissen zu Verfügung zu stellen.

Für den Call for Proposals wurde bei der Jahrestagung 2015 erstmals ein neues Verfahren gewählt, wodurch thematisch sehr breit angelegte Beiträge unter eine Klammer gefasst wurden. Dadurch versammeln sich in diesem Heft Artikel, die die Thematik aus unterschiedlichen institutionellen wie auch methodischen Blickwinkeln analysieren.

Evaluationen sollen nicht nur Wissen generieren, sondern Vorschläge für Optimierungen machen, die dann entweder angenommen werden (können), oder nicht. Hieran zeigt sich zugleich, wie hoch der Wert der Evaluation gewesen ist. An Hochschulen sind Evaluationen als Instrumente in Qualitätsmanagementsysteme schon längst etabliert, die eine Menge Daten generieren, um dann mehr oder minder zu vertiefte Analysen des Status Quo zu führen. Richtet sich der Fokus der Evaluation auf die Funktionalität des gesamten Qualitätsmanagementsystems, ist das Untersuchungsobjekt methodisch gesehen komplex. Das Qualitätsmanagementsystem ist im Fluss und involviert diverse Stakeholder, die auch nicht am selben Punkt ihres Handelns oder ihrer Entwicklung stehen und unterschiedliche Qualitätsvorstellungen und -erwartungen haben. Folglich ist die Evaluation der Qualität des Qualitätsmanagementsystems nur schwer vorzunehmen, aber sicherlich eine sinnvolle Handlung, denn nur so kann das gesamte System betrachtet werden, und nicht seine Einzelteile aus dem Zusammenhang genommen. *Theodor Leibers* Beitrag befasst sich daher mit der Frage wie der Impaktfaktor von bereits eingerichteten Qualitätsmanagementsystemen an Hoch-



Susan Harris-Hümmert



Lukas Mitterauer



Philipp Pohlenz

schulen überprüft werden kann. Anhand der Europäischen IMPALA-Studie, die mehrere Hochschulen untersucht hat (Fallstudien), zeigt er in welcher Art und Weise deren Qualitätsmanagementsysteme durchleuchtet werden können. **Seite 3**

Der Beitrag von *Günter Wageneder, Christine Fahringer, Thomas Guggenberger und Christoph Schwarzl* reflektiert die Erfahrungen, die drei österreichische mit dem Audit gemacht haben. Die österreichische Gesetzeslage ermöglicht den Universitäten weitgehend autonom zu handeln. So ist es auch jeder Universität überlassen ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen. Es besteht jedoch die Verpflichtung, das Funktionieren dieses QM-Systems durch ein Audit einer im EQAR-Register gelisteten Agentur zu belegen. Im Beitrag werden vergleichend die Vor- und Nachteile der einzelnen Verfahren der Universität Salzburg, der Universität Innsbruck und der Universität für Bodenkultur dargestellt und zahlreiche Punkte für Verfahrensverbesserungen aufgezeigt. **Seite 13**

*Tanja Schnoz-Schmied* arbeitet im Feld der Lehrveranstaltungsevaluation und geht der Frage nach, wie der Nutzen der Lehrrevaluation erhöht werden kann. Als Untersuchungsgegenstand dienen dabei die Lehrveranstaltungen des Hochschulinstituts für Berufsbildung, wobei für die gegenständliche Analyse die Befragungsjahrgänge 2010-2013 herangezogen wurden. In der Analyse werden vor allem die Bedingungsfaktoren der studentischen Zufriedenheit extrahiert und analysiert. Die Autorin hebt im Anschluss die Notwendigkeit, die Ergebnisse entsprechend zu diskutieren, und die Kooperation der Evaluationsstelle mit der Personalführung hervor. **Seite 21**

Dass Kunstuniversitäten eine ganz besondere Form universitärer Lehre bieten, zeigt der Beitrag von *Govinda Wroblewsky*. Die spezifische Form des Einzelunterrichts an Musikuniversitäten kann nur schwer mit herkömmlichen Verfahren der Qualitätssicherung beurteilt werden.

Ausgehend von einer Beschreibung der Spezifika des künstlerischen Einzelunterrichts wird die Notwendigkeit der Evaluation dieser spezifischen Unterrichtsform herausgearbeitet und der mögliche Beitrag von Evaluation für die Qualitätssicherung dargestellt. Auf diesen Überlegungen aufbauend wird ein Experimentallabor für Lehren und Lernen vorgestellt und seine Weiterentwicklung für die Integration in ein Qualitätsmanage-

mentssystem diskutiert. Dabei werden die expliziten Stakeholder (hier: Lehrerin/Lernende), aber auch weitere Externe, in die Diskussion über den Wert, die Ziele und die Herausforderungen des Einzelunterrichts in einem gemeinsamen und experimentierorientierten Ansatz eingebunden.

Seite 28

Susan Harris-Hümmert, Lukas Mitterauer &amp; Philipp Pohlenz

Demnächst erhältlich!

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

## Lukas Mitterauer, Susan Harris-Hümmert & Philipp Pohlenz Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte

Evaluationen haben an Hochschulen im kontinental-europäischen Raum seit nunmehr fast 20 Jahren einen festen und in letzter Zeit selten hinterfragten Platz eingenommen. Neben der organisatorischen Verankerung von Evaluierungsstellen bzw. der Schaffung eigener Einrichtungen, die für Evaluationen in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung zuständig sind, hat sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Evaluationsmethoden und Evaluationsverfahren entwickelt. Viel Zeit und Aufwand wird in die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsverfahren investiert. Demgegenüber steht wenig gesichertes Wissen über die positiven wie auch die negativen Effekte, die Evaluationen und das auf die Evaluation folgende Follow-Up auf die Organisation Hochschule, ihre Mitarbeiter und die Studierenden ausüben. In diesem Band, welches aus Beiträge auf der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2015 hervorgegangen ist, werden die folgenden Fragen nachgegangen:

- In welcher Weise fließen die Evaluationsergebnisse in Planungen und Entscheidungen der Hochschulleitung ein?
- Wie ist die Akzeptanz der Evaluation bei den evaluierten Einrichtungen und Personen? Wird Evaluation als aufgepfropfter Fremdkörper betrachtet, oder gehört sie bereits zum universitären Selbstverständnis?
- Verbessern Evaluationen die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure? Führen sie zu einer Versachlichung der Diskussion?
- Ersetzen Evaluationen eigene Entscheidungen der Leitungsorgane?
- Wird durch Evaluation der Focus auch auf Bereiche gelegt, die sonst in den Hochschulen nur selten angesprochen werden? (z.B. der gesellschaftlicher Auftrag von Hochschulen)



ISBN 978-3-946017-02-8,  
Bielefeld 2016,  
ca. 125 Seiten

Demnächst erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag  
– auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

(Vor-)Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Theodor Leiber



## Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education.

A Contribution to Sustainable Quality Development in the Knowledge and Learning Society

Higher education institutions are more important than ever as high achievers in global knowledge societies. Therefore, quality management in higher education is of high priority because (it is assumed that) it helps to ensure high quality outcomes. In turn, to secure a valuable quality management the evaluation of its effects is indispensable because this generates the knowledge required for improving quality management procedures. However, there have been few impact analyses of quality management in higher education and these focus exclusively on *ex-post* collected data and disregard certain stakeholder groups (e.g. students; teachers). In order to deal with this shortcoming a European Commission-funded project of simultaneous impact evaluation (before-after comparison design) is represented. Preliminary results are provided which show that students' attitudes towards quality management are rather positive in all study cases, but also show some differences which may be due to differences in quality assurance procedures; teachers assess efforts for quality management as too high in comparison to its undoubted benefits.

### 1. Knowledge Society, Knowledge Economy and the Importance of High Quality Higher Education

More than a decade ago (and then not for the first time), Austrian-American sociologist Peter Drucker stated that

"The next society will be a knowledge society. Knowledge will be its key resource, and knowledge workers will be the dominant group in its workforce" (Drucker 2001, p. 2).

According to him, the three characteristics of a knowledge society are its "borderlessness, because knowledge travels even more effortlessly than money"; its "upward mobility", in the sense that knowledge is "available to everyone through easily acquired formal education"; and – not very astonishingly – its "potential for failure as well as success", meaning that anyone can acquire the knowledge-based means of production/the job, "but not everyone can win" (Drucker 2001, *ibid.*). "Together", said Drucker, "those three characteristics will make the knowledge society a highly competitive one, for organisations and individuals alike" (Drucker 2001, *ibid.*).

Regardless of whether one appreciates it or not, whether one believes it is to be ethically correct or not, we are undeniably living in an era of permanent technological innovation. This innovation pressure is hardly conceivable without permanent knowledge development, lifelong learning and knowledge sharing on a global scale (while the reverse conclusion is not necessarily true). Consequently, "one of the essential pillars of the knowledge society is education" (Afgan/Carvalho 2010, p. 41).<sup>1</sup> This implies a permanent extensification and intensification of education and vocational training driven by the developmental goals and demands of the knowledge society of the 21st century such as Education for All; knowledge-based employability; increasing complexity of educational programs; growing diversity of learners; profiled innovative research; economic, social and ecological sustainability; knowledge-based social legitimation of political decisions (also cf. Anderson 2008; Innerarity 2012; Lingenfelter 2012; Välimaa/Hoffman 2008; van Weert 2006). It seems that these goals can be integrated and achieved only if the production, dissemination and application of information and knowledge in the educational sector are networked, decentralised, interdisciplinary and transdisciplinary. Knowledge has become a strategic resource when generating products and services, that is, effective and efficient use of knowledge is a decisive competition factor for national states and multi-national economic and cultural regions.<sup>2</sup> Higher education institutions (as well as primary and secondary education institutions) are therefore more important than ever as high achievers in global knowledge economies: They are fundamental to the permanent flow of people, knowledge, information, technology, products and financial capital (cf. Marginson 2006); and they are decisive for competitiveness of national states as producers of innovative research and technology. Peter Drucker anticipated and probably first introduced the concept of the knowledge economy (as the title of Chap-

<sup>1</sup> Of course, education can (and must) be argued for in a much broader sense as being a universal human right: "Everyone has the right to education. [...] Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit" (United Nations 2008, Art. 26, paragraph 1). And: "Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms" (*ibid.*).

<sup>2</sup> Examples throughout the world are the races for research excellence and technology innovations, e.g. in IT technology, synthetic biology or robotics.

ter 12 in his book "The Age of Discontinuity", Drucker 1969). Following Simon Marginson, the global knowledge economy is constituted by "the production, exchange and circulation of research, knowledge and information", the latter three representing a "mixture of tradeable knowledge-intensive products, 1) from intellectual property and commercial know-how to industrial goods; and 2) free knowledge goods produced and exchanged on an open source basis" (Marginson 2009, p. 3).

## 2. The Need of Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education

Public knowledge in the above-mentioned sense is produced, exchanged and circulated by public education systems in general and higher education and research in particular. In these systems quality management has been introduced during the last two or three decades, implying that, particularly in higher education,

[...] "knowledge flows are vectored by a system of status production that assigns unequal values to knowledge and arranges it in ordered patterns. The new system for regulating the value of public good knowledge includes institutional league tables, research rankings, publication and citation metrics, journal hierarchies, and other comparative output measures such as outcomes of student learning" (Marginson 2009, p. 1).<sup>3</sup>

It follows that if quality management of knowledge production and dissemination is important, this is particularly true for impact evaluation of quality management measures because impact evaluation helps to assure high quality of quality management itself.

The development of quality management in higher education has been an ongoing enterprise including a large variety of procedures and instruments of quality assurance and development in research, learning and teaching, and Third Mission. While further intensification and intensification of these efforts is continuing, one important thing is still largely missing: a methodologically comprehensive and empirically reliable knowledge about the effects<sup>4</sup> and mechanisms of action of quality management measures in higher education (institutions).

Such knowledge is needed for several reasons. For example, higher education institutions and governments sometimes (often?) complain about high evaluation workload and evaluation costs. Accordingly, they express their need for effective and efficient quality assurance procedures. This requirement is often intensified by the consequences which massification, the introduction of economy measures and national and global competition have had on many higher education institutions: systematic public underfunding, i.e. growing performance request combined with stagnating or even declining public resources.

These needs for a better understanding of what quality management in higher education is good for and what consequences it exactly produces are confronted with relatively few impact analyses of quality management measures and quality assurance procedures. In addition, so far these few investigations have been exclusively ex-

post impact analyses (therefore affected by error-proneness and precision deficiency such as arise from memory processes of selected informants and participants of the quality assurance procedures) and there are no simultaneous impact analyses available (which build on data collected during the quality assurance procedures). Furthermore, up to now students', teachers' and quality management staff's assessments have not been considered in analyses of quality assurance impact. The focus so far has been on institutional leadership opinions and peer assessments (also cf. Leiber 2014; Leiber/Stensaker/Harvey 2015). Over and above these first order desiderata, which could be solved by systematic simultaneous impact evaluation including more relevant stakeholder groups, there seems to be a need for competence development in impact analysis and meta-evaluation skills in quality assurance agencies and higher education institutions: They wish to learn more about the effectivity, efficiency and options for strategy and innovation of quality management in higher education in order to improve their work and make it more professional.

Against this background, there is a need for a general design of the implementation and performance of impact evaluations of quality management in higher education (institutions).

## 3. Methodology of Impact Analysis of Quality Management in Higher Education Institutions

Before summarising the methodological core elements applicable in impact analysis of quality management in higher education institutions, it may be helpful to gain a general picture of the involved stakeholder groups and the main areas in higher education, for whom effects of quality management are intended or may occur (see Tables 1, 2).

Table 1: Five main areas of influence of quality management in higher education

<b>Main areas of influence</b>
<b>TEACHING AND LEARNING</b>
<b>RESEARCH</b>
<b>THIRD MISSION</b>
Internationalisation of higher education
Inter- and transdisciplinarity of higher education
<b>INSTITUTIONAL MANAGEMENT</b>
<b>NATIONAL HIGHER EDUCATION AND QUALITY ASSURANCE SYSTEM</b>
Satisfaction with quality assurance processes

This helps to illustrate that there are many possible effect areas and also many involved stakeholders, which cannot necessarily be addressed by one single, prac-

<sup>3</sup> It is not always straightforward and sometimes a bit tricky to view all these knowledge flow regulators as oriented towards assuring good knowledge quality.

<sup>4</sup> In accordance with widespread usage, in this paper short-term, mid-term and long-term effects are distinguished which are called outputs, outcomes and impacts, respectively. Opposed to that many scholarly literature and talk uses *impact* (instead of *effect*) as an umbrella term (as in *impact evaluation, impact analysis*). This dispute about (practical use of) concepts cannot be resolved here and ultimately is merely a matter of definitions. (In the author's opinion, however, it would be preferable to talk about the different types of effects and use *effect* as an umbrella term.)

tically manageable procedure of quality assurance/development. In other words, any actual quality management procedure must usually focus on selected areas (and selected stakeholders) because otherwise there is a real danger that the procedure will be unmanageable in terms of the amount of efforts of those being evaluated and the evaluators; the number and available competencies of involved peers; the available and meaningful period of time over which the observed quality process extends.

**Table 2: Stakeholder groups in quality management in higher education**

Stakeholder groups
Students
Academic staff in teaching and research
Peers
Employers
Quality assurance agencies
Study program managers
Higher education institution managers
Governments
Society
International community

Experimental designs or quasi-experimental designs (i.e., random control group approaches<sup>5</sup>) are no real option for impact analysis of quality management in higher education institutions (Leiber/Stensaker/Harvey 2015). It is impossible to have control groups which do not experience the quality management intervention and are otherwise exposed to exactly the same influences over the time period of investigation. In consequence, the general methodology of impact evaluation of quality management in higher education institutions is characterised by so-called before-after comparison, e.g. comparing the institution's subsystem to which the quality management procedures is applied before the application and afterwards. Then one tries to ascribe observed changes (the possible effects) to applied quality management measures (the suspected causes). Ideally, a before-after comparison is accompanied by several other applicable methods of impact analysis. Therefore, a list of methods and its basic functions reads:

- (i) *Before-after comparison designs* (and *ex-post* analysis) help to analyse if, when and how an effect has been achieved.
- (ii) *Causal mechanism hypotheses* (cf., e.g., Leiber/Stensaker/Harvey 2015; Stensaker/Leiber 2015) help to analyse how effects are achieved.
- (iii) *Assessments of intervention effects by participants, key informants, experts* (e.g., via standardised surveys and structured interviews with different target groups such as academic staff, students, QA staff, leadership etc.) help to analyse goals, processes, structures, preferences, actions, institutional and program change.
- (iv) *Counterfactual self-estimation of participants* (cf. Mueller/Gaus/Rech 2014) helps to analyse change of personal variables (intentional states) related to preferences, decisions and actions (relevant to institutional and program change).

- (v) *Document analyses and general observations* help to analyse goals, processes, structures, actions, institutional and program change.

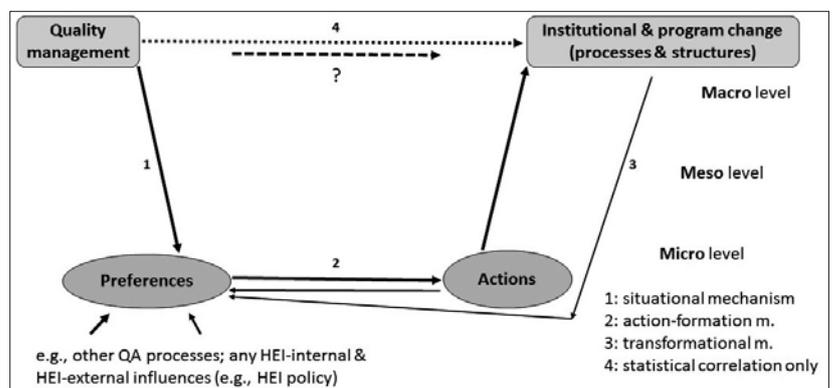
All of these methodological elements for impact analysis of quality management in higher education are based on the concept of causal social mechanism. A *causal social mechanism* is the social "pathway or process by which an effect is produced or a purpose is accomplished" (Gerring 2008, p. 178). A core idea is

"[...] that we explain not by evoking universal laws [which are unreachable], or by identifying statistically relevant factors, but by specifying [causal] mechanisms that show how phenomena are brought about (Hedström 2005, p. 24).<sup>6</sup>

Furthermore, following basic ideas of American sociologist James Samuel Coleman, one may distinguish between macro, meso and micro levels of analysis of a causal social system. In the present case of investigation, situated on the macro level are quality management measures and institutional and program change. It was a core idea of Coleman that most often the direct causal connection on the macro level is unknown and unknowable; the only thing known is a correlation between the putative causes (quality management activities and measures) and the putative effects (institutional and program changes). Therefore, in order to learn more about the consequences of interventions in complex social systems, it is necessary to look at observable mechanisms which implement the macro-level connection via three types of mechanisms (see Figure 1):

- 1. the situational mechanism leading from macro to micro: how institutional/organisational premises influence intentional states of actors;
- 2. the action-formation mechanism leading from micro to micro: how intentional states of actors lead to decisions and actions;
- 3. the transformational mechanism leading from micro to macro: how actions effect processes and structures on the organisational level.

**Figure 1: Causal social mechanism model with reference to Coleman's boat (cf. Coleman 1994, p. 8)**



<sup>5</sup> For an overview, see Torgerson/Torgerson 2008.

<sup>6</sup> For a functional taxonomy of causal social mechanisms, see Little 2014.

In Figure 2 a basic model of mechanisms is sketched which underlies the overall process "quality management meets higher education institutions" and builds on Coleman's boat (cf. Figure 1). In Figure 2 there are a number of possible mechanisms probably at work for each link in the process chain which leads from "quality management" to "institutional and program change". Also, the chain and its individual links have been very much simplified, i.e. in the real system they are likely to be much more complex than is indicated by uni-directional arrows in Figure 2.

For the purposes of a basic model, only few examples of rather general mechanisms are provided in Figure 2, which, for the sake of simplicity, is composed of only three Coleman boats in a time sequence:

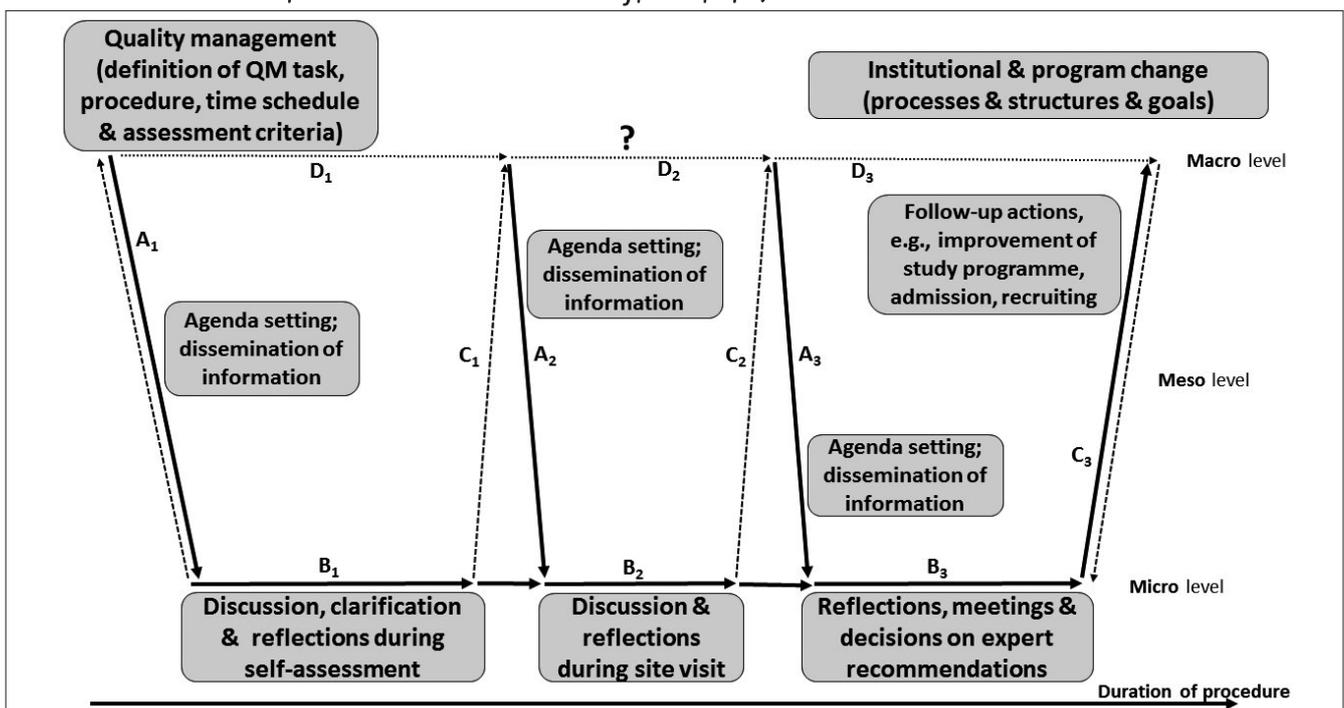
(i) For situational mechanisms agenda setting and information dissemination are suggested. Agenda setting comprises activities that start up the whole social process, here: "quality management meets higher education institutions". Such activities are, for example, clarification and definition of the specific quality management task, the quality management procedure and its time schedule and its assessment criteria. These elements are established and disseminated during well-defined participative communication and learning processes (of involved members of the higher education institution, quality assurance agencies and assessment experts). For example, questionnaires are developed for guiding the self-assessment procedure; question guides are communicated and explained to the relevant stakeholders; institution units to be assessed are informed by printed and electronic documents and meetings and information events etc.

(ii) Action-formation mechanisms can be analysed as discussions, (conceptual and cognitive) clarifications and reflections and taking decisions (according to certain rules or regulations). Action-formation mechanisms "involves individual actors [and institutional bodies] responding appropriately (or not) to information once it is received" (Astbury/Leeuw 2010, p. 373). Pertinent examples are informed discussions and meetings of bodies and working groups that end up with decisions.

(iii) Transformational mechanisms are conceived as relevant follow-up actions (see Figure 2). Transformational mechanisms aggregate the individual joint actions, i.e., translate decisions taken at the micro or meso level into products on the institutional or program level, such as improvements of study programs, students' admission, academics' recruitment, research information system, governance strategy, etc. To give a more comprehensive overview of the causal social mechanism approach a choice of further causal social mechanisms can be given which are latent in the schemes of Figure 1 and Figure 2. A corresponding (incomplete) list of mechanisms that may mediate quality management/assurance influence on higher education institutions is provided in Table 3. Following Mark and Henry (2004), four types of quality management mechanisms or outcomes (general influence; cognitive and affective; motivational; behavioural) can be distinguished, each of which has its examples on three different levels of analysis (individual, interpersonal, collective).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> For a list of further types of causal social mechanisms, see (Little 2014).

Figure 2: Basic model of mechanisms underlying "quality management meets higher education institutions" (cf. Leiber/Stensaker/Harvey 2015, Figure 2, p. 294) (Ai: situational mechanism; Bi: action-formation m.; Ci: transformational m.; Di: statistical correlation only; i = 1, 2, 3)



**Table 3: Choice of mechanisms mediating quality management influence on higher education institutions (adapted from Mark & Henry 2004, p. 41)**

Type of mechanism/outcome	Mechanisms/outcomes		
	Individual	Interpersonal	Collective
<b>General influence</b>	Elaboration; Heuristics; Priming; Skill acquisition	Justification; Persuasion; Change agent	Ritualism; Coalition formation; Standard setting; Policy consideration
<b>Cognitive and affective</b>	Salience; Opinion/ attitude valence	Local descriptive norms	Agenda setting; Policy-oriented learning
<b>Motivational</b>	Personal goals and aspirations	Injunctive norms; Social reward	Structural incentives
<b>Behavioural</b>	New skill performance; Individual change in practice	Collaborative change in practice	Program change; Institutional change; Policy change

The presentation in Table 3 is based on the understanding that a quality assurance procedure may trigger one or (usually) several of the process mechanisms (e.g. elaboration, persuasion, policy change) which in turn may also stimulate each other. It is important to note that each of the entries in Table 3 can represent an outcome of a quality assurance procedure and each can also represent an underlying mechanism (probably leading in turn to some other outcome in Table 3). In general, this results in a complex network-cascade of mechanisms relating primary quality assurance measures with "final" effects – outputs, outcomes, impacts. The complexity indicated here usually makes it very hard to collect (relevant) data for an impact evaluation and give them a reliable contextualised interpretation. A simple example of a causal social mechanism is that quality assurance measures might lead to:

- An individual's elaboration of her/his thoughts about a module of a study program;
- This might make her/his attitude towards the module more positive;
- This might lead her/him to take on the interpersonal role of a change agent with respect to learning and teaching within her/his organisation;
- This might result eventually in reconsideration of organisational policy in learning and teaching;
- This might ultimately result in collective-level policy change in learning and teaching (cf. Mark/Henry 2004, pp. 42-43).

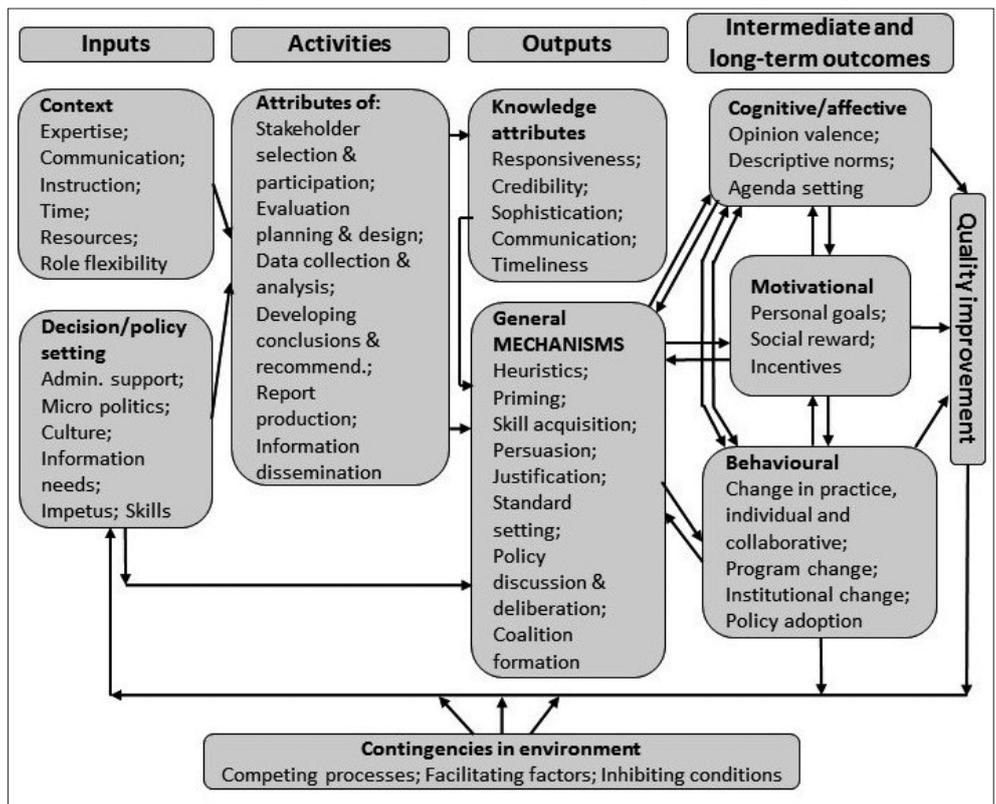
On the basis of the above considerations and again building on Mark and Henry (2004), Figure 3 presents a schematic model of quality management influence in higher education institutions which distinguishes the

"context" (e.g., environment, policy setting, evaluation context), quality management activities and quality management outputs and outcomes. The list of items in Figure 3 is not complete (but, for sake of clarity, a choice) and the arrows indicate the basic possible directions of influence between items represented in the boxes all of which can be visited iteratively.

In light of the theoretical and empirical complexity of modelling causal social mechanisms and anticipating the practical problems of collecting and interpreting impact analysis data (see also next section), some remarks on the epistemological and methodological reach and limitations of causal social mechanisms are necessary: The indisputable advantages of understanding causal networks are confronted with questions of the relationship between effort and benefit as well as general methodological accessibility of a causal model description. Given these difficulties, political scientist John Gerring summarised some important methodological considerations in the following way:

"What we need is intelligent discussion of plausible causal mechanisms, which should be subjected to empirical testing to the extent that is feasible. What we should appreciate is that this objective is rarely fully achievable when one is dealing with distal causal relationships, and it is often unnecessary (in the sense of being trivial) when dealing with proximate causal relationships" (Gerring 2010, pp. 1518-1519).

**Figure 3: Schematic model of quality management influence in higher education institutions (adapted from Leiber/Stensaker/Harvey 2015, Figure 3, p. 304)**



Moreover, as Australian philosopher and evaluation theorist Michael Scriven has stated more than a decade ago, sometimes black-box quality management (which refrains from deeper analyses of causal mechanisms) may be even necessary "[...] when no theory [or knowledge of mechanisms] is available or needed, or when getting the relevant expertise would take resources of time or money we do not have", since "[i]t is a very practical point to avoid doing what is expensive and not needed" (Scriven 1998, p. 59).

#### 4. The European IMPALA Project

In this following section, the research project "Impact Analysis of External Quality Assurance Processes of Higher Education Institutions. Pluralistic Methodology and Application of a Formative Transdisciplinary Impact Evaluation" (IMPALA) and some of its preliminary results are described and analysed. The IMPALA project implements the methodology of impact evaluation described in Section 3.

##### 4.1 Project Partners and Case Studies

The IMPALA project is funded from 2013 until 2016 by the European Commission and currently carried out by eleven institutional partners from six European countries (Belgium, Finland, Germany, Norway, Romania, Spain). The core project is being implemented by four partner groups of one quality assurance agency and one higher education institution, the groups coming from Finland, Germany, Romania and Spain. Thus, the four case studies of impact analyses are being performed by FINEEC (Finnish Education Evaluation Council), Helsinki and Jyväskylä University of Applied Sciences, Jyväskylä; eva-lag (Evaluation Agency Baden-Württemberg), Mannheim and University of Stuttgart, Stuttgart; ARACIS (The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education) and Technical University of Civil Engineering Bucharest, both Bucharest; and AQU Catalunya (Quality Agency for the University System of Catalunya) and Universitat Autònoma de Barcelona, both Barcelona.

Centrepiece of the IMPALA methodology is the causal connection of quality management procedures and changes in attitudes of stakeholders and changes in structures and processes on the program and institutional level. Each IMPALA partner agency carries out a quality assurance procedure – i.e., program accreditation (Finland); evaluation of program modules (Germany); combined institutional and program accreditation (Romania); program pre-accreditation (Spain) – with its university partner. In parallel, the agencies implement simultaneous impact analyses which, so far, are based on surveys and document analyses which are carried out in

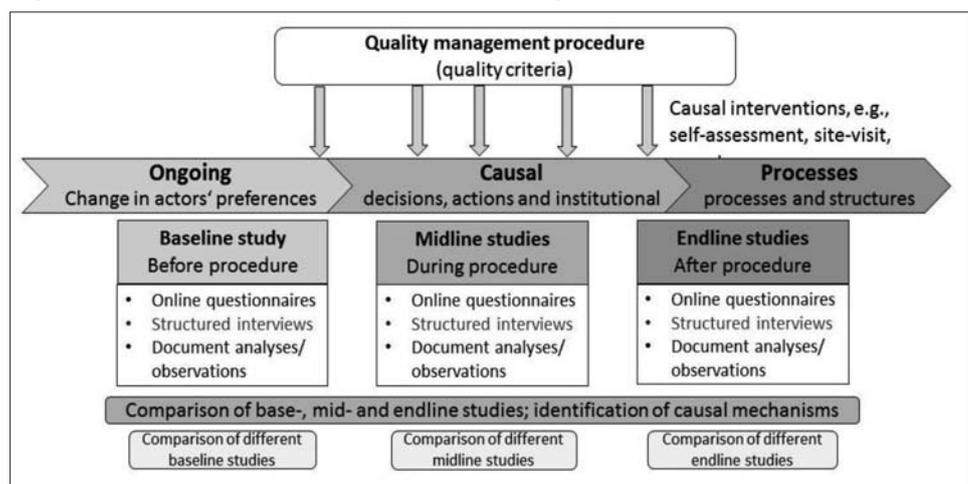
the framework of a before-after comparison approach (see Section 3).

##### 4.2 Research Design

This consists of a baseline data acquisition, intermediate midline data acquisitions and an endline data acquisition (see Figure 4). The baseline data should describe the *status quo* of the investigated system before the intervention takes place. The endline study gives the *status quo* after the quality management intervention is concluded and intended and non-intended effects have been observed. Midline studies serve to establish a dense net of analytical data connecting the baseline and the endline, which may help to better understand the causal social interconnections. To foster this, it is also appropriate to position midline studies at prominent points with respect to quality management interventions and their possible effects.

The basic methodological idea of before-after comparison is that a system state which appeared after an intervention occurred is compared with the state of the same system before (i.e. without) the intervention. In case everything else would be equal and there were no other interventions during the time interval under observation, "subtracting" the baseline from the midline data would directly identify the effect. In the real world, however, things are much more complicated. Usually, there are many competing interventions of various complexities which influence the system under investigation in different ways. Thus, the so-called attribution problem of impact analysis occurs, stating that it is not easy at all to attribute the relevant cause(s) to an observed change phenomenon. The interpretation of data has to deal with this problem, which in general leads to ambiguous interpretations, i.e., several competing interpretational options (which is typical and unavoidable for social science studies).

Figure 4: Before-after comparison research design of impact evaluation



The IMPALA online questionnaires are applied for the baseline, midline and endline in Finnish, German, Romanian and Catalan to members of the four stakeholder groups of *students, teaching staff, institutional leadership* and *quality managers* of the partner higher education institutions in Jyväskylä, Stuttgart, Bucharest and

Barcelona. Furthermore, the IMPALA questionnaires exclusively focus on the area of *teaching and learning* and, to a lesser extent, on *institutional management*. The generic parts of the questionnaires (common to all project partner groups) ask whether the following items are currently present, whether they have changed recently and which reasons have caused these changes (as seen by respondents): course types in study programs; quality assurance instruments used in study programs; alignment of examinations and learning objectives; frequency of development discussions of study programs; observability of quality assurance effects and quality improvements; transparency of responsibilities; attitude towards external or internal quality assurance; perceived attitude of leadership towards quality assurance; assessment of cost/benefit ratio of quality assurance; plans for major program changes; suggestions for quality assurance improvement.

### 4.3 Preliminary Results

In this subsection some selected preliminary<sup>8</sup> results of the IMPALA project are given. In particular, the following selected items are discussed: students' attitude towards quality assurance; teachers' assessment of cost/benefit ratio of quality assurance. As already mentioned above, there are four different quality assurance procedures in the project, which implies that the engaged and well-informed stakeholder groups, who can participate in informative surveys, are of different size in the different cases. This is especially true to the German case study of the impact of module evaluation, in which only a few dozen of surveyed persons are involved deeply enough. In the other cases the number of surveyed stakeholders ranges from 60 to 200, depending, for example, on the number of students in the assessed programs or the number of involved quality assurance staff or teachers.

For reasons of anonymity, in the following the case study universities are coded as Uni1, Uni2, Uni3 and Uni4.<sup>9</sup>

#### 4.3.1 Students' Attitude Towards Quality Assurance

In the online survey, students were asked the following questions:

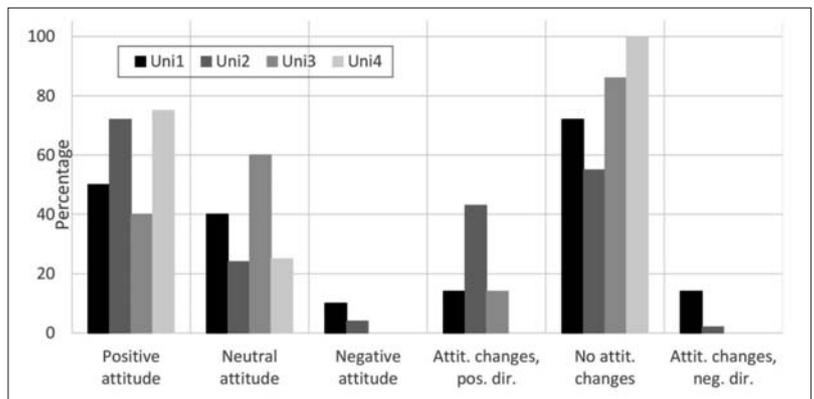
*In general, what is your attitude towards quality assurance in learning and teaching?  
Has your attitude changed in the last year?  
What has changed your attitude?*

The last question was assigned the following four response options: "experience with internal procedures of quality assurance (e.g., course surveys; module evaluations etc.)"; "experience with external procedures of quality assurance (e.g., writing of self-evaluation reports; on-site assessments etc. in accreditations)"; "taking note of peer reports"; "other".

The baseline data show that the students' attitude towards quality assurance is rather positive in the four investigated universities (see Figure 5): 90%, 96%, 100% and 100% of responding students of Uni1, Uni2, Uni3, and Uni4, respectively, characterise their attitude to-

wards quality assurance as positive or neutral, while 50%, 72%, 40% and 75% report a positive attitude, obviously rather high levels in particular in Uni2 and Uni4 (where the "neutral block" is significantly smaller as compared to Uni1 and Uni3). Notable negative attitudes (10%) are only reported at Uni1 (see Figure 5). Similar considerations are true for changes in quality assurance observed in the recent past: Only at Uni1 are there notable negative changes observed by students (14%) in the last year before the quality assurance procedure under study was initiated. Another figure worth mentioning is that 43% of student respondents from Uni2 observed changes of quality assurance in a positive direction during the last year. Furthermore, according to the respondents, students' attitude towards quality assurance before the IMPALA quality assurance procedure started, is relatively stable, in particular in Uni1 (75%), Uni3 (86%) and Uni4 (100%). In those cases where changes of attitudes in the last year were reported, the most influential factor was "experience with internal procedures of quality assurance" which is named by 95% or more respondents as "main" (40-60%) or "partial" (35-60%) cause. "Experience with external procedures of quality assurance" and "taking note of peer reports" are also reported causes, but seem to play a lesser role. The first issue is a "mainly" influential factor for 0-20% of respondents, a "partially" influential factor for 50-80% and "not at all" of influence for 0-50% of respondents. For the answer option "taking note of peer reports" the corresponding figures are: 10-15%, 25-30% and 25-30%, respectively.

Figure 5: Students' attitudes towards quality assurance in %, baseline data: Uni1, Uni2, Uni3, Uni4

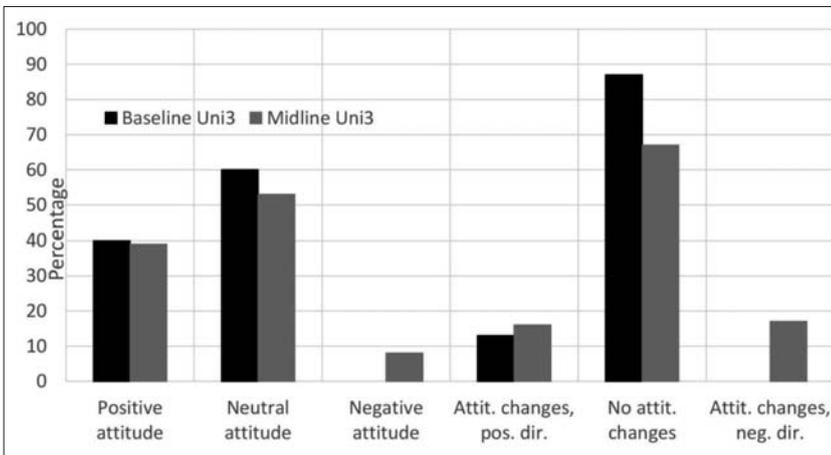


The relative stability of students' attitudes towards quality assurance in the baseline (see Figure 5) is a trigger to look at this aspect in the midline and the endline data. If the reported level of "no changes" decreases or increases significantly, this can be taken as an indicator for the carried out quality assurance procedure to have had at least some effects. This argument is supported by the analysis of Figure 6 below.

<sup>8</sup> The IMPALA project is still ongoing: data collection has not yet finished and data analysis has started only recently.

<sup>9</sup> Participation in the surveys was voluntary. Data are treated completely anonymously and in accordance with the applicable data and privacy protection regulations.

Figure 6: Students' attitudes towards quality assurance in %, baseline and midline data: Uni3



In all the above-mentioned cases further data and system analysis will be necessary to investigate context-dependent causal mechanisms which might help to characterise the observed changes in more detail (in addition to being "positive" or "negative") and identify possible causes of the observed change. Therefore, according to the above discussion of causal social mechanisms (see, in particular, Figures 1 and 2) it is desirable to carry out structured interviews with stakeholders, analysis of evaluation reports, analysis of recommendations and follow-up measures. Such analyses will hopefully lead to a clearer understanding of the actual effects of quality assurance measures.

Concerning the development of students' attitudes towards quality assurance, some preliminary results from the IMPALA project are also available for the baseline and the midline allowing for a before-after comparison. As a selected example, the focus here is on Uni3 of the sample.

The survey results presented in Figure 6 show the following: in general students' negative attitudes towards quality assurance are very low, in fact, many report a positive attitude, i.e. 40% in the baseline and 39% in the midline; even more students reveal a neutral attitude, i.e. 60% in the baseline and 53% in the midline. This also shows that the neutral (and the positive) attitude is decreasing from the baseline to the midline and the negative attitude is increasing from 0% to 8%, accordingly.<sup>10</sup> These data are in accordance with the survey result that student respondents of the midline survey report significantly more recent changes of their attitude towards quality assurance in a negative direction as compared to the baseline survey. The increase is from 0% to 17%. This is accompanied by a slight increase of reported changes in a positive direction (plus 3% from baseline to midline) and a significant decrease of "no changes" of attitude (minus 20%). A possible and plausible interpretation of these data is that the specific experience of the program accreditation (which was

carried out at Uni3 for the first time) was a positive experience for a very small portion of responding students of the study program and a negative experience for some of them. These changes are balanced by a decrease of the "neutral majority" which suggests that the observed changes could be caused by a more detailed acquaintance with the program accreditation which was not present before. However, for a more reliable interpretation again further data from a deeper system and context analysis are required.

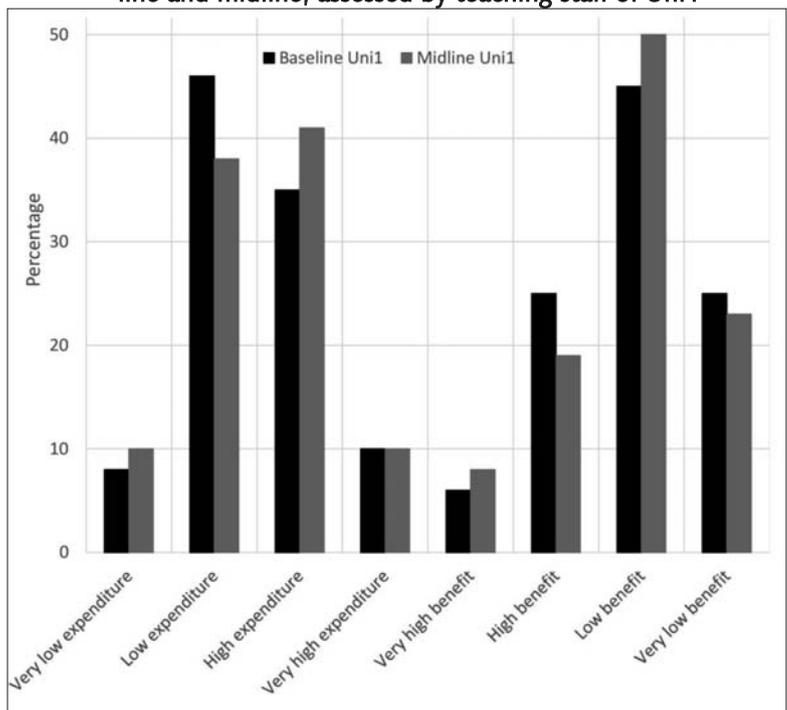
4.3.2 Teachers' Assessment of Expenditures and Benefits of Quality Assurance

In the online survey, teachers were asked the following question: *How do you assess expenditure and benefit of quality assurance?*

The four predetermined response options in each dimension – expenditure, benefit – were "very low", "low", "high" and "very high". Respondents' data are available for the baseline and the midline of Uni1 (N<sub>baseline</sub> = 88, N<sub>midline</sub> = 61) and Uni 3 (N<sub>baseline</sub> = 13, N<sub>midline</sub> = 10) so far (see Figures 7 and 8).

One way of approaching an interpretation of the data is to give numerical weights to the qualitative response options: 1, 2, 3, 4 from "very low expenditure" through "low" and "high" to "very high expenditure", and 4, 3, 2, 1 from "very low benefit" through "low" and "high" to "very high benefit". Then the assessment averages can be calculated for the baseline expenditure, midline ex-

Figure 7: Expenditure and benefit of quality assurance in %, baseline and midline, assessed by teaching staff of Uni1



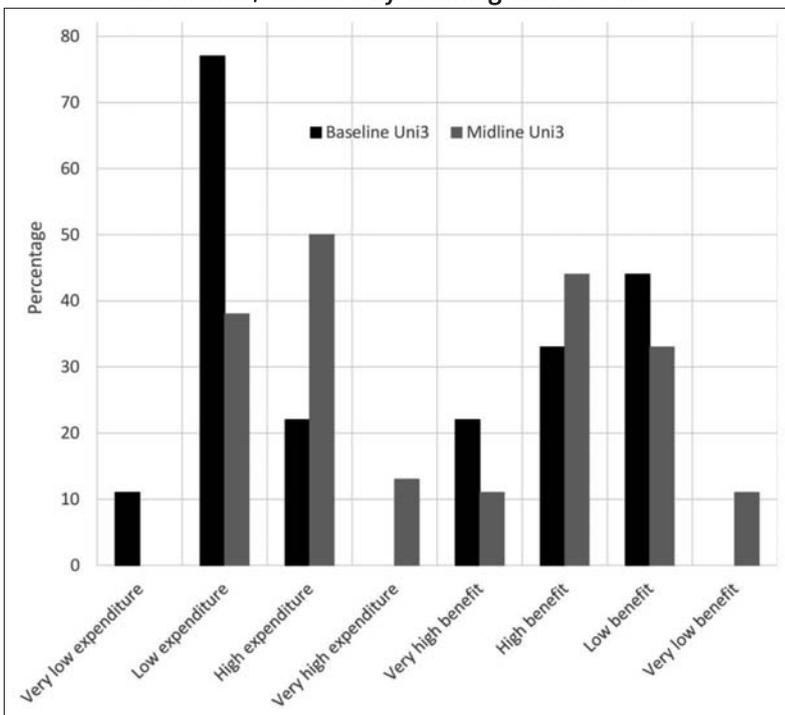
<sup>10</sup> The survey response rates of the online survey to the question "What has changed your attitude?" are too small to be used here.

penditure, baseline benefit and midline benefit for each of the two universities. At Uni1 teachers' average assessment (characterised by the arithmetic meanvalue  $\bar{O}$ ) of the expenditure is the same in the baseline and the midline,  $\bar{O}=2.5$ , which is just in the middle between "low" and "high" (see Figure 7). This stability can be taken as a weak indicator that at Uni 1 the quality assurance procedure does not noticeably affect teachers' assessment of the expenditure of quality assurance. A more detailed and more precise interpretation can only be given after further analysis of the context (e.g., structured interviews with engaged informants), the endline study and the consideration of standard statistical errors.

The data for benefit assessment show that at Uni1 teachers' average assessment of the benefit also is the same in the baseline and the midline,  $\bar{O}=2.9$ , meaning low benefit (see Figure 7). In summary, neglecting differences in detail teachers of the quality-assured study programs assess the expenditure of quality assurance as almost high and the benefit as low. Further analysis will probably reveal causes of this negative overall assessment.<sup>11</sup>

The data presented in Figure 8 exhibit that at Uni3 teachers' average assessment of the expenditure of quality assurance increases significantly from the baseline,  $\bar{O}=2.1$  (which is more positive as compared to Uni1), to the midline,  $\bar{O}=2.8$  (which is more negative as compared to Uni1). Ignoring for the moment other possible causes, the reason for this increase could be the fact that the quality assurance procedure carried out at Uni3 is of broader scope as compared to Uni1.<sup>12</sup>

**Figure 8: Expenditure and benefit of quality assurance in %, baseline and midline, assessed by teaching staff of Uni3**



The data for benefit assessment show that, in accordance with the expenditure assessments, at Uni3 teachers' average assessment of the benefit decreases by approximately 10% from the baseline ( $\bar{O}=2.2$ ) to the

midline ( $\bar{O}=2.4$ ), although the benefit assessment is significantly higher as compared to Uni1 (see Figure 8). In summary, neglecting details teachers of the quality assured study program assess the expenditure of quality assurance as almost low before the quality assurance procedure was carried out, and (almost) high in the midline (right after the on-site visit of the peers). At the same time, the benefit assessment decreases from almost high ( $\bar{O}=2.2$ ) by approximately 10% ( $\bar{O}=2.4$ , inbetween high and low). Again, further analysis is necessary for revealing (possible) causes of this negative overall assessment.

### 5. Summary and Conclusions

Impact analysis in general, and impact analysis of quality management in higher education in particular are very complex social science matters. These are social systems which are highly dynamic open systems and have diverse and complex constituents (e.g., institutional and organisational structures and processes; rather complicated emotional and intentional states of decision-makers; complex processes of decision-making and action-taking). The basic problem of impact analysis is the well-known attribution problem: attributing definite and measurable cause events to observed empirical changes (thus identifying them as effects).

The simultaneous impact analysis based on a before-after comparison design and a causal social mechanism approach seems to be promising. It is not based solely on (often temporally delayed) ex-post surveys; online surveys allow in principle the inclusion of large parts of stakeholder groups (although it is not very easy to identify and activate large numbers of stakeholders in the university world of loosely coupled organisations). At the same time, specific causal social mechanisms are not easy to identify empirically for the case "quality assurance meets higher education institutions", and they are not identifiable without qualitative or quantitative structured individual or group interviews and document analysis.

The IMPALA case study data collected and interpreted so far show that students' attitudes towards quality assurance are rather positive. At the same time, it seems possible to argue that the specific first-time experience of a certain quality assurance procedure is a negative experience for more students as compared to those reporting a positive experience. Concerning the assessment of benefits and expenditures of quality assurance, the IMPALA data show the following: in the case study universities teachers assess the expenditure of quality assurance as almost high and the benefit as (almost) low, where in one case there is no change observed from the baseline to the mid-

<sup>11</sup> Anecdotal conjectures speculate that the longer tradition of the specific quality assurance procedure and its design features could be the reason of some dissatisfaction of some directly involved stakeholders.

<sup>12</sup> Again, a more detailed interpretation can only be given after further analysis of the context and the endline study.

line, while in the other case there is a reported change to higher expenditure and to lower benefit. Further data also seem to suggest that teachers assess the benefit of quality assurance as moderately high and the expenditure as high. Depending on the phase of the quality assurance procedure at which teachers are surveyed the assessments change: for example, expenditures seem to be underestimated before the quality assurance procedure and benefits seem to be underestimated during the procedure before the final accreditation is received.

In summary, further research, further midline and endline data and a more detailed look at the available data (including the consideration of standard statistical errors) and into the causal networks of the study cases is necessary.

#### References

- Afgan, N. H./Carvalho, M. G. (2010): The Knowledge Society: A Sustainability Paradigm. In: *Cadmus*, Vol. 1/No. 1, pp. 28-41.
- Anderson, R. E. (2008): Implications of the Information and Knowledge Society for Education. In: Voogt, J./Knezek, G. (eds.): *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. New York: Springer, pp. 5-22.
- Astbury, B./Leeuw, F. L. (2010): Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation. In: *American Journal of Evaluation*, Vol. 31/No. 3, pp. 363-381.
- Bleiklie, I. (2005): Organising higher education in a knowledge society. In: *Higher Education*, Vol. 49/No. 1, pp. 31-59.
- Coleman, J. S. (1994): *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Drucker, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper and Row.
- Drucker, P. F. (2001): *The Next Society*. In: *The Economist*, November 2001 (4 pages). Retrieved on 7.9.2015 from <http://www.economist.com/node/770819>.
- Gerring, J. (2008): The Mechanistic Worldview: Thinking Inside the Box. In: *British Journal of Political Science*, Vol. 38/No. 1, pp. 161-179.
- Gerring, J. (2010): Causal Mechanisms: Yes, But ..... In: *Comparative Political Studies*, Vol. 43/No. 11, pp. 1499-1526.
- Hedström, P. (2005): *Dissecting the Social: On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Innerarity, D. (2012): Power and Knowledge: The Politics of the Knowledge Society. In: *European Journal of Social Theory*, Vol. 16/No. 1, pp. 3-16.
- Leiber, T. (2014): Evaluation of the Success or Failure of Quality Assurance in Higher Education Institutions: Methodology and Design. In: *Journal of the European Higher Education Area*, No. 2, pp. 39-74.
- Leiber, T./Stensaker, B./Harvey, L. (2015): Impact Evaluation of Quality Assurance in Higher Education: Methodology and Causal Designs. In: *Quality in Higher Education*, Vol. 21/No. 3, pp. 288-311.
- Lingenfelter, P. E. (2012): The Knowledge Economy: Challenges and Opportunities for American Higher Education. In: Oblinger, D. G. (Ed.): *Game Changers. Education and Information Technologies*. Educause, pp. 9-23. Retrieved on 7.9.2015 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub72031.pdf>.
- Little, D. (2014): *Classifying Mechanisms by Location*. Retrieved on 17.12.2015 from [http://images.google.de/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-HAluvk5b-5U/UMFIPau\\_uRI/AAAAAAAAAG\\_Q/WcWfXnK2iNc/s1600/Screen%252BShot%252B2012-12-06%252B%252B8.34.41%252BPM.png&imgrefurl=http://undsoc.org/tag/mechanism/&h=325&w=477&tbnid=VaTtYnxYjldJGM:&docid=ygBUSB19425hWM&ei=fwzwwVa6RDYqtU9zdofAP&tbm=isch&iact=rc&uact=3&page=1&start=0&ved=0CCEQRQMwAGoVChMI7szA1eHpxwIVitYUCh3cbgj-](http://images.google.de/imgres?imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-HAluvk5b-5U/UMFIPau_uRI/AAAAAAAAAG_Q/WcWfXnK2iNc/s1600/Screen%252BShot%252B2012-12-06%252B%252B8.34.41%252BPM.png&imgrefurl=http://undsoc.org/tag/mechanism/&h=325&w=477&tbnid=VaTtYnxYjldJGM:&docid=ygBUSB19425hWM&ei=fwzwwVa6RDYqtU9zdofAP&tbm=isch&iact=rc&uact=3&page=1&start=0&ved=0CCEQRQMwAGoVChMI7szA1eHpxwIVitYUCh3cbgj-)
- Marginson, S. (2006): Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. In: *Higher Education*, Vol. 52/No. 1, pp. 1-39.
- Marginson, S. (2009): The Knowledge Economy and Higher Education: A System for Regulating the Value of Knowledge. In: *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/No. 1, pp. 1-15. Retrieved on 7.9.2015 from <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v21-art3-en>.
- Mark, M. M./Henry, G. T. (2004): The Mechanisms and Outcomes of Evaluation Influence. In: *Evaluation*, Vol. 10/No. 1, pp. 35-57.
- Mueller, C. E./Gaus, H./Rech, J. (2014): The Counterfactual Self-estimation of Program Participants: Impact Assessment Without Control Groups or Pretests. In: *American Journal of Evaluation*, Vol. 35/No.1, pp. 18-25.
- Scriven, M. (1998): Minimalist Theory: The Least Theory that Practice Requires. In: *American Journal of Evaluation*, Vol. 19/No. 1, pp. 57-70.
- Stensaker, B./Leiber, T. (2015): Assessing the Organizational Impact of External Quality Assurance: Hypothesising Key Dimensions and Mechanisms. In: *Quality in Higher Education*, Vol. 21/No. 3, pp. 328-342.
- Torgerson, D. J./Torgerson, C. (2008): *Designing Randomised Trials in Health, Education and the Social Sciences: An Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- United Nations (2008): *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved on 14.12.2015 from [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf).
- Välismaa, J./Hoffman, D. (2008): Knowledge Society Discourse and Higher Education. In: *Higher Education*, Vol. 56/No. 3, pp. 265-285.
- van Weert, T. J. (2006): Education of the Twenty-First Century: New Professionalism in Lifelong Learning, Knowledge Development and Knowledge Sharing. In: *Education in Information Technologies*, Vol. 11/No. 3-4, pp. 217-237.

#### Acknowledgement

The author would like to thank the European Commission (Grant no. 539481-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EIGF) for financial support of the IMPALA project: *Impact Analysis of External Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. Pluralistic Methodology and Application of a Formative Transdisciplinary Impact Evaluation*. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

The author would also like to thank survey respondents for their willingness and kindness to participate and share information. Many thanks also go to the editors of this volume for their valuable and helpful comments on earlier versions of this paper.

■ Dr. Dr. Theodor Leiber, Professor of Philosophy at University of Augsburg (Germany), Scientific Advisor (evaluation, data analysis, methods of empirical social research, project management at European level, impact research), Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Mannheim, E-Mail: [leiber@evalag.de](mailto:leiber@evalag.de)

Günter Wageneder, Christine Fahringer,  
Thomas Guggenberger & Christoph Schwarzl

## Kritische Reflexion von an drei österreichischen Universitäten durchgeführten Qualitätsaudits

In diesem Artikel wird aus drei österreichischen Universitäten über ihre Erfahrungen mit den ab 2013 bei ihnen durchgeführten und 2014 abgeschlossenen Auditverfahren berichtet. Damit sollen einerseits die gewonnenen Erfahrungen bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Audits weitergegeben und reflektiert werden sowie andererseits – mit etwa eineinhalb Jahren Abstand – beleuchtet werden, welche Ziele im Zuge der drei Verfahren erreicht bzw. auch nicht erreicht werden konnten. Es soll dadurch auch ein kritischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Auditverfahren geleistet werden.

### 1. Einleitung

Das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) räumt den österreichischen Universitäten umfassende Autonomie ein, die nur durch den gesetzlichen Rahmen, die Leistungsvereinbarung mit dem zuständigen Ministerium sowie durch die gegebenen Ressourcen beschränkt ist. Seit Inkrafttreten des UG 2002 sind Universitäten bspw. frei, über ihre Binnengliederung zu entscheiden, Berufungen vorzunehmen oder Studienangebote einzurichten bzw. aufzulassen. Mit dieser Autonomie ist die gesetzliche Forderung verbunden, „zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen“ (§ 14 Abs 1 UG 2002). In Ergänzung dazu sieht das 2012 beschlossene „Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz“ (HS-QSG) ein externes Audit der Qualitätsmanagementsysteme (QMS) vor. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es an den meisten österreichischen Universitäten noch wenig Erfahrung mit einem solch umfassenden Instrument der externen Qualitätssicherung; auch die Richtlinien der Agenturen waren noch in Entwicklung. Unter anderem ergab sich (möglicherweise für alle Beteiligten) aus dem Spannungsverhältnis von prüfendem und beratendem Charakter der Verfahren (dargelegt in den Auditrichtlinien) eine gewisse Unsicherheit. An den Universitäten bestanden noch wenige Kenntnisse darüber, inwieweit Audits für interne Zwecke gesteuert werden können.



Günter Wageneder



Christine Fahringer



Thomas Guggenberger



Christoph Schwarzl

### 2. Rahmenbedingungen und Zielsetzungen

Grundlagen für die Durchführung von Audits sind der gesetzliche Rahmen und die Richtlinien der beauftragten Agentur. Weiters haben die grundsätzlichen Rahmenbedingungen (z.B. Größe, Fächer und Ressourcen) der zu evaluierenden Universität sowie die dort gesetzten Zielsetzungen und Erwartungen prägenden Charakter für die Durchführung der Verfahren.

#### 2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und Audit-Agenturen

Das HS-QSG sieht für die österreichischen Universitäten ein alle sieben Jahre durchzuführendes externes Audit vor. Hierfür kann eine Agentur des European Quality Assurance Register (EQAR) oder eine Agentur einer ergänzenden Ministeriumsverordnung gewählt werden. Weiters schreibt das Gesetz die Prüfbereiche vor (§ 22 Abs 2 HS-QSG). Diese gehen wesentlich über die in den European Standards and Guidelines (ENQA 2005/2015) genannten Bereiche hinaus. Sie schließen neben Studium und Lehre (§ 22 Abs 2 Z 2 HS-QSG) auch die Integration der Qualitätsstrategie in die Steuerungsinstrumente (Z 1),

Tabelle 1: Charakterisierung der drei auditierten Universitäten (basierend auf Wissensbilanz 2014 bzw. Rechnungsabschluss 2014)

	Universität Innsbruck	Universität Salzburg	Universität für Bodenkultur Wien
Anzahl Studierende 2014/15	28.225	17.004	12.324
Anzahl Mitarbeiter/innen 2014 (Vollzeitäquivalente)	4.574 (2.518)	2.791 (1.634)	2.582 (1.629)
Eingeworbene Drittmittel 2014 (Forschung)	49 Mio. €	22 Mio. €	43 Mio. €
Gesamtbudget 2014	264 Mio €	157 Mio €	164 Mio. €

die Qualitätssicherung in der Forschung, der Organisation, der Administration im Bereich von Personal (Z 2), die Einbindung von Internationalisierung und gesellschaftlichen Zielsetzungen (Z 3) sowie Informationssysteme und die Beteiligung von Interessensgruppen (Z 4) mit ein. Erhaltene Zertifizierungen sind sieben Jahre gültig, die Audit-Ergebnisse sind zu veröffentlichen. Etwaige Auflagen sind innerhalb von zwei Jahren zu erfüllen. Nicht-Zertifizierungen führen zu einem verpflichtenden Re-Audit innerhalb von zwei Jahren durch die nationale Agentur AQ Austria. Qualitätsaudits sind damit in Österreich verbindlicher als etwa in Deutschland, wo sie einen primär beratenden Charakter haben (Nickel 2014, S. 20). Allerdings sieht auch in Österreich das Gesetz keine weiteren Konsequenzen oder Bedingungen vor. Die Verfahrensdetails sind von den durchführenden Agenturen in ihren Richtlinien festzulegen. Inwieweit den Audits langfristig tatsächlich Wirkung zukommt hängt einerseits vom Stellenwert des Qualitätsmanagements (QM) an der jeweiligen Universität und andererseits von der Wahrnehmung der Auditergebnisse im Wissenschaftsministerium ab. Nicht bestandene oder auch nicht durchgeführte Audits könnten im Rahmen der alle drei Jahre abzuschließenden Leistungsvereinbarungen zu Einschränkungen bei den Ressourcenzusagen oder auch zu weiteren Auflagen (nun im Rahmen dieser Leistungsvereinbarung) führen.

**2.2 Die auditierten Universitäten**

Größe und Ausrichtung einer Universität sind vor allem hinsichtlich der Auswahl der Gutachter/innen von Relevanz. Tabelle 1 gibt anhand ausgewählter Eckdaten einen Überblick über die drei hier berichtenden Universitäten.

**2.3 Zielsetzungen und Erwartungen**

An vielen Stellen wird auf die klassische Zweiteilung von Auditverfahren in eine prüfende und in eine beratende Funktion hingewiesen (vgl. Zechlin 2009; Hopbach 2013b). Dies wird auch in den Richtlinien der beauftragten Agenturen explizit zum Ausdruck gebracht. Demgemäß sind es auch für die Universitäten die folgenden zwei Zielsetzungen, die zuallererst mit einem Auditverfahren verbunden sind:

- die Erfüllung des gesetzlichen Auftrages zur Überprüfung der QMS sowie
- die Aussicht auf Hinweise und Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.

Darüber hinaus lassen sich angelehnt an Gaberscik (2013) weitere Zielsetzungen in zwei Kategorien definieren:

- Weitere kurzfristige Ziele (Projektziele):
  - o Darstellung der internen Abläufe,
  - o Kommunikation des Erfolgs nach innen und außen.
- Langfristige Ziele (Nutzen):
  - o Optimierung von Abläufen,
  - o Steigerung des Qualitätsbewusstseins, der Qualitätskultur in allen Bereichen.

In Teil 4 dieses Artikels wird darüber reflektiert, inwieweit diese Zielsetzungen in den hier geschilderten Auditverfahren erfüllt werden konnten.

**3. Die durchgeführten Auditverfahren – Praxis und Reflexion**

**Tabelle 2: Überblick über die durchgeführten Audits**

	<b>Universität Innsbruck</b>	<b>Universität Salzburg</b>	<b>Universität für Bodenkultur Wien</b>
<b>Durchführende Agentur</b>	Organ für die Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ) <sup>1</sup>	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)
<b>Verfahrensgrundlage</b>	HS-QSG + Auditrichtlinie des OAQ, Stand Jänner 2013	HS-QSG + Auditrichtlinie der AQ Austria, Stand Juni 2013	HS-QSG + Auditrichtlinie der AQ Austria, Stand Juni 2013
<b>Anzahl Prüfstandards</b>	18	4	4
<b>Anzahl der Gutachter/innen</b>	5 (2 CH, 2 D, 1 LUX)	5 (2 CH, 2 D, 1 NL)	5 (3 D, 1 NL, 1 SLO)
<b>Selbstbericht</b>	56 Seiten + Anhänge	91 Seiten + Anhänge	132 Seiten + Anhänge
<b>Anzahl Vor-Ort-Besuche</b>	2	2	2
<b>Anzahl Gesprächsrunden (1. und 2. Vor-Ort-Besuch)</b>	3 + 10	15 + 13	11+14
<b>Anzahl Interviewpartner/innen</b>	insg. > 70	insg. > 90	insg. > 90
<b>Verfahrenssprache</b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b>Gutachten und Stellungnahmen</b>	19 Seiten Gutachten, 7 Seiten Stellungnahme	21 Seiten Gutachten, 9 Seiten Stellungnahme	16 Seiten Gutachten, 3 Seiten Stellungnahme
<b>Ergebnis</b>	Zertifikat erhalten am 2.10.2014; 2 Auflagen	Zertifikat erhalten am 3.7.2014; 1 Auflage	Zertifikat erhalten am 15.9.2014, ohne Auflagen
<b>Dauer des Verfahrens</b>	06/2013 - 10/2014	01/2013 - 07/2014	12/2013 - 09/2014

Im Folgenden werden die einzelnen Verfahrensschritte kurz geschildert und die hierbei gewonnenen Erfahrungen reflektiert. Die einzelnen Phasen, vor allem die zuerst genannten, sind dabei nicht trennscharf, sondern überlappen einander.

**3.1 Im Vorfeld: Konsolidierung QMS**

Im Vorfeld der Auditverfahren fand an den Universitäten eine Konsolidierung der bereits vorhandenen oder noch im Aufbau befindlichen QMS statt. Die QMS aller drei Universitäten sind an dem von Nickel (2007, S. 41ff.) entwickelten, gut auf universitäre Anforderungen abgestimmten, Modell orientiert. Dieses stellt die Basiselemente hochschulischer QMS (Ziele, Input, Prozesse, Ergebnisse, Feedback) in einem Regelkreismodell zueinander in Beziehung. Der von Nickel (2014, S.

<sup>1</sup> Seit 1.1.2015 Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ)

6ff.) vorgeschlagenen Typisierung nach sind die entwickelten QMS als Typ-B-Systeme zu verorten und demgemäß mehrheitlich prozessorientiert gestaltet. Sie beinhalten mit der punktuellen Nutzung von Evaluationsverfahren aber ebenso Typ-A-Elemente. Letztlich ist gerade in dieser Phase außerdem eine gewisse Typ-C-Orientierung nicht zu verleugnen: Bei der Weiterentwicklung der QMS spielten auch die Richtlinien und damit die Anforderungen der Audit-Agenturen eine wesentliche Rolle.

#### Reflexion

- Viele Entwicklungen im Bereich des QM hätten an den Universitäten ohne Aussicht auf das durchzuführende Audit nicht oder nicht in dieser Art stattgefunden. Die regelmäßigen Auseinandersetzungen mit den Auditverfahren und deren Rahmenbedingungen – vor allem im Netzwerk der Qualitätsmanager/innen der österreichischen Universitäten<sup>2</sup> – haben viel zu Klärungen und internen Weiterentwicklungen beigetragen. So konnten bereits deutlich vor Beginn der konkreten Vorbereitungen auf das Audit noch vorhandene Lücken im QMS erkannt und bearbeitet werden.
- Das Audit als externer „Anlassfall“ trug auch in der internen Kommunikation viel dazu bei, Aufmerksamkeit für das QMS bzw. für Qualitätsthemen zu schaffen. Es diente in manchen Fällen auch als externe Legitimation für die Umsetzung von ansonsten möglicherweise weniger beliebten Maßnahmen.
- Ein zentrales Erfolgselement bei der Vorbereitung des QMS für das Audit ist dessen einfache und verständliche Darstellung. Insbesondere ist es notwendig, deutlich darauf hinzuweisen, dass zahlreiche Elemente des QMS (wie z.B. Zielvereinbarungen oder Evaluierungen) bereits bestehen und dass es nun – im Vorfeld des Audits – vor allem darum geht, diese Elemente „in ein System zu bringen“. Damit wird gegenüber den internen Beteiligten klargestellt, dass es nicht darum geht, etwas völlig Neues aufzubauen, sondern das Bestehende zu vernetzen und ggf. weiterzuentwickeln. So wurde an einer Universität im Zuge der Erstellung des Selbstberichts insbesondere darauf geachtet, vorhandenen Lücken in der Dokumentation zu schließen, um so eine auch für externe Personen nachvollziehbare Darstellung der wesentlichen Instrumente im QMS zur Verfügung zu haben.

### 3.2 Auswahl der Agentur

Das österreichische QM-Netzwerk veranstaltete bereits 2010 eine „Agency Fair“, bei der sich sechs, schon in Hinblick auf die Situation in Österreich ausgewählte Agenturen (AQUIN, AQA, ASIIN, evalag, FINHEEC und OAQ) präsentieren konnten. Die beteiligten Universitäten sichteten Agenturprofile und -richtlinien, führten Vorgespräche, holten Angebote ein, organisierten Präsentationen und wogen auf diese Weise die Vor- und Nachteile einzelner Agenturen ab. Auf dieser Grundlage entschieden sich die hier berichtenden Universitäten letztlich in zwei Fällen für die österreichische und in einem Fall für die schweizerische Agentur. In allen drei Fällen war hierfür mitentscheidend, dass diese beiden Agenturen stark auf den Entwicklungsaspekt von Audits

fokussieren wollten und die Verfahren in deutscher Sprache abwickeln konnten.

#### Reflexion

- Für die Wahl der richtigen Agentur ist wesentlich, wie die Gutachter/innen-Teams zusammengesetzt werden und aus welchem Pool Gutachter/innen rekrutiert werden können. Vorgaben für die Berichterstellung und die Organisation der Vor-Ort-Besuche inkl. der Auswahl und Zusammensetzung der Gesprächspartner/innen sind ebenfalls von Bedeutung. Abschließend geht es auch um den Prozess der Erstellung des Gutachtens. All diese Aspekte werden im Folgenden – auch mit Bezug auf die Agenturen – ausführlicher thematisiert.

### 3.3 Inneruniversitäre Kommunikation und Einrichtung von Arbeitsgruppen

An allen drei Universitäten waren die Vorbereitungen auf das bevorstehende Audit geprägt von umfangreichen Kommunikationsmaßnahmen, zu denen jeweils eine interne Auftaktveranstaltung mit der Geschäftsführung der beauftragten Agentur, der Universitätsleitung und weiteren Universitätsangehörigen zählte. Neben Aussendungen, spezifischen Informationen auf Webseiten und Beiträgen in internen Universitätsmagazinen war vor allem die Kommunikation in eigens eingerichteten Arbeitsgruppen von zentraler Bedeutung.

#### Reflexion

- Regelmäßig, umfangreich und über verschiedene Kanäle über das Audit zu kommunizieren, ist erforderlich, um bei allen Beteiligten die entsprechenden „Commitments“ zu erzeugen.
- Die QM-Stabsstellen können sich im Zuge dieser intensiven Kommunikation einen guten Überblick über die Zugänge zum Thema Qualität in den einzelnen Bereichen verschaffen, auf dieser Basis ein gemeinsames Qualitätsverständnis herstellen und die Anforderungen des Audits erläutern. Der externe Anlassfall „Audit“ bietet so eine gute Gelegenheit, mit den Kolleg/innen im Rahmen von Präsentationen, Arbeitsgruppentreffen u.Ä. herauszuarbeiten, welche weiteren Maßnahmen in Hinblick auf die Erreichung der Audit-Standards (und damit auch zur Weiterentwicklung des QMS) noch erforderlich sind.

### 3.4 Erstellen des Selbstberichts

Im Falle der geschilderten Verfahren bestand bei der Erstellung des Selbstberichts weitgehende Gestaltungsfreiheit. Der Rahmen war alleine durch die im Gesetz genannten und in den Verfahrensrichtlinien und Audit-Standards konkretisierten Prüfbereiche gesetzt. Jedenfalls zu verfassen war eine Selbstbeurteilung entlang der Audit-Standards der jeweiligen Agentur. Die konkreten Herangehensweisen waren wiederum unterschiedlich gestaltet: In einem Fall wurde der Selbstbericht auf Basis des bereits vorhandenen QM-Handbuches verfasst. Zu

<sup>2</sup> Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten, kurz QM-Netzwerk; <http://www.qm-netzwerk.at>

ergänzen waren insbesondere Reflexionen über die Erfüllung der Audit-Standards. An einer anderen Universität wurden von den Arbeitsgruppen Texte übermittelt, danach erstellte die QM-Stabsstelle daraus den Gesamtbericht. An der dritten Universität wurden die verschiedenen Interessensgruppen in die Erstellung eines ausschließlich zentral verfassten Berichtes miteinbezogen. Auf Grundlage von Vorgesprächen wurde eine erste Version erstellt. Diese wurde in einer Steuerungsgruppe diskutiert, adaptiert und im Anschluss daran allen Beteiligten mit der Bitte um Rückmeldung übermittelt. An zwei Universitäten wurden die Selbstberichte im Internet, an einer Universität im Intranet veröffentlicht.

#### *Reflexion*

- Dem Austausch über den Selbstbericht in den entsprechenden Gremien bzw. dessen interner Veröffentlichung kommt neben der Kommunikationsfunktion auch eine hoch wirksame Klärfunktion zu (Bewusstmachen und Strukturieren der bestehenden QMS-Elemente).
- Der Freiheit bei der Gestaltung des Selbstberichts sind – obwohl diese grundsätzlich sehr begrüßt wurde – auch zwei kritische Positionen entgegen zu stellen: Zum einen würde ein engeres Gerüst vermutlich weniger Abstimmungsbedarf zwischen Universität und betreuender Agentur erfordern. Zum anderen, und das ist der kritischere Punkt, könnten engere Vorgaben hinsichtlich der Struktur des Selbstberichts auch den abschließenden Bericht der Gutachter/innen stärker strukturieren und so gewährleisten helfen, dass zentrale zu untersuchende Aspekte im Gutachten angemessene Berücksichtigung finden.
- Die Berichterstellung hat an allen drei Universitäten zu einer verstärkten Reflexion des QMS beigetragen. Durch die systematisierte Darstellung von Instrumenten, Funktionen und Prozessen sind diese stärker ins institutionelle Bewusstsein vorgedrungen.

### **3.5 Auswahl der Gutachter/innen**

Die Auswahl der Gutachter/innen erfolgte unter Berücksichtigung der Größe und Struktur ihrer „Heimatuniversität“ sowie ihrer fachlichen Herkunft. In Hinblick auf diese Aspekte sollten die Peers zur begutachtenden Universität passen. Die Agenturen stellten zudem sicher, dass insbesondere Personen mit Leitungserfahrung im Gutachter/innen-Team vertreten waren. Bereits vorhandene Erfahrungen als Gutachter/in in einem Audit- oder Akkreditierungsverfahren wurden (auch in den jeweiligen Auditrichtlinien der Agenturen) nicht explizit thematisiert. Nach der Vorauswahl durch die Agenturen wurden den Universitäten Listen mit möglichen Gutachter/innen vorgelegt, die in Hinblick auf mögliche Befangenheiten geprüft werden konnten.

#### *Reflexion*

- Als positiv wurde die Möglichkeit empfunden, die Liste der potentiellen Gutachter/innen durchsehen und möglicherweise befangene Gutachter/innen beanspruchen zu können.
- Bei der Zusammenstellung der Gutachter/innen-Teams sollte aber zudem auf bestehende (aktive, aber

ggf. auch passive) Erfahrungen mit Audit- oder Akkreditierungsverfahren geachtet und diese allenfalls explizit gemacht werden. Mindestens ein Mitglied des Gutachter/innen-Teams sollte jedenfalls über Erfahrung mit Audits oder ähnlichen Evaluierungsverfahren verfügen.

- Es empfiehlt sich weiters, auch Personen mit operativer QM-Erfahrung (im Sinne der Arbeit in einer QM-Einheit) in das Gutachter/innen-Team aufzunehmen. Diese sind im Regelfall besser mit der Entwicklung und Umsetzung von QMS und damit verbundenen Herausforderungen vertraut. Das Einbringen dieser operativen Sichtweise könnte das Verständnis über das zu auditierende QMS wesentlich erhöhen.
- In den letzten Jahren fand im Bereich des QM an Hochschulen eine starke Professionalisierung statt, die u.a. zur Herausbildung einer eigenen Terminologie führte (vgl. Loprieno 2015). Ein/e Gutachter/in mit operativer QM-Erfahrung könnte dem restlichen Gutachter/innen-Team, das aus Personen mit Leitungserfahrung und Studierenden besteht, manche QM-spezifischen Sichtweisen vermitteln. Damit könnte auch das Feedback an die Universitäten spezifischer ausfallen.

### **3.6 Interne Vorbereitung der Vor-Ort-Besuche**

Wesentliches Element der internen Vorbereitung der Vor-Ort-Besuche war das Briefing aller an den Gesprächsrunden mit den Gutachter/innen beteiligten Personen, um sie mit den QM-Begrifflichkeiten vertraut zu machen, einen gemeinsamen Informationsstand herzustellen und ihnen zu vermitteln, dass es sich bei einem Audit nicht ausschließlich um eine Prüfung handelt (manchem Vorgespräch mit den Agenturen folgend, haben Audits nur einen sehr geringen Prüfungscharakter), sondern dass die Gutachter/innen auch als „critical friends“ um Feedback „auf gleicher Augenhöhe“ gebeten werden.

Den universitätsinternen Teilnehmer/innen wurden zudem die Funktionen der Gutachter/innen an deren Heimatinstitutionen sowie – damit in Zusammenhang – zentrale Spezifika des österreichischen Hochschulsystems vermittelt (bspw. die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten bei der Einrichtung von Studien bzw. der Ausgestaltung von Curricula), sodass sie ihrerseits bereits in den Gesprächen mögliche Missverständnisse erkennen und sofort aufklären konnten.

Die Briefings konnten letztlich auch dafür genutzt werden, den internen Teilnehmer/innen ihre Rolle im QMS nochmals zu verdeutlichen und die für die Gespräche relevanten Unterlagen, Instrumente und Prozesse zu besprechen. Wenn sichergestellt ist, dass die dem Selbstbericht entsprechenden Bezeichnungen verwendet werden, kann Missverständnissen bei den Audit-Gesprächen vorgebeugt werden.

#### *Reflexion*

- Mit Hilfe der Briefings konnte an allen drei Universitäten klar gemacht werden, dass es im Rahmen der Audit-Gespräche nicht um einzelne Problemfälle gehen soll, sondern vielmehr um die grundsätzlichen QM-Mechanismen. Auf diese Weise sollte der Mög-

lichkeit entgegen gewirkt werden, dass die Gutachter/innen als „Klagemauer“ genutzt werden.

- An einer Universität erwies es sich als vorteilhaft, dass in den Briefings auch Vertreter/innen der Universitätsleitung (zumindest teilweise) anwesend waren. So konnten die Bedeutung des Audits unterstrichen und die Erwartungen der Universitätsleitung klar kommuniziert werden.
- In einem Fall gab es umfangreichere Vorbereitungsworkshops. Diese wurden von einer nicht mit dem Audit befassten Qualitätssicherungsagentur geleitet und umfassten neben Briefing im oben geschilderten Sinne eine kurze Simulation des Audits. Die Teilnehmer/innen konnten sich so auch auf die soziale Situation eines Audits vorbereiten. Die Workshops erwiesen sich als sehr hilfreich, weil die Agentur Fragen zum Instrument des Audits auf Grundlage ihrer praktischen Erfahrungen beantworten konnte.

### 3.7 Vor-Ort-Besuche

An allen drei Universitäten fanden zwei Vor-Ort-Besuche statt. Der erste Teil (ein- bis zweieinhalb Tage) diente dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Vermitteln der Strukturen der Universität, dem Führen von Gesprächen über das QMS sowie dort und da auch bereits der Erörterung von Detailfragen. Am Ende des ersten Vor-Ort-Besuches wurden Themen für den zweiten Vor-Ort-Besuch festgelegt. Der zweite Vor-Ort-Besuch fand anderthalb bis vier Monate nach dem ersten statt und dauerte zweieinhalb bis drei Tage. Fanden beim ersten Besuch zu einem guten Teil Gespräche mit dem Rektorat und den Mitarbeiter/innen des QM sowie bei zwei Universitäten mit Mitarbeiter/innen der zentralen Serviceeinrichtungen statt, so standen beim zweiten Besuch Gespräche mit Vertreter/innen der Wissenschaft und der Studierenden im Vordergrund.

#### Reflexion

- Die Vorbereitung des Vor-Ort-Besuchs durch die Gutachter/innen umfasst notwendigerweise das Studium des Selbstberichts. Ein Gutteil der Zeit in den Gesprächsrunden mit den Gutachter/innen sollte sodann darauf verwendet werden, zu überprüfen, ob das im Selbstbericht geschilderte QMS an der Universität gelebt wird. Die hinreichende Kenntnis des Selbstberichts war allerdings nicht immer vorhanden. An zwei der drei hier vertretenen Universitäten wurde weder das zugrunde gelegte QMS-Konzept diskutiert, noch wurde es mit den Handlungsfeldern in Beziehung gesetzt oder bspw. eine Diskussion hinsichtlich der Wirkung des QMS geführt. Vielmehr standen allgemeine (vom vorgelegten QMS-Konzept losgelöste) Gespräche über das Funktionieren der Universität im Vordergrund. Künftig sollte durch die Verfahrensbegleitung sichergestellt werden, dass diese Aspekte im Zuge der Vor-Ort-Besuche ausreichend abgedeckt werden.
- Die Erfahrungen zeigen, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen den Gutachter/innen nicht hinreichend bekannt waren (z.B. die Rollenaufteilung zwischen Rektorat und Senat bei der Einrichtung und Ausgestaltung von Studien). Dies hat teilweise für Verwir-

rung gesorgt. Insofern wäre eine Konsequenz aus den hier geschilderten Auditverfahren, dass im Gutachter/innen-Team auch ein Mitglied vertreten sein sollte, das mit den nationalen Gegebenheiten sehr gut vertraut ist.

- Wenn Gaberscik (2013, S. 71) darüber berichtet, dass im Rahmen der Vor-Ort-Besuche „(...) auch ein reger Erfahrungsaustausch (erfolgte), so dass das Wissen und die Kompetenz der Peers (...) erschlossen werden konnte“, stellt sich die Frage, inwiefern ein solcher Austausch auch in den hier berichteten Fällen stattgefunden hat: An zwei der drei Universitäten war hierfür kein organisatorischer Rahmen vorgesehen und somit hat – abseits von einigen informellen Gesprächen – ein solcher Austausch auch nicht stattgefunden. An der dritten Universität gab es etwas mehr Austausch, allerdings lautete auch hier das Feedback der Teilnehmer/innen, dass ein intensiverer Austausch mit den Gutachter/innen sehr wünschenswert gewesen wäre.

### 3.8 Gutachten

Für die Universitäten ist nicht im Detail nachvollziehbar, in welcher Form die Gutachter/innen bzw. die Agenturen an den Gutachten gearbeitet haben. Somit kann dieser Prozessschritt hier nicht beschrieben werden. Dennoch sollen einige zu reflektierende Aspekte festgehalten werden.

Die Einschätzungen der erhaltenen Gutachten gehen an den drei Universitäten sehr weit auseinander. Zwei Universitäten sind mit dem erhaltenen Gutachten weitgehend bis sehr zufrieden. An der dritten Universität sind sich alle inneruniversitär Beteiligten darüber einig, dass das Gutachten wenig mit der Universität zu tun hat, dass die Aussagen darin nicht auf die tatsächlichen Gegebenheiten bezogen sind und dass Einschätzungen nicht zutreffen. Dies ist nicht nur an kritischen Stellen der Fall, selbst den positiven Rückmeldungen kann die Universität in vielen Fällen nicht zustimmen. Insgesamt enthält dieses Gutachten nur sehr wenige für die Universität tatsächlich verwertbare Aussagen. In mindestens zwei Fällen sind zudem Einschätzungen und Empfehlungen nicht immer bzw. nicht gänzlich mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen im Einklang (bspw.: Kritik der Trennung von Ausgestaltung und Umsetzung von Curricula). Vor diesem Hintergrund soll überlegt werden, welche Mechanismen dabei hilfreich sein könnten, qualitativ hochwertige, und für die Universitäten verwertbare Gutachten zu gewährleisten.

#### Reflexion

- Eine agenturseitige Koordination und Redaktion des Gutachtens wäre anders mit der Textsorte „Audit-Gutachten“ vertraut und könnte noch besser auf die Beachtung der gesetzlichen, universitären und auditspezifischen Rahmenbedingungen sowie auf die Abhandlung zentraler QMS-Aspekte achten.
- Die Vorgabe einer einheitlichen Struktur des Gutachtens könnte helfen, dass darin auch tatsächlich alle für ein Audit relevanten Aspekte abgedeckt sind, dass die Audit-Standards ausreichend thematisiert werden und auf das gesamtuniversitäre QMS ausreichend Bezug

genommen wird. Eine einheitliche Struktur würde zudem die Lesbarkeit erhöhen und Vergleiche mit anderen von derselben Agentur zertifizierten Hochschulen erlauben. Dieser Vergleich war an einer Universität möglich und wurde dort als sehr nützlich empfunden. Hierbei dürfte eine zentrale Rolle gespielt haben, dass sich das Gutachten in diesem Fall an 18 anstatt an nur vier Audit-Standards orientieren musste.

- In allen drei Fällen wurden – wie in den Verfahrensrichtlinien vorgesehen – zunächst Vorab-Versionen der Gutachten übermittelt, die hinsichtlich eindeutiger Faktenfehler korrigiert werden konnten. In zwei Fällen waren in den zweiten Versionen dennoch nachwievor Fehleinschätzungen enthalten. Solcherart nicht berücksichtigte Hinweise bezogen sich auch auf später festgelegten Auflagen.

### 3.9 Stellungnahme der Universität

Zum finalen Gutachten konnten gemäß Verfahrensrichtlinien inhaltliche Stellungnahmen verfasst werden. Diese sind je nach Einschätzung des erhaltenen Gutachtens an den drei Universitäten sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie reichen von drei bis zu neun Seiten und sind gemeinsam mit den Gutachten und den Verfahrenszusammenfassungen auf den Webseiten der Agenturen und der Universitäten öffentlich abrufbar<sup>3</sup>.

#### Reflexion

- Von Anfang an wurde von einer Agentur auf die Wichtigkeit der Stellungnahme hingewiesen, da diese jedenfalls bei der Zertifizierungsentscheidung berücksichtigt werden würde. Inwieweit die Stellungnahmen in die Zertifizierungsentscheidungen bzw. Endberichte tatsächlich eingeflossen sind, ist schwer nachzuvollziehen. Explizite Hinweis darauf gibt es nicht.

### 3.10 Zertifizierungsentscheidung

Die Zertifizierungsentscheidungen erfolgten durch das Board bzw. die Akkreditierungskommission der jeweiligen Agentur. Die Entscheidung wird auf Grundlage des Gutachtens und der Stellungnahme der Universität getroffen. Von den drei Universitäten wurden zwei Universitäten mit Auflagen und eine Universität ohne Auflagen zertifiziert. Dabei folgten die Zertifizierungsentscheidungen allesamt den Gutachten und den darin vorgeschlagenen Auflagen.

Zwei Universitäten nutzten die Zertifikatsverleihung für interne und externe Aussendungen sowie kleine Feiern. Da sowohl die erhaltenen Gutachten als auch die Stellungnahmen im Internet öffentlich bereitgestellt sind, stellen auch diese ein Element der Öffentlichkeitsarbeit über das Auditverfahren dar. In zwei Fällen wurden die erhaltenen Gütesiegel auf den QM-Webseiten angebracht, an der dritten Universität auch auf der Homepage der Universität.

#### Reflexion

- Die Zertifikatsverleihung bildet den offiziellen Abschluss des Verfahrens. Ähnlich wie bei der Auftaktveranstaltung zum Beginn des Audits sollte auch hier die Möglichkeit genutzt werden, den Abschluss des aufwändigen Verfahrens angemessen zu kommunizieren.

- Allerdings hält sich die Öffentlichkeitswirksamkeit der erfolgreich bestandenen Verfahren doch in Grenzen. Die Zertifizierung des QMS sagt letztlich wenig über die Qualität der Studiengänge oder der Forschungsleistungen der Universität für sich aus. Denn anders als etwa in Akkreditierungsverfahren steht nicht diese Qualität für sich (im Sinne der Übereinstimmung mit bestimmten Mindeststandards) im Fokus eines Audits, sondern vielmehr die Umsetzung und allenfalls Adäquanz der intern definierten Qualitätssicherungsprozesse (vgl. bspw. Zechlin 2009, S. 30; Kainz/Gaberscik 2015, S. 106f.). Dies ist komplexer und nach außen hin schwieriger zu kommunizieren.

## 4. Umsetzung der gesetzten Ziele und Erwartungen

Die wichtigsten beiden mit der Durchführung eines Audits verbunden Zielsetzungen sind zum einen die Überprüfung der Erfüllung des gesetzlichen Auftrags und zum anderen die Weiterentwicklung der einzelnen QMS. Darüber hinaus wurden mit Gaberscik (2013) weitere Zielsetzungen formuliert (vgl. Abschnitt 2.3).

Der gesetzliche Auftrag wurde an allen drei Universitäten erfüllt, ihre QMS sind für sieben Jahre zertifiziert. Die Darstellung der internen Abläufe und die Kommunikation des Erfolgs nach innen und außen sind eng mit dem eigentlichen Auditprozess verwoben und konnten daher ebenfalls kurzfristig erreicht werden.

Differenzierter verhält es sich dagegen mit den verwertbaren Hinweisen für die Weiterentwicklung der QMS, mit der Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen (Empfehlungen), der Optimierung von Abläufen oder mit einer „Steigerung des Qualitätsbewusstseins“:

- Im Vorfeld der Audits und währenddessen konnte die Auseinandersetzung mit Themen des QM gehoben und die Bedeutung von QM kommuniziert werden. Die Einbindung vieler interner Stakeholder führte zu einem höheren Commitment zu QM. Danach hat das Thema an Aufmerksamkeit verloren. Eine Steigerung des **Qualitätsbewusstseins** fand also vor allem in einer „Karotte-vor-dem-Esel-Phase“ vor und während des Audits statt, die langfristige Wirkung ist dagegen zu bezweifeln. Allenfalls wird sie in Form der Umsetzung der erhaltenen Empfehlungen und Auflagen zu erkennen sein. Regelmäßige interne Reflexionsrunden und Monitoring des QMS insgesamt, möglicherweise angestoßen durch eine externe Verpflichtung zu jährlichen Zwischenberichten, könnte hier zu noch mehr Kontinuität und Verbindlichkeit führen.
- Da bei den Gesprächen vor Ort wenig Zeit für Reflexionsrunden zwischen den Gutachter/innen und Vertreter/innen des Rektorats bzw. des QM vorgesehen war, gab es dementsprechend auch wenig bis keine Zeit für den expliziten Austausch über das QMS im Sinne der Darstellung im Selbstbericht. Somit finden sich auch in den Gutachten verhältnismäßig wenig verwertbare Aussagen hinsichtlich der **Weiterentwicklung des QMS**.

<sup>3</sup> [www.uibk.ac.at/rektorenteam/ректор/qm/qa.html](http://www.uibk.ac.at/rektorenteam/ректор/qm/qa.html);  
[www.uni-salzburg.at/index.php?id=62441](http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=62441);  
[www.boku.ac.at/universitaetsleitung/ректор/stabsstellen/qm/quality-audit/](http://www.boku.ac.at/universitaetsleitung/ректор/stabsstellen/qm/quality-audit/)

- Die **Empfehlungen** der Gutachter/innen werden angenommen und umgesetzt, wenn diese Bezug zum dargestellten QMS haben. Empfehlungen, denen diese Verankerung fehlt, lösen dagegen eher Reaktanz aus (vgl. Sohm 2013, S. 52). Zahlreiche Aussagen in den Gutachten basieren auf allgemeinen, von den QMS-Konzepten bzw. den Selbstberichten losgelösten Gesprächen im Rahmen der Vor-Ort-Besuche und erfüllen damit diese Anforderung oftmals nicht.
- **Abläufe** wurden in den Selbstberichten und teilweise auch in den Vor-Ort-Gesprächen thematisiert (Prozessbeschreibungen), die Gutachter/innen gaben aber keine wesentlichen Rückmeldungen zu deren **Optimierung**.
- Die **Qualität** von Lehre, Forschung oder Verwaltung war vordergründig nicht Gegenstand der Auditverfahren. Bei den Gesprächen vor Ort ging es sehr oft um das grundsätzliche Funktionieren der Universität. Überprüft wurde bei den Audits also vielmehr, ob ein System in Kraft gesetzt wurde, das dazu beiträgt, die strategischen Ziele der Universität zu erreichen. Das Audit überprüft damit bestenfalls, wie gut sich eine Universität an ihre internen Spielregeln hält (vgl. etwa Sohm 2013, S. 53 u. 55; Kainz/Gaberscik 2015, S. 106f.). Eine derartige Zertifizierung sagt aber nur wenig darüber aus, wie „gut“ eine Universität in ihren Kernleistungen ist. Dies mag auch ein Grund für die geringe öffentliche Wahrnehmung von Auditorergebnissen sein.

## 5. Empfehlungen

An dieser Stelle werden abschließend die geschilderten Erfahrungen in darüber hinaus gehende Überlegungen und Empfehlungen für die Durchführung und Weiterentwicklung von Auditverfahren überführt. Diese Empfehlungen sind auf die Vorbereitung und Betreuung von Auditverfahren an den Hochschulen sowie auf die Arbeit der Agenturen selbst bezogen.

### *Adressat Hochschulen:*

- Da der Zweck von Audits vielschichtig (vgl. Hopbach 2013a) und daher von vornherein zu einem gewissen Grad offen ist, empfiehlt es sich, im Vorfeld eines Audits zu klären, welche Ziele hochschulintern damit verfolgt werden sollen. Diese Ziele sollten proaktiv ins Verfahren eingebracht werden. Falls eine Hochschule beispielsweise plant, ein dezentral ausgerichtetes QMS weiter zu entwickeln, empfiehlt es sich, die Vorteile dieses Ansatzes als Stärke in das Verfahren einzubringen und den Gutachter/innen gegenüber entsprechend zu argumentieren. Fragestellungen hinsichtlich bestimmter Aspekte des QMS bzw. zu deren Weiterentwicklung sollten von vornherein explizit formuliert werden. Dies mag auch dazu verhelfen, von vornherein einen (auch sprachlichen) Referenzrahmen aufzuspannen und damit zu für die Universität spezifischen Aussagen zu kommen und nicht in einem selbstreferentiellen QM-Diskurs (vgl. Loprieno 2015) zu verhaften.
- Um einen langfristigen Nutzen des Audits hinsichtlich der Weiterentwicklung des QMS oder der Förderung der Qualitätskultur zu sichern, könnte in Abstimmung mit der Hochschulleitung schon vorab festgelegt wer-

den, wie und wo, etwa in welchen strategischen Dokumenten und Prozessen, **Rückmeldungen aus dem Auditverfahren** berücksichtigt werden sollen. Die externe Qualitätssicherung sollte so als Bestandteil des internen Qualitätsmanagements verstanden werden (vgl. Kainz/Gaberscik 2015, S. 107).

- Insbesondere diese selbst gesteckten Ziele und diese Art von Verständnis der externen Qualitätssicherung sollten in Hinblick auf Auditstandards, Verfahrensablauf und vor allem die Auswahl der Gutachter/innen bei der **Wahl der passenden Agentur** sowie in weiterer Folge auch für das Zusammenarbeiten mit den Gutachter/innen maßgeblich sein (vgl. ebd., S. 107f.).

### *Adressat Qualitätssicherungsagenturen:*

- Innerhalb der Gutachter/innen-Gruppe sollte ein hinreichendes Verständnis der Besonderheiten des österreichischen Hochschulsystems vorhanden sein (z.B. System der Leistungs- und Zielvereinbarungen, Verantwortlichkeiten für den Beschluss von Curricula und deren Umsetzung).
- Für das Audit relevante Begrifflichkeiten und Konzepte (Was ist ein QMS? Was ist Monitoring?) sollten in den Verfahrensrichtlinien bzw. bei der Vorbereitung definiert und deren Berücksichtigung während des gesamten Prozesses sichergestellt werden.
- Das Konzept des QMS der jeweiligen Hochschule sollte thematisiert und seine Umsetzung in den einzelnen Leistungsbereichen überprüft werden. Die detaillierte Ausgestaltung des QMS sollte jedoch den Universitäten vorbehalten bleiben. Ausgangspunkt des gemeinsamen Verständnisses des gesamten QMS, der spezifischen Konzepte und Begriffe soll jedenfalls der Selbstbericht sein.
- Die Anzahl der Gesprächsrunden könnte zugunsten einer gemeinsamen Besprechung der Unterlagen (Gutachter/innen, QM-Mitarbeiter/innen und Vertretung des Rektorats) sowie von Zwischenbesprechungen mit der Hochschulleitung bzw. einer abschließenden Reflexion der Erkenntnisse der Gutachter/innen reduziert bzw. verschoben werden. So könnte frühzeitig die nötige gemeinsame Sprache gefunden werden, die Möglichkeit von Missverständnissen bzw. Auffassungsunterschieden könnte noch vor Ort besprochen werden. Es wäre in weiterer Folge zu erwarten, dass Feedback besser verstanden und integriert werden kann.
- Bei den Gutachter/innen sollte das Bewusstsein gestärkt werden, dass wahrgenommene Gegebenheiten nicht vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen an ihren Heimat-Institutionen einzuschätzen sind (vgl. Kainz/Gaberscik 2015). Dies sollte auch während der Vor-Ort-Besuche und beim Verfassen des Gutachtens reflektiert werden.
- Die Bewertungen in den Gutachten und insb. ausgesprochene Empfehlungen und Auflagen sollten so weit wie möglich evidenzbasiert dargestellt werden.

Mit den Auditverfahren, über die in diesem Artikel berichtet wurde, konnten manch positive Wirkungen erzielt und grundsätzliche Zielsetzungen erreicht werden. Diese Effekte sind überwiegend auf die Maßnahmen im Zuge der Vorbereitung auf die Verfahren zurückzu-

führen. Aus der eigentlichen Prüfung oder den erhaltenen Rückmeldungen und Beurteilungen sind dagegen deutlich weniger Wirkungen ableitbar. Es stellt sich somit die Frage, ob der mit einem Audit verbundene hohe Aufwand an Ressourcen und insbesondere an Personal (inkl. aller Beteiligten pro Verfahren weit über 1.000 Arbeitsstunden) gerechtfertigt ist. Zu hoffen bleibt, dass die Berücksichtigung der bisher gemachten Erfahrungen bei zukünftigen Verfahren über das „rituelle Spiel“ der Qualitätssicherung (Loprieno 2015, S. 22) hinaus zu mehr konkret verwertbaren Ergebnissen führt.

#### Literaturverzeichnis

- AQ Austria (2013)*: Richtlinie für ein Audit des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems. Beschluss des Board der AQ Austria vom 14. Juni 2013. [www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Richtlinie-Audit\\_2013-06.pdf](http://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Richtlinie-Audit_2013-06.pdf) [Aufruf: 20.1.2016]
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005/2015)*: European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> [Aufruf: 20.1.2016]
- Gaberscik, G. (2013)*: Auswirkungen eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement. Ein Erfahrungsbericht. In: *Qualität in der Wissenschaft*, Jg. 7/H. 3+4, S. 67-74.
- Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG)*: Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, BGBl. Nr. 74/2011 idgF.
- Hopbach, A. (2013a)*: Kommentar zu „Qualität ist uns wichtig“. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 8/H. 2, S. 60-64. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/565/543> [Aufruf: 20.1.2016]
- Hopbach, A. (2013b)*: Unterschiedliche Anforderungen an die Qualitätssicherung aus Sicht einer Agentur. In *AQ Austria* (Hg.) *Qualitätssicherung an Hochschulen Anforderungen an die Qualitätssicherung und ihre Wirkung*. Wien: facultas. S. 35-46.
- Kainz, H./Gaberscik, G. (2015)*: Wirkung und Nebenwirkung der externen Qualitätssicherung – Ein Erfahrungsbericht. In: *AQ Austria* (Hg.): *Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards*. Wien: facultas. S. 105-112.
- Loprieno, A. (2015)*: Qualität und Qualitätskultur an Hochschulen in sich diversifizierenden Hochschulsystemen. In: *AQ Austria* (Hg.): *Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards*. Wien: facultas. S. 15-26.
- Nickel, S. (2007)*: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen, Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh: CHE.

- Nickel, S. (2014)*: Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen in Hochschulen - Ein Überblick. In: Nickel, S. (Hg.): *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. Arbeitspapier Nr. 163. Gütersloh: CHE.
- OAQ (2013)*: Quality Audit nach HS-QSG. Leitfaden in der Fassung vom 24. Januar 2013. [www.oaq.ch/pub/de/documents/LeitfadenQAnachHS-QSG\\_000.pdf](http://www.oaq.ch/pub/de/documents/LeitfadenQAnachHS-QSG_000.pdf) [Aufruf: 20.1.2016]
- Sohm, K. (2013)*: Qualität ist uns wichtig. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (2), S. 49-59. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/502/544> [Aufruf: 20.1.2016]
- Universitätsgesetz 2002*: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. BGBl. I Nr. 120/2002 idgF.
- Zechlin, L. (2009)*: Funktion und Nutzen der externen Qualitätssicherung für das hochschulinterne Qualitätsmanagement. In: *Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA) (Hg.) Trends der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements im Hochschulwesen*. Wien: Facultas, S. 24-32

#### Selbstberichte, Gutachten und Stellungnahmen:

- Selbstbericht, Gutachten (Expertenbericht) inkl. Stellungnahme Universität Innsbruck*: [www.uibk.ac.at/rektorenteam/reaktor/qm/qa.html](http://www.uibk.ac.at/rektorenteam/reaktor/qm/qa.html) [Aufruf: 20.1.2016]
- Selbstbericht, Gutachten und Stellungnahme Universität Salzburg*: [www.uni-salzburg.at/index.php?id=62441](http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=62441) [Aufruf: 20.1.2016]
- Gutachten und Stellungnahme Universität für Bodenkultur Wien*: [www.boku.ac.at/universitaetsleitung/reaktorat/stabsstellen/qm/quality-audit/](http://www.boku.ac.at/universitaetsleitung/reaktorat/stabsstellen/qm/quality-audit/) [Aufruf: 20.1.2016]

- **Günter Wageneder**, Mag., Qualitätsmanagement, Universität Salzburg, E-Mail: [guenter.wageneder@sbg.ac.at](mailto:guenter.wageneder@sbg.ac.at)
- **Dr. Christine Fahringer**, Koordinatorin Qualitätsmanagement, Universität Innsbruck, E-Mail: [christine.fahringer@uibk.ac.at](mailto:christine.fahringer@uibk.ac.at)
- **Thomas Guggenberger**, Mag., Leiter Qualitätsmanagement, Universität für Bodenkultur Wien, E-Mail: [thomas.guggenberger@boku.ac.at](mailto:thomas.guggenberger@boku.ac.at)
- **Dr. Christoph Schwarzl**, Qualitätsmanager, Universität für Bodenkultur Wien, E-Mail: [christoph.schwarzl@boku.ac.at](mailto:christoph.schwarzl@boku.ac.at)

### Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.):

## Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Tanja P. Schnoz-Schmied



Tanja P.  
Schnoz-Schmied

## Wie kann der Nutzen von Lehrevaluation optimiert werden?

Neben der Qualitätsbestimmung, welche vornehmlich der Rechenschaftslegung dient, ist laut Rindermann (2009) die Verbesserung bzw. Optimierung der Lehre ein Ziel der Lehrevaluation. Evaluation kann nach Weiss (1998) als Signal dienen, wenn etwas in die falsche Richtung läuft, sie kann die Richtung für Verbesserungen anzeigen, Bekanntes kann unter ihrem Einfluss in neuem Licht betrachtet werden und schließlich kann Evaluation zur Mobilisierung von Unterstützung genutzt werden. Evaluation soll in Entwicklung überführt werden, indem Entwicklungsprozesse initiiert oder aufrechterhalten werden (Berendt 1992), so dass sie sich durch ihre praktische Nützlichkeit ausweisen kann (Hoffmann 2009; Marsh/Dunkin 1997; Patton 2008; Wottawa/Thierau 2003).

In diesem Beitrag wird anhand eines Praxisbeispiels aufgezeigt, wie durch die Optimierung der Nützlichkeit von Evaluationsergebnissen deren Nutzen für die Entwicklungsprozesse der Organisation verbessert werden kann.

### 1. Nutzen von Lehrevaluation

Die Nützlichkeit von Evaluationsergebnissen für die Belange der Organisationsentwicklung misst sich daran, inwiefern die Ergebnisse in die Qualitätskultur der Organisation sowie in die Entwicklungsprozesse einzelner Mitarbeitenden einfließen. Dabei ist entscheidend, inwiefern hilfreiche Mechanismen der Nutzung der Evaluationsergebnisse berücksichtigt und umgesetzt werden.

#### 1.1 Die lernende Organisation

Preskill (1994) sieht die Evaluation im Dienste der Unterstützung des „organizational learning“. Evaluation kann Informationen für die Reflexion, für den Dialog, für die Planung von Veränderung sowie für die Überprüfung von Maßnahmen und deren Anpassung zur Verfügung stellen.

Eine lernende Organisation zu werden ist ein langwieriger Prozess, der nicht linear verläuft, sondern komplex, dynamisch und unvorhersehbar ist. Falls es nicht gelingt eine Lernkultur zu entwickeln, sind Veränderungen nur kurzlebiger Natur. Evaluation ist laut Preskill (1994) in einer einzigartigen Position, Organisationen im Aufbau dieser Lernkultur zu helfen und damit systematischen Wandel in Organisationen zu unterstützen (siehe auch Cousins 2003), indem sie die Wahl von guten Hand-

lungsalternativen im Entscheidungsprozess begünstigt (Wottawa/Thierau 2003).

Auch wenn das endgültige Ziel des Effekts auf das Lernen der Studierenden nicht immer erreicht werden kann, so sollte die Evaluation trotzdem die Dozierenden darin unterstützen, ihre Motivation sowie ihr Denken und Handeln weiterzuentwickeln (McKeachie 2007).

#### 1.2 Mechanismen der Nutzung von Evaluationsergebnissen

Die Qualität der Lehre verbessert sich nicht automatisch durch die Durchführung von Evaluation oder durch den Erkenntnisgewinn, der idealerweise durch Evaluation entsteht. Weiss (1998) betont, dass viele Bedingungen erfüllt sein müssen, damit datenbasierte, handlungsbestimmende Hinweise verstanden werden, die Ressourcen für Handlungen bereitgestellt werden und schließlich eine Umsetzung der angezeigten Maßnahmen erfolgen kann. Die Nutzung von Evaluationsergebnissen kann einfach sein, solange die resultierenden Veränderungen gut umsetzbarer und kostengünstiger Natur sind. Sind Ergebnisse kontrovers diskutiert und von weitreichender Konsequenz, so kann die Nutzung von Evaluationsergebnissen schwierig sein (Weiss 1998).

Ob Lehrveranstaltungsevaluation einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten kann, liegt nach Heinrich (2011) auch in den Händen der Dozierenden. Diese sind für die Phasen der Qualitätsplanung (Planung Lehrveranstaltung), der Qualitätsverbesserung (Ableiten und Umsetzen von Verbesserungsmaßnahmen) und Qualitätslenkung (Steuerung der Lehr-Lernprozesse) verantwortlich. Bezieht man Dozierende frühzeitig in den Evaluationsprozess mit ein, so steigert das den Informationsgehalt der Evaluationsergebnisse für die Dozierenden (Heinrich 2011) sowie die Nutzung der Evaluationsergebnisse („participatory practice“, Cousins 2003).

Ergebnisse sollten von hoher Datenqualität und möglichst valide sein, so dass die Informationen als glaubwürdig angesehen werden können (Weiss 1998). Somit sollte es möglich sein, im Umgang mit den Evaluationsergebnissen mit Inhalten zu überzeugen und die Entwicklung von Fertigkeiten anzustoßen, was wiederum die Lernkultur in der Unternehmung und die systematische Entwicklung der Unternehmung unterstützt.

Die Aufbereitung der Evaluationsergebnisse sollte an die Bedürfnisse der „primary intended users“ angepasst werden (Patton 2008), sodass Dozierende Evaluations-

ergebnisse als nützlich und aussagekräftig erachten, was die Chancen erhöht, dass Evaluationsergebnisse in den Qualitätsprozess eingebunden werden (Weiss 1998).

Aus den Evaluationsergebnissen generierte Informationen sollten von einer sachkundigen Person in einer entspannten Setting vermittelt werden (Theall/Franklin 1991). Bedeutende Effekte vermag eine Veränderung aktivierende und emotional stützende Beratung zu erzielen (Erickson/Erickson 1979; Graudenz 1992; Marsh/Roche 1993). Beratung soll informieren, das Problembewusstsein fördern, modifizierbare Bedingungsfaktoren identifizieren, dysfunktionale Erklärungen bzw. Handlungsmuster entkräften und das Erarbeiten von zielgerichteten Entwicklungsvorschlägen unterstützen. Ergebnisse diverser Autoren (Dresel/Rindermann/Tinsner 2007; McKeachie 2007) weisen darauf hin, dass eine qualitativ hochstehende Ergebnismeldung im Sinne von Beratung effektiv ist. Daneben gibt es weitere Ergebnisse, die für eine langfristige sowie für eine Transferwirkung auf weitere, spezifisch nicht besprochene Kurse einer Lehrperson sprechen (Dresel/Rindermann 2011).

## 2. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Beitrag wird ein Vorgehen im Bereich der Lehrevaluation geschildert, welches die Mechanismen der Nutzung von Evaluationsergebnissen zu integrieren sucht, so dass das Lernen in der Organisation sowie das Entwickeln des Angebots unterstützt werden können. Im Folgenden werden die institutionellen Rahmenbedingungen vorgestellt. Weiter wird die Methodik der Befragung geschildert. Anschließend wird darauf eingegangen, in welcher Form bei einer Veranstaltung eine Standortbestimmung bezüglich Erfolgsmaßen vorgenommen werden kann. Schließlich wird dargestellt, mit welchem statistischen Verfahren Bedingungsfaktoren eruiert werden und welche Informationen daraus resultieren.

### 2.1 Beschreibung Institutioneller Rahmenbedingungen

Die Befragung der Studierenden zur Lehrveranstaltungsqualität wurde in einem Hochschulinstitut, welches im Berufsbildungssektor tätig ist (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF), vorgenommen. Neben der Direktion ist das Hochschulinstitut in fünf Sparten untergliedert: Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Zentrum für Berufsentwicklung sowie Services. Insgesamt beschäftigt das EHB IFFP IUFPF rund 220 Mitarbeitende (ca. 170 Vollzeitstellen). Ein Teil der Aufträge werden zusätzlich mandatiert (externe Mitarbeitende). Die Fachstelle Evaluation (6 Mitarbeitende, ca. 380 Stellenprozente) ist Teil der Sparte Forschung und Entwicklung (keine Stabsstelle) und ist organisatorisch weitgehend unabhängig von den anderen Sparten zu verstehen.

Das EHB IFFP IUFPF stellt u.a. im Auftrag des Bundes die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen auf Hochschulniveaustufe sicher. Die Bildungsinstitution ist in drei Sprachregionen aktiv. Durch die Organisationseinheit Sparte Ausbildung werden diverse Zertifikats- und Diplomstudiengänge sowie ein Master of Science in Berufsbildung angeboten (ca. 1.700 Studie-

rende pro akademischem Jahr). Die Ausbildungen sind modular aufgebaut (150 Lernstunden pro Modul).

Die Fachstelle Evaluation ist unter anderem für die in-house Evaluation des Angebots der Sparte Ausbildung zuständig. Als interne Auftraggeberin für die Ausgestaltung der Evaluation tritt die nationale Leitung der Sparte Ausbildung auf. Der Auftrag zur Evaluation ist in der EHB Verordnung (Artikel 9) gesetzlich verankert. Im EHB Reglement wurde durch die Aufsichtsbehörde des Instituts (EHB-Rat) der Auftrag zur Evaluation konkretisiert.

### 2.2 Konzipierung der Befragung

Die Inhalte der Befragung sind grundsätzlich am multivariaten Modell der Lehrveranstaltungsqualität von Rindermann (2009) ausgerichtet. Weiter wurden die Inhalte in Zusammenarbeit mit der Sparte Ausbildung auf die spezifischen Bedürfnisse des Feldes adaptiert. Beispielsweise stellte sich heraus, dass die Wichtigkeit des Praxisbezugs von Modulinhalt sowohl von Studierenden als auch von Dozierenden betont wurde. Entsprechend wurden die vorgesehenen Inhalte der Befragung erweitert.

Die hier präsentierten Daten basieren auf online erhobenen Studierendenbefragungen, welche durch die Fachstelle Evaluation (Sparte Forschung und Entwicklung) durchgeführt und ausgewertet wurden. Es handelt sich um eine systematische, jährlich durchgeführte Vollerhebung. Die Bewertung der Aussagen erfolgt von 1 (bspw. „trifft gar nicht zu“ bzw. „ganz und gar unzufrieden“) bis 6 (bspw. „trifft völlig zu“ bzw. „völlig zufrieden“). In den folgenden Abbildungen werden die Werte von 3 bis 6 dargestellt, da keine Werte unter 3 vorkamen.

Über drei Erhebungsperioden hinweg wurde die Befragung nicht verändert (2010-11, 2011-12, 2012-13). Dann wurde die Befragung auf Aufforderung von Studierenden (Kommentare) und Dozierenden (Austausch) unter Einbezug von statistischen Mitteln (Faktoranalyse) so gekürzt (meist 3 Items pro Skala), dass die Skalen inhaltlich möglichst unbeeinflusst blieben. Weiter wurde das Fragebogentool gewechselt (alt: vovici; neu: qualtrics) und somit die Darstellung des Fragebogens modernisiert. Nach der Freigabe des Fragebogens durch die nationale Leitung der Sparte Ausbildung wurden zwei Jahre in der Folge identische Befragungen durchgeführt (2013-14, 2014-15).

### 2.3 Wahl des inhaltlichen Fokusses der Standortbestimmung

Eine Standortbestimmung ist über das Niveau von Erfolgsmaßen (bspw. Zufriedenheit mit dem Modul) möglich. Es kann hier mit dem Setzen von Schwellenwerten für allgemeingültige Kriterien (bspw. Mittelwert von 5,0 als Ziel für die Zufriedenheitswerte) gearbeitet werden. Allerdings sind die Voraussetzungen für die verschiedenen Lehrveranstaltungen nicht gleich. Sie unterscheiden sich bspw. in der Praxisbezogenheit der Lehrinhalte. Daher kann der Schwellenwert eines Kriteriums nur einen Richtwert darstellen, welcher auf dem Hintergrund von Veranstaltungsbedingungen in seiner Gültigkeit interpretiert werden muss.

Weiter können statistische Vergleiche (Mittelwertvergleiche in Erfolgsmaßen) zu anderen Veranstaltungen

oder gleichen Veranstaltungen in einer anderen Sprachregionen zur Standortbestimmung herangezogen werden. Diese Art der Standortbestimmung regt das Konkurrenzdenken an und spornt im besten Fall die Beteiligten zu besseren Leistungen an. Allerdings sind auch negative Effekte wie bspw. Resignation denkbar. Aus einer entwicklungsperspektivischen Sichtweise heraus ist der intra-individuelle Vergleichswert wohl der aussagekräftigste. Das bedeutet, dass ein Vergleich der Erfolgsmaße einer Veranstaltung zu früheren Werten derselben Veranstaltung angestellt wird. Die Ergebnisse können als Hinweise verstanden werden, ob umgesetzte Maßnahmen gefruchtet haben und sich die verantwortlichen Personen somit auf dem richtigen Weg befinden. Dennoch muss man sich bewusst sein, dass immer auch weitere, durch die Evaluation nicht berücksichtigte Faktoren einen Einfluss auf die Ergebnisse haben können.

**2.4 Datenbasis für Entwicklung unterstützende Aussagen**

Die Analyse der Wirksamkeit von Bedingungsfaktoren (hierarchische Regressionsanalyse; siehe auch Rindermann 2009, 2010) deckt auf, welche Zusammenhänge zu Zielkriterien respektive Erfolgsmaßen hervorzuheben sind. Somit erhalten Dozierende Informationen dazu, welche Bedingungsfaktoren in den Augen der Studierenden in Zusammenhang mit der Beurteilung der Erfolgsmaße stehen. Diese Analyse der Bedingungsfaktoren simuliert also theoretisches Denken der Studierenden und repräsentiert deren subjektive Theorie, wie Lernsituationen erfolgreich gestaltet werden können (siehe dazu bzgl. Faktorenanalyse McKeachie 2007).

Es kann eruiert werden, inwiefern die erhobenen Bedingungsfaktoren das Erfolgsmaß zu erklären vermögen (erklärte Varianz;  $R^2$ ) und welcher Einfluss bestimmten Bedingungsfaktoren zugeschrieben werden kann (unstandardisiertes B; b). Aus der Analyse der aktuellen Zusammenhänge kann ein wahrscheinlicher Wirkzusammenhang für die Zukunft angenommen werden, welcher in einer späteren Erhebungsphase selbst überprüft werden kann. Eine solche Überprüfung wird nachfolgend auf der Basis von Daten, welche statistisch noch weitestgehend unaufbereitet sind, zu Anschauungszwecken simuliert.

**3. Praxisbeispiel**

Im Folgenden werden Daten eines Modulbeispiels dargestellt, um das angewandte Verfahren zur Unterstützung des Nutzens von Evaluationsergebnissen zu verdeutlichen. Die Rolle der Evaluationsverantwortlichen in der Ergebnisdiskussion sowie beim Schaffen von Verbindlichkeit in der Entwicklung des Angebots wird kurz dargestellt.

**3.1 Stichprobe**

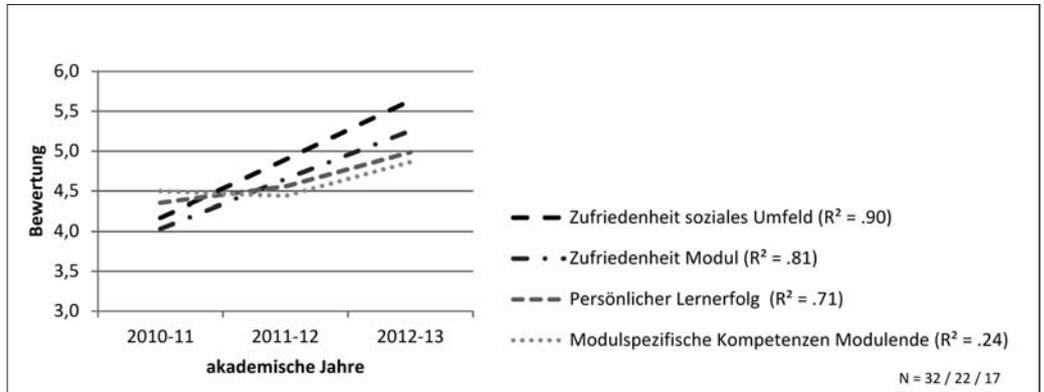
Die präsentierten Beispielergebnisse beziehen sich auf ein Modul der Diplomstudiengänge ‚Hauptberuflicher Unterricht an Berufsfachschulen (DBKU) bzw. an Höheren Fachschulen (DHF)‘ (1800 Lernstunden in 12 Modulen; ca. 200 Abschlüsse in einem akademischen Jahr). Studierende der beiden Studiengänge DBKU und DHF besuchen dieselben Module in gemischten Gruppen. Die Studierenden DHF sind zu wenige, um eine eigene Gruppe zu bilden. Außerdem soll die Durchmischung der Gruppen zu einem vielfältigen Austausch innerhalb der Gruppen führen.

Das hier vorgestellte Beispielmodul wurde 2010-11 sowie 2014-15 in drei Gruppen und in den übrigen akademischen Jahren in zwei Gruppen durchgeführt. Die Rücklaufquote betrug zwischen 66,7% und 81,2% (alle Erhebungsperioden). In die statistischen Berechnungen (2010-11, 2011-12, 2012-13) wurden nur jene Personen mit vollständigen Datensätzen integriert (jeweils > 60% der ursprünglich angeschriebenen Personen).

**3.2 Statistische Vergleiche anstellen**

Folgende Erfolgsmaße wurden in der Analyse der Daten berücksichtigt: Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld (ZsozU), Zufriedenheit mit dem Modul (Zmod), persönlichen Lernerfolgs (pLe), Niveau der modulspezifischen Kompetenzen am Ende des Moduls (mspezK).

**Abbildung 1: Entwicklung der erhobenen Erfolgsmaße**



Während sich die beiden Zufriedenheitsmaße schon ab 2010-11 positiv entwickeln, zeigt sich eine positive Entwicklung der Erfolgsmaße persönlicher Lernerfolg und modulspezifische Kompetenzen erst ab dem Jahr 2011-12. Der Schwellenwert von 5,0 in den Zufriedenheitsmaßen kann im Jahr 2012-13 erreicht werden. Die Entwicklungen in den Erfolgsmaßen während der drei Erhebungsperioden sind allesamt statistisch bedeutsam (ZsozU und Zmod  $p < .001$ ; pLe  $p = .03$ ; mspezK  $p = .06$  (Trend)). In Abbildung 1 ist neben der Entwicklung der Mittelwerte auch die durch die erhobenen Bedingungsfaktoren erklärte Varianz der hier untersuchten Erfolgsmaße ersichtlich (siehe Legende). Diverse Einflussvariablen vermögen die Zufriedenheitsmaße zu 81% bzw. 90% zu erklären. Die Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs kann zu 71% erklärt werden. Nur das Niveau der modulspezifischen Kompetenzen wird zu einem deutlich geringeren Prozentsatz, nämlich zu 24%, erklärt. Dies bedeutet im

Umkehrschluss, dass 10% bis 76% der Varianz unerklärt verbleibend. Diese unerklärte Varianz ist neben dem Messfehler auf Faktoren zurückzuführen, die nicht in die Evaluation einbezogen wurden und somit unbekannt sind. Zum Vergleich können Ergebnisse von Rindermann (2009) herangezogen werden, der 77% bis 95% der Varianz diverser Erfolgsmaße zu erklären vermag.

**3.3 Bedingungsfaktoren berechnen**

Beispielhaft wird die Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld (abhängige Variable) und deren Bedingungsfaktoren für das Beispielmodul dargestellt. Dieses Erfolgsmaß kann von den vier fokussierten am besten erklärt werden ( $R^2 = .90$ ). Die unerklärte Varianz beträgt lediglich 10%. Es ist zu erwarten, dass die Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld durch die erhobenen Einflussfaktoren gut vorhergesagt werden kann (Anteil Messfehler und unbekannte Faktoren gering).

In der Abbildung 2 ist sehr gut ersichtlich, dass die Entwicklung des Erfolgsmaßes parallel zu jener der beiden wichtigsten Bedingungsfaktoren verläuft. Das unstandardisierte B verdeutlicht die hohen Zusammenhänge zwischen den Bedingungsfaktoren und dem Erfolgsmaß ( $b = .4$ ). Würde man die Bewertung von einem der beiden Bedingungsfaktoren um einen Punkt erhöhen können, bspw. die Transferunterstützung von Dozierenden von 4,0 auf 5,0, dann wäre zu erwarten, dass sich die Bewertung der Zufriedenheit um 0.4 Punkte verbessert, also bspw. von 4,0 auf 4,4.

Tatsächlich kann in diesem Beispiel die Bewertung der Haltung von Dozierenden von 4,2 auf 5,7 (+1,5) und die Bewertung der Transferunterstützung durch Dozierende von 4,1 auf 5,4 (+1,3) verbessert werden. Somit wäre die erwartete Entwicklung der Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld rund 1,1 Ratingpunkte ( $((1,5 * 0,4 = 0,6) + (1,3 * 0,4 = 0,5) = 1,1)$ ). Tatsächlich entwickelt sich die Bewertung der Zufriedenheit von 4,2 zu 5,6 (+1,4) und kann somit die erwartete Entwicklung sogar übertreffen. Dies ist damit zu erklären, dass weitere, weniger wichtige Bedingungsfaktoren sich ebenfalls positiv entwickelt haben und einen zusätzlichen Beitrag zur Entwicklung der Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld leisten.

**3.4 Effektive Bedingungsfaktoren bestimmen**

Fasst man die Ergebnisse der Analyse der Bedingungsfaktoren für alle vier Erfolgsmaße zusammen, so lassen sich die

vier wichtigsten Bedingungsfaktoren bestimmen, an denen die produktverantwortlichen Personen arbeiten sollten, wenn sie einen größtmöglichen Effekt auf die Bewertung des Moduls erreichen möchten. Produktverantwortliche Personen sind neben den aktiv Dozierenden auch die Modulverantwortlichen, die Studiengangleitenden und in letzter Konsequenz die Spartenleitende Ausbildung.

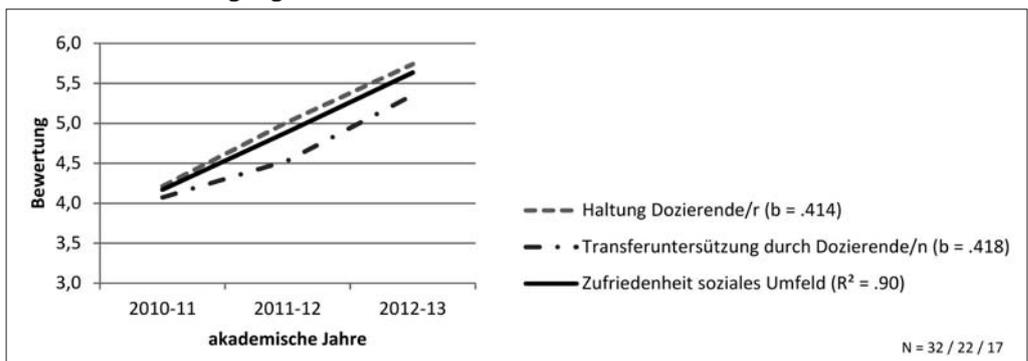
Für das Beispielmodul ist es ratsam folgende Bedingungsfaktoren zu fokussieren, da sie zu einem oder mehreren Erfolgsmaßen (siehe Klammer) eine deutliche Beziehung aufweisen: Inhaltliche Angemessenheit (mspezK), Gute Inhalte Modul (Zmod, pLe), Haltung Dozierende (ZsozU), Transferunterstützung durch Dozierende (ZsozU, Zmod) (siehe Abbildung 3).

Diese vier Bedingungsfaktoren beschäftigen sich mit folgenden Inhalten:

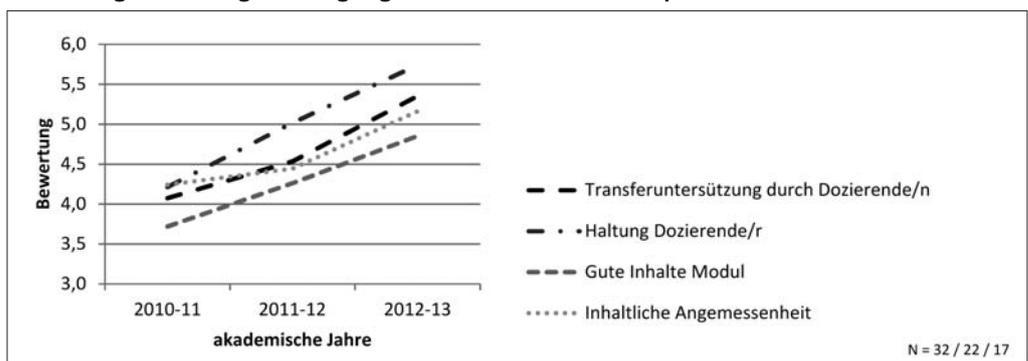
- Inhaltliche Angemessenheit: Überblick über die Modul Inhalte sowie deren Abstraktionsgrad
- Gute Inhalte Modul: Ausführlichkeit sowie Bedürfnisbezogenheit der behandelten Themen
- Haltung Dozierender: Enthusiasmus sowie motivierende Wirkung der Dozierenden
- Transferunterstützung durch Dozierende/n: Praxisbezogenheit der vermittelten Inhalte sowie deren Anwendbarkeit im Berufsalltag

Es ist deutlich sichtbar, dass sich die relevantesten Bedingungsfaktoren in den drei Erhebungsperioden positiv entwickeln (statistisch bedeutsam:  $p < .001$ ). Daher ist es nicht erstaunlich, dass sich auch die Erfolgsmaße, wie zuvor beschrieben, statistisch bedeutsam in die positive Richtung verändern.

**Abbildung 2: Entwicklung der Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld mit entsprechenden Bedingungsfaktoren**



**Abbildung 3: Wichtige Bedingungsfaktoren für dieses Beispielmodul**



Für das hier angeführte Beispielmodul wurden die Bedingungsfaktoren unter Einbezug der Daten aller drei Erhebungszeitpunkte errechnet. Daher bleibt die Frage nach der Stabilität der Bedingungsfaktoren und deren prospektiver Validität unbeantwortet.

**3.5 Stabile Bedingungsfaktoren identifizieren**

Die Entwicklung der identifizierten Bedingungsfaktoren konnte in den Erhebungsperioden 2013-14 und 2014-15 weiter beobachtet werden. Eine genauere Analyse der Stabilität ist jedoch durch die Weiterentwicklung des Fragebogeninhalts und den Wechsel des Fragebogentools erschwert. Allerdings können die Bedingungsfaktoren für die Jahre 2013-14 und 2014-15 erneut berechnet werden, was Hinweise bzgl. Stabilität ergeben könnte. Für dieses Unterfangen sind die vorhandenen Daten zum jetzigen Zeitpunkt noch ungenügend aufbereitet, daher wird im Folgenden eine Annäherung versucht.

In den beiden neuen Erhebungsperioden ist sichtbar (siehe Abbildung 4), dass einerseits im akademischen Jahr 2013-14 das Niveau gehalten werden konnte. Andererseits ist im Jahr 2014-15 eine Verschlechterung der beiden vermutlich einflussreichsten Bedingungsfaktoren und parallel dazu eine Verschlechterung der Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld feststellbar. Tatsächlich hat sich die Bewertung der Haltung von Dozierenden von 5,6 auf 5,1 (-0,5) und die Bewertung der Transferunterstützung durch Dozierende von 5,5 auf 5,0 (-0,5) verschlechtert. Somit wäre die erwartete Entwicklung der Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld rund -0,4 Ra-

tingpunkte  $((-0,5 * 0,4 = -0,2) + (-0,5 * 0,4 = -0,2) = -0,4)$ . Tatsächlich entwickelt sich die Bewertung der Zufriedenheit von 5,5 zu 5,0 (-0,5). Die Vorhersage der Entwicklung ist trotz der Veränderung des Tools und des Fragebogens relativ passgenau (Differenz 0,1). Es ist gut ersichtlich, dass Bedingungsfaktoren langfristig gepflegt werden müssen, da sie ansonsten wieder tiefer bewertet werden und sich in der Folge das Niveau der Erfolgsmaße verschlechtert.

Nicht nur für die Zufriedenheit mit dem sozialen Umfeld ist festzustellen, dass sich Erfolgsmaß und entsprechende Bedingungsfaktoren auch in den Jahren parallel entwickeln, die nicht in die Berechnungen der Bedingungsfaktoren einfließen. Eine Ausnahme stellen die Ergebnisse für die modulspezifischen Kompetenzen dar. Der identifizierte Bedingungsfaktor ( $b = .347$ ) konnte lediglich 24% des Niveaus der modulspezifischen Kompetenzen erklären. Die zu erwartende, geringfügige Verminderung des Niveaus der modulspezifischen Kompetenzen  $(-0,7 * 0,347 = -0,2)$  bleibt jedoch gänzlich aus. Dieser Faktor ist also wohl eher nicht als stabil anzusehen oder aber unbekannte Faktoren vermögen seinen negativen Einfluss aufzuheben (siehe Abbildung 5).

**3.6 Ergebnisdiskussion führen**

Erste Ergebnisse erhalten die Dozierenden bereits direkt nach der Durchführung des Moduls (Ergebnisse direkt aus dem Fragebogentool generiert). Mit zeitlicher Verzögerung nach erfolgter statistischer Aufbereitung der Daten werden weiterführende Ergebnisse durch die Fachstelle Evaluation kommuniziert.

Abbildung 4: Stabile Bedingungsfaktoren für dieses Beispielmodul

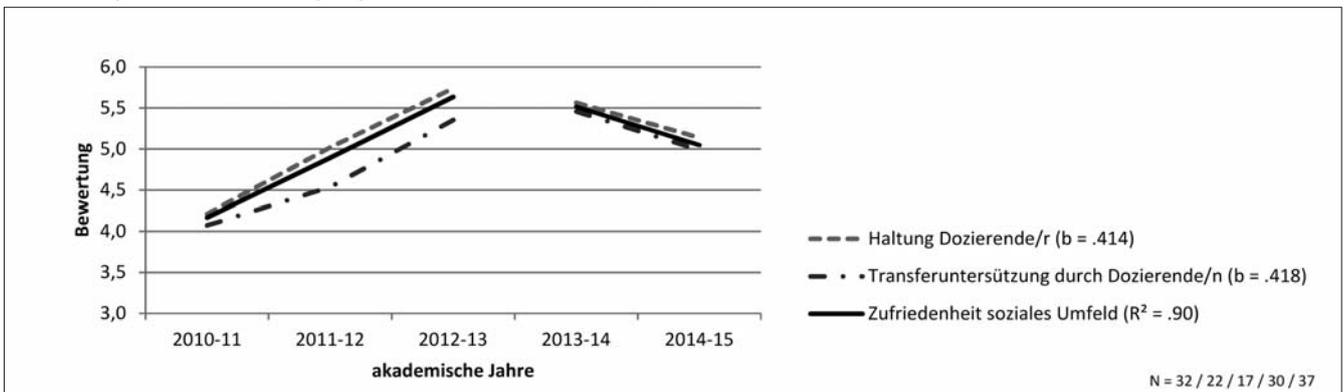
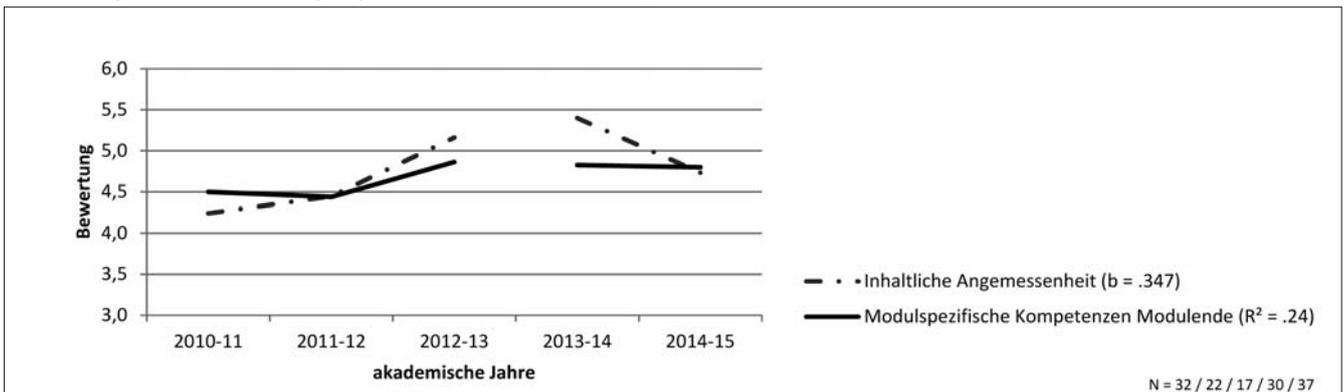


Abbildung 5: Stabile Bedingungsfaktoren für dieses Beispielmodul



In den Ergebnisdiskussionen mit den produktverantwortlichen Personen werden die Veränderungen in den Bedingungsfaktoren und den Erfolgsmaßen besprochen. Bei der Besprechung sind die Dozierenden, als im Geschehen aktive Personen, sowie eine modulverantwortliche Person (inhaltliche Führungsebene) und die studienbegleitende Person (personelle Führungsebene) anwesend. Die Erkenntnisse bezüglich Effektivität und Stabilität der identifizierten Bedingungsfaktoren werden offengelegt. Interpretationen der Ergebnisse werden auf dem Erfahrungshintergrund der Dozierenden besprochen. Neben der Unterstützung, die durch die Fachstelle Evaluation angeboten werden kann (Interpretation Ergebnisse, Verknüpfung der Erfahrungen innerhalb der Institution) können durch die entsprechenden, verantwortlichen Personen modulbezogene oder personelle Maßnahmen aufgegleist werden.

Das Bestimmen von Bedingungsfaktoren leistet einen wichtigen Beitrag zur Konkretisierung der Ergebnisdiskussion sowie zur strategischen Ausrichtung der Maßnahmenentwicklung. Die Ergebnisdiskussionen können somit handlungsnah und richtungsweisend geführt werden. Hypothesen der produktverantwortlichen Personen können anhand der vorhandenen Daten verifiziert bzw. falsifiziert werden.

Die Evaluationsverantwortlichen legen in der Ergebnisdiskussion eine fragende Haltung an den Tag, streben eine Konkretisierung der Diskussion an, regen die Maßnahmenentwicklung an und bringen Erkenntnisse aus früheren Ergebnisbesprechungen ein. Durch die über Jahre geführten Ergebnisdiskussionen nehmen Evaluationsverantwortliche eine wichtige Rolle in der Vernetzung der produktverantwortlichen Personen innerhalb der lernenden Organisation ein.

Konkret wurde im Falle des Praxisbeispiels durch die Dozierenden im Verlauf der Erhebungsperioden besonders darauf geachtet, die Inhalte des Moduls auf die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Weiter wurde die Anwendbarkeit der erarbeiteten Themen im Berufsalltag der Studierenden fokussiert. Dies führte zwangsläufig zu einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts, was wohl auch der Motivation der Studierenden dienlich war. Im akademischen Jahr 2014-15 sollten zusätzlich eingesetzte Experten die Qualität der Ausbildung weiter unterstützen. Diese konnten aber zu wenig auf die Bedürfnisse der Subgruppe ‚Höhere Fachschule (DHF)‘ eingehen, so dass die Bewertung fast nur aufgrund dieser Subgruppe wieder tiefer als in den beiden Jahren zuvor ausfiel. Durch die entsprechenden Dozierenden wurde der Einsatz externer Dozierender in der Planung des akademischen Jahres 2015-16 wieder reduziert. Es wird aktuell durch die im Modul aktiven Dozierenden daran gearbeitet, dass der Unterricht mit besonderem Augenmerk auf die Bedürfnisse und den Berufsalltag der Studierenden, welche in Höheren Fachschulen unterrichten, gestaltet wird.

### 3.7 Verbindlichkeit herstellen

Innerhalb der Organisation ist es nicht die Aufgabe der Evaluationsverantwortlichen, die Maßnahmenentwicklung zu überwachen oder Personalentwicklungsmaßnahmen einzuleiten. Daher muss eine Verbindung zur Ebene

der Personalführung gewährleistet sein. Einerseits geschieht dies über das Setting der Ergebnisgespräche. Andererseits kann dies durch das Erstellen eines Kurzberichts zu Händen der Spartenleitung sowie durch das Integrieren der entsprechenden Evaluationsergebnisse in die Mitarbeitergespräche durch die studienbegleitende Person (personelle Führung) geschehen.

Die Rolle der Evaluationsverantwortlichen ist hier, ergebnisbezogene Unterstützung anzubieten sowie nach Bedarf Spezialauswertungen zu tätigen, welche in der Sache zu weiterem Erkenntnisgewinn führen können.

## 4. Diskussion

Grundsätzlich ist es für die Nutzung der Evaluationsergebnisse wichtig, dass der Fragebogen in der Lage ist Änderungen zu dokumentieren und Bedingungsfaktoren abzudecken, welche sich auf die für die Organisation relevanten Erfolgsmaße bedeutsam auswirken. Die abgedeckten Themen sind im Idealfall durch die Bildungsinstitution (Curriculum) oder die Dozierenden (Unterricht) veränderbar oder adaptierbar.

Ergebnisdiskussionen können auf dem Hintergrund der Informationen zu Bedingungsfaktoren konkreter und richtungsweisender geführt werden. Die Weiterentwicklung des Angebots der Bildungsinstitution kann gezielter ausgerichtet und fokussierter erfolgen. Dabei ist es entscheidend, die Evaluationsergebnisse von Jahr zu Jahr zu besprechen und somit langfristig an einer datenbasierten Lernkultur der Organisation zu arbeiten.

Das Ergebnisgespräch hat von Seiten der Evaluationsverantwortlichen beratenden Charakter. Die Verbindlichkeit der Maßnahmenentwicklung muss in der Logik der Personalführung der Organisation hergestellt werden. Sind Evaluationsverfahren nicht standardisiert, enthalten keinen Bezug zu Bedingungsfaktoren oder werden nicht in einer Vollerhebung durchgeführt, verliert die Arbeit der Evaluationsverantwortlichen den entwicklungsbegleitenden Charakter. Die Evaluationsergebnisse dürften dann eher einer Standortbestimmung und damit hauptsächlich der Rechenschaftslegung dienen.

### Literaturverzeichnis

- Berendt, B. (1992):* Stärkung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung. In: Altrichter, H./Schrantz, M. (Hg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Innovation? S. 256-278, Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Cousins, B. (2003):* Utilization Effects of Participatory Evaluation. International Handbook of Educational Evaluation, 9, pp. 245-266.
- Dresel, M./Rindermann, H. (2011):* Counseling University Instructors Based on Student Evaluations of Their Teaching Effectiveness: A Multilevel Test of its Effectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables. Research in Higher Education, 52(7), pp. 717-737. <http://doi.org/10.1007/s11162-011-9214-7>
- Dresel, M./Rindermann, H./Tinsner, K. (2007):* Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, A./Schüler, K. (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse, S. 193-204. Lengerich.
- Erickson, G. R./Erickson, B. L. (1979):* Improving College Teaching: An Evaluation of a Teaching Consultation Procedure. Journal of Higher Education, 50(5), pp. 670-683.
- Graudenz, I. (1992):* Lehrer lernen sich selbst besser kennen. Konzeptualisierung und Evaluation einer personenzentrierten Lehrerberatung. (B. Kraak, Hg.). Göttingen.

- Heinrich, M. (2011): Lehrveranstaltungsevaluation als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre – Möglichkeiten nutzen, Grenzen erkennen. *Qualität Und Qualitätsmanagement in Der Berufsbildung*, 21, S. 1-16.
- Hoffmann, A. (2009): Studentische Lehrveranstaltungsevaluation – Ein Zerrbild der Qualität akademischer Lehre? *Empirische Pädagogik*, 23(1), S. 19-49.
- Marsh, H. W./Dunkin, M. J. (1997): Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: Perry, R. P./Smart, J. C. (eds.): *Effective teaching in higher education: Research and practice*, p. 241-320. New York: Agathon Press.
- Marsh, H. W./Roche, L. (1993): The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), pp. 217-251.
- McKeachie, W. J. (2007): Good Teaching Makes A Difference – And we Know What It Is. In: Perry, R. P./Smart, J. C. (eds.): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, pp. 457-474. Dordrecht: Springer.
- Patton, M. Q. (2008): *Utilization-Focused Evaluation* (4th edition). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Preskill, H. S. (1994): Evaluation's role in enhancing organizational learning: A model for practice. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), pp. 291-297.
- Rindermann, H. (2009): *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. (2. Auflage). Landau.
- Rindermann, H. (2010): Kennzeichen guter Lehre. In: Spiel, C./Reimann, R./Wagner, P./Schober, B. (Hg.): *Bildungspsychologie – eine Einführung*, S. 410-415. Göttingen.
- Theall, M./Franklin, J. (1991): Using Student Ratings for Teaching Improvement. In: Theall, M./Franklin, J. (eds.): *Effective Practices for Improving Teaching*, pp. 83-96. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiss, C. H. (1998): Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway? *Advances in Educational Productivity*, 7, pp. 263-276.
- Wottawa, H./Thierau, H. (2003): *Lehrbuch Evaluation* (3. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

■ **Tanja Patrizia Schnoz-Schmied**, lic. phil. I, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF, Projektleiterin Forschung & Entwicklung, Fachstelle Evaluation, E-Mail: [tanja.schnoz@ehb-schweiz.ch](mailto:tanja.schnoz@ehb-schweiz.ch)

NEUERSCHEINUNG

**Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller**  
**Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen**



Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wenngleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätssentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015,  
 268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Govinda Wroblewsky

## Musikhochschulen und ihre Rolle in der Wissensgesellschaft

### Konzeption: Evaluation des Einzelunterrichts



Govinda Wroblewsky

#### Einzelunterricht als „Black Box“?

Der Einzelunterricht ist traditionell das zentrale Lehr-Lern-Format an den Musikhochschulen, um das kulturelle Wissen und die spielerischen Fähigkeiten zu vermitteln sowie auf einem hohen Niveau zu steigern und künstlerische Persönlichkeiten zu entwickeln. Geht man – u.a. im Rahmen einer Internetrecherche – der Frage nach, wie und mit welchem Ziel die Musikhochschulen den Einzelunterricht evaluieren, zeigt sich, dass es nur sehr wenige Musikhochschulen gibt, die explizit den Einzelunterricht evaluieren oder dies im Netz angeben, noch weniger findet man die genauen Evaluationsziele zum Einzelunterricht. Als ein Beispiel kann die Universität der Künste Berlin aufgeführt werden,<sup>1</sup> die einen Fragebogen einsetzt, den die Lehrenden mit den Studierenden besprechen können. Die zwölf Hochschulen des Netzwerks Musikhochschulen sind aktuell in reger Diskussion, wie eine angemessene Evaluation aussehen kann,<sup>2</sup> welche Ziele verfolgt werden sollten und welche Instrumente sinnvoll sind. Anhand von Studierenden- und Studienabschlussbefragungen des Netzwerks Musikhochschulen, die auf die Zufriedenheit, die Bedarfsgerechtigkeit, die Lernförderung und den Lernerfolg<sup>3</sup> abzielen, und einer Vorstudie<sup>4</sup> zum Netzwerk Musikhochschulen kann festgehalten werden, dass der Einzelunterricht von den befragten Studierenden insgesamt sehr positiv bewertet wird. Der Einzelunterricht wurde insgesamt mit einem Mittelwert von 1,7 beurteilt. Die zusammengefassten positiven Aussagen (sehr gut und gut) bildeten 87% der Befragten ab. Lediglich 5% gaben eine eher negative Bewertung ab. Die didaktische Qualität, die Motivation der Lehrenden sowie die Angemessenheit der Leistungsanforderungen wurden ähnlich gut und sogar besser bewertet. Das einzige etwas schlechter bewertete Item war „Die Gewichtung im Studienverlauf“ ( $M=2,1$ ); (eher) positive Aussagen machten diesbezüglich 68% und eher negative 9%. Die Enthaltungen oder Teils/Teils-Aussagen waren hier am höchsten (23%). Daraus könnte möglicherweise abgeleitet werden, dass sich die unentschlossenen und negativ Beurteilenden eine stärkere Gewichtung des Einzelunterrichts im Studium wünschen. Trotz dieser positiven Befragungsergebnisse bleibt der Einzelunterricht selbst eine „Black Box“, auch wenn er evaluiert wird, denn die Ergebnisse werden nicht weitergeleitet und Wirkungen von Evaluationen werden somit

nicht sichtbar. Möglicherweise handelt es sich beim eingesetzten Evaluationsinstrument um ein nicht passendes. So kann die Frage gestellt werden: Ist hier alles so wie es aus den Ergebnissen der Studierendenbefragungen erscheint, und gibt es zwischen Lehrenden, Studierenden und Hochschule nichts, was verbessert oder weiterentwickelt werden könnte? Oder erschwert die besondere Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden eine Evaluation, beziehungsweise ist für diese spezifische Beziehung ein standardisiertes Evaluationsverfahren mit Fragebogen ein angemessenes Verfahren?

#### 1. Aktuelle Herausforderungen der Musikhochschulen<sup>5</sup>

Für Musikhochschulen<sup>6</sup>, insbesondere für die zwölf Musikhochschulen seit ihrem Zusammenschluss im Netzwerk Musikhochschulen im Jahr 2012, sind die Themen Qualitätsmanagement, Lehrentwicklung und Evaluation stärker in die Diskussion gekommen. Gesellschaftliche Veränderungen in Kultur und Kulturinstitutionen, veränderte Karrierewege und Einstellungschancen der Absolventen sowie sich stetig verändernde Berufsbilder (vgl. Gembris 2014), die Umsetzung der Bologna-Reform und stetiger interner Druck von knappen Budgetierungen und ein fehlender Mittelbau zur Bewältigung dieser Aufgaben sind aktuelle Herausforderungen der Musikhochschulen in Deutschland

<sup>1</sup> <https://www.udk-berlin.de/universitaet/qualitaetsentwicklung/lehrevaluation/> Der Fragebogen ist unter folgendem Link einsehbar: [https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2\\_dezentral/Referat\\_Studienangelegenheiten/Qualitaetsentwicklung/Musterfragebogen\\_MusikEinzelunterricht\\_ger.pdf](https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/Qualitaetsentwicklung/Musterfragebogen_MusikEinzelunterricht_ger.pdf)

<sup>2</sup> <https://lehreportal.netzwerk-musikhochschulen.de/de/node/116>

<sup>3</sup> Vgl. Balzer und Beywl (2015) zur Formulierung von Evaluationsfragestellungen für Bildungsprogramme.

<sup>4</sup> Diese Vorstudie zum Netzwerk Musikhochschulen beruht auf einer quantitativen Umfrage von Studierenden an Musikhochschulen, genannt „Zwischenbilanz“ (zwischen dem 3. bis 5. Semester) mit  $N=413$ . Diese Zwischenbilanz wurde von Consult31 bzw. von Dr. Boris Schmidt durchgeführt. Die Einschätzungen der Studierenden konnten auf einer Skala von 1 „sehr gut“ bis 5 „sehr schlecht“ vorgenommen werden.

<sup>5</sup> In diesem Artikel kann insbesondere über die am Verbund Netzwerk Musikhochschulen teilnehmenden Musikhochschulen gesprochen werden. Siehe zum Netzwerk Musikhochschulen Fußnote 7.

<sup>6</sup> In Deutschland gibt es derzeit 24 Musikhochschulen. Diese machen einen Anteil von ca. 6% aller Hochschulen und Universitäten in Deutschland aus. Dabei sind die Musikhochschulen kleine Universitäten (die Musikhochschulen des Netzwerks haben ca. zwischen 400 und 1.500 Studierende).

(vgl. Ulrich 2014). Diese Veränderungen sind Gründe für den Bedeutungszuwachs von Wissen in den Musikhochschulen über die eigenen Strukturen und Prozesse sowie über externe Partner und Organisationen. All diese Veränderungen erfordern neue Modi der Überprüfung und Justierung von Studienarchitekturen, verlangen nach Legitimation und Rechenschaftslegung und nach angemessenen Strategien der Hochschul- und Personalentwicklung.

Das Netzwerk Musikhochschulen<sup>7</sup> ist ein vom BMBF gefördertes Qualitätspakt-Lehre Projekt. Das Ziel besteht im Aufbau einer auf Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung gerichteten Kooperation aus zehn Bundesländern (zwölf Hochschulen) mit dem verbindenden Merkmal der musikbezogenen Ausbildung sowie der Entwicklung und Bereitstellung von Verfahren, Angeboten und Instrumenten des Qualitätsmanagements und der Lehrentwicklung, die zur spezifischen Situation dieser Hochschulform passen und durch den Netzwerkcharakter eine gemeinschaftliche Nutzung ermöglichen. Das Netzwerk kann als eine Reaktion auf die aktuellen Herausforderungen und Anforderungen der Musikhochschulen verstanden werden. Gemeinsam werden Lehrentwicklungsprojekte, Weiterbildungsangebote und Evaluationsverfahren auf die Erfordernisse der angebotenen Formate Einzel-, Kleingruppen- und Projektunterricht der Musikhochschulen hin entwickelt und bei der Umsetzung unterstützt.

Die besonderen Strukturmerkmale der Musikhochschulen zeichnen sich auf Studierendenseite durch ein hohes Expertentum der Studienanfänger (Eignungsprüfung), des Weiteren durch einen hohen Anteil der ausländischen Studierenden, in einigen Fächern bis knapp an die 60%, aus.<sup>8</sup> Die Lehre beziehungsweise das Lernen findet in hohem Maße in Einzel- oder Kleingruppenunterricht sowie in „projektartigen“ Unterrichtsformaten (Ensemble, Orchester) statt. Auf Seite der Lehrenden besteht das Personal aus über 70% nebenberuflichen Lehrkräften<sup>9</sup> und einem besonders hohen Anteil an Lehrbeauftragten. Die Curricula insgesamt haben eine starke Fokussierung auf die künstlerische Praxis vor der wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung. Forschung und Drittmittelfinanzierung spielen eine untergeordnete Rolle.

## 2. Ziele der künstlerischen Ausbildung an Musikhochschulen

Margret Wintermantel betonte 2011 als Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dass die künstlerische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil allgemeiner Bildung sei und dass Kunst und Musik neue Erfahrungsbereiche erschließen. Weiter führte sie aus: „Während die Wissenschaft die Wirklichkeit verstehen und erklären will, sensibilisiert die Kunst für die Wahrnehmung und erweitert sie. Zukunft braucht Kreativität – und Kreativität braucht Wissen, Können und Phantasie. Kunst und Musik gehören zur Wissensgesellschaft.“<sup>10</sup> Um diesen Auftrag der Musikhochschulen zu spezifizieren, kann auf das Leitbild der Vertretung der Musikhochschulen, der RKM<sup>11</sup>, verwiesen werden. Hier wird für die Musikhochschulen nachfolgendes genannt:

Sie

- entwickeln, vermitteln und lehren musikwissenschaftliches und musiktheoretisches Wissen,
- lehren künstlerische und künstlerisch-pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten,
- forschen in den wissenschaftlichen Disziplinen und künstlerischen Entwicklungsvorhaben,
- begleiten Studierende beim Erwerb der künstlerischen Praxis.

Ein weiterer wichtiger Punkt der künstlerischen Ausbildung wird im Leitbild der RKM hervorgehoben: die Bildung von Persönlichkeit. „Im Mittelpunkt jeder Ausbildung von Künstlerinnen und Künstlern, Musikpädagoginnen und -pädagogen sowie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im künstlerischen Bereich steht die Bildung von Persönlichkeiten. Die deutschen Musikhochschulen stellen sich deshalb der Herausforderung, Potentiale zu erkennen, Talente zu fördern und die Entwicklung der Persönlichkeit zu begleiten.“<sup>12</sup> Um diese Ziele zu erreichen, wird ein breites Studienangebot gestellt, das von Künstlerischer Ausbildung (mit dem Ziel Orchester- oder freiberuflicher Musiker), Instrumentalpädagogik, Lehramt über Musikwissenschaft hin zu technischen Ingenieurstudiengängen (beispielsweise Tonmeister) geht. Soll die Kunst, laut Wintermantel, in der Wissensgesellschaft die Aufgabe übernehmen, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und zu erweitern, um Kreativität zu fördern, kann gefragt werden, welche Mittel eingesetzt werden, um dies zu erreichen. Dies könnten in Bezug auf die genannten Aspekte der RKM folgende sein:

- Förderung von künstlerischen Persönlichkeiten, um kulturelle Wissensträger und Vermittler von Kulturgütern zu entwickeln,
- Pflege und Entwicklung des kulturellen Erbes durch Konzerte, Veranstaltungen, Tonaufnahmen, schriftliche Veröffentlichungen,
- Reflexion über Musik und Kultur in Musikwissenschaft/-geschichte,
- Förderung und Entwicklung von musikalischer Bildung der Gesellschaft durch Lehrer und Pädagogen,
- Speicherung und Verbreitung des kulturellen Wissens durch und über technische Medien,
- Förderung von kultureller Wahrnehmung und Kreativität in der Gesellschaft durch die Präsenz von Kulturgütern.

<sup>7</sup> Siehe: <http://www.netzwerk-musikhochschulen.de/> [Aufruf: 01.12.2015]

<sup>8</sup> <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik10.pdf> [Aufruf: 01.12.2015]

<sup>9</sup> <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik12.pdf> [Aufruf: 01.12.2015]

<sup>10</sup> Pressemitteilung HRK, Wintermantel 2011: <http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-jahresversammlung-in-heidelberg-kunst-und-musik-gehoren-zur-wissensgesellschaft-57/> [Aufruf: 07.12.2015]

<sup>11</sup> <http://www.die-deutschen-musikhochschulen.de/ueber-uns/leitbild/> [Aufruf: 01.12.2015]. Zum Auftrag der Musikhochschulen siehe auch: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/musikhochschulen-an-der-schwelle-des-21-jahrhunderts-thesenpapier-der-rektorenkonferenz-der-musikh/> [Aufruf: 07.12.2015] und [http://www.miz.org/dokumente/BA\\_029\\_Hochschulrektorenkonferenz\\_Musikhochschulen\\_an\\_der\\_Schwelle\\_des\\_21.Jahrhunderts\\_2011.pdf](http://www.miz.org/dokumente/BA_029_Hochschulrektorenkonferenz_Musikhochschulen_an_der_Schwelle_des_21.Jahrhunderts_2011.pdf) [Aufruf: 07.12.2015]

<sup>12</sup> Siehe Leitbild der RKM.

Abstrakt formuliert haben die Musikhochschulen die Funktion, einerseits kulturelles Wissen an die Studierenden weiterzugeben sowie kulturelles Wissen von Lehrenden und Studierenden erarbeiten und entwickeln zu lassen, andererseits ist jede Musikhochschule als Organisation mit ihren vielfältigen Konzertangeboten selbst ein Kulturträger und Kulturvermittler.

### 3. Herausforderung: Evaluation des Einzelunterrichts

Die in der Einleitung dargestellten positiven Bewertungen des Einzelunterrichts geben keine Auskunft darüber, wie die Studierenden und Lehrenden in ihrem Einzelunterricht mit Evaluationen umgehen und ob sie diese überhaupt nutzen, d.h. bisher kann wenig darüber gesagt werden, wie angemessen und zufriedenstellend eine Evaluationsanschlußphase bzw. die Umsetzung von Empfehlungen bewertet oder erreicht wird. Dies bedeutet, dass es einen Bruch zwischen den Evaluationsphasen gibt – dem Instrumenteneinsatz und der Evaluation selbst, sowie der Empfehlung aus einer Evaluation zu einer optimierten Handlung und einer Wirkung dieser Empfehlung. Des Weiteren fehlt, aus Sicht eines Qualitätsmanagements, eine Rückmeldung über Erfolge und Nutzen der Evaluation. Darüber hinaus ist die Sichtbarkeit des Einzelunterrichts in der Hochschulöffentlichkeit nur bedingt gegeben, also für andere Lehrende, Studierende und weitere Stakeholder, da er räumlich abgeschlossen stattfindet und somit eine Art „Black Box“ ist. Es lässt sich vermuten, dass die Evaluation des Einzelunterrichts schwierig ist, da sie für die Akteure (Lehrende und Lernende) möglicherweise als ein Eingriff in eine sensible Beziehung empfunden wird, ebenso könnte ein Mangel an Erfahrung mit Evaluation und mangelnde Anerkennung des Verfahrens vorliegen. Da es sich bei jeder Evaluation des Einzelunterrichts um eine direkte Bewertung von Einzelpersonen und ihrer Beziehung handelt,<sup>13</sup> kann die Evaluation des Einzelunterrichts in Fragebogenform bezogen auf den Einzelfall nicht für das Qualitätsmanagement (aus Gründen des Datenschutzes, da personenbezogene Daten) anschlussfähig sein. Langfristige Effekte (Outcome oder Impacts), z.B. künstlerischer Erfolg (z.B. Preise, Stipendien) oder (monetäre und vertraglich gesicherte) Berufserfolge können als Zielgrößen nicht genutzt werden, da diese sich nach oder parallel mit der Maßnahme – dem Einzelunterricht – einstellen sollten. Eine Kausalitätsvermutung vom Einzelunterricht zum Berufserfolg sollte mit Vorsicht behandelt werden, da es starke Einflussgrößen gibt, wie die Arbeitsmarktsituation und die vielfältigen Auftritts- und Lernerfahrungen, die Studierende mit anderen Lehrenden und Studierenden haben. Diese Faktoren können einen erheblichen Einfluss auf die persönlichen Entwicklungen nehmen. Schließlich kommen Studierende bei einer nicht anonymen Bewertung des Lehrenden möglicherweise in einen Gewissens- und/oder Interessenskonflikt, da sie in Prüfungen sowie über mögliche Kontakte in die Berufswelt hinein vom Lehrenden abhängig sind.

Ein wesentlicher Punkt bei einer Evaluation ist die Frage nach Zielstellung bzw. Zweck und dem Nutzen für die Akteure (vgl.: Kromrey 2003, S. 233-243; Stockmann

2004). Ist der Einzelunterricht überhaupt ein Bildungsprogramm mit festgelegten Zielen und einem definierten Curriculum oder vielmehr ein sich aus der Situation heraus ergebendes Bildungsprojekt als maßgeschneidertes Angebot? Was würde dies für die Evaluation bedeuten? Um diese Fragen einzugrenzen, soll nachfolgend der Gegenstand Einzelunterricht umrissen werden, um dann in Teil 5 ein mögliches Evaluationsinstrument oder -verfahren vorzustellen.

### 4. Evaluationsgegenstand: Der Einzelunterricht als Lehr-Lern-Format der künstlerischen Lehre

Die Weitergabe des kulturellen Wissens und die Entwicklung künstlerischer Persönlichkeiten erfolgt insbesondere im tradierten Format, dem Einzelunterricht, der als Meisterlehre, Meister-Schüler-Beziehung oder Meister-Schüler-Modell<sup>14</sup> bezeichnet wird. In vielen angebotenen Ausbildungen an Musikhochschulen (rein technische oder wissenschaftliche Fächer sind hier teilweise ausgenommen) wird der Einzelunterricht als ein Lehr-Lern-Format genutzt. Der Einzelunterricht ist zeitlich kontinuierlich fortlaufend, in den Bachelorstudiengängen über acht Semester und in den Masterstudiengängen über vier Semester. Der Zeitumfang beträgt ca. 60 Minuten (dies kann nach Studiengang oder anderen Regelungen zwischen 45 und 90 Minuten variieren) Unterricht pro Woche. Das Üben des Erlernten wird von den Studierenden selbstständig unternommen und in darauffolgenden Stunden gemeinsam mit dem Lehrenden reflektiert. Je nach Prüfungsordnung gibt es regelmäßige Vortragsabende, an denen Studierende das Gelernte in der Hochschulöffentlichkeit präsentieren und Prüfungen (Vorspiele), die durch Kommissionen (zum Teil auch besetzt mit dem Lehrenden) bewertet werden. Der Einzelunterricht lässt sich folglich in eine gemeinsame „Präsenzzeit“ (Unterricht), eine „Selbstlernphase“ (Üben) und die „Prüfungsphase“ (das Vorspiel) einteilen. In vielen Befragungen, Diskussionen und Veranstaltungen wurde deutlich, dass der Einzelunterricht von den Studierenden als enorm wichtig eingeschätzt wird, sogar als „das Studium“ angesehen wird.

Bisher haben sich einige, meist qualitative Forschungsprojekte mit dem Einzelunterricht befasst. Jørgensen (2009) gibt in „Research into Higher Music Education“ einen Überblick zu diesen Forschungen. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Einzelunterrichtssituation in ihren vielfältigen Dimensionen sehr stark von den jeweiligen handelnden Akteuren bestimmt wird. Die von Jørgensen zitierten qualitativen Studien umreißen u.a. die Themen:

<sup>13</sup> D.h. ein Studierender bewertet seinen individuellen Unterricht seines Lehrenden, der Einzelunterricht eines anderen Studierenden bei dem gleichen Lehrenden kann von diesem anderen Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen werden und unterschiedlich funktionieren.

<sup>14</sup> Vgl.: Allert/Allert 2005 und 2012. Diese sprechen von der Meister-Schüler-Beziehung oder Verhältnis und ebenso Amman (2013). Siehe des Weiteren die ausführliche Darstellung von Amman 2013. Hier wird eine kleine Begriffsgenese dargestellt, die aktuelle Forschungsergebnisse aufbereitet, und der Einzelunterricht in den Kontext der Musikhochschule sowie der Gesellschaft gestellt.

- Verhaltenstypen von Studierenden und Lehrenden,
- Sprach- und Performanceanteile (Studierende und Lehrenden),
- Kommunikationsformen und -techniken im Unterricht,
- Topics in den Stunden (Technik, Interpretation, psychologische Aspekte),
- Ziele und Vereinbarungen im Unterricht,
- effektive Lehre im Einzelunterricht,
- Dominanz zwischen Lehrenden und Studierenden,
- Einfluss von spezifischem Lehrverhalten auf die Studierenden,
- Geschlecht,
- Lehre in unterschiedlichen Instrumentenkulturen.

Trotz dieser vielfältigen Forschungsansätze fasst Jørgensen (2009) seine Sicht auf die bisherigen Forschungsergebnisse zum Einzelunterricht wie folgt zusammen: „The one-to-one teaching situation is a complex context, and we must be careful not to draw normative conclusions and give cast-iron recommendations about what is right or wrong. The implications of what has been described in this section [Chapter 4, Process, Teaching, Performance teaching in a one-to-one situation, d.V.] are that if the quality of one-to-one teaching is to be improved, we must engage in descriptions, discussions and reflections about what is going on, and how each of us may try new approaches and experiment with content and procedures. This reflection needs to be informed by research and educational theory so our individual experiences can be related to broader viewpoints and clarifying overviews and theories“ (Jørgensen 2009, S. 111f.).

Um die „Black Box“ des Einzelunterrichts etwas zu öffnen und den Gegenstand präzise zu beschreiben, wurde im Netzwerk Musikhochschulen auf Basis der Diskussion des Forschungsstands ein Modell entwickelt, welches sich in den folgenden Dimensionen darstellen lässt:

- Voraussetzungen (Kompetenzen, Motivation, Ziele),
- Soziale Dimension,
- Methodische Dimension,
- Curriculare Dimension,
- Outcome.

Die nachfolgenden Ausführungen dieser Dimensionen werden sich auf Ergebnisse aus dem Netzwerk Musikhochschulen und insbesondere auf ein Forschungsprojekt<sup>15</sup> beziehen, in dem Studierende anhand der 5 Dimensionen nach den Gelingens-Bedingungen des Einzelunterrichts gefragt wurden.

Die formalen *Outputs* bzw. das Ergebnis oder die im Einzelunterricht zu erreichenden Kompetenzen werden in Modulhandbüchern,<sup>16</sup> ganz abstrakt in Standards der KMK oder in Rahmen- und Prüfungsordnungen definiert. In Bezug auf den künstlerischen Einzelunterricht der Lehramtsausbildung wurden im Netzwerk die Modulbeschreibungen der Verbundhochschulen verglichen und allgemeine Ziele herausgearbeitet:

- Beherrschung des Instruments und des Repertoires,
- Beherrschung von Übe-Techniken zur selbstständigen Erarbeitung von Stücken,
- Darbietung einer künstlerischen Performance,
- Entwicklung einer Vorstellung davon, wie Werke interpretatorisch und in Bezug auf die eigene künstlerische Persönlichkeit umgesetzt werden können.

*Inputs* (Rahmenbedingungen/Ressourcen):

- Studierende kommen bereits mit sehr hoher Kompetenz in das Studium.
- Lehrende sind oft Künstler, d.h. sie sind Praktiker aus Orchestern oder arbeiten als Solisten.
- Pädagogische Befähigung der Lehrenden basiert oft auf der eigenen Meister-Schüler-Lehre oder wird im Laufe der eigenen Lehrtätigkeit erarbeitet.
- Der Unterricht findet teilweise nicht im Gebäude der Hochschule statt.
- Termine werden auch nach individuellen Zeitabsprachen gemacht.

*Methodische und Curriculare Dimension:*

- Die Ziele des Unterrichts (einer Stunde, eines Semesters etc.) werden von Lehrenden und Studierenden individuell, nach den Erfordernissen (aus Lehrenden oder Lernenden Sicht oder aus einem Konsens heraus) abgeleitet.
- Die Anbindung an das gesamte Curriculum muss noch diskutiert werden, aus dem genannten Projekt (Böhmer/Wroblewsky 2015) kann hier vorerst angemerkt werden, dass die Anbindung an das Curriculum sehr unterschiedlich von den Lehrenden gehandhabt wird und doch die Tendenz dahin geht, dass Studierende diese Anbindung nicht wahrnehmen oder nur begrenzt als sinnvoll erachten.
- Prüfungskriterien wurden von den befragten Studierenden eher als intransparent wahrgenommen.
- Die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrenden ist abhängig von den Erfahrungen der Person und von dem spezifischen Instrument.

*Soziale Dimension:*

Ein wesentlicher Teil des Erfolgs des Einzelunterrichts baut auf einer gelingenden sozialen Interaktion und Kommunikation der Akteure, kurz auf einer gelingenden Beziehungsebene auf. So resümierte ein Musikpädagoge als Dozent während der Summerschool des Netzwerks Musikhochschulen 2015 seine Erfahrungen zum Einzelunterricht. Er betonte, dass die Beziehungsebene im (Einzel-)Unterricht ein wesentlicher Aspekt des Gelingens darstellt. Gelingt eine gute Beziehungsebene, können die Inhalte wesentlich besser vermittelt werden. Gleichwohl müsste auch formuliert werden, dass eine gelungene Beziehungsebene auch negative Folgen für die künstlerische Entwicklung eines Studierenden haben kann, wenn die Beziehungsebene die fachliche Ebene überdeckt, ohne dass dies unverzüglich bemerkt wird, oder andersherum kann eine missliche Beziehungsebene zwischen Lehrendem und Studierenden sehr gute Musiker hervorbringen. Was bedeutet das nun für die Evaluation und was kann mit gelingender Beziehung gemeint sein?

Dewey (vgl. Schäfer 2005, S. 118) geht davon aus, dass Menschen in einer Gemeinschaft durch das, was sie ge-

<sup>15</sup> Böhmer/Wroblewsky 2015.

<sup>16</sup> Vgl. beispielsweise die Zielkompetenzen definiert in der Studienordnung der HfM Detmold für das Fach Instrumentalpädagogik insbesondere für das Hauptfach, Seite 2: [http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia\\_hfm\\_2014/pool/downloads/2504\\_MA-Akkordeon-\\_IGP.pdf](http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/2504_MA-Akkordeon-_IGP.pdf). [Aufruf: 07.12.2015]

meinsam haben, leben. Kommunikation ist dabei das Mittel, wie sie zu diesem gemeinsamen Besitz kommen können. Ziele, Erwartungen, Wissen, ein kommunikatives Einverständnis (a common understanding) und eine kognitive Ähnlichkeit (a like-mindedness) erscheinen Dewey als die Voraussetzung, die Menschen gemeinsam (common) haben müssen, um eine Gemeinschaft oder Gesellschaft (community) zu formen (ebd., S. 118). Begreifen wir den Einzelunterricht idealtypisch als eine solche Gemeinschaft, würde ein kommunikatives Einverständnis über Arbeitsweisen, Ziele, Inhalte, Vorwissen, Kulturverständnis, musikalische Wahrnehmung und Empfindung, Kommunikation mit dem/über das Instrument vorliegen. Wenn dies im Unterricht erst entwickelt werden muss, besteht die pädagogische Herausforderung darin, dem Studierenden Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln und die weitaus komplexere Aufgabe für Lehrende und Lernende kann darin bestehen, die eigenen musikbezogenen und kulturellen Vorstellungen und Ziele sowie die persönlichen Ziele, Erwartungen und die „Kommunikationsgepflogenheiten“ sowie den Unterrichtsstil/Lernstil zu begreifen und vertrauensvoll zu reflektieren. Daraus können Differenzerfahrungen für beide Seiten resultieren, die den Unterrichtsprozess und die Beziehung belasten oder fördern können. Katharina Deserno (2015), Professorin für Violoncello an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, legt dar, dass Differenzerfahrung (gemeint als *différance*<sup>17</sup> im Sinne von Derrida) im Instrumentalunterricht immer ein Teil der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sei. Differenzerfahrung gehöre zur Pädagogik und sollte mit dem zweiten wichtigen Teil, der Anerkennung im Honnethschen Sinne (ebd., S. 50) insbesondere der Anerkennung dieser Differenzen, gepaart sein. Da der Instrumentalunterricht in hohem Maße durch affektive Prozesse gekennzeichnet sei (ebd., S. 52), stünde der Anerkennung die Gefahr der Missachtung gegenüber. Aus einem Zitat aus der Befragung zum Einzelunterricht (vgl. Böhmer/Wroblewsky 2015) wird sehr deutlich, wie ein Studierender seine Rolle als sich bloßstellend und nackt vor dem Lehrer sieht: *„Und das ist auf jeden Fall [...] ein Ding, [...] was speziell in dem Einzelunterricht dann halt natürlich eine Rolle spielt, [...] weil man sich ja relativ – man, man macht sich, stellt sich ja bloß, man zieht sich nackt aus, mit dem, was man da tut [...]“*. Dies zeigt, welche Bedeutung ein vertrauensvolles Verhältnis und eine wechselseitige Anerkennung für Differenzen im Unterricht haben.

Forschungen von Nielsen zur Entwicklung von Studierenden zu Musiker/innen hin zeigt, dass die Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden im Einzelunterricht nicht zwangsläufig konstant ist und der jeweilige Kontext auf das Lernen einen besonderen Einfluss hat (vgl. Nielsen 2006). Nielsen unterteilt die musikalische Ausbildung von Studierenden idealtypisch in drei Phasen: „The first stage involves absorbing the musical tradition; the learner is placed in a peripheral position where critical questions are not welcomed. The teacher's mode of playing is dominant and has to be internalized by students before they can question this. The second stage involves actively using their musical skills in student-organised contexts, mostly inside the aca-

demy. This gives students the opportunity to practice their skills in different social contexts, which changes their perspective on relationship to playing music“ (Jørgensen 2009, S. 79). In der dritten Phase erfolgt die Ablösung vom Lehrenden und eine verstärkte eigene Unterrichtsaktivität sowie externe Konzerterfahrungen. Dadurch kann der Studierende Differenzen zu seinem Lehrenden wahrnehmen, externe Impulse aufnehmen und eigene Zielvorstellungen verfolgen.

*Zusammenfassung:* Thesen zum speziellen Fall der sozialen Interaktion<sup>18</sup> im Einzelunterricht:

Der Einzelunterricht wird als ein langfristiges (über ein ganzes Studium) und individuelles Lehr- und Lernprogramm (Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sowie Entwicklung einer Haltung) zwischen einem Lernenden und einem Lehrenden angelegt. Eine Aufnahmeprüfung soll eine individuelle Passung zwischen Lehrendem und Lernendem ermöglichen. Bei Beginn des Einzelunterrichts kann eine hohe Wissens- und Erfahrungsdifferenz zwischen Lehrendem (viel Wissen und Erfahrung) und Lernendem (weniger Wissen und Erfahrung) vorausgesetzt werden.<sup>19</sup> Im Laufe des Studiums kann es zu einer Annäherung dieser Differenz kommen, bzw. entwickelt der Lernende eigene Positionen, welche Wissensbestände, Ausdrucksmöglichkeiten oder Spieltechniken sein können, die von denen des Lehrenden abweichen. Es kann zwischen den Akteuren ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis bestehen. Das heißt, die Lernenden haben das Bedürfnis, als Künstlerpersönlichkeiten sowie als individuelle Person wahrgenommen zu werden; beim Lehrenden kann ebenso das Bedürfnis bestehen, als Künstlerpersönlichkeit wahrgenommen zu werden. Durch diese sehr intensive und langfristig angelegte Interaktionsbeziehung kann es zu sehr großer Nähe zwischen Fachunterricht und persönlichen Fragestellungen kommen, die möglicherweise durch die enge Verzahnung von Körperlichkeit und Wissens-, Fertigkeitenvermittlung begünstigt wird. Neben dem technischen Wissen und den Fertigkeiten, die es braucht, um ein Instrument zu lernen, geht es im Unterricht um das Erlernen bzw. Verstehen von Musik selbst und um das Entwickeln einer Haltung gegenüber der Musik (z.B. Ausdruck, Interpretation) über und mit dem Lehrenden. Diese im Einzelunterricht zu erlernenden Kompetenzen und die Art der Beziehungsebene sind sehr stark abhängig von der individuellen Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit der Akteure sowie der persönlichen und künstlerischen Entwicklung beider Akteure (insbesondere der Studierenden) und der didaktischen Fertigkeit des Lehrenden. Kausalitäten (Erfolge) sind besonders in der dritten Phase (bei stärkerer externer Orientierung des Studierenden) nicht nur auf den Lehrenden zurechenbar. Die angedachte individuelle Förderung der Entwicklung der Lernenden (z.B. kognitiv, motorisch, künstlerisch,

<sup>17</sup> ebd. S. 51.

<sup>18</sup> Soziale Interaktion meint hier eine Wechselbeziehung zwischen Anwesenden, wobei sich die Anwesenden in ständiger Reziprozität ihrer Perspektiven aufeinander beziehen. Als Prototyp dieser Interaktion führen Berger/Luckmann (1980, S. 31ff.) die Vis-a-Vis-Situation an.

<sup>19</sup> Allert/Allert (2013) sprechen angelehnt an den Neuling im Kloster von Novizen.

persönlich, beruflich) erfordert vom Lehrenden didaktische Fertigkeiten und dokumentarische Leistungen (z.B. Wo steht mein Schüler, wie entwickelt er sich und warum?) sowie besondere Kenntnisse in der Entwicklung und Begleitung der Studierenden in Bezug auf individuelle Fragestellungen.

Würden die von Dewey (siehe oben, zitiert nach Schäfer 2005, S. 118) genannten Voraussetzungen zutreffen, könnte von einer gelingenden Interaktion und Kommunikation der Akteure gesprochen werden und damit von einem gelingenden Unterricht. Gehen wir von einer sozialen Wirklichkeit aus, die, im Sinne der vielfältigen Ansätze der interpretativen und konstruktivistischen Soziologie<sup>20</sup>, Wirklichkeit als eine Hervorbringung oder Konstruktion durch die Interaktion der Handelnden versteht, und unterstellen wir, dass der Einzelunterricht in vielen Facetten dieses Prozesshafte aufweist und nicht ein sozial objektives Faktum darstellt, müsste ein Evaluationsinstrument dieser Tatsache besondere Aufmerksamkeit schenken.

Wie voraussetzungsvoll dieser Interaktionsprozess im Einzelunterricht ist, sollte hier kurz erläutert werden, um folgend auf die Herausforderungen für die Evaluation einzugehen.

## 5. Wie kann eine Evaluation des Einzelunterrichts aussehen?

Bemüht man den DeGEval-Standard<sup>21</sup>, ist Evaluation definiert als „die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ (DeGEval 2008). D.h. Evaluationen können nur auf Basis von definierten Maßstäben bzw. Werten eines Gegenstands erfolgreich durchgeführt werden. Da externe oder als extern erlebte Definitionen von Zielen und Wertmaßstäben des Einzelunterrichts wenig erfolgreich waren, wird vorgeschlagen, die Akteure in den Evaluationsprozess einzubeziehen, um den Wert des Gegenstands Einzelunterricht zu bestimmen. Gleichzeitig wird vorgeschlagen, den Akteuren eine externe Unterstützung (Moderation) bei der Zieldefinition sowie Inputs (Fort-/Weiterbildung) zu didaktischen Methoden und Unterrichtskonzeptionen sowie zur Evaluation zu geben. Die Externen haben in diesem Kontext die Funktion, den Blick auf andere Konzepte und Möglichkeiten zu lenken und die Diskussionen zu ordnen. Um die intensive soziale Interaktion der Akteure zu entdifferenzieren, wird vorgeschlagen, Lehrende und Lernende einerseits getrennt und andererseits gemeinsam die Definition von Werten und Kriterien entwickeln zu lassen. Das Verfahren lässt sich als qualitatives, diskursives beschreiben und die Evaluationen als wertorientierte typisieren (Beywl 2016, S. 103ff.). Im genannten Kontext handelt es sich um eine Mischung von wertorientierten Evaluationen wie spannungsthemengesteuerte, dialoggesteuerte, nutzungsgesteuerte, stakeholderinteressengesteuerte sowie selbstgesteuerte (ebd.).

Mit diesem Verfahren wird auf das Problem der aktuell fehlenden Akzeptanz und des nicht gesehenen Nutzens reagiert, es werden die Ziele und die Werte der Akteure aufgegriffen, die Besonderheit der individuellen Förderung und die intensive soziale Interaktion des Einzelun-

terrichts bedacht sowie die Integration der Evaluation in ein Qualitätsmanagement vorbereitet.

### Die Idee des „Experimentallabors für Lehren und Lernen“<sup>22</sup>

Die im folgenden vorzustellende Idee eines „*Experimentallabors für Lehren und Lernen*“ soll ein Ansatz zur Dekodierung des Lernens und der Lehre sein und gleichzeitig eine Möglichkeit eröffnen, mit Methoden, Wissen, Erfahrungen und Strukturen zu experimentieren und darüber zu lernen. Grenzen zwischen Lehrenden, Lernenden und Organisationsstrukturen sollen einerseits erhalten bleiben, andererseits aufgebrochen werden, um gemeinsam aus dem „Experiment“ zu Lernen. Lehrende und Lernende werden in diesem Experimentallabor zu Erforschenden der eigenen Lehr-Lernprozesse und gewissermaßen zu Evaluatoren ihres Tuns.

Die Meta-Fragestellung des „*Experimentallabor für Lehren und Lernen*“ könnte sein:

- Welche Herausforderungen bestehen im Einzelunterricht?
- Was fördert die Entwicklung im Einzelunterricht?
- Welche gezielten Maßnahmen können zur Unterstützung und Weiterentwicklung der künstlerischen Ausbildung entwickelt werden? (Bspw. Reflexion und Feedback, Veränderung von Lehr-Lern-Situationen, Anpassungen von Ordnungen oder Modulkonzepten, Veränderungen in der Struktur der Organisation etc.).

Die Idee des „*Experimentallabors für Lehren und Lernen*“ besteht aus unterschiedlichen Teilen (A-E). Jeder Teil hat eine Funktion und soll vom Dekonstruieren, über das Reflektieren, vom Analysieren bis zum Experiment und dem Konstruieren des Lehrens und Lernens im Einzelunterricht führen und in einem Bericht über die Ergebnisse und Maßnahmen enden. Da dieses Verfahren zyklisch wiederholt werden kann, besteht die Möglichkeit eines kontinuierlichen Lern-, Entwicklungs- und Berichtsprozesses sowie ein Anschluss an das Qualitätsmanagement der Hochschule. Durch die Einbindung von Wissensinputs und Gruppenarbeitsphasen können hochschuldidaktische Elemente einfließen.

Grundlegend wird sich im Experimentallabor am Potential der Teilnehmenden bzw. ihren Herausforderungen des „Alltags“ orientiert. Es werden vorhandene Kompetenzen und Sichtweisen von Lehrenden und Studierenden zusammengetragen und gemeinsam erforscht, um diese in eine gemeinsame Praxis zu überführen.

Die Teile (A-E) in der Übersicht:

<sup>20</sup> Beispielsweise: Joas/Knöbl 2004, S. 183-250; Berger/Luckmann 1980; Blumer 2013, S. 63-140

<sup>21</sup> [http://www.degeval.de/fileadmin/user\\_upload/Sonstiges/STANDARDS\\_2008-12\\_kurz.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12_kurz.pdf) [Abruf: 22.12.2015]

<sup>22</sup> Als eine Anregung und Basis der Idee zu einem „Experimentallabors für Lehre und Lernen“ dienen mir die Beschreibung des Praxisprojekts „Lernlabor Reflexion und Feedback in der Künstlerischen Lehre“ von Prof. Kristin Guttenberg und Frau Cédrine Lussac, unterstützt vom Netzwerk Musikhochschulen, durchgeführt an der HfMDK Frankfurt. Das Prinzip des dreiteiligen Vorgehens (Lehrende, Studierende und gemeinsamer Workshop) und der Verbindung zwischen Theorie und Praxis sind Basiselemente in diesem Praxisprojekt gewesen und erschienen mir für diese hier ausgeführte Idee übertragbar.

Teil A: Einführung und Inputs

- a) Einführung in die Veranstaltung (Fragestellung und Ziel),
- b) Vorstellen des Vorgehens (Teil B-D),
- c) Wissensinputs und Gruppenarbeit (Kommunikationstheorien, Lerntypen, Lehrstile, Unterrichtsziele etc. nach Bedarf der Teilnehmenden und evtl. auch in den anderen Teilen, je nach Thema und Bedarf).

Teil B: „Decoding the Disciplines“<sup>23</sup> (Lehrende und Studierende getrennt)

- a) Benennen von „Bottlenecks“ betreffend Lehren und Lernen im Kontext des Einzelunterrichts und dem spezifischen Instrument,
- b) Reflektieren/Analysieren der „Bottlenecks“,
- c) Lösungsvorschläge entwickeln,
- d) Zusammenfassung der Ergebnisse,
- e) Wissensinputs und Gruppenarbeit.

Teil C: Gemeinsam Lösungswege erarbeiten (Lehrende und Lernende) („auf Augenhöhe“)

- a) Ergebnisse gegenseitig präsentieren,
- b) Lösungsvorschläge diskutieren und dokumentieren,
- c) für die Experimentierphase konkrete Arbeitsschritte vereinbaren,
- d) Wissensinputs und Gruppenarbeit.

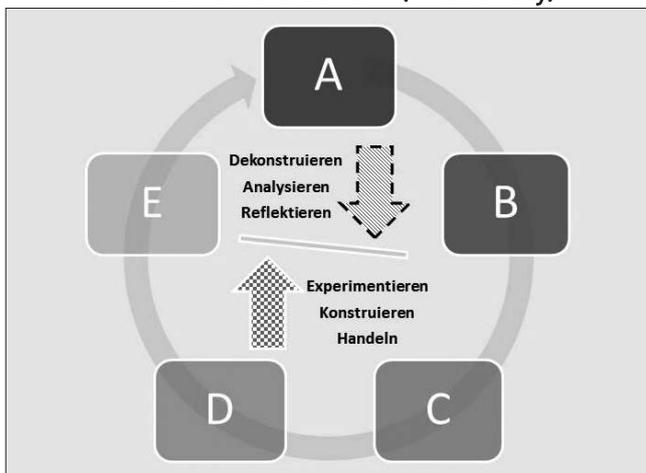
Teil D: Gemeinsames Experimentieren („auf Augenhöhe“)

- a) Lösungsvorschläge praktisch anwenden und den Nutzen „testen“ oder theoretische Ideen entwickeln (Interdisziplinarität, neue Module etc.),
- b) Diskussion und Bewertung der Ergebnisse aus dem Experiment,
- c) Zusammenfassung der Ergebnisse und Erstellung eines Berichts für andere Hochschullehrende und Studierende,
- d) Wissensinputs und Gruppenarbeit.

Teil E: Berichten

- a) Ergebnisse von Teil B und D werden zusammengetragen,
- b) Ergebnisse gehen in die Hochschulöffentlichkeit.

Abbildung 1: Darstellung des „Experimentallabors für Lehren und Lernen“ (Wroblewsky)



Da jeder Einzelunterricht als ein einzigartiges Projekt beschrieben werden kann, das stark affektiv – positiv wie negativ – aufgeladen sein kann, sollen Räume eröffnet werden, auch losgelöst von der Zweierbeziehung, über die Lehre, das Lernen und die Ziele des Unterrichts zu reflektieren. Deshalb ist ein wesentlicher Teil – hier liegt der Unterschied zu „Decoding the Disciplines“ – des „*Experimentallabors für Lehren und Lernen*“, dass die Studierenden das Decoding-Verfahren parallel mit den Lehrenden durchlaufen und die Akteure (Lehrende und Studierende) nach dem Verfahren miteinander über ihre Situation sprechen und Ideen entwickeln und erproben können.

Bei der „Zusammenführung“, also dem gemeinsamen Feedback-, Diskussions- und Reflexionsprozess im Team aus Lehrenden und Studierenden, sollte ein Rahmen initiiert sein, welcher die Akteure als gleichberechtigte Partner diskutieren und experimentieren lässt, möglicherweise sogar Rollenwechsel zulässt.

**Strukturelle Voraussetzungen:**

Die Teilnahme sollte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen und für alle Akteursgruppen möglich sein. Gleichzeitig erscheint es wichtig, dass es eine strukturelle Verankerung in der Hochschule gibt und die Hochschulleitung das Projekt unterstützt. Das Projekt benötigt eine Moderation bzw. Begleitung im Verfahren sowie der Organisation. Die Teilnehmer sollten während des Verfahrens in ihrer Autonomie keine inhaltlichen Vorgaben von der Hochschulleitung oder anderen Stakeholdern bekommen. Gleichwohl sollte es grundlegende Rahmenbedingungen geben: Es sollte um Lehre und Lernen in der Organisation Hochschule gehen, ein Budget und Zeitrahmen feststehen, ein Ergebnisbericht veröffentlicht werden.

**Zusammenfassung:**

Der Prozess der Dekodierung der Disziplin, der gemeinsame Austausch über die Erfahrungen, die Entwicklung und Erprobung sowie die Workshopbegleitung fokussiert kommunikativ-soziale, kognitive, emotionale und praktische Aspekte bei den Akteuren gleichermaßen. Es kann mit diskursiv-kommunikativen Methoden zur Reflexion angeregt, mit theoretischen Inputs ein Wissenstransfer gefördert sowie mit praktischen Übungen und praktischem Handeln am Instrument die Unterrichtssituation erprobt und reflektiert werden. Des Weiteren sollte angeregt werden, dass die Teilnehmenden das Erfahrene als Multiplikatoren in die Hochschule hinein tragen.

Das „*Experimentallabor für Lehren und Lernen*“ bietet somit Raum und Unterstützung sowie Weiterbildung für die Akteure, um über ihren Gegenstand zu reflektieren, ihn zu definieren und um etwas über ihre Situation zu lernen und langfristig Zieldefinitionen/Standards zu entwickeln. Es orientiert sich an aktuellen, individuellen und grundlegenden Fragestellungen der künstlerischen Praxis und der Teilnehmenden, schließlich sollen die Ak-

<sup>23</sup> Dieses Vorgehen (Decoding the Disciplines) wurde u.a. von Pace (2004) entwickelt und könnte für den Teil B genutzt werden. Es geht darum, zu verstehen, wie Studierende fach- bzw. disziplinspezifisch denken und lernen.

teure selbst über die Verwendung der Ergebnisse entscheiden. Anstatt über messbare Indikatoren und externe Zielvorgaben eine Wirkung zu erreichen, kann die intendierte Wirkung dieses Projekts im Bedarfsfall eine Kulturveränderung des Einzelunterrichts und seiner Stellung in der Hochschule sein. Das Format, das dazu genutzt wird, besteht aus einer strukturierten Reflexion/Weiterbildung, Diskussion/Moderation, Maßnahmenentwicklung/Vereinbarung und Dokumentation.

## 6. Ausblick?

Die Musikhochschulen des Netzwerks Musikhochschulen haben die Herausforderungen der Wissensgesellschaft aufgegriffen. Mit einer verstärkten internen Wissensgenerierung werden die internen Lernprozesse der Hochschulen angeregt und Strukturen hin zu einem Qualitätsmanagement entwickelt. Dabei werden nicht nur alte Rezepte aus den Universitäten übernommen, sondern möglichst passgenaue Instrumente entwickelt. Zum Erreichen der Ziele der Musikhochschulen ist das zentrale und tradierte Lehr-Lern-Format des Einzelunterrichts wesentlich, da dieses Format, möglicherweise sehr bewusst, die Differenzen und Möglichkeiten nutzt, welche in jedem Interaktionsprozess aufgrund seiner Kontingenz liegen, um künstlerische Persönlichkeiten zu entwickeln. Um eine Reflektion über die Lehr-Lernprozesse im Format Einzelunterricht, nicht nur in einem Einzelunterricht zwischen dem Lehrenden und dem Studierenden, zu ermöglichen, erscheint mir die Idee eines „*Experimentallabors für Lehren und Lernen*“, ein vielversprechendes Evaluationsformat zu sein, welches hochschuldidaktische, fachdidaktische sowie Qualitätsentwicklung zusammenbringt.

Wie kann diese Idee zukünftig weiterentwickelt und für das Qualitätsmanagement genutzt werden?

Das „*Experimentallabor für Lehren und Lernen*“ könnte als ein gemeinsames Projekt zur Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens verstanden werden – als ein Ort, an dem Lehrende und Lernende über ihre Aktivitäten des Lehrens und Lernens mehr erfahren können, ein Ort des Austauschs und der Reflektion. Langfristig könnte dieses Lernlabor als Forum genutzt werden, um gemeinsam Standards und Maßnahmen für den Einzelunterricht zu definieren und zu überprüfen. Die Idee besteht darin, ein kontinuierlich tagendes Gremium von Lehrenden und Lernenden, beginnend mit einer freiwilligen Teilnahme bis hin zu einem offiziell gewählten Gremium, zu installieren und die Ergebnisse in ein Qualitätsmanagement der Hochschule einzubinden. Bei regelmäßiger (fortlaufender) Zusammenkunft dieses Gremiums könnten Lerneffekte erzielt werden und Wirkungen oder Änderungen in der Organisationskultur dargelegt und abgeglichen werden.

Das „*Experimentallabor für Lehren und Lernen*“ könnte langfristig zu einem Ort/Raum werden, der von Lehrenden und Lernenden genutzt wird, neue Ansätze zu entdecken, mit Inhalten und Strukturen zu experimentieren, zu forschen und zu lernen, Standpunkte zu finden und alte tradierte Klasse mit neu entdeckten Möglichkeiten zu verbinden. Ein Raum der Transparenz und des praktischen Experimentierens mit großer Sichtbarkeit in

die Hochschulen hinein und für die Stakeholder der Hochschule. So fand im letzten Jahr an einer Netzwerk Hochschule ein offener und öffentlicher Einzelunterricht statt, welcher von einer Diskussionsrunde begleitet wurde. Zukünftig gilt es die vielseitigen und anspruchsvollen Versuche zur Beschreibung und Evaluation des Einzelunterrichts zu reflektieren und an Lehrende und Studierende weiterzugeben.

### Literaturverzeichnis

- Allert, C./Allert, T. (2005): Die Suche nach der Qualität der Ausbildung. In: nmz, Jg. 54/H. 4. <http://www.nmz.de/artikel/die-suche-nach-der-qualitaet-der-ausbildung>
- Allert, C./Allert, T. (2013): Das Arkanum der Institution: Musikhochschulen als Ort der Professionalisierung. In: Musik & Ästhetik.
- Amman, R. (2013): Exzellenzkriterien für die <Meister-Schüler>-Beziehung im Musikunterricht. Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 7, Luzern. ([https://zenodo.org/record/31341/files/2013\\_7\\_Ammann.pdf](https://zenodo.org/record/31341/files/2013_7_Ammann.pdf) [Aufruf: 16.12.2015])
- Balzer, L./Beywl, W. (2015): evaluiert. Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Hep.
- Berger, T./Luckmann, P. L. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In der 21. Auflage: Juni 2007.
- Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und Qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Metzhoden-Umsetzung. Rowohlt's Enzyklopädie.
- Blumer, H. (2013): Symbolischer Interaktionismus.
- Böhmer, U./Wroblewsky, G. (2015): „...dass man das Gefühl hat, man ist irgendwie auch Künstler...“ – Studierende berichten über ihren Einzelunterricht. Vortrag auf der 2. Jahrestagung des Netzwerks Musikhochschulen.
- Decoding the discipline: <http://decodingthedisciplines.org/> [Aufruf: 20.01.2016]
- DeGEval: [http://www.degeval.de/fileadmin/user\\_upload/Sonstiges/STANDARDS\\_2008-12\\_kurz.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12_kurz.pdf) [Aufruf: 22.12.2015]
- Deserno, K. (2015): Anerkennung und Differenzierung. In: Üben & Musizieren, H. 5.
- Die deutschen Musikhochschulen: <http://www.die-deutschen-musikhochschulen.de/ueber-uns/leitbild/> [Aufruf: 01.12.2015]
- Gembris, H. (2014): Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung. Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, 15.2.2014.
- HfM-Detmold: [http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia\\_hfm\\_2014/pool/downloads/2504\\_MA-Akkordeon-\\_IGP.pdf](http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/2504_MA-Akkordeon-_IGP.pdf) [Aufruf: 07.12.2015]
- HRK: <http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-jahresversammlung-in-heidelberg-kunst-und-musik-gehoren-zur-wissensgesellschaft-57/> [Aufruf: 07.12.2015]
- HRK: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/musikhochschulen-an-der-schwelle-des-21-jahrhunderts-thesenpapier-der-rektorenkonferenz-der-musikh/> [Aufruf: 07.12.2015]
- Joas, H./Knöbl, W. (2004): Sozialtheorien. Zwanzig einführende Vorlesungen.
- Jørgensen, H. (2009): Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective. NOVUS PRESS.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung, Opladen. 2. Aufl., S. 233-258.
- Musikinformationszentrum: [http://www.miz.org/dokumente/BA\\_029\\_Hochschulrektorenkonferenz\\_Musikhochschulen\\_an\\_der\\_Schwelle\\_des\\_21.Jahrhunderts\\_2011.pdf](http://www.miz.org/dokumente/BA_029_Hochschulrektorenkonferenz_Musikhochschulen_an_der_Schwelle_des_21.Jahrhunderts_2011.pdf) [Aufruf: 07.12.2015]
- Musikinformationszentrum: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik10.pdf> [Aufruf: 01.12.2015]
- Musikinformationszentrum: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik12.pdf> [Aufruf: 01.12.2015]
- Netzwerk Musikhochschulen: <http://www.netzwerk-musikhochschulen.de/> [Aufruf: 01.12.2015]
- Netzwerk Musikhochschulen: <https://lehreportal.netzwerk-musikhochschulen.de/de/node/116> [Aufruf: 21.12.2015]
- Nielsen, K. (2006): Apprenticeship at the Academy of Music. In: International Journal of Education and the Arts, Vol. 7/No. 4, p. 1-15.
- Pace, D./Middendorf, J. (2004): Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In New Direction for Teaching & Learning, Issue 98, pp. 1-12, Summer 2004 oder unter: <http://www.iub.edu/~tchsotl/part3/Decoding%20Middendorf.pdf> [Aufruf 20.01.2016]

Schäfer, K.-H. (2005): Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus.

Stockmann, R. (2004): Was ist eine gute Evaluation. Saarbrücken: Centrum für Evaluation, 2002 (CEval-Arbeitspapiere, 9). [http://www.ceval.de/modx/fileadmin/user\\_upload/PDFs/workpaper9.pdf](http://www.ceval.de/modx/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper9.pdf) [Aufruf: 18.01.2016]

UdK-Berlin: <https://www.udk-berlin.de/universitaet/qualitaetsentwicklung/lehrevaluation/> [21.12.2015]

UdK-Berlin: [https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2\\_dezentral/Referat\\_Studienangelegenheiten/Qualitaetsentwicklung/Musterfragebogen\\_MusikEinzelunterricht\\_ger.pdf](https://www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/Qualitaetsentwicklung/Musterfragebogen_MusikEinzelunterricht_ger.pdf) [Aufruf: 21.12.2015]

Ulrich, M. (2014): Wie viele Musikhochschulen braucht das Land? In: Musikforum, H. 1.

Wintermantel, M. (2011): Jahresversammlung in Heidelberg: „Kunst und Musik gehören zur Wissensgesellschaft“. Pressemitteilung der HRK vom 2.5.2011. <http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-jahresversammlung-in-heidelberg-kunst-und-musik-gehoren-zur-wissensgesellschaft-57/> [Aufruf: 07.12.2015]

■ Govinda Wroblewsky, Koordinator Handlungsfeld Qualitätsmanagement, Netzwerk Musikhochschulen,  
E-Mail: [wroblewsky@hfm-detmold.de](mailto:wroblewsky@hfm-detmold.de)

## NEUERSCHEINUNG

### Anette Fomin & Maren Lay (Hg.) Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten Fit für alternative Berufswege



Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege“ an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

### **Leichter Zugang für Sie zur Expertise!**

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 150 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

**Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, *kostenlos* zum Herunterladen an.** Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

**Das Hochschulwesen (HSW)** <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

**Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)**

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

**Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

**Qualität in der Wissenschaft (QiW)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

**Hochschulmanagement (HM)** <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

**Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)**

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter  
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

### **Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“**

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

**Kontakt:** UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail:[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### **Liebe Leserinnen und Leser,**

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

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.

Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

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

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter  
[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2015

*Rico Defila, Antonietta Di Giulio & Michael Scheuermann*  
Managementverantwortliche inter- und transdisziplinärer Verbände – Rollen, Kompetenzen, Karrieren

Forschungsentwicklung/-politik

Kompetenzen und Karrieren von Managementverantwortlichen inter- und transdisziplinärer Forschungsverbände – Die Perspektive von Förder- und Wissenschaftsorganisationen  
Interview mit Angelika Kalt, Matthias Kleiner, Wilhelm Krull

Forschung über Forschung

*Veronika Fuest & Hellmuth Lange*  
Koordinieren oder Habilitieren? Berufliche Chancen und Fallstricke für Postdoks im Management transdisziplinärer Verbundprojekte

*Larissa Krainer & Ruth Lerchster*  
Management von transdisziplinären Forschungsprojekten im Spannungsfeld von Rollenflexibilität, Aufgabenvielfalt und mehrdimensionalen Kompetenzanforderungen

*Bettina König, Sven Lundie, Anett Kuntosch & Lukas Wortmann*  
Anforderungen an Managementverantwortliche in der Planungsphase von inter- und transdisziplinären Verbundvorhaben – eine Reflexion

*Diogo Cotta*  
Managing Interdisciplinarity – The role of transactive memory

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2015

*Stefan Kühl*  
Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess

*Ursula Müller*  
Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England?

*Otto Petrovic & Philipp Babczyk*  
Entwicklung und Evaluierung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit

*Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Michael Mach, Tilo Freitag*  
Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie

*Gabi Reinmann*  
Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen

*Frank Oberzaucher, Stefanie Everke Buchanan & Benjamin Kerst*  
Schreibprozessorientierte Seminare wagen

*Julia Schultz*  
Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter

*Silke Frye, Martha Klois & Alexander Pusch*  
Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht

*Anna Nikoulina*  
Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team

Rezension  
*Helga Knigge Illner*  
Der Weg zum Dokortitel  
(Jan Schmidt)

### HM

#### Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3+4/2015

Beiträge zum 17. Workshop Hochschulmanagement

*Fred G. Becker*  
Professor/innenwahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl“

*Alexander Dilger*  
Zurück in die dirigistische Vergangenheit  
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

*Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler*  
Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden?

*Matthias Klumpp*  
Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

*Hans-Jürgen Gralke*  
Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung

*Ina Freyaldenhoven*  
Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren.

*Johannes Wespel & Michael Jaeger*  
Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen

*Linda Jochheim & Jörg Bogumil*  
Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten

*Herbert Grüner*  
Charakteristika des Leistungsreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)

*Irma Rybnikova & Marie Scholz*  
Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

**P-OE**

**Personal- und Organisationsentwicklung**  
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2015

**Personal- und Organisationsforschung**

*Imke Buß & Christopher Buß*  
**Diversity Management – auch für Hochschulpersonal? Ergebnisse einer bundesweiten Hochschulbefragung**

**Personal- und Organisationsentwicklung/-politik**

*René Krempkow & Anne-Christin Schondelmayer*  
**Strukturierte Promotion – Beispiel für eine Bestandsaufnahme und Konzeptentwicklung an der TU Chemnitz**

*Anke Diez, Katrin Klink & Yulia Kokott*  
**Gendersensible Personalentwicklung in der Wissenschaft**

*Sandra J. Wagner, Ursula Diallo-Ruschhaupt & Eva-Maria Dombrowksi*  
**MINT – Studentinnen coachen und begleiten für einen erfolgreichen Übergang von der Hochschule in Unternehmen**

**Rezension**

*Louis Klein*  
**Die Organisation der Personalentwicklung. Entwicklung und Anwendung eines systemisch-kybernetischen Modells.** (Marcel Schütz)

**ZBS**

**Zeitschrift für Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2015

**Weiterbildung in Wunsch, Bedarf, Realität – Empirie und Praxis!**

**Empirische Untersuchung**

*Gabriele Hägele & Istvan Kiss*  
**Fortbildungsinteressensabfrage unter Beratenden an Hochschulen in Baden-Württemberg**

**Empirische Untersuchung**

*Stefanie Maaß & Christiane Westhauser*  
**Das Fortbildungsprogramm für Beratende an der Universität Ulm – von der Konzeption zur Umsetzung Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Studienberatung der Universität Ulm**

*Ulrike Weymann & Beate Lipps*  
**Professionelle Beratung an Hochschulen. Überlegungen zu einem gemeinsamen Weiterbildungskonzept für Mitarbeitende von Zentraler Studienberatung und Studienfachberatung**

*Markus Diem*  
**Die institutionalisierte Aus- und Weiterbildung im Bereich der Studienberatung in der Schweiz**

*Martin Becker & Magdalena Palka*  
**Beratung zur Berufsorientierung: eine gemeinsame Aufgabe von Zentraler Studienberatung und Career Service**

**Rezension**

*Helga Knigge-Illner*  
**Der Weg zum Dokortitel** (Valérie Schäfer)



**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:

[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an uns:

**E-Mail:**  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Telefon:**  
0521/ 923 610-12

**Fax:**  
0521/ 923 610-22

**Postanschrift:**  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

Susanne Schulz (Hg.):  
**Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken**  
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

*ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,  
46.60 Euro zzgl. Versand*

5

Hochschulmanagement und Personalentwicklung



Susanne Schulz (Hg.)

Kongressband

**Personalentwicklung  
an Hochschulen – weiterdenken**

Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

UVW UniversitätsVerlagWebler

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –  
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22