

# Qualitätsmanagement an Berufsakademien

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling,  
Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh

## 1. Einleitung

Das Thema "Qualitätsmanagement" sieht im akademischen Kontext zunächst aus wie ein Widerspruch in sich: Akademische Einrichtungen, Hochschulen im weiteren Sinne, sind seit eh und je Sinnbild für hochwertige Qualität, in der Forschung und in der Lehre. Unsere Besten gehen als Studierende an die Hochschulen und die Allerbesten bleiben dort als Wissenschaftler und Lehrer. Hochschulen stehen für Qualität. Was soll da überhaupt "gemanagt" werden?

Diese Frage stellen heißt, etliches in Frage zu stellen: nämlich,

- daß sich Qualität von selbst einstellt bzw.
- daß die alten Mechanismen der Hochschulen zur Qualitätssicherung genauso greifen wie früher.

Dabei ergeben sich zwei Problemkreise, die ich gerne in diesem Vortrag ansprechen möchte:

1. Was heißt Qualität mit Blick auf Einrichtungen des Tertiären Bereichs?
2. Wie sollte man sie zukünftig sichern?

## 2. Was heißt Qualität?

Diese Frage ist alles andere als einfach zu beantworten. Denn selbst in den Wirtschaftswissenschaften und mit Blick auf die Qualität von Produkten tun wir uns sehr schwer, eindeutig zu definieren, was Qualität ist. Denn Qualität ist mehrdimensional und abhängig von der jeweiligen Perspektive, unter der sie betrachtet wird.

### 2.1 Dimensionen von Qualität

Da gibt es z.B. den *produktbezogenen Ansatz*, der Qualität als physikalische Eigenschaft definiert. Die Qualität eines Schmuckstücks bestimmt sich nach seinem Goldgehalt, die Qualität eines Whisky nach seiner Lagerzeit.

Der *anwenderbezogene Ansatz* dagegen basiert auf den individuellen Präferenzen des Kunden. Die Qualität wird durch seine Gebrauchstauglichkeit bestimmt. Bei optimaler Bedürfnisbefriedigung ist

größtmögliche Qualität erreicht, so daß ein millionenfach verkaufter McDonald's-Hamburger nach diesem Ansatz qualitätsmäßig weitaus höher einzustufen ist als Mutters hausgemachte Frikadelle. Das 50mal ausgeliehene Buch hat dann eine höhere Qualität als das einmal ausgeliehene. Die Nutzenpräferenzen sind entscheidend.

Der *fertigungsbezogene Ansatz* geht von der Herstellung aus und legt Standards fest, die bei Einhaltung Qualität signalisieren. Dabei ist das Ziel in erster Linie Funktionsfähigkeit, so daß eine Schweizer Präzisionsuhr die gleiche Qualität aufweist wie ein No-Name-Produkt aus Hongkong. Alle Bücher, die nicht auseinanderfallen, haben die gleiche Qualität.

Der *wertbezogene Ansatz* definiert Qualität über die Kosten bzw. über den Preis. Je teurer, desto hochwertiger in der Qualität.

Letztlich der *transzendente Ansatz*, der Qualität zeitlos und ganzheitlich sieht. Qualität ist das Formvollendete, Absolute und wird zwangsläufig von jedem Individuum anders gesehen. Von daher läßt sie sich weder eindeutig definieren noch messen.

Wenn man sich diese Definitionsversuche anschaut, dann ist man spontan geneigt, lediglich den transzendenten Ansatz als für die Wissenschaft angemessen anzusehen. Wissenschaft ist etwas Absolutes, ein Ideal, nicht meßbar, nur von wenigen überprüfbar, jedenfalls sicherlich nicht von Managern.

Aber eine Übertragung auf Hochschulen ist möglich.

Der *produktbezogene Ansatz*: Welche Eigenschaften haben Hochschulleistungen? Wir kennen unterschiedliche Programme in der Lehre, wir sprechen von Lehrinhalten unterschiedlicher Qualität (erst einmal ohne Wertung). Ebenso in der Forschung: Grundlagen- oder anwendungsorientierte Forschung besitzen andere Eigenschaften; sie sind von unterschiedlicher Qualität.

Der *anwenderbezogene Ansatz*: Befriedigung von Bedürfnissen, die sich an der Nachfrage orientiert. Die Ergebnisse eines Forschers werden stärker nachgefragt als die von anderen, etwa von Unternehmen oder Schulen oder in Form von Vorträgen. Sie sind insofern zumindest von anderer Qualität. Und wer kennt ihn nicht, den mitreißenden Hochschullehrer, dessen Vorlesungen bis zum letzten Tag des Semesters voll sind, während sich bei anderen nur noch ein armes Häuflein Verirrter im Riesenhörsaal ver-

## Definition von Qualität

## Der transzendente Ansatz

## Orientierung an der Nachfrage?

teilt – ein Symptom, von dem Berufsakademien beidenswerterweise verschont sind.

stenfalls von Peers beurteilt werden können.

## Welcher Ansatz gilt?

Der *fertigungsbezogene Ansatz*: erscheint am schwierigsten, wiewohl er uns eigentlich am vertrautesten ist. Selbstverständlich halten wir Standards wissenschaftlichen Arbeitens ein. Wir zitieren - manche auch nicht - fremdes Gedankengut in unseren Aufsätzen und Büchern. Wir veröffentlichen unsere Experimente, detailliert und nachvollziehbar.

Der *wertbezogene Ansatz*: Neueste Fortschritte in der Photovoltaik machen Sonnenenergie-Strom angeblich konkurrenzfähig mit Kohle-Strom; oder die Erfindung des Impfstoffs gegen Polio - eine Erfindung, die für die Menschheit wertvoll ist.

## 2.2 Paradigmenwechsel

Nun, solche globalen Definitionsversuche führen durchaus auch in den Hochschulen weiter. Die Frage ist nun aber, *warum* wir uns seit einiger Zeit verstärkt darüber den Kopf zerbrechen (müssen), was Qualität im akademischen Bereich ist und wie sie zu sichern ist. Dies hat mit einem zweifachen Paradigmenwechsel zu tun.

### 2.2.1 Neue Leitbilder

Zum einen hat sich mit der Ausweitung und Ausdifferenzierung des Tertiären Bildungsbereichs auch eine Ausdifferenzierung des Qualitätsbegriffes und der Qualitätsanforderungen vollzogen, die an akademische Einrichtungen gestellt werden. Neben das traditionelle Paradigma der Universität als der akademischen Einrichtung – und damit: neben das Leitbild der *Gelehrtenrepublik* – traten die unterschiedlich gelagerten institutionellen Profile und Aufgabenzuschnitte von Fachhochschulen und Berufsakademien, welche auch unterschiedliche Qualitätsdimensionen und –aspekte umfassen. Hierzu einige Bemerkungen:

Das Modell der Gelehrtenrepublik sieht die Hochschule als Ort ausgewiesener Forscher, die der akademischen Freiheit folgend, interessante, ggfls. auch gesellschaftlich relevante Fragestellungen aufgreifen und sie bearbeiten. Erkenntnisse und Methodik geben sie an Studenten in einem eher unstrukturierten Kommunikationsprozeß weiter. Sowohl hinsichtlich der Forschung wie der Lehre sind diese Gelehrten hoch intrinsisch motiviert. Das gleiche wird im übrigen von den Studenten angenommen. Hochschule ist Lebensraum sowohl für die Lehrenden wie die Lernenden, Berufs- und Privatleben verschmelzen miteinander, bei den Gelehrten wie bei den Studenten.

Die Qualität der Hochschule in Forschung und Lehre ist in diesem Modell von der Qualität der Gelehrten, sprich der Professoren, bestimmt. Damit wird jeweils bei der Berufung das Qualitätsniveau für die nächsten 20 bis 25 Jahre festgelegt. Eine weitere Steuerung der Qualität kann es nicht geben, da die Leistungen der Professoren aus qualifikatorischen Gründen weder von Studenten noch vom Staat, be-

Im Bereich der Forschung erfolgt eine ex-ante-Bewertung der Forschungsleistung bei Anträgen auf Forschungsgelder. Die Qualität in der Lehre orientiert sich am Ideal der "Bildung", die einen Raum des tendenziell interessenlosen, auf die Entwicklung des ganzen Menschen ausgerichteten Studierens markiert und von daher vom Bereich der Praxis distanziert ist. Im Gegensatz dazu ist der Begriff der Ausbildung ganz wesentlich ziel- und zweckgerichtet, d.h. auf den Erwerb von Fähigkeiten ausgerichtet, die auf ihre Anwendung und Umsetzung in der Praxis warten.

Es liegt auf der Hand, daß dieses Leitbild für Fachhochschulen und Berufsakademien kaum gelten kann – und im übrigen auch für Universitäten inzwischen von nur sehr eingeschränkter Relevanz ist.

### 2.2.2 Vertrauenskrise

Zum anderen hat sich in den vergangenen Jahren auch ein Wandel in der Einstellung der Öffentlichkeit gegenüber Institutionen der akademischen (Aus-)Bildung vollzogen. Der Druck zur Rechenschaftslegung ist spürbar größer geworden. Dies brachte der Economist vor einiger Zeit treffend auf den Punkt:

"Vor dreißig Jahren waren die Universitäten unbestreitbar die am meisten verhätschelten Institutionen der Welt. Nun sind die Universitäten überall in der Defensive. Es besteht kein Vertrauen mehr seitens der Regierungen. Sie müssen sich Sorgen machen über zurückgehende Finanzmittel und den Verlust von Einfluß. Nicht mehr und nicht weniger als ein allgemeiner Pendelrückschlag gegen die akademische Welt ist auf dem Vormarsch."

Während somit in früheren Jahren grundsätzlich angenommen wurde, das in die Hochschulen investierte Geld sei sinnvoll angelegt und die dort tätigen Wissenschaftler würden Gutes damit tun, ist dieses Vertrauen in die Hochschulen deutlich geschwunden. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein:

Zum einen spielt sicherlich der Geldmangel in den öffentlichen Kassen eine wichtige Rolle.

Zum anderen aber dürfte generell auch das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft zur Lösung der politischen, ökonomischen und ökologischen Probleme gesunken sein, nicht zuletzt auch wegen der vielfältigen Lösungen, die in der Regel für ein Problem angeboten werden.

Und schließlich hat sich mit der Hochschulexpansion die Einbindung von Hochschulen in weitere soziale, politische, wirtschaftliche Zusammenhänge verstärkt, so daß die autonome, in sich abgeschlossene, nur nach ihren eigenen Kriterien und Wer-

## Wandel in der Aufgabenstellung

## Leitbild der Gelehrtenrepublik

## Ausbildung für die Praxis

ten funktionierende Gelehrtenrepublik einer zunehmend gesellschaftlich rechen-schaftspflichtigen Institution gewichen ist.

### 2.3 Zwischenfazit

Aus dem bislang Gesagten wird deutlich: Wir können heutzutage im Bildungsbereich – und das betrifft alle Einrichtungen in gleichem Maße – nicht mehr davon ausgehen, daß Qualität einfach vorhanden ist, sich von selbst einstellt oder mit dem (formalen) Status einer Einrichtung auf intime und unauflösbare Weise verbunden ist. Im Gegenteil: Für Qualität muß man etwas tun. Qualität erfordert Überlegung und Anstrengung – sie muß "gemanagt" werden.

## 3 Qualitätssicherung – einige Facetten

Was wir daher brauchen, ist ein Management, das die Qualität langfristig sichert. In erwerbswirtschaftlichen Unternehmen bedeutet (Total) Quality Management folgendes:

- Qualitätsplanung im Sinne des Setzens von Zielen und Standards,
- Qualitätsorganisation im Sinne von Regeln für qualitätssicherndes Handeln von Menschen oder für qualitätssichernde Verfahren bei Maschinen,
- Qualitätscontrolling im Sinne von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele bei Abweichungen, basierend auf Kontrollen sowie
- Mitarbeiterführung zur Qualitätspolitik im Sinne von Motivation zu qualitätsförderndem Verhalten.

Das größte Defizit im Bildungsbereich derzeit ist die mangelnde Definition von Qualitätszielen. Notwendig ist ein Diskussionsprozeß, in dem diese Ziele erarbeitet und offengelegt werden. Diesen Prozeß der Zielfindung müssen wir in weiten Teilen neu organisieren. Erfreulicherweise ist die Diskussion über Qualität inzwischen auch hierzulande in Gang gekommen. Allerdings muß man vor einer Illusion warnen: Es kann nicht darum gehen, fertige Konzepte vorzulegen, sondern einen Organisationsentwicklungsprozeß anzuregen, in dem die kreativen Potentiale von Bildungseinrichtungen entwickelt werden zu einer Sicherung der Qualität.

Was bedeutet dies nun für unsere Fragestellung: Qualitätsmanagement in Berufsakademien?

### 3.1 Qualitätsmanagement in Berufsakademien

#### 3.1.1 Qualitätsplanung

Qualitätsplanung umfaßt den Prozeß der Zieldefini-

tion und der Bestimmung von Standards, die bei der Arbeit von Berufsakademien eingehalten werden müssen. Hierin liegt eine der Aufgaben der dafür zuständigen obersten Leitungsgremien bzw. Fachkommissionen, wobei die jeweiligen Stakeholder-Interessen in den Prozeß einzubeziehen sind. Dies bedeutet, daß die Definition allgemeiner und standortübergreifender (Ausbildungs-)Ziele der Abstimmung zwischen dem Land, den Studienakademien und Ausbildungsbetrieben bedarf.

Bei der Definition von Ausbildungszielen erscheint mir von ausschlaggebender Bedeutung, daß die an Berufsakademien erworbene Qualifikation über branchenspezifische oder gar einzelbetriebliche Ausbildungsanforderungen hinaus geht und die längerfristige Entwicklungsfähigkeit eines Ausbildungsprofils im Blickfeld behält. Ausbildungsprofile müssen in Zukunft noch weit mehr als heute so angelegt sein, daß ein Einsatz in wechselnden Aufgabenfeldern – etwa im Rahmen von "job rotations" – erfolgreich bewältigt werden kann, was die Fähigkeit zur selbständigen Weiterentwicklung des erworbenen Wissens- und Kenntnisstandes erfordert. Auf die Ausprägung von Wissensprofilen, die über das jeweils aktuelle Aufgabenfeld hinaus relevant sein können, muß gerade die praxisnahe Ausbildung an Berufsakademien abzielen. Dies müßte auch im Interesse der einzelnen Ausbildungsbetriebe liegen.

Die aktive Mitwirkung der Berufspraxis an der Definition von Ausbildungszielen und der Festigung der allgemeinen "Mission" von Berufsakademien ist somit unerläßlich – dies nicht nur im Interesse der Sicherung des Ausbildungserfolgs, sondern auch mit Blick auf die Positionierung der Institution "Berufsakademie" im Tertiären Bereich. Denn in der Praxisnähe der Berufsakademieausbildung liegt ein wesentliches Profilelement, sozusagen die USP der Berufsakademien, die keinesfalls durch wie auch immer geartete, letztlich aber falsch verstandene "uptrading"-Bestrebungen verwässert werden darf. Auch darin können sich die Berufsakademien in positiver Weise von Fachhochschulen abheben.

Um tatsächlich handlungsleitend und damit auch qualitätsfördernd wirken zu können, bedürfen strategische Ziele der Akzeptanz auf allen Ebenen. So gesehen verbieten sich einseitige Zielvorgaben. Daher der Hinweis auf das Instrument der Zielvereinbarung als ein Element eines umfassenden Qualitätssicherungssystems. Ihre Funktion liegt auch in der Organisation qualitätsorientierten Handelns.

#### 3.1.2 Qualitätsorganisation: Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen beschreiben die im Zuge der Aufgabenwahrnehmung zu erbringenden Leistungen einerseits und enthalten andererseits Angaben in Bezug auf die für die Leistungserstellung notwendigen Ressourcenallokationen. Dabei werden erbrachte Leistungen und Prozesse in bezug zu erwünschten Zielen, Prioritäten, Posterioritäten, Ressourcen, Zeiträumen und Modalitäten der Aufgabenwahrnehmung gesetzt. Damit werden sie bewertungsfähig. Zugleich stimuliert diese Form der

Management für Qualität

„job rotations“

Qualität muß geplant werden

Akzeptanz der Ziele

Zuteilung der Ressourcen

aufgabenbezogenen Leistungstransparenz ziel-führendes Handeln und Entscheiden der operativ verantwortlichen Einheiten und Akteure.

#### Offen für Korrekturen

Zielvereinbarungen sind für die daran Beteiligten vorteilhaft, denn Ressourcenzuweisungen erfolgen auf der Grundlage von Leistungszusagen für einen bestimmten Zeitraum. In diesem Zeitraum besteht für die mit der Leistungserstellung befaßte Einheit Planungssicherheit im Hinblick auf die zur Leistungserstellung verfügbaren Ressourcen. Die Ressourcen vergebende Einheit wiederum hat im Rahmen des Zielvereinbarungsprozesses die Möglichkeit, verbindliche qualitative und quantitative Angaben bezüglich der in einem bestimmten Zeitraum zu erbringenden Leistungen auszuhandeln. Zielvereinbarungen sind dank ihrer befristeten Laufzeit im Rahmen eines iterativen Verfahrens grundsätzlich offen für Korrekturen, neue Herausforderungen und veränderte Randbedingungen. Nach Ablauf des in der Zielvereinbarung festgelegten Zeitraums werden Ergebnisse und Wirkungsweise bewertet und bei Bedarf neue Zielvereinbarungen ausgehandelt. Dabei sind veränderte Prioritäten der ressourcenvergebenden Einheit ebenso zu berücksichtigen wie gegebenenfalls zu ziehende Konsequenzen infolge nicht erbrachter Leistungen. Daraus wird deutlich, daß Zielvereinbarungen komplementäre Prozesse des Controlling, der Evaluation und Qualitätssicherung der vereinbarten Leistungen voraussetzen.

#### Spielraum für Eigenverantwortung

Damit wird deutlich: Zielvereinbarungen erweitern den Spielraum für eigenverantwortliches Handeln und damit auch für besondere institutionelle Profilausprägungen. Inwieweit dies für Berufsakademien ein erstrebenswerter Zustand wäre – also eine Veränderung gegenüber einer Situation, in der einheitliche und für alle gültige Vorgaben zu Studien- und Ausbildungsplänen die Arbeit auf der Ebene der Studienakademien bestimmen –, wäre noch weiter zu diskutieren. Die im Konzept der Berufsakademie angelegte Partnerschaft zwischen Akademie und Ausbildungsbetrieb scheint für eine derartige Grundlage jedenfalls gute Ansatzpunkte zu liefern.

### 3.1.3 Qualitätscontrolling: Evaluation

#### Instrumente der Qualitätssicherung

Qualitätssicherung erfordert eine kontinuierliche kritische Überprüfung von Leistungen, Prozessen und Ergebnissen. Qualitätssicherung erfordert Evaluation, und diese ist ein wichtiges Instrument des Qualitätscontrolling.

Eine weitere Funktion von Evaluation, auf die hier aber nur am Rande eingegangen werden soll, ist die der Rechenschaftslegung, also der Kommunikation von Arbeitsergebnissen nach außen und gegenüber den verschiedenen Stakeholder-Gruppen.

#### An Zielen orientierte Evaluation

Als Instrument der Qualitätssicherung zielt Evaluation darauf ab, Stärken, Schwächen sowie Entwicklungspotentiale zu identifizieren und dadurch eine Informations-, Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage für künftiges Handeln zu schaffen. Denn ohne eine kritische Betrachtung vergangener Leistungen und erzielter Ergebnisse kann die weitere

Entwicklung nicht vernünftig geplant und eingeleitet werden.

Dabei ist wesentlich, daß sich Evaluation immer an den Zielen orientiert, die bereits abgeschlossenen oder noch geplanten Handlungen und Prozesse sowie der Institution als Ganzes zugrunde liegen. Evaluation ist somit immer zielorientiert und bestimmt somit den Grad der individuellen wie institutionellen Zielerreichung. Darüber hinaus bewertet sie auch die organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen und Vorkehrungen, und zwar – nach dem bekannten Grundsatz "structure follows strategy" – mit Blick auf den Beitrag, den sie zur Zielerreichung geleistet haben oder leisten können.

Damit wird deutlich, daß zwischen Evaluation und Prozessen der Organisationsentwicklung eine enge Verbindung besteht, was in der hochschulpolitischen Debatte jedoch in der Regel übersehen wird. Evaluation wird vielmehr auf den Aspekt der Lehrevaluation – und hier insbesondere auf Lehrveranstaltungs-kritiken – eingengt. Hierauf werde ich noch zurückkommen. Zunächst einige systematisierende Bemerkungen zu Evaluationen, den Methoden, die ihnen zugrunde liegen, und den Verfahren, die zur Anwendung kommen (können).

#### 3.1.3.1 Methoden

In methodischer Hinsicht sind quantitativ und qualitativ orientierte Verfahren zu unterscheiden. Die **quantitative Methode** stützt sich auf Leistungsindikatoren (performance indicators) und versucht, über intersubjektiv überprüfbare Kennzahlen Aspekte des Inputs (Studentenzahlen), des Throughputs (Zwischenprüfungen, Dropout-Quote) und des Outputs (Absolventenzahlen, Studiensemester, Promotionen, Publikationen) statistisch zu erfassen.

Dabei sind insbesondere zwei Aspekte zu berücksichtigen, die in der empirischen Forschung unter den Begriffen der **Validität** und der **Reliabilität** diskutiert werden. Welcher erfaßbare Indikator kann Leistung repräsentieren? Dies ist eine Frage der Validität. Weitestgehend akzeptiert sind hier beispielsweise Drittmittel, zumindest soweit sie aufgrund von Bewertungsverfahren verteilt werden. Ein Problem der zuverlässigen Messung dieses Indikators ist dann, welche Drittmittel sollen von wem in Deutschland wie erhoben werden. Dabei handelt es sich um die Frage der Reliabilität der Messung. Hier gibt es – wie das Pilotprojekt "Profilbildung" der Hochschulrektorenkonferenz gezeigt hat – große Erhebungsunterschiede, die erst vereinheitlicht werden müssen, bevor diese Daten belastbar sind. Selbstverständlich ist, daß diese Zahlen dann nur Fach-zu-Fach verglichen werden können.

Dagegen werden bei **qualitativen Bewertungen**, die in der Regel über peer reviews erfolgen, die von der akademischen Gemeinschaft entwickelten und akzeptierten Leistungsstandards in einem letztlich subjektiven Bewertungsprozeß zur Beurteilung der Ausbildungssituation, der Qualität der Lehr- und Lernprozesse oder der Forschungsergebnisse herangezogen.

gen. Allerdings kommen auch die peers ohne gesicherte quantitative Datengrundlage nicht aus. Umgekehrt ergeben die Leistungskennzahlen ohne eine qualitative Interpretation ebensowenig (höheren) Sinn. Ein Grundsatz muß daher sein, beide Verfahren aufeinander abgestimmt einzusetzen.

### 3.1.3.2 Typen

International zeigt sich, daß Evaluationen in zwei Extremen betrieben werden können:

- sehr detailliert, aufwendig und gerecht im Urteil, damit kosten- und zeitintensiv wie es augenblicklich in Großbritannien sowohl im Bereich der Forschung wie der Lehre geschieht,
- sehr grob, ungenau und eher ungerecht, damit wenig kosten- und zeitintensiv wie es in Australien praktiziert wurde.

Das erste Modell möchte ich **Output-Evaluation** nennen, weil es detailliert auf die Forschungs- und Lehrergebnisse abhebt. Diese Art von Evaluation erfährt größere Widerstände bei den Beteiligten und ist damit dem Versuch der Manipulation durch die Begutachteten ausgesetzt, die verständlicherweise versuchen, sich im besten Licht darzustellen. Diese Versuchung wird verstärkt, wenn die Evaluation mit Mittelzuweisungen verbunden wird, wie es in England im Bereich der Forschung der Fall ist. Fragwürdig ist die Output-Evaluation im Hinblick auf die qualitätsverbessernden Wirkungen, da auf Seiten der Beteiligten die Selbstdarstellung im Vordergrund steht, nicht aber die Frage, wie Qualitätssicherung betrieben oder verbessert werden kann. Folglich besteht bei dieser Art der Evaluation das Problem, daß aus ihren Ergebnissen keine Konsequenzen gezogen werden.

Das zweite Modell möchte ich als **Prozeß-Evaluation** bezeichnen, weil es auf die qualitätssichernden Maßnahmen und nicht auf die Qualität an sich abhebt. Es verzichtet auf eine detaillierte Analyse zugunsten einer häufigeren, zyklisch wiederholten und auf die Veränderungen ausgerichteten Bestandsaufnahme und Bewertung. Sie scheint zumindest in Australien sehr erfolgreich zu sein, da sie in Verbindung mit positiven Anreizen in Form von Mittelzuweisungen eine Vielzahl von Organisationsentwicklungsprozessen zur Qualitätsverbesserung in den Hochschulen bewirkt hat.

Es wird offensichtlich, daß man die Evaluationsverfahren sehr viel stärker im Hinblick auf die Zielsetzungen und auch die Kosten hinterfragen muß. Wenn es um **Rechenschaft** geht, ist bei der Komplexität des Gegenstandes eine aufwendige, detaillierte und genaue Evaluation notwendig. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn auch Mittel "gerecht" verteilt werden sollen. Man muß dann aber auch in Kauf nehmen, daß dies nur mit erheblichem Aufwand und im Gefolge davon mit Kosten verbunden ist.

Wenn es allerdings um die Veränderung im Sinne ei-

ner **Qualitätsverbesserung** sowie um den Anstoß von Maßnahmen zur Organisationsentwicklung innerhalb der Hochschule geht, reicht eine kostensparende grobe Analyse aus, die den Anstoß zu Veränderungsmaßnahmen gibt. Dabei kommt es auf die Validität der Ergebnisse weniger an. Dies gilt insbesondere dann, wenn keine Mittel verteilt oder gar gekürzt werden. Positive Anreize in Form von zusätzlichen (!) Mitteln können den Prozeß der Qualitätsverbesserung erheblich beschleunigen, wie sich am australischen Beispiel zeigt. Dies wäre auch innerhalb der Hochschulen realisierbar durch zusätzliche Mittelzuweisungen an Fachbereiche mit ausgeprägtem Qualitätsbewußtsein.

### 3.1.3.3 Anwendungsbereiche

#### Lehrveranstaltungs-kritiken

Empirische Erhebungen und Befragungen finden insbesondere im Rahmen von Lehrveranstaltungs-kritiken und Absolventenbefragungen statt.

Wichtig in diesem Zusammenhang, insbes. mit Blick auf Lehrveranstaltungsevaluationen, ist die Einbindung derartiger Evaluationsbemühungen in einen weiteren Kontext organisatorischer Maßnahmen und Vorkehrungen. Evaluationen müssen auch Folgen haben, und daher müssen ihre Ergebnisse auch über das Blickfeld des individuellen Lehrenden hinaus bewertet und mit der Möglichkeit, aus Befragungsergebnissen Konsequenzen zu ziehen, verfolgt werden.

In Berufsakademien mit ihrem hohen Anteil an Lehrbeauftragten ist dies ein wichtiger Aspekt und ein zentrales Element der Qualitätssicherung in der Lehre. Denn die Verlängerung von Lehraufträgen kann auch an die Ergebnisse derartiger Befragungen geknüpft werden.

Während in den Vereinigten Staaten Hörerbefragungen auch zur Dozentenbeurteilung durch den Dekan und damit zu Gehalts- und Karriereentwicklungen beitragen, dienen derartige Evaluationsinstrumente in Deutschland bisher allein der Optimierung der eigenen Lehre. Bis auf einige Ausnahmen sind sie durch die Dozenten selbst induziert und werden von diesen - als individuelles feed back zum Qualitätscontrolling - ausgewertet und interpretiert.

Ich selbst habe seit Jahren meine Vorlesungen durch die Studenten am Ende des Semesters anhand eines Fragebogens bewerten lassen, im Hinblick auf die Verständlichkeit, den Einsatz visueller Medien, die Literaturangaben usw. Rückkoppelnd dazu habe ich meine Vorlesungen verändert, mehr Merkblätter verteilt, weniger bzw. mehr visualisiert. Damit habe ich die Ziele bezüglich der Qualität mit Hilfe der Studenten festgelegt, die Zielerreichung permanent, d. h. semesterweise gesteuert und jeweils meine Vorlesungen im Hinblick auf die Zielerreichung verändert. Das ganze war ein festgelegter Prozeß. An jedem Semesterende werden die Fragebögen für mei-

Positive Anreize

Organisatorische Maßnahmen

Bewußtsein für Qualität

ne Mitarbeiter und mich genutzt. Damit wurde auch den Mitarbeitern Bewußtsein für Qualität vermittelt.

### Absolventenbefragungen

#### Rückschlüsse auf den Arbeitsmarkt

Neben Studentenbefragungen werden gelegentlich auch Absolventenbefragungen durchgeführt. Aus den rückblickenden Beurteilungen der Absolventen können Rückschlüsse auf die Arbeitsmarktgerechtigkeit der Ausbildung gezogen werden. Die Schlußfolgerungen, die aus den Ergebnissen gezogen werden, sind jedoch über den jeweiligen Fachbereich hinaus weitgehend unbekannt.

#### Ergebnisse ernst nehmen!

Generell kann aber gesagt werden, daß sowohl Hörerbefragungen als auch Absolventenbefragungen, wenn sie denn systematisch durchgeführt werden, wichtige Elemente eines Qualitätssicherungssystems darstellen können. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die Ergebnisse seitens der Betroffenen ernst genommen werden und in Maßnahmen zur *Qualitätsplanung* und zum *Qualitätscontrolling* einmünden.

### Unternehmensbefragungen

#### Wer ist der Adressat der Empfehlungen?

Ebenfalls ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung – vor allem für Berufsakademien – stellen Unternehmensbefragungen dar. Gerade für eine Ausbildungsinstitution, die auf einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis, Akademie und Ausbildungsbetrieb beruht, eröffnen Unternehmensbefragungen die Chance zur Korrektur von Ausbildungsinhalten und zur Nachjustierung in der theoretischen Ausbildung vor dem Hintergrund relevanter Anforderungen aus der beruflichen Praxis. Wesentlich ist aber auch hier, daß die Ergebnisse derartiger Befragungen mit Konsequenzen verbunden sind, also zu entsprechenden Veränderungsmaßnahmen führen und bei der weiteren Qualitätsplanung berücksichtigt werden.

### Peer Reviews

Für die Initiierung von Organisationsentwicklungsprozessen und als Element der strategischen Planung sind Peer Reviews geeignet. Sie verfahren nach folgendem Muster:

1. Selbstevaluation auf der Grundlage eines Fragenkatalogs: Aus Sicht der jeweiligen Einheit/Organisation wird eine Einschätzung erzielter Ergebnisse, bestehender Stärken und Schwächen sowie eine Darstellung und Bewertung der künftigen Entwicklung abgegeben.
2. Externe Begutachtung der Einheit durch "Peers", d.h. anerkannte Fachexperten, deren Meinung Gewicht hat. Die Begutachtung erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Phase der Selbstevaluation so-

wie im Rahmen von Ortsbesuchen und direkten Gesprächen mit den Beteiligten vor Ort. Dabei sollte immer auch mit den Studierenden gesprochen werden.

Prüfdimensionen im Falle der Berufsakademien können sein:

- Organisation und Struktur des Studienprogramms
- Inhalte und Studienprofil (Schlüsselqualifikationen, fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, Aktualität des Profils etc.)
- Integration von Praxisphasen und theoretischer Ausbildung
- Qualität des Lehr- und Ausbildungspersonals in den beiden Lernorten
- Ausstattung von Akademie und Ausbildungsbetrieb
- Aspekte der Studienadministration (Prüfungen, Einschreibung etc.)
- Betreuungs- und Beratungsangebote

Aus den Evaluationserfahrungen des CHE läßt sich sagen, daß das Verfahren dann am erfolgreichsten ist, wenn es zum einen auf die Ziele der Institution bezogen ist und wenn zum anderen die Ergebnisse der Expertenkommission in interne Prozesse der Entscheidungsfindung und Organisationsentwicklung einfließen, d.h. wenn die evaluierte Einheit der Adressat der Empfehlungen ist und nicht ein externer Dritter. Nur dann besteht ein genuines Interesse auf Seiten der Evaluierten an den Ergebnissen; nur dann ist mit einer offenen und freimütigen Beteiligung an der Analyse zu rechnen; und nur dann besteht die Aussicht, daß aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen werden und Evaluation nicht nur Geld und Zeit kostet, sondern tatsächlich auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung und –verbesserung leisten kann.

## 4. Abschluß

Qualitätssicherung ist alles andere als ein einfaches Unterfangen und ein leicht zu steuernder Prozeß. Wesentliche Voraussetzung dafür, daß sie erfolgreich durchgeführt werden kann, ist die Herausbildung eines Qualitätsbewußtseins - des Bewußtseins, daß Qualität nicht einfach vorhanden ist oder sich irgendwie und irgendwann schon von selbst ergeben wird, sondern daß man etwas dafür tun muß. Dieses Bewußtsein muß mit der Bereitschaft einhergehen, bisherige Praktiken kritisch zu hinterfragen und sie auf ihre qualitätssichernde Wirkung zu überprüfen. Mit einer Ökonomisierung der Hochschulen, vor der ja so gerne außerhalb der Berufsakademien gewarnt wird, hat dies alles nichts zu tun, sehr wohl aber mit dem ureigenen Anliegen der Hochschulen selbst: der Sicherung der höchst möglichen Qualität in der Forschung und in der Lehre.

#### Externe Gutachter