

Hanft, Anke; Sursock, Andrée; Vettori, Oliver; ...

Qualitätskultur. Ein Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen. Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016

Wien : facultas Verlags und Buchhandels AG 2017, 204 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hanft, Anke; Sursock, Andrée; Vettori, Oliver; Findlay, Peter; Ehlers, Ulf-Daniel; Pistor, Petra; Csebits, Daniela; Mitterauer, Barbara; Graf, Michèle; Frick, Marianne; Hampl, Stefan; Reinbacher, Paul; Salmhofer, Gudrun; Neiser, Robert; Bergsmann, Evelyn; Winter, Petra; Preusche, Ingrid; Pirker, Michaela; Gaberscik, Gerald; Bauer, Ulrich; Weichsler, Martina; Humer, Roland; Roser, Andreas; Weber, Maria E.; Aichner, Regina; Bates, Romana; Kern, Silke; Geißler, Thomas; Kessler, Jürg; Campbell, David F. J.; Haldemann, Nora; Raab, Christina; Hopbach, Achim; AQ Austria - Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria: Qualitätskultur. Ein Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen. Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016. Wien : facultas Verlags und Buchhandels AG 2017, 204 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129115 - DOI: 10.25656/01:12911

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129115>

<https://doi.org/10.25656/01:12911>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualitätskultur

Ein Blick in die gelebte Praxis der
Hochschulen

Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016

Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016

Qualitätskultur

Ein Blick in die gelebte Praxis der
Hochschulen

Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter
<http://d-nb.de> abrufbar.

©2017 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas, Wien

Alle Rechte vorbehalten

Die Textbeiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber
wieder.

Herausgeberin: AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria,
Dr. Achim Hopbach, 1010 Wien, Renngasse 5, 4.OG

Redaktion: Barbara Mitterauer

Grafisches Konzept: d-licious Köck und Rastbichler Grafik Design OG

Satz: Soltész. Die Medienagentur

Druck: Facultas AG

Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-1549-4

Inhalt

Vorwort	9
von Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Anke Hanft	
1 Quo vadis, quality culture? Theses from different perspectives	13
Andrée Sursock , PhD and Dr. Oliver Vettori	
2 Blackbox Qualitätskultur? Zum Verständnis und Stellenwert von Qualitätskultur	19
2.1 Introduction	19
Peter Findlay , PhD	
2.2 Qualitätskultur an der Hochschule	22
Prof. Dr. phil. habil. Ulf-Daniel Ehlers	
2.3 Quality culture – practical reasoning about an abstract concept	34
Petra Pistor , MA	
3 Steht Qualitätskultur im Wechselspiel mit internen und externen Rahmenbedingungen?	45
3.1 Einleitung	45
Mag. ^a Daniela Csebics und Mag. ^a Barbara Mitterauer	
3.2 Als Kunsthochschule unter Fachhochschulen – ein Beispiel aus der Schweiz	48
Michèle Graf , lic. phil.	

Inhalt

3.3	Qualitätskultur – Möglichkeiten, Grenzen und Spannungsfelder aus Sicht einer Fachhochschule Dr. ⁱⁿ Marianne Frick	55
3.4	Qualitätskultur und Qualitätsaufsicht – aus Sicht der Privatuniversitäten MMag. Dr. Stefan Hampf	63
3.5	Überlegungen zum Verhältnis von Qualität und Kultur in der Praxis an (Pädagogischen) Hochschulen Dr. Paul Reinbacher	68
3.6	Qualitätskultur, eine Annäherung – Rahmenbedingungen und Einblicke in die gelebte Praxis einer Universität Dr. ⁱⁿ Gudrun Salmhofer	73
4	Qualität braucht Menschen: Wie fördern Hochschulen die Einstellungen und Werte ihrer Mitglieder im Sinne einer Qualitätskultur?	87
4.1	Einleitung Robert Neiser , PhD	87
4.2	Qualitätskultur: Partizipation auf allen Ebenen – am Beispiel der Lehre der Veterinärmedizinischen Universität Wien Mag. ^a Dr. ⁱⁿ Evelyn Bergsmann , Dr. ⁱⁿ Petra Winter , Dr. ⁱⁿ Ingrid Preusche und Mag. ^a Michaela Pirker	89
4.3	„Culture Eats Strategy for Breakfast“ – Qualitätskultur an der TU Graz Dr. Gerald Gaberscik , o. Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Ulrich Bauer und Mag. ^a Martina Weichsler , MSc	91

4.4	Die Lehrgangsleitung als zentrale Kommunikatorin der Qualitätskultur Mag. Roland Humer , MA	98
4.5	Plädoyer für eine terminologische Abrüstung Prof. (Uni Passau) Dr. Andreas Roser	100
5	Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung: Brauchen wir beides?	111
5.1	Einleitung Dr. ⁱⁿ Maria E. Weber	111
5.2	Europäische Transparenz- und Anerkennungsinstrumente: Welchen Beitrag leisten sie für die Qualitätssicherung? Mag. ^a Regina Aichner	113
5.3	Baldrige Excellence Framework – an example of a framework with core values for achieving performance excellence in higher education Mag. ^a Romana Bates	123
5.4	Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung – aus Sicht der Studierenden Silke Kern , BSc und Thomas Geißler	129
5.5	Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung aus der Sicht eines Rektors und Gutachters Prof. Dipl.-Ing. Jürg Kessler	142
6	Qualitätskultur – Wirkungsvoll oder zahnlos?	157
6.1	Wie kann eine Organisation eine Qualitätskultur fördern? Erfahrungen, Lernprozesse und Zugänge an der Angewandten Privatdozent Dr. David F. J. Campbell	157

Inhalt

6.2	Der lange Weg zur studentischen Partizipation Nora Haldemann	161
6.3	Qualitätskultur: Motor oder Störfaktor? Curriculumsentwicklung/-implementierung und damit einhergehende Qualitätskultur vor dem Hintergrund der Hochschulorganisation Mag. ^a Christina Raab	164
7	Quo vadis, quality culture? Was bleibt von den Thesen? Dr. Achim Hopbach	169
8	Literaturnachweis/References	177
9	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	191

Vorwort

von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Anke Hanft**

Die 4. AQ Austria Jahrestagung stieß wieder auf großes Interesse. Es waren fast alle österreichischen Hochschulen vertreten sowie viele bildungspolitische Stakeholder und Entscheidungsträgerinnen bzw. Entscheidungsträger. Gefreut haben wir uns zudem über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ausländischen Hochschulen.

In der Vorbereitung zur Tagung wurde das Thema „Qualitätskultur“ im Board der AQ Austria kontrovers diskutiert. Es gibt sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, was Qualitätskultur ist, wodurch sie sich auszeichnet, wie sie überhaupt sichtbar wird. Dass jeder mit diesem Begriff etwas anderes assoziiert, ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass der Kulturbegriff sehr inflationär gebraucht wird und sehr Grundsätzliches, aber auch sehr Alltägliches umfassen kann. Der ehemalige Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Univ.-Prof. Dr. Jürgen Mittelstraß, hat es einmal so ausgedrückt: „Kultur ist ein großes Wort und kleine Münze zugleich“¹ (Mittelstraß 1991: 8).

Wenn wir von einer abendländischen oder europäischen Kultur sprechen, werden damit eine Fülle von Bedeutungen, Werten und Einstellungen transportiert, die uns allen als selbstverständlich gelten und die wir kaum noch bewusst reflektieren. Erst in Krisenzeiten rückt dieses Wertesystem wieder ins Bewusstsein und kann dann Gegenstand umfassender Verständigungs- und Diskussionsprozesse werden. Diesem tiefgreifenden Kulturverständnis wird allerdings seine Bedeutung entzogen, wenn Kultur zum reinen Marketinginstrument wird, wenn beispielsweise Einrichtungshäuser mit Wohnkultur, Schlafkultur oder auch Sitzkultur werben. Mit Kultur, so Mittelstraß, schmückt sich zurzeit jedes Gewerbe. Die Freizeitindustrie hat Kultur ebenso entdeckt wie Unternehmen oder die Politik.

1 Mittelstraß, Jürgen (o. J.): Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens, S. 8. Verfügbar unter: <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur49/dokument.pdf>, Zugriff am 27.9.2016.

Welche Dimensionen werden nun mit Qualitätskultur verbunden? Im Bericht der AQ Austria zur Qualitätssicherung an den österreichischen Hochschulen, dem ersten Dreijahresbericht, wurde deutlich, dass dies in Hochschulen oft sehr vage bleibt und die einzelnen Hochschulen sehr unterschiedliche Zugänge zur Qualitätskultur haben. Ob nun unter Qualitätskultur ein von allen geteiltes und gelebtes Wertesystem verstanden wird oder ein Managementsystem, ob Qualitätskultur ein Ziel darstellt oder eine besondere konzeptionelle Ausgestaltung der Qualitätssicherung, bleibt weitgehend offen. Wir konnten auch feststellen, dass es keineswegs selbstverständlich ist, die Frage der Qualität in alle Ebenen der Hochschulen hineinzutragen und sich z. B. darüber zu verständigen, was qualitätsvolle „gute Lehre“ ist.

Steht Kultur für gemeinsam geteilte Normen, Werte und Einstellungen der Organisationsmitglieder zur Qualität ihrer Leistungen, dann bleibt immer noch die Frage offen, welcher Art diese Qualität ist und wie sie außerhalb des Systems sichtbar und wahrgenommen wird. Das interne Selbstverständnis muss nicht deckungsgleich sein mit der Außenwahrnehmung.

Reduziert sich Qualitätskultur auf ein Managementsystem, auf den Einsatz von Verfahren und Instrumenten mit dem Ziel, externen Anforderungen gerecht zu werden, dann wird dem Kulturbegriff der Sinn genommen. Kann also von Qualitätskultur erst dann gesprochen werden, wenn diese Fragen geklärt sind, wenn eine Verständigung über Qualität erfolgt ist und sich die Ergebnisse im Handeln der Organisationsmitglieder niederschlagen? Besteht nicht die Aufgabe des Qualitätsmanagements darin, einen solchen Prozess zu initiieren und zu befördern? Wir haben uns in der Vorbereitung der Tagung dafür entschieden, diese Fragen offen zu lassen und zunächst einen Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen zu werfen. Hierzu haben wir die Hochschulen um Beiträge gebeten, worin sich aus ihrer Sicht eine Qualitätskultur zeigt und welche Annahmen damit verbunden sind.

Ein breites Spektrum an Perspektiven, Ansätzen, Beispielen und Erfahrungen mit Qualitätskultur wurden von Hochschulen eingebracht. Die nun vorliegende Publikation zur AQ Austria Jahrestagung hat zum Ziel, den Blick in die gelebte Praxis hinsichtlich Qualitätskultur etwas vertiefter darzustellen.

Die Frage, ob wir eine Qualitätskultur brauchen und was dafür oder dagegen spricht, bearbeiteten Oliver Vettori und Andrée Sursock anhand eines akademischen Diskurses über Thesen und Gegenthesen. Die Thesen finden Sie nun kommentiert in dieser Publikation. In den fünf Foren wurden Kernfragen in Zusammenhang mit Zweck, Bedingungen und Ausgestaltung der

Qualitätskultur diskutiert und wir freuen uns, dass fast alle Beitragenden sich bereit erklärt haben, ihre Ansätze und Praxisbeispiele vertiefend in dieser Publikation darzustellen.

Die Beiträge haben unterschiedliche Schwerpunkte. Es geht um das Verständnis und den Stellenwert von Qualitätskultur, das Wechselspiel mit internen und externen Rahmenbedingungen und es wird der Frage nachgegangen, wie Einstellungen und Werte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sinne einer Qualitätskultur gefördert werden können. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis von Qualitätskultur und externer Qualitätssicherung und damit, wie wirkungsvoll oder auch wirkungslos Qualitätskultur von Hochschulen eingeschätzt wird. Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund aller Beiträge und der Diskussionen der Frage nachgegangen, was von den Thesen bleibt.

1 Quo vadis, quality culture? Theses from different perspectives

by **Andrée Sursock**, PhD and Dr. **Oliver Vettori**

This article contains the extended and enriched version of six theses (three pairs of thesis and antithesis) that were first presented in September 2016 at the annual conference of AQ Austria. The six theses were never meant to be a simple “pro and contra” debate, but rather to explore different directions, which the quality culture concept and discourse could take in the next years. The theses were phrased in a rather pointed form in order to encourage a discussion – some of the results of this discussion might be found in the following parts of this publication.

Considering its relatively young age, the concept of quality culture has made quite a career in the past years. Searching for “quality culture in higher education” via Google delivers almost 69 million results – five years ago it were around 26 million (Vettori 2012a). In addition, the concept has become an established part of conference programmes, press statements and institutional quality assurance policies. At least to some degree this comes as a surprise: Quality remains an elusive concept and culture is often used as an “umbrella term for all possible intangible factors in organisational life” (Harvey/Stensaker 2008: 431) – it thus seems unlikely that a combination of both parts will overcome the relative vagueness of each single component. And even though the term has entered higher education literature more than a decade ago (Yorke 2000), it remains a theoretically underdeveloped and under-researched issue. Yet possibly, the concept’s appeal lies just in this ambiguity as some of our theses below seem to suggest.

The concept’s prominence in the European Higher Education Area is largely owed to a series of projects and initiatives started by the European University Association (EUA) in the early 2000s. Their original quality culture project was launched in 2002 in order to assist universities in their efforts to embed and develop an internal quality culture as well as to encourage the dissemination of existing best practices in the field of quality assurance.

Spanning an overall period of four years (2002–2006), the project was organised in three rounds, each of them involving more than 40 different higher education institutions from various national backgrounds, which were grouped into six thematic networks (e. g. research management, teaching and learning, student support services etc.). Based on a mix of methods – peer-exchange meetings, SWOT analyses and action plans – the network partners sought to increase quality awareness within their own institutions and implemented several initiatives and projects for strengthening their internal quality culture. A summary of the major findings can be found in the overall project report (EUA 2006).

The name of the project was deliberately chosen to set itself apart from technocratic top-down approaches that might backfire in an academic setting. In the EUA's quality culture perspective, quality is not beheld as a process that can be operated through evaluation and measurement procedures alone, but as values and practices that are shared by the institutional community and that have to be nurtured on many levels (e. g. by considering the subcultures in the respective academic subunits) and by various means at the same time. The approach demands the involvement of multiple internal and external stakeholders, acknowledging the fact that a quality culture cannot be implemented from above, although strong leadership may be necessary for starting and promoting the process in the first place. Quality measurement and quality control are undoubtedly important elements of such an approach (as they are of any quality management system), but they cannot be regarded as quality guarantors per se, rather needing to be embedded in an overarching framework that is in line with the institutional objectives and focused on continuous improvement (Vettori et al. 2007: 22). And indeed our first pair of thesis/counter-thesis stems from these roots.

Thesis 1: The quality culture idea is important because it emphasises the importance of shared attitudes, values and communication.

The term “culture” itself conveys the “softer side” of quality assurance (QA) and carries the message that QA cannot be solely about processes, instruments and formal standards. There is a conceptual closeness to “organisational culture”,

and thus the term indicates the importance to fit one's QA system to the individual profile of the institution. Implicitly, the concept also raises awareness of the fact that a culture does not emerge overnight and that fostering a quality culture needs the collaborative efforts of many people at once. The idea carries the promise of less resistance to quality assurance and less need for formalised standards and procedures, because actors are collaboratively striving for institutional improvement. In this regard, the quality culture concept might not bring along completely new tools and processes, but gives an important spin to existing ones and promotes certain practices over others.

Yet a few years later, the EUA conducted a comprehensive multi-method study ("Examining Quality Culture"), demonstrating on the one hand that it was difficult to stick to the concept's original focus (the quantitative part of the study largely ignored the issue of values and internal collaboration and basically equated quality culture with the quality assurance processes and structures in general, (Loukkola/Zhang 2010) – and on the other hand, uncovering the different interpretations of quality culture across Europe through in-depth interviews (Sursock 2011).

This leads us to our first counter-thesis: **The quality culture idea has lost its conceptual power, as the concept presently can mean anything to anyone.**

"Quality" is a very intangible concept with a great number of different meanings depending on one's perspective and interests. And the same holds true for "culture", which has been defined in hundreds of ways by different disciplines. Combining both concepts does not make things clearer – on the contrary. With scant literature on the concept and the theory behind it, "quality culture" has become a buzzword that seems more acceptable than quality assurance or quality control. It has lost its operational power because it is used in so many different – even opposing – ways and contexts without any actual discussion to clarify its scope and meaning. What seems to further support this counter-thesis is the fact that the oxymoron "quality assurance culture" has even surfaced (European Commission 2009).

From a scholarly perspective, the quality culture concept has already found broad acceptance: If quality culture is understood as "context" rather than a set of procedures (Harvey 2009), then the concept can be used as an analytic tool (Harvey/Stensaker 2008) for reconstructing the contexts in which different quality assurance approaches, strategies and instruments make sense to the actors in a given field.

Our second pair of thesis/counter-thesis is very different from the first one because it sprung from the type of event where these theses were presented: An event hosted by an external quality assurance agency focussing on the internal quality culture of institutions basically invited the exploration of the relationship between internal and external drivers for the development of a quality culture.

Thesis 2: In order to emerge, quality cultures need impulses from outside the institution.

Internal quality processes are developed in response to the demands of external stakeholders, including QA agencies. It is mostly when the agencies require such processes and even define them that the universities develop them. New ideas are carried into the institutions by way of guidelines, events and publications initiated by the quality assurance agency. In this regard, the development of an institutional quality culture needs external assistance. It is helpful if the quality assurance agencies publish recommendations or even define a set of metrics by which to measure quality culture.

Here the corresponding counter-thesis seems to lie at hand. **In order to thrive, quality cultures need to be left alone – in particular with regard to standardised recommendations and external examinations:**

Universities have always had internal quality processes; they just did not call them that. It is true that it is in response to external requirements that the universities have developed more extensive and explicit processes, but when they simply respond to external demands, there is very little chance to embed a good quality culture and the universities will end up with bureaucratic processes to satisfy external stakeholders and this will alienate academic staff. What's more, a quality culture is not measurable through metrics and should be fit for purpose. The only way to achieve that is to ensure that the quality culture is grounded in a specific organisational culture of a specific higher education institution. A single set of standards and measurements will not achieve that.

Of course the last part of the counter-thesis is a bit polemical: External influences cannot be automatically equated with standardisation – even though institutional tendencies towards mimicry tend to suggest this. The tricky part about these two theses is that it is not so easy to declare this an

issue of autonomy: influences can be manifold and are not necessarily a manifestation of external control. Even Ehlers, who argues for an approach to quality culture that is based on an organisation's culture (2009), recognises that institutional developments are basically a reaction to external developments. Following Edgar Schein, Ehlers sees quality culture as an answer to the question of the way in which an organisation is responding to its quality challenges and is fulfilling its quality purpose. And this purpose is not necessarily set by the institutions themselves. In any case, the concept's relation to power and ideology has long been acknowledged (Sursock 2011).

With so many inherent contradictions and so many different interpretations of the concept, the big question does not seem to be how to translate the discourse into practice (Lanarès 2009), but whether the concept will actually be able to fulfil the various expectations attached to it – besides the fact that its power to fascinate seems unbroken. This brings us to our third pair of thesis/anti-thesis.

Thesis 3: The quality culture concept has not yet reached its full potential and will offer fruitful impulses for years to come.

The mere fact that the concept is becoming increasingly popular around the world and has found its way into many policy documents or external quality assurance schemes shows that the concept is here to stay. Admittedly, the discourse would need a bit more conceptual clarity and theoretical backup, but this is more of an argument to delve even more into the idea than to abandon it. In addition, striving for shared frameworks and collaborating on institutional improvement will remain important goals of higher education institutions, and the quality culture concept can help with that.

One main condition for this optimistic view of the future seems to be that the quality culture concept manages to overcome some of its inherent paradoxes (Perovšek 2016), e. g. by focusing on its potential for institutional self-reflection (Vettori 2012b).

But there is also the risk **that quality culture has already gone “mainstream” and lost its power to infuse the discourse with new life – indicating that something “new” is needed.**

If within a political context – and quality assurance in higher education definitely qualifies as such – a term or concept has become so broadly accepted that it does not incite any controversy anymore, it has lost its disruptive ability to make people rethink or review issues from different viewpoints. “Quality culture” seems to have reached this state – although the AQ Austria 2016 conference could be interpreted as signalling otherwise. However, in order to keep the discourse and development of internal quality assurance (IQA) and external quality assurance (EQA) alive (and to keep all our stakeholders interested) we might require something that signals more innovation and manages to excite people once more, creating movement through its appeal of being something new everyone needs to develop.

We hope that these three pairs of thesis/counter-thesis have provided food for thought for our readers. From our point of view, the ambiguity of the quality culture concept represents at the same time both its strength and its weakness. While it obfuscates the power relationships between those who define quality and those who must submit to it, it also represents an ideal – perhaps utopian – that an institution will gather around a common understanding of what constitutes shared standards and values of quality. Regardless of how difficult this goal is, it is nevertheless worth trying to reach it collectively.

2 Blackbox Qualitätskultur?

Zum Verständnis und Stellenwert von Qualitätskultur

2.1 Introduction

by **Peter Findlay**, PhD

Our forum discussion was broadly concerned with addressing the definition of quality culture, perhaps too often mistakenly perceived as a “black box”. Maybe the darkness within that box was not quite so all-permeating, as between our contributors we seemed to have little difficulty in at least opening up a few shafts of illuminating light! But of course it is never straightforward to pin down exactly a definition of a moving object, and quality culture is exactly that, a shifting process in a changing context. It may be rather easier to approach the identification of quality culture through more an indirect path of enquiry, which we might call more organic or even botanical: What are the seeds of this plant, in what soil does it flourish, what inhibits its growth, what kind of gardeners does it need?

By way of introduction, therefore, I suggest some approaches to the “quality culture” concept in the form of perspectives and questions. All of which were certainly touched upon in various ways by our speakers in their presentations.

Historical

- Where does the term come from?
- Why is it of interest now?
- How does it relate to other “quality” concepts?

The use of the term quality culture emerged from the more general debates about business quality, most clearly within management studies: those concerned with total quality management, organisational culture, the management of change. Like other ideas generally associated with quality assurance, it has been adopted and debated in the higher education context for a number of years, most importantly in the series of project publications led by the European University Association (EUA) and in the conferences of the European Quality Assurance Forum (EQUAF).

Historically, the idea of “quality culture” would seem, at least to an extent, to be adopted as an idea, a strategy, maybe even a tactic, which might help us to deal with some of the problems that have been associated with the introduction of quality assurance systems. The demands of quality assurance, especially in its more hard-edged managerial and administrative forms, are not easily accepted within the framework of traditional university values and behaviours. The growing interest in and development of quality culture in institutions is linked, then, with the experience of a failure to make quality assurance sufficiently effective through approaches that involve imposition, external inspection and the measurement of compliance. Against such methods, quality culture is associated with the desire and need to make quality assurance activity more understandable, more accepted, and better aligned with more general organisational and professional value systems in higher education. Maybe the continuing interest in quality culture is about arriving at a greater maturity in our understanding of quality management in higher education. If so, that would place our definition of quality culture close to that of another much discussed concept – that of the learning organisation.

We are therefore also concerned here with expectations about quality culture: Is it too ambitious or idealistic as an aim? Can it in fact be realised within the existing organisational cultures in education? What changes might it bring with it in our approaches to learning and teaching?

Organisational

Accepting that quality culture is an aspect of, or is related to, the wider organisational culture of an institution, a range of questions arises about its defining characteristics:

- Is quality culture an institution-wide phenomenon (as in total quality management (TQM) systems) or is it local, defined by the values and professional attitudes of the different subject-based tribes and territories that make up the internal patchwork of a higher education organisation?
- Is it developed “top-down” or “bottom-up”, or can those dynamics be combined in some manner?
- How does a “quality culture” relate to other institutional sub-cultures (research culture, service culture, student culture) – is it part of them, overlapping them, distinct from them, even opposed to them? Is it concerned exclusively with quality of learning and teaching?
- How does a quality culture relate to the political culture of an institution – is it democratic, liberal, autocratic in character?
- Is quality culture a fixed, identifiable pattern of values and behaviours in an organisation, or is it more like a process, a communication structure, a pattern of dialogue?

Pragmatic/empirical

There is a considerable amount of research literature on quality culture in higher education and plenty of discussion regarding the concept and its place in organisational culture and management. What is rather less commonly found are concrete examples of real activities which can characterise a quality culture. This looks more like a “definition by identification”, or a reply to the question “How do I know it when I see it?” The two contributions from our forum presented here are particularly valuable in that they not only include a level of theoretical reflection but also provide us with clear descriptions of quality culture in action within an institution. In doing so, they give some important answers to questions such as these:

- What organisational values and behaviours support the emergence of a quality culture?
- What is the role of management and quality assurance professionals in promoting quality culture? What skills and knowledge do they need?
- How are the components of a quality culture introduced at the subject level?
- What practical activities and specific patterns of communication belong within a quality culture?

In the contributions of professor Ulf-Daniel Ehlers and Petra Pistor you will find much common ground and focused enquiry which help us to answer the questions raised above. Some key words that I noted in what they told us are: differentiation; communication; delegation; adaptation; recognition. Readers will find that these are rich presentations with powerful and valuable examples of effective practice. I should say finally that the debate and discussion was much enhanced by the commentary of our highly informed expert rapporteur, Andrée Sursock, and of course by the interested and active participation of all those who attended this forum.

2.2 Qualitätskultur an der Hochschule

von Prof. Dr. phil. habil. **Ulf-Daniel Ehlers**

Einleitung

Der Qualitätszirkel im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen besteht aus 6 Professorinnen, 2 Vertreter/inne/n aus dem Kreis der dualen Partner und 2 Studierenden. Viermal im Jahr tritt die Arbeitsgruppe zusammen. Der Moderator wurde von der Fakultätskonferenz bestimmt, er bereitet das Gespräch vor und spricht die Einladungen aus. Zum ersten Treffen wurde eingeladen mit dem Hinweis, jede/r Teilnehmer/in möge bitte mit den 5 wichtigsten Punkten aus seiner/ihrer Sicht zum vereinbarten Treffen kommen. Diese wurden ausgetauscht. Im Gespräch kommen einerseits Themen zur Sprache, die mit dem Qualitätsmanagement und Evaluationssystem der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) direkt zu tun haben, andererseits aber auch ganz andere Themen, die für den Studiengang, seine Studierenden und die dualen Partner Relevanz besitzen. Ein wichtiger Meilenstein war zum Beispiel die Erkenntnis, dass das Wissen über die Anforderungen des dualen Studiums in der Praxis bei den dualen Partnern aus deren Sicht zu gering war und sie baten, ob hierzu einmal ein Workshop organisiert werden könne. Einer ersten erfolgreichen Veranstaltung folgten eine zweite und eine dritte, heute wird die Informationsveranstaltung regelmäßig, auch online, durchgeführt und bereits über 200 Vertreter/innen der dualen Partner wurden erreicht. Ein Beispiel für die Qualitätsverbesserung des Studiums in der Praxis.

Das Fallbeispiel zeigt, wie Qualitätskultur als gelebte Auseinandersetzung darüber verstanden werden kann, was in einem Studiengang wichtige Themen der weiteren Entwicklung sind, Probleme oder auch good practices, mit denen alle zufrieden sind. Es wird deutlich, dass Qualitätskultur auf die Auseinandersetzung, auf beteiligungsorientierte Verfahren angewiesen ist, denn es geht darum, neben guten und verbindlichen Verfahren, Abläufen und Maßstäben auch Kommunikation zu ermöglichen, die alle Beteiligten einbindet in den Diskurs über den weiteren, richtigen Weg, über die Qualitätsarbeit in einer Hochschule.

Aber zunächst noch einige grundlegende Betrachtungen zum Thema Qualität und Qualitätskultur: Die Frage nach der Qualität im Bildungsbereich ist zu einem theoretisch vieldiskutierten und zunehmend klärungsbedürftigen Thema avanciert. Die Ursachen hierfür sind in zwei sich in ihren Wirkungen potenzierenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu suchen: in einer zunehmenden Komplexität sozialer Strukturen und Verhältnisse, die erhöhte Anforderungen an die individuellen Kompetenzen sowie eine entsprechende Gestaltung der eigenen Lebenswelt stellen einerseits und den knapper werdenden öffentlichen Ressourcen, die für die allgemeine Entwicklung, Erhaltung oder Wiederherstellung dieser Kompetenzen zur Verfügung stehen andererseits.

Qualität im Hochschulbereich

In der öffentlichen Diskussion der letzten Jahre hat der Begriff der Qualität mittlerweile eine Bedeutung gewonnen, die in den 1970er-Jahren einmal Begriffe wie Chancengleichheit oder Wissenschaftsorientierung hatten (vgl. Helmke/Hornstein/Terhart 2000: 809). Solche Leitkonzepte treten nicht „als präzis definierte, empirisch operationalisierte [...] Landmarken“ auf, „sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen“ (ebd.). Qualität ist in diesem Sinne zu einem Slogan in der Pädagogik geworden, der sich vor allem durch seine positive Konnotation und weniger durch seine begriffliche Schärfe auszeichnet (vgl. ebd.). Daher ist eine Klärung der Verhältnisse notwendig und der Beitrag der existierenden Konzeptionen zu einem umfassenden Verständnis von Qualitätskultur wichtig.

Der Hintergrund dieser Fragestellung ist eine zunehmende Bedeutung des Qualitätsmanagements an Hochschulen bei einer gleichzeitigen Vernachlässigung einer Entwicklung von bildungsspezifischen Qualitätskonzepten. Im Ergebnis steigt die Unsicherheit, wie zwischen strukturellen Elementen eines Qualitätsmanagements einerseits und wert- und bildungsbezogenen Elementen professioneller pädagogischer Bildungspraxis andererseits vermittelt werden kann. Diese beiden Komponenten werden im vorliegenden Kapitel zu einem integrativen Konzept für Qualitätskultur im Hochschulbereich zusammengebracht.

Qualität von Bildungsprozessen wird oftmals verkürzt als Resultat, Produkt oder Substrat aufgefasst. Bildungsqualität muss jedoch als Relation definiert werden, als Verhältnis. Partizipation und Heterogenität werden dadurch zu Grundbegriffen eines pädagogischen Qualitätsbegriffes. Bildung wird dabei als Verhältnis bestimmt, Qualität als Relation gefasst. Qualitätsentwicklung verlagert sich unter diesem Fokus von einer primär systemisch-organisationalen Ebene hin zum pädagogischen Aushandlungsprozess. Für einen so verstandenen Qualitätsbegriff rücken Partizipation und Aushandlung als zentrale Begriffe für die Bestimmung von Qualität in den Mittelpunkt. Wir haben bereits an früherer Stelle argumentiert, dass normativ und deterministisch gefasste Definitionen von Qualität einem relational gefassten Qualitätsbegriff Platz machen müssen (vgl. Ehlers 2008). Als Verhältnis muss Qualität in Aushandlungsprozessen immer wieder neu bestimmt werden.

Modell für eine umfassende Qualitätskultur

In diesem Abschnitt wird aufbauend auf unseren bisherigen Forschungen ein integratives Konzept zur Qualitätskultur entwickelt, welches sich auf die Schaffung einer Qualitätskultur für Bildungsorganisationen bezieht. Es wurde bereits für den Bereich universitärer Bildung publiziert (vgl. ebd.). Der Autor wendet sich gegen den Ansatz, Prozesse in Bildungsorganisationen in kleine Einheiten zu zerteilen, diese zu evaluieren und ihre Qualität zu prüfen – in der Hoffnung, dass sie im Zusammenspiel letztlich zur angestrebten Bildungsqualität führen werden. Die Entwicklung einer Qualitätskultur in Bildungsorganisationen zielt eher auf einen organisationalen Wandel ab denn auf Qualitätskontrolle. Sie hat vielmehr Qualitätsentwicklung im Blick und nicht -sicherung und fördert Innovation mehr als Standardkonformität. In diesem

Verständnis werden Aspekte wie Qualitätsmanagementansätze und -instrumente, Kompetenzen und individuelle und organisationale Werte nicht als isolierte Faktoren eines Qualitätsentwicklungsprozesses betrachtet, sondern werden zu einem ganzheitlichen und bildungsbezogenen Konzept zusammengefügt. Keiner wichtiger als ein anderer.

Wie bereits herausgearbeitet kann Bildungsqualität nicht von außen normativ determiniert und verordnet werden, sondern ist ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen im Rahmen des pädagogischen Erbringungsverhältnisses. Qualität im Lichte einer organisationskulturellen Perspektive zu betrachten heißt, ein ganzheitliches Verständnis zugrunde zu legen: Qualitätskultur verbindet kulturelle Elemente und Werte, strukturelle Dimensionen und Prozessmanagement und Kompetenzen in einem ganzheitlichen Rahmen, und unterstützt alle Beteiligten dabei, Visionen, gemeinsame Werte und Haltungen für den pädagogischen Handlungszusammenhang zu entwickeln. Kommunikation und Partizipation sowie die Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Interaktionen sind dafür von entscheidender Bedeutung.

In früheren Arbeiten wurde bereits aufgezeigt, dass Qualitätsmanagement für Bildungsorganisationen letztlich auch bildungsrelevant sein muss (vgl. Ehlers 2007a). Es muss sich also auf Bildungsprozesse beziehen, Werte, Fähigkeiten und Einstellungen der Beteiligten betreffen und im Sinne eines Professionalisierungsprozesses in die pädagogische Profession integrierbar sein (vgl. Ehlers 2007b). Es wurde beschrieben, dass viele Qualitätsmanagementansätze der impliziten Logik verpflichtet sind, dass die Qualität von Bildungsprozessen (beispielsweise Lehr- und Lernprozessen) das direkte Ergebnis der Qualität von zuvor geplanten und ausgeführten Planungs- und Vorbereitungsprozessen ist, und dass dabei vernachlässigt wird, dass Qualität als Relation (auf logischer Ebene) sich in pädagogischen Aushandlungsprozessen ausdrückt (auf Ebene sozialer Prozesse), die zwischen allen Beteiligten am pädagogischen Erbringungsprozess stattfinden. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von Kompetenzen deutlich gemacht, die notwendig sind, um Beteiligte am Lehr- und Lernprozess zu kompetenten Qualitätsmanagern ihrer eigenen Bildungssituation zu machen. Diese Kompetenzen wurden als Qualitätskompetenzen entwickelt. Zwar haben bestehende Qualitätsmanagementverfahren und -ansätze eine hohe Relevanz für Bildungsorganisationen, müssen jedoch weiterentwickelt werden. Im Folgenden wird ein Konzept für ganzheitliche Qualitätsentwicklung mit dem Ziel der Unterstützung und Entwicklung einer organisationalen Qualitätskultur für Bildungsorganisationen

entworfen. Das Konzept der Qualitätskultur ist insofern ganzheitlich, als dass es sowohl das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen der Organisationsmitglieder als auch die bestehenden Prozessdefinitionen, Regeln und Abläufe als strukturelle Elemente des Qualitätsmanagements umfasst. Es wird ausgeführt, dass Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen immer auch Spuren in den kulturellen Mustern von Organisationen hinterlässt, die dann als Rituale, Werte, Alltagsabläufe sichtbar werden können.

Das Modell der Qualitätskultur basiert auf einer umfassenden Untersuchung von Modellen der Organisationskultur (vgl. Ehlers 2008). Es besteht aus vier Komponenten, von denen drei als „Ringe“ in Abbildung 1 dargestellt sind, und einer weiteren, die die unterschiedlichen Schichten als transversale Komponente verbindet:

- a) Ein strukturelles Element, welches das Qualitäts(management)system einer Organisation repräsentiert.
- b) Unterstützungsprozesse (Enabling Factors), die die Organisation dabei unterstützen, die Qualitätskonzeptionen über Aushandlungsprozesse zu (kulturellen) Artefakten der Organisationskultur zu transformieren, sie also zu integrieren.
- c) Das kulturelle Element (Quality Cultures), welches die kulturellen Artefakte der Organisation repräsentiert, wie bspw. Symbole, Rituale, gemeinsame Werthaltungen.
- d) Transversale Elemente (Transversal Elements), welche die unterschiedlichen Komponenten miteinander verbindet.

Eine Qualitätskultur ist in den Organisationskontext und die Organisationskulturen eingebettet. Dabei ist Organisationskultur nichts, was eine Organisation besitzt oder nicht, viel eher ist eine Organisation durch ihre Kultur konstituiert – ob nun bewusst wahrgenommen oder nicht (vgl. ebd.). Organisationskultur kann unterstützt und weiterentwickelt werden, aber muss nicht neu entwickelt werden, wie Marketingslogos von Beratungsunternehmen oftmals suggerieren. In Organisationen existieren mehrere Kulturen – jedoch nicht voneinander unabhängig. So ist Qualitätskultur stark mit anderen Kulturen, wie Managementkultur oder Kommunikationskultur, verbunden und in die gesamte Organisationskultur eingebettet. Edgar Schein (1992) führt aus, dass Organisationskultur eine Reaktion der Organisation auf eine Herausforderung in einem Gebiet ist. Eine Analyse von Qualitätskultur würde demnach damit beginnen, zu fragen, wie eine Organisation es schafft, Qualität

in einem bestimmten Gebiet, beispielsweise ihrer Lehr- und Lernprozesse, zu verbessern.

Das Modell der Qualitätskultur (Abb. 1) macht eine Analyse der unterschiedlichen Elemente von Qualitätskultur möglich, anhand derer Stärken und Schwächen entdeckt und die Verfasstheit einer Qualitätskultur analysiert werden können. Zudem ist Qualitätsentwicklung nicht nur als Thema des Prozessmanagements konzeptualisiert, sondern als werthaltiger Aushandlungsprozess der pädagogischen Praxis (Negotiation, Attitudes, Competences etc.), der in Organisationsprozesse und -strömungen eingebunden ist.

Abbildung 1: Modell der Qualitätskultur



Quelle: Ehlers 2008: 21.

Das Modell berücksichtigt den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Organisationskultur“. Als strukturelles Modell setzt es einzelne Komponenten von Qualitätskultur miteinander in Beziehung – es werden aber keine Wirkungsrichtungen vorgegeben. Im Folgenden werden die jeweiligen Komponenten kurz beschrieben.

Komponente 1: Strukturen (Structures)

Das strukturelle Element repräsentiert die (expliziten) Qualitätsmanagementansätze, beispielsweise Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungsbereich.

Komponente 2: Unterstützungsprozesse (Enabling Factors)

Diese Komponente umfasst Elemente und Kompetenzen, die die Beteiligten in Bildungsorganisationen dazu befähigen, neu eingeführte Prozesse, Regeln und Abläufe, die inhärent in Qualitätssystemen enthalten sind, aufzunehmen und in ihrer professionellen Praxis umzusetzen. Hier geht es auch darum, Aushandlungsprozesse zur Definition von Qualität des pädagogischen Erbringungsverhältnisses zu initiieren. Dabei können drei Elemente unterschieden werden: a) Engagement (Commitment), b) Aushandlung (Negotiation) und c) allgemeine und spezifische Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung.

- Individuelles und kollektives Engagement kennzeichnet den Grad der Identifikation mit den Organisations- und Qualitätszielen und Arbeitsprozessen. Dieser wird durch ein Gefühl von Eingebundenheit und Zugehörigkeit (Ownership) und der Gewissheit, einen wichtigen Beitrag für die Organisationsabläufe zu leisten, gestützt (vgl. European University Association 2006). Die European University Association unterstreicht in ihrem Modell für Qualitätskultur, dass Engagement sowohl ein bedeutender Faktor bei der Entwicklung von Qualitätskultur ist als auch gleichzeitig ein Resultat derselben (vgl. ebd.).
- Aushandlungsprozesse, um in einem zieloffenen Prozess zusammen mit Klienten und Organisationsangehörigen Bildungsziele, -prozesse und Werthaltungen zu entwickeln und so zu gemeinsamen Werten, Symbolen und Haltungen zu kommen, die eine Qualitätskultur letztlich repräsentieren. Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung ist auf gelingende Einbeziehung der Beteiligten in die Aushandlung von Werthaltungen und Qualitätsdefinitionen angewiesen. Denn Qualität ist zunächst ein Potenzial, welches auf Seiten von Lernenden und Bildungsanbietern existiert und nur in aktiven Beteiligungsprozessen erschlossen werden kann (siehe dazu ausführlich Ehlers 2008: 24ff.).
- Allgemeine und spezifische Kompetenzen sind die Basis für die Förderung von Qualitätskultur. Sie spielen eine zentrale Rolle und müssen im Sinne der beschriebenen Professionalisierung pädagogischer Praxis hinsichtlich von Qualitätsentwicklung herausgebildet werden. Dabei repräsentieren

allgemeine Kompetenzen das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, welche notwendig sind, um im organisationalen Zusammenhang aktiv produktiv handeln zu können. Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich muss auch auf die Entwicklung der Professionalität der Beteiligten abzielen – ein Zusammenhang, der in der Erziehungswissenschaft als „Qualitätsentwicklung durch Professionalisierung“ beschrieben wird (vgl. z. B. Arnold 1997, 1999). Neben den notwendigen allgemeinen Kompetenzen spielen die bereits oben beschriebenen Qualitätskompetenzen eine zentrale Rolle für gelingende Qualitätsentwicklung in Organisationen.

Komponente 3: Qualitätskultur (Quality Cultures)

Qualitätskultur ist in sichtbaren und nicht sichtbaren Artefakten repräsentiert. Es wird davon ausgegangen, dass diese vor dem Hintergrund des Organisationskontextes und in Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen existierender Qualitätsansätze entwickelt werden. In solchen Aushandlungsprozessen engagieren sich professionelle Organisationsmitglieder, die Qualität als Relation verstehen und sie in Aushandlungsprozessen in konkrete normative Werthaltungen umsetzen. Diejenigen Elemente, die letztlich Elemente der Qualitätskultur bilden, sind im äußeren Ring des Modells zusammengefasst. Sie stammen aus Modellen der Organisationskultur und stellen im wesentlichen Manifestationen von ausgehandelten Werten, vereinbarten Symbolen, geltenden Ritualen und anderen kulturellen Elementen und Prozessen bildungsrelevanter Qualitätsentwicklung in der Organisation dar (Ehlers 2008). Dabei ist Qualitätskultur kein Konzept, welches sich einheitlich über eine ganze Organisation erstreckt. In heterogenen Organisationen kann es durchaus mehrere Organisationskulturen und auch mehrere Qualitätskulturen geben.¹ Qualitätskultur ist insofern ein hochgradig kontextspezifisches Konstrukt. Es kann nur in individuellen und kollektiven Handlungen und in der organisationalen Performanz erkannt werden, und nicht direkt und mechanistisch von einer auf die andere Organisation übertragen werden, da es vor allem das Resultat von individuellem und kollektivem Engagement und Aushandlung ist.

1 Zu den Eigenschaften von universitätsspezifischen Qualitätskulturen siehe Ehlers 2008: 29.

Komponente 4: Transversale Elemente (Transversal Elements)

Das Modell der Qualitätskultur enthält drei transversale Elemente. Sie repräsentieren die notwendige Verbindung zwischen den unterschiedlichen Komponenten des Modells. Kulturelle Konzepte werden durch Aushandlung und Beteiligung (Participation) von den Organisationsangehörigen entwickelt und durch Kommunikation (Communication) intern und nach außen vermittelt. Vertrauen (Trust) ist dabei die notwendige Bedingung, um individuelles und kollektives Engagement zu stimulieren, welches wiederum die Voraussetzung dafür ist, Qualitätspotenziale in kulturell verwurzelte Realitäten zu transformieren, die sich in Symbolen, Artefakten, Ritualen und anderen kulturellen Elementen ausdrücken. Insbesondere die transversalen Elemente zeigen, dass eine Qualitätskultur sich nicht ohne Weiteres von außen steuern lässt. Sie beruht stark auf der Identifikation und der Eingebundenheit der Organisationsmitglieder. Lediglich die Rahmenbedingungen für die Schaffung von Qualitätskulturen können geschaffen werden, indem z. B. Kommunikation und Beteiligung unterstützt werden.

Qualitätskultur: Instrumente partizipativer Qualitätsentwicklung

Im Folgenden werden einige Verfahrensweisen beschrieben, die sich in der mehrjährigen Erprobung an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg als tragfähig und effektiv erwiesen haben. Die Duale Hochschule ist seit 2012 systemakkreditiert und hat daher die Möglichkeit, unter eigener Hoheit Studiengänge einzurichten, sofern das Qualitätssystem der DHBW darauf Anwendung findet. Anhand einer Auswahl an Qualitätsinstrumenten, die insbesondere auf Qualitätskulturentwicklung abzielen, kann die Kombination der im Qualitätskulturmodell dargestellten unterschiedenen Ebenen und Kommunikationsprozesse gut nachvollzogen werden.

Konsultationsphasen bei der Curriculumgestaltung und Studiengangseinrichtung

Eine wichtige Rolle in der partizipativen Qualitätsentwicklung spielen kollegiale Beratungsverfahren. So zum Beispiel im Rahmen von Studiengangsentwicklungen. Dort werden die Curricula an der DHBW in kollegialen Beratungen begutachtet und weiterentwickelt. Obwohl es in einem sich anschließenden

Schritt auch formal noch ein externes Begutachtungsverfahren gibt, welches sich an die kollegiale Konsultation anschließt, ist es doch so, dass der Beratung der Studiengangskonzeption und der curricularen Modulgestaltung in den Konsultationsphasen die entscheidende Bedeutung zukommt. Hier wird im Rahmen eines beteiligungsorientierten Verfahrens besprochen, wo Stärken und Schwächen der gewählten Ansätze liegen und es werden mögliche Problemstellungen aufgedeckt sowie Aspekte und Empfehlungen zur Weiterentwicklung ausgearbeitet. Der interne Akkreditierungsprozess zur Einrichtung oder Änderung von Studienangeboten beginnt immer mit einer Konsultationsphase und wird gemeinsam mit dualen Partnern, Studierenden und einer externen Expertin bzw. einem externen Experten durchgeführt. Dabei wird das vorgelegte Studienkonzept inhaltlich diskutiert und geprüft. Die externe Expertin bzw. der externe Experte wird vom Präsidium auf Vorschlag der beteiligten Kolleg/inn/en bestimmt, die Koordination der Treffen liegt bei der Fakultätsorganisation bzw. ihrer Unterkommission. Für die Konsultationsphase liegt bereits ein komplett ausgearbeitetes Studienangebot vor, welches das Studienkonzept, die Modulbeschreibungen und alle weiteren Konzeptionen enthält, die für das Studium notwendig sind. Die Konsultationsphase dient dazu, das Studienangebot intern weiterzuentwickeln und die Konzeptphase zu einem Abschluss zu bringen. In der Beratungsgruppe geht es u. a. um folgende Themenstellungen, für die auch ein Bericht erarbeitet wird:

- Bedarf für das Studienangebot und Einpassung in das bestehende Fächer- und Studienangebotsportfolio der Hochschule,
- Schlüssigkeit der Konzeption der Qualifikationsziele, Beratung, ob diese durch das vorgeschlagene Modulangebot erreicht werden können,
- Bewertung der studentischen Arbeitsbelastung und der Studieninhalte aus fachwissenschaftlicher Sicht,
- Diskussion der Bezeichnung des Studiengangs.

Der Bericht endet mit Empfehlungen für Auflagen zum Studienangebot, die innerhalb des ersten Jahres nach Studienbeginn zur Umsetzung gebracht werden müssen und deren Umsetzung ausführlich dokumentiert werden muss. Wenn die Konsultationsphase abgeschlossen ist und alle Materialien vorliegen, gibt es eine Begutachtung durch einen externen Fachexperten bzw. eine externe Fachexpertin. Alle Empfehlungen werden nun dokumentiert und dem hochschuleigenen Fachgremium zur Diskussion vorgelegt. Dieses erstellt eine Beschlussempfehlung über die Einrichtung des neuen Studienangebots

und über eventuelle Auflagen und legt diese dem Vorstand vor. Insgesamt ist das gesamte Verfahren auf kollegiale Beratung und Weiterentwicklung angelegt, sodass die Kommunikationskomponente im Modell der Qualitätskultur hier in besonderer Weise realisiert wird, um die fachliche Qualität sicherzustellen.

Qualitätszirkel: Ablauf und Spielregeln für den Qualitätsarbeitskreis

Die Qualitätszirkel (QZ) an der DHBW haben zwischen 8 bis 12 Teilnehmer/innen, die mindestens zweimal pro Studienjahr für 1,5–2 Stunden zusammenkommen. Die Themen, die dabei bearbeitet werden, betreffen die oben genannten Themen, aber auch Arbeitsbedingungen und die Kooperation der betreffenden Gruppe. Der Schwerpunkt sollte also bei Themen liegen, auf die die Gruppe möglichst viel Einfluss bei der Erarbeitung, Entscheidung und Umsetzung hat. Die Gruppe wählt ihre Themen und die Reihenfolge der Bearbeitung selbst aus. Die Moderation der QZ-Arbeit liegt bei einem/einer dafür verantwortlichen Moderator/in, der bzw. die die Rolle der methodischen Leitung und der Prozessmoderation innehat. Der Qualitätszirkel hat zudem die Aufgabe, zwischen September und Oktober eines Jahres den turnusmäßig zu erarbeitenden Jahresqualitätsbericht an der DHBW zu erstellen.

Insgesamt dürfen Vorbereitungszeit und Aufwand für die Qualitätszirkelarbeit nicht unterschätzt werden. Umso wichtiger ist es, dass die in den Qualitätszirkeln geleistete Arbeit in den hochschulweiten Qualitätssicherungsprozess einfließt, bestehende Dokumentationsanforderungen effizient abgedeckt und Themen definiert werden, die für den Kreis tatsächlich relevant sind. Erwartungen auf kurzfristige Erfolge und damit verbundener Druck auf die Zirkel sind eher kontraproduktiv. Daher ist es wichtig, diesen Prozess vonseiten der Hochschulleitung bzw. Fakultätsleitung zu unterstützen und die Ergebnisse für das landesweite Qualitätsmanagement zu nutzen. Es sollen auf keinen Fall parallele Strukturen aufgebaut werden. Die im Qualitätszirkel vereinbarten Maßnahmen werden im jährlich zu erstellenden Qualitätsbericht festgehalten, auch wenn sich die Maßnahmen nicht direkt aus den Evaluatiosergebnissen ableiten lassen. Wichtig ist lediglich, dass die Maßnahmen gemeinsam vom Qualitätszirkel verabschiedet wurden.

Ein Qualitätszirkel für einen Studiengang an der DHBW setzt sich aus Studiengangsleitungen, Professoren, Lehrbeauftragten, Studierenden und dualen Partnern eines Studiengangs zusammen. Jedes Studienjahr setzt sich der Qualitätszirkel zweimal zusammen und es werden Themen besprochen

und Maßnahmen in Form von Projekten entwickelt und angestoßen. Mit folgenden Themen setzt sich der Qualitätszirkel auseinander:

- Evaluation und Evaluationsauswertung im Studiengang (Bachelor und Master),
- Ermittlung und Analyse der Abbrecherquote (aktuell und Entwicklung),
- Notenniveau, Notenspektrum und Entwicklung der Notengebung an der DHBW,
- Bewertung der Qualität in der Lehre auf Basis der Lehrevaluation und weiterer Einschätzungen und Daten,
- Weiterbildung der Dozent/inn/en, Weiterentwicklung der methodisch-didaktischen Fähigkeiten,
- Gewinnung von Lehrbeauftragten und Prüfer/inne/n,
- Entwickeln von Themen für geeignete Projektarbeiten,
- Unterstützung des wissenschaftlichen Arbeitens in den Praxisphasen,
- Kooperative Forschung.

Partizipative Maßnahmengestaltung

Die Entwicklung der richtigen Maßnahmen, um einen Studiengang an einer Hochschule weiterzuentwickeln, ist das Kernstück eines jeden Qualitätssystems – geht es doch sonst nur um Debatten und Diskussionen. In den Maßnahmen drücken sich die gemeinsam geteilten Überzeugungen aus, wie die Qualität eines Studienangebotes, etwa auch des eigenen, einzuschätzen ist und wo noch unterentwickelte Qualitätspotenziale zu heben sind. Im Qualitätssystem der DHBW ist es wichtig, dass die Maßnahmengestaltung deutlich zwischen den verschiedenen Ebenen unterscheidet, auf denen die Akteurinnen bzw. Akteure handeln. So gibt es eine landesweite Ebene, auf der nur übergreifende Fragestellungen behandelt werden, die durch die Fakultäten und Fachgremien erörtert, eingeschätzt und empfohlen werden, eine Ebene der einzelnen Hochschulstandorte (9 Studienakademien) und eine Ebene des Studiengangs. Es ist wichtig, dass klar kommuniziert wird, welchen Wirkungsradius die jeweiligen Qualitätsmaßnahmen haben sollen, sodass die Zuständigkeit für den eigenen Verantwortungsbereich in der eigenen Handlungsebene nicht in Frage gestellt wird, etwa dadurch, dass Maßnahmen „von oben“ entschieden werden, die dann nur schleppend oder gar nicht durch die Hochschulakteure bzw. -akteurinnen umgesetzt werden, da sie diese nicht mittragen. Aus diesem Grund basiert die Maßnahmengestaltung innerhalb der DHBW auf allen drei genannten Ebenen immer auf einem partizipativen

Konzept, bei dem die jeweils verantwortliche Ebene im Dialog mit den dort Beteiligten und auf Basis der dort stattfindenden Aushandlungsprozesse diejenigen Maßnahmen konzipiert, formuliert und entscheidet, die in den Augen der Beteiligten notwendig und dringend umzusetzen sind.

2.3 Quality culture – practical reasoning about an abstract concept

by **Petra Pistor**, MA

There are at least 1,001 different definitions of culture and quality culture in particular. In the higher education quality assurance community the discussion about quality culture is as vivid and complex today as it was three or more decades ago. Respectively, the approaches towards, the insights into and perceptions of quality cultures in higher education institutions seem to be infinitely diverse. However, in the scientific community there seems to be a general agreement on the aspect that quality culture is somehow connected with the organisational culture of an institution. Whether this connection can be characterised as being a part of, as strongly interwoven with, as being the same as etc. assumingly will always be subject of the ongoing quality culture discussion.

I was invited to AQ Austria's annual conference to contribute to gaining more insight into daily practice of higher education institutions in dealing with quality, thus this contribution purposefully avoids trying to contribute to the multi-faceted scientific discussion about the definition of quality culture on a micro-level and rather aims at a practical translation of the concept by providing a case study observation of the University of Duisburg-Essen (UDE) in Germany. In doing so, the aforementioned interconnectedness of quality culture and the characteristics of an organisation are taken up as a framework of thought as well as some implicit expectations we seem to have in mind whenever talking about quality culture. This contribution will have its focus on quality culture; thus it will even do without describing the quality assurance system of UDE in detail.

Towards a working definition

In order to be able to channel and frame one's observations of a quality culture within a particular higher education institution to make it shareable with others, one needs to have a common idea about what the term quality culture should denote in this context. The first European Quality Assurance Forum back in 2007 was one of the many occasions to discuss quality culture in the higher education context. In his summary of the reflections about quality culture that took place at this forum, Lee Harvey collates a number of aspects, which seem to be constitutive for quality culture. Especially two of them turned out to be fruitful to guide my own observations and thoughts about quality culture:

“Quality culture is a set of group values that guide how improvements are made to everyday working practices and consequent outputs” (Harvey 2004–2016).

“At heart a quality culture is about facilitating and encouraging reflexivity and praxis; self-reflection, developing improvement initiatives and implementing them” (ibid.).

Generally, the phrase quality culture – although mostly used to refer to a positive perception of and dealing with quality and quality assurance activities – is neutral. It does not necessarily refer to a condition we would perceive as positive, e. g. in the sense that there is quality culture in an organisation, if a general openness towards feedback is given and quality assurance activities have become a part of everyday work. On the contrary, a quality culture of an organisation can also be blame-oriented or control-orientated (Perovšek 2016: 5), which I – surely amongst others – perceive as conditions not desirable for a higher education institution.

Harvey's statements listed above, however, are not only most likeable to me to choose from the innumerable amount of quality culture definitions because they have a positive connotation, but also because they allow for a practical approach to the concept. From words and phrases like “guide”, “improvements are made”, “outputs”, “facilitating and encouraging”, “developing improvement initiatives” and “implementing” we can conclude that quality culture must be something that evokes, supports and guides

activity in the field of quality assurance. Against the background of the discussion about the failure to close the quality loop in higher education institutions, the linkage between quality culture and activity seems to be very fruitful for the reflection.

A more practical translation of the definition

Announced as above, this paper's argumentation will use a practical approach to quality culture. Thus, in order to translate the definition of quality culture presented above into an even more practice-oriented concept, it is helpful to think about the implicit expectations we seem to have in mind when reflecting about quality culture and which seem to motivate us when we want to foster quality culture in our organisations:

We seem to expect that where there is a positive quality culture in an (higher education) institution ...

- ... quality assurance becomes an easier task.
- ... quality assurance officers have less work.
- ... there is less resistance against tools and procedures for quality assurance.
- ... quality assurance has become a part of everyday working life.
- ... there is an intrinsic motivation to improve.
- ... there is a functional quality assurance system in place.
- ... there is improvement.
- etc.

In the following, I will incorporate these assumptions when sharing my observations and reflection of the quality culture of the University of Duisburg-Essen (UDE).

Quality culture at UDE

First of all, I am pleased to be able to say publicly that I observe a positive quality culture at University of Duisburg-Essen at all. This culture now has now taken more than ten years to develop and to mature. It was 13 years ago that the new University of Duisburg-Essen was founded via a merger of the two preceding institutions, the universities of the cities of Duisburg and Essen.

The merger in 2003 provoked the establishment of a new joint organisational culture and – because of the overall newness (of structure, staff, culture etc.) – provided fertile soil to develop a quality assurance system at the new university. Despite this apparently positive starting-point, there was noticeable resistance against newly introduced systematic activities for assuring quality. Today, on the contrary, the quality culture defined as “a set of group values” (see above) has its practical representation mainly in these two aspects: 1. a general willingness to deal with the notion of quality and tools and procedures of quality assurance among staff and students, 2. regular discourse about quality.

1. A general willingness to deal with the notion of quality and tools and procedures of quality assurance among staff and students

As opposed to a total resistance and in some occasions even total ignorance found in 2005, when students' course evaluation was implemented at UDE, nowadays tools and processes (extending beyond students' course evaluation) are widely accepted among the members of the university. Here, the level of acceptance seems to increase a) the longer a tool or process is in place and thus the more positive experience could be made with it, b) the more adapted a tool or process became to the particular faculty culture, demands of individuals etc., c) the more time was taken to communicate about the background of the tool, reservations of staff etc.

The first tools and procedures for quality assurance to be implemented evoked strong resistance and the need for general discussions about systematic quality assurance at UDE. Once this discussion was ongoing and the most controversial arguments were exchanged, new tools and processes became easier to implement in the following years.

2. Regular discourse about quality

UDE's quality assurance system comprises a number of tools and processes for different levels of operation ranging from student course evaluation over a student survey panel and annual quality conferences on study programme level up to institutional internal and external evaluations each academic and administrative unit of the higher education institution has to undergo every six years. Each of the tools at UDE has a defined process in place for closing the quality loop, i. e. for each tool there is a defined process of when and how to reflect on the information gained from the respective tool and how to deduce

development measures from that. Additionally, different processes and tools are interrelated. Hence, a regular discourse about quality issues is fostered by the structure of UDE's quality assurance system in that it comprises fixed process steps to reflect on quality.

These occasions also support a process of continuous social learning and thus can contribute to the development of a positive quality culture that is characterised by constant discourse about quality (Perovšek 2016: 11).

Organisational culture as a set of shared values and beliefs, which support members of the organisation in adapting to external demands and internal integration in a certain way (Schein 2010: 18), forms the ground and framework for a quality culture. Quality culture cannot be seen as separate from the organisational culture of an institution, as already stated above. Matching the organisational culture of the University of Duisburg-Essen and also matching the character of its quality assurance system, UDE's quality culture can be characterised by the following features: 1. a high level of autonomy and variety, 2. different representations in academia and administration, 3. a freedom from sanctions.

1. A high level of autonomy and variety

The merged University of Duisburg-Essen with one campus in Essen and one in Duisburg today has more than 42,000 students, cared for by around 3,500 academic staff members and another 1,600 administrative staff members. UDE has 11 faculties ranging from the humanities over business administration to medicine, with a large university clinic located in Essen. Traditionally, the UDE has powerful and highly autonomous faculties. This autonomy is not least reflected in that they manage their own budget.

Characterised along the lines of Dries Berings' and Styn Grieten's (2012) images of organisations, UDE as a quite young comprehensive and large university can be described as people-oriented, i. e. having confidence in people and providing room for self-determination and creativity, and professionally-oriented, i. e. the competencies of highly qualified and specialised autonomous professionals are the standardising principles, while management and administration are expected to be supportive (ibid.: 4). Respectively, the core values of such organisations are self-determination and individual specialisation. This character of autonomy and variety is reflected in that we find more than one organisational culture and thus more than one quality culture at the University of Duisburg-Essen, which, for example, manifests in different

ways of communicating about results of quality assurance tools: While the faculty of engineering publishes all results of students' course evaluation and seems to have a rather pragmatic notion of quality assurance, resulting in goal-oriented, short reports, the faculty for the humanities, for example, is very hesitant to trust the validity of results gained by the different tools and has a strongly dialogue-oriented approach to quality.

I do not want to confuse the discussion about a quality management system and a quality culture here, but it needs to be mentioned that in order to be functional in this cultural environment, a quality assurance system needs to allow for a high degree of flexibility and variety as well. Not to mention the respect for self-determination. At the University of Duisburg-Essen this respect for self-reflection can be seen from the way in which the external perspective is involved in the quality assurance processes. I am convinced that the external perspective (by peers/reviewers of any kind) can be very helpful, but I sometimes have the impression that this perspective is overestimated in quality assurance systems at higher education institutions. At UDE, the external peer reviews (e. g. within the context of institutional evaluations) do not have more weight than the internal perspective. This should emphasise self-determination in the field of quality assurance in the faculties and strengthen the ownership of process.

Talking about the external perspective in quality assurance, I finally would like to mention that external standards can sometimes contradict adaptivity, variety, self-determination of respectively in a quality assurance system, which in turn can hinder the development of a positive quality culture. The University of Duisburg-Essen was awarded the seal of system accreditation in September 2016. However, the process involved a lot of controversial discussion among the members of the university and the external reviewers. While the reviewers were looking for elements and proof of standardisation, UDE members had some trouble to convincingly explain that a certain degree of variety in the quality assurance processes of the faculties is an essential element of UDE's quality assurance system and absolutely matches the organisational culture of the institution and thus builds on a respective quality culture. A different, more standardised quality assurance system would not be accepted among the members of the university.

2. Different representations in academia and administration

While the aforementioned differences of (quality) cultures among different faculties all fall under the paradigms of people-orientation and profession-orientation (see above), there is still another culture and quality culture perceivable at UDE, which can be described as falling under the paradigm of system-orientation. The UDE's central administration's culture seems to be characterised by features as standardisation and formalisation by plans, schedules and hierarchical structures. These features are part of the core value of system-control (ibid.) and thus are quite different from the core values of UDE's academic area.

This had its representation in the choice of UDE's central administration to use the Common Assessment Framework (CAF) as major tool in their institutional evaluation (see above) in 2009. CAF is an EFQM-based² framework for self-assessment in the public sector (CAF 2013: 9). CAF is based on rating different dimensions using scales. This rather technical approach to assessing quality would not work well in UDE's academic units.

3. A freedom from sanctions

The high level of autonomy of the faculties of the University of Duisburg-Essen discussed above and the diversity of different (quality) cultures in turn require a basic belief that among UDE's academics and administrators there is an inherent motivation to improve. This is because in an organisation which is – at least for the academic side – characterised by a core value like self-determination, sanctions are not likely to have a motivating effect. In an organisation which has a strong focus on self-determination, the mode of discussion between hierarchical levels is more likely to be that of negotiations at eye-level geared to convincing by argument rather than that of order and sanction.

Respectively, at UDE, there is a quality culture present which is focussed rather on promoting innovation than on imposing sanctions in case of "failure". This is, for example, reflected in the character of UDE's target and performance agreements, negotiations which take place between each academic and administrative unit and UDE's rectorate tri-annually. In the bounds of the target and performance agreements there is no linkage between key performance indicators and monetary awards or sanctions. Quite separately, the

2 EFQM: European Foundation for Quality Management.

parties agree on innovative measures that will be undertaken in the respective organisational unit. For that, a so-called “innovation budget” is set aside to support the innovation by monetary means.

Concluding thoughts

Looking back to the observations described above, which reflect the developing process of UDE's quality culture, the following aspects seem to have fostered the development of a positive quality culture at the University of Duisburg-Essen and I daresay that these observations could be made at a number of other European universities, too:

- The management system of the university is focused on promoting innovation rather than on imposing sanctions.
- A high level of autonomy in quality assurance is granted to academia.
- There is a high degree of adaptivity of quality assurance tools and procedures.
- The external perspective, obligatory in most systems, is welcomed, but not overestimated.
- Continuous – and yes, sometimes exhausting – discourse is necessary and unavoidable.
- Cultural change cannot easily be pushed by external impetus, but needs time to develop.

It is my hypothesis that the absence of these factors might hinder the development of a positive quality culture.

Finally, revisiting the implicit expectations I claimed to be present, while reasoning about quality culture, I will analyse whether these expectations can be shown to be true for the University of Duisburg-Essen.

We definitely witness at the University of Duisburg-Essen that nowadays there is less resistance against tools and processes for quality assurance; new tools and processes can be implemented more easily, because the necessary general discussion dealing with questions like “Why systematic quality assurance at all? How valid is the information we get from these tools? Will any sanctions be connected to bad results?” etc. took place back in 2005 already, when the first tools were implemented at UDE. In addition, adaptations were made, which make tools more beneficial to the faculties. Today, the

knowledge about what the faculties really need is bigger than it was 10 years ago, which makes it likely for new tools to respect the demands of the faculties from the beginning on. In that regard, quality assurance has become a little easier at UDE, but this does not mean that quality assurance officers have less work today, because one of the lessons learned was that an increase of service provision for quality assurance was necessary. At UDE today and 10 years ago, there was a general assumption that quality assurance already is a part of each staff member's everyday working life, since there was and still is the fundamental belief that there is a high amount of individual intrinsic motivation to do a good job and to improve, where necessary. However, today I am convinced that the implementation of a quality assurance system, which allows for a certain degree of flexibility and variety, supports a more conscious way of dealing with the improvement of quality. This, luckily, also helps UDE to document its activities in the field of quality assurance, which is necessary for meeting external requirements and standards. That there is a well-functioning quality assurance system in place at UDE, which incorporates fixed process steps for identifying and designing improvement measures and re-evaluating the implementation of such, can mainly be seen from a large number of very concrete changes made in courses, study programmes, even organisational structures of UDE-internal units. These changes are documented as part of the target and performance agreements.

All of this sounds too positive, but – of course – there still is a lot that can and needs to be done at UDE to foster a positive quality culture at the level of the whole organisation. Our next task at UDE will therefore be to implement a communication concept which allows us to share results, news and good practice of quality assurance among all members of the university.

Questions for further discussion on quality culture

Finally, I would like to finish my contribution by inviting you to do some more practice-oriented reasoning about quality culture by reflecting about the following questions:

- How can we differentiate resignation from a positive quality culture (since the mere readiness of staff to participate is not an indicator for a positive quality culture)?

- Does a quality assurance system support the development of a quality culture or the other way around?
- Can a quality assurance system hinder the development of a quality culture?
- How can we balance external requirements (e. g. for (system) accreditation) and the wish to support the development of a quality culture?

3 Steht Qualitätskultur im Wechselspiel mit internen und externen Rahmenbedingungen?

3.1 Einleitung

von Mag.^a **Daniela Csebits** und Mag.^a **Barbara Mitterauer**

Die Orientierung an der gelebten Praxis der Hochschulen stand im Zentrum des Forums zu externen und internen Rahmenbedingungen und Qualitätskultur. Eine Definition von Qualitätskultur wurde bewusst nicht vorgegeben. Die AQ Austria beabsichtigte, Hochschulen eine Plattform zum Austausch und zu gegenseitigem Lernen zu bieten. In der Vorbereitung zu den verschiedenen Schwerpunktthemen bei der AQ Austria Jahrestagung 2016 wurde bald deutlich, dass die Subthemen nicht leicht voneinander abgrenzbar sind, weder isoliert noch umfassend behandelt werden können, sich gegenseitig beeinflussen und sich überschneiden. Dennoch kann Qualitätskultur nicht unabhängig von internen bzw. externen Rahmenbedingungen gedacht werden.

Der Bogen an hochschultypischen (sektorenspezifischen) Rahmenbedingungen spannt sich von externen Vorgaben und bildungspolitischen Anforderungen, die von den Hochschulen kaum bis nicht beeinflussbar sind. Als Beispiele für sektorenspezifische gesetzliche Rahmenbedingungen sowie bildungspolitisch vorgegebene Umstrukturierungsprozesse wurden die PädagogInnenbildung NEU oder die Gründung der Pädagogischen Hochschulen genannt. Weitere Beispiele für externe Vorgaben können Hochschulfusionen, budgetäre Grenzen, externe Indikatoren oder unbeeinflussbare Studierendenzahl sein, aber auch Möglichkeiten und Grenzen von hochschulischer Autonomie. Als eher interne Rahmenbedingungen wurden unter anderem disziplinspezifische Besonderheiten, institutionelle Kulturen, hochschulinterne Indikatoren und geringe bis fehlende Personalautonomie/-ressourcen erwähnt.

Leitende Fragestellungen waren:

- (Wie) befördern und/oder behindern externe bzw. interne Rahmenbedingungen eine hochschulische „Qualitätskultur“?
- Welche externen wie internen Rahmenbedingungen sind aus Sicht von Vertreter/inne/n von verschiedenen Hochschultypen förderlich oder hinderlich?
- Welche Schlüsse wurden und werden in der Folge innerhalb der einzelnen Hochschulen daraus gezogen bzw. welche Initiativen wurden abgeleitet, um eine „Qualitätskultur“ zu implementieren/zu erhalten?

Die vier österreichischen Hochschultypen (Fachhochschulen, öffentliche Universitäten, Privatuniversitäten und Pädagogische Hochschulen) haben einerseits unterschiedliche Rahmenbedingungen und andererseits sind ebenso innerhalb der einzelnen Hochschultypen Unterschiede durch Größe, Alter der Hochschule, Standortfragen, Expansions- und Wachstumsprozesse, das angebotene Disziplinspektrum u. v. m. festzustellen. Die vier österreichischen Beitragenden stehen somit nicht stellvertretend für die einzelnen Hochschultypen.

Dieser österreichische Kontext wird um eine Schweizer Perspektive und das künstlerische Disziplinspektrum durch Michèle Graf von der Zürcher Hochschule der Künste bereichert. Die österreichischen Beitragenden sind Marianne Frick (Fachhochschule Kärnten), Stefan Hampl (Sigmund Freud Privatuniversität), Paul Reinbacher (Pädagogische Hochschule Oberösterreich) und Gudrun Salmhofer (Karl-Franzens-Universität Graz). Alle bringen konkrete Praxisbeispiele aus ihrem Berufsalltag ein¹ und an diesen wird deutlich, dass sich im Versuch, die gesetzlichen Anforderungen und unterschiedlichen Kulturen innerhalb von Disziplinen mit der sogenannten „gelebten Praxis“ unter einen Hut zu bringen, Spannungsfelder eröffnen. Definitionen von Qualitätskultur und Zugänge zu Qualitätskultur wurden in der Diskussion von den Beitragenden nicht immer als genuin hochschulinternes, sondern auch als von außen an die Hochschulen herangetragen Konzept

¹ Die Organisatorinnen dieses Forums bedanken sich an dieser Stelle herzlich insbesondere bei Frau Graf und ihrer „externen Schweizer Expertise“ für die gemeinsame Vorbereitung und Gestaltung des Forums, die uns eine große Freude war, sowie bei allen Beitragenden für ihr engagiertes und offenes Mitwirken.

bzw. Konstrukt wahrgenommen. In diesem Sinne erschien Qualitätskultur als Begriff zwar wichtig (frei nach dem Motto „Wer will schon sagen, er oder sie sei gegen eine Qualitätskultur an Hochschulen?“), aber nicht grundlegend für eine erfolgreiche Hochschule. Qualitätskultur als Weg, der eine kontinuierliche und systematische Auseinandersetzung mit Diversität und Heterogenität aller internen wie externen Anforderungen bedeutet, erfordert allem voran einen langen Atem aller Beteiligten.

Die Beitragenden erwähnten einhellig einen sehr hohen Kommunikationsaufwand, den die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Qualitätskultur erfordert. Hier seien differenzierte, partizipative Modelle nötig, die unter anderem alle Stakeholdergruppen, die vielen verschiedenen Disziplinen, Mitarbeitende, Expansionsprozesse, weit verstreute Standorte einer Hochschule oder durch vom Gesetzgeber verordnete Fusionen bzw. Umstrukturierungsmaßnahmen adäquat integrieren.

Als teilweise widersprüchlich an Qualitätssicherungsverfahren und daher für die Hochschulen schwer umsetzbar wurden unvereinbare Zielsetzungen zwischen Qualitätsentwicklung und Kontrolle (ein Trend in Richtung Standardisierung und Normierung) benannt und es wurden auch sich widersprechende Ergebnisse von aufeinanderfolgenden Peer-Review-Verfahren hinsichtlich einer offenen Aushandlungskultur angeführt. Dies stehe in Konflikt mit den kommunikativen, kontinuierlichen und offenen Aushandlungsprozessen, die Qualitätskultur eigentlich erfordere.

Auf die Frage, welche Änderungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen wünschenswert wären, fielen aus Sicht der beiden Organisatorinnen des Forums die Antworten nicht nur zahlreich, sondern auch unterschiedlich aus. Bei genauerer Betrachtung ergaben sich aber auch hier Gemeinsamkeiten. Es wurde beispielsweise von einem Mehr an Autonomie sowie gleichen Voraussetzungen für alle Hochschultypen gesprochen. Die Notwendigkeit eine Balance im Spannungsfeld aus Autonomie und Heteronomie herzustellen wurde angesprochen und ebenso, dass die unterschiedlichen Instrumente der externen Qualitätssicherung verstärkt auf ihre Wirkungen und Nebenwirkungen hin überprüft werden sollten, um sie gegebenenfalls entsprechend abzuändern. Weiters wurde das selbstbewusste Entwickeln eigener Konzepte der Qualitätssicherung oder aber auch das Überdenken von Kennzahlen z. B. für die Finanzierung angeregt.

Es stellte für die Organisatorinnen eine Bereicherung dar, abseits der täglichen Arbeit Praxisbeispiele für Qualitätskultur mit Hochschulen zu

diskutieren sowie sich hochschultypenübergreifend auszutauschen, um Widersprüchlichkeiten und Wechselwirkungen, die sich durch interne und externe Rahmenbedingungen ergeben, besser zu verstehen. In den fünf folgenden Textbeiträgen legen die Beitragenden ihren spezifischen Zugang zu Qualitätskultur dar, erläutern die im Forum dargestellten und diskutierten Praxisbeispiele und stellen weitere Überlegungen zum Thema an.

3.2 Als Kunsthochschule unter Fachhochschulen – ein Beispiel aus der Schweiz

von **Michèle Graf**, lic. phil.

Es liest sich wie ein Feldexperiment zum Forumsthema: Man nehme eine Kunsthochschule – im europäischen Umfeld meist eine universitäre Institution oder ein eigenständiger Hochschultyp –, ordne sie per Gesetz dem Fachhochschulsektor zu, integriere sie in einen der sieben öffentlich-rechtlichen Fachhochschulverbände der Schweiz und unterstelle sie den rechtlichen Regulierungen für Fachhochschulen in der Schweiz. Die Fragestellung lautet: Wie wirken sich die Rahmenbedingungen einer Fachhochschule auf die Qualitätskultur einer Kunsthochschule aus?

Qualitätskultur steht dabei im Sinne der vielfältigen Diskussionen unter den Teilnehmenden bei der AQ Austria Jahrestagung 2016 für geteilte Werte und Haltungen in der Hochschule in Bezug auf Fragen der Qualität und dafür, wie sich diese im Tun manifestieren, unter den Beteiligten verhandelt und aufgrund von Impulsen von innen und außen transformiert werden.

Kontext

Die Fachhochschulen (FHs) in der Schweiz wurden 1995 per Bundesgesetz eingeführt. Sie haben den Auftrag zur praxisorientierten Lehre und

anwendungsorientierten Forschung² und verfügen über einen ausgeprägten Arbeitsweltbezug. Nach dem Willen des Gesetzgebers sollen FHs und Universitäten als Hochschulen „gleichwertig, aber andersartig“ sein. Ursprünglich beschränkt auf Technik, Wirtschaft und Design, haben sich die FHs unterdessen um die Fachbereiche Gesundheit, Soziales und Künste erweitert. Sie haben ein enormes Wachstum erlebt: Die Zahl der Studierenden hat sich in den vergangenen fünfzehn Jahren verdreifacht. Heute sind 30 Prozent sämtlicher Studierenden in der Schweiz an FHs immatrikuliert. Von ihnen studiert jede/r Achte in den Fachbereichen Design oder Künste (Musik, Theater, bildende Künste, Film, Tanz, literarisches Schreiben etc.).

1999 unterzeichnete die Schweiz die Bologna-Deklaration und führte die Reform flächendeckend ein – auch in den Künsten. Bis 2014 hatten sämtliche FH-Studiengänge ein Genehmigungs- bzw. ein Programmakkreditierungsverfahren zu durchlaufen. Mit Inkrafttreten des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015 gilt für alle Hochschultypen der Schweiz dieselbe Pflicht zur institutionellen Akkreditierung. Sie ist Bedingung dafür, dass sich eine Institution als Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule bezeichnen darf und eine der Voraussetzungen, um Bundesbeiträge zu erhalten. Geprüft wird das interne Qualitätssicherungssystem der Hochschule. Grundlage für die Beurteilung sind Qualitätsstandards in den Bereichen Qualitätssicherung, Governance, Lehre, Forschung und Dienstleistungen, Ressourcen sowie interne und externe Kommunikation. Der erste Qualitätsstandard verlangt, dass die Hochschule eine Qualitätssicherungsstrategie festlegt, die die Entwicklung einer Qualitätskultur fördert.

Die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) ist wie alle Kunsthochschulen der Schweiz Teil eines Fachhochschulverbunds. Mit rund 2.800 Studierenden ist sie die größte Kunsthochschule der Schweiz, entstanden als Fusion der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich und der Hochschule Musik und Theater Zürich. 2014 wurden die zuvor 35 Standorte auf zwei konzentriert. Das Potenzial und die Herausforderung, die sich aus der Vielfalt der Disziplinen ergeben, treten umso deutlicher zutage, seit alle Disziplinen in einem Haus versammelt sind. Sie prägen auch die Aushandlungsprozesse zu

2 Artikel 26 des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG): Die FHs bereiten durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie, je nach Fachbereich, gestalterische und künstlerische Fähigkeiten erfordern.

Qualitätsverständnissen, -kriterien und -zielen sowie zu den Praktiken und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Exemplarisch werden im Folgenden externe Rahmenbedingungen wie die gesetzliche Vorgabe zur Studiengestaltung an Fachhochschulen, die kompetitive Vergabe der finanziellen Mittel sowie die externe Qualitätssicherung in ihrer Wirkung dargestellt.

Studiengestaltung an Fachhochschulen

Zu den externen Rahmenbedingungen der ZHdK gehören die bundesgesetzlichen Vorgaben des HFKG, darunter diejenigen zur Zulassung und zur Studiengestaltung an Fachhochschulen. Alle Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität im entsprechenden Fach haben nach HFKG freien Zugang zum Fachhochschulstudium. Der Bachelorabschluss ist in der Regel berufsqualifizierend. Wer eine allgemeinbildende Vorbildung mit Matura abgeschlossen hat, muss zusätzlich ein Jahr Arbeitserfahrung nachweisen.

Anders ist die Realität der Kunsthochschule: Über die Zulassung entscheidet zusätzlich eine Eignungsprüfung. In allen Studiengängen besteht ein Numerus clausus. Die Mehrheit der Studierenden hat zuvor einen allgemeinbildenden Ausbildungsgang mit Matura absolviert, weil es in den meisten Bereichen keine vorgelagerten Berufsausbildungen gibt. Der Bachelorabschluss befähigt in der Regel nicht zur Berufsausübung, international ist der Masterabschluss üblich. Damit sind Kunsthochschulen den Universitäten ähnlicher als den FHs. Ein wesentlicher Unterschied zu den Universitäten besteht darin, dass die Kunsthochschulen in der Schweiz als FH kein Promotionsrecht haben.

Angesichts dieser Spannungsfelder gilt es, das Anderssein der Kunsthochschule innerhalb der FH rechtlich klug abzusichern, fundiert zu erklären und den Horizont des vermeintlich Selbstverständlichen zu erweitern, zumal die Harmonisierung und Standardisierung von übergreifenden Prozessen als erstrebenswertes Ziel des Hochschulmanagements gilt. Das kann für die FH konkret heißen: Für die komplexen Aufnahmeverfahren werden zusätzliche Schlaufen im Hochschulverwaltungssystem programmiert. Der Katalog der Lehr- und Lernformen wird um den Einzelunterricht respektive das Mentorat erweitert. Die Definition der Leistungsindikatoren zum Studienerfolg, etwa die Berufseintrittsquote, trägt der Situation in den künstlerischen Berufsfeldern

Rechnung. Die Nachwuchsförderkonzepte berücksichtigen die Laufbahnen von Künstlerinnen und Künstlern. Und so fort. Beispiele gibt es auch im Bereich der Forschung.

Forschungsauftrag und Wettbewerb

Die Kunsthochschulen in der Schweiz haben vom gesetzlichen Forschungsauftrag an die FHs grundsätzlich profitiert. Sie haben ihre Kompetenzen in der künstlerischen und künstlerisch-wissenschaftlichen Forschung aufgebaut und sich international einen guten Ruf verschafft. Die Forschungsmittel werden in Konkurrenz mit den Universitäten und FHs kompetitiv erworben. Es gelten für alle dieselben Kriterien der nationalen Förderformate und -strukturen, welche entlang des traditionellen universitären Disziplinspektrums entwickelt worden sind. Forschung auszubauen heißt deshalb auch, sich mit etablierten Disziplinen in die Aushandlungsprozesse über die wissenschaftliche und künstlerische Qualität der Forschung zu begeben. Um der künstlerischen Forschung einen adäquaten Förderrahmen zu bieten, müssen Kriterien entwickelt werden, die nicht dieselben sind wie beispielsweise in den Humanities. Zudem braucht es geeignete Evaluationsgremien. Der Schweizerische Nationalfonds (SNF) hat ein ständiges Panel „Künste, Kunstwissenschaften, Design und Architektur“ eingerichtet. Die Peergroups und Peer Reviews müssen indes noch weiter ausgebaut werden. Ein Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK), wie es in Österreich besteht, gibt es in der Schweiz derzeit nicht.

Wettbewerbsdruck unter den Hochschulen besteht nicht nur um Forschungsmittel, sondern um die Finanzierung insgesamt. Das leistungsorientierte Finanzierungssystem nach HFKG berücksichtigt als Bemessungskriterien für die Lehre (85 %) die Anzahl der Studierenden, der Abschlüsse und der ausländischen Studierenden. Kriterien für die Forschung (15 %) sind die Forschungsleistungen und die Akquisition von Drittmitteln. Kunsthochschulen mit Wachstumsbegrenzung (Numerus clausus) sind gegenüber den stark wachsenden FH-Bereichen wie Gesundheit oder Wirtschaft beim Kriterium Studierendenzahlen oder Abschlüsse eher im Nachteil. Hier wie in der Forschung steht eine Kunsthochschule vor der Frage, inwiefern sie ihre Strategien auf die Anreizmodelle ausrichten soll und mit welchen Folgen: Den Numerus clausus lockern und weniger selektiv zulassen? Auf

wissenschaftlichen statt künstlerisch-wissenschaftlichen Nachwuchs setzen, um den heutigen Förderkriterien der Forschung zu genügen? Das sind wichtige Fragen namentlich auch für die Qualitätssicherung und -entwicklung.

Externe Qualitätssicherung

In der gesetzlich vorgeschriebenen externen Qualitätssicherung ist ein Paradigmenwechsel erfolgt. Vor 2014 waren die FHs anders als die Universitäten nicht nur zur Programmakkreditierung verpflichtet, sondern wurden vom Bund stark reguliert. Alle Bachelor- und Masterstudiengänge mussten vom Bund genehmigt werden. Dabei wurden Standards zu Mindeststudierendenzahlen, Sur-Dossier-Quoten bei den Aufnahmen oder Forschungsumsatzvorgaben festgelegt und überprüft. Dadurch wurden die Kunsthochschulen bestens vertraut mit der Akkreditierungskultur und dem Umgang mit externen Standards, welche die seit jeher vorhandenen künstlerischen und gestalterischen Standards erweiterten und neue Spannungsfelder erzeugten.

Mit der institutionellen Akkreditierung nach HFKG ist die Autonomie der FHs gestiegen. An die Stelle der Frage danach, was erlaubt oder vorgeschrieben ist, ist die Frage getreten, was die Hochschule will und wie sie dahin kommt. Der Akkreditierungsdruck besteht. Aber die Qualitätskultur ist dadurch in gewisser Weise entspannter geworden, weil man sich nicht mehr gegen externe Vorgaben wehren muss, sondern Prinzipien und Prozesse selber gestaltet. Geblieben ist die „hohe Bereitschaft oder sogar emotional vorgetragene Forderung nach einer intensiven Auseinandersetzung über die Vorgaben und deren Sinnhaftigkeit“ (Kernegger 2014). Gleichzeitig ist die Eigenverantwortung gestiegen. Die zurückgewonnene Deutungshoheit erlaubt eine eigenständige Ausgestaltung des gesetzlich vorgeschriebenen Qualitätssicherungssystems und lässt zu, dass sich dieses auf die vielfältigen Ausprägungen von Qualitätskulturen der Hochschule bezieht.

Referenzsysteme

Kunsthochschulen sind wie andere Hochschulen Expertenorganisationen. Lehrende und Forschende sind in der Mehrheit Personen mit einer künstlerischen bzw. professionellen Praxis und Karriere außerhalb der Hochschule.

Anders als in Österreich oder Deutschland sind sie häufig nur mit kleinen Pensen an der Hochschule angestellt und tendenziell wenig involviert in institutionelle Vorgänge (vgl. Prchal 2016). Ihre Referenzsysteme sind die Künste und das Design, ihr Arbeitsmarkt ist international, und ihr vorherrschendes Qualitätsverständnis ist jenes der Exzellenz von künstlerischen und gestalterischen Prozessen und Ergebnissen. Als Individuen verfügen sie über ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein, was die Herstellung und Sicherung der Qualität in ihrem Fach anbetrifft. Die kollegiale Diskussion um gemeinsame Werte und Haltungen findet hier ihren Ansatzpunkt und lässt sich von hier aus auf die Entwicklung der Lehre erweitern. Dies lässt sich für die ZHdK am Thema der Reflexion von Unterricht exemplarisch zeigen.

Entwickeln im Dialog

Nach erfolglosen Versuchen, an der ZHdK eine zentrale Lehrveranstaltungsevaluation einzuführen, erarbeitete eine Gruppe von Dozierenden in einem breit abgestützten Projekt ein neues Konzept unter dem Titel „Entwickeln im Dialog“. Es geht davon aus, dass Lernen und Lehren an der Kunsthochschule stark individualisiert ist und sich je nach Fach unterscheidet. Wichtiger als die Definition gemeinsamer Standards ist es deshalb, Dozierende und Studierende in einen kontinuierlichen Dialog über die Entwicklung des Unterrichts zu bringen. Es gilt übergreifend die Vorgabe, dass jeder Dozent und jede Dozentin einmal pro Jahr eine Lehrveranstaltung gemeinsam mit den Studierenden evaluiert. Erkenntnisinteresse und Fragestellung formulieren die Dozierenden hingegen selber. Ebenso wählen sie eine geeignete Methode der Reflexion oder Evaluation, die sie in eigener Verantwortung durchführen. Für die beteiligten Akteurinnen und Akteure entsteht dadurch ein unmittelbarer Nutzen. Auch die Kompetenz für die Einleitung von Verbesserungen liegt in aller Regel bei den Beteiligten. Darüber berichten die Dozierenden in knapper Form an den Studiengang. So können die Erkenntnisse von den Kolleginnen und Kollegen wie auch von den Leitungspersonen genutzt werden. Es zeigt sich, dass das Konzept in der Umsetzung von allen Beteiligten eine hohe Reflexionskompetenz über das Lehren und Lernen in den Künsten verlangt. Deshalb stehen Good-Practice-Beispiele, Vorlagen und Begleitangebote zur Verfügung. Die Verantwortung bleibt bei den Dozierenden, die auf diese Weise ihre Kompetenzen als „teaching experts“ im Dialog ausbauen und erweitern.

Wechselwirkung

Erst wenn die Kultur besser verstanden wird, lassen sich geeignete Instrumente und Verfahren entwickeln, die dazu passen – dies hat die Diskussion Sursock/Vettori bei der AQ Austria Jahrestagung 2016 bestätigt. Zur Kultur der Kunsthochschule gehören die hohe Eigenverantwortung, das Qualitätsbewusstsein im künstlerischen Fach, das stete Hinterfragen, das gemeinsame Angehen von Entwicklungsprozessen, eine gewisse Experimentierfreudigkeit – auch im Qualitätsmanagement. Dem kommt das Konzept der Entwicklung im Dialog entgegen und wird deshalb auf weitere Bereiche ausgeweitet. Das Nicht-Standardisierte, Ergebnisoffene, Unvorhergesehene, Irritierende und Überraschende findet dadurch Eingang in ein kunsthochschulspezifisches System der Qualitätssicherung und -entwicklung und wirkt stimulierend auf das institutionelle Lernen.

Eine solche Herangehensweise weckt auch das Interesse von Kolleginnen und Kollegen der anderen Fachhochschulbereiche. In den großen technik- und wirtschaftsorientierten Departements der FHs löst Qualitätsmanagement kaum dieselben Grundsatzdiskussionen aus. Man ist vertraut(er) mit Engineering- und Managementansätzen; Steuerung, Standardisierung, Quantifizierung werden nicht per se hinterfragt. Eine mit den Künsten vergleichbare Diskurs- und Kritikkultur zu diesen Themen findet sich am ehesten in den pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bereichen.

Anderssein ist für die Kunsthochschulen im Schweizer Fachhochschulsystem kulturprägend, ebenso wie die ausführliche Auseinandersetzung mit Vorgaben und Einflüssen jeder Art. Dieses Anderssein soll aber nicht zur Rückzugs- oder Komfortzone werden, sondern Herausforderung und Anlass sein, Spielräume auszunutzen und neue, eigene Wege zu entwickeln. Die Qualitätskultur der Kunsthochschule wirkt sich produktiv auf die FHs aus, indem sie Perspektivenwechsel provoziert und anregt, Praktiken sowie implizite und explizite Qualitätsannahmen laufend zu befragen und Kulturen zunehmend besser zu verstehen. Bedingung ist, dass die Kunsthochschulen unter den Rahmenbedingungen der FHs den nötigen Spielraum haben, um den Eigenheiten ihrer Disziplinen und Professionen Rechnung zu tragen. FHs sind damit auch Kunsthochschulen – jedenfalls im Schweizer Hochschulsystem.

3.3 Qualitätskultur – Möglichkeiten, Grenzen und Spannungsfelder aus Sicht einer Fachhochschule

von Dr.ⁱⁿ **Marianne Frick**

1. Kultur, Qualität und Qualitätskultur

Der **Kulturbegriff** umfasst geteilte Lebenspraxis und gemeinsame Gewohnheiten, die den Menschen, die miteinander zu tun haben, bekannt oder vertraut sind, sowie kollektive Aspekte der Zugehörigkeit und Teilhabe (vgl. z. B. Rathje 2009; Harvey 2009b). Die gemeinsamen Gewohnheiten umspannen drei Ebenen: Explizite bzw. implizite Regeln, sichtbare Werte und Überzeugungen, die reflektiert und verhandelbar sind, sowie unausgesprochene, einer Reflexion schwer zugängliche Überzeugungen. Für das Verständnis der unausgesprochenen Werte ist der Begriff des Habitus hilfreich (vgl. Bourdieu 1982). Der Habitus kann als die Grundhaltung eines Menschen zur Welt und zu sich selbst verstanden werden. Er legt fest, welche Wahrnehmungskategorien ein Mensch besitzt und welches Verhalten für ihn selbstverständlich ist. Der Habitus ist aktiv und passiv wirksam: zum einen wird er durch Erfahrungen geprägt und zum anderen prägt er selbst das Handeln, das sich auf die gesellschaftlichen Strukturen auswirkt. Spürbare Ausprägungen des Habitus an Hochschulen sind u. a. die Fachdisziplinen sowie die einzelnen Gruppen der Hochschulmitglieder (Akademia, Studierende, Verwaltung). Dabei orientieren sie sich in ihrem Handeln nicht nur an einer einzigen Gruppe, sondern beziehen sich auf verschiedene Teilsysteme mit den jeweiligen kulturellen Orientierungen (vgl. z. B. Donzallaz 2014).

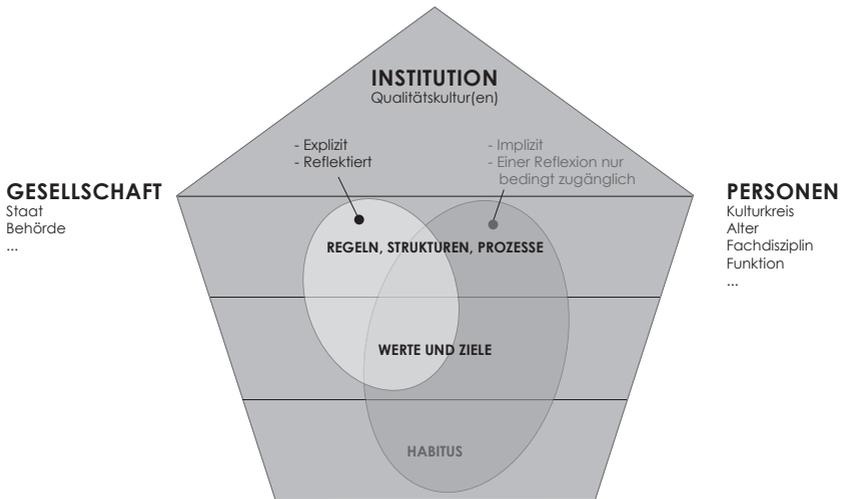
Qualität kann in vielfältiger Weise definiert werden. Als Kategorien für Qualität an Hochschulen können u. a. die Qualitätsdimensionen von Harvey (vgl. Harvey 2009a) herangezogen werden: Qualität als Exklusivität (Exzellenz-Universitäten), Qualität als Perfektion im Sinne von Fehlerlosigkeit (effiziente Hochschulprozesse), Qualität als Zweckmäßigkeit im Sinne der Kundenzufriedenheit (Studierende, Absolvent/inn/en, Arbeitsmarkt, Gesellschaft

– fitness for purpose), Qualität als adäquater Gegenwert sowie Qualität als Transformationsprozess (Einbezug der Aspekte Vorwissen, Schlüsselkompetenzen, Motivation auf Teilnehmer/innenseite). Sie berücksichtigen die Anforderungen der verschiedenen Anspruchsgruppen, die Forderung nach Effizienz und Effektivität im Umgang mit öffentlichen Mitteln und betrachten den Bildungsprozess selbst im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen in gemeinsamer Anstrengung mit den sich Bildenden. Qualität setzt als Bezugspunkt definierte Zielsysteme voraus (vgl. z. B. Boentert 2013). Die Auseinandersetzung über die Zielsysteme und deren Legitimität ist eine wesentliche Aufgabe des hochschulischen Diskurses.

Qualitätskultur ist mehr als nur die Zusammensetzung der beiden Aspekte Kultur und Qualität, wie es gelegentlich pragmatisch gesehen wird (vgl. z. B. Boentert 2013). Sie ist geprägt von der Wechselwirkung. Zum einen werden der in der Organisation gewählte Qualitätsbegriff und die Form der Auseinandersetzung mit Qualität von der jeweiligen Kultur beeinflusst und zum anderen wirkt die Struktur der Organisation auf die Qualitätskultur. Systeme können also Ausprägungen von Kulturen nach sich ziehen, Kulturen können wiederum die Grundlage für die Etablierung bestimmter Organisationssysteme darstellen. Beide Zusammenhänge erfolgen gleichzeitig (Hanselmann 2005). Harvey und Stensaker haben diese Differenzierung unterschieden in eine Kultur „haben“ und eine Kultur „sein“ (vgl. Harvey/Stensaker 2008). Auf der einen Seite ist jede Organisation einzigartig, was sich in der Organisationskultur widerspiegelt. Auf der anderen Seite kann die Organisationskultur durch strukturelle und managementorientierte Maßnahmen aktiv gestaltet werden und Kultur wird damit zu einem identifizierbaren Faktor, den eine Organisation hat, und der im Hinblick auf seine Güte nach definierten Kriterien bewertet werden kann (siehe u. a. die Audit-Richtlinie der AQ Austria). Wird Qualitätskultur als etwas betrachtet, das es zu entwickeln gilt, ist der Begriff grundsätzlich positiv besetzt, als ein neuer Wert an sich, den es zu schaffen gilt (vgl. Vettori 2012; AQ Austria 2016). Wird Qualitätskultur als etwas verstanden, das immer bereits vor Ort vorhanden ist, wird vor allem die Frage relevant, in welcher Ausprägung sie vorliegt (vgl. Harvey/Stensaker 2008).

Abbildung 1 spiegelt die Zusammenhänge zwischen Qualitätskultur(en) und externen sowie internen Rahmenbedingungen wider.

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Qualitätskultur(en) und Rahmenbedingungen



Quelle: Eigene Darstellung.

Qualitätskultur und struktureller Rahmen sind keine voneinander getrennten, unterschiedlichen Identitäten. Sie überlappen sich, bedingen sich und haben Einfluss aufeinander. Wird Qualitätskultur in diesem Kontext gesehen, eröffnet sich die Chance, bestehende Strategien und Strukturen immer wieder auf ihre Tauglichkeit für die kulturelle interne Auseinandersetzung mit Qualität und eine konstruktive Auseinandersetzung mit hochschulischen Spannungsfeldern zu prüfen (vgl. z. B. Vettori 2012; Harvey/Stensaker 2008; Boentert 2013).

2. Spannungsfelder von Hochschulen im Zusammenhang mit Qualitätskultur

Die vielfältigen Spannungsfelder, in denen sich Hochschulen bewegen, sind geprägt von externen und internen Rahmenbedingungen. Exemplarisch werden hier je zwei Spannungsfelder diskutiert.

Spannungsfelder – geprägt durch externe Rahmenbedingungen

- Stärkere Autonomie für die Fachhochschulen versus Kontrolle durch externe Qualitätssicherung

Mit dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) wurde den Fachhochschulen 2012 eine größere Autonomie in der Gestaltung ihrer eigenen Qualitätssicherungsverfahren gegeben. Grundlage dafür ist ein hochschulisches Qualitätsmanagementsystem (QM-System), das im Rahmen eines externen Audits zu zertifizieren ist. Grundlage des QM-Systems wiederum sind die jeweiligen strategischen Ziele der Hochschule. Qualitätskultur ist dabei sowohl Ausgangspunkt für die Gestaltung des QM-Systems als auch ein Element des QM-Systems. Jedes QM-System ist somit spezifisch.

Gleichzeitig erfolgt an Fachhochschulen parallel zum Auditverfahren sowohl in den institutionellen als auch in den Programmakkreditierungsverfahren über die Prüfkriterien jeweils immer auch eine erneute Überprüfung des QM-Systems auf Basis von expliziten sowie vom Gutachterteam implizit aus seinem jeweiligen kulturellen Kontext mitgebrachten Standards bezogen auf die Gestaltung eines hochschulischen QM-Systems.

- Zunahme an Diversität versus Trend zur Standardisierung und Quantifizierung

Mit der zunehmenden Internationalisierung und den Maßnahmen zur Förderung von Durchlässigkeit, die z. B. auch im FH-Ausbauplan gefordert werden, geht auch eine stärker wahrnehmbare Differenzierung der Studierenden, der Lehrenden, der Bildungsprozesse sowie auch der Bildungsangebote einher. Unterschiedliche kulturelle Kontexte und Qualitätsverständnisse erschweren die Implementierung standardisierter Verfahren und Systeme bzw. lassen diese in einigen Fällen auch gar nicht mehr sinnvoll erscheinen. Während im Bereich der Lehre eine Vielfalt an Medien und didaktischen Formen erprobt wird, gilt für die QM-Systeme weiterhin das Primat der Einheitlichkeit bzw. die Erfüllung einheitlicher Standards. Die Einhaltung dieser Standards gilt als Gütesiegel und ist eine notwendige Grundlage zur Erlangung positiver Zertifizierungs- und Akkreditierungsentscheidungen.

Zudem lässt sich eine Zunahme in der Berichtslegung und Datenübermittlung festmachen. Bezogen auf die Diversität werden immer detailliertere Informationen verlangt und müssen in den Hochschulen bereitgestellt

werden. Dies erfordert einen zunehmend hohen Aufwand. Die für eine Qualitätsdebatte notwendige Zeit wird als Ressource immer knapper.

Spannungsfelder – geprägt durch interne Rahmenbedingungen

- Bemühungen um Qualitätsdiskussion versus kostengetriebene Erfolgskriterien

Die Hochschulen sind aufgefordert, einen internen Diskurs zu fördern, der sich mit Qualität in den hochschulischen Kernprozessen Lehre, Forschung und Weiterbildung befasst. Dabei werden Qualitätsansprüche formuliert, die auch Diversitäts- und Durchlässigkeitsherausforderungen berücksichtigen. Auf der anderen Seite sind den Hochschulen finanzielle Grenzen gesetzt, die kostengeleitete Erfolgskriterien in der Hochschulsteuerung (Auslastung der Studiengänge, Drittmittelinwerbung) zu einem wichtigen Treiber werden lassen. Die Ernsthaftigkeit des Diskussionsprozesses über Qualitätsideale wird von den Hochschulangehörigen unter diesen Bedingungen vielfach infrage gestellt.

- Zunahme an Diversität versus Trend zur Standardisierung und Quantifizierung

Auch die Hochschulen selbst befinden sich im Spannungsfeld von Diversität und Standardisierung. Hochschulen als heterogene Institutionen sind von vielfältigen Interessen und kulturellen Sichtweisen geprägt und die Studienangebote werden zunehmend vielfältiger in Bezug auf die Inhalte, Organisationsformen und Zielgruppen. Internationale und berufsbegleitende Studiengänge erfordern ein hohes Maß an Spezifika. Gleichzeitig besteht die Anforderung, standardisierte effiziente Prozesse zu gestalten und ein für alle Studiengänge einheitlich geltendes QM-System an der Hochschule zu schaffen. Die externe wie auch die interne Berichtslegung basieren auf quantifizierbaren Kennzahlen, die wesentliche Qualitätsdimensionen nicht erfassen können. Es wird Rechenschaft über Qualitätsindikatoren abgelegt, die von den Akteur/inn/en an Hochschulen vielfach nicht als wesentlich für ihre Kernaufgabe angesehen werden, und die erhoben werden, ohne zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung über die Qualität der Prozesse zu führen.

3. Kultureller Umgang mit den Spannungsfeldern

Unterstützend im Umgang mit den Spannungsfeldern der Qualität einer Hochschule sind Partizipation, Kommunikation, Berücksichtigung der Diversität und eine systemische Herangehensweise in der Hochschulentwicklung.

Partizipation

Zur gemeinsamen Entwicklung von Zielen und Strategien ist die Einbindung der Hochschulmitglieder (intern) und der Hochschulen (extern) notwendig, um sich zur jeweils gesellschaftlichen Bewertung der teilweise konfliktreichen kulturellen Auffassungen auszutauschen (vgl. z. B. Vettori 2012; Boentert 2013; Berings 2010). Ausreichende Transparenz der Kriterien, die zu Entscheidungen führen, ist notwendig, um die Bereitschaft zum Engagement lebendig zu halten. Die Wirkung von QM-Systemen wird gefördert, wenn möglichst viele und möglichst zentrale Kulturmerkmale der Organisation erreicht werden (vgl. Hanselmann 2005). Es ist notwendig, dass Verfahren und Elemente der Qualitätssicherung immer auch auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, um Effekte zu erzielen. Dies kann nur durch Einbezug aller relevanten Interessengruppen erfolgen.

Kommunikation

Aushandlungs- und Veränderungsprozesse von Einstellungen, Prozessen und Strukturen brauchen Zeit. Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Überzeugungen (vgl. z. B. Boentert 2013; EUA 2006; evalag 2016). Der Bereich der unausgesprochenen Überzeugungen lässt sich nur erreichen, wenn die Instrumente des Qualitätsmanagements systematisch durch Kommunikationsprozesse begleitet werden. Hierzu dienen formelle und informelle Prozesse und Strukturen, die Erfahrungsaustausch, Reflexion, Offenheit und Fehlerkultur ermöglichen.

Berücksichtigung der Diversität

Für die Qualitätsentwicklung förderlich ist auch die Berücksichtigung der Tatsache, dass Qualität immer auch subjektiv ist. Gelassenheit, Offenheit und weniger ausgefeilte Regelungsmechanismen lassen unterschiedliche Umsetzungsformen für einzelne Teilsysteme der Hochschule mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen und unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen zu. Die Balance zu halten zwischen einer für effektive und effiziente

Prozesse notwendigen Standardisierung und dem für kulturelle Entwicklung notwendigen Freiraum ist eine ständige Herausforderung. Erschwerend kommt das prinzipielle Problem der Messbarkeit guter Bildungs- und Forschungsprozesse hinzu. Die Berücksichtigung der Heterogenität im Sinne von weniger Standardisierung und Homogenisierung und mehr Flexibilisierung und Differenzierung auf der Ebene der Studienprogramme, des QM-Systems wie auch in der Lehre kann die Auseinandersetzung mit der Qualität und deren Maßstäben unterstützen (vgl. Vettori 2012; Weiler 2013).

Systemische Herangehensweise

Change-Prozesse bezogen auf institutionelle Strukturen und Kulturen müssen zweifach wirksam werden: Es gilt die Strukturen und die Einstellungen zu verändern (vgl. z. B. Vettori 2012). Instrumente und Bewusstsein lassen sich dabei nicht getrennt behandeln und stehen zueinander in Wechselwirkung (vgl. z. B. Loukkola/Zhang 2010; Hanselmann 2005). Für einen Kulturwandel in Organisationen sind die Bereitschaft und die Fähigkeit zu Entwicklung und Wandel und eine laufende Überprüfung, ob die Systeme den Anforderungen weiterhin gerecht werden, erforderlich. Zusätzliche Herausforderungen für Hochschulen ergeben sich durch externen Wandel. Strategien, mit denen in geeigneter Weise auf Veränderungen reagiert werden kann, und eine ständig hinterfragende Auseinandersetzung, die der Beharrungstendenz des Habitus gegenüberübertreten kann (vgl. z. B. Vettori 2012; Weiler 2013; Bauer 2015), sind eine wirkungsvolle Herangehensweise.

4. Beispiele zur Gestaltung des Umgangs mit Spannungsfeldern

Wir haben bislang viele Erfahrungswerte und nur wenige empirische Kenntnisse über die Wirkung von Qualitätsmaßnahmen. Auch die Lehr- und Lernforschung für die Hochschullehre kann noch intensiviert werden (vgl. z. B. Weiler 2013; Harvey 2009b). Eine als offener Diskurs verstandene Qualitätskultur kann dazu beitragen, mehr Erkenntnisse zu gewinnen. Beispiele aus der Praxis illustrieren mögliche Umsetzungsformen.

Mikroebene (Lehre/Forschung)

Fachhochschulen haben einen relativ hohen Grad der sozialen Durchmischung. Zu berücksichtigen sind daher vielfältige Zielgruppen. An der FH Kärnten mit ihren vielen englischsprachigen Studiengängen hat sich beispielsweise gezeigt, dass es in der Lehre bei internationalen Studierenden aufgrund des anderen Kulturhintergrunds notwendig ist, andere Kommunikations- und Evaluationsformen einzusetzen. Mehr als einzelne Lehrveranstaltungsevaluationen hat sich hier ein gegenseitiger Austausch mit Studierenden als Feedbackinstrument bewährt. Die Berücksichtigung der Unterschiede von Studierenden eines Vollzeit-Studiengangs und eines berufsbegleitenden Studiengangs in der Lehre findet an Fachhochschulen in Österreich bereits mit langjähriger Erfahrung statt. So investieren viele Hochschulen in Ressourcen zur Didaktik-Entwicklung und Förderung des Austauschs über Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung sowie über praktische Erfahrungsbeispiele.

Makroebene (Hochschule)

Die durch das FHStG strukturell vorgegebene Einbindung des Lehr- und Forschungspersonals über das FH-Kollegium an Fachhochschulen zwingt im positiven Sinne zur ständigen Auseinandersetzung zwischen dem Erhalter und dem akademischen Lehrkörper. Teil der Qualitätskultur ist das Bemühen, sich der unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Hochschule bewusst zu werden und gemeinsam an einer konsensualen Betrachtung dessen, was Qualität ausmacht, zu arbeiten. Zur Entwicklung von qualitativ vollen Prozessen haben sich an der FH Kärnten beispielsweise leistungsbereichsübergreifende Austauschforen bewährt. Die Ausschüsse finden regelmäßig und strukturiert statt und haben die Zielsetzung, Problemfelder an den Schnittstellen zu erkennen und Lösungsvorschläge vorzubereiten. Dieser Austausch fördert die Entwicklung effektiver und effizienter Prozesse, Verfahren und Systeme im Zusammenspiel zwischen den Kern- und den Unterstützungsbereichen. Um den vielfältigen Kulturen gerecht zu werden, hat sich die FH Kärnten auch dafür entschieden, ihr QM-System als gemeinsamen Rahmen zu gestalten, der unterschiedlich ausgefüllt werden kann. Die zu verwendenden Instrumente sind festgelegt, die Gestaltung der Instrumente bleibt den Disziplinen offen.

Mesoebene (Externe Qualitätssicherung)

Auch auf der Ebene der externen Qualitätssicherung wäre eine Entschlackung der Regelungsdichte wünschenswert, um wieder mehr Raum zu gewinnen für Forschungs- und Entwicklungsideen in Bezug auf Qualität und die Wirkung von Qualitätsmaßnahmen an Hochschulen. Vorgaben sollten auf wesentliche Kernelemente beschränkt werden. Für Fachhochschulen jedenfalls wäre es beispielsweise von Nutzen, wenn die Prüfung des QM-Systems nur im Rahmen des Auditverfahrens erfolgen würde und nicht erneut in jedem Programmakkreditierungsverfahren.

Die Herausforderung besteht darin, Qualitätskultur weniger als Qualitätssicherungskultur zu begreifen, sondern den Fokus mehr auf die Kernprozesse von Hochschulen zu richten und über die Qualitätskultur einen kontinuierlichen und kritischen Austausch über gute Gestaltungsformen zu bewirken.

3.4 Qualitätskultur und Qualitätsaufsicht – aus Sicht der Privatuniversitäten

von MMag. Dr. **Stefan Hampl**

Zum Wesen erfolgreicher Tagungen gehört es, dass sie nicht nur den geladenen Redner/inne/n eine Bühne, sondern auch den Teilnehmer/inne/n entsprechenden Raum für inspirierende Gespräche abseits des vorgegebenen Programms bieten. Bei der letzten AQ Jahrestagung am 22. September 2016 im Tech Gate Vienna war dies der Fall und ich hatte Gelegenheit gleich beide Rollen einnehmen zu dürfen: Die des Diskutanten am Podium sowie die des aufmerksamen Tischnachbarn in den Kaffeepausen. Selten habe ich mich in letzter Zeit mit Kolleg/inn/en anderer tertiärer Bildungseinrichtungen so gut unterhalten. Einen Vormittag und einen Nachmittag lang schien es kaum einen Unterschied zu machen, an welchen Ausbildungs- bzw. Forschungsstätten wir eigentlich beschäftigt sind. Frei jeglicher Polemik konnten wir über unsere ganz konkrete Betroffenheit im Zusammenhang mit den aktuellen Entwicklungen im österreichischen Hochschulwesen sprechen; dabei kamen überraschend viele Parallelen im Berufsalltag der Diskutant/inn/en zu

Tage. Das unerwartet hohe Maß an Einhelligkeit konkurrierender Hochschultypen blieb auch den Zuhörer/inne/n nicht verborgen. In der Mittagspause der Tagung waren jedenfalls einige Tagungsteilnehmer/innen damit beschäftigt, im informellen Gespräch der Sache auf den Grund zu gehen.

Ein Kommentator brachte die Situation scharfsinnig auf den Punkt: Die Hochschulvertreter/innen haben bei der Tagung nicht nur dasselbe Thema, sondern auch dieselbe einladende Agentur gehabt. Alle vier österreichischen Hochschultypen waren vertreten, aber die wenigsten Teilnehmer/innen hatten sich deshalb angemeldet, weil Qualitätskultur ein dezidiertes Forschungsschwerpunkt an ihren Hochschulen bzw. Universitäten wäre. Einige fühlten sich schlicht zur Teilnahme verpflichtet, weil die AQ Austria als Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung dazu aufgerufen hatte, aus der akademischen Praxis zu berichten.

Diese Beobachtung führt zu Fragen nach den strukturellen Bedingungen der AQ Austria Jahrestagung. Unter welchen sozialen, institutionellen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen entstanden die Tagungsbeiträge? Wie frei waren die Tagungsteilnehmer/innen bei ihrer Rede über Qualitätskultur gerade gegenüber der AQ Austria, welche die gesetzliche Qualitätsaufsicht über einige der teilnehmenden Institutionen innehat³ (und das Thema vorgegeben hat)? Zwar ist die Jahrestagung juristisch gesehen nicht dem hoheitlichen Aufsichts- und Kontrollbereich der AQ Austria zuzurechnen, doch welchen Unterschied macht das für jene Teilnehmer/innen, welche die AQ Austria sonst nur aus solchen Zusammenhängen kennen? Die Wirkungsweise informeller, sozialer Kontrolle wurde von Soziolog/inn/en und Sozialpsycholog/inn/en (u. a. Foucault 1993; Milgram 1982) hinreichend theoretisch beschrieben und empirisch untersucht. Mitunter wäre das Spannungsfeld, in dem sowohl die Hochschulen als auch die AQ Austria hier stehen, eine Thematik, die man für eine der folgenden Jahrestagungen aufnehmen könnte.

Fragen nach der Freiheit der Wissenschaft mögen in einer Zeit paradox anmuten, in der Universitäten und Hochschulen weitgehende staatliche

3 Die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) wurde 2012 als eine juristische Person des öffentlichen Rechts gegründet. Gemäß dem gesetzlichen Auftrag ist die AQ Austria für den gesamten Hochschulbereich (mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen) in Österreich zuständig. Sie hat hoheitliche Aufgaben für Privatuniversitäten sowie Fachhochschulen und unterstützende Aufgaben für öffentliche Universitäten.

Autonomie genießen. Zugleich zeigen sie die Unsicherheiten an, die mit der Definition und Auslegung von Autonomie für die Akteurinnen und Akteure im tertiären Bildungsbereich einhergehen. Ihrer eigenen Position unsicher sein muss sich nicht zuletzt auch die AQ Austria selbst, die im Spannungsfeld von hochschulisch-universitärer Autonomie und staatlichem Aufsichtsbedürfnis nach Interessenausgleich sucht. Wie positioniert sie sich gegenüber der Bundesverfassung, wie selbstkritisch reflektiert sie ihre eigene Rolle? Vom Ergebnis dieses Prozesses sind in jedem Falle tiefgreifende Konsequenzen für die Entwicklung des Hochschulsektors in Österreich zu erwarten. Insofern ist es mehr als zu begrüßen, dass im Rahmen jährlicher AQ Austria Tagungen die Stakeholder der betroffenen tertiären Bildungseinrichtungen eingebunden werden.

Im Sinne einer lebendigen Qualitätskultur wäre es in Zukunft wünschenswert, wenn die Vertreter/innen der privaten bzw. staatlichen Universitäten sowie der Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen nicht nur daran teilnehmen dürften, sondern auch vorab in den Konzeptionsprozess der Tagungen eingebunden wären. Letztlich wird es von der gemeinsamen Zusammenarbeit der AQ Austria und ihren akkreditierten bzw. auditierten Institutionen abhängen, ob in Österreich tatsächlich die proklamierte Entkoppelung von Staat und Wissenschaft im Sinne echter akademischer Selbstverwaltung gelingt. Vor knapp 200 Jahren war dies einmal das Humboldt'sche Ideal, doch möglicherweise befinden wir uns gerade in einem Prozess der Neubewertung dieses Konzepts.

Für meinen Teil bin ich jedenfalls dankbar, dass mir die AQ Austria Jahrestagung die Möglichkeit geboten hat, mich mit grundlegenden Fragen dieser Art auseinanderzusetzen. Mit dem Themenschwerpunkt Qualitätskultur wurde mit Sicherheit ein Nerv getroffen, der für die Wissenschaft in ihrer Tradition und für die Zukunft von zentraler Bedeutung ist. Zugleich dokumentiert sich in der Art der Themenstellung auch die Unsicherheit darüber, welches Verhältnis die Agentur in ihren hoheitlichen Funktionen eigentlich gegenüber ihren „beaufsichtigten Institutionen“ einnehmen soll. Der damit einhergehende institutionelle und politische Aushandlungsprozess ist sicherlich nicht von heute auf morgen so leicht abzuschließen. Dass die AQ Austria sich bei ihren Jahrestagungen prinzipiell aber aktiv und in aller Offenheit dieser Diskussion stellen möchte, kann als Schritt in die richtige Richtung gesehen werden. Nach dieser einleitenden eher gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Rolle und dem Selbstverständnis der AQ Austria im

Zusammenhang mit Qualitätskultur möchte ich nun meine gegenstandsbezogenen Überlegungen zur Thematik darstellen.

Interne und externe Rahmenbedingungen von Qualitätskultur – Communities of Practice

Bevor die Frage nach dem Wechselspiel interner und externer Rahmenbedingungen beantwortet werden kann, ist zunächst zu definieren, wie sich der Begriff Qualitätskultur genau verstehen lässt. Dem Verständnis der meisten Forscher/innen aus dem Bereich der Organisations- und Produktionsforschung (z. B. Plutz et al. 2015) nach sei der Begriff als mechanistische Addition der bereits etablierten Konzepte Qualitätsmanagement und Unternehmenskultur aufzufassen. Dieser Zugang ermöglicht es, Qualitätskultur als Herausforderung an ein Qualitätsmanagementsystem zu sehen, das von der jeweiligen Unternehmenskultur (einer bestimmten Hochschule oder Universität) abhängt. Die prinzipiell möglichen Ausprägungen von Unternehmenskultur sind dieser Forschungslogik nach a priori festgelegt und lassen sich in der Regel übersichtlich in einer klassischen Vierfelder-Typologie darstellen (z. B. Markt-Kultur, Klan-Kultur, Adhoc-Kultur, Hierarchie-Kultur). Entsprechend dieser Vorstellung wäre Qualitätskultur (im Sinne einer bloßen Erweiterung des Unternehmenskulturbegriffs) primär durch interne Rahmenbedingungen determiniert.

Demgegenüber steht das wissenssoziologische Verständnis von Qualitätskulturen (hier bewusst im Plural) als Communities of Practice, das u. a. auf Mannheim (2003) und Bourdieu (2008) zurückgeht. Dieser Auffassung nach entsteht Qualitätskultur durch das kollektive und institutionalisierte Einüben von Praktiken, die (dem gegenwärtigen Diskussionsstand einer bestimmten Wissensgemeinschaft entsprechend) geeignet erscheinen, um eine qualitativ hochwertige Wissensgenerierung sicherzustellen. Wie auf den ersten Blick erkennbar, handelt es sich dabei um ein dynamischeres und weiter gefasstes Konzept von Qualitätskultur als im anfangs genannten Fall. Zwar besteht auf den ersten Blick auch hier die Vorstellung des Zusammenhangs von Unternehmenskultur und Qualitätsmanagement, jedoch sind sowohl deren Bausteine als auch die Entwicklung des Gesamtsystems nicht von vornherein festgelegt. Es ist beispielsweise durchaus denkbar (was übrigens auch der herrschenden Praxis an Universitäten und Hochschulen entspricht), dass sich innerhalb

einer Organisation verschiedene Qualitätskulturen herausbilden können. Zugleich macht das Verständnis von Qualitätskulturen als Praxiskulturen von vornherein deutlich, dass deren Stakeholder/innen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation angesiedelt sein können. Im Bereich der österreichischen Hochschulpolitik lässt sich diese Form der Entwicklung von Qualitätskultur paradigmatisch an der Geschichte der Zusammenarbeit zwischen AQ Austria und den österreichischen Privatuniversitäten nachzeichnen.

Ein zentrales Wesensmerkmal von gemeinsamen Arbeitsprozessen ist, dass die Beteiligten wechselseitig voneinander lernen. Dies ist auch im Verhältnis von der AQ Austria und den österreichischen Privatuniversitäten zu beobachten. Eine Vielzahl ursprünglich externer Kriterien und Rahmenbedingungen der AQ Austria wurden von den Privatuniversitäten über die Jahre hinweg in die eigenen Abläufe übernommen. Zugleich haben die Privatuniversitäten eine umfassende Expertise über den Aufbau und die Organisation einer international hochbeachteten Lehr- und Forschungstätigkeit entwickelt. Dieses umfangreiche Knowhow stellt aus hochschulpolitischer Sicht eine große Ressource dar, welche wiederum die AQ Austria zunehmend für sich zu nutzen versteht; dies zeigen etwa die AQ Austria Jahrestagungen, bei denen Privatuniversitäten eingeladen werden, aber auch die vermehrte Einbindung der Privatuniversitäten in für den gesamten Hochschulbereich wesentliche Weiterentwicklungs- und Gesetzgebungsprozesse (etwa die Novellierung des HS-QSG⁴). Nicht nur für den privaten Sektor an sich, sondern für den Hochschulstandort Österreich insgesamt stellt die stärkere Orientierung der AQ Austria an einem partizipativen Modell der Qualitätssicherung bzw. Qualitätskultur eine wichtige identitätsstiftende Weichenstellung dar, um die Freiheit der Wissenschaft zu wahren und zukünftig auf der Ebene von Lehre und Forschung im internationalen Wettbewerb zu bestehen.

4 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz.

3.5 Überlegungen zum Verhältnis von Qualität und Kultur in der Praxis an (Pädagogischen) Hochschulen

von Dr. **Paul Reinbacher**

„Müset im Naturbetrachten immer eins wie alles achten,
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen, denn was innen, das ist außen.“
(Goethe, Epirrhema)

Qualität ist en vogue. Wer von ihr redet, kann sich der Zustimmung gewiss sein. Zumindest macht man sich durch Zweifel oder gar Ablehnung ziemlich schnell verdächtig. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Rede von Qualität ein Nimbus des Normativen umgibt. Das Streben nach Qualität gilt ja auch per se, also unabhängig von deren konkreter inhaltlicher Bestimmung, als wünschenswert – eben: als Wert an sich. Darin besteht die analytische Verbindung zwischen der allerorts anzutreffenden Rede von Qualität einerseits sowie der hier im Fokus stehenden Kultur als dem „Kosmos der irgendwie wertvollen Dinge“ (Georg Simmel) andererseits: Das Streben nach Qualität ist genauso ein Ausdruck kultureller Praxis wie die damit verbundene, im Alltag nicht hinterfragte Übereinkunft hinsichtlich der erstrebenswerten Ziele und der hierfür legitimerweise einzusetzenden Mittel – wobei sich die den hier formulierten Überlegungen zugrundeliegende Diskussion vorrangig rund um diesen zweiten Aspekt (also: um Qualitätskultur im Lichte der Mittel zur Zielerreichung bzw. im Kontext von Zweckrationalität) gedreht hat.

Qualität und Kultur

Ganz allgemein hat sich, so lässt sich mittlerweile wohl einigermaßen gefahrlos sagen, die Auffassung durchgesetzt, dass unter Qualität der „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ zu verstehen sei, wie die DIN EN ISO als Doyenne des Diskurses formuliert, und dass dem

Management in weiterer Folge die – angesichts meist konfligierender Anforderungen eigentlich unmögliche – Aufgabe zukomme, deren bestmöglichen Erfüllungsgrad in Gestalt eines Kompromisses sicherzustellen (vgl. z. B. Reinbacher 2015). Hierzu bedient sich das Qualitätsmanagement in Organisationen wie beispielsweise Hochschulen einer breiten Palette (vgl. z. B. Reinbacher 2016): von direkter Verhaltenslenkung (z. B. verpflichtende Lehrveranstaltungs-rückmeldungen) und Personalentwicklung (z. B. hochschuldidaktische Fortbildungen) über definierte Strukturen und Prozesse (z. B. Geschäftsordnungen für Gremien, Verfahren für Berufungen) bis hin zu Versuchen, das Streben nach Qualität als Wert in der Organisation- bzw. Hochschulkultur (oder wenigstens im Leitbild!) zu verankern – und dagegen kann nun wirklich niemand ernsthaft sein, oder?

Dennoch birgt gerade dieser letztere Punkt die Gefahr, Kultur (in einem Kurzschluss) mit einem Aspekt des Systems – beispielsweise einer Hochschule – gleichzusetzen und sie damit auf einen Ausdruck der Sozialstruktur zu reduzieren. Dies wird jedoch der Eigenständigkeit der genuin kulturellen Dimension nicht gerecht und verstellt außerdem den Blick auf den Prozess der Aneignung bzw. der Implementierung von Kultur im Sinne einer „Kultivierung“ (vgl. Reinbacher 2008): Kultur ist nur unzureichend beschrieben als ein blinder Fleck in Folge unentschiedener bzw. unentscheidbarer Entscheidungsprämissen (vgl. z. B. Luhmann 2000; Baecker 2001) oder in weiterer Folge mit jenen zwei Aspekten, die durch die Anwendung einer Unterscheidung als sichtbar versus unsichtbar in den Blick kommen (vgl. z. B. Hall 1976). Schon eher geeignet scheint die Ausdifferenzierung in drei Ebenen (vgl. z. B. Schein 1985; Simon 1992), die sich als Implementierung kultureller Werte (untere Ebene) in soziale Strukturen (mittlere Ebene) und materielle Komponenten (obere Ebene) interpretieren lässt (siehe unten).

Qualitätskultur

Also: Stimmen gegen Qualität oder gegen Qualitätskultur sind kaum zu hören, und so mutet auch die von der AQ Austria an den Beginn ihrer Tagung gestellte Frage, ob wir Qualitätskultur brauchen, seltsam an – schließlich lässt sich „Kultur“ (wie auch „Qualität“) per se nicht verhindern (vgl. z. B. Baecker 2001). Wenn, dann interessiert aus der Sicht hochschulischer Praxis ohnedies eher, welche Qualitätskultur es braucht, um bestimmte Ziele zu erreichen,

bestimmte Anforderungen zu erfüllen (DIN ISO!) usw., also: woran wir die Qualität einer faktischen und/oder geforderten Qualitätskultur messen wollen bzw. wie wir in weiterer Folge – beispielsweise in der Vorbereitung auf die Diskussion in diesem Forum – die externen und internen Rahmenbedingungen als förderlich oder als hinderlich beurteilen sollen. In Ermangelung entsprechender Kriterien zur Orientierung unserer Beobachtungen lassen sich nur Hypothesen über (Wechsel-)Wirkungen formulieren, wohingegen deren Qualifizierung als erwünschte oder unerwünschte (Neben-)Wirkungen zunächst offen bleiben muss (vgl. dazu auch bereits Reinbacher 2014).

Damit ist klar, dass österreichische Pädagogische Hochschulen im Zuge ihrer historischen Entwicklung – sie sind vor zehn Jahren hervorgegangen aus einer Fusion der ehemaligen Pädagogischen Akademien und Berufspädagogischen Akademien der Lehramtsausbildung für Pflichtschulen und Berufsschulen sowie der Pädagogischen Institute für die Fortbildung aller Lehrerinnen und Lehrer – zwar ohne Zweifel eine spezifische Form der Qualitätskultur (mit entsprechenden Subkulturen) ausgebildet haben, dass diese jedoch nicht allen zahlreichen, mitunter widersprüchlichen an sie gerichteten Anforderungen gerecht werden kann – weshalb ihnen mitunter (mäßig reflektiert) das Fehlen einer Qualitätskultur und nicht, wie es demgegenüber zutreffender wäre, das Fehlen einer bestimmten, normativ geforderten Qualitätskultur, attestiert wird. Dies scheint auch das verantwortliche Bundesministerium, dem Pädagogische Hochschulen – ganz im Unterschied zu Universitäten und Fachhochschulen – weisungsgebunden als sogenannte „nachgeordnete Dienststellen“ unterstellt sind, so zu sehen: Im Zuge einer offensiv verfolgten Strategie der Tertiärisierung wird von oberster Stelle nach der Logik ministerieller Mechanik die Entwicklung von postsekundären zu vollwertigen tertiären Bildungseinrichtungen vorangetrieben, wobei in den etablierten Mechanismen stets die dahinterliegende Grundannahme – nämlich: Misstrauen anstelle von Vertrauen in die Hochschulen und deren Rektorate – durchschimmert (vgl. hierzu ebenfalls Reinbacher 2014).

Rahmenbedingungen

Dieses Beispiel macht damit deutlich, was „Kontext- bzw. Rahmensteuerung“ (vgl. Willke 2007; Schneider 2006) im Systemzusammenhang bedeuten und bewirken kann – zum Beispiel durch die besoldungs- und dienstrechtliche

Regelstruktur, als deren Folge man sich eine Veränderung der Personalstruktur und damit einhergehend eine Veränderung der hochschulischen Qualitätskultur erwartet: Die Anhebung formaler Qualifikationserfordernisse (vor allem Promotion und Habilitation) für personelle Entwicklung sowie der damit verbundene erschwerte Einsatz von Pädagoginnen und Pädagogen, die an Pflichtschulen tätig sind, soll die kulturelle Annäherung an akademische Praktiken (vulgo „Wissenschaft“) fördern und zugleich die vorrangig am schulischen Einsatz orientierten Praktiken (vulgo „Praxis“) in die Schranken weisen. Letztlich läuft dies auf Konflikte zwischen grundlegenden Überzeugungen (wie zum Beispiel Bildung vs. Ausbildung) hinaus, die sich in Konflikten zwischen maßgeblichen Proponentinnen und Proponenten manifestieren bzw. mitunter neue sozialstrukturelle Ordnungsbildungen provozieren (zum Beispiel wurde an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich von einem Teil der obersten professoralen Hierarchieebene das sogenannte „Hochschulprofessorium“ als informelles, vielfach belächeltes Gremium ins Leben gerufen). Prozesse wie diese treiben das kulturelle und personelle Schisma (beispielsweise Wissenschaft vs. Praxis) an, ohne zum Beispiel für Probleme, die aus der Unterschiedlichkeit der Disziplinen im Haus (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Künste) folgen, echte strukturelle Lösungen zugunsten interdisziplinärer Zusammenarbeit (auch) in Fragen der Qualität anbieten zu können.

Abbildung 1: Ebenen der Kultur

visible artifacts	Ereignisse, Handlungen, Äußerungen, ... z. B. mechanische Steuerung durch das Ministerium z. B. Personalstruktur, Auswahlkriterien und Dienstrecht z. B. Aufbauorganisation, Struktur der Hochschule
espoused values	Muster, Regeln, Rituale, Normen, ... z. B. nachgeordnete Dienststelle, aber Hochschule statt Schule z. B. Neuorientierung an Wissenschaft statt an Berufspraxis z. B. Heterarchie statt Hierarchie als Steuerungsprinzip
basic assumptions	Grundannahmen, Werte, Mythen, Bilder, ... z. B. Misstrauen vs. Vertrauen in die Hochschulen z. B. universitäre Wissenschaftlichkeit vs. berufliche Praxisausbildung z. B. relative Autonomie vs. absolute Heteronomie

Quelle: Eigene Darstellung (nach Schein 1985 bzw. Simon 1992).

Gerade die organisationsstrukturelle Dimension einer Hochschule ist aber wesentliche Rahmenbedingung für kulturelle bzw. subkulturelle Qualitätspraktiken. Aus diesem Grund hat die Pädagogische Hochschule Oberösterreich sich beispielsweise vor einigen Jahren eine innovative Aufbauorganisation verordnet und damit versucht, auf die zunehmende Komplexität der externen Rahmenbedingungen mit angemessener interner Komplexität („requisite variety“ im Sinne von William Ross Ashby) zu antworten (vgl. ausführlich Oberneder/Reinbacher 2015): Hierarchische Strukturen linearer Kommunikation wurden rückgebaut, demgegenüber heterarchische Räume lateraler Abstimmungsnotwendigkeit etabliert – mit dem durchaus paradoxen Ziel, potenzielle Dynamik institutionell zu verankern. Für die Qualitätskultur bedeutet diese formale Struktur einerseits eine Vielzahl an Impulsen durch die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven im Alltag, andererseits (wenn gleich in unmittelbarem Zusammenhang damit) eine vielschichtige Balance zwischen Autonomie bzw. autonomen Räumen und Heteronomie bzw. heteronomen Abhängigkeiten, die wiederum (nur?) durch tragfähige informale und personale Strukturen zu bewerkstelligen ist.

Wirkungen und Nebenwirkungen

Es sind wechselseitige Bedingtheiten dieser Art – also der formalen und informalen sozialen Strukturen oder überhaupt der sozialstrukturellen, personellen und kulturellen Dimension (vgl. Reinbacher 2016) –, die als Indiz für das in diesem Forum diskutierte „Wechselspiel“ zwischen der Qualitätskultur und ihren Rahmenbedingungen gelten können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sich auch im Zuge von Strategien der „Kontext- bzw. Rahmensteuerung“ (Willke 2007; Schneider 2006) Lösungen und Probleme wie Wissen und Nichtwissen (vgl. Luhmann 1992, 1995) oder Chancen und Risiken (vgl. Reinbacher 2013) als zwei Seiten ein und derselben Medaille nur gleichzeitig bzw. besser: nur gemeinsam steigern lassen, sodass durch die Veränderung von Rahmenbedingungen – je nach Beobachtungsperspektive (klassisch wohl: Luhmann 1968) – stets sowohl Wirkungen als auch Nebenwirkungen bewirkt werden: Man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise an die ministerielle Strategie der „Tertiärisierung“ und an die damit bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern forcierte Orientierung an „scientific communities“, die von einer Schwächung der traditionellen Identifikation mit der Hochschule

begleitet wird (während in den anderen Hochschulsektoren eher gegenläufige Tendenzen zu beobachten sind; vgl. Reinbacher 2015), was wiederum hochschulische Strukturbildung anregt, weitere ministerielle Interventionen provoziert usw. (vgl. Reinbacher 2014), wobei eine Bewertung dieser und anderer Wirkungen als erwünscht oder unerwünscht bedenken sollte, dass „[d]urch Organisation [...] nicht Einheit, sondern gerade Vielfältigkeit der konkret benutzten Wertorientierungen erreicht [wird]“ (Luhmann 1968: 341).

3.6 Qualitätskultur, eine Annäherung – Rahmenbedingungen und Einblicke in die gelebte Praxis einer Universität

von Dr.ⁱⁿ **Gudrun Salmhofer**

Im folgenden Beitrag werden nach einer Annäherung und Kontextualisierung der Begriffe Qualität und Qualitätskultur im hochschulischen Bereich sowie der Beschreibung von Rahmenbedingungen für österreichische Universitäten zwei konkrete Beispiele aus dem Bereich Studium und Lehre der Universität Graz vorgestellt, die den Einfluss externer sowie interner Rahmenbedingungen für Qualitätskultur verdeutlichen sollen.⁵

Im ersten Bericht der AQ Austria zum Entwicklungsstand der Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen wird am Ende konstatiert, „dass für viele Hochschulen die Etablierung einer ‚Qualitätskultur‘ ein zentrales Element ihrer Aktivitäten“ (AQ Austria 2016: 86) darstelle, wenngleich vage bleibe, ob Qualitätskultur als Ziel des Engagements zu sehen oder mit einer konzeptionellen Ausgestaltung der Qualitätssicherung verbunden sei.

Qualitätskultur scheint als Begriff demnach in der österreichischen hochschulischen Realität angekommen zu sein, viele Jahre nachdem sich die European University Association (EUA) dieses Themas mit der Zielsetzung

5 Ich danke Lisa Scheer für ihre wertvollen Hinweise und kritischen Anmerkungen, die mir das Schreiben des Beitrags erleichtert haben.

angenommen hat, die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung einer Qualitätskultur an den Institutionen des Europäischen Hochschulraums zu lenken. Im Rahmen der von der EUA begleiteten „Quality Culture“-Projekten (EQC) wurde das Thema über Jahre hinweg bearbeitet und diskutiert (Zusammenchau daraus und gefolgerte Schlüsse siehe: Loukkola et al. 2010; Sursock 2011; Vettori 2012) unter der Prämisse, dass Qualitätskultur keinesfalls mit dem Vorhandensein eines institutionellen Qualitätssicherungssystems gleichgesetzt werden kann, sondern – basierend auf geteilten Werten, gemeinsamen Überzeugungen und Erwartungen – weit darüber hinausgehe. Qualitätsentwicklung muss, worauf auch Ehlers (2008) schon hingewiesen hat, weiter greifen, als lediglich Prozesse, Regeln und Abläufe in den Blick zu nehmen, sondern sollte das Fördern einer Qualitätskultur als Teil einer Organisationskultur selbst zum Ziel haben, was eine Entwicklung von Werthaltungen, notwendigen Kompetenzen und Professionalität bedeutet. Die Betrachtung von Qualität als Teil der Organisationskultur erfordert demnach eine ganzheitliche Herangehensweise, nach der Qualitätskultur kulturelle Elemente wie Werte, strukturelle Dimensionen, z. B. Prozesse und Kompetenzen, etwa die von Lehrenden, berücksichtigen und Akteur/innen darin unterstützen müsse, gemeinsame Vorstellungen, Werte und Überzeugungen zu entwickeln. Dafür sind Kommunikation, Partizipation sowie die Kombination von hierarchischer und demokratischer Interaktion von Relevanz (vgl. Ehlers 2008; auch Boentert 2013; Donzallaz 2014). Wegbereitend für die mittlerweile anerkannten Aspekte von Qualitätskultur waren die Arbeiten von Lee Harvey und Diana Green (2000), zunächst in Hinblick auf die Frage, was Qualität im Bereich der Hochschule ausmache, aber auch, wie man sich dem Begriff der Qualitätskultur annähern könne. Mit Harvey (2009a) gesprochen ist Qualitätskultur „a concept in vogue but [...] poorly understood or examined“. Er stellt den Begriff der Qualitätskultur in seinem gemeinsam mit Bjørn Stensaker beim EAIR Forum in Innsbruck (2007) abgehaltenen Vortrag in einen Zusammenhang mit Organisationskultur, die seit den 1980er-Jahren verstärkt beforscht wird. Zunächst jedoch hinterfragen die beiden den Kulturbegriff im Allgemeinen, um sich danach dem Begriff der Qualität im Bereich der Higher Education anzunähern. Klar wird dabei – und das scheint der gemeinsame Nenner sämtlicher Definitionsversuche von Qualität in der einschlägigen Literatur zu sein –, dass dieses Unterfangen aufgrund der hohen Komplexität eine Herausforderung darstellt, zumal unterschiedliche Stakeholder unterschiedliche Perspektiven auf Qualität einbringen. Auch die Leistungsbereiche der Hochschule (Lehre,

Studium, Forschung, Administration) lassen kein eindimensionales Herangehen zu. So bleibt zu konstatieren, dass Qualität eine relative Größe darstellt, die kontextabhängig ist und sich über den Betrachtungsgegenstand bzw. die Betrachtungsperspektive definiert. Ermitteln lässt sie sich nur im Vergleich zu unterschiedlichen Bezugsgrößen wie Anforderungen, Ziele, Standards und im zeitlichen Verlauf (vgl. z. B. Ditzel/Suwalski 2016). Nicht nur der Begriff der Qualität ist aufgrund seiner Vielschichtigkeit schwer fassbar. Mit dem Begriff der Qualitätskultur verhält es sich ähnlich. „Quality culture is [...] impossible to define since every higher education institution is unique (culture is something an organisation is), while it [...] could be brought forward by structural or managerial efforts stimulating shared values and beliefs“ (Harvey/Stensacker 2008: 427). Harvey und Stensacker führen weiters aus, dass Qualitätskultur zudem stark von nationalen und internationalen politischen Ambitionen beeinflusst wird und externen wie internen Anforderungen gerecht werden muss. In Anlehnung an die beiden beschreibt Ehlers (2008: 7) Qualitätskultur als Teil der Organisationskultur, die allgegenwärtig ist, wenngleich sie in verschiedenen Formen existiert, wobei sie durch ihren vernetzten und wechselseitigen Charakter an Komplexität gewinnt. Darauf baut Boentert (2013: 127) auf, wenn sie feststellt, dass Qualitätskultur die „Summe gemeinsam geteilter, mehr oder minder bewusster Wertvorstellungen [darstellt], die sich auf Fragen beziehen, welche Anforderungen erfüllt werden sollen und wie dies geschehen kann.“ Das „Befragen“ der eigenen Institution stellt dabei einen wichtigen Ansatzpunkt in der (Weiter-)Entwicklung der Qualitätskultur dar. Qualitätskultur könnte als Werkzeug der Selbstreflexion dienen (vgl. Harvey/Stensacker 2008; Vettori 2012), im Sinne eines Hinterfragens von Funktionsweisen, von Beziehungen, wie die Institution funktioniert und wie man sich selbst sieht. „In reality, it is a concept for identifying potential challenges“ (Harvey/Stensacker 2008: 439).

Kontexte und externe Rahmenbedingungen

Für öffentliche Universitäten gilt seit 2004 das Universitätsgesetz (UG), das den Grundstein für die Entwicklung von bis dahin staatlich gelenkten Universitäten zu autonomen Einrichtungen legte. Die Universitäten erhielten eigene Rechtssicherheit, wurden verpflichtet eine Leistungsvereinbarung mit dem Staat für die Dauer von jeweils drei Jahren abzuschließen und müssen

seitdem ihre innere Organisation selbst regeln. Die Verpflichtung der Finanzierung blieb beim Staat. Das UG sieht vor, dass jede Universität über ein Globalbudget verfügt, das sich aus einem Grundbudget (80 % der Summe) und einem Formelbudget (20 %) zusammensetzt. Über das Grundbudget wird im Rahmen der Leistungsvereinbarung jeweils zwischen dem Rektorat und dem Wissenschaftsministerium verhandelt. Die Leistungsvereinbarung ist ein öffentlich-rechtlicher Vertrag, in dem die bilateralen Verpflichtungen festgeschrieben werden. Das formelgebundene Budget hingegen wird vom Wissenschaftsministerium wettbewerbsorientiert vergeben. Die gegenwärtig geltenden Voraussetzungen zur Mittelvergabe werden im Rahmen der Hochschulraum-Strukturmittelverordnung (HRSMV BGBl. II Nr. 97/2016) veröffentlicht und basieren auf der Anzahl der prüfungsaktiv betriebenen ordentlichen Studien, der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen ordentlicher Bachelor-, Diplom- und Masterstudien jeweils mit Gewichtung nach Fächergruppen, Erlösen aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten/Projekten der Entwicklung und Erschließung der Künste und Anzahl der Doktoratsstudierenden mit Beschäftigungsverhältnis zur Universität. Der Teilbetrag für Kooperationen als weitere Kennzahl wird im Rahmen von Ausschreibungsverfahren vergeben.

Das Universitätsgesetz bildet auch den Rahmen für das Studienrecht sowie für die Qualitätssicherung. Das universitäre Studienrecht in Österreich ist äußerst liberal: Das beginnt etwa bei einem weithin unbeschränkten Hochschulzugang, zieht sich über die Möglichkeit sich für eine unbegrenzte Zahl von Studien zur gleichen Zeit anzumelden und diese zeitlich unbeschränkt zu betreiben. Das UG beinhaltet die Regelung, dass neue Studien nur mehr entlang der Bologna-Studienarchitektur entwickelt werden dürfen, wobei Entwicklung und Inkraftsetzung von Curricula autonom erfolgen.

Paragraf 14 des UG regelt die Evaluierung und Qualitätssicherung in grundsätzlichen Punkten. Demgemäß haben Universitäten ein Qualitätsmanagementsystem nach internationalen Standards aufzubauen. Gegenstand von Evaluierungen ist das gesamte Leistungsspektrum der Universitäten. Weitaus spezifischer ist in dem Zusammenhang das 2012 in Kraft getretene Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG). Dieses schafft einen gemeinsamen Referenzrahmen für Qualitätssicherung im Bereich der öffentlichen Universitäten, Privatuniversitäten und Fachhochschulen und regelt damit die gesetzlichen Bestimmungen in wesentlichen Aspekten neu. Die mit der Implementierung des HS-QSG verbundene Intention war die Definition

gemeinsamer Prüfbereiche für Qualitätssicherungsverfahren, wodurch gemeinsame Standards und Kriterien sektorenübergreifend festgelegt werden können (vgl. AQ Austria 2016: 24f.). Auch wenn positiv zu bemerken ist, dass damit die externe Qualitätssicherung nun einen gemeinsamen Rahmen besitzt, darf nicht übersehen werden, dass es wesentliche Unterschiede zwischen den drei Hochschultypen gibt: hinsichtlich ihres Bildungsauftrags, der gesetzlichen Grundlagen wie auch der Finanzierung.

Eng verzahnt mit der Autonomie der Universitäten ist wohl die zunehmende Bedeutung von Qualität. Der Staat zieht sich, wie dies basierend auf den gesetzlichen Grundlagen oben beschrieben wurde, aus der Detailsteuerung zurück, die Regulierung von Einzelaspekten wird den Hochschulen selbst überlassen. So bekommen die Hochschulen die Möglichkeit, selbstorganisiert relevante Prozesse zu steuern und zur Steigerung der organisationalen Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit beizutragen. Es geht nicht mehr darum, staatliche Vorgaben einzuhalten, sondern Nachweise über die eigene Leistungsfähigkeit zu erbringen. So sind die Hochschulen aufgefordert, Verantwortung für die Qualitätssicherung zu übernehmen. Dies wird jedoch nicht nur im Rahmen von veränderten Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen verhandelt, sondern bezieht sich ebenso auf einen hochschulkritischen Diskurs in Politik und Öffentlichkeit, in dem es vornehmlich um die externe Legitimation der „Organisation Hochschule“ und ihrer Akteure und Akteurinnen geht. Im Vordergrund von Qualitätssicherungsmaßnahmen stand in den vergangenen Jahren verstärkt der Bereich der Lehre und dabei wurden Fragen wie Drop-out, Praxisrelevanz von Studien etc. ins Visier genommen (vgl. dazu Kloke/Krücken 2012). Als aktuelles österreichisches Beispiel lässt sich in diesem Zusammenhang der gegenwärtige Prozess zur „Zukunft Hochschule“ anführen, bei dem – angeleitet vom Wissenschaftsministerium – bedeutende Fragen der Weiterentwicklung des österreichischen Hochschulsystems für die Jahre ab 2019 diskutiert werden.

Folgen gesetzlicher Vorgaben

Was sind die Folgen der auf Grundlage der gesetzlichen Vorgaben angestoßenen Veränderungen? Universitäten befinden sich in einem tiefgreifenden Transformationsprozess, in dem sie sich zunehmend zu eigenständig handlungs- und entscheidungsfähigen Akteurinnen entwickeln. Das heißt, dass sie

sich eigene Ziele setzen, Strategien verfolgen und organisierte Wettbewerbsfähigkeit entfalten sowie die dafür erforderlichen managementorientierten Binnenstrukturen aufbauen, in denen Führung an Bedeutung gewinnt und auf das Hochschulmanagement spezialisierte Mitarbeiter/innen unterstützend tätig sind (vgl. Kloke/Krücken 2012: 315; vgl. auch Whitchurch 2010). Im Kontext der Qualitätssicherung hat der Transformationsprozess verschiedene Implikationen, je nachdem, welche Ebene in Betracht gezogen wird: die Individualebene (das wissenschaftliche Personal), die Ebene der Institute und Fakultäten, die Hochschulleitungsebene oder jene der gesamten Hochschule. Auch wenn Qualitätssicherungsmaßnahmen, die auf die individuelle Ebene zielen, auf Ebene der gesamten Hochschule formuliert werden, so hat dies Auswirkungen auf die Ebene der Institute und Fakultäten. Einflussnahme geschieht vorwiegend über das Medium der Information (vgl. Kloke/Krücken 2012; auch Ledermüller et al. 2015). In Zusammenhang mit einer strategisch kohärenten Ausrichtung einzelner Organisationseinheiten innerhalb der Gesamtorganisation spielen interne Einrichtungen der Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung eine bedeutende Rolle: Sie kommunizieren organisationale Ziele etwa an die einzelnen Wissenschaftler/innen und stellen das Bindeglied zwischen Hochschulleitung und den Fakultäten dar. Darüber hinaus sind sie Promotorinnen der Vorstellung, dass durch gemeinsame Anstrengungen Verbesserungen herbeigeführt werden können (Kloke/Krücken 2012: 320). Die Autonomie der Wissenschaftler/innen innerhalb dieser Expertenorganisation – Universitäten können als solche charakterisiert werden – ist eine hohe und stellt eine Hürde für einen steuernden Zugriff dar. Pessimistischen Interventionsstrategien zufolge sind der Definition, Messung und Steuerung von Qualität aufgrund dessen enge Grenzen gesetzt (vgl. Ditzel/Suwalski 2016: 28). Es bedarf daher kreativer Strategien, um sich in dem Spannungsfeld gut bewegen und es produktiv nutzen zu können, wobei man sowohl interne als auch externe Zugänge und Perspektiven im Blick haben und sich den Zweck vergegenwärtigen sollte, der hinter verschiedenen qualitätssichernden Maßnahmen steckt.⁶

6 Zweckgerichtetheit bedeutet z. B. bei internen Qualitätssicherungsmaßnahmen etwa „self-knowledge“, „control of standards“, „identifications of weaknesses“, „information on development and improvement“ oder „increased professionalism of academic staff“ etc. Externe Maßnahmen beziehen sich dahingegen beispielsweise stärker auf die Bereiche „accountability“, „government control“, „international reputation“, „public reassurance/confidence“, „resource allocation“ oder auch „system standardisation“ (Williams 2012: 7).

Die Universität Graz ist mit 32.500 Studierenden, 4.300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und sechs Fakultäten die zweitgrößte Universität in Österreich. Als öffentliche Universität ist sie sowohl dem Universitätsgesetz als auch dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz unterworfen. Die externen Rahmenbedingungen, die die universitäre Qualitätskultur beeinflussen, wurden bereits in der Beschreibung des Kontextes weiter oben dargestellt. Es sind dies neben den gesetzlichen Rahmenbedingungen die Form der Finanzierung, die Verfahren der externen Qualitätssicherung, die Rechenschaftslegung, aber auch der Hochschultyp, dessen gesellschaftlicher Auftrag sich von jenem der Fachhochschulen unterscheidet. Der weitgehend freie Hochschulzugang ist eine externe, durch das Gesetz geregelte Rahmenbedingung, die die öffentlichen Universitäten vor eine große und mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln und Ressourcen kaum zu bewältigende Herausforderung stellt. Die für 2019 in Aussicht gestellte Studienplatzfinanzierung wird von den Universitäten begrüßt, weckt sie doch Hoffnung auf einen nach Maßgabe der zur Verfügung gestellten Ressourcen geregelten Zugang. Einer der Indikatoren, die in Zusammenhang mit der Studienplatzfinanzierung immer wieder in Diskussion stehen und auch derzeit in Zusammenhang mit dem Formelbudget eine Rolle spielen, ist die Anzahl der prüfungsaktiv betriebenen ordentlichen Studien. Diese Kennzahl findet bei den Hochschulraum-Strukturmitteln Berücksichtigung, wird bei der Leistungsvereinbarung thematisiert und spielt auch intern bei der Budgetzuteilung an die Fakultäten und Wissenschaftszweige eine Rolle. Die Studienplatzfinanzierung („kapazitätsorientierte, studierendenbezogene Universitätsfinanzierung“), die nach derzeitigen Medienberichten⁷ ab 2019 schlagend werden soll, soll ebenfalls an diese Kennzahl gekoppelt werden: Zukünftig sollen Universitäten bei der Finanzierung an der Anzahl ihrer prüfungsaktiv betriebenen ordentlichen Studien gemessen werden. Dabei werden nur jene Studierenden gezählt, die in einem Studium Prüfungen von mindestens 16 ECTS-Credits bzw. 8 Semesterwochenstunden (SWS) pro Studienjahr (respektive 8 ECTS-Credits bzw. 4 Semesterwochenstunden pro Semester) absolvieren oder einen Studienabschnitt beenden. Erbringt ein Student oder eine Studentin zwar in Summe

7 Vgl. z. B. <http://derstandard.at/2000041371257/Mitterlehner-und-uniko-einigen-sich-auf-Studienplatzfinanzierung> oder <http://science.orf.at/stories/2798352/>, Zugriff am 30.10.2016.

die geforderten 16 ETCS-Credits/8 SWS, allerdings im Rahmen von mehreren inskribierten Studien, so zählt diese Person für die Universitätsfinanzierung als nicht prüfungsaktiv. Die Universität Graz hat sich im Sommersemester 2014 im Rahmen einer Studie⁸ mit den „Gründen für Prüfungs(in)aktivität“ in ausgewählten Bachelorstudien intensiv beschäftigt. Die Studie umfasste sowohl quantitative als auch qualitative Elemente: BA-Studierende wurden mittels Fragebogen befragt, Lehrende und Studierendenvertreter/innen kamen im Rahmen von Fokusgruppen zu Wort. Die Ergebnisse der empirischen Erhebungen dienten als Basis für die Formulierung von Maßnahmen, die ergriffen werden können, um Prüfungsinaktivität zu vermindern und Prüfungsaktivität zu erhöhen (vgl. Lehr- und Studienservices 2014).

Im deutschsprachigen Raum liegen zwar einige Untersuchungen zum Thema Studienabbruch vor, allerdings hat sich mit dem Feld der Prüfungs-inaktivität bisher explizit noch kein Forschungsprojekt auseinandergesetzt. Da dem Studienabbruch vielfach Prüfungsaktivität vorausgeht bzw. inaktive Studierende ihr Studium häufig ruhen lassen, ohne es offiziell zu schließen, ist es legitim, Befunde zum Studienabbruch für die Diskussion von Prüfungs-inaktivität heranzuziehen. Eine zentrale Erkenntnis aus den Studien ist, dass hinter einem Studienabbruch unterschiedliche Motive bzw. Motivbündel stehen, „die teilweise von der Hochschule verursacht und beeinflussbar sind, teilweise aber gar nicht im Einflussbereich der einzelnen Hochschulen liegen“ (Blüthmann et al. 2008: 406). Studienabbruch wird stets als multikausales und prozessuales Geschehen betrachtet, bei dem äußere (Studienbedingungen, Betreuungsleistungen, Möglichkeiten der Studienfinanzierung etc.) und innere (Studienwahlmotive, Leistungsvermögen etc.) Aspekte zu unterscheiden sind, die in ihrer jeweiligen Konstellation das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder verringern können (vgl. dazu auch Unger et al. 2009).

Welche Auswirkungen kann diese extern vorgegebene Kennzahl nun auf die Qualitätskultur haben? Möchte man die Prüfungsaktivität erhöhen, so gibt es nicht die EINE Stellschraube, an der zu drehen ist. Ein zynischer, aber wahrscheinlich erfolgversprechender Zugang wäre, das Niveau in Bezug auf die Anforderungen der Lehrveranstaltung zu reduzieren. Es könnte nämlich indirekt der Zwang entstehen, möglichst viele Studierende bestehen zu lassen

8 Die Projektleitung hatte Alexandra Dorfer von der Abteilung Lehr- und Studienservices inne. Die öffentliche Präsentation fand im Jänner 2014 an der Universität Graz statt.

– unabhängig von Disziplin, Fächerkultur und Niveau. Was passiert aber, wenn die generelle Steigerung der Prüfungsaktivität erfolgreich war? Die Herausforderungen verschieben sich und liegen dann in der Betreuungsrelation, die sich mit großer Wahrscheinlichkeit verschlechtern wird, in den Raumkapazitäten, der Infrastruktur und womöglich in einem überforderten Arbeitsmarkt etc. Die Frage, die sich dabei stellt, ist, welche Größenordnungen überhaupt zu managen sind.

Aus dem oben Beschriebenen wird bereits ersichtlich, welche fatalen Auswirkungen es haben könnte, wenn die Kennzahl der prüfungsaktiv betriebenen Studien in dieser Form für die Studienplatzfinanzierung herangezogen würde. Selbst wenn sich die Universitäten im Rahmen ihres autonomen Handlungsspielraums sowie im Rahmen ihrer Ressourcen bemühen, Maßnahmen zur Erhöhung der Prüfungsaktivität zu setzen, so wird der Erfolg dennoch bescheiden sein, da vieles nicht direkt vonseiten der Universität beeinflussbar ist.

Das Beispiel einer externen Einflussnahme – über Kennzahldefinition bzw. Budget – soll zeigen, in welchen Spielräumen Qualitätskultur hier verhandelt wird. Im positiven Sinne wird dadurch ein Reflexionsprozess auf beiden Seiten angestoßen, wenn miteinander über diese Kennzahl verhandelt wird. Im negativen Sinne wird, so das nicht geschieht, das Entstehen einer positiv besetzten Qualitätskultur durch eine Top-down-Vorgabe be- oder verhindert, die die Universitäten vor eine kaum zu lösende Herausforderung stellt.

Interne Rahmenbedingungen

Welche internen Rahmenbedingungen wirken nun auf Qualitätskultur und wie lässt sich ihre Entwicklung positiv vorantreiben? Eckpunkte zur Entwicklung einer Qualitätskultur umfassen Verantwortung und Verantwortlichkeiten, Zeit, Kommunikation und Transparenz, aber auch Möglichkeiten der Partizipation und der Reflexion des Tuns, was eine regelmäßige Überprüfung und Bewertung miteinschließt. Ehlers (2008) formuliert in seiner Analyse der Entwicklung des Verständnisses von Qualitätsentwicklung, dass Konzepte wie Qualitätskontrolle und Qualitätsmanagement zunehmend als technokratisch und hierarchisch empfunden werden. Der neuere Ansatz propagiert Veränderung statt Kontrolle, Weiterentwicklung statt Sicherung und fokussiert

stärker auf Innovation als auf Einhaltung von Standards, wobei versucht wird fördernde Faktoren der involvierten Stakeholder zu identifizieren und zu fördern. „Die Definition von pädagogischer Qualität kann zunehmend weniger als normativ gegeben vorausgesetzt und vorherbestimmt werden, sondern muss durch Verhandlung und Teilnahme der Beteiligten entwickelt werden“ (ebd.: 2). War am Beginn der Implementierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen die Partizipation oft noch wenig zufriedenstellend, so wurden in den vergangenen Jahren (im Bereich nationaler, gesetzlicher Rahmenbedingungen sowie interner Regelungen) verstärkt ESG-konforme Initiativen ergriffen, um die Stakeholderbeteiligung zu erhöhen (vgl. Westerheijden et al. 2013). In Österreich ist die Beteiligung von Stakeholdern über das Universitätsgesetz sowie die Satzungen der jeweiligen Institutionen ausreichend geregelt. An der Universität Graz sind Lehrende, Studierende wie auch externe Stakeholder in viele qualitätssichernde Verfahren involviert: sei es im Bereich der Lehre etwa in der Curricula-Entwicklung und im Genehmigungsverfahren von Curricula, bei sämtlichen Evaluierungen, der Lehrpreisvergabe oder bei verschiedenen Pilotprojekten.

Konzepte werden, so Ehlers (2008), im Bereich des Qualitätsmanagements oft ohne Rücksicht auf die gegebene Organisationskultur eingeführt, wenngleich klar ist, dass die Qualität von Lehr- und Lernprozessen zwischen Lernenden und Lehrenden an Hochschulen gerade von derartigen kulturellen Faktoren beeinflusst wird. Die Relevanz, diese zu berücksichtigen und die entsprechenden Akteurinnen und Akteure einzubeziehen, drücken Harvey und Stensaker (2008: 439) folgendermaßen aus: „A quality culture is nothing if it isn't owned by people who live it.“ Vor diesem Hintergrund und auch, aber nicht nur, aufgrund einer Diskussion mit Peer-Gutachter/innen und einer zum Ausdruck gebrachten Empfehlung während des Vor-Ort-Besuchs beim Audit⁹, das die Universität Graz 2013 abgeschlossen hat, wurde beschlossen, die bislang verwendete, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung mit dem Grazer Evaluierungsinstrument des Kompetenzerwerbs (GEKo)¹⁰

9 Mit der Durchführung wurde die finnische Qualitätssicherungsagentur FINHEEC betraut. Siehe dazu: <http://strategieplanung.uni-graz.at/de/qualitaetsmanagement/quality-audit-20122013/>, Zugriff am 2.11.2016.

10 GEKo wurde 2005 entwickelt und ist seit 2009 im Regelbetrieb an der Universität Graz im Einsatz. Es handelt sich um eine kompetenzorientierte Evaluierung, die auf der Selbsteinschätzung des Kompetenzerwerbs der Studierenden basiert. Diese Einschätzung kann mit

rigoros zu überarbeiten und durch einen sogenannten Instrumentebaukasten, der unterschiedliche Feedbackinstrumente enthalten soll, zu erweitern.

Blick in die Praxis

Dieser Zugang unterstützt die bei der AQ Austria Jahrestagung 2016 positiv formulierte These von Surssock und Vettori (2016), dass Qualitätskultur, um überhaupt entstehen zu können, Impulse von außen brauche. Das Beispiel der Universität Graz zeigt, wie externe Rahmenbedingungen und Impulse, etwa von Peers aufgenommen, im Rahmen der Leistungsvereinbarung festgemacht werden und in ein internes Qualitätssicherungsprojekt münden. Ein Qualitätssicherungsprojekt wird top-down in Form eines offiziellen Auftrags vom Rektorat angestoßen und von entsprechend qualifizierten Mitarbeiter/inne/n im Bereich der Administration unter Einbeziehung einer Arbeitsgruppe, die wesentliche Mitverantwortung für die Umsetzung und Kommunikation trägt, durchgeführt. Die Zusammensetzung der für die Projektbearbeitung beauftragten Arbeitsgruppe besteht aus Vertreter/inne/n der Lehrenden aller Fakultäten, Studierendenvertreter/inne/n sowie aus Personen der Interessenvertretungen, des Betriebsrats und des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen. Mit der Projektleitung und -durchführung wurde der Bereich „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehre“¹¹ der Abteilung Lehr- und Studienservices betraut. Der Vizerektor für Studium und Lehre sowie die Studiendekaninnen bzw. -dekane der Fakultäten sind Teil der Steuerungsgruppe, die das Projekt begleitet und am Beginn den offiziellen Auftrag und das klare Ziel, nämlich die Weiterentwicklung des bestehenden Instruments, an die Arbeitsgruppe übertragen hat. Daneben sind eine Reihe von Lehrenden aller Fakultäten involviert, die die Instrumente im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung erproben und sich bereit erklärten, danach ihre Erfahrung sowie gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zu kommunizieren. Die Arbeitsgruppe trifft sich regelmäßig zur Diskussion der Feedbackinstrumente sowie zur Weiterentwicklung der neuen Online-Lehrveranstaltungsevaluierung. Basierend auf

der Zielsetzung der Lehrperson für die Lehrveranstaltung abgeglichen werden. Zu GEKo siehe z. B. Paechter et al. 2008.

11 Das sind: Alexandra Dorfer, Lisa Scheer, Sandra Dohr sowie Gudrun Salmhofer.

den Arbeiten von Rindermann (2003), Zumbach et al. (2007) sowie Paechter et al. (2008) näherte man sich der Frage der „Qualität der Lehre“. Im Rahmen von Workshops wurden „Dimensionen einer gelungenen Lehrveranstaltung“ miteinander verhandelt. Die Aufgabe der Personen in der AG bestand nicht nur darin, an den Treffen aktiv teilzunehmen, sondern auch, die im Rahmen der Treffen zu besprechenden, vorab übermittelten Fragen sowie die danach miteinander abgestimmten Ergebnisse innerhalb ihrer Fakultäten zu kommunizieren und in die fakultätsinterne Diskussion einzuspeisen. Das Projekt soll Ende des Jahres insofern abgeschlossen sein, als ein Vorschlag der Arbeitsgruppe zum Umgang mit dem Instrumentebaukasten sowie der neuen LV-Evaluierung dem Rektorat übergeben wird, das seinerseits mit dem Betriebsrat in Verhandlung hinsichtlich ihres Einsatzes treten wird. Das Projekt ist – von außen angestoßen durch das Audit sowie im Rahmen der Leistungsvereinbarung dem BMWFW kommuniziert – ein Beispiel von Partizipation und Kommunikation: Stakeholderinvolvierung und Berücksichtigung der verschiedenen disziplinären Zugänge an den Fakultäten sowie Kommunikation über das Voranschreiten des Projekts auf mehreren Ebenen. Diese Vermittlungsarbeit wird über die beteiligten Arbeitsgruppenmitglieder, die Steuerungsgruppe sowie über die Projektleitung geleistet. Durch die Treffen der Arbeitsgruppe werden Kommunikationsräume geschaffen, in denen Zugänge zur Lehre und Qualität von Lehre verhandelt werden können. Die Begleitung des Projekts ist eine Aufgabe, die von einer vonstattengegangenen Professionalisierung, die meist mit dem Begriff des Third Space (vgl. Whitchurch 2010; Sorge 2015) umschrieben wird, zeugt. Es geht dabei um Schnittstellenmanagement zwischen der Wissenschaft und der Verwaltung und kann nur von Personen geleistet werden, die selbst eine akademische Sozialisierung durchlaufen, Erfahrung mit eigener Lehre und deren Rahmenbedingungen haben, um notfalls auch entsprechende „Übersetzungsarbeit“ im Sinne von Verständnis für qualitätsrelevante Ziele und Anforderungen leisten zu können. Dies fördert die Akzeptanz und verspricht eine erfolgreiche Abwicklung des Projekts, setzt aber auch eine sorgfältige Abstimmung zentraler mit dezentralen Interessen (vgl. Boentert 2013; Kloke/Krücken 2012) bzw. ein ausgewogenes Top-down- und Bottom-up-Vorgehen voraus. Zu den fördernden Faktoren für Qualitätskultur in Bezug auf die internen Rahmenbedingungen zählen für Ehlers (2008: 24) neben allgemeinen und spezifischen Kompetenzen für Qualitätsentwicklung das Engagement als Grad der Identifikation mit Zielen und Tätigkeiten sowie Verhandlung in Hinblick auf Qualität als

Potenzial. Für die Entwicklung einer Qualitätskultur ist der Wechsel zwischen Top-down-Prozessen (strukturell verordnete Qualitätsmanagementansätze) und Bottom-up-Prozessen (Werte, alltägliche Abläufe etc.) von Relevanz. Partizipation und Kommunikation sind dabei notwendige Komponenten, um zwischen den Polen zu vermitteln. Vertrauen ist ebenso zentral, weil dieses über den Erfolg der Vermittlung bestimmen mag (Ehlers 2008: 31). Nichtsdestotrotz ist Qualitätssicherung in erster Linie „a tool for leadership“ (Williams 2012: 19), das in Hinblick auf die Entwicklung einer Qualitätskultur („creating a compliance culture“) gut und klug genutzt werden will, im Sinne von einbeziehen, motivieren, verbessern und positiv verstärken.

Der letzten These von Sursock und Vettori (2016), dass das Qualitätskulturkonzept sein Potenzial noch längst nicht ausgeschöpft habe, sondern über Jahre hinweg noch wertvolle Impulse liefern werde, ist meines Erachtens zuzustimmen. Es wird aber immer auch von den handelnden Personen abhängen, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen externen und internen Rahmenbedingungen bewegen und was sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu tun vermögen.

4 Qualität braucht Menschen: Wie fördern Hochschulen die Einstellungen und Werte ihrer Mitglieder im Sinne einer Qualitätskultur?

4.1 Einleitung

von **Robert Neiser**, PhD

„Die Ziele der Studierenden sind nicht mehr die Ziele der Universität“, konstatierte unlängst der deutsche Soziologe Rudolf Stichweh (2016: 141) – und dieser Stich tut weh. Denn: Was bedeutet es für die gemeinsame, die verbindende Kultur einer Hochschule, wenn sich ein großer Teil ihres Kernpersonals nicht auf dieselben Werte einigen kann wie die Institution selbst? Was bedeutet es für die hochschulische Qualität? Muss die Qualitätssicherung hier nicht sofort eingreifen, um die Wertegemeinschaft (wieder-)herzustellen? – Doch welche sind die Ziele und Werte, auf die sich alle Beteiligten einigen sollen?

Ist ein rascher Studienabschluss bereits ein (hochschulischer) Wert? Die sogenannte Employability, also die Erwerbsfähigkeit der Absolvent/inn/en vielleicht? Die Exzellenz der Lehre – oder doch vorrangig die der Forschung? Stellt die Positionierung im oberen Bereich eines Rankings bereits einen Wert dar? Gilt es vielleicht, sich auf die Werte der Wissenschaft (also: Eindeutigkeit, Transparenz, Objektivität, Überprüfbarkeit, Verlässlichkeit, Offenheit und Redlichkeit, Neuigkeit) zu beschränken – weil das schon Aufgabe genug ist? Oder muss nicht überhaupt angezweifelt werden, dass sich eine solche Reduktion auf Kernwerte bzw. Werte des Kernbereichs gegenüber dem Ganzen einer Hochschule rechtfertigen lässt?

Fragen wie diese führen uns allerdings noch zu einem ganz anderen Problem – und hier wird es dann erst richtig schwierig: Wie lässt sich überhaupt etwas ändern?

„Die Hochschule ist ein kompliziertes System, das nicht durch Drehen an ein, zwei Stellschrauben oder durch den kollektiven Entschluss ihrer „Insassen“ zu mehr Rationalität verbessert werden kann“ (Kaube 2016; vgl. zu diesem Thema auch Piatov 2015).

Dies ist ein Zitat des Herausgebers der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Jürgen Kaube. Der Satz stammt aus einem Beitrag mit dem Titel „Studieren die meisten das Falsche?“. In diesem Text beschäftigt sich Kaube mit der Frage, welche die Ziele hochschulischer Bildung sind, wie sich diese Ziele zum Arbeitsmarkt verhalten und wie sich dieses Verhältnis im Laufe der Zeit, insbesondere seit dem In-Gang-Kommen des Bologna-Prozesses gewandelt hat.

Dieser Satz spricht direkt das Thema dieses Forums an. Wie umgehen mit dem komplexen und komplizierten System Hochschule? Wie viele Stellschrauben müssen denn gedreht werden, um etwas zu verändern – wenn ein oder zwei nicht genügen? Welche Ziele oder Werte werden angestrebt? Wie werden diese Ziele und Werte erreicht bzw. mit Leben gefüllt? Welche Werte sollen und können überhaupt definiert werden? Ist die von Kaube angeführte Rationalität selbst schon ein solcher erstrebenswerter Wert? Ist Qualitätskultur nun Organisationskultur oder ein Teil von Organisationskultur, wie etwa Ulf-Daniel Ehlers (2008: 7) konstatiert hat? Führt der Anspruch der Sicherstellung von Werten am Ende zu mehr Überwachung und Qualitätssicherungsbürokratie? – Diese und noch viele weitere Fragen werden uns in weiterer Folge beschäftigen.

Vor knapp hundert Jahren schrieb der Soziologe Max Weber in seinem Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ (1919), welchen Weber ursprünglich als Vortrag vor Studierenden konzipiert und gehalten hatte:

„Es ist das Schicksal unserer Zeit, mit der ihr eigenen Rationalisierung, Intellektualisierung, vor allem: Entzauberung der Welt, daß gerade die letzten und sublimsten Werte zurückgetreten sind aus der Öffentlichkeit, entweder in das hinterweltliche Reich mystischen Lebens oder in die Brüderlichkeit unmittelbarer Beziehungen der Einzelnen zueinander“ (Weber 2002 [1919]: 510).

Es scheint fast so, als wäre der Zeitpunkt gekommen, wieder über Werte zu sprechen. Ob dies mit dem Anspruch einer Rück-Verzauberung der hochschulischen Welt verbunden sein muss, mag dahingestellt sein. Wohl aber treten – zumindest der Rhetorik nach – die Werte wieder vermehrt in den

öffentlichen und hochschul-öffentlichen Raum ein. Die Beiträge in diesem Kapitel legen ein gewisses Zeugnis davon ab.

So wenig Kultur ohne Menschen existiert, so wenig kann Qualitätskultur ohne die an ihr beteiligten Personen gedacht und umgesetzt werden. So lässt sich Qualitätskultur als ein dynamisches System begreifen, das von einem menschlichen Miteinander geprägt ist. Kultur, Qualitätskultur kann in diesem Sinne nicht statisch, sondern nur als etwas Dynamisches begriffen werden, das immer wieder weiterentwickelt wird. Möglicherweise aber lassen sich bestimmte Einstellungen und Werte ausmachen, die für eine Qualitätskultur entscheidend sind.

4.2 Qualitätskultur: Partizipation auf allen Ebenen – am Beispiel der Lehre der Veterinärmedizinischen Universität Wien

von Mag.^a Dr.ⁱⁿ **Evelyn Bergsmann**, Dr.ⁱⁿ **Petra Winter**, Dr.ⁱⁿ **Ingrid Preusche** und Mag.^a **Michaela Pirker**

Qualitätskultur beinhaltet laut der European University Association (2010) zwei zentrale Elemente, (1) ein kulturell-psychologisches Element der geteilten Werte, Überzeugungen und Erwartungen sowie (2) ein strukturelles Element der definierten Prozesse. An der Veterinärmedizinischen Universität Wien sind sowohl die kulturell-psychologischen als auch die strukturellen Elemente im Qualitätshandbuch festgeschrieben. Doch das ist nur das nach außen hin Sichtbare. Weniger sichtbar ist die Vielzahl an Initiativen und Handlungen einzelner Personen und Gruppen, die in ihrer Summe zu einer hohen Qualität beitragen. Die Veterinärmedizinische Universität Wien verfolgt daher – vor allem im Bereich der Lehre – einen partizipativen Ansatz mit dem Ziel, alle Interessengruppen aktiv in das Qualitätsmanagement mit einzubinden. Im Folgenden gehen wir sowohl auf das kulturell-psychologische Element als auch auf das strukturelle Element der Qualitätskultur im Bereich der Lehre der Veterinärmedizinischen Universität Wien ein.

Das kulturell-psychologische Element der Qualitätskultur findet sich im Bereich der Lehre in der Überzeugung, dass jede und jeder Einzelne einen Teil zur hohen Qualität beitragen kann. Hohe Qualität ist hier – kurz gesagt – dadurch definiert, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums über festgelegte Kompetenzen verfügen. Zur Erlangung der Kompetenzen tragen Studierende, Lehrende und Entscheidungsträger/innen gleichermaßen bei. Daher ist in der Lehre die Perspektive jeder Interessengruppe von Bedeutung. Unterschiedliche Meinungen werden wertgeschätzt und Diskussionen zugelassen. Der Fokus liegt auf der Lösungsorientierung und der aktiven Rolle einzelner Akteure und Akteurinnen. Diese Überzeugungen manifestieren sich an drei Beispielen. Das erste Beispiel ist die Entwicklung eines neuen Evaluationsinstruments. Vertreter/innen der Studierenden, Lehrenden und Entscheidungsträger/innen arbeiteten an der Entwicklung mit. Das zweite Beispiel ist die spezifische Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die unterschiedlichen Interessengruppen. Studierende beispielweise erhalten eine individuelle Auswertung und können darauf abgeleitet individuelle Lernziele setzen. Ein drittes Beispiel ist die Entwicklung von qualitätssichernden Maßnahmen auf Organisationsebene. Daran beteiligen sich erneut sowohl Studierende und Lehrende als auch Entscheidungsträger/innen. Hier gilt also der Grundsatz: Partizipation auf allen Ebenen.

Um das kulturell-psychologische Element auch institutionell zu verankern, was dem strukturellen Element von Qualitätskultur entspricht, wurden verschiedene Prozesse definiert. Um beim oben genannten Beispiel des partizipativ entwickelten Evaluationsinstruments zu bleiben: Es wurden Prozesse für die Datenerhebung, Datenauswertung und die Entwicklung von Maßnahmen definiert. An der Datenerhebung nehmen die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung teil. Die Lehrenden werden per E-Mail eingeladen, haben aber auch die Möglichkeit im Rahmen einer kleinen Veranstaltung an der Befragung teilzunehmen. Die Datenauswertung ist im Vize-Rektorat für Lehre und klinische Veterinärmedizin angesiedelt. Die Daten werden zum Teil automatisiert ausgewertet und zurückgemeldet. Die Entwicklung von Maßnahmen passiert im Rahmen eines institutionalisierten Evaluationszirkels.

Qualitätskultur wird an der Veterinärmedizinischen Universität allerdings nicht als etwas Statisches oder Homogenes angesehen, sondern als etwas, das sich kontinuierlich mit seinen Akteuren und Akteurinnen weiterentwickelt.

Weiterführende Informationen:

Das an der Veterinärmedizinischen Universität Wien entwickelte Konzept für die Evaluation der kompetenzorientierten Lehre wird derzeit im Rahmen eines EU-Projektes weiterentwickelt. Das entsprechende Handbuch steht bereits zur freien Verfügung unter: www.vetmeduni.ac.at/en/iqm-he/.

4.3 „Culture Eats Strategy for Breakfast“¹ – Qualitätskultur an der TU Graz

von Dr. **Gerald Gaberscik**, o. Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. **Ulrich Bauer** und
Mag.^a **Martina Weichsler**, MSc

Ausgangssituation

Qualität, die Relation zwischen realisierter und geforderter Beschaffenheit, ist schon im Produktions- und Dienstleistungssektor eine komplexe und vielschichtige Angelegenheit. Noch viel herausfordernder ist es, hohe Qualität in den Kernaufgaben einer Universität – Forschung und Lehre – sicherzustellen. Universitäten als Experten- bzw. Expertinnenorganisationen erfordern ganz spezifische Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel eine weitgehende Autonomie der Organisation an sich bis hin zu den einzelnen Wissenschaftler/innen, um erfolgreich sein zu können (vgl. Bauer/Weichsler 2008). Auch wird richtigerweise immer wieder betont, dass die intrinsische Motivation der Akteure und Akteurinnen einen entscheidenden Erfolgsfaktor darstellt. Die vielen unterschiedlichen Einflussgrößen ergeben in ihrem Gesamtgefüge die organisationspezifische Kultur, die das Zusammenleben und -wirken ausmacht und damit die Ergebnisse allen Handelns nachhaltig prägt. Es handelt sich bei der Organisationskultur um die oberste, die normative Ebene, der die Verhaltensebene und die Prozessebene unterlegt sind (vgl. Bauer 2001).

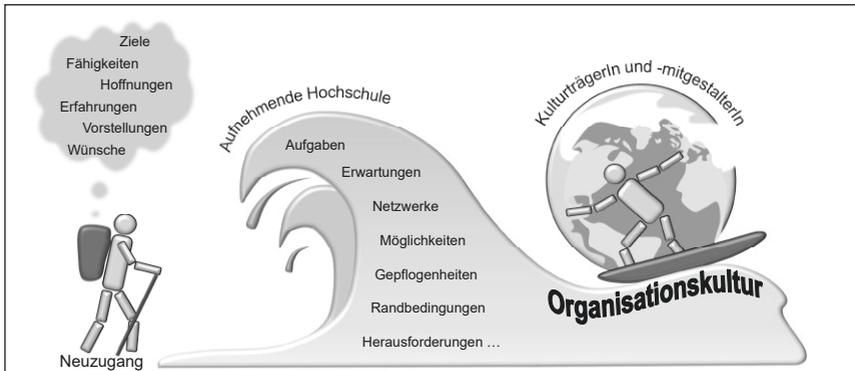
1 Das Zitat stammt von Peter Ferdinand Drucker (* 19. November 1909 in Wien; † 11. November 2005 in Claremont), amerikanischer Ökonom österreichischer Herkunft.

Dieser Erkenntnis folgend hat die TU Graz in ihrem Qualitätsmanagementverständnis jeder dieser drei Ebenen spezifisches Augenmerk geschenkt. Ein wichtiger Punkt, der hier nun weiter ausgeführt werden soll, ist, wie Universitätsangehörige möglichst rasch und zuverlässig mit der Kultur unserer Universität in Berührung gebracht werden, um subkulturell bedingte Abschottungserscheinungen weitestgehend zu vermeiden und universitätsweites Wir-Gefühl zu fördern.

Der Einfluss der Organisationskultur

Universitäten sind bekanntlich auch dadurch gekennzeichnet, dass ihre Angehörigen einer erheblichen Fluktuation unterliegen. Jedes Jahr schließen zahlreiche junge Menschen ihr Studium ab und andere beginnen es neu. Aber auch beim Personal ist eine hohe Fluktuation systemimmanent. Nebenbei sei aber erwähnt, dass gerade diese Personaldynamik keinesfalls ausschließlich negativ konnotiert werden darf – immerhin trägt gerade sie massiv dazu bei, dass sich Wissenschaft über den Austausch – also den Brain-Gain und Brain-Drain – weiterentwickelt. Es gilt jedoch, hier zielorientiert und möglichst institutionalisiert anzusetzen und die Menschen, die mit ihren Zielen, Fähigkeiten, Hoffnungen, Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen als Neuzugänge an die Universität kommen, auf die Aufgaben, Erwartungen, Netzwerke, Möglichkeiten, Gepflogenheiten, Randbedingungen und Herausforderungen der aufnehmenden Universität vorzubereiten und sie zu unterstützen. Dazu gehört Hilfestellungen zu geben, die Organisationskultur kennen und verstehen zu lernen und ihnen auch zu ermöglichen, diese mitzugestalten und mitzutragen (Abb. 1).

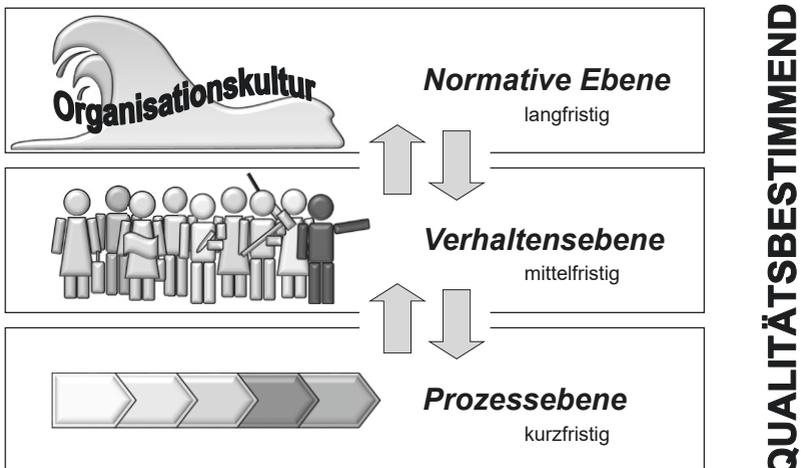
Abbildung 1: Herausforderung für Neuzugang und Universität



Quelle: Eigene Darstellung.

Wie schon angeführt, handelt es sich bei der Organisationskultur nur um eine der drei wichtigen, qualitätsbestimmenden Ebenen jeder Organisation. Hinzu kommen noch die Verhaltensebene und die Prozessebene, die beide keinesfalls außer Acht gelassen werden sollten, denn zwischen diesen Ebenen bestehen starke Interdependenzen, die sich wesentlich auf die Qualität der Leistungen auswirken (Abb. 2).

Abbildung 2: Warum Kultur wichtig ist



Quelle: Eigene Darstellung.

Die recht kurzfristig veränderbare Prozessebene hat, leicht nachvollziehbar, eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf die Verhaltensebene, denn die definierten Vorgaben der Prozessebene führen zu daraus abgeleiteten, gewünschten oder u. U. nicht intendierten Verhaltensweisen der Universitätsangehörigen. Genauso wirkt aber auch diese Verhaltensebene – die nur mittelfristig veränderbar ist – zurück auf die laufenden Arbeitsprozesse und -abläufe, wie sich natürlich Auswirkungen dieser Verhaltensweisen auch in der Organisationskultur niederschlagen. Diese langfristige, nur langsam veränderliche normative Ebene der Organisationskultur der Universität beeinflusst ihrerseits die Verhaltensweisen der handelnden Personen, oft subtil, auf eine besonders nachhaltige Weise.

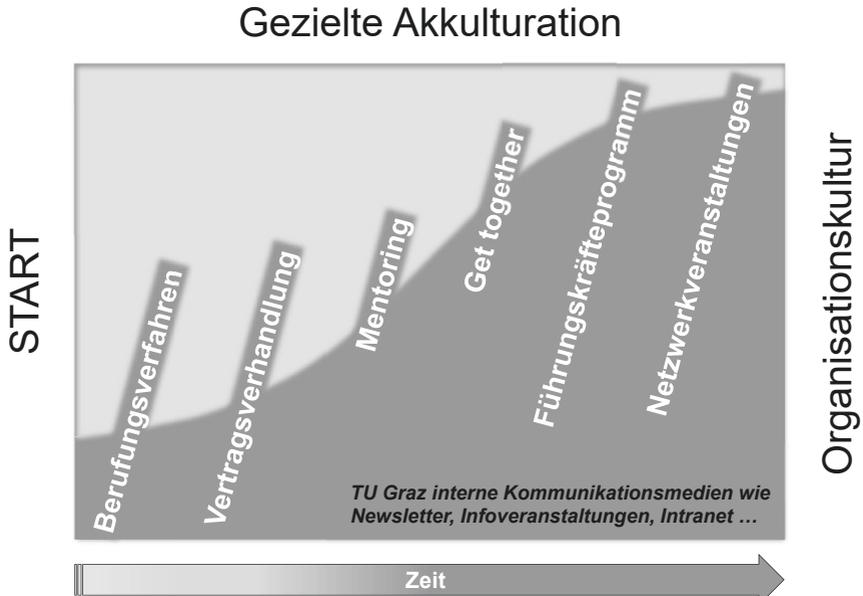
Eine Maßnahme zur Steigerung der Qualität durch Aktionen, zum Beispiel nur auf der kurzfristig gestaltbaren Prozessebene, wird nie so erfolgreich sein können wie wenn abgestimmte Initiativen gleichzeitig auch auf der mittelfristigen Verhaltensebene und auf der langfristigen normativen Ebene gesetzt werden.

Ausgewählte Aktivitäten an der TU Graz

Aufgrund der oben dargestellten Zusammenhänge und um die bestehende qualitätsorientierte Universitätskultur auch auf Basis der herausfordernden Rahmenbedingungen zu sichern und ihre Weiterentwicklung, im Sinne des KVP² möglichst bewusst gesteuert, zu gewährleisten, wurden an der TU Graz zahlreiche Initiativen ins Leben gerufen. Exemplarisch werden im Folgenden einige ausgewählte im Bereich der Professuren genannt (Abb. 3).

2 KVP: Kontinuierlicher Verbesserungsprozess.

Abbildung 3: Lösungsansatz bei Neuberufungen – gezielte Akkulturation



Quelle: Eigene Darstellung.

Diesem Personalsegment ist gerade im Kontext der Universitätskultur besondere Bedeutung beizumessen, immerhin bestimmen die Professorinnen und Professoren sehr maßgeblich die Qualität der universitären Kernaufgaben Forschung und Lehre.

Erste kulturvermittelnde Berührungspunkte bietet bereits der wichtige **Berufungsvorgang** mit all seinen Facetten. Unterstützt wird dies u. a. durch ein eigens entwickeltes **Berufungshandbuch**, das explizit die qualitative Gestaltung der Berufungsverfahren als Zielsetzung verfolgt. In diesem sind für die Mitglieder der Berufungskommissionen, ausgehend von der gesetzlichen Basis, über die strategische Planung im Rahmen des Entwicklungsplans, die das Verfahren unterstützenden Vorkehrungen, die Ausschreibung etc. bis hin zur Auswahl für den Besetzungsvorschlag, alle relevanten Inhalte zusammengestellt und um Checklisten und Formvorlagen ergänzt. Durch dieses Berufungshandbuch wird weitestgehend ein einheitliches Vorgehen, trotz naturgemäß wechselnder Zusammensetzung der Berufungskommissionen, gewährleistet und ein konsistentes Bild der Universität vermittelt.

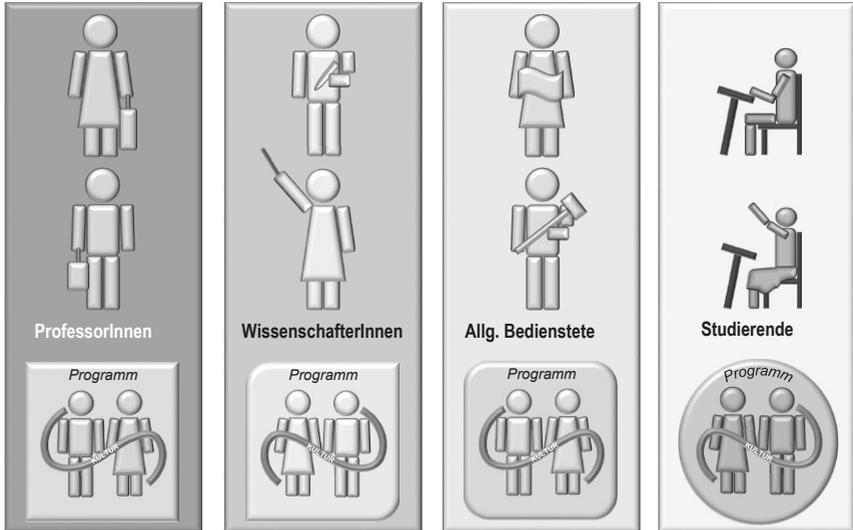
Der daran anschließenden Startphase in die neue Professur, also die ersten ein bis drei Jahre der neuen Professorin bzw. des Professors an der TU Graz, wird besonderes Augenmerk geschenkt. Initialer Ausgangspunkt dieser Phase sind die **Vertragsverhandlungen** mit dem Rektor. Im Zuge dieser beginnt die intensiviertere Annäherung der „Neuen“ an die, letztlich die Qualität bestimmende, Universitätskultur, in dem ihnen darlegt wird, was von ihnen erwartet wird und woran sie „gemessen“ werden.

Um auch in weiterer Folge die Vermittlung und somit die langfristige Sicherung der Universitätskultur im Sinne der eingangs angesprochenen Qualität nicht dem Zufall bzw. der Beliebigkeit zu überantworten, werden **Mentorings** für neueintretende Professorinnen und Professoren forciert und dem Neuzugang eine erfahrene Person zur Seite gestellt, die mit Tipps und Ratschlägen die Akklimatisation erleichtern und fördern kann. Das Rektorat lädt Professorinnen und Professoren zu einem jährlich stattfindenden **Get-together**, bei dem die Möglichkeiten des Kennenlernens über die Fakultätsgrenzen hinweg und des Erfahrungsaustausches untereinander forciert werden. Angeboten wird auch ein **spezifisches Führungskräfteprogramm**, bei dem speziell an die Bedürfnisse der Personengruppe angepasste Weiterbildungsveranstaltungen zu den Themen Führung und Leadership zusammengefasst sind. Ergänzt werden diese Maßnahmen noch durch „lockere“, über das Studienjahr verteilte **Netzwerkveranstaltungen**, wie z. B. das After-Work-Führungskräfteforum. Diese gut aufeinander abgestimmten und TU-Graz-spezifisch konzipierten Initiativen werden weiters durch explizit formulierte grundlegende und somit orientierungsgebende TU-Graz-Maxime normativ unterfüttert. Hierzu zählen insbesondere die **Universitätsgrundsätze**, die **Personalpolitik** und die **Führungsgrundsätze** der TU Graz, die allen Neuzugängen auch mittels einer Nachschlagebroschüre nähergebracht werden.

Nicht nur für Neuzugänge, aber natürlich auch für diese, werden universitätsinterne Kommunikationsmedien, wie Newsletter, Informationsveranstaltungen, Intranet etc., periodisch herausgegeben, regelmäßig abgehalten bzw. laufend gepflegt und weiterentwickelt. Gleichfalls wird für alle Universitätsangehörige ein breites Spektrum an internen Weiterbildungsveranstaltungen angeboten, die die zielgruppenspezifischen Angebote ergänzen und die Möglichkeiten erweitern. Die Themenvielfalt reicht dabei von Arbeitssicherheit über Fremdsprachen oder interkulturelle Kompetenz bis hin zu betrieblicher Gesundheitsförderung.

So wie es für Neuzugänge auf Ebene der Professuren die oben dargestellten Initiativen gibt, so werden auch für die übrigen Personengruppen an der TU Graz, von den Wissenschaftler/innen über die allgemein Bediensteten bis hin zu den Studierenden, unterschiedlich umfangreiche, spezifisch zugeschnittene Programme angeboten und durchgeführt (Abb. 4).

Abbildung 4: Maßgeschneiderte Programme für alle Personengruppen



Quelle: Eigene Darstellung.

Ausblick

Die bisherigen Erfahrungen mit all diesen Initiativen zeigen äußerst positive Wirkungen und lassen der TU Graz auch zukünftig eine sehr qualitätsorientierte Weiterentwicklung ihrer Universitätskultur prognostizieren.

4.4 Die Lehrgangsleitung als zentrale Kommunikatorin der Qualitätskultur

von Mag. **Roland Humer**, MA

Dieser Praxisbericht ist aus der Sicht einer Person geschrieben, die laufend in direktem Kontakt mit Studierenden ist, sei es als Lehrender oder im Studienmanagement. Der Bericht wirft zunächst eine Reihe von Fragen auf, die sich nicht abschließend „regeln“ lassen und die Studierende und Lehrende letztendlich nur situations- und personenabhängig im Rahmen einer Qualitätskultur beantworten können. Danach wird kurz die Position der Lehrgangsleitung umrissen, die in diesen Aushandlungsprozessen an der Donau-Universität Krems eine zentrale Rolle einnimmt.

Die 22 staatlichen Universitäten in Österreich bieten in unterschiedlichem Ausmaß akademische Weiterbildung an. Die Donau-Universität Krems ist die einzige, die gemäß dem gesetzlichen Auftrag fast ausschließlich diese Art von Studium anbietet.

Das Lernkonzept in der **wissenschaftlichen Weiterbildung** weicht von jenem in Bachelor- und grundständigen Masterstudien ab. Neben der wissenschaftlichen Theorie kommt der praktischen Anwendung – typischerweise in den Berufsfeldern der Studierenden – eine große Bedeutung zu. Daraus leitet sich der erste, nicht aufzulösende Aushandlungsprozess ab: Wie viel Theorie und Praxis darf bzw. muss sein? Und wo sind die Grenzen, etwa zwischen angewandter Forschung und einem Praxisbeispiel?

Die Frage beschäftigt Lehrende ebenso wie Studierende. Die Lehrenden kommen teils von Hochschulen, teils aus der Praxis. Die wissenschaftliche Weiterbildung umfasst also stets ein gut bekanntes und ein weniger bekanntes Element.

Die Studierenden sind bezüglich ihrer Vorbildung sehr heterogen. Sie haben ihre Erstabschlüsse an verschiedenen Hochschulen und Hochschultypen gemacht und kommen aus unterschiedlichen Disziplinen. Ein Teil der Studierenden muss am Studienbeginn seine stark theoretisch ausgerichtete Grundprägung aus dem Erststudium ablegen und sich erlauben, Praxisbeispiele einzubauen. Ein anderer Teil, der nach gleichzuhaltender Qualifikation

zugelassen wurde, studiert ohne akademischen Erstabschluss. Diese Studierenden haben umfangreiche Praxiserfahrung, arbeiten aber erstmals nach wissenschaftlichen Grundsätzen.

Die Donau-Universität Krems achtet gemäß ihrem Auftrag auf die **berufsbegleitende Studierbarkeit** ihrer Programme. Als überregionaler Player kann sie dabei nicht auf eine Studienorganisation setzen, die etwa laufend am Abend Anwesenheit vorschreibt. Die meisten Lehrgänge werden nach einem Blended-Learning-Konzept angeboten, wobei die Präsenzphasen geblockt sind.

Was aus organisatorischen und pädagogischen Gründen höchst sinnvoll ist, wird im Falle von Krankheit zum Problem. Wer an einer Präsenzphase nicht teilnehmen kann, verpasst typischerweise die gesamte Phase. Wie viel Präsenzunterricht darf verpasst werden, wie viel kann durch schriftliche Arbeiten kompensiert werden? Sind Kern- und Nebenfächer hier unterschiedlich zu behandeln?

Gemäß den gesetzlichen Regelungen sind Module mit ECTS-Punkten zu bewerten. Sie quantifizieren den **studentischen Arbeitsaufwand**, der für den Abschluss des Moduls zu erbringen ist. Der ECTS-Leitfaden (2015: 10) der EU-Kommission definiert: „Der Arbeitsaufwand gibt die geschätzte Zeit an, die Lernende typischerweise für sämtliche Lernaktivitäten [...] aufwenden müssen, um die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen.“ Doch was heißt „typischerweise“? Das Durchschnittsalter der Studierenden an der Donau-Universität Krems liegt bei knapp 40 Jahren. Dementsprechend weit gefächert sind die Aus- und Weiterbildungen und Berufserfahrungen, die sie mitbringen. An welchem Vorwissen der Studierenden sollen wir uns orientieren?

An der Donau-Universität Krems versucht man, den **Drop-out gering** zu halten. Das gelingt unter anderem auch, weil im Laufe des Studiums Serviceleistungen und Hilfestellungen geboten werden. Doch wie viel Hilfestellung ist zulässig, und wo beginnt die Eigenleistung der Studierenden? Auch wenn es dazu eine Reihe von Regelungen gibt, bleiben im Einzelfall Fragen offen.

In der Praxis wenden sich Studierende und Lehrende der Donau-Universität Krems mit ihren Fragen meist an die **Lehrgangsleitung**. Aktuell werden verschiedene Modelle der Lehrgangsleitung gelebt. Oft gibt es eine Person, die wissenschaftliche und administrative Aufgaben verbindet. Diese Lehrgangleitungen sind erste Ansprechpersonen für Studierende und Lehrende. Sie wählen Lehrende aus und schulen sie auf den Lehrgang ein. Sie informieren Studieninteressierte, führen Aufnahmegespräche und heißen neue Studierende an der Universität willkommen.

Die Lehrgangsführung ist vonseiten der Studierenden und der Lehrenden regelmäßig mit Fragen konfrontiert, die sich nicht eindeutig beantworten lassen. Wie oben erwähnt, sind typische Themen der Student Workload und ECTS, der wissenschaftliche Anspruch, der Umgang mit Abwesenheiten von Präsenzphasen und verspäteten Abgaben schriftlicher Arbeiten und das Ausmaß der Serviceorientierung. All diese Fragen können im Einzelfall nur kontextbezogen beantwortet werden. Dazu ist eine Qualitätskultur mit „einem kulturell-psychologischen Element aus geteilten, qualitätsbestimmenden Werten, Überzeugungen, Erwartungen und Bekenntnissen“ (EUA 2006: 10ff.) unabdingbar.

Für das **Qualitätsmanagement** einer Hochschule muss es von Interesse sein, wie diese individuellen Entscheidungen an der Basis gefällt werden. Es bleibt abzuwarten, ob hier kulturell-psychologische Elemente künftig stärkere Berücksichtigung finden.

4.5 Plädoyer für eine terminologische Abrüstung

von Prof. (Uni Passau) Dr. **Andreas Roser**

Abstract

Die Europäische Union entwickelte sich in den vergangenen 25 Jahren von einer Wirtschaftsunion zu einer Bildungs- und Hochschulunion mit weitgehend harmonisierten Studienstrukturen, vergleichbaren Studienabschlüssen und zugeordneten Qualifikationsrahmen. Die Umsetzung dieser bildungs- und europapolitischen Zielsetzungen machte den Einsatz von Qualitätssicherungsmaßnahmen unverzichtbar. Tendenziell randständig blieben in diesen Prozessen allerdings jene Methoden und Verfahren, deren Anwendungsergebnisse zum Zeitpunkt ihres Einsatzes nicht planbar waren. Im Unterschied zu bekannten und reproduzierbaren Inhalten und Vermittlungsstrukturen in der Lehre und Forschung lassen sich Innovationen nicht planen oder normieren. Hochschulen stehen deshalb immer öfter vor einem

forschungspolitischen Dilemma: Entweder ihnen droht der Verlust ergebnisoffener Forschung und Lehre, oder aber sie forschen und lehren auf innovativ-experimentelle Weise, können dann aber ihre Qualitätsstandards nicht vorab definieren. Zumindest diesem Problem wäre zu entkommen, wenn nicht länger der Versuch unternommen würde, mit Begriffen zu arbeiten, die für die Beschreibung innovativer Lehre und Forschung ungeeignet sind. Forschung und Lehre durchlaufen eine positive Entwicklung, wenn es gelingt, wechselseitige Ansprüche und Erwartungen der Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu vermitteln, nicht aber, wenn diese Prozesse wie Industrieprodukte oder reproduzierbare Dienstleistungen zu managen wären.

Forschungsfreiheit und Normierung

Die Selbstverständlichkeit, mit der heute Fragen des Qualitätsmanagements (QM) in akademischen Foren diskutiert werden, macht nicht nur jene staunen, die sich mit der Geschichte des Universitätswesens befassen. Wie es den Universitäten Europas über Jahrhunderte hinweg gelingen konnte, ohne QM-Abteilungen erfolgreich tätig zu sein, mag in Anbetracht der regen Diskussionen über dieses Thema rätselhaft erscheinen. Der mögliche Einwand, die führenden europäischen Hochschulen seien schon immer wettbewerbsorientierte Institutionen gewesen, wäre zumindest zu prüfen. Möglicherweise lassen sich tatsächlich gewisse Gepflogenheiten mittelalterlicher Fakultäten als gleichsam institutionalisierte Rituale im Dienst universitärer Qualitätssicherung deuten, doch dieser Einschätzung widerspricht hermeneutische Skepsis: Kann es vernünftig sein, Lehre und Forschung vergangener Jahrhunderte mit heutigen Maßstäben messen zu wollen? Wenn also das historische Vorbild fehlt: Woher kam der Wandel in der Bewertung der Hochschulforschung und Hochschullehre?

Im 18. und 19. Jahrhundert folgten universitäre Lehre und Forschung den Bildungsidealen der Aufklärung; jenseits aller Gedanken an interuniversitär harmonisierte Vermittlungsprozesse. Noch Mitte des 20. Jahrhunderts hätten Reklamationen fehlender universitärer Qualitätssicherungsmaßnahmen bestenfalls als Missverständnisse gegolten. Die Forderung, QM-Methoden auf universitäre Bildungsprozesse zu übertragen, in denen sich Forschende auch als Subjekte eines zumindest im Prinzip ökonomisierbaren Bildungsideals zu verstehen hätten, war in den Universitätstraditionen

vergangener Jahrhunderte undenkbar. Was hat sich seither verändert? Ist heute universitäre Bildung nur noch in „qualitätsgesicherter Freiheit“ möglich? Wie kam es überhaupt dazu, Methoden der Qualitätssicherung auf Forschung und Lehre in Kunst und Wissenschaft anzuwenden?

Es waren die Produktionsnormen der industriellen Fertigung, die zum verbreiteten Einsatz von QM-Methoden führten. Originär wurden Methoden der Qualitätssicherung entwickelt und eingesetzt, als es galt Produktions- und Materialfehler in der Rüstungsproduktion zu minimieren. In industriellem Maßstab geschah dies erstmals im Zweiten Weltkrieg in den USA, die in der industriellen Fließbandproduktion für diese Form der Produktionssteuerung ideale Voraussetzungen geschaffen hatten. Zivile Formen der industriellen Produktionskontrolle und des QM entwickelten sich nach Kriegsende, zuerst in Japan, später auch in der militärischen und zivilen Produktion in Europa. Nationale Normeninstitute entstanden erst Anfang des 20. Jahrhunderts. Obwohl die Entwicklung der Qualitätssicherung in der Warenproduktion von der griechisch-römischen Antike bis in die Gegenwart zumindest in Ansätzen dokumentiert ist, lässt eine Kulturgeschichte der universitären Qualitätssicherung aus Gründen, von denen noch zu reden sein wird, auf sich warten. Verfahren der Qualitätssicherung und Methoden des QM konnten an den Hochschulen erst zur Anwendung kommen, nachdem diese begonnen hatten, wesentliche Teile ihrer Lehrangebote als Vermittlungsprozesse zu beschreiben, die unter kontrollierten Bedingungen zu wiederholbaren Resultaten führten. Nur reproduzierbare und zugleich vereinheitlichte Prozesse zeigen jene statistischen Effekte, die den Einsatz von QM-Verfahren überhaupt ermöglichen.

Konkret begann der Einsatz von QM-Methoden an den europäischen Hochschulen Ende der 1980er-Jahre an der Universität Bologna mit der Unterzeichnung der „Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights“. Die European University Association (EUA) und hunderte Vertreter/innen europäischer Hochschulen standen diesem Dokument Pate. Der Begriff der „Qualitätssicherung“³ wurde erst 1999 mit der Bologna-Deklaration⁴ auf die Entwicklungsagenden europäischer Universitäten gesetzt.

3 „Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies“. Verfügbar unter: <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>, Zugriff im Oktober 2016.

4 Vgl. <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>, Zugriff im Oktober 2016.

Erstaunlicherweise verfolgen die Thesen beider Dokumente nicht immer vergleichbare Ziele. Bereits der in der „Magna Charta Universitatum“ genannte erste Grundsatz⁵ verweist auf die Autonomie und politische Unabhängigkeit der Universitäten, zugleich aber auch auf die Freiheit der universitären Lehre und Forschung. Vergleichen wir diese Forderungen mit jenen der Ziele des Bologna-Prozesses, werden gewisse Zielkonflikte deutlicher: Politisch unabhängige Hochschulen können ihre Lehrstrukturen nur dann autonom gestalten, wenn sie zu diesen Lehrstrukturen gerade nicht im Wege nationaler und europäischer Regelungen verpflichtet werden; doch Letzteres ist die deklarierte Absicht jener europäischen Staaten, die sich zu deren Harmonisierung verpflichtet haben. Das im Sinne des europäischen Einigungsprozesses durchaus zu begrüßende Ziel, eine universitäre Ausbildung an beliebigen Punkten Europas beginnen und abschließen zu können, ohne ein System vergleichbarer Bildungs- und Ausbildungsstrukturen verlassen zu müssen, lässt ebenfalls etliche Fragen offen: Wie wäre beispielsweise die in der „Magna Charta“ geforderte Freiheit der Lehre und Forschung mit arbeitsmarktpolitisch motivierten Forderungen zu vereinbaren, die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Hochschulabsolvent/inn/en zu gewährleisten? Was wäre unter „Studierendenmobilität“ zu verstehen, wenn Studierende innerhalb Europas nicht die Chance erhielten, neue Studienzyklen und Ausbildungsformate kennenzulernen, also nicht neuerlich Bologna gegen Bologna zu tauschen?

Einige dieser hier nur skizzierten Probleme könnten gleichsam als Kollateralschäden einer nicht immer einheitlich verlaufenden gesamteuropäischen Bildungsreform gelten; wahrscheinlicher aber ist, dass wir es hier mit den Folgen eines zentralen, aber ungelösten Problems zu tun haben: Obwohl Qualitätssicherung in der Forschungsinfrastruktur unverzichtbar ist, erschöpfen sich Lehre, Forschung und Erschließung der Künste nicht in planbaren Zyklen der Wissensreproduktion. Wir erwarten von Lehrenden und Studierenden Fortschritte auch in der Umsetzung und Weitergabe vermittelter Lehrinhalte. Die Fähigkeit der Studierenden, bestehende Wissensgrenzen durch die Entwicklung substanzieller Beiträge zu erweitern, beschreiben zwar auch die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)⁶ bzw.

5 <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/german>, Zugriff im Oktober 2016.

6 „Innovationsfähigkeit“ für die Lösung nicht vorhersehbarer und komplexer Probleme wird

des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) in Österreich für die Stufen 6–8, doch in der akademischen Diskussion ist die innovative Weiterentwicklung der Strukturen der Lehre und Forschung jenseits der Bologna-Zyklen ein noch kaum identifizierbares Thema.⁷

Terminologische Probleme

Leben wir in „Hochschulqualitätskulturen“? Sollten wir in „Exzellenzkulturen“ forschen und lehren? Was ist unter den viel zitierten „wesentlichen Werten“ einer Hochschule zu verstehen? Sollten Hochschulen möglicherweise „Kataloge“ anlegen, die ihre „wesentlichen Werte“ auflisten? Und wäre der jeweils höchstgereichte Wert auf einer solchen „Qualitätskulturliste“ der „wesentlichste aller wesentlichen Werte einer Qualitätskultur“?

Natürlich ist es möglich, die gängigen zentralen Begriffe des Universitätswesens durch Begriffszusätze wie „Wert“ oder „Kultur“ zu „erweitern“ und natürlich lassen sich auch Institutionen gleichsam veredeln und zu „Kulturen“ erheben.⁸ Wissenschaften pflegen ihre „Wissenschaftskulturen“, Hochschulverwaltungen ihre „Verwaltungskulturen“. Das alles ist nicht nur möglich, es geschieht. Die Frage ist, ob solche Begriffe in der universitären Lehre und Forschung sinnvoll sind.

Natürlich sind Universitäten im Kampf um personelle und finanzielle Ressourcen immer auch kennzahlengetriebene Teilnehmer eines Wettbewerbs und in einer Marktwirtschaft sind Wettbewerbssituationen zwischen Marktteilnehmern selbstverständlich auch mit Verdrängungseffekten verbunden. All

von den Deskriptoren zur Beschreibung des EQR bereits für das „Niveau 6“ gefordert. Vgl. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE), Zugriff im Oktober 2016.

- 7 Nur am Rande sei vermerkt, dass die Bachelor/Master-Struktur einigen Forderungen des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ widerspricht, weil innerhalb des EQR jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll, also gerade nicht ausschließlich über jene Studienzyklen, die das Bologna-System hierfür vorsieht.
- 8 Neben der Lern-, Organisations- und Verwaltungskultur, der Fehler-, Wissens-, Mobilitäts- und Kooperationskultur, gar nicht weiter zu reden von der Wohn- und Schlafkultur, steht der Begriff der „Hochschulkultur“ für ein weiteres Beispiel inflationärer Verwendungen eines Begriffes, der die Form einer „Projektionsvariablen“ angenommen zu haben scheint.

das gilt hoffentlich nicht in demokratisch organisierten Prozessen der Meinungsbildung unter Forscher/inne/n und Studierenden.

Die Mitglieder einer Forschungsgemeinschaft mögen zwar immer auch Mitglieder einer Institution sein, die – wie im Falle der Privatuniversitäten – in einem ökonomischen Wettbewerb mit anderen Bildungsanbietern steht. Doch aus solchen ökonomischen Wettbewerben der Bildungsanbieter lässt sich nicht ableiten, dass demokratische Prozesse in einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden wie Produkte oder Dienstleistungen zu managen wären. Es gibt erhebliche strukturelle Unterschiede zwischen Kommunikationsprozessen und Handlungsgütern. Die Verständigungsprozesse in einer Hochschulgemeinschaft folgen nicht der Logik eines in der Ökonomie üblichen Wettbewerbes. Wissenschaftskulturen entstehen – wenn überhaupt – aus gelebten Formen der Wissensvermittlung in Lehre und Forschung. Was also kann vernünftigerweise unter „Qualitätsmanagement“ an einer Universität verstanden werden?

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Bildungsanbieter, die ihre Marketingstrategien veröffentlichen, mögen solche Begrifflichkeiten („Qualitätskultur“) im Wettbewerb mit anderen Bildungsanbietern in Umlauf bringen. Das ist nicht nur legitim, es ist möglicherweise auch unverzichtbar. Einer ganz anderen Kategorie wäre die Frage zuzuordnen, wie in staatlichen oder privaten Hochschulen die Diskurse zwischen Lehrenden und Studierenden zu beschreiben oder zu organisieren sind. Hochschulen mögen ihre Serviceangebote vermarkten, doch ökonomische Zielsetzungen von Wirtschaftsunternehmen können weder methodisch, begriffs- noch theoriegeschichtlich voraussetzen, dass wissenschaftliche und künstlerische Diskurse über „Werte“, „Einstellungen“ oder „Qualitätskulturen“ geeignete Instrumente der Forschungs- und Bildungspolitik sind. Der gesuchte Oberbegriff zu „Werten“ heißt glücklicherweise immer noch „Ethik“ und nicht „Management“. Das Leben der Menschen in einer Gemeinschaft bestimmt deren Verhaltensweisen. Steuerungsregeln – welcher Art auch immer – sind bestenfalls aus vorauszusetzenden Verständigungsprozessen abzuleiten. Wer sollte in einer Wissenschaftsgemeinschaft dieser das Prädikat „Qualitätskultur“ zu- oder absprechen dürfen? Steuern Qualitätsmanager die Kommunikation einer Wissenschaftsgemeinschaft, die zugleich Souverän ihrer Sprachordnung bleiben soll?

Um es deutlicher zu sagen: Was – beispielsweise – wäre ein Gegenbegriff zur vielzitierten „Qualitätskultur“? Der Begriff einer „Unkultur“? Und der

Gegenbegriff zu „Wert“ wäre „Unwert“ oder „Wertlosigkeit“? An den Kunstuniversitäten wird in der Erschließung der Künste nicht mit Begriffspaaren wie „Wert/Unwert“ oder „Kultur/Unkultur“ gearbeitet. Die Methodenentwicklung in den Wissenschaften und Künsten orientiert sich hoffentlich auch außerhalb der Kunsthochschulen nicht an Begrifflichkeiten, die eher zu einer Radikalisierung der Wissenschaftssprache beitragen als zur Klärung methodischer Fragen.

Wenn wir in der Wahl unserer Terminologie die methodischen Differenzen zwischen Wirtschaft und Hochschulpolitik ignorieren, wenn wir ignorieren, dass Märkte anders funktionieren als hochschulpolitische Diskurse, dann laufen wir Gefahr, Hochschulpolitik ausschließlich als Form eines erweiterten oder verlängerten ökonomischen Wettbewerbs zu beschreiben. Beispielsweise werden Studierende und Lehrende an Kunstuniversitäten kaum geneigt sein, ihre Arbeit in den Dienst einer „Qualitätskultur“ zu stellen, wenn es genau dieser Begriff ist, dem Kunst kritisch zu begegnen hätte.

In vergleichbarer Weise kann in der Grundlagenforschung nichts Neues entdeckt werden, wenn die Methoden und Ergebnisse der Grundlagenforschung aus normierten Mustern kultureller Traditionen abzuleiten wären. Was also wäre unter „Qualitätsmanagement“ an Hochschulen sinnvollerweise zu verstehen?⁹

Was bedeutet „Qualität“?

Es ist populär geworden, „Qualität“ als die Gesamtheit aller Merkmale eines Produktes, einer Struktur oder eines Prozesses zu definieren. Diese Definition und auch vergleichbare Definitionen von „Qualität“ übergehen das zentrale Thema der Entstehung des Neuen in den Wissenschaften und Künsten. Grundlagenforschung erfüllt keine Kundenanforderungen, weil der mögliche zukünftige Nutzen ungewiss sein muss, sofern wir es mit dem wirklich Neuen zu tun haben. Grundlagenforschung setzt vielmehr die gemeinsame Bemühung der Wissenschaftler/innen voraus, neuen Ideen auch Entwicklungschancen zu geben. Es ist die gemeinsame Willensbildung, durch die

⁹ Diese Frage ist offenkundig keine juristische, denn Hochschulgesetze und Verordnungen legen die Mindestanforderungen für den Regelbetrieb einer Universität fest.

wissenschaftlich-künstlerische Grundlagenforschung funktioniert. Was Menschen wollen, entsteht in demokratischen Kulturen in der Form eines freien Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses unter allen Beteiligten, nicht aber durch Ausrufung einer „Qualitätskultur“.

Wenn wir in der Wahl unserer Terminologie die methodischen Differenzen zwischen Wirtschaft und Hochschulpolitik ignorieren, wenn wir verdrängen, dass Märkte anders funktionieren als Forschungsdiskurse, dann laufen wir Gefahr, Hochschulpolitik in Kategorien ökonomischer Verdrängungswettbewerbe zu beschreiben.

Die Aufgaben des Qualitätsmanagements einer Hochschule beginnen jenseits der gesetzlichen Mindestvoraussetzungen und auch jenseits vermeintlicher Metadiskurse über „Qualitätskulturen“ oder „Hochschulwerte“. „Qualitätsmanagement“ ist ohnehin ein problematischer Begriff für eine Tätigkeit, deren Ziel es ist, den Informationsfluss auf allen Ebenen und zwischen allen Beteiligten zu vermitteln und das Gespräch zwischen Personen und Personengruppen, Gremien oder Interessenvertretungen, vor allem aber zwischen Lehrenden und Studierenden zu ermöglichen, zu erleichtern und zu dokumentieren. Diese Vermittlungsaufgabe kann nicht von einigen wenigen Personen geleistet werden. Nur die Gemeinschaft aller Interessenvertreter/innen in der Lehre, der Forschung und in der Erschließung der Künste wird sich über ihre eigenen Ansprüche und Erwartungen verständigen können. Diesem Prozess der Demokratisierung der Forschung und Lehre wurde bisher in den Debatten über „Qualitätsmanagement“ zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Ein anschauliches Beispiel hierfür liefern die bekannten „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG)¹⁰, die sich als internationaler Bezugsrahmen für „Qualitätssicherungssysteme“ verstehen. Die dort beschriebene „kontinuierliche Verbesserung“ der Forschung und Lehre übergeht kommentarlos die Frage, ob oder in welchem Ausmaß Innovationen in Lehre, Forschung und Erschließung der Künste überhaupt standardisierten Rahmenbedingungen folgen können.

10 Vgl. http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20German_by%20HRK.pdf, Zugriff im Oktober 2016.

Innovationen an Privatuniversitäten

Anfang August 2016 hatte die AQ Austria – in Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage¹¹ – eine Liste jener Institutionen erstellt, die seit dem Jahr 2000 Akkreditierungsanträge gestellt hatten. Dieser Liste ist zu entnehmen, dass in den vergangenen 16 Jahren 65 solcher Anträge eingebracht worden sind, von denen bis heute nur 12 Anträge erfolgreich blieben, nämlich die Akkreditierungs- und Reakkreditierungsanträge der aktuell 12 Privatuniversitäten in Österreich. Die Drop-out-Quote von über 80 % der Antragsteller verweist auf rigorose Qualitätssicherungsverfahren, die von den verbliebenen Privatuniversitäten im Prinzip auch befürwortet werden. Obwohl es erheblicher Anstrengungen bedarf, den umfassenden gesetzlichen Vorgaben und Qualitätskriterien zu genügen, würde sich keine der aktuell akkreditierten Privatuniversitäten eine unbeschränkte Zulassung von Hochschulinstitutionen wünschen. Privatuniversitäten haben ein gleichsam natürliches Interesse daran, ihre Reputation durch unseriöse Mitbewerber nicht beschädigen zu lassen (Stichwort: „Titelmühlen“). Warum also sollten wir – wenn es sich so verhält – den Gebrauch unserer QM-Begriffe und Terminologien überprüfen? Warum sollten wir – wie der Titel dieses Referates fordert – „terminologisch abrüsten“?

Im Wesentlichen aus einem Grund: Qualitätsmanagement funktioniert in und außerhalb der Hochschulen auf nicht immer vergleichbare Weise. Gegen die Vergleichbarkeit ökonomischer und universitärer Prozesse des Qualitätsmanagements lässt sich beispielsweise einwenden, dass Handlungsleitlinien in der Forschung und in der Erschließung der Künste verallgemeinerbar sind, nicht hingegen in Wirtschaftsunternehmen. Warum? Niemand in einem Industrieunternehmen kann die Absicht hegen, Qualitätsnormen der eigenen Produktion auch für die Konkurrenzprodukte seiner Mitbewerber zu fordern. Kein Wirtschaftsunternehmen kann sich wünschen, alle Mitbewerber mögen am Vorbild des eigenen Unternehmens genesen. Verhielte es sich anders und würde ein Unternehmen seine Alleinstellungsmerkmale für universalisierbar halten, müsste es die daraus resultierenden Wettbewerbsnachteile für das eigene Unternehmen nicht nur akzeptieren, sondern bewusst anstreben.

¹¹ Vgl. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09404/index.shtml, Zugriff im Oktober 2016.

Gänzlich anders verhält es sich bei universalisierbaren Normen der Forschungsethik in den Wissenschaften und Künsten: Alle Wissenschaften und Künste setzen Universalisierungen ihrer handlungsleitenden Normen voraus. Wer Handlungsnormen in den Wissenschaften und Künsten teilt, der stärkt seine eigene Position. Der Handlungsgrundsatz „Gewinne durch Teilen!“ ist für jede Form der Forschungs- und Bildungsvermittlung verallgemeinerbar, ist aber kein Handlungsgrundsatz in einem ökonomischen Wettbewerb unter Marktkonkurrenten.

5 Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung: Brauchen wir beides?

5.1 Einleitung

von Dr.ⁱⁿ **Maria E. Weber**

Mit Blick auf die Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG)¹ kommt der externen Qualitätssicherung die Aufgabe zu, die Entwicklung der Qualitätskultur (QK) zu fördern und bei der Weiterentwicklung der Qualität zu unterstützen. Zugleich muss QK von den Mitgliedern der Hochschule gelebt und verantwortet werden. Im Forum 4 stand das Verhältnis von externer Qualitätssicherung zu QK zur Diskussion. Die dabei zugrunde liegenden impliziten Annahmen zu QK und Qualitätsprinzipien auf Seiten der Hochschulen und auf Seiten der externen Qualitätssicherung sowie die Adressierung von QK in externen Verfahren wurden durch die Beiträge der Referent/inn/en aus verschiedenen Blickwinkeln erörtert.

Frau Mag.^a Aichner (OeAD GmbH) stellte die sogenannten europäischen Transparenzinstrumente (ECTS, Diploma Supplement etc.) in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. In ihrem Impulsreferat wurde dabei ausgelotet, wie diese Instrumente einen Anreiz zur internen Qualitätsentwicklung und damit auch die zur Entwicklung von interner Qualitätskultur beitragen können. Frau Mag.^a Bates (Donau-Universität Krems, DUK) skizzierte, wie die Danube Business School an der DUK ein Akkreditierungsverfahren nach ACBSP² genutzt hat, um hochschulinterne Lernprozesse zu fördern und es dadurch gelungen ist, einen

1 ESG: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>, Zugriff am 4.12.2016.

2 Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP): <http://www.acbsp.org/>, Zugriff am 4.12.2016.

Beitrag zur Qualitätskultur zu schaffen. In ihrem Beitrag zur Tagung nimmt Frau Bates vor allem auf den sogenannten Baldrige Excellence Framework Bezug.

Herr Prof. Kessler (Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur) und Frau Kern, BSc (Österreichische Hochschüler_innenschaft, ÖH) haben in ihren Impulsreferaten thematisiert, wie durch ein Audit die Weiterentwicklung eines internen Qualitätsmanagementsystems und damit die Entwicklung einer hochschulinternen Qualitätskultur gefördert werden kann. Frau Kern konnte für ihren Publikationsbeitrag Herrn Geißler gewinnen. Herr Geißler ist Mitglied des studentischen Akkreditierungspools der ÖH und studentisches Mitglied im Senat der Montanuniversität Leoben. In Ergänzung zum Impulsreferat von Frau Kern bei der Jahrestagung 2016 wurde am konkreten Beispiel das Audits an der Montanuniversität Leoben der Beitrag des Audits zur Weiterentwicklung der Qualitätskultur skizziert.

Unter Bezugnahme auf die im Rahmen der Jahrestagung 2016 aufgezeigte These 2 kann aus den Beiträgen der Referent/inn/en und der Diskussion mit den Teilnehmenden das Fazit gezogen werden, dass Impulse von außerhalb wichtig sind, um Qualitätskultur entstehen zu lassen. Als Impulse von außen sollen jedenfalls nicht ausschließlich Verfahren der externen Qualitätssicherung, sondern auch beispielsweise die sogenannten europäischen Transparenzinstrumente gesehen werden. Mit Blick auf Verfahren der externen Qualitätssicherung ist, vor allem aus der Diskussion mit den Teilnehmenden im Forum 4, zusammenfassend festzuhalten, dass es der externen Qualitätssicherung gelingen muss – unbenommen der Zweckbestimmungen von Verfahren (Akkreditierung/Audit) –, Aspekte der Qualitätsentwicklung stärker zu betonen, um einen guten Beitrag zur Entwicklung von Qualitätskultur leisten zu können. Dies wiederum setzt voraus, dass auch Hochschulen sich stärker in die Verantwortung nehmen müssen und eigene Qualitätsziele sowie einen für die Hochschule leitenden Qualitätsbegriff zu definieren. Der Mehrwert der externen Qualitätssicherung zur hochschulischen Qualitätskultur, so vor allem Kessler, liegt in der objektiven Kritik im Sinne der Kommunikation der Stärken und dem konkreten Aufzeigen von Verbesserungspotenzialen.

5.2 Europäische Transparenz- und Anerkennungsinstrumente: Welchen Beitrag leisten sie für die Qualitätssicherung?

von Mag.^a **Regina Aichner**

In der hochschulischen Frage rund um interne und/oder externe Qualitätssicherung scheint sich die Debatte auf folgende Kreise zu konzentrieren:

- auf Hochschulen und deren „Bewohner/innen“ (Studierende, Lehrende, Abteilungen für Qualitätsentwicklung, Verwaltungspersonal und Hochschulleitungen),
- auf nationale und transnationale Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsreglements,
- auf die damit befassten Agenturen sowie
- auf die jeweiligen politischen Akteurinnen und Akteure.

Die hochschulinterne Qualitätssicherung ist zumeist in einer dafür eingerichteten Abteilung verankert und stimmt sich mit jener der Lehrentwicklung und der Studienorganisation ab. So verschafft sie sich zwischen den Ansprüchen der Hochschulautonomie in Lehre und Forschung, nachhaltigen Feedbackschleifen zugunsten der Unterrichtsoptimierung, kontinuierlicher Prozessentwicklung und den Anforderungen der (Re-)Akkreditierungsverfahren Gehör und Respekt. Mit Ausnahme der sogenannten „Bologna-Labels“ (die bis 2013 von der Europäischen Kommission initiierten Diploma-Supplement- und ECTS-Labels) spielen die sogenannten „europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente“ in diesem Zusammenhang eine nachrangige Rolle. Dabei würden diese – und die damit verbundenen Hilfestellungen – eine fundierte, insbesondere in den Internationalisierungsbestrebungen wertvolle, Unterstützung in der Qualitätssicherung bieten. Das Know-how für die Interpretation und Umsetzung dieser Transparenzinstrumente liegt bei den Büros für internationale Beziehungen. Dieser Beitrag kommentiert sodann folgende Thesen:

1. Die Qualitätssicherung ist seit 1999 Teil des Bologna-Prozesses, nimmt jedoch seit 2012 in der Wahrnehmung und Bedeutung zu;

2. die europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente dienen zur Unterstützung der Qualitätssicherung;
3. die Erasmus Charta for Higher Education (ECHE) im Bouquet der europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente;
4. der Stellenwert der International Offices bzw. die Notwendigkeit, ebendiese in die Qualitätsentwicklung mit einzubeziehen.

Diese Thesen werden im folgenden Beitrag kommentiert.

T1: Die Qualitätssicherung ist seit 1999 Teil des Bologna-Prozesses, nimmt jedoch seit 2012 in der Wahrnehmung und Bedeutung zu.

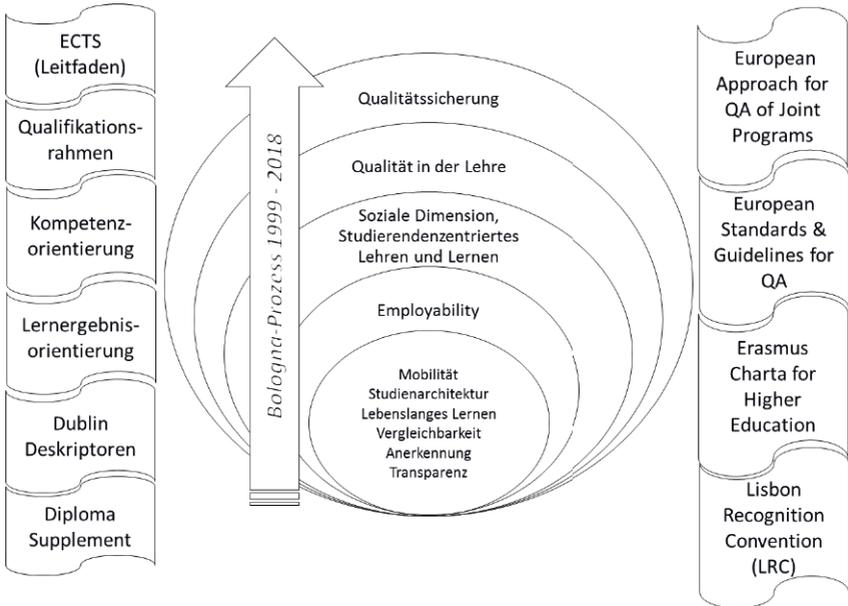
Der Anspruch an die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ (Bologna-Deklaration 1999: 4) zeichnete sich schon in der frühesten Phase des Bologna-Prozesses ab. In den darauffolgenden 16 Jahren fanden bereits bestehende europäische Transparenz- und Anerkennungsinstrumente ihren Einzug in den Europäischen Hochschulraum, oder sie wurden in den Arbeitsgruppen der europäischen Bologna-Follow-up-Gruppe eigens ausgearbeitet.

In den vergangenen Jahren, insbesondere 2012–2015 im Zuge der Ausarbeitung des Bologna-Jerewan-Communiqués 2015, wurde die Relevanz der Qualitätssicherung im Zusammenhang mit jeglichen strukturellen hochschulischen Reformen erneut manifest und wiederholt auf die Sinnhaftigkeit der bereits bestehenden europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente hingewiesen (vgl. Bergan et al. 2014).

Das folgende Modell veranschaulicht folgende Beobachtungen: die Kernziele des Bologna-Prozesses in seinen einzelnen Arbeitsphasen, inklusive der aktuellen Arbeitsperiode 2015–2018. Dabei wird eminent, dass Transparenz- und Anerkennungsinstrumente von Beginn an präsent waren, ihnen jedoch über die Jahre hinweg fast unmerklich eine neue Aufgabe zugesprochen worden ist. So waren sie selbst Teil der Bologna-Ziele: Sie sollten „erarbeitet“ werden, und allein deren Existenz würde eine strukturelle Angleichung mit sich bringen. Mittlerweile sind die Transparenz- und

Anerkennungsinstrumente eher Mittel zum Zweck, um Hochschulreformen anzustoßen, die weit über vordergründig strukturelle Rahmen hinweg reichen. Sie greifen tief in den Hochschulalltag und somit in die Lehre wie auch die Unterrichtsmethoden ein. Ein Beispiel: Ein „sauberes“ Diploma Supplement befasst sich mit so gut wie allen im Modell angeführten Bologna-Zielen und sie flankierenden Transparenz- und Anerkennungsinstrumenten.

Abbildung 1: Kernziele des Bologna-Prozesses



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Bologna-Prozess 1999–2018: Das Zwiebelmodell innerhalb der Abb. 1 zeigt die Schwerpunkte und deren Paradigmenwechsel. Ursprünglich strukturelle Anforderungen greifen im Laufe der Zeit immer tiefer in den Lehr- und Studierendenalltag ein. Diese Entwicklung spiegelt sich in den Details der flankierenden europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente wider. Diese wiederum weisen durchgehend einen impliziten oder expliziten Bezug zur Qualitätssicherung auf.

T2: Die europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente unterstützen die Qualitätssicherung

Im Rahmen des Europarates, der UNESCO, der Europäischen Kommission sowie der europäischen Bologna-Follow-up-Gruppe sind in den vergangenen knapp 30 Jahren Empfehlungen, Handreichungen, Rahmen und Standards ausgearbeitet worden, die für die Umsetzung des Europäischen Hochschulraums herangezogen werden:

- „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ – das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen als völkerrechtliche Grundlage (LRC, 1999);
- die Dublin Deskriptoren (2003);
- das Diploma Supplement (2004 als Teil der Europass-Transparenzinstrumente);
- der europäische Qualifikationsrahmen – EQR (2005);
- der nationale Qualifikationsrahmen (länderabhängig);
- der europäische Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (2005);
- die beiden didaktischen Konzepte der Lernergebnis- und der Kompetenzorientierung (erste Ansätze seit den 1950ern);
- ECTS (European Credit and Accumulation System, seit 1989) und dessen überarbeiteter Leitfaden (2015);
- die Handlungsempfehlungen zum „European Approach for Quality Assurance of Joint Programs“ (2015);
- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG) 2015;
- Erasmus Charta for Higher Education.³

Diese „europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente“⁴ ermöglichen eine höhere Vergleichbarkeit zwischen den Hochschulen wie auch

3 Aufgrund der engen inhaltlichen Verknüpfung zwischen Erasmus/Erasmus+, das Mobilitätsprogramm, das 2017 sein 30-jähriges Bestehen feiert, und dem Europäischen Hochschulraum, insbesondere dem Diploma Supplement sowie dem ECTS, fügt die Autorin die Erasmus Charta for Higher Education den Transparenzinstrumenten hinzu.

4 Dieses Clustering wurde von der Autorin vorgenommen. Unter „Transparenzinstrumente“

Hochschulsystemen von zahlreichen Ländern: 33 Erasmus+ Länder in Bezug auf die Erasmus Charta for Higher Education (ECHE),⁵ 48 hinsichtlich des Europäischen Hochschulraums und knapp 60, sobald das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen als Referenz herangezogen wird.

Die einzelnen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente benennen implizit oder explizit hochschulinterne qualitätssichernde Maßnahmen und Akzente, die einer klaren Struktur sowie vertrauensfördernden Maßnahmen in puncto Mobilität und Kooperation dienlich sind. Einige Beispiele:

- Der ECTS-Leitfaden 2015 widmet der Qualitätssicherung ein eigenes Kapitel und führt mitunter Indikatoren an, die zur Bewertung der Qualität der ECTS-Umsetzung verwendet werden (vgl. ECTS-Leitfaden 2015: 51ff.);
- Der europäische Qualifikationsrahmen sowie dessen Umlegung auf nationale Qualifikationsrahmen bedient sich klassischer qualitätssichernder Maßnahmen und Prozesse (vgl. Jovanović 2013);
- Die Lernergebnisorientierung wird als wesentliches Transparenztool in der Qualitätssicherung sowie in den Akkreditierungsverfahren im Allgemeinen herangezogen (Aerden et al. 2013).

Auch verweisen die oben erwähnten Instrumente jeweils aufeinander, v. a. jene Empfehlungen, die in jüngster Zeit überarbeitet oder veröffentlicht worden sind. Ein Beispiel: „Die ESG sollten in einem breiteren Kontext betrachtet werden, der auch die Qualifikationsrahmen, ECTS und Diploma Supplements einschließt, die ebenfalls zur Transparenz und zum gegenseitigen Vertrauen im EHR beitragen“ (Michalk 2015: 11).

Die Referenz auf gemeinsame Standards und Empfehlungen fördert Mobilität, den Aufbau gemeinsamer Studien, eine für Studierende möglichst friktionsfreie Anerkennung von Studienteilen u. v. m. Sie ist auch für Qualitätssicherungs- wie Akkreditierungsagenturen eine dankbare Grundlage beim konstruktiven Monitoring von intern und extern nachvollziehbaren, und daher transparenten, Prozessen, die langfristig auch qualitätsgesicherten internationalen Kooperationen zugutekommen.

versteht die „European Area of Skills and Qualifications“ indes eine andere Zusammensetzung entlang der gesamten Bildungskette: Europass, der europäische Qualifikationsrahmen, die nationalen Qualifikationsrahmen ECVET und EQAVET.

5 Die Erasmus+-Länder setzen sich aus den 28 EU-Mitgliedsstaaten, den EFTA-Staaten (Lichtenstein, Norwegen und Island) sowie aus der Türkei und Mazedonien zusammen.

T3: Die Erasmus Charta for Higher Education im Bouquet der europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente

„Die Erasmus-Charta für die Hochschulbildung bildet den allgemeinen Qualitätsrahmen für Kooperationsaktivitäten von Hochschuleinrichtungen auf europäischer und internationaler Ebene im Rahmen von Erasmus+. Alle in einem Programmland ansässigen Hochschuleinrichtungen, die sich an der Lernmobilität von Einzelpersonen und/oder an Kooperationen zur Förderung von Innovationen und bewährten Verfahren im Rahmen von Erasmus+ beteiligen möchten, müssen über eine Erasmus-Hochschulcharta (ECHE) verfügen“ (Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2016).

Die Erasmus Charta for Higher Education (ECHE) spielt bis heute im Diskurs rund um Transparenz und Qualität eine untergeordnete Rolle, obwohl sie sich schon allein aufgrund ihrer schiereren Verbreitung einen höheren Grad an Aufmerksamkeit verdient hätte. So existieren in den 33 Erasmus+ Ländern mit Stand November 2016 insgesamt 5.205 Charta-Holder (vgl. ebd.).

Dass die Erasmus-Charta äußerst eng mit qualitätssichernden Maßnahmen verstrickt ist, veranschaulichen ihre fünf Prioritäten. Diese orientieren sich an der Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen:

1. Anhebung des Bildungsgrads zur Deckung von Europas Bedarf an Akademikern und Forschern;
2. Verbesserung der Qualität und Relevanz der Hochschulbildung;
3. Stärkung der Qualität durch Mobilität und grenzübergreifende Zusammenarbeit;
4. Verknüpfung von Hochschulbildung, Forschung und Wirtschaft im Interesse von Exzellenz und regionaler Entwicklung;
5. Verbesserung von Steuerung und Finanzierung der Hochschulen und der Hochschulsysteme.

Die konkreten Leitlinien (vgl. Europäische Kommission 2016) der Erasmus-Charta befassen sich mit der Betreuung von mobilen Studierenden, Lehr- und Verwaltungspersonal vor ihrem Auslandsaufenthalt, währenddessen sowie nach deren Rückkehr. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Qualität der Mobilität sowie auf den Bezug zu den anderen europäischen

Transparenz- und Anerkennungsinstrumenten (ECTS, Diploma Supplement ...) gelegt. Auch spielt die Sichtbarkeit von „Guidance-Faktoren“ eine große Rolle. Das Führen der Erasmus-Charta setzt voraus, dass Informationen auf der jeweiligen hochschulischen Website zur Willkommenskultur einer Hochschule beitragen sollen. Dies gilt z. B. für leicht auffindbare Curricula, Prüfungsmodalitäten, Rahmenbedingungen für internationale Studierende (Lebens- und Arbeitsbedingungen, absehbare Aufenthaltskosten, Einreisebedingungen, Fragen der Anerkennung). Eigens von den Nationalagenturen Erasmus+ ausgearbeitete Qualitätskriterien sorgen für einen europaweiten Abgleich im Monitoring der Erasmus-Charta. Diese Qualitätskriterien finden sich in nur leicht abgewandelter Form auch in (Re-)Akkreditierungsprozessen der Qualitätssicherungsagenturen wieder.

Der wiederholte Hinweis auf „Qualität“ in den Erasmus-Charta-Leitlinien wie auch im Leitfaden für ein Monitoring fällt auf, und das Pochen auf deren Nachhaltigkeit. Und doch kommen „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsentwicklung“ in ihrem eigentlichen Sinne nicht wirklich zum Tragen. Könnte es sich hierbei um eine noch nicht aufgearbeitete Lücke in der Kommunikation wie auch Kooperation zwischen den Bereichen Qualitätssicherung, Lehrentwicklung und den Büros für internationale Beziehungen handeln, die klassischerweise mit der Erasmus-Charta überantwortet werden?

T4: Der Stellenwert der Büros für internationale Beziehungen bzw. die Notwendigkeit, ebendiese in die Qualitätssicherung miteinzubeziehen

Aus Sicht der österreichischen Nationalagentur Erasmus+ Bildung, deren hochschulische Ansprechpartner/innen traditionell die Büros für internationale Beziehungen sind, fällt auf, dass eine abteilungsübergreifende Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe maßgeblich zu einem besseren Verständnis und zu einer optimalen Anwendung der oben genannten europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente beiträgt. Es besteht das Anliegen, dass die Erasmus Charta for Higher Education und deren Leitlinien für die gesamte Hochschule sichtbar und auch von ihr gemeinsam getragen werden. Auch gibt eine abteilungsübergreifende Auseinandersetzung mit ECTS, Diploma Supplement, Qualifikationsrahmen, Lissabonner Anerkennungsübereinkommen

usw. zu verstehen, wie diese Transparenz- und Anerkennungsinstrumente genutzt und auch nach außen hin für eine erhöhte, qualitätsgesicherte Kooperationsbereitschaft eingesetzt werden können.

Dass die Kooperation zwischen den Abteilungen an etlichen österreichischen Hochschulen vorbildlich funktioniert, wurde in den vergangenen Jahren bei den erfolgreichen Antragstellungen für das von der Europäischen Kommission ausgeschriebene Diploma-Supplement- und ECTS-Label zur Schau gestellt (vgl. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2013). Die beiden Labels garantierten eine optimale Umsetzung des Diploma Supplements und/oder von ECTS an der antragstellenden Hochschule. Sie unterlagen strengen Auflagen auf Basis von aufschlussreichen Kriterienkatalogen, die auch heute z. B. für die Gestaltung einer studierendenzentrierten Hochschulwebsite eine gehaltvolle Basis bieten.

Das Diploma Supplement und ECTS verstanden sich in diesem Kontext nicht als Ziel einer Hochschulreform, sondern als praktischer Zweck und Anlass, bestehende hochschulinterne Strukturen konstruktiv in Frage zu stellen. Die sogenannten Label-Holder profitierten vom internationalen Ansehen der Gütesiegel. Sie galten als Anreiz in der Kooperationsanbahnung mit anderen Hochschulen, und erleichterten so manches Audit. Ein Beispiel der Universität Innsbruck:

„Als erste österreichische Hochschule hat die Universität Innsbruck die Schweizer Qualitätssicherungsagentur OAQ beauftragt, ihr Qualitätsmanagementsystem einer umfassenden Prüfung zu unterziehen. Das Ergebnis: Die Universität ist bestens positioniert, ihre hohen Standards in Forschung und Lehre weiter zu halten und auszubauen. [...] Im Bereich Lehre hebt der Bericht jene Arbeiten hervor, die zur Verleihung des ECTS-Labels und des Diploma-Supplement-Labels durch die Europäische Kommission geführt haben und beglückwünscht die Universität Innsbruck für die Arbeit, welche es nun ermöglicht, das Angebot der Universität Innsbruck im Kontext der europäischen Bildungslandschaft einzuordnen und zu vergleichen.“⁶

Knapp ein Drittel aller hiesigen Hochschulen waren 2015 Label-Holder und Österreich galt mit als Vorzeigeland für den gesamten Europäischen Hochschulraum. Zahlreiche Universitäten hatten es sich im Zuge der

6 Zitiert aus dem Newsarchiv der Universität Innsbruck: <https://www.uibk.ac.at/ipoint/news/2014/ein-ausweis-fuer-hohe-qualitaetsstandards.html.de>, Zugriff am 16.11.2016.

Leistungsvereinbarungen 2014–16 als budgetär relevante „Kennzahl“ vorgenommen, mit Hilfe der Antragstellung zum Label einen hochschulinternen Reformprozess anzukurbeln. Federführend waren dabei oft die Büros für Auslandsbeziehungen. Sie motivierten ihre Hochschulleitungen, den Anreiz des in 48 Ländern anerkannten ECTS- bzw. des Diploma-Supplement-Labels als Anlass zu nehmen, bestehende Ängste um „curriculäre Territorien“ abzubauen und die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sicht auf Transparenz und Internationalisierung darzulegen. Diese Labels waren die Spitze eines Eisbergs an gemeinsamer Kommunikation und auch Reformwillen, doch leider wurden sie trotz der regen Nachfrage in Österreich im Jahr 2015 vonseiten der Europäischen Kommission ausgesetzt.

Trotzdem besteht weiterhin die Notwendigkeit, europäische Transparenz- und Anerkennungsinstrumente, Qualitätssicherung und in diesem Kontext Fragen der Mobilität wie auch Internationalisierung gemeinsam mit dem Auge der Büros für internationale Beziehungen zu betrachten, denn:

1. Wie bereits erwähnt, bieten auch die Leitlinien der Erasmus-Charta interessante und v. a. qualitätsgestützte Parameter, in deren Kontext die Büros für internationale Beziehungen einen großen Erfahrungsschatz aufweisen.
2. Die Anwendung einzelner Transparenzinstrumente, wie z. B. das Diploma Supplement, werden an jenen Hochschulen, die sich in den vergangenen Jahren nicht mit einer Diploma-Supplement- oder ECTS-Label-Antragstellung befasst haben, vorwiegend den Büros für Auslandsbeziehungen überantwortet. Es besteht die Annahme, dass insbesondere der Abschnitt zum Transcript of records den Kern des Diploma Supplement abbildet. Ein an die Rahmenformulare (vgl. ENIC NARIC AUSTRIA 2014) angelehntes Diploma Supplement impliziert hingegen ein klares studien- und lernergebnisorientiertes Curriculumsdesign, und damit erneut eine enge Abstimmung mit der Qualitätssicherung, der Studienorganisation und der Lehrentwicklung. Dabei versteht sich ein allgemeines „Commitment von oben“, also von der Hochschulleitung, von selbst.
3. Abschließend sei ein wesentlicher finanzieller Faktor erwähnt: Die europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente sind eng mit dem Qualitätsverständnis der Förderschienen unter Erasmus+ verknüpft und finden sich als prominente Schlagwörter im Programmleitfaden Erasmus+ 2014–2020 in den Leitaktionen 1 (Mobilität), 2 (Kooperation) und 3 (Policy Support) wieder (vgl. Europäische Kommission 2016). Insbesondere Initiativen unter der Leitaktion 2 implizieren einen engen Erfahrungsaustausch

mit jenen Hochschulleitungen und Lehrenden, die sich als Triebfeder für strategische und qualitätsgestützte internationale Kooperationen (Capacity Building, Wissensallianzen [Kooperation von Hochschulen und Unternehmen], strategische Partnerschaften, Joint Master Programmes) verstehen. Auch hier liegt langjähriges Know-how bei einzelnen hochmotivierten Lehrenden und/oder den Büros für internationale Beziehungen. Deren Erfahrungsschatz könnte durch Workshops oder Gremienarbeit regelmäßig in die Hochschule hineingetragen und somit institutionalisiert werden.

Fazit: Die europäischen Transparenz- und Anerkennungsinstrumente dienen sowohl der Transparenz im Europäischen Hochschulraum als auch der Hochschule selbst. Qualitätssicherung, -entwicklung und -kultur sind in der Strategie wie auch in der Umsetzung und Nachhaltigkeit eng mit ihnen verbunden. Es steht außer Debatte, dass die oben genannten Transparenz- und Anerkennungsinstrumente anzuwenden sind. Wenn auch kurz- und mittelfristig ein ernstzunehmender organisatorischer, finanzieller und kommunikativer Mehraufwand gegeben ist, können Hochschulen (insbesondere Hochschulleitungen und Curriculumsentwickler/innen) derartige Tools für sich im besten Sinne beanspruchen:

- Debatte zur Hochschuldidaktik und zur Internationalisierung (at home) inklusive Anreize für Personalentwicklung;
- Überdenken der Curricula samt Leistungsfeststellung und deren Flexibilität;
- Debatte über Fehlerkultur und Hol-/Bringschuld der Studierenden, auch unter Berücksichtigung der Alumni;
- Debatte zur Wahrnehmung von außen (Hochschulpartner/innen, Unternehmen, z. B. Website-Auftritt und dessen Usability rund um akademische Informationen, angehende/ internationale Studierende und Lehrende bzw. Studierende mit Beeinträchtigungen ...)

Diese Anregungen könnten beliebig weitergeführt werden und sollen zeigen, dass externe Dokumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung einen wesentlichen Anreiz für notwendige interne Organisationsschleifen darstellen.

Unabhängig davon, von welchem Hochschulsektor oder von welcher Größe einer Hochschule wir sprechen – können Betroffene von der

Notwendigkeit eines transparenten hochschulinternen „Überdenkens“ überzeugt werden –, steht einer qualitätsvollen und flexiblen Organisationsentwicklung wenig(er) im Wege. Empfehlungen, Transparenz- und Anerkennungsinstrumente sowie Guidelines wie die ESG 2015, der ECTS-Leitfaden 2015, das Diploma Supplement, insbesondere jedoch die Erasmus Charta for Higher Education (ECHE)⁷, können als Basis für eine nachhaltige Hochschulqualitätskultur herangezogen werden. Denn: Sie alle vereint ein in sich greifendes und logisch durchdachtes Gesamtbild einer Qualitätskultur, in der

- die Studierenden,
- Transparenz basierend auf gegenseitigem Vertrauen,
- ein modernes Curriculum und
- eine funktionierende Kommunikation innerhalb der Hochschule sowie mit den externen Partner/inne/n

im Zentrum stehen.

5.3 Baldrige Excellence Framework – an example of a framework with core values for achieving performance excellence in higher education

by Mag.^a **Romana Bates**

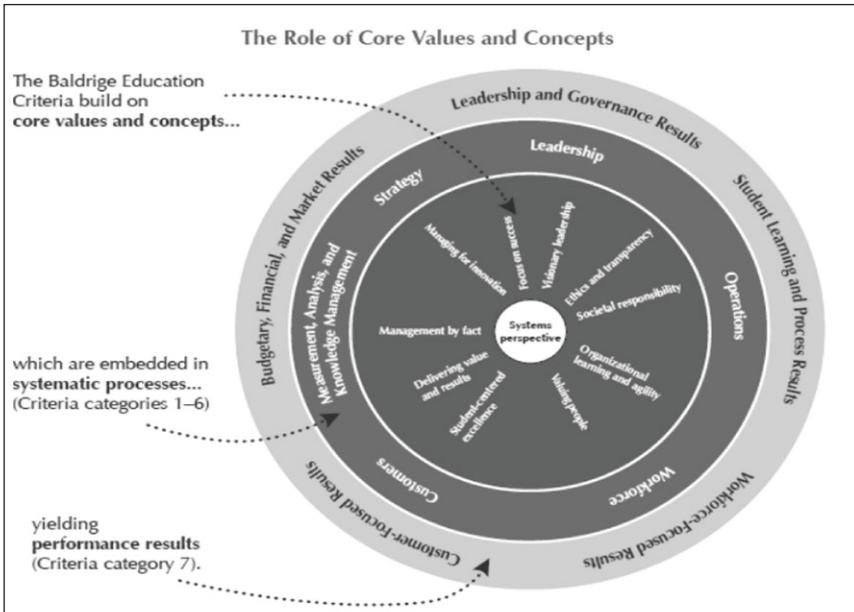
Quality systems have the potential to be more than a performance checklist. A quality framework can help an organisation embed and maintain core values as a recognised key to success. This article introduces the ACBSP accreditation

7 Die Europäische Kommission veranlasst über die Nationalagenturen ein regelmäßiges Monitoring der ECHE. Die dafür ausgearbeiteten Guidelines stehen zur Orientierung online unter http://ec.europa.eu/education/opportunities/higher-education/quality-framework_en.htm zur Verfügung und befassen sich intensiv mit der Qualität vor, während und nach einem Mobilitätsaufenthalt.

process which has at its heart the Baldrige Excellence Framework. The Baldrige Excellence Framework is a guideline applied by the American accreditation agency ACBSP (Accreditation Council for Business Schools and Programs) to its accreditation process.

This accreditation process should be understood as a learning process in its own right. Organisational strengths and weaknesses have to be reviewed continuously with assessments made as to the areas in which the organisation is achieving success and those where improvements have to be made. Central to this accreditation process is the need for the organisation to address seven criteria which analyse areas of improvement covering leadership; strategy; customers; measurements, analysis and knowledge management; workforce; operation; results. These seven criteria are based on a set of core values and concepts by which the quality system provides direction in support of the organisation's ethos and actions. Consequently, the values of this system will be more and more reflected in the organisational culture of the institution.

Figure 1: Shows the link between the seven criteria and the eleven core values represented by the Baldrige Excellence Framework.



Source: Baldrige Excellence Framework 2015–2020: 1.

In order to apply this process, ACBSP requires a system perspective encouraging an integration of all objectives and processes in order to achieve performance excellence towards students and stakeholders. A clear picture of ones actions and achievements has to be produced in the form of a constant learning loop giving directions for future developments and decisions.

Therefore one of the key demands by the ACBSP assessment process for the candidate is to analyse and interpret its activities and performances from different perspectives including stakeholders' requirements and needs.

In contrast to other approaches, ACBSP requires an integrated design of assessment capturing an all-embracing understanding of the student and stakeholder value propositions (Gilbert/Oedekoven 2015). Based on these results, planning and actions have to be consistent, helping leaders to stay focused on their key stakeholders. With a systems perspective, you use your measures, indicators, core competencies, and organisational knowledge to build your key strategies, link these strategies with your work systems and key processes, and align your resources to improve your overall performance and your focus on students, other costumers, and stakeholders (Baldrige Excellence Framework 2015: 39). This system perspective and the integrated design of the assessment spark off a learning process and the need to develop a strategic map which aligns measures connecting the organisation's work to a strategy.

Organisations signing up to the ACBSP accreditation process have to understand and embrace the core values described in the Baldrige Excellence Framework as this process persistently intrudes into the organisational culture. By using the Baldrige Framework higher education institutions go through a process which supports them to assess themselves against this set of criteria (Huffstutler/Thomsen 2015). These core values defined by the Baldrige Framework are based on a set of core values and concepts, which have been analysed and observed as often exhibited by high-performing organisations (ibid.: 46). Accordingly, these values are predetermined by this framework surging from an American business environment and its needs, which questions the adaptability to other cultural settings and could open some questions in case ACBSP strives to expand internationally.

According to the Baldrige foundation it is critical that senior leaders manage above all with a visionary leadership, systems perspective, ethics and transparency and by delivering value and results (Hertz 2015). These individual values are described as following starting with the first four most crucial values:

1. Visionary leadership implies that leaders have to have a vision for the organisation, but also have to act like role models having a clear focus on students' needs, act according to clearly defined and visible values, but also set corresponding expectations towards the workforce (Baldrige Excellence Framework 2015). Visionary leadership implies focusing in the future and taking societal responsibility into account. Therefore leaders must have a very clear understanding of current challenges, but also of changes that are forthcoming. Above all, leaders in higher education have the responsibility to design an education system which serves future generations. This vision provides the impetus for researchers and teachers, but also guides decisions and actions (Huffstutler/Thomsen 2015).
2. According to the value of systems perspective, the leadership has to take the whole organisation and all its parts into consideration and focus on a strategic direction and customers to improve overall performance while considering synthesis, alignment and integration (Baldrige Excellence Framework 2015).
3. Ethics and transparency requires the management to lead with transparency and with open communication and behave highly ethical in all organisational activities and interactions (Hertz 2015). Ethical principles which are clearly communicated empower people to make corresponding decisions (Baldrige Excellence Framework 2015).
4. Delivering value and results „leads the organization to achieve excellent performance results” and “defines and drives the organization to exceed stakeholder requirements and achieve value for all stakeholders” (Hertz 2015).
5. According to the Baldrige Framework, student-centred excellence implies the recognition that students are the highest judge of the institution's performance. Apart from meeting and increasing students' achievement, a long-term and successful relationship with students is crucial to excellence performance. This includes e. g. high satisfaction rate with services or the ability to retain students (Baldrige Excellence Framework 2015). This value derives from the idea of customer-focused excellence meaning a customer-focused culture and an integration of customer engagement as a strategic concept. Understanding the customer should add to the development of organisational knowledge, skills, and core competencies (Hertz 2015).
6. Organisational learning and agility means that in order to be successful organisations have to learn constantly and to adapt quickly to changing

environments. Thereby it is crucial that learning processes are embedded in daily work and that results are produced to solve problems at their roots (Baldrige Excellence Framework 2015). “Developed organizational knowledge helps an empowered workforce to make transformational changes despite ever-shorter cycle times” (Hertz 2015).

7. Focus on success implies that actions have to be directed towards the future and crises, changes in stakeholders’ needs and expectations are recognised at an early stage so that dealing with them is immanent (Baldrige Excellence Framework 2015).
8. Valuing people means that the success of an organisation depends on its workforce. A working environment has to be provided which motivates and engages the workforce. This involves “(1) the demonstration of the leader’s commitment to the success of the workforce, (2) the provision of motivation and recognition that go beyond the regular compensation system, (3) the offer of development and progression within your organisation, (4) sharing of the organization’s knowledge, (5) the creation of an environment that encourages intelligent risk-taking to achieve innovation, (6) a system of workforce and organisational accountability for performance, (7) the creation of an inclusive environment for a diverse workforce” (ibid.: 40).
9. Managing for innovation aims at managing and creating an organisational culture in which opportunities can be taken involving taking intelligent risks (Baldrige Excellence Framework 2015). An organisational environment and management style has to be developed, applied and implemented based on other values described by the Baldrige Framework.
10. “Management by fact compels the organization to measure performance both inside the organization and in its competitive environment, uses data and analysis in decision making and challenges the organization to extract larger meaning from data and information” (Hertz 2015).
11. Societal responsibility includes achieving a leadership that, as a role model for public responsibility and actions, leads to societal well-being and benefit, “motivates the organization to excel beyond minimal compliance with laws and regulations and drives environmental, social, and economic betterment of the community as a personal and organizational goal” (ibid.).

On the basis of these values, including customer focus and teaching excellence, a robust assessment approach is needed (Gilbert/Oedekoven 2015). Often institutions only concentrate on a singular assessment approach or

lack on integrating the assessment process into teaching and learning. The Baldrige Excellence Framework suggests a systematic approach avoiding gaps in the structure of programmes of assessments, incomplete processes of data collection and analysis, ineffective technology, and unclear responsibilities. Therefore the process helps to tackle and avoid unclear or separated assessment responsibilities among staff which can result in silos of data collection and use and therefore not contributing to any new knowledge or learning (ibid.: 5). At the end of the day, an assessment process is people-driven and succeeds or fails based on the abilities of faculty and staff to develop, deploy, and improve a programme assessment (ibid.: 8). During the accreditation process it becomes clear that specific competencies are needed to successfully develop and deploy an assessment approach. These competencies comprise knowledge management concepts including the understanding of broad concepts such as metrology, classification, data capture, analysis, and interpretation (ibid.). It depends on the organisation how far it is willing and able to embrace this system and incorporate the needed structures and abilities.

Beside staff-related capacity building in respect of knowledge management, this accreditation process helps the organisation to get a better understanding of teaching excellence and a gradual development towards its achievement.

Gilbert and Oedekoven (2015) have defined four key questions in respect to teaching excellence:

1. Do we know what graduates need to know and be able to do?
2. Does the curriculum provide what graduates need to know and be able to do?
3. Are students on a learning path for relevant knowledge, skills, and abilities?
4. Do graduates have the competencies demanded by employers?

To answer these questions, the need of a systematic approach is evident and most importantly multiple aspects have to be included in the assessment process. In the scope of an ACBSP accreditation this means the application of different approaches or methods in order to assess data on a repetitive basis enabling the interpretation of results leading to change or even innovation. A complete assessment process therefore has to include student learning outcomes, internal and external assessment approaches, formative and summative processes, time series and comparison to external comparative sources

(ibid.). Furthermore, the assessment process has to be fully deployed, which is reflected in the requirement of integration (ibid.). In order to routinely set and achieve goals, operational discipline is needed as organisations have to provide data constantly, informing the organisation whether it is progressing towards its stated goals (Huffstutler/Thomsen 2015). This continuous process describes the learning loop which should help the organisation to better understand its core functions, but also the impact it has on society and on future generations for which at the end of the day it has the responsibility to prepare them as best as it can for future challenges.

In summary, it is important to understand that in order to meet ACBSP requirements the organisation has to address a holistic approach stretching the organisation to apply not only a singular selection of instruments, but a design-based assessment and performance management architecture. This process stretches the organisation to evaluate its needed structures, processes, organisational capabilities, and technologies (Gilbert/Oedekoven 2015). Furthermore, it should give senior leaders the right basis to manage efficiently and effectively according to the values defined in the Baldrige Framework. The process itself helps organisations maintain a focus on core values. Where organisations whole-heartedly engage in quality, the benefits of these core values are going to be felt more greatly.

5.4 Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung – aus Sicht der Studierenden

von **Silke Kern**, BSc und **Thomas Geißler**

Ziel des Beitrags ist es, sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht Auswirkungen beziehungsweise Einflüsse und Wechselwirkungen der externen Qualitätssicherung auf hochschulische institutionelle Qualitätskultur zu eruieren. Als Praxisbeispiel wurde das Audit an der Montanuniversität Leoben herangezogen. Hier wurde demonstriert, welchen Einfluss die externe Qualitätssicherung auf die Qualitätskultur einer Hochschulinstitution haben kann, aber auch welche Ableitungen sich für die

Weiterentwicklung des österreichischen Hochschulraums und die Gesetzgebung ergeben können.

Qualitätskultur und Qualitätssicherung – Was ist das überhaupt?

Stellvertretend für externe Qualitätssicherung (EQS) werden hier die im HS-QSG festgelegten Prüfbereiche für öffentliche Universitäten und deren Zusammenspiel mit Qualitätskultur (QK) exemplarisch dargestellt. Unserer Ansicht nach lässt die Frage „Brauchen wir beides?“ darauf schließen, dass EQS und QK in vielen Punkten übereinstimmen. Deshalb hier zuerst eine Charakterisierung der beiden Begriffe.

Aus der Auditrichtlinie der AQ Austria werden folgende Schlagwörter zur EQS entnommen: „Das Audit wird auf das Profil der jeweiligen Hochschule zugeschnitten und ermöglicht einen Lernprozess, dessen Erkenntnisse bei der Hochschule verbleiben“ (AQ Austria 2015: 3) und „Das Audit fördert die Hochschule bei der Weiterentwicklung ihres internen Qualitätsmanagementsystems (QMS)“ (ebd.). Wichtigste Ziele sind unserer Ansicht nach das „Lernen“ und „Weiterentwickeln“.

Der Begriff der QK wird ebenfalls aus den Auditrichtlinien entnommen: „Die Qualitätskultur einer Hochschule zeichnet sich dadurch aus, dass die Angehörigen der Hochschule sich gemeinsam über die Ziele der Hochschule und über die Wege zu deren Erreichung verständigen. Sie tragen im Bewusstsein gemeinsamer Verantwortung zur Entwicklung der Hochschule bei. Offene Kommunikation, Partizipation und Vertrauen prägen das zielorientierte Handeln der Hochschule“ (ebd.: 4). Die Formulierung „Bewusstsein gemeinsamer Verantwortung“ veranschaulicht, dass eine breite Beteiligung aller Hochschulangehörigen zur Weiterentwicklung nötig ist.

Auf den ersten Blick mögen diese beiden Definitionen sehr ähnlich sein. Allerdings zeigt sich bei genauerer Durchleuchtung der Begriffe, dass es sich um zwei komplett verschiedene Konzepte handelt. Während ein Audit gewissermaßen ein „Werkzeug“ ist, um QMS zu verbessern und weiterzuentwickeln, handelt es sich bei QK um die Einstellung, das Bewusstsein und den Willen zur Verbesserung, also auch die Möglichkeit aus Fehlern zu lernen. Unserer Ansicht nach ist Qualitätskultur grundsätzlich nicht statisch. Ist QK eine kontinuierliche Entwicklung und Änderung durch alle involvierten Akteure

und damit einem ständigen Wandlungsprozess ausgesetzt? Kann eine Hochschule von einem Lernprozess in Verbindung mit einer (möglichst) objektiven, außenstehenden Meinung eigentlich nur profitieren?

Wirkungen der externen Qualitätssicherung

In der Theorie des Lernens ist konstruktives und qualitatives Feedback ein wesentlicher Bestandteil. In diesem Zusammenhang werden ein paar Statements aus dem Buch „Lernen durch kollegiales Feedback“ aufgegriffen (vgl. Salzmann 2015: 25f.):

- Qualitatives Feedback hilft Individuen, komplexe Probleme in für sie relevanten Kontexten zu lösen.
- Es fungiert als eine Art Coaching-Mechanismus, der Individuen darin unterstützt und fördert, Strategien für die Lösung von Problemen zu entwickeln.
- Es motiviert Lernende und bringt sie dazu, ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, und bringt sie dadurch zu weiterführenden Einsichten.
- Derartiges Feedback fungiert als Orientierungshilfe in schlecht strukturierten Bereichen, indem es der lernenden Person Ziele in Erinnerung ruft und sie herausfordert, sich weiterzuentwickeln.

Genau hier sehen wir als Studierendenvertretung eine wichtige Grundfunktion des Audits, nämlich dass Hochschulinstitutionen durch EQS die Möglichkeit bekommen sich ihres gesetzlichen Auftrages zu vergewissern und somit ein besseres (Aus-)Bildungsklima für alle zu schaffen. Auch wenn dies durch die Rahmenbedingungen (nicht ausreichende Finanzierung geknüpft an Leistungsvereinbarungen, aufwendiges Erstellen eines Berichts, Zeitressourcen für den Vorortbesuch etc.) leider oft aus dem Blickfeld gerät, müssen wir uns die Prozesse von Feedback und Lernen bewusst machen. Die positive Wirkung von qualitativem bzw. kollegialem Feedback, aber auch die anfängliche Skepsis gegen externe Qualitätssicherung werden hier durch das Beispiel der Montanuniversität Leoben dargestellt:

Von der Theorie in die Praxis

In der Leistungsvereinbarung 2013–2015 wurde zwischen dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und dem Rektorat der Montanuniversität Leoben (MUL) der Meilenstein vereinbart, ein externes Audit gemäß § 18 (1) Hochschulqualitätssicherungsgesetz 2012 (HS-QSG) durchzuführen. Die MUL verpflichtete sich, das Zertifizierungsverfahren im Laufe des Jahres 2015 abzuschließen. Nach einem Auswahlverfahren im November 2012 wurde das damalige Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen (OAQ), nunmehr Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ), mit der Abwicklung des Quality Audits beauftragt (vgl. Scherer 2016: 1).

Das Zertifizierungsverfahren wurde am 6. November 2013 eröffnet und der Selbstbeurteilungsbericht am 22. August 2014 abgegeben. Nach Vor-Ort-Visite von 29. bis 31. Oktober 2014, vorläufigem Expert/inn/enbericht, Stellungnahme des Rektorats und dem vorliegenden definitiven Expert/inn/enbericht wurde die Zertifizierung durch den Schweizerischen Akkreditierungsrat am 5. Juni 2015 mit Auflagen erteilt (vgl. ebd.: 2).

Zum Quality Audit hält der Leitfaden der AAQ ähnlich den Auditrichtlinien der AQ Austria fest: „Quality Audits dienen vorab der Stärkung der Qualitätskultur und der Weiterentwicklung der Qualitätssicherungssysteme und in zweiter Linie der Berichterstattung an die Träger und die Repräsentanten der nationalen Bildungspolitik. Die Quality Audits leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Stärken der Hochschulen und ihrer Alleinstellungsmerkmale in Lehre und Forschung“ (OAQ 2013: 2). Des Weiteren findet sich der Begriff „Qualitätskultur“ auch in den Qualitätsstandards der OAQ im Anhang A des Leitfadens: „Die Hochschule legt ihre Qualitätssicherungsstrategie fest und kommuniziert sie öffentlich. Diese Strategie enthält die Leitlinien zu einem Qualitätsmanagementsystem, das darauf abzielt, die Qualität der universitären Tätigkeiten zu sichern und kontinuierlich zu verbessern sowie die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern“ (ebd.: 14).

Erste Fortschritte im Rahmen des Verfahrens

Erste Weiterentwicklungen des Qualitätssicherungssystems zeigten sich schon während der Erstellung des Selbstbeurteilungsberichts, so wurde das Managementhandbuch vom 18. Dezember 2008 vollständig durch das Dokument „Prinzipien und Organisation“ ersetzt (vgl. Rektorat der Montanuniversität

2014: 11). In diesem findet sich unter „4. Prinzipien des QM-Systems“: „Die Leitlinien zu einem Qualitätsmanagementsystem, das darauf abzielt, die Qualität der universitären Tätigkeiten zu sichern und kontinuierlich zu verbessern sowie die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern sind in der Qualitätssicherungsstrategie der Montanuniversität zusammengefasst“ (ebd.: 4). Im Managementhandbuch wurde der Begriff Qualitätskultur noch nicht verwendet. In diesem Dokument ist zwar ein dem Plan-Do-Check-Act-Zyklus nachempfundener Qualitätskreis abgebildet (vgl. Rektorat der Montanuniversität 2008: 18) und die Verantwortlichkeit des für die Lehre zuständigen Rektorsratsmitglieds festgelegt (vgl. ebd.: 19), jedoch scheint dies de facto keine Rolle gespielt zu haben, auch da Prozesse gelebt werden müssen und die reine Aufzeichnung in QM-Dokumenten und die Ablage dieser zu wenig ist. Der Selbstbeurteilungsbericht wurde unter Mitwirkung des ÖH-Vorsitzenden als Vertreter der Schlüsselgruppe der Studierenden erstellt (vgl. Scherer 2016: 2).

Ziele als erster Schritt zur Qualitätskultur

Die Expertengruppe kommt im Rahmen des Quality Audits zu den Stärken und Herausforderungen des Qualitätsmanagements zu folgendem Schluss: „Es fehlen klar formulierte, konkrete Qualitätsziele (abgeleitet aus der Qualitätssicherungsstrategie) sowohl für die gesamte Universität als auch für die einzelnen Leistungsbereiche wie Forschung und Lehre. Denn erst die universitätsinterne Auseinandersetzung um Qualitätsziele über die Frage, was macht an der Montanuniversität gute Forschung und gute Lehre aus, wird aus den vorhandenen Prozessen der Qualitätssicherung ein QM-System machen und zu einer Qualitätskultur führen“ (AAQ 2015: 25). Weiters: „Die Expertengruppe ist der Ansicht, dass eine umsetzungsfähige Qualitätssicherungsstrategie konkrete Qualitätsziele formulieren muss. Diese müssen Ausdruck und Produkt einer ständigen Diskussion innerhalb der Universität sein: Wie wird der Anspruch, eine gute Universität zu sein, an der Montanuniversität konkretisiert? Was muss dafür getan werden? Wie werden gute Lehre, gute Forschung und erfolgreicher Transfer an der Montanuniversität verstanden?“ (ebd.: 8). Die Expertengruppe vermisst also konkrete, klar vermittelbare Qualitätsziele und eine Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung und macht weiters deutlich, dass Qualitätskultur Ergebnis ständiger gemeinsamer und **partizipativer** Diskurse ist.

Skepsis und Abwehrhaltung gegenüber dem Verfahren

Ein zwiespältiges Verhältnis zur externen Qualitätssicherung zeigt die Reaktion des Rektorates auf die Empfehlung: „Ergänzend sollte die Montanuniversität bei der Überprüfung der Studien auch die externe Perspektive, will heißen die Bewertung externer Gutachterinnen und Gutachter, einbeziehen, insbesondere, wenn komplexe Probleme festgestellt werden“ (ebd.: 14). So hält die Universitätsleitung unter der Mitwirkung der Steuerungsgruppe in ihrer Stellungnahme fest: „Bei der Entwicklung und Überprüfung der Studien kommen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz. Bei der Einrichtung von neuen Studien, wie auch bei maßgeblichen Änderungen existierender Curricula, ist neben internen Verfahren der Stellungnahme laut Satzungsteil Studienrechtliche Bestimmungen § 10 Abs. 8 auch die Begutachtung durch Stellen außerhalb der Montanuniversität verpflichtend“ (ebd.: 30). Diese Stellen außerhalb der Montanuniversität sind jedoch lediglich Arbeiter-, Wirtschaftskammer und die Industriellenvereinigung, welche in ihren Kommentaren in der Regel Allgemeinplätze bedienen (z. B. Wird die Wichtigkeit für den regionalen Wirtschaftsstandort hervorgehoben, aber auf das Curriculum nicht eingegangen), die keinesfalls mit dem Urteil externer Expert/inn/en vergleichbar sind. Der Wille zur Verbesserung und kritischen Reflexion mit Unterstützung durch externe Peers scheint zum Zeitpunkt des Verfassens der Stellungnahme noch nicht wirklich gegeben gewesen zu sein, wenn die Universitätsleitung weiters ausführt: „Die Weiterentwicklung der Studien wird von den Curriculumskommissionen jährlich kritisch betrachtet und untersucht. Änderungen der Studien basieren darauf sowie auf (in)formellen Rückmeldungen z. B. Ergebnisse der LV-Evaluierung, Daten aus MU_online, Anregungen von Projektpartnern etc. (siehe Auflage 3).“ (ebd.) Was jedoch noch in eindeutigem Widerspruch zu Auflage 3 steht: „Die Montanuniversität Leoben entwickelt ein Instrument zur periodischen Überprüfung der Studien unter Einbeziehung externer Expertise. Das Instrument muss die Aspekte Studierbarkeit, angemessene Prüfungsformen sowie die Überprüfung der Wirksamkeit der verwendeten Qualitätssicherungsinstrumente mit Bezug auf klare Zielsetzungen miteinbeziehen“ (ebd.: 26).

Meinungsänderung und praktischer Nutzen

Dennoch zeigte sich über den Prozess des Quality Audits hinweg eine deutliche Veränderung in der Einstellung der Beteiligungen zum Verfahren der externen Qualitätssicherung. War die Stimmung zum Beispiel im Senat der

Montanuniversität vor und während der Erstellung des Selbstbeurteilungsberichts noch eher ablehnend und geprägt von der Frage „Wozu brauchen wir das eigentlich?“ zeigte sich in persönlichen Gesprächen nach dem Verfahren, dass die Statusgruppen an der Universität für sich jeweils Erkenntnisse mitnahmen und durch die Aufnahme der Auflagen in die kommende Leistungsvereinbarungsperiode das Quality Audit mehr oder weniger außer Frage stellen. Die Ausführung: „Die Expertengruppe betont, dass die regelmäßige Reflexion über die Form der Prüfung Teil des Qualitätsmanagements sein muss. Die reine Verwaltung und Beobachtung der Prüfungsergebnisse genügt nicht. Die Expertengruppe empfiehlt der Montanuniversität, mit der Einführung von ganz konkreten Qualitätszielen für die Studien eine Prüfungskultur zu etablieren. Dazu gehört die konsequente Erfassung der Prüfungsleistungen, die Analyse der Prüfungsleistungen im Hinblick auf die Erreichung der Qualifikationsziele sowie eine regelmäßige Reflexion der Prüfungsformen“ (ebd.: 14). Das wird vor allem auch aus Sicht der Studierenden(-vertreter/innen) sehr positiv gesehen. Beklagen doch nicht nur diese, sondern auch Fachprofessor/inn/en, dass höhersemestrige Student/inn/en teilweise die Lernziele der Grundlagenfächer trotz deren positiver Absolvierung nicht erreichen. Die gewonnenen Erkenntnisse für die Lehre gelten natürlich ebenso für die Forschung, wo eine ähnliche Formulierung gegeben wurde (vgl. ebd.: 12).

Durch Offenheit Qualitätskreise schließen

Demokratische Grundprinzipien als Grundlage der Qualitätskultur erfordern auch plausible Informationspolitiken: „Die Montanuniversität Leoben könnte mit Blick auf die Studierenden proaktiver und transparenter informieren. Die Ergebnisse der LVE [Lehrveranstaltungsevaluierungen, Anmerkung] werden zwar online publiziert und sind somit auch für die Studierenden einsehbar, aber die Konsequenzen, die aus den LVE und den Studienverlaufsanalysen abgeleitet werden, werden nicht an die Studierenden zurückgespiegelt. Dies wäre jedoch wichtig, um den Qualitätskreis zu schließen und die Studierenden von der Sinnhaftigkeit dieses Instruments zu überzeugen“ (ebd.: 19). Wobei die Einbindung der Studierenden in das interne Qualitätsmanagement sicher nicht mit der Lehrveranstaltungsevaluation enden kann. „Die Lehrveranstaltungsevaluation hat mit Hilfe der Qualitätsziele die einzelne Lehrveranstaltung nicht als singuläres Ereignis, sondern als Umsetzung des Curriculums zu fassen. Die Resultate der LVE sind entsprechend in die Curriculumsentwicklung (insbesondere hinsichtlich Aspekte Studierbarkeit, angemessene

Prüfungsformen, Wirksamkeit der verwendeten QS-Instrumente) zurückzuspiegeln“ (ebd.: 21). Studierende sind im Sinne der Partizipation bei internen Qualitätsmanagementsystemen miteinzubeziehen, durch Veröffentlichungen wird der Qualitätskreis geschlossen und Transparenz erreicht. Die Auseinandersetzung mit der Curriculumentwicklung beschränkt sich dabei nicht nur auf Studienvertreter/innen, sondern umfasst die Gesamtheit der Studierenden und natürlich auch Absolvent/inn/en sowie auch die Mitarbeiter/innen der Universitätsverwaltung.

Veränderung durch Verpflichtung

Dass sich die Begeisterung des Rektorates für die externe Qualitätssicherung zum Zeitpunkt der Stellungnahme zum Bericht der Expertengruppe noch in Grenzen hielt, zeigt sich auch in der direkten Replik zur dritten Auflage: „Der Vorschlag der Expertengruppe, ein Instrument zur periodischen Überprüfung der Studien unter Einbeziehung externer Gutachter weiter zu entwickeln, soll in erster Linie durch die Weiterentwicklung der bestehenden Instrumente geschehen (LV-Evaluation, Studienverlaufsanalyse, Wissensbilanz, Basisdaten). Mit dem Ziel, die Studienzeiten zu verkürzen, wird der Aspekt Studierbarkeit zukünftig vermehrt beachtet werden – sodass seitens der Universität alle Voraussetzungen erfüllt werden, die es den Studierenden erlauben, ihr Studium in der vorgesehenen Zeit zu beenden. Bei der Weiterentwicklung der LV-Evaluation wird der Aspekt der Überprüfung der Wirksamkeit in Bezug auf (zu definierende) konkrete Ziele miteinbezogen“ (ebd.: 32). Die geforderte Einbeziehung externer Expertise wird zwar erwähnt, scheint jedoch in den weiteren Ausführungen bewusst ignoriert zu werden, da auf die Weiterführung/-entwicklung des Bestehenden verwiesen wird. Das ändert sich aber schlagartig dadurch, dass die Auflagen in die Leistungsvereinbarung zwischen der Montanuniversität Leoben und dem Bund für die Jahre 2016–2018 übernommen wurden (vgl. Pichl 2015: 12; Mitteilungsblatt der Montanuniversität 2015: 10).

Die Leistungsvereinbarung ist ein öffentlicher Vertrag, welcher die gegenseitigen Verpflichtungen über die Leistungen der Montanuniversität im Auftrag des Bundes und die Leistungen des Bundes hierfür definiert (vgl. Mitteilungsblatt der Montanuniversität 2015: 3).

Tabelle 1: Auflagen durch das Quality Audit

Nr.	Bezeichnung des Vorhabens	Kurzbeschreibung des Vorhabens	Meilenstein zur Umsetzung
1	Auditaufgabe 1 Definition konkreter Qualitätsziele	Definition von konkreten Qualitätszielen im Sinne einer Qualitätsstrategie auf gesamtuniversitärer Ebene für die Leistungsprozesse Forschung, Studium und Lehre, Transfer und für den Managementprozess sowie auf Ebene der Forschungsaktivitäten und Studien	2016–2017 2016 Umsetzung mit externer Beratung 2017 Überprüfung der Umsetzung durch AAQ
2	Auditaufgabe 2 Entwicklung eines Konzeptes zur Evaluierung der Forschungsschwerpunkte	Entwicklung eines Konzeptes zur Evaluation der Forschungsschwerpunkte gemäß Entwicklungsplan unter Berücksichtigung externer Expertise	2016 Konzepterstellung 2017 Überprüfung durch AAQ 2018 nach Möglichkeit Evaluation eines Forschungsschwerpunktes als Pilotprojekt
3	Auditaufgabe 3 Entwicklung eines Instruments zur periodischen Überprüfung der Studien	siehe CI.3.3.1	
4	Auditaufgabe 4 Erfassung der Prüfungsmodalitäten im Qualitätssicherungssystem	siehe CI.3.3.2	

Quelle: Mitteilungsblatt der Montanuniversität, A3.2, 2015/3.

Tabelle 2: Ziel zur Qualitätssicherung

Nr.	Ziel	Indikator	Ausgangswert 2014	Zielwert		
				2016	2017	2018
I	Konzept zur Evaluation der Forschungsschwerpunkte	Erstellung eines entsprechenden QM-Dokumentes	0	0	I	I

Quelle: Mitteilungsblatt der Montanuniversität, A3.3, 2015/3.

Tabelle 3: Vorhaben zur Lehr- und Lernorganisation

Nr.	Beschreibung des Vorhabens	Kurzbeschreibung des Vorhabens	Meilensteine zur Umsetzung
I	Auditaufgabe 3 Entwicklung eines Instruments zur periodischen Überprüfung der Studien	Das Instrument wird Aspekte der Studierbarkeit, angemessene Prüfungsformen sowie die Wirksamkeit der verwendeten Qualitätssicherungsinstrumente mit Bezug auf klare Zielsetzungen miteinbeziehen. Das Instrument wird für die Anwendung durch externe Peers entwickelt (siehe auch Vorhaben A3.2.3).	2016 Entwicklung des Instruments 2017 nach Möglichkeit Überprüfung des Instruments durch AAQ
2	Auditaufgabe 4 Erfassung der Prüfungsmodalitäten im Qualitätssicherungssystem	Erstellung eines entsprechenden QM-Dokumentes (siehe auch Vorhaben A3.2.4)	2017 Finalisieren des QM-Dokumentes und Überprüfung der Umsetzung durch AAQ

Quelle: Mitteilungsblatt der Montanuniversität, C1.3. Vorhaben im Studienbereich, 2015/3.

Ausblick in die Zukunft

Somit wurde durch das externe Qualitätssicherungsverfahren und den Bezug des Ministeriums darauf auch ein interner Diskussionsprozess angestoßen.

Das Rektorat berichtete zur Senatssitzung am 21. Oktober 2015: „Das QM-Board, dem neben dem Rektor und der Stabsfunktion QM Vertreter und Vertreterinnen der Professoren, des Mittelbaus, der Studierenden, des allgemeinen Personals und des Betriebsrats angehören, hat in einem Workshop mit externer Beratung am 23. September 2015 aus vorhandenen Dokumenten (wie z. B. Leistungsvereinbarung) zehn Qualitätsziele zu den relevanten Prozessen abgeleitet. Nach einem internen Konsultationsprozess wird in einem zweiten Workshop daraus die Qualitätsstrategie entwickelt und der Konsultationsprozess fortgeführt“ (Thomas Geißler, eigene Notizen 2015). Das universitätsweite Konsultationsverfahren bindet alle Angehörigen der Montanuniversität mit ein und ist nun, im Oktober 2016, abgeschlossen: „Nach dem Begutachtungsverfahren durch die verschiedenen Schlüsselgruppen der Universität wird die Qualitätssicherungsstrategie in Form einer Broschüre allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bekannt gemacht. Die festgelegten Kennzahlen und Indikatoren werden in verschiedenen Berichten zusammengefasst, die derzeit erarbeitet werden“ (ebd.).

Es bleibt zu hoffen, dass der angestoßene offene Diskurs aller Angehörigen der Montanuniversität über die Mitarbeiter/innen hinaus bestehen bleibt. Ein wichtiger Schritt hierzu wäre die Qualitätssicherungsstrategie in angemessener Form auch den Studierenden zu übermitteln. Die Broschüre zur Qualitätssicherungsstrategie sollte nicht einfach in den Ablagen der Dienstnehmer/innen verschwinden und das Rektorat nicht wieder in ausgetretene Pfade zurückfallen, sodass QM-Dokumente zwar vorhanden sind, aber de facto im alltäglichen universitären Leben keine Rolle spielen.

Aber zumindest die Verfahren zur Evaluation von Studien und Forschung werden die Montanuniversität in den nächsten Jahren weiter begleiten: „Das Verfahren zur Evaluation von Forschung und Studien wird im Rahmen eines Pilotprojektes für den Fachbereich Werkstoffwissenschaft eingesetzt. Mit der Erstellung eines Selbstbeurteilungsberichtes wurde im Sommer begonnen und er wird im Rahmen eines Workshops gegen Ende des Wintersemesters finalisiert“ (ebd.).

Qualitätskreise im österreichischen Hochschulraum schließen

Dass sich Ableitungen aus den Ergebnissen externer Qualitätssicherung nicht nur auf die institutionelle Ebene beschränken, sondern auch einen Auftrag an die Gesetzgeberin darstellen, zeigen die Ausführungen der Expertengruppe bezüglich der Rekrutierung und Entwicklung des Personals: „Die Expertengruppe hat den Eindruck gewonnen, dass die Vorgaben des UG 2002 dazu führen, dass das Potenzial von Diversität für die Forschung und Entwicklung (Innovation), aber auch die beständige Erneuerung in der Lehre noch erheblich ausbaufähig ist. Die Expertengruppe empfiehlt, nach Wegen zu suchen, die Gleichstellungspolitik zu einer Politik oder noch besser zu einer Kultur des Umgangs mit Diversität als Managing Diversity zu entwickeln. Mit **transparenten** QM-Instrumenten sind persönliche Abhängigkeiten zu reduzieren“ (AAQ 2015: 18). Der quer durch alle Statusgruppen an der Montanuniversität Leoben auch im Vergleich mit anderen technischen Universitäten niedrige Frauenanteil sollte auch für das Ministerium ein Anreiz sein, einen Qualitätssicherungskreis zu schließen und Schlüsse zur Weiterentwicklung des Universitätsgesetzes zu ziehen. Aus Verfahren der externen Qualitätssicherung der jeweiligen Sektoren ergeben sich Anregungen zur Weiterentwicklung des Universitäts-, Fachhochschulstudien-, Privatuniversitäts- sowie Hochschulqualitätssicherungsgesetzes und somit der Entwicklung des österreichischen Hochschulraums insgesamt.

Resümee

Die vorliegende Analyse des externen Qualitätssicherungsverfahrens an der Montanuniversität Leoben soll auch einen Ausblick darauf geben, wie die Österreichische Hochschüler/innenschaft in den kommenden Monaten versuchen wird, Studierendenvertreter/innen an ihren Hochschulen zu motivieren, sich mit den vorliegenden Ergebnissen der Quality Audits zu beschäftigen. Das aktive Einbinden von Studierenden auch in Prozesse der internen Qualitätssicherung ist und bleibt ein Hauptziel der Schulungstätigkeiten der Österreichischen Hochschüler/innenschaft im Bereich Qualitätssicherung. Die Studierendenvertreter/innen sollen sowohl Qualitätssicherung generell und darüber hinaus die Beteiligung an der Weiterentwicklung der Qualitätskultur

an ihrer Hochschule als Instrument der Verbesserung der Studienbedingungen verstehen. In Verbindung mit interner Qualitätssicherung muss gegenüber den Hochschulleitungen laufend das Thema Qualitätskultur angesprochen, die Vorteile der Partizipation aller Hochschulangehörigen müssen immer wieder herausgestrichen und veranschaulicht werden. Studierende benötigen die Möglichkeit Feedback zu geben, aber auch gleichzeitig Feedback zu erhalten. Die externe Qualitätssicherung sollte Diskurse anstoßen und Vergewärtigen ermöglichen – frei von einem Klima der Bloßstellung. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit und Zugänge zu externer Qualitätssicherung in den einzelnen Hochschulen und Hochschulsektoren ist es für viele schwer den Blickwinkel zu wechseln und zum Beispiel externe Audits nicht mehr als System der Abstrafung, sondern als Anreiz zu sehen, sich zu verbessern.

Das Ziel, eine lernende Organisation zu schaffen, welche ihre Schwächen als Felder zur Verbesserung begreift und durch externes Feedback Raum zur Reflexion schafft, bleibt aber nicht nur auf die einzelnen Institutionen beschränkt, sondern betrifft den gesamten österreichischen Hochschulraum mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Privatuniversitäten, aber auch die Gesetzgeberin, um die Ergebnisse der externen Qualitätssicherung, also die Empfehlungen der Gutachter/innen zu überinstitutionellen Problemstellungen, auch in die rechtlichen Grundlagen einfließen zu lassen. Partizipation (Teilhabe und Mitgestaltung) und Transparenz (z. B. Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse und der Maßnahmen/Folgerungen daraus) sind gegenüber der größten Stakeholdergruppe (den Studierenden) unabdingbar. Die Partizipation der Studierenden sollte nicht nur finanziell (Aufwandsentschädigungen, zeitlicher Aufwand neben dem Studium) unterstützt und gefördert werden, die aktive Partizipation von Studierenden bedeutet auch eine Qualifikation im Sinne von Kompetenzen, welche sich Studierende durch die aktive Teilhabe erarbeiten.

5.5 Qualitätskultur und externe Qualitätssicherung aus der Sicht eines Rektors und Gutachters

von Prof. Dipl.-Ing. **Jürg Kessler**

Fokus

Die Aussagen sind prioritär aus der Sicht der Gutachterin und des Gutachters formuliert, zudem ist an den relevanten Stellen die Doppelfunktion als Rektor und Gutachter im Sinne einer Scharnierfunktion beschrieben. Die Qualitätskultur ist für alle Bereiche einer Hochschule⁸ gleichermaßen von Bedeutung: Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistungen und Verwaltung. In den nachfolgenden Ausführungen wird der Fokus auf die Lehre gelegt und als wesentliche Basis die österreichischen Auditrichtlinien (AQ Austria 2015) verwendet.

1. Fragestellungen und eine These

Als Diskussionsrahmen hat die Tagungsleitung dem Forum 4 die folgenden Eckwerte vorgegeben:

Braucht es noch externe Qualitätssicherung, wenn eine hochschulische Qualitätskultur etabliert ist? Mit Blick auf die European Standards and Guidelines (ESG) kommt der **externen Qualitätssicherung** die Aufgabe zu, die **Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern** und bei der **Weiterentwicklung der Qualität zu unterstützen**. Zugleich muss Qualitätskultur von den Mitgliedern der Hochschule gelebt und verantwortet werden. Zur Diskussion steht

8 Gemäß der Typologie im Schweizer Hochschulraum gibt es die universitären Hochschulen, die Pädagogischen Hochschulen sowie die Fachhochschulen, d. h. der Begriff Hochschule ist übergeordnet zu verstehen (HFKG 2015, Art. 2).

das **Verhältnis von externer Qualitätssicherung zu Qualitätskultur**. Dazu sollen die zugrundeliegenden impliziten Annahmen zu Qualitätskultur und Qualitätsprinzipien auf Seiten der Hochschulen und auf Seiten der externen Qualitätssicherung sowie die Adressierung von Qualitätskultur in externen Verfahren diskutiert werden.

Fokussierend auf den Erfahrungen als Rektor und externer Gutachter stellen sich daraus folgende Fragen:

1. **Verstehen** wir dasselbe unter dem Begriff „Qualitätskultur“?
2. Welche **Voraussetzungen** müssen geschaffen sein, damit externe Gutachterinnen und Gutachter die Aufgaben gemäß den ESG erfüllen können: Förderung der Entwicklung einer Qualitätskultur und Unterstützung der Weiterentwicklung der Qualität?
3. Welchen **Beitrag** können Gutachterinnen und Gutachter im Rahmen der Qualitätssicherung zur Qualitätskultur der auditierten Hochschule leisten?

Diesem Artikel wird die folgende **Hypothese** zugrunde gelegt:

Nur mit externen Audits kann eine Hochschule wissen, ob die Qualitätskultur so wahrgenommen wird, wie die Hochschule sie definiert hat und wo Verbesserungen vorzunehmen sind, um die Qualitätsziele zu erreichen.

2. Verstehen: Was ist Qualitätskultur?

Der Begriff der Qualitätskultur wird in diesem Artikel folgendermaßen verstanden:

- allgemeines Ziel und Nutzen der Qualitätskultur,
- staatliche Vorgaben zur Qualitätskultur,
- Verfahren der Qualitätsevaluation mit Einfluss auf die Qualitätskultur,
- Dimensionen der Qualität mit dem Fokus auf die Lehre,
- Hochschulstrategie und -ziele als Orientierungsrahmen der Qualitätskultur,
- Definition Qualitätskultur als Diskussionsbasis.

Am Schluss des Abschnittes wird ein Fazit gezogen, worauf externe Gutachter oder Gutachterinnen achten sollen, wenn sie gleichzeitig eine Führungsfunktion auf Hochschulleitungsebene innehaben und damit eine Art „Scharnierfunktion“ einnehmen. Die inhaltliche Ausarbeitung und Umsetzung der Strategie dieser betroffenen Führungspersonen sowie mehrere

Qualitätsaudits oder -assessments in deren Hochschulen prägen die persönliche Erfahrung.

2.1 Allgemeines Ziel und Nutzen der Qualitätskultur

Die Qualitätskultur soll mithelfen, die von der Hochschule definierten Ziele zu erreichen. Der Nutzen einer gemeinsam getragenen Qualitätskultur liegt deshalb in verschiedenen Aspekten wie beispielsweise dem gemeinsamen Verständnis, dem Vertrauen, der Motivation, der Überzeugung und dem Willen zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung.

„Mit Qualitätskultur ist [...] eine Kultur gemeint, welche es ermöglicht, das aufgestellte Qualitätssicherungssystem zu verbreiten und zu verinnerlichen“ (Wilhelm 2016: 4). Mit diesem Verständnis von Qualitätskultur wird die Bedeutung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems (QSS), der Kommunikation und der Überzeugung dargestellt. Damit wird es Aufgabe der externen Gutachterinnen und Gutachter, einerseits das QSS an sich, dessen Umsetzungen und das Verhalten der Angehörigen der auditierten Hochschule zu beobachten und zu analysieren. So werden die richtigen Schlüsse als Erkenntnisse festgelegt und als unterstützende Konsequenzen allfällige Auflagen beziehungsweise Empfehlungen definiert.

2.2 Staatliche Vorgaben zur Qualitätskultur

Eine übergeordnete Vorgabe ist durch die European Commission (EC) im Rahmen der „Quality and Relevance in Higher Education“ festgelegt. In den Erläuterungen der EC wird ausgesagt, dass das Qualitätssicherungssystem (QSS) den Dozierenden das Vertrauen in die Qualität der Hochschullehre ermöglichen soll. Vertrauen ist ein Aspekt der Qualitätskultur, welche es ermöglicht, das QSS zu verinnerlichen (vgl. Kap. 2.1).

Was unter Qualitätskultur als übergeordnetem Verständnis und deren Umsetzungen im Rahmen der Audits zu verstehen ist, wird in der Auditrichtlinie (AQ Austria 2015: 4) definiert:

„Die Qualitätskultur der Hochschule zeichnet sich dadurch aus, dass die Angehörigen der Hochschule sich gemeinsam über die Ziele der Hochschule und über die Wege zu deren Erreichung verständigen. Sie tragen im Bewusstsein gemeinsamer Verantwortung zur Entwicklung der Hochschulen bei. Offene Kommunikation, Partizipation und Vertrauen prägen das zielorientierte Handeln der Hochschule.“

Im entsprechenden Leitfaden⁹ wird ergänzend eine „aktive Kommunikationsstrategie“ verlangt sowie explizit „die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschule“ erwähnt. Die Kommunikationsstrategie und die Zusammensetzung der Interessengruppen kann im Rahmen eines Audits evaluiert werden. Die Inhalte der gesellschaftlichen Verantwortung sind den entsprechenden Strategiezielen der Hochschulen zu entnehmen. Im Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) wird die gesellschaftliche Verantwortung so definiert, dass die Aufgaben von den Hochschulen „im Einklang mit einer wirtschaftlich, sozial und ökologisch nachhaltigen Entwicklung erfüllt werden“ (Art. 30 Abs. 1 Bst. a Ziff. 6 HFKG, Stand 2015). Dies wird in der entsprechenden Dokumentation als Erläuterung zum Qualitätsstandard 2.4 festgelegt:

„Die Politik oder die Strategie im Bereich der Nachhaltigkeit bezieht sich auf alle Aktivitäten der Hochschule. Sie umfasst insbesondere die Ziele, welche sich die Hochschule diesbezüglich für ihre Tätigkeitsbereiche setzt, sowie die Modalitäten ihrer Umsetzung und Evaluation.“ (AAQ 2016: 36ff.)

Damit werden diese Verantwortung und die entsprechende Handlungskompetenz zu einem integrierenden inhaltlichen Bestandteil der Qualitätskultur einer Hochschule.

Jede Hochschule hat eine oder mehrere Qualitätskulturen. Die Frage ist, ob diese den Willen aller Akteurinnen und Akteure fördert, um die definierten Qualitätsziele zu erreichen.

2.3 Verfahren der Qualitätsevaluation mit Einfluss auf die Qualitätskultur

Die staatlichen Verfahren folgen den jeweiligen gesetzlichen Vorgaben und sind formal einzuhalten. Zu diesen obligatorischen Verfahren gibt es weitere externe Verfahren, welche die Qualitätskultur einer Hochschule und deren Weiterentwicklung beeinflussen.

Für Hochschulen in der Regel freiwillige externe Evaluationen sind Zertifizierungen wie beispielsweise jene nach ISO 9001, bei der das allgemeine Qualitätsmanagement mit seinen Prozessen beziehungsweise dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess begutachtet wird, oder nach der Norm 29990, welche die Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen als

9 Gemeint ist hier der interne Leitfaden der AQ Austria für die Durchführung eines Auditverfahrens (2015).

Untersuchungsgegenstand hat.¹⁰ Ein weiteres Verfahren, welches bei Hochschulen ebenfalls freiwillig zum Einsatz kommt, ist das Assessment nach der European Foundation for Quality Management (EFQM)¹¹, welches das Total Quality Management einer Organisation in Hinblick auf deren Business Excellence analysiert und ein abgeschlossenes Unternehmensmodell darstellt, welches die zu erzielenden externen Ergebnisse als Treiber voraussetzt. Andere Akkreditierungen können zusätzlich einzelne Programme oder Fachbereiche abdecken.

2.4 Dimensionen der Qualität mit dem Fokus auf die Lehre

Wie bereits in der Einleitung dargestellt wurde, findet in diesem Artikel eine exemplarische Fokussierung auf die Lehre statt. Um die Qualitätskultur zu erfassen, ist zuerst das Verständnis für die Qualität in der Lehre zu schaffen. Die EU legt im Rahmen der „Quality and Relevance in Higher Education“ fest, was unter einer qualitativ hochstehenden Hochschullehre zu verstehen ist. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden zu einer erfolgreichen Laufbahn in der Wissenschaft, der Wirtschaft oder Verwaltung befähigt werden und Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Umwelt wahrnehmen können. Dies bedeutet, dass die Absolventinnen und Absolventen mit dem entsprechenden Wissen ausgestattet sind und über die notwendigen Fähigkeiten sowie Kernkompetenzen für ihren künftigen Erfolg verfügen.

Damit diese definiert und die notwendigen Maßnahmen umgesetzt werden können, legen wir relevante Qualitätsdimensionen fest. Dies sind die beteiligten Akteurinnen und Akteure, das Curriculum, die Didaktik und das QSS. Diese Dimensionen sind als Basis beziehungsweise als Wahrnehmung im Leben der Qualitätskultur der auditierten Hochschule zu evaluieren.

10 Die International Standards Organisation (ISO) wurde im Jahre 1947 in Genf gegründet. ISO verfolgt folgende Zielsetzung: „Entwicklung internationaler Standardnormen in weltweitem Rahmen zwecks Erleichterung des Austausches von internationalen Waren- und Dienstleistungen und zur Förderung der gegenseitigen Zusammenarbeit im Bereich der wissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Aktivitäten“ (Gabler Wirtschaftslexikon, <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55247/iso-v4.html>, Zugriff am 4.12.2016). Die erste Zahl stellt dabei die Nummer der Norm dar (z. B. 9001), während die zweite Zahl das Ausgabejahr der aktuellen Version darstellt.

11 Mehr Informationen zum EFQM-Modell, den Assessments und dem dreistufigen Auszeichnungsprogramm sind zu finden auf <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>.

Zu den relevanten **Akteurinnen und Akteuren** gehören alle Angehörigen der Hochschule, d. h. die Dozierenden, Assistierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Studierenden und das Verwaltungspersonal. Die Akteurinnen und Akteure zeichnen sich durch ihr Verhalten aus. Da das qualitätsorientierte und das damit verbundene Verhalten im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung in vielen Bereichen adaptierbar sind, können wichtige Verhaltensausrprägungen aus dem nachhaltigen Verhalten entnommen werden (vgl. Juárez-Nájera 2015: 44) und durch allgemeine Verhaltensausrprägungen:

- Neues ökologisches Paradigma¹² mit verschiedenen Werten wie Selbstlosigkeit, Offenheit zu Wertveränderungen usw.;
- das Bewusstsein der Konsequenzen des Handelns;⁴
- verantwortungsvolles Handeln;
- kritisches Denken;
- leistungsorientiertes Handeln.

Das **Curriculum** hat sich an dem künftig geforderten Outcome auszurichten. Damit ist gemeint, dass die Absolventinnen und Absolventen erfolgreich werden, indem sie an ihren künftigen Arbeitsstellen den geforderten Nutzen und dessen erwartete Wirkung erreichen oder übertreffen. Das Curriculum fördert die oben beschriebenen Verhaltensausrprägungen.

Die angewendete **Didaktik** ist forschungsbasiert und damit zukunftsorientiert, fördert die zeitliche und örtliche Flexibilität durch innovative Lehr- und Lernformen. Die Didaktik und die Qualitätskultur sind durch innovative, bedarfsorientierte Lösungen zu fördern.

Das **Qualitätssicherungssystem** (QSS) ist als strukturierter Lern- und damit Verbesserungsprozess aufgebaut. Damit ist das QSS die inhaltliche und prozessuale Basis der Qualitätskultur.

2.5 Hochschulstrategie und -ziele als Orientierungsrahmen der Qualitätskultur

Das inhaltliche Fundament der Qualitätskultur sind die normativen Definitionen in der Vision, Mission, den Werten oder dem Leitbild und der daraus

¹² New Ecological Paradigm und Awareness of Consequences ist der value-belief-norm theory basierend auf Stern et al. 1999 von Juárez-Nájera 2015 übernommen worden.

abgeleiteten Qualitätspolitik. Darauf aufbauend sind die strategischen und operativen Qualitätsziele als zu erreichende Ergebnisse zu definieren. Die Gutachterinnen-/Gutachtergruppe kann die Vollständigkeit der Festlegungen gemäß den Auditrichtlinien (AQ Austria 2015) die entsprechenden Umsetzungen sowie das Verhalten der Angehörigen der Hochschule evaluieren. Im Idealfall bilden diese drei Aspekte eine Einheit.

2.6 Definition Qualitätskultur als Diskussionsbasis

Als Diskussionsbasis in diesem Artikel wird die nachfolgende Definition verwendet.

Mit der Qualitätskultur wird erreicht, dass das aufgestellte QSS verbreitet und verinnerlicht wird und zwar unter Berücksichtigung der staatlichen Vorgaben, der hochschulinternen Strategie mit der abgeleiteten Qualitätspolitik sowie den daraus abgeleiteten Umsetzungen in den Qualitätsdimensionen Akteure/Akteurinnen, Curriculum und Didaktik.

2.7 Erkenntnisse als Gutachterin/Gutachter in der Scharnierfunktion

Hat der Gutachter oder die Gutachterin Erfahrungen mit anderen externen Qualitätsgutachten, so sind diese nur soweit in die Erfahrung einzubeziehen, als sie auf das staatlich vorgegebene Verfahren adaptierbar sind. Die Gefahr besteht, dass in der Beurteilung aufgrund anderer Verfahren unterschiedliche Beurteilungsbereiche einfließen und andere Schlüsse für die Qualitätskultur der auditierten Hochschule gezogen werden.

Analoges gilt für die unterschiedlichen Strategien der auditierten Hochschule und jener der Gutachterin oder des Gutachters. In diesem Bereich gilt es, dass die eigene Strategie ausgeblendet wird und die Argumentationslogik sowie die Vollständigkeit nach den gesetzlichen Vorgaben geprüft wird.

Die in diesem Abschnitt erwähnten Aspekte sind unabhängig von den Festlegungen in der Hochschule der Gutachterin oder des Gutachters umfassend und in allen Dimensionen der auditierten Hochschule zu evaluieren.

3. Voraussetzungen erfolgreicher Aufgabenerfüllung externer Gutachterinnen und Gutachter nach ESG

3.1 Förderung der Entwicklung einer Qualitätskultur

Die auditierte Hochschule stellt die Voraussetzungen, damit die Gutachterinnen und Gutachter überhaupt einen Beitrag leisten können, dann sicher, wenn sie die Qualitätskultur gezielt in den Qualitätsaspekten des Curriculums, der Didaktik, des Qualitätssicherungssystems und bei allen Akteuren und Akteurinnen erkennbar fördert. Die Weiterentwicklung der Qualitätskultur wird dadurch unterstützt, indem auch die weiteren Hochschulangehörigen (z. B. wissenschaftliche Mitarbeitende, Verwaltungsangestellte) die gewünschte Qualitätskultur vertreten. Zudem zeigt die auditierte Hochschule im Selbstevaluierungsbericht in allen genannten Qualitätsaspekten auf, welche Qualitätsziele sie verfolgt. Bei der Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner ist auf eine repräsentative Zusammensetzung in den Audits zu achten. Das bedeutet, dass auch Kolleginnen und Kollegen zu den Audits eingeladen werden, welche sich im Arbeitsalltag nicht vertieft mit dem Thema Qualität auseinandersetzen.

Die Gutachterinnen und Gutachter legen die Basis für die Förderung der Qualitätskultur, wenn sie das Thema nicht nur im Rahmen des Standards 4 (AQ Austria 2015: 5)¹³ evaluieren, sondern bei der Aufarbeitung des Selbstevaluierungsberichts, dem persönlichen Empfang, den elektronischen und physischen Vorbereitungen sowie in den Gesprächen darauf achten, ob die hochschulspezifische Qualitätskultur im Sinne der oben genannten Definition gelebt wird. Dabei dürfen sie nicht die Qualitätskultur der eigenen Hochschule als Maßstab nehmen, sondern es ist wichtig, dass sie die Qualitätskultur anhand der Qualitätsziele der auditierten Hochschule evaluieren. In der Scharnierfunktion als Rektor und Gutachter ist das eine Herausforderung, da im Hinterkopf die eigene Qualitätskultur und -ziele mitschwingen.

13 Standard 4: „Das QM-System stützt sich auf die Qualitätskultur der Hochschule und sieht eine systematische Beteiligung unterschiedlicher Interessensgruppen vor.“ (<https://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Auditrichtlinie-2015.pdf?m=1446128951>, Zugriff am 4.12.2016).

3.2 Unterstützung in der Weiterentwicklung der Qualität

Die Hinweise der Gutachterinnen und Gutachter sind sachlich, auf Beispielen begründet und betreffen drei von vier genannten Qualitätsaspekten, nämlich die Curriculumsentwicklung, die Didaktik und das Qualitätssicherungssystem sowie, ergänzend, die Qualität der Führungs- und Supportprozesse. Damit die auditierte Hochschule die Evaluierung überhaupt als Unterstützung empfindet, erläutert die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ 2014) den Begriff des Auditors/der Auditorin anhand einer wichtigen Eigenschaft: zuhören! Dieses Verständnis ist abgeleitet aus dem lateinischen Wort „audire“. Die DGQ führt weiter aus, dass „mit dem Kunstwort ‚Audit‘ [...] ein Vorgang bezeichnet [wird], bei dem sich ein Zuhörer (der Auditor) dem widmet, was ihm andere Personen sagen.“ Aus diesen Beschreibungen erstellen die Gutachterinnen und Gutachter den Bericht. Die DGQ weist zusätzlich darauf hin, „[...] dass ein Auditor nicht nur hört, sondern auch sieht und – fast noch wichtiger – ‚hineinspürt‘, versteht sich eigentlich fast von selbst.“ Empfindet die auditierte Hochschule das Audit als Prüfung, reduziert sich die unterstützende Wirkung der Auditorinnen und Auditoren. In der Scharnierfunktion als Rektor und Gutachter stehen bei der Analyse und den Vorschlägen stets die Situation, die Qualitätsziele und die Qualitätskultur der auditierten Hochschule im Zentrum. Die Lösungen der eigenen Hochschule müssen zwingend hinten anstehen.

Die auditierte Hochschule soll die Gespräche als Austausch unter kritischen, aber an der Entwicklung der Hochschule interessierten Kollegen und Kolleginnen verstehen. Auch wenn die Kritik im Einzelfall für die Betroffenen hart sein kann, sollen die Aussagen der Gutachterinnen und Gutachter als Unterstützung in der Weiterentwicklung der Qualität dienen.

3.3 Erkenntnisse als Gutachterin/Gutachter in der Scharnierfunktion sowie für die auditierte Hochschule

Damit das externe Audit die Entwicklung der Qualitätskultur fördert, sind die folgenden Voraussetzungen zu erfüllen. Die auditierte Hochschule präsentiert sich offen und ehrlich mit all ihren Stärken und Schwächen sowohl im Selbstevaluierungsbericht, den weiteren Detailvorbereitungen und in ihrer Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner. Demgegenüber beachten die Gutachterinnen und Gutachter das Thema über das gesamte Audit, damit ein ganzheitliches Bild entsteht. Ein objektiviertes Ergebnis wird erreicht, wenn die externe Gruppe nicht die eigene Qualitätskultur als Maßstab nimmt,

sondern die Qualitätskultur an den Qualitätszielen der auditierten Hochschule evaluiert.

Das externe Audit unterstützt die Weiterentwicklung der Qualität, wenn die nachfolgenden Aspekte berücksichtigt werden. Das Audit soll in einer kollegialen Atmosphäre stattfinden. Darin werden sich kritische Aussagen zum Aufzeigen von Verbesserungspotenzialen im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Qualität ergeben. Das Verbesserungspotenzial soll anhand von Beispielen Qualitätsaspekte im Curriculum, der Didaktik, des Qualitätssicherungssystems sowie im Bereich der Verwaltung aufzeigen. Dabei sollen Empfehlungen, aber auch Auflagen, die Bestrebungen der Hochschule gezielt unterstützen. Im Vordergrund steht sowohl bei den Auditierten als auch bei den Auditorinnen und Auditoren der künftige Erfolg der Studierenden.

Abbildung 1: Erfolgsfaktoren eines externen Audits

	Auditierte Hochschule	Audit-Gruppe
Entwicklung Q-Kultur	<ul style="list-style-type: none"> – offene, ehrliche Präsentation – Stärken <u>und</u> Schwächen – repräsentative Gruppe der Gesprächspartner 	<ul style="list-style-type: none"> – ganzheitliche Betrachtung – Q-Kultur & Q-Ziele der auditierten Hochschule – nicht eigene Q-Kultur
Q-Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – selbstkritisch 	<ul style="list-style-type: none"> – zuhören – konkrete Aussagen & Beispiele – objektiv kritisch
	<ul style="list-style-type: none"> – kollegiale Atmosphäre 	
	<ul style="list-style-type: none"> – künftiger Erfolg der Studierenden im Zentrum 	

Quelle: Eigene Darstellung.

4. Beitrag der Gutachterinnen und Gutachter zur Qualitätskultur

4.1 Nutzen der internen im Vergleich zum Mehrwert der externen Audits

Der Anteil des Beitrags der Gutachterinnen und Gutachter wird geprägt vom Grad der Erfüllung der Voraussetzungen und Aspekten im Rahmen der Förderung der Entwicklung der Qualitätskultur sowie der Unterstützung der Weiterentwicklung der Qualität (vgl. Abschnitt 3.3). Diese sind erfüllt, wenn sich die auditierte Hochschule offen und ehrlich mit all ihren Stärken und Schwächen präsentiert sowie die Gutachterinnen und Gutachter die Qualitätskultur ganzheitlich im Auditverfahren anhand der Qualitätsziele und der spezifischen Situation auswerten. Eine weitere Voraussetzung liegt im kollegialen Umgang während des gesamten Verfahrens. Werden diese Voraussetzungen optimal erfüllt, dann fördert die externe Gutachtergruppe die Entwicklung der Qualitätskultur und unterstützt die Weiterentwicklung der Qualität.

In der Regel ist die Weiterentwicklung der Qualität über die Qualitätssicherungssysteme wirkungsvoller als die Förderung der Qualitätskultur. Dies aus dem Grunde, dass das Verbesserungspotenzial in den Qualitätsaspekten der Curriculumsentwicklung, der Didaktik und dem Qualitätssicherungssystem konkreter analysierbar ist als die Qualitätskultur. Somit ist in der Regel der Beitrag im Rahmen des Qualitätssicherungssystems konkreter ausgestaltet und dadurch wirkungsvoller.

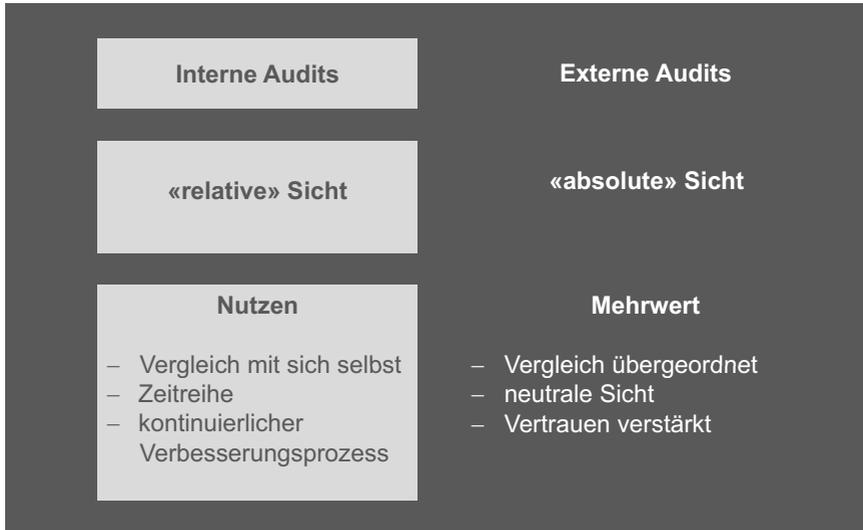
Die Qualitätskultur wird gemäß den Zielen der betreffenden Hochschule weiterentwickelt, wenn die Stärken erkannt und in der Rückmeldung adäquat kommuniziert werden. Das Verbesserungspotenzial soll dabei konkret dargestellt werden. Dadurch wird die Qualitätsentwicklung als steuerbar anerkannt und das Vertrauen bei den Hochschulangehörigen gestärkt. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Qualitätskultur, welchen das Audit leistet.

Eine weiterer Mehrwert eines externen Audits entsteht durch die Außensicht nach internationalen Richtlinien und den daraus abgeleiteten nationalen Standards. Interne Audits und Umfragen sind trotz angepeilter Objektivität als relative Resultate zu bezeichnen. Im Rahmen einer Zeitreihe können zwar Entwicklungen aufgezeigt werden, jedoch gelten diese immer nur im Vergleich mit sich selber. Für den Erhalt absoluter Ergebnisse sind externe Audits nach übergeordneten Kriterien wichtig. Erst dadurch kann die Hochschule erkennen, wo sie im Vergleich zu übergeordneten Standards ihre Stärken hat und wo Verbesserungspotenzial besteht. Dies erhöht das

Vertrauen in das Qualitätssicherungssystem und, damit verbunden, in die Qualitätskultur.

4.2 Erkenntnisse als Gutachterin/Gutachter in der Scharnierfunktion sowie für die auditierte Hochschule

Abbildung 2: Nutzen der internen und Mehrwert der externen Audits



Quelle: Eigene Darstellung.

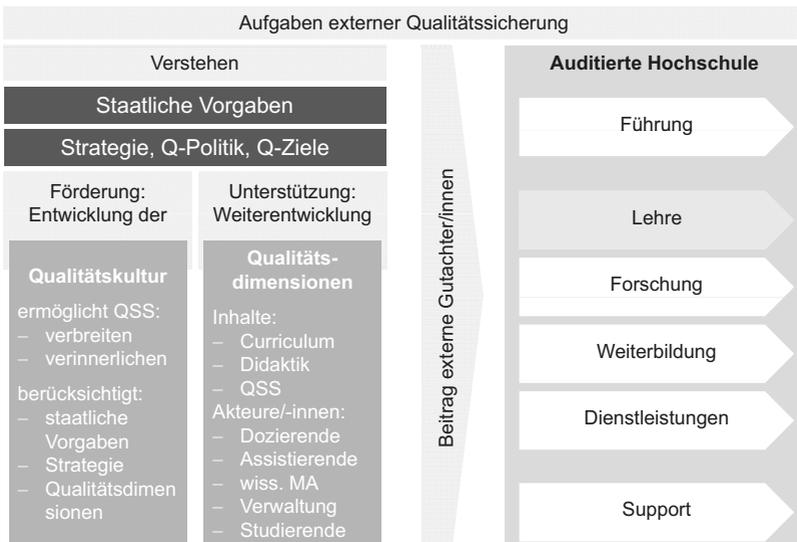
Der Beitrag des externen Audits zur Qualitätskultur in Form von Mehrwerten ist komplementär zum internen Audit. Unter der Annahme, dass die Voraussetzungen gemäß obigen Erläuterungen (vgl. Abschnitt 3) eingehalten sind, ergeben sich viele Beitragsmöglichkeiten durch die externen Gutachterinnen und Gutachter zur Qualitätskultur. Der Mehrwert ergibt sich aus der objektiven Kritik im Sinne der Kommunikation der Stärken und dem konkreten Aufzeigen von Verbesserungspotenzialen. Die Hochschule erhält nicht nur eine relative Aussage aus internen Audits, sondern eine absolute Orientierung nach übergeordneten Kriterien. Auch in diesem Punkt ist es wichtig, dass die Gutachterinnen/Gutachter-Gruppe zur Beurteilung nicht die eigene Qualitätskultur, sondern die staatlichen Vorgaben und die Strategie der auditierten Hochschule heranzieht.

5. Zusammenfassung und Antwort auf die gestellte These

Qualität ist sowohl in der Lehre, der Forschung, der Weiterbildung und den Dienstleistungen der Hochschulen gleichermaßen von Bedeutung. In der Diskussion findet, wenn nötig, eine Konzentration auf die Lehre statt. Wichtig ist deshalb, dass beide Parteien das Hauptziel, nämlich den langfristigen Erfolg der Studierenden, als Leitlinie verwenden.

Die Zusammenhänge zwischen den staatlichen und internen Vorgaben, den Qualitätsdimensionen mit der gelebten Qualitätskultur sowie dem Beitrag der Gutachterinnen-/Gutachtergruppe sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 3: Zusammenfassung



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Qualitätskultur ermöglicht die Verinnerlichung und Verbreitung des definierten Qualitätssicherungssystems. In der vorliegenden Diskussion erweitern wir den Begriff mit dem Verhalten der Dozierenden, Assistierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Studierenden und dem Verwaltungspersonal als Akteurinnen und Akteure, welches die Basis für die Erreichung

der Qualitätsziele ist. Weitere Aspekte sind die Curriculumsentwicklung, die Didaktik und das Qualitätssicherungssystem.

Die Voraussetzungen, dass ein externes Audit die Weiterentwicklung der Qualitätskultur fördert, liegen sowohl bei der internen als auch der externen Gruppe des Audits. Die auditierte Hochschule legt die Stärken und Schwächen transparent vor. Demgegenüber leitet die Auditgruppe die Erkenntnisse und Konsequenzen zur Entwicklung der Qualitätskultur ganzheitlich aus den verschiedenen Gesprächen und Unterlagen ab. Wichtig ist, dass die Auditgruppe die Qualitätsziele der auditierten Hochschule verwendet und nicht jene der eigenen Hochschule. Dies ist eine Gefahr, welche sich aus der Scharnierfunktion eines Peers ergibt.

Damit die auditierte Hochschule durch die externen Gutachterinnen und Gutachter in ihrer Weiterentwicklung der Qualität unterstützt ist, muss von beiden Seiten eine kollegiale Atmosphäre geschaffen werden. Die Unterstützung ist umso grösser, je konkreter die Verbesserungsvorschläge sind. Naturgemäß ist der Konkretisierungsgrad für Verbesserungen der Curriculumsentwicklung, der Didaktik und des Qualitätssicherungssystems größer als Hinweise zum Verhalten oder der Qualitätskultur.

Der Mehrwert der Beiträge von externen Auditgruppen liegt darin, dass sie aus übergeordneten, für alle Hochschulen gültigen Kriterien erfolgen. Interne Audits und Umfragen geben stets eine relative Aussage über die Zeit. Damit werden keine externen Erkenntnisse und Vergleiche zu ähnlichen Institutionen möglich. Externe Audits ermöglichen Aussagen und Vergleiche zu analogen Institutionen, insbesondere Dank der Erfahrungen der externen Auditorinnen und Auditoren. Damit werden die Aussagen objektivierbarer. In diesem Sinne kann von absoluten Aussagen gesprochen werden.

Objektivere Aussagen schaffen Vertrauen in das eigene Qualitätssicherungssystem und helfen deren Umsetzung zu verbessern, stärken oder, im optimalen Fall, zu steigern. Die Entwicklung der Qualitätskultur und die damit verbundene Weiterentwicklung der Qualität sind nur erfolgreich, wenn darunter ein kontinuierlicher Verbesserungs- und Lernprozess verstanden wird. Dies erfolgt mit dem internen Plan-Do-Check-Act-Prozess sowie zusätzlich den externen Audits, damit eine objektivere, übergeordnete und vergleichende Analyse und die Ableitung von Konsequenzen möglich werden.

Die zu Beginn aufgestellte These kann mit diesen Herleitungen bestätigt werden: Nur mit externen Audits kann eine Hochschule wissen,

ob die Qualitätskultur so wahrgenommen wird, wie die Hochschule sie definiert hat und wo Verbesserungen vorzunehmen sind, um die Qualitätsziele zu erreichen.

Weitere Umsetzungen sind notwendig, damit ein umfassendes Qualitätssicherungssystem und eine auf die Erreichung der gestellten Qualitätsziele ausgerichtete Qualitätskultur implementiert und weiterentwickelt werden können. Dazu gehören u. a. Unterrichtsbeurteilungen durch die Studierenden, Umfragen bei Alumni und Alumnae sowie akademischen oder unternehmerischen Institutionen. Nur so erhalten wir das notwendige Feedback zur Weiterentwicklung der Qualität und der darauf abgestimmten Qualitätskultur.

6 Qualitätskultur – Wirkungsvoll oder zahnlos?

6.1 Wie kann eine Organisation eine Qualitätskultur fördern? Erfahrungen, Lernprozesse und Zugänge an der Angewandten

von Privatdozent Dr. **David F. J. Campbell**

1. Einleitung: Ein kurzer Exkurs über das Konzept der „Epistemic Governance“

Das Konzept der Epistemic Governance besagt Folgendes:

„‘Epistemic’ governance of and in higher education [...] requires that the underlying epistemic structure of higher education and, more particularly, also the underlying paradigms of the produced knowledge are being addressed. Epistemic governance refers directly to the underlying ‘knowledge paradigms’ of higher education that carry and drive higher education“ (Campbell/Carayannis 2013: 27). Und: „[...] [G]ood, sustainable and effective (external and/or internal) governance of organizations, institutions or systems (sectors) is in the long run only possible, when the underlying epistemic structure, the underlying epistemic base or the underlying epistemic paradigms are indicated“ (ebd.).

Als „Knowledge Paradigms“ lassen sich bezeichnen:

„Knowledge paradigms’ refer to the conceptual understanding of knowledge production (research) and knowledge application (innovation) in the higher

education system (universities) or the economy (firms). For describing and explaining, how knowledge production is functioning within the higher education sector or a university-type system, the concepts of ‚Mode 1‘ and ‚Mode 2‘ of knowledge production were introduced more recently (Gibbons et al., 1994; see also Nowotny et al., 2001, 2003 and 2006). University research in a traditional understanding of Mode 1 concentrates on basic research, mostly organized within the matrix of academic disciplines, and not formulating a particular interest for the practical use of knowledge and innovation. Mode 1 is being challenged by Mode 2. Mode 2 expresses a greater interest for knowledge application and a knowledge-based problem-solving by referring to the following principles: ‚knowledge produced in the context of application‘; ‚transdisciplinarity‘; ‚heterogeneity and organizational diversity‘; ‚social accountability and reflexivity‘; and ‚quality control‘ (Gibbons et al., 1994, pp. 3-8, 167). Success and quality are being approached and defined differently in the analytical architecture of Mode 1 and the Mode 2. For Mode 1, the answer is: ‚academic excellence, which is a comprehensive explanation of the world (and of society) on the basis of ‚basic principles‘ or ‚first principles‘, as is being judged by knowledge producer communities (academic communities structured according to a disciplinary framed peer review system). For Mode 2, success and quality are: a ‚problem-solving, which is a useful (efficient, effective) problem-solving for the world (and for society), as is being judged by knowledge producer and knowledge user communities“ (Campbell/Carayannis 2016: 2f.).

Epistemic Governance stellt sich als eine Kritik an Steuerungsansätzen im Hochschulbereich dar, die zu einseitig auf einem technokratischen und bürokratischen Verständnis aufbauen, abgeleitet von eingeschränkten und einschränkenden Vorstellungen des NPM (New Public Management). Für NPM ist vielfach die Qualitätssicherung das Ziel. Für Epistemic Governance ist hingegen die Qualitätsentwicklung das Ziel (und die Qualitätssicherung ein Mittel dafür, aber auch nicht das einzig mögliche).

Epistemic Governance (vgl. Campbell/Carayannis 2013 und 2016) besagt, dass Governance im Hochschulbereich darauf Bezug nehmen muss, was die zugrundeliegenden Verständnisse von Forschung, Lehre und Qualität sind, damit (interne, externe) Governance auch „epistemisch-treffend“ sein und einen nachhaltigen Beitrag für Qualitäts- und Universitätsentwicklung leisten kann. Die Qualitätssicherung ist ein Mittel, das Ziel aber ist Qualitätsentwicklung. Eine Governance-„Landkarte“ für Österreichs Universitäten zu

entwickeln, wäre ein interessanter und innovativer Ansatz. Damit das breiter geschehen kann, erscheint es notwendig, zu versuchen, auch die Dimensionen von Forschung und Lehre entsprechend abzubilden. Die „Vermessenheit der Vermessung“ bringt hier besonders ein nicht-lineares dialektisches Verhältnis zum Ausdruck. Alle Vermessungsversuche müssen von einem „selbstironischen Augenzwinkern“ begleitet sein. Es muss dabei immer die kritische Sicht mitschwingen, denn jede Vermessung ist letztlich nur ein Thesenentwurf, und auch als Thesenformulierung nur am sinnvollsten (vgl. Burkert/Campbell/Barth 2016).

Wenn die Epistemic Governance das Selbstverständnis von Institutionen und Organisationen versucht zu erfassen, etwa bezogen auf Knowledge Production (Forschung), dann erscheint ein weiterer Schritt konzeptionell ebenfalls angebracht: Auch die „Qualitätskultur“ einer Universität (Hochschulinstitution) ist Bestandteil des Selbstverständnisses von Universitäten (Hochschulinstitutionen). Damit Epistemic Governance umfassender funktionieren kann, ist es notwendig, dass sich Strukturen, Prozesse, Steuerungen und Selbststeuerungen an einer Universität auch explizit in Bezug zur Qualitätskultur (den Qualitätskulturen) an einer Universität setzen. Die Qualitätskultur als ein Ausdruck des Selbstverständnisses einer Universität wird damit mit einer besonderen Bedeutung geladen und aufgeladen.

2. Beispiel Universität für angewandte Kunst Wien: Wie kann eine Organisation eine Qualitätskultur fördern? Erfahrungen, Lernprozesse und Zugänge an der Angewandten

Die Qualitätskultur an der Angewandten ist von den folgenden Grundsätzen getragen: (1) Eigenverantwortung, (2) laufende Reflexion und Weiterentwicklung sowie (3) Partizipation (S. 26).¹ Die Qualitätskultur wird als eine gemeinsame Grundhaltung aller Universitätsangehörigen verstanden. Im Zuge des Audits 2015 setzte die Angewandte diese Qualitätskultur auch

1 Vgl. „Universität für angewandte Kunst Wien: Selbstevaluierung im Rahmen des Audit 2015“. Verfügbar unter: http://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/UQE/SEB_Angewandte_2015.pdf, Zugriff am 7.12.2016.

systematisch explizit (wenn nicht bereits schon vorher geleistet).² Relevante Aspekte an der Angewandten sollen vorgestellt und diskutiert werden:

1. **Das Vertrauen:** Das Rektorat an der Angewandten ist bestrebt, nach „innen“ sowohl **Freiräume** als auch ein **Grundvertrauen** zwischen den Universitätsangehörigen bewusst und aktiv zu fördern. Der Vertrauensgrundsatz ist damit gleichsam eines der leitenden Prinzipien. Das findet beispielsweise im System der Evaluation von Lehrveranstaltungen seinen Ausdruck. Evaluationsergebnisse werden ausnahmslos nur an die Leiter/innen von Lehrveranstaltungen berichtet, und ausschließlich diese entscheiden, an welche Personen(-gruppen) sie diese eventuell weiter kommunizieren möchten (oder auch nicht).
2. **Eigenständiger Zugang zu und eigenständige Weiterentwicklung von Qualitätsentwicklung:** Nach „außen“ nimmt das Rektorat eine „**kreative Mittlerrolle**“ ein, in dem es prüft, wie äußere Vorgaben und deren Umsetzungen (Umsetzungsmöglichkeiten) mit der Qualitätskultur an der Angewandten vereinbar sind. Damit sieht sich die Angewandte auch in der **Tradition einer sehr eigenständigen Entwicklung ihrer Zugänge und Verfahren zu Qualität**. Umwelten werden analysiert, Entscheidungen zu Qualität aber intern getroffen. Der positive Ausgang des Audits 2015 bestätigte die Angewandte in dieser Sicht und Herangehensweise.
3. **Der Ansatz der „Reflexionsschleifen“:** Für die Umsetzung seines Qualitätskonzeptes **entwickelte die Angewandte die sogenannten „Reflexionsschleifen“ als ein Organisationsprinzip**. Diese unterstreichen, in einer besonderen Interpretation von üblichen PDCA-Regelkreisen³ in der Managementanwendung, Prozesse von Reflexion und Weiterentwicklung (S. 29). Reflexionsschleifen betonen (als Verfahren, als Tools) das Zusammenwirken von Individuum und Organisation, da es für Personen die Abläufe von Prozessen und Möglichkeiten derer Gestaltung (Co-Gestaltung) aufzeigt. Derzeit gibt es an der Angewandten neun Reflexionsschleifen (S. 32–53), an deren Weiterentwicklung und Priorisierung wird laufend gearbeitet.⁴

2 Siehe die umfassende Dokumentation des Audits 2015 auf: http://www.dieangewandte.at/universitaet/qualitaet/audit_2015, Zugriff am 7.12.2016.

3 PDCA steht für Plan-Do-Check-Act.

4 Seitenangaben beziehen sich auf: „Universität für angewandte Kunst Wien. Selbstevaluierung im Rahmen des Audit 2015“. Verfügbar unter: <http://www.dieangewandte.at/>

3. (Vorläufiges) Fazit

Als (vorläufig) abschließendes Resümee soll noch folgender Grundsatz der Angewandten zitiert werden: „**Nur eine Organisation, die selbst veränderungsfähig ist, kann das auch von ihren Angehörigen erwarten, und sie kann sich nur dann verändern, wenn auch ihre Angehörigen zu Weiterentwicklung bereit und in der Lage sind**“ (S. 32).⁵

Das Konzept der Epistemic Governance liefert Ansätze und Anregungen, wie Qualitätskultur und Organisationsentwicklung für Qualitätsentwicklung zusammenspielen können. So gesehen: Quality Culture Does Matter!⁶

6.2 Der lange Weg zur studentischen Partizipation

von **Nora Haldemann**

Die Einführung der neuen Bologna-Strukturen bedeutete für alle Akteurinnen und Akteure und Bereiche im schweizerischen Hochschulraum einen Umbruch, dies galt auch für die Prozesse der Qualitätssicherung. So wurden von dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizer Hochschulen (OAQ)⁷ in den Jahren 2003 bis 2014 sogenannte Quality Audits durchgeführt. In drei Zyklen von je zwei Jahren wurde das Qualitätssicherungssystem der Universitäten und eidgenössisch technischen Hochschulen der Schweiz überprüft. In meinem Beitrag soll aufgezeigt werden, inwiefern sich die studentische Partizipation an den Quality Audits entwickelt hatte. Weiter soll der Einfluss durch die studentische Partizipation in der externen Evaluation auf die Qualitätskultur einer Hochschule beleuchtet werden.

jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/UQE/SEB_Angewandte_2015.pdf, Zugriff am 7.12.2016.

5 Siehe wiederum: „Universität für angewandte Kunst Wien. Selbstevaluierung im Rahmen des Audit 2015“.

6 Es war auch niemals anders.

7 Seit 2015: Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung.

Der Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS-UNES-USU) versuchte sich von Beginn an aktiv in diese Prozesse der Qualitätssicherung und Akkreditierung einzubringen und setzte sich für die studentische Partizipation in diesem Bereich ein. Was bedeutet das? Einerseits bedurfte es einer Professionalisierung der eigenen Strukturen. Der VSS-UNES-USU baute in Zusammenarbeit mit dem OAQ einen Pool für studentische Gutachter/innen auf, schuf eine Projektstelle für die Verwaltung des Pools und die inhaltliche Ausgestaltung des Dossiers Qualitätssicherung und Akkreditierung und fing an sich mit anderen studentischen Pools zu vernetzen. Andererseits gelang es den Studierenden durch starken Einsatz und viel Überzeugungsarbeit ihre Position in der externen Qualitätssicherung zu verbessern. Während im ersten Zyklus der Quality Audits (2003/2004) die Partizipation der Studierenden an den externen Reviews noch als zwingendes Übel angesehen wurde, konnte eine deutlich Verbesserung der Stellung der Studierenden im zweiten Zyklus (2007/2008) beobachtet werden. Im dritten Zyklus (2013/2014) lancierte der VSS-UNES-USU zusätzlich ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem OAQ und dem Schweizerischen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Das Projekt hatte zum Ziel, die Studierenden in der internen wie auch externen Qualitätssicherung zu begleiten und auszubilden, damit sie sich zu unabhängigen, kritischen und aktiven Akteurinnen und Akteuren im Qualitätssicherungsprozess entwickeln. Weiters wurde auch dank kontinuierlichem Lobbying und Networking im dritten Zyklus eine funktionierende studentische Partizipation im externen und auch internen Bereich gesichert und Studierende wurden als vollwertige Mitglieder in die Qualitätsprozesse miteinbezogen.

In der beschriebenen Entwicklung ist es interessant zu beobachten, dass sich zunächst nur im externen Bereich die Stellung der Studierenden verbesserte. Schon in den ersten beiden Zyklen wurden Studierende in den externen Expert/inn/enteams eingesetzt. Sie entwickelten sich hier schnell zu wertvollen Partner/inne/n, deren Meinung geschätzt und immer gefragter wurde. Erst im dritten Zyklus wurden Studierende auch aktiv in die internen Prozesse miteinbezogen. So wurden sie in den meisten Hochschulen Teil der Arbeitsgruppen, welche die Selbstevaluationsberichte schrieben und erhielten in immer mehr Gremien Einsitze oder gar Stimmrecht. Durch die aktive Beteiligung der Studierenden in den Qualitätssicherungsprozessen wurde zusätzlich ein Diskurs gefördert. Qualitätssicherung war spätestens im dritten

Zyklus nicht mehr ein schwarzes Loch, sondern ein Thema in vielen studentischen Gremien.

Diese Beobachtung ließ uns den Schluss ziehen, dass durch die Ausbildung der externen Studierendenexpert/inn/en, im Zuge von organisierten Schulungen, Workshops und Austauschtreffen, viel Wissen generiert wurde, welches die Studierenden auch intern in ihrer Hochschule weitergeben und nutzen konnten, um die Partizipation voranzubringen. Dazu wurden weitere Studierende für das Thema sensibilisiert, es wurde ein Diskurs unter den Studierenden zu Qualitätssicherung losgetreten.

Zudem wurde den studentischen Belangen in den Quality Audits durch das Beiwohnen eines gut ausgebildeten Studierendenexpert/inn/en mehr Wert verliehen, hierdurch tauchten diese häufiger und mit mehr Nachdruck in den Evaluationsberichten auf. Die Hochschulen wurden also durch den externen Einfluss dazu veranlasst, interne Prozesse zu überdenken und zu ändern.

Unsere Erfahrungen in den Quality Audits zeigen, dass die Entwicklung einer Qualitätskultur, welche allen Ständen den gleichen Wert zuschreibt und von allen Ständen getragen wird, ein langwieriger Prozess ist. Noch immer existieren in unserem System Lücken, die es zu verbessern gilt. Der VSS-UNES-USU steht der Natur des Qualitätssicherungsprozesses, insbesondere der New-Public-Management-Ansätze, zwar kritisch gegenüber, befindet es aber im Moment als notwendig, sich als nationaler Verband auch weiterhin in diese Prozesse aktiv einzubringen, um die Stellung der Studierenden, welche den größten Akteur der Hochschulen darstellen, noch weiter zu stärken. Doch durch die Beteiligung an Qualitätssicherungsmechanismen konnte in der Schweiz die studentische Partizipation in den letzten Jahren gestärkt und das Verständnis für eine Qualitätskultur gefördert werden. Denn eine Qualitätskultur kann nur gelebt werden, wenn sie von allen Ständen getragen und verstanden wird. So ist die studentische Partizipation nicht nur ein „nice to have“, sondern zwingende Voraussetzung für eine funktionierende Hochschule. Studierende sind die Basis einer Hochschule und sollten in allen Prozessen, und das heißt auch bei der Entwicklung und dem Tragen der Qualitätskultur, als „Full Partners“ betrachtet werden. Dieses Selbstverständnis musste in der Schweiz über lange Zeit hinweg entwickelt werden und auch heute wird es noch nicht von allen Akteurinnen und Akteuren in der schweizerischen Hochschullandschaft gelebt.

6.3 Qualitätskultur: Motor oder Störfaktor? Curriculumsentwicklung/-implementierung und damit einhergehende Qualitätskultur vor dem Hintergrund der Hochschul- organisation

von Mag.^a **Christina Raab**

Dieser Beitrag bezieht sich hauptsächlich auf die Unterstützungs- und Managementprozesse von Curricula und nicht auf deren Inhalt. Die Ausführungen sollen aufzeigen, wie vielen Anforderungen ein Curriculum genügen muss und wie schwierig es daher ist, über „qualitätsvolle Curricula und Curriculumsentwicklung“ zu sprechen – insbesondere im Licht externer Einflüsse und Vorgaben.

Im Qualitätsmanagementsystem einer Universität stehen die Kernprozesse Lehre und Forschung im Zentrum, zumal die Qualität dieser Prozesse für die Reputation einer Universität maßgeblich ist. Management und Unterstützungsprozesse „arbeiten“ den beiden Kernprozessen „zu“ (vgl. Universität Innsbruck 2014: 24). Ein wesentlicher Prozess im Bereich der Lehre ist die Erstellung oder Änderung eines Curriculums und die damit einhergehende Umsetzung durch die administrativ-operativen Bereiche, wie etwa der Abbildung im Vorlesungsverzeichnis, der automatisierten Curriculumsversions-Verwaltung oder auch der automatisierten Prüfungsverwaltung.

Verschriftlicht man exemplarisch den Ablauf einer Curriculumsänderung, so kann man mit Leichtigkeit zumindest dreißig Verfahrensschritte feststellen bzw. beschreiben, im Rahmen derer unterschiedlichste administrative/operative Einheiten mitarbeiten oder diese zumindest begleiten. Die in Studien- und Curriculumsangelegenheiten involvierten administrativen/operativen Einheiten agieren dabei meist weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich in ihren von der Organisation definierten unterschiedlichen Tätigkeitsgebieten. Und so ist es auch nicht verwunderlich, dass diese Einheiten sehr unterschiedliche Anforderungen an ein Curriculum stellen. Was aber,

wenn diese Unterschiede zu kontroversen Anforderungen an das Curriculum führen und damit die reibungslose operative Umsetzung und Verwaltung desselben gefährden?

Ohne Vorbehalt kann davon ausgegangen werden, dass jede Einheit für sich eine qualitätsvolle und effiziente Umsetzung eines Curriculums anstrebt. Im Rahmen eines hauptsächlich aufgrund externer Vorgaben aufgesetzten Qualitätsmanagementsystems kann allerdings oft beobachtet werden, dass die Prozesse der einzelnen Einheiten gut und fehlerfrei funktionieren, die Einheiten aber nur wenig Anreiz haben, so etwas wie ein Qualitätsbewusstsein für das Curriculum als Gesamtes zu entwickeln (vgl. Donzallaz 2014: 29). Ein solches Bewusstsein scheint aber unbedingt erforderlich, wenn ein reibungsloses Zusammenspiel mit anderen Einheiten vielleicht sogar Abstriche oder Hindernisse für die eigenen Prozesse bedeutet. Dies wird in Organisationen bzw. Institutionen wie es Hochschulen sind, noch verstärkt, wenn es sich bei dem Ganzen um Dinge oder Ziele handelt, die nicht gemeinsam entwickelt werden konnten und daher auch nur schwer mitgetragen werden können. Denn Universitäten weisen sowohl Merkmale von Institutionen als auch von Organisationen auf (vgl. ebd.). Als Institutionen sind Hochschulen gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden, Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig kooperieren (vgl. Kehm 2012: 18).

Im Bereich der Unterstützungs- und Managementprozesse für die Curriculumsentwicklung wurden Verfahren und Methoden entwickelt, welche untrennbar mit der (hauseigenen) Organisations- und damit auch Qualitätskultur verbunden sind; außerhalb der Hochschule entwickelte Verfahren und Methoden werden oft nur schwer akzeptiert (vgl. Donzallaz 2014: 35). Dazu kommt, dass die ausgeprägte Partizipationskultur an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, auch für das allgemeine Personal gilt. Will man also vermeiden, dass eine qualitätsvolle Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Abläufe auf die Beharrlichkeit der Institution trifft (vgl. Kehm 2012: 18), sind entsprechende Diskussionen über gemeinsame Werte, Ziele und Qualitätsvorstellungen, vor allem aber über die Ablauforganisationen (vgl. Kaminske/Brauer 2008: 219), auch mit den Mitgliedern des allgemeinen Personals zu führen. Hierfür braucht es ein entsprechendes Verständnis auf Leitungsebene und ein ausgewogenes Verhältnis von top-down getroffenen Entscheidungen/Strategien und dem dazu passenden „Qualitätsbewusstsein“

bottom-up. Denn eine Übernahme von Verantwortung für das Gesamtprodukt Curriculum wird für die einzelnen Einheiten kaum möglich sein, wenn institutionelle Zielvorgabe, Strategie und Bewertungsprozesse (der Leitungsorgane) voneinander abweichen und/oder sich nicht mit der gelebten Praxis decken. Meist kann an Schnitt- bzw. Nahtstellen der internen (Organisations-) Abläufe abgelesen werden, ob einzelne Einheiten „nur“ Verantwortung für ihre Prozesse übernehmen oder aber auch so etwas wie eine Gesamtverantwortung für das Endprodukt tragen, also so etwas wie ein gemeinsames Qualitätsbewusstsein entwickelt haben. So gesehen stellt sich die Frage, ob offensichtliche Bruchstellen in diesen Unterstützungs- und Managementbereichen immer auch als vulnerable Stellen im Rahmen der (hauseigenen) Qualitätskultur interpretiert werden müssen. Funktionierende Nahtstellen gehen mit dem formalen und informellen Austausch von Informationen, aber vor allem mit einer wertschätzenden Kommunikation und einem gemeinsam erarbeiteten Verständnis für Qualität einher. An dieser Stelle erscheint es wichtig zu betonen, dass zwischen dem reinen Informationsaustausch und einer gelungenen Kommunikation insbesondere im Hinblick auf Ablauforganisationen zu unterscheiden ist. Während sich der Austausch von zuverlässigen Informationen auf Fakten bezieht, erlaubt eine gelungene Kommunikation den Austausch von Visionen, Ideen und die Erarbeitung gemeinsamer Ziel-, Wert- und Qualitätsvorstellungen.

Um innerhalb einer Organisation eine Kultur zu befördern, die durch ein Bekenntnis für bzw. ein Streben nach Qualität gekennzeichnet ist, sollte sowohl der Informationsaustausch als auch die Kommunikation einen entsprechenden Rahmen/Platz innerhalb der Organisation haben (vgl. EUA 2006: 17). So ein Rahmen muss zwar nicht formal verankert sein (auch wenn das sicherlich nicht schaden würde), bedarf aber jedenfalls des Rückhalts durch die Leitung (Qualität als Leitungsaufgabe), um entsprechend genützt werden zu können. Innerhalb dieses Rahmens sollte es für die einzelnen Einheiten möglich sein, offen und konstruktiv mit Verbesserungsvorschlägen und Fehlern umzugehen, ohne sich sofort mit etwaigen Sanktionen für die eigene Einheit konfrontiert zu sehen. Aus dieser Perspektive heraus ist auch verständlich, warum der (hauseigene) Umgang mit Fehlern und Verbesserungsvorschlägen oder besser gesagt die institutionelle „Fehlerkultur“ für das Verständnis von Qualität relevant ist.

Aber nicht nur interne Faktoren sind für die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses bzw. Qualitätsbewusstseins wichtig. Um sich

sowohl als Institution als auch als Organisation (qualitativ) weiterentwickeln zu können, braucht es – zumindest bis zu einem gewissen Grad – auch eine externe Sicht, einen Vergleich mit anderen. Forschungsgeleitete Lehre findet, genauso wie Forschung, im internationalen Kontext statt und so erscheint es nur konsequent, dass sich die entsprechenden Management- und Unterstützungsprozesse ebenfalls international vergleichen, einordnen und bewerten lassen. Externe Sichtweisen und Standards können für eine „Standortbestimmung im internationalen Kontext“ wesentliche Einflussfaktoren bilden, und zwar sowohl konstruktiv im Sinne eines Ansporns oder eines Spiegels als auch destruktiv, sofern die eigenen Abläufe und Systeme daraufhin adaptiert werden müssen, „nur“ um (rechtlichen) Rahmenvorgaben (Audits, Akkreditierungen) gerecht zu werden.

Im europäischen Kontext liefern Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung wie beispielsweise die Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) oder der ECTS-Leitfaden 2015 wertvolle Beiträge und können zur Qualitätsentwicklung benutzt werden; aber es ist Vorsicht geboten: Werden extern formulierte Standards und Richtlinien wie die ESG oder Leitfäden wie der ECTS-Leitfaden 2015 vom Organisationskontext losgelöst (also nicht übersetzt), als alleinige Kriterien für die Bewertung der Qualität herangezogen, führen sie unweigerlich zu Unverständnis und Frustration und bewirken genau das Gegenteil davon, was man unter Qualitätsförderung versteht.

Resümee

Hochschulen sind Expertenorganisationen und als solche sollten sie in der Lage sein, externe Inputs für die eigene Organisation zu übersetzen und zu interpretieren, um sie so für die Weiterentwicklung des eigenen Qualitätsverständnisses zu nützen. Um diese Übersetzungsarbeit aber überhaupt leisten zu können, ist es unumgänglich, die eigene Fehler- und Qualitätskultur zu kennen. Dies gilt sowohl für die Kernbereiche einer Hochschule als auch für deren Management und Unterstützungsprozesse.

7 Quo vadis, quality culture? Was bleibt von den Thesen?

von Dr. **Achim Hopbach**

Seit Beginn der 2000er-Jahre wurde die Qualitätskultur als Konzept vor allem von der European University Association (EUA) entwickelt und in hochschulpolitischen sowie Fachdiskussionen als konstitutives Element hochschulinternen Qualitätsmanagements gefördert (vgl. u. a. European University Association 2006; Harvey/Stensaker 2008). Im Jahr 2016 gehört die Forderung nach der Entwicklung von Qualitätskultur zweifelsohne nicht nur zum Standardrepertoire hochschulpolitischer Reden und Standpunkte zum Thema Qualitätssicherung, auch innerhalb der Hochschulen spielt die Qualitätskultur bei der Ausgestaltung der Qualitätsmanagementsysteme eine zentrale Rolle. Auch in den 2015 überarbeiteten ESG nimmt die Qualitätskultur einen großen Stellenwert ein, indem interne Qualitätssicherung ihre Entwicklung unterstützen soll (vgl. ESG: 5f.).

Auch für österreichische Hochschulen spielt das Konzept der Qualitätskultur eine wichtige Rolle für ihre Bemühungen im Qualitätsmanagement. In der 2016 veröffentlichten Bestandsaufnahme zur Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen kommt die AQ Austria zum Ergebnis, dass der „ursprünglich stärkere Fokus auf Qualitätssicherung [...] zunehmend erweitert [wird] um die Perspektive der Qualitätsentwicklung, und die Hochschulen bemühen sich um die Etablierung einer Qualitätskultur“ (AQ Austria 2016: 20). „Allerdings bleibt oftmals vage, ob die Qualitätskultur ein Ziel des Engagements oder mit ihr eine besondere konzeptionelle Ausgestaltung der Qualitätssicherung verbunden wird“ (ebd.: 56).

Vor diesem Hintergrund beabsichtigte die AQ Austria mit ihrer Jahrestagung zum Thema „Qualitätskultur: Ein Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen“ eine Annäherung an ein offensichtlich vages Konzept, indem Hochschulen und Interessenträger/innen sich darüber austauschten, welche Bedeutung Qualitätskultur an Hochschulen einnimmt, welche impliziten Annahmen damit verbunden sind und worin sich Qualitätskultur zeigt. Damit

sollte das breite Spektrum an Ansätzen, Perspektiven, Beispielen und Erfahrungen der Hochschulen mit Qualitätskultur sichtbar gemacht werden. Als Hintergrund für die Diskussionen dienten die drei von Vettori und Sursock eingangs präsentierten Thesen und Gegenthesen zur konzeptionellen Bedeutung des Konzepts für das Engagement der Hochschulen im Streben nach hoher Qualität sowie zur Rolle externer Faktoren bei der Entstehung und Entwicklung von Qualitätskultur und schließlich zur Bedeutung des Konzepts für die künftigen Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung. Im Lichte der Diskussionen während der Tagung und der Tagungsbeiträge werden in der Folge diese Eingangsthesen nochmals beleuchtet.

These 1: Das Qualitätskulturkonzept ist von Bedeutung für Hochschulen, weil es die Wichtigkeit geteilter Werte und Einstellungen betont und den Fokus auf Kommunikation legt.

Gegenthese 1: Die Idee einer Qualitätskultur hat ihre konzeptionelle Kraft verloren und ist beliebig geworden – Qualitätskultur heißt für jeden etwas anderes.

Die erste These und ihre Gegenthese weisen auf ein herausragendes Kennzeichen des Konzepts Qualitätskultur hin, in dem vermutlich gleichermaßen seine Stärke und seine Schwäche liegen, nämlich die konzeptionelle Schwäche. Eine weithin gültige Definition des Konzepts Qualitätskultur ist weder vorhanden noch in Sichtweite. Die in diesem Band versammelten Tagungsbeiträge zeichnen ein buntes Bild von Grundannahmen und – seltener – sozialwissenschaftlich orientierten Definitionsversuchen sowie Gegenständen der Qualitätskultur, die eine Gemeinsamkeit am ehesten in den der Qualitätskultur zugeschriebenen Merkmalen gemeinsames Qualitätsverständnis, breite Partizipation aller Hochschulangehörigern sowie gemeinsame Werthaltungen finden. Angesichts des Anwendungsfeldes „Hochschule“, mag die geringe wissenschaftliche Durchdringung eines der zentralen Begriffe im Zusammenhang mit „Qualität an und von Hochschulen“ erstaunen, vor allem da die Termini Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement weitaus klarer definiert sind, wobei diese Definitionen zugegebenermaßen nicht in erster Linie hochschulischen Diskursen entstammen. Ohne Zweifel also ist „Qualitätskultur“ als Konzept vage.

Von dieser konzeptionellen Schwäche auf eine geringe Bedeutung der Qualitätskultur für das Thema „Qualität an und von Hochschulen“ zu schließen, führt jedoch in die Irre. Wieweit der Erfolg des „Konzepts“ Qualitätskultur tatsächlich auf seiner Unbestimmtheit und daher leichteren (weil beliebigen?) Verwendbarkeit beruht, kann nur schwer ermessen werden. Sicherlich aber wäre es verfehlt, ihm operative Bedeutung abzusprechen. Ein Blick in den historischen Kontext der Einführung dieses Konzepts, die seit den späten Neunzigerjahren, vor allem aber ab 2000 durch den Bologna-Prozess angestoßene zunehmende Dynamik in der Diskussion über interne und externe Qualitätssicherung, weist auf eine ganz erhebliche hochschulpolitische und auch operative Bedeutung des Konzeptes hin.

Es wäre übertrieben „Qualitätskultur“ als hochschulpolitischen Kampfbegriff zur Abwehr der externen Qualitätssicherung zu bezeichnen, allerdings weisen die konzeptionellen Elemente auf eine wichtige Abgrenzung zu den in den Neunzigerjahren an Bedeutung gewinnenden, formalisierten internen und externen Qualitätssicherungsverfahren und -systemen hin.

In vielen Tagungsbeiträgen wird dies auch im Jahr 2016 noch deutlich. Die Tagung zeigte, wie unterschiedlich die Ansätze sind, um durch breite Kommunikation und durch hohe Partizipation ein gemeinsames Qualitätsverständnis und gemeinsame Werthaltungen aller Hochschulangehörigen zu schaffen, um auch auf diese Weise gemeinsame Verhaltensmuster zu fördern. Die Beiträge zeigen nicht zuletzt auch, welche große Bedeutung viele Hochschulen diesen Merkmalen ihres internen Strebens nach hoher Qualität beimessen.

Wenn das der konzeptionelle Kern ist, sollte man es nicht gering schätzen, denn in einer Experten- bzw. Expertinnenorganisation, in der sich ganz wesentliche Kernprozesse (Lehr-Lern-Prozess, Erkenntnisgewinn durch Forschung und Entwicklung) zweifelsohne mechanistischen Qualitätsverständnissen und Qualitätsmanagementsystemen industrieller Prägung entziehen, ist diese Betonung notwendigerweise ein immerwährender Auftrag.

Die Anforderungen an eine wirksame Qualitätskultur, die durch alle Mitglieder einer Hochschule getragen wird, sind viel höher als an ein allein von wenigen „professionellen Experten“ betriebenes Qualitätsmanagementsystem. Die Entwicklung einer wirksamen Qualitätskultur mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen, entfaltet notwendigerweise erhebliche Wirkungen auf der operativen Ebene.

These 2: Damit sie überhaupt entstehen können, brauchen Qualitätskulturen Impulse von außerhalb.

Gegenthese 2: Um sich entwickeln zu können, müssen Qualitätskulturen sich selbst überlassen bleiben – insbesondere in Hinblick auf standardisierte Empfehlungen und externe Begutachtungen.

Die Bedeutung hochschulexterner Impulse für die Qualitätskultur einer Hochschule zu beurteilen, gestaltet sich angesichts der konzeptionellen Vielfalt äußerst schwierig. Zweifelsohne ist dem Befund zuzustimmen, dass externe Vorgaben die Einrichtung und Ausgestaltung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme stark beeinflussen. Ob aber externe Einflüsse erforderlich sind, um eine Qualitätskultur zu entwickeln, scheint doch fraglich. Zunächst allerdings gilt es festzuhalten, dass externe Einflüsse selbstverständlich sind, denn hochschulinterne Diskurse sind nicht hermetisch von der Außenwelt abgeschlossen. Bei der Entwicklung von Methoden und Instrumenten der Qualitätssicherung bedienen sich viele Hochschulen eines hochschulübergreifenden Austauschs, um die für sie geeigneten Lösungen zu finden. Vor allem hinsichtlich der Entwicklung eines Qualitätsverständnisses und von bestimmten Werthaltungen gilt, dass die prägende Wirkung des Diskurses und der Traditionen in einer wissenschaftlichen Disziplin in Konkurrenz mit der Institution Hochschule um die Position des entscheidenden Referenzrahmens tritt. Dasselbe gilt für hochschulpolitische Diskurse. Ob solche Impulse zwingend erforderlich sind oder nicht, scheint eher eine müßige Frage zu sein, da sie unvermeidlich sind. Dies zeigt erneut, wie hoch die Anforderungen an eine wirksame interne Qualitätskultur sind, wenn diese externen Diskurse über Qualität an und von Hochschulen nicht mit den Vorstellungen der unterschiedlichen Hochschulmitglieder übereinstimmen.

Interessanter ist die in der Gegenthese aufgeworfene Frage nach der Rolle verbindlicher externer Vorgaben. Selbst wenn man die häufig vorgebrachte Gleichung „Extern ist gleich Druck, ist gleich Bürokratie, ist gleich fehlende hochschulinterne Akzeptanz“ als der pointierten Darstellung geschuldete, etwas überholte Positionierung charakterisieren könnte, bleibt der berechtigte Hinweis auf kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen, die ein standardisiertes „Design“ von Qualitätskultur in den Bereich des Unmöglichen verweisen, soviel sollte trotz aller konzeptionellen Schwäche sicher sein. Ein Blick in die ESG und in die Standards für interne

Qualitätssicherung zeigt, dass diese Qualitätskultur nur mittelbar adressieren, indem sie den Zusammenhang zu gemeinsamer Verantwortung und Partizipation herstellen.¹

Die Tagungsbeiträge zeigen, dass externen gesetzlichen Vorgaben und Standards für das interne Qualitätsmanagement und Prozesse der Qualitätssicherung eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung einer Qualitätskultur beigemessen wird. Dies ist insofern besonders interessant, da hier implizit der Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der internen Qualitätsmanagementsysteme, vor allem deren Strukturen und Prozesse einerseits und der Qualitätskultur andererseits thematisiert wird. Aus den Beiträgen wird deutlich, dass Vorgaben für das interne Qualitätsmanagement für die Entwicklung einer Qualitätskultur möglicherweise als behindernd angesehen werden. Deutet sich hier an, dass Qualitätskultur bestimmter interner Strukturen und Prozesse des Qualitätsmanagements bedarf? Dies wäre in konzeptioneller Hinsicht umfassender als der derzeit verbreitete Ansatz, dass Qualitätsmanagement allein nicht genüge, sondern ein gemeinsames Qualitätsverständnis, breite Partizipation aller Hochschulangehörigen sowie gemeinsame Werthaltungen erforderlich seien. Oder macht dies aus der Qualitätskultur ein alternatives Konzept zum Qualitätsmanagement? Auch wenn angesichts der konzeptionellen Vielfalt der Qualitätskultur die Wechselwirkungen mit externen Einflüssen und Vorgaben nur schwer allgemeingültig beschrieben werden können, so ist gerade wegen dieser Vielfalt festzuhalten, dass die enge Bindung der Qualitätskultur an die interne Organisationskultur zweifelsohne in einem Spannungsverhältnis zu den von Interessenträger/inne/n geforderten Standardisierungen im Qualitätsmanagement führen kann.

Einen wichtigen Punkt wirft die Gegenthese hinsichtlich der Messung von Qualitätskultur auf. So wenig man von Messung der Qualität von Hochschulen sprechen sollte, im Gegensatz zur Messung von Leistung, so wenig lässt sich Qualitätskultur messen. Kultur lässt sich nicht messen, deren Wirksamkeit im Sinne von Verbreitung lässt sich allenfalls beobachten und beurteilen. Hierin liegt im Übrigen eine Herausforderung für die Qualitätssicherung, der mehr und mehr die Aufgabe der Leistungsmessung und -darstellung zugewiesen wird.

1 Vgl. ESG, Standard 1.1.

These 3: Das Qualitätskulturkonzept hat sein Potenzial noch längst nicht ausgeschöpft und wird noch über Jahre hinweg wertvolle Impulse liefern.

Gegenthese 3: Qualitätskultur ist im Mainstream angekommen und hat damit die Fähigkeit verloren, den Diskurs mit neuen Impulsen anzuregen – wir brauchen etwas Neues.

Wenn die Relevanz des Konzeptes Qualitätskultur auf dessen „disruptive Fähigkeit“ reduziert wird, dann mag man der Gegenthese zustimmen. Denn es stimmt, die Bedeutung von Qualitätskultur an Hochschulen nicht zu betonen, verbietet sich sowohl für hochschulpolitische Sonntagsreden als auch für hochschulpolitische Positionen und Konzepte, und darüber hinaus beziehen sich die meisten konzeptionellen und methodischen Festlegungen im Bereich der internen und externen Qualitätssicherung auf sie. Von einem Spannungsverhältnis oder sogar einem Gegenentwurf zum Konzept der Qualitätssicherung kann im Jahr 2016 insofern kaum mehr gesprochen werden. Allerdings könnte man dies gleichermaßen über die Qualitätssicherung an Hochschulen im Allgemeinen sagen.

Es ist jedoch zu hinterfragen, ob der sicherlich inzwischen eingetretene Verlust der disruptiven Fähigkeit nicht nur für hochschulpolitische Diskussionen und Positionen, für Gesetze und Regeln über die externe Qualitätssicherung gilt, sondern auch für das tägliche Leben an den Hochschulen. Die Tagungsbeiträge und genauso der Bericht der AQ Austria zum Entwicklungsstand der Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen zeigen, dass die meisten Hochschulen die konzeptionelle Umsetzung und Implementierung von Qualitätskultur offensichtlich als einen herausfordernden und noch nicht abgeschlossenen Prozess betrachten. Die nachlassende disruptive Fähigkeit des Qualitätskulturkonzeptes im hochschulpolitischen Diskurs spricht vermutlich nicht gegen die Bedeutung der Qualitätskultur an sich, sondern eher gegen das Prinzip, regelmäßig – wie es scheint: in immer kürzeren Abständen – eine neue Sau durch das Dorf zu treiben, um hochschulpolitisch Aufmerksamkeit zu erregen. Denn der „Erfolg“ des Konzepts Qualitätskultur zeigt eher, dass es auch eine tatsächliche substanzielle Bedeutung besitzt. (Allerdings stellt sich hier die interessante Frage, ob sich das „Ankommen im Mainstream“ delegitimierend auf die Kernbestandteile (s. o.) auswirkt, wo Qualitätskultur als Abwehr externer Qualitätssicherung verstanden wird.)

Im Übrigen stimmt es zwar sicherlich, dass neue hochschulpolitische Trends und Konzepte – im positiven Sinne – irritierend wirken und hochschulinterne Entwicklungen in Gang setzen können. Es stimmt ohne Zweifel auch, dass die Diskussion über die Qualitätssicherung im Allgemeinen neuer Impulse bedarf; diese dürften aber eher aus den Beziehungen der Qualitätssicherung zu anderen Instrumenten des Hochschulmanagements und der Steuerung von Hochschulsystemen zu erwarten sein.

Würde das Ersetzen des „Mainstream-Konzepts Qualitätskultur“ bedingen, dass dessen zentrale Komponenten (gemeinsames Qualitätsverständnis, gemeinsame Werthaltungen, Partizipation und dadurch geteilte Verantwortung etc.) nicht mehr dieselbe große Bedeutung haben? Denkbare Alternativen scheinen nicht sehr hochschulverträglich zu sein. Der Ruf nach neuer Disruption scheint allzu sehr einer hochschulpolitischen Perspektive zu entspringen, weniger einer hochschulischen.

Insgesamt zeigen die Beiträge, dass das „Konzept“ vage ist und vermutlich auch vage bleiben wird. Dies mag – angesichts der Ansprüche im Hochschulbereich an wissenschaftliche Konzepte – unbefriedigend sein. Gerade die Vielfalt hochschulinterner Organisations- und Kommunikationskulturen mag aber die Tragweite eines Konzeptes ohnehin einschränken. Was aber bleibt, ist die zentrale Bedeutung einiger offensichtlich gemeinsam als Kennzeichen von Qualitätskultur eingeschätzter Merkmale, gemeinsames Qualitätsverständnis, gemeinsame Werthaltungen und Partizipation.

8 Literaturnachweis/References

- AAQ (2015): Quality Audit der Montanuniversität Leoben. Bericht | 5. Juni 2015. Verfügbar unter: http://qm.unileoben.ac.at/fileadmin/shares/unileoben/qm/docs/2015-06-05_Bericht_Leoben.pdf, Zugriff am 19.10.2016.
- AAQ (ehemals OAQ) (2016): Institutionelle Akkreditierung – Dokumentation, Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung. Verfügbar unter: http://aaq.ch/download/akkreditierung_alle%20institutionelle_akkreditierung/2016-01-01_Dokumentation-Institutionelle-Akkreditierung_DE.pdf, Zugriff am 4.12.2016.
- Aerden, Axel/Raurat, Gemma/Aelterman, Guy/Patscheider, Herwig/Enroth, Inge/Beccari, Laura/Becerro, María/Goedert, Marie-Jo/Socha, Mieczyslaw (2013): Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation Principles, recommendations and practice. European Consortium for Accreditation (ECA). Verfügbar unter: http://ecahe.eu/w/i/index.php/Principles_regarding_learning_outcomes_in_accreditation_procedures, Zugriff am 16.11.2016.
- AQ Austria (2015): Auditrichtlinien. Verfügbar unter: <https://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Auditrichtlinie-2015.pdf?m=1446128951>, Zugriff am 7.12.2016.
- AQ Austria (Hg.) (2016): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – eine Bestandsaufnahme. Bericht gemäß §28 HS-QSG zum Stand 2015. Wien: Facultas.
- Arnold, Rolf (Hg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Arnold, Rolf/Wieckenberg, Uwe (1999): Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern 6.
- Baecker, Dirk (2001): Wozu Kultur? Berlin: Kadmos.
- Baldrige Performance Excellence Program (2015–2020): Baldrige Excellence Framework: A Systems Approach to Improving Your Organization's Performance (Education). Gaithersburg, MD: U.S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology.
- Bauer, Günther (2015): Einführung in das systemische Controlling. Heidelberg: Carl Auer.

- Bauer, Ulrich (2001): Unternehmungskultur in prozessorientierten Unternehmungen, Prozessmanagement – Credo für neue Wettbewerbsstärke. *BWL-Schriftenreihe*, Nr. 3. Graz: Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, TU Graz.
- Bauer, Ulrich/Weichsler, Martina (2008): Führung in Universitäten. *BWL-Schriftenreihe*, Nr. 10. Graz: Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, TU Graz.
- Bergan, Sjur/Bechina, Friedrich/Vercruysse, Noël/Banaszak, Bartlomiej (2014): Bericht der „Structural Reforms Working Group an die Europäische BFUG“. Straßburg, Vatikan-Stadt, Brüssel, Warschau. Verfügbar unter: <http://www.ehea.info/cid105302/wg-structural-reforms-2012-2015.html>, Zugriff am 16.11.2016.
- Berings, Dries (2010): Reflection on quality culture as a substantial element of quality management in higher education. Verfügbar unter: http://www.aic.lv/bologna/2010/Sem09-10/EUA_QUA_forum4/III.7_-_Berings.pdf, Zugriff am 1.9.2016.
- Berings, Dries/Grieten, Styn (2012): Dialectical reasoning around quality culture. Paper presented at the 7th European Quality Assurance Forum in Tallin, Estonia. Verfügbar unter: http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2012/Berings_Grieten.pdf?sfvrsn=0, Zugriff am 22.11.2016.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: *ZfE* 11, 406–429.
- Boentert, Annika (2013): Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(2), 125-137, Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/507/546>, Zugriff am 2.11.2016.
- Bologna-Deklaration 1999. Verfügbar unter: <http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/bmwfw/studium/der-europaeische-hochschulraum-bologna-prozess/grundsatzpapiere/kommunikees-aus-den-ministerinnen-konferenzen/>, Zugriff am 16.11.2016.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2008): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, 30. September 2011 (Stand 1. Januar

- 2015). Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html>, Zugriff am 4.12.2016.
- Burkert, Günther R./Campbell, David F. J./Barth, Thorsten D. (2016): Die Vermessenheit der Vermessung: Überlegungen zur universitären Governance in den Geistes- und Sozialwissenschaften. [Measuring Measurement: Reflections on University Governance in the Humanities and Social Sciences]. In: *fteval Journal for Research and Technology Policy Evaluation* 42, 17–24. Verfügbar unter: http://www.fteval.at/upload/fteval_Journal_for_Research_and_Technology_Policy_Evaluation_42.pdf, Zugriff am 7.12.2016.
 - CAF (2013): The Common Assessment Framework (CAF). Improving Public Organisations through Self-Assessment. Verfügbar unter: http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAF_2013.pdf, Zugriff am 22.11.2016.
 - Campbell, David F. J./Carayannis, Elias G. (2013): Epistemic Governance in Higher Education. Quality Enhancement of Universities for Development. SpringerBriefs in Business. New York, NY: Springer.
 - Campbell, David F. J./Carayannis, Elias G. (2016): Epistemic Governance and Epistemic Innovation Policy. In: *Technology, Innovation and Education* 2(2), 1–15. DOI: 10.1186/s40660-016-0008-2. Verfügbar unter: <http://technology-innovation-education.springeropen.com/articles/10.1186/s40660-016-0008-2>, Zugriff am 28.2.2017.
 - Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) (2014): Was ist eigentlich ein Audit? Verfügbar unter: <https://www.dgq.de/aktuelles/news/ist-eigentlich-ein-audit/>, Zugriff am 18.9.2016.
 - Ditzel, Benjamin/Suwalski, Petra (2016): Kontext-sensible Interventionsstrategien für den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In: Hofer, Michael/Ledermüller, Karl/Lothaller, Harald/Mitterauer, Lukas/Salmhofer, Gudrun/Vettori, Oliver (Hg.): *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 27–52.
 - Donzallaz, Désirée (2014): Vom „Schwachsinn“ zur Qualitätskultur – Tipps für den Umgang mit Problemen beim Aufbau von QM-Systemen in Universitäten. In: Nickel, Sigrun (Hg.): *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. CHE-Arbeitspapier Nr. 163. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, 27–38. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_163_Qualitaetsmanagement-systeme_2014.pdf, Zugriff am 2.11.2016.

- ECTS-Leitfaden (2015): Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf, Zugriff am 30.11.2016.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2007a): Turning Potentials into Reality: Achieving Sustainable Quality in E-Learning through Quality Competence. In: Adelsberger, Heimo H./Collis, Betty/Pawlowski, Jan M. (Hg.): Handbook on Information Technologies for Education and Training. Berlin: Springer, 195–216.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2007b): Web 2.0 – E-Learning 2.0 – Qualität 2.0? Mediendidaktische Hintergründe für eine Veränderung von Lernkultur und Qualitätskonzepten. In: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis: Strategien, Instrumente. Köln.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2008): Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur. In: Bildungsforschung 5(1). Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/101/pdf>, Zugriff am 2.11.2016.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2009): Understanding quality culture. In: Quality Assurance in Education 17(4), 343–363.
- ENIC NARIC AUSTRIA (2014): Rahmenformulare zum Diploma Supplement. Verfügbar unter: <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/studium/academic-mobility/enic-naric-austria/diploma-supplement/rahmenformulare/>, Zugriff am 16.11.2016.
- EUA (2006): Quality culture in European universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006. Verfügbar unter: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf, Zugriff am 30.11.2016.
- European Commission (EC) (2009): Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education, COM (2009) 487 final. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf, Zugriff am 1.9.2010.
- European Commission (EC): Quality and Relevance in Higher Education. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en, Zugriff am 18.9.2016.
- Europäische Kommission (o. J.): Grundsätze zur Erasmus-Charta für die Hochschulbildung. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents-for-applicants/erasmus-charter-higher-education_de, Zugriff am 16.11.2016.

- Europäische Kommission (2016): Erasmus+ Programmleitfaden. Version 1 (2017) vom 20.10.2016. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_de.pdf, 16.11.2016.
- Evalag Evaluationsagentur Baden-Württemberg (2016): Handbuch für Audits des Qualitätsmanagements an Hochschulen in Österreich. Verfügbar unter: https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/Audit_Austria/evalag_audit_handbuch_at_160408.pdf, Zugriff am 2.8.2016.
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (2013): Informationen über das Diploma Supplement Label und das ECTS Label 2007–2013. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/llp/support_measures_and_network/ects_dsl_en.php, Zugriff am 16.11.2016.
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (2016): Erasmus Charter for Higher Education 2014–2020 – Selection. Verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/erasmus-charter_en, Zugriff am 16.11.2016.
- Finheec (2013): Auditbericht der Universität Graz.
- Foucault, Michel (1993): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.
- Gilbert, Douglas/Oedekoven, Olin O. (2015): Architecting Assessment. Meeting and Exceeding ACBSP Standards with a Design-based Approach, working paper, DOI: 10.13140/RG.2.1.1805.9608.
- Glayre, Mélanie (2015): Projet Audits qualité 2013/14. Bern: Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS).
- Hall, Edward T. (1976): Beyond Culture. Garden City: Anchor Press.
- Hanselmann, Paul Gerhardt (2005): Wirkungen des Qualitätsmanagements: Qualitätskultur durch Qualitätsmanagement-Systeme. Verfügbar unter: http://www.bagfw.de/uploads/media/2005-06-01_Aufsatz_Wirkungen_QM_QKultur.pdf, Zugriff am 28.7.2016.
- Harvey, Lee (2004–2016): Analytic Quality Glossary. Verfügbar unter: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/qualityculture.htm>, Zugriff am 22.11.2016.

- Harvey, Lee (2009): Deconstructing quality culture. Working Paper. Verfügbar unter: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf>, Zugriff am 20.12.2009.
- Harvey, Lee (2009a): Deconstructing Quality Culture. Working Paper. Verfügbar unter: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Deconstructing%20quality%20culture%20EAIR%20Vilnius%202009.pdf>, Zugriff am 2.8.2016.
- Harvey, Lee (2009b): A critical analysis of quality culture. Conference Paper. Verfügbar unter: https://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1241773373_16-harvey-a-critical-analysis-of-quality-culture.pdf, Zugriff am 5.9.2016.
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz, 19–39 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41).
- Harvey, Lee/Stensaker, Björn (2008): Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. In: *European Journal of Education* 43(4), 427–442. Verfügbar unter: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Stensaker.pdf>, Zugriff am 2.8.2016.
- Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41).
- Hertz, Harry (2015): Leadership behaviors that count (and can benefit all organisations). Verfügbar unter: <https://www.nist.gov/baldrige/leadership-behaviors-count-and-can-benefit-all-organizations>, Zugriff am 17.11.2016.
- Huffstutler, C. David/Thomsen, David A. (2015): Framework for Performance Excellence and Success. In: *Frontiers of Health Services Management* 32(1), 45–40.
- Institutionelle Akkreditierung – Dokumentation, Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung [aaq], 2016, 4.12.2016: http://aaq.ch/download/akkreditierung_alle%20/institutionelle_akkreditierung/2016-01-01_Dokumentation-Institutionelle-Akkreditierung_DE.pdf.
- Jovanović, Željko (2013): Quality assurance in HE and VET in the context of NQFs, EQF and QF-EHEA: promoting trust between the sectors? Vortrag im Namen des Ministry of Science, Education and Sports Croatia im Rahmen

der gleichnamigen internationalen Veranstaltung am 27.06.2013. Verfügbar unter: www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=439, Zugriff am 16.11.2016.

- Juárez-Nájera, Margarita (2015): Exploring Sustainable Behavior Structure in Higher Education. A Socio-Psychology Confirmatory Approach. Cham et al.: Springer.
- Kaminske, Gerd F./Brauer, Jörg-Peter (2008): Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. 6. Auflage. München: Hanser.
- Kaube, Jürgen (2016): Studieren die meisten das Falsche? Verfügbar unter: <http://blogs.faz.net/blogseminar/studieren-die-meisten-das-falsche/>, Zugriff am 19.9.2016.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, 17–25.
- Kernegger, Bernhard (2014): Brauchen Kunstuniversitäten Qualitätsmanagement? Oder braucht Qualitätsmanagement Kunstuniversitäten? In: Hauser, Werner (Hg.): Jahrbuch für Hochschulrecht 2014. Wien: NWV, 48–59.
- Kloke, Katharina/Krücken, Georg (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung für Lehre. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, 311–324.
- Lanarès, Jacques (2009): Tracking the development of a Quality Culture: Is the discourse translated into action? Quality of HE. Paper from the 4th European Quality Assurance Forum. Verfügbar unter: http://www.eurashe.eu/library/quality-he/Ia.1_-_Lanares.pdf, Zugriff am 5.12.2016.
- Ledermüller, Karl/Mitterauer, Lukas/Salmhofer, Gudrun/Vettori, Oliver (2015): Eine Frage der Wirksamkeit? – Für ein neues Forschungsprogramm zu Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. In: Vettori, Oliver/Salmhofer, Gudrun/Mitterauer, Lukas/Ledermüller, Karl (Hg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 3–18.
- Lehr- und Studienservices (2014): Projektbericht „Gründe für Prüfungs(in)aktivität. Universität Graz (unveröffentlichtes Dokument).

- Loukkola, Tia/Zhang, Thérèse (2010): Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. Brussels: European University Association. Verfügbar unter: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Examining_Quality_Culture_Part_1, Zugriff am 2.11.2016.
- Luhmann, Niklas (1968): Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992): Ökologie des Nichtwissens. In: Ders.: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag, 149–220.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Soziologie des Wissens. Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 151–180.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, Karl (2003). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Michalk, Barbara (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik. Deutsche Hochschulrektorenkonferenz, Bonn. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, Zugriff am 16.11.2016.
- Milgram, Stanley (1982): Das Milgram-Experiment: Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mitteilungsblatt der Montanuniversität (2015): Kundmachung der Leistungsvereinbarung zwischen der Montanuniversität Leoben und dem Bund für die Jahre 2016–2018. Verfügbar unter: [http://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/125ce0894943412ec1256e230029b835/dc157f42101b98a8c1257f2b004858b3/\\$FILE/MBL%20291516%20-%20Leistungsvereinbarung%202016-2018.pdf](http://napps1.unileoben.ac.at/napps/public/mbl.nsf/125ce0894943412ec1256e230029b835/dc157f42101b98a8c1257f2b004858b3/$FILE/MBL%20291516%20-%20Leistungsvereinbarung%202016-2018.pdf), Zugriff am 19.10.2016.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2001): Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2003): Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge. In: Minerva 41, 179–194.

- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2006): Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context. In: Carayannis, Elias G./Campbell, David F. J. (eds.): Knowledge Creation, Diffusion, and Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters. A Comparative Systems Approach across the United States, Europe and Asia. Westport, Connecticut: Praeger, 39–51.
- OAQ (2013): Quality Audit nach HS-QSG. Leitfaden in der Fassung vom 24. Januar 2014. Verfügbar unter: http://qm.unileoben.ac.at/fileadmin/shares/unileoben/qm/docs/Anlage%201_OAQ_Leitfaden_HS_QSG_W.pdf, Zugriff am 18.10.2016.
- Oberneder, Josef/Reinbacher, Paul (2015): Der lange Weg von der Fremd- zur Selbststeuerung. Transformationsschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. In: Zeitschrift für Hochschulmanagement 10(1+2), 18–23.
- Paechter, Manuela/Maier, Brigitte/Dorfer, Alexandra/Salmhofer, Gudrun/Sindler, Alexandra (2008): Kompetenzen als Qualitätskriterien für universitäre Lehre: Das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKO). In: Kluge, Annette/Schüler, Kerstin (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschule: Methoden und Ergebnisse. Lengerich: Pabst, 83–94.
- Perovšek, Vanja (2016): The Quality Culture Paradox and its Implications – is there a Way Out? 11th European Quality Assurance Forum. Verfügbar unter: http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/pi4_perovsek.pdf?sfvrsn=0, Zugriff am 22.11.2016.
- Piatov, Filipp (2015): Wer das Falsche studiert, wird keinen Job finden. In: Die Welt vom 15.5.2015. Verfügbar unter: <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article140977655/Wer-das-Falsche-studiert-wird-keinen-Job-finden.html>, Zugriff am 10.1.2017.
- Pichl, Elmar (2015): Eröffnungsstatement: Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? In: AQ Austria (Hg.): Gutes Lernen und Gute Lehre. Wien: facultas, 11–14.
- Plutz, Martin/an Haack, Alexander/Schmitt, Robert/Jeschke, Sabina (2015): Qualitätskultur: Neue Wege zu einem erfolgreichen Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion Publishing.
- Prchal, Martin (2016): How to make quality assurance processes more meaningful to teaching staff – a proposal from the field of music. European Quality Assurance Forum. 17–19 November 2016. Verfügbar unter: http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/prchal_messas2016.pdf?sfvrsn=0, Zugriff am 12.12.2016.

- Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hg.): „Konzepte kultureller Differenz“ – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. München: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf, Zugriff am 28.7.2016.
- Reinbacher, Paul (2008): Werte, Kultur und die „Kultivierung“ der Organisation. In: Zeitschrift Führung + Organisation 77(6), 360–366.
- Reinbacher, Paul (2013): Der Nutzen des Risikos für die Organisation. Management von Risiko, Management als Risiko oder Management mit Risiko? In: Zeitschrift Führung + Organisation 82(6), 422–427.
- Reinbacher, Paul (2014): Kulturen und Spiralen des „Eigentlich“. Hierarchisch gesteuerte Veränderungsprozesse am Beispiel nachgelagerter Dienststellen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 45(3), 291–304.
- Reinbacher, Paul (2015): Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation. Qualitätsmanagement als Schaf im Wolfspelz? In: Zeitschrift für Hochschulmanagement 10(1+2), 2–9.
- Reinbacher, Paul (2016): Qualitätsmanagement in organisierten Handlungssystemen. Eine theoriebasierte Analyse normativer Strategien der Praxis. In: Gruppe Interaktion Organisation 47(1), 73–84.
- Rektorat der Montanuniversität (2008): Managementhandbuch. Verfügbar unter: <http://qm.unileoben.ac.at/fileadmin/shares/unileoben/qm/docs/MH.pdf>, Zugriff am 18.10.2016.
- Rektorat der Montanuniversität (2014): Prinzipien und Organisation. Verfügbar unter: http://qm.unileoben.ac.at/uploads/media/A_PO_02.pdf, Zugriff am 18.10.2016.
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation 2, 233–256.
- Salzmann, Patrizia (2015): Lernen durch kollegiales Feedback. München: Waxmann.
- Schein, Edgar H. (1985): Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, Edgar H. (1992): Organizational Culture and Leadership, 2nd edition. San Francisco.

- Schein, Edgar H. (2010): Organizational Culture and Leadership, Vol. 4. The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Scherer, Gabriele (2016a): Zertifizierung des QM-Systems abgeschlossen. Information zum Quality Audit. Verfügbar unter: <http://qm.unileoben.ac.at/de/1121/>, Zugriff am 17.10.2016.
- Scherer, Gabriele (2016b): Zertifizierung des QM-Systems abgeschlossen. Das Zertifizierungsverfahren. Verfügbar unter: <http://qm.unileoben.ac.at/de/1121/>, Zugriff am 17.10.2016.
- Schneider, Ursula (2006): Das Management der Ignoranz – Nichtwissen als Erfolgsfaktor. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) (2015): Quality Audit 2013/14. Zusammenfassender Bericht über die verschiedenen Aspekte des Verfahrens. Bern: Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS).
- Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) (2016): Institutionelle Akkreditierung – Dokumentation. Verfügbar unter: http://aaq.ch/download/akkreditierung_alle%20/institutionelle_akkreditierung/2016-01-01_Dokumentation-Institutionelle-Akkreditierung_DE.pdf, Zugriff am 4.12.2016.
- Simon, Fritz B. (1992): Radikale Marktwirtschaft. Grundlagen des systemischen Managements. Heidelberg: Carl Auer.
- Sorge, Dorit (2015): Grenzen und Möglichkeiten von Qualitätssicherung an der Universität Rostock – Qualitätsanalytikerinnen und -analytiker vor Ort. In: Vettori, Oliver/Salmhofer, Gudrun/Mitterauer, Lukas/Ledermüller, Karl (Hg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 39–50.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015), Brussels, Belgium. Verfügbar unter: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, Zugriff am 2.11.2016.
- Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Alleweldt, Erika/Röcke, Anja/Steinbicker, Jochen (Hg.): Lebensführung heute: Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 140–147.
- Sursock, Andréée (2011): Examining Quality Culture II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy. Brussels: European University Association. Verfügbar unter: http://www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_II.pdf, Zugriff am 2.11.2016.

- Sursock, Andrée/Vettori, Oliver (2016): Thesen zur Qualitätskultur. AQ Austria Jahrestagung 2016.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musik, Christoph (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. IHS/equi. Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/Fruherer_Studienabbruch_an_Un.pdf, Zugriff am 2.11.2016.
- Universität Innsbruck (2014): Quality Audit 2014, Selbstbeurteilungsbericht. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/ректор/qm/qa2014/qa-sbb-endfassung.pdf>, Zugriff am 30.11.2016.
- Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS): Die studentische Partizipation sichert die Qualität. Verfügbar unter: <http://www.vss-unes.ch/die-studentische-partizipation-sichert-die-qualitat/>, Zugriff am 21.9.2016.
- Vettori, Oliver (2012): Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement. Brussels: European University Association. Verfügbar unter: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Examining_Quality_Culture_EQC_Part_III.pdf?sfvrsn=2, Zugriff am 2.8.2016.
- Vettori, Oliver (2012a): A Clash of Quality Cultures. Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education. Vienna: University of Vienna.
- Vettori, Oliver (2012b): Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement. Brussels: European University Association.
- Vettori, Oliver/Lueger, Manfred/Knassmüller, Monika (2007): Dealing with ambivalences. Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning. In: Bollaert, Lucien et al. (eds.): Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Quality Assurance Forum. Brussels: EUA, 21–27.
- Weber, Max (2002 [1919]): Wissenschaft als Beruf. In: Ders.: Schriften. 1894–1922. Ausgew. und hrsg. v. Dirk Kaesler. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 474–511.
- Weiler, Hans (2013): Qualität, Öffnung, Autonomie: Von der Mühsal des Wandels an Hochschulen. Eröffnungsvortrag zur Tagung „Spannungsfeld Qualitätskulturen“ an der Universität Duisburg-Essen am 14. November 2013. Verfügbar unter: http://web.stanford.edu/~weiler/Texts13/Vortrag_Essen_2013.pdf, Zugriff am 2.9.2016.
- Westerheijden, Don F./Epping, Elisabeth/Faber, Marike/Leisyte, Liudvika/de Weert, Egbert (2013): Stakeholder and Quality Assurance. In: Journal

of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement 4, 71–86.

- Whitchurch, Celia (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: ZFHE 5(4). Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/10>, Zugriff am 2.11.2016.
- Wilhelm Elena (2016): Wozu Qualitätskultur? Konferenzbeitrag, Bürgenstockkonferenz 2016. Verfügbar unter: http://www.buergenstock-konferenz.ch/images/2016/wozu_qualitaetskultur_keynote_wilhelm.pdf, Zugriff am 18.9.2016.
- Williams, Peter (2012): Quality Assurance as Leadership. In: Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement 4, 1–22.
- Willke, Helmut (2007): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl Auer.
- Yorke, Mantz (2000): Developing a Quality Culture in Higher Education. In: Tertiary Education and Management 6(19), 19–36.
- Zumbach, Jörg/Spinath, Birgit/Schahn, Joachim/Friedrich, Monika/Kögl, Melanie (2007): Entwicklung einer Kurzskaala zur Lehrevaluation. In: Krämer, Michael/Preiser, Siegfried/Brusdeylins, Kerstin (Hg.): Psychodidaktik und Evaluation Bd. VI. Göttingen: V & R unipress, 317–325.

9 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Aichner, Regina

Regina Aichner arbeitet seit 2007 im Bildungssektor und betreut seit 2012 die Bologna-Servicestelle in der OeAD GmbH. Sie gilt als Ansprechpartnerin für die 83 österreichischen Bologna-Koordinatorinnen und ist Mitglied der nationalen Bologna-Follow-up-Gruppe sowie der Arbeitsgruppe „Implementation“ (2016–18) der europäischen Bologna-Follow-up-Gruppe. 2016–18 koordiniert sie für das BMWFW das Erasmus+-Leitaktion-3-Projekt „Pro. Mo.Austria+ // Promoting Mobility. Fostering EHEA Commitments in Austria“. Themenschwerpunkte: Qualität in der Mobilität, faire Anerkennung, gute Lehre, Social Dimension, Recognition of Prior Learning, ECTS und Lernergebnisse. Das Projekt umfasst u. a. die Organisation der Jahrestagung „Bologna Tag“, Fachseminare, Workshops und eine Erhebung zur Effizienz des Diploma Supplement. Aichner koordiniert zudem die acht nationalen Expertinnen und Experten für den Europäischen Hochschulraum und deren Beratungsbesuche an österreichischen Hochschulen. Sie hält nationale wie internationale Infotrainings zu ECTS und dem Europäischen Hochschulraum ab und ist seit 2016 Teil der Stabstelle „Trends, Information & Analyse“ in der OeAD GmbH Geschäftsführung.

Bates, Romana

Romana Bates ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Departement für Wirtschafts- und Managementwissenschaften an der Donau-Universität Krems. Unter anderem ist sie für die Projektleitung „ACBSP Akkreditierung“ am Departement zuständig. Nach dem Abschluss eines Fremdenverkehrskollegs studierte sie Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien. Ihre beruflichen Erfahrungen umfassen Projektmanagement, Entwurf und Management von Trainingsprogrammen bzw. das Qualitätsmanagement von Ausbildungsprogrammen. Unter anderem war sie einige Jahre lang als pädagogische Referentin bei den Österreichischen Kinderfreunden und in der internationalen Abteilung der Law Society of England and Wales beschäftigt. Ihre

Kerninteressen sind Business Ethics, Sustainable Management sowie die Förderung von Veränderung mittels Lernen.

Bauer, Ulrich

Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Ulrich Bauer ist seit 1997 Professor an der TU Graz und Leiter des Instituts für Betriebswirtschaftslehre und Betriebssoziologie. Seine Schwerpunkte in der Lehre liegen in den Bereichen Betriebswirtschaftslehre, Kostenrechnung und Betriebssoziologie; in der Forschung in den Bereichen operative und strategische Unternehmenssteuerung sowie Personal- und Kompetenzentwicklung. Er verfügt über langjährige Management- und Consultingenerfahrung in der Industrie und an der Universität, wo er 12 Jahre lang als Vizerektor für Personal, Finanzen und Beteiligungen zuständig war.

Bergmann, Evelyn

Evelyn Bergmann ist seit 2014 Qualitätsmanagerin für Hochschullehre an der Veterinärmedizinischen Universität Wien. In dieser Funktion leitet sie derzeit das Erasmus+-Projekt „Internal Quality Management: Evaluating and Improving Competence-Based Higher Education“. Zudem ist Evelyn Bergmann Gastprofessorin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien und Lektorin an der Ferdinand Porsche FernFH. Von 2008 bis 2015 war Bergmann wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Campbell, David F. J.

David F. J. Campbell is a quality enhancement expert and quality researcher at the University of Applied Arts in Vienna and he is lecturer and “Privatdozent” in Political Science at the University of Vienna. He is Research Fellow (Senior Scientist) at the Institute of Science Communication and Higher Education Research (WIHO), Faculty for Interdisciplinary Studies (iff), Alpen-Adria-University of Klagenfurt. He studied Political Science at the University of Vienna, completing his studies with a doctoral degree in 1996. In 2014, Campbell received a “Habilitation” (Doctor habilitatus) from the University of Vienna with a Venia Docendi for Comparative Political Science.

Csebits, Daniela

Daniela Csebits studierte Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien und ist seit 2008 im Hochschulbereich tätig. Von 2008 bis 2013 arbeitete sie an der Fachhochschule Technikum Wien in der Studiengangsadministration und war 2013 auch in der Qualitäts- und Studiengangsentwicklung tätig. Seit 2014 ist sie Verfahrens- und Projektmanagerin in der Geschäftsstelle der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, wo sie u. a. für die Durchführung von Peer-Review-Verfahren und die Kommunikation mit antragstellenden Hochschulen zuständig ist. Ihr thematischer Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich Modularisierung.

Ehlers, Ulf-Daniel

Vizepräsident Ulf-Daniel Ehlers ist im Vorstand der DHBW und für die Bereiche Qualität und Lehre sowie Forschung verantwortlich. Der studierte Anglist, Sozialwissenschaftler und Pädagoge promovierte im Bereich Qualitätsentwicklung für E-Learning und habilitierte in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Nach Stationen an der Universität Duisburg-Essen, der Universität Augsburg und der University of Maryland ist er jetzt Professor für Bildungsmanagement und lebenslanges Lernen an der DHBW.

Findlay, Peter

Peter Findlay is a member of the board of AQ Austria. With an academic background in language studies, his main career was in a large UK university where he was responsible for the introduction and development of quality assurance and enhancement and for staff professional development. More recently he has worked as a director for the UK Quality Assurance Agency (QAA), a position which involved audit and review visits to over 40 UK universities. He has contributed widely to discussions and activities relating to quality assurance in Germany and Austria, and is currently a member of the accreditation council of the German Wissenschaftsrat (Akkreditierungsausschuss des WRs) and of the committee for system accreditation of the agency AQAS (Systemakkreditierungskommission der AQAS). As a long-standing reviewer for ENQA, he has chaired a number of reviews of national quality agencies and has contributed to training conferences and discussions on a European level.

Frick, Marianne

Marianne Frick ist Leiterin des Servicebereiches Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung der Fachhochschule Kärnten. Sie absolvierte das Studium der Sonderpädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München und der Universität Zürich und promovierte 1990. Parallel dazu erfolgte der Abschluss einer Ausbildung zur EDV-Fachfrau in München und sie erlangte im Jahr 2006 das Zertifikat als EFQM-Assessorin. Berufliche Tätigkeiten: 1987–1993 als DV-Organisatorin bei Siemens Halbleiter (heute Infineon) in München (Programmierung, IT-Projektleitung, Systemberatung), 1997–2003 als Organisatorin beim Weltbild Verlag in Augsburg (IT-Projektleitung und Projektcontrolling, Geschäftsprozessmanagement) und 2003–2005 als Direktionsassistentin bei Pro Infirmis Schweiz in Zürich (Qualitätsmanagement, strategisches Controlling). Seit 2005 Übernahme der Leitung des Servicebereiches Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung an der Fachhochschule Kärnten.

Gaberscik, Gerald

HR Prof. Dipl.-Ing. Dr. techn. Gerald Gaberscik absolvierte sein Studium für Maschinenbau, mit nachfolgender Promotion zum Doktor der technischen Wissenschaften, an der TU Graz. Angereichert wurde diese Periode u. a. durch einen Studienaufenthalt an der Miami University, Oxford, Ohio, USA (1976). Schon vor Aufnahme des Studiums erfolgte der dauerhafte Berufseinstieg (1974), beginnend mit der Tätigkeit als Elektroniker und Messtechniker am Institut für Verbrennungskraftmaschinen der TU Graz bis hin zum Leiter des Laboratoriums am selbigen Institut (ab 1993). Der Aufbau des Studiengangs Fahrzeugtechnik der FH Joanneum Graz, als dessen Leiter (1996–2006), bildete eine Zwischenstation hin zur derzeitigen Funktion als Leiter der Stabsstelle Qualitätswesen an der TU Graz.

Geißler, Thomas

Thomas Geißler ist Mitglied des studentischen Akkreditierungspools der Österreichischen Hochschüler/innenschaft (Bundes-ÖH) sowie des Senats der Montanuniversität Leoben. Von Sommer 2012 bis Sommer 2015 war er Mitglied der Curriculumskommission Rohstoffingenieurwesen an der Montanuniversität Leoben, von Herbst 2014 bis Frühjahr 2016 war er in der Bundes-ÖH im Referat für Bildungspolitik Beauftragter für den Europäischen Hochschulraum und nationaler Experte für den Europäischen Hochschulraum der Nationalagentur

Lebenslanges Lernen. Neben der Tätigkeit als studentischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Aufbereitung und Veredlung der Montanuniversität Leoben war er studentischer Gutachter in einem Akkreditierungsverfahren eines Bachelorstudiengangs einer österreichischen Fachhochschule und ist gerade im Begriff das Bachelorstudium Rohstoffingenieurwesen abzuschließen.

Graf, Michèle

Michèle Graf ist seit 2015 Leiterin für Akkreditierung und Qualitätsentwicklung an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Sie hat an der Universität Bern Geschichte und Medienwissenschaften studiert. 2000 wurde sie als Koordinatorin für Lehre und Leiterin des Direktionsstabs an die neu gegründete Hochschule für Gestaltung, Kunst und Konservierung Bern gewählt. Hier begleitete sie den Aufbau und die Fusion zur Hochschule der Künste Bern (HKB) und war Projektleiterin für die Einführung, Genehmigung und Akkreditierung der Masterstudiengänge. 2012 wechselte sie als Senior Advisor ins Generalsekretariat der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), seit 2015 swissuniversities und Rektorenkonferenz aller Hochschulen der Schweiz. Heute fördert und begleitet sie die Qualitätsentwicklung an der ZHdK und verantwortet Hochschulentwicklungsprojekte in verschiedenen Bereichen.

Haldemann, Nora

Nora Haldemann studiert seit 2013 an der Universität Bern im Bachelor Geschichte (Major), Staatsrecht (Minor) und Erziehungswissenschaften (Minor). Neben dem Studium arbeitet sie als Projektmitarbeiterin für die Schweizer Gewerkschaft Unia (2014). Seit 2015 ist Nora Haldemann wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbands der Schweizer Studierendenschaften (VSS). In Zusammenarbeit mit dem Vorstand und der Geschäftsleitung des VSS ist sie zuständig für den Themenbereich Qualitätssicherung und Akkreditierung. Dies beinhaltet die inhaltliche Mitgestaltung und Ausarbeitung der Thematik im Verband, die Administration des studentischen Akkreditierungspools und Ausbildung der studentischen Gutachter/innen.

Hampl, Stefan

Stefan Hampl ist seit 2015 stellvertretender Vorsitzender der österreichischen Privatuniversitätenkonferenz (ÖPUK), seit 2011 Vizerektor für Lehre an der Sigmund Freud Privatuniversität (SFU) sowie dort seit 2007 stellvertretender

Leiter der Fakultät (vormals Department) für Psychologie. Seit 2015 ist er außerdem stellvertretendes Mitglied der Delegiertenversammlung des FWF, seit 2012 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für interkulturelle Kompetenzen (EuropCity), Finanzreferent des Instituts für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung (ikus) sowie seit 2010 Mitglied des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (ces). Studienabschlüsse: 2003 Handelswissenschaften (Mag. rer. soc. oec.) an der Wirtschaftsuniversität Wien, 2004 Psychologie (Mag. phil.) an der Universität Wien, 2013 Promotion (mit Auszeichnung) in Psychologie (Dr. phil.) an der Universität Wien.

Hanft, Anke

Anke Hanft ist Präsidentin der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Hanft studierte Betriebswirtschaftslehre, Ökonomie und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Wirtschaft in Bremen und an der Universität Oldenburg. An der Universität Hamburg promovierte sie 1991. 1995 folgte die Habilitation und die Verleihung der Venia Legendi für die Wirtschaftswissenschaften. Anke Hanft hält eine Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätssicherung und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. Sie leitet das Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und ist Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen.

Hopbach, Achim

Achim Hopbach ist seit Juli 2012 Geschäftsführer der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Nach den Studien der Geschichte, politischen Wissenschaften und Rechtswissenschaften in Heidelberg war er an den Universitäten Tübingen und Heidelberg tätig. Von 2001 bis 2005 leitete Hopbach zunächst das Referat Studium und Lehre und anschließend das Projekt Qualitätssicherung in der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Von 2005 bis 2012 hatte er die Geschäftsführung des Akkreditierungsrats in Deutschland inne. Von 2009 bis 2013 bekleidete Hopbach zudem das Amt des Präsidenten der ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Hopbach ist Mitglied des University International Quality Boards, Dubai, und des Boards der Evaluationsagentur des Heiligen Stuhls, AVEPRO.

Humer, Roland

Roland Humer ist seit Februar 2015 an der Donau-Universität Krems als Lehrgangleiter des MSc-Programms in Hochschul- und Wirtschaftsmanagement tätig. Seine Tätigkeiten beinhalten Lehre, Administration und Forschung im Themenbereich Bildungsmanagement. Zuvor war Roland Humer acht Jahre lang als Berater für Hochschulmanagement in Österreich und Südosteuropa tätig, thematischer Fokus war dabei auf der strategischen Qualitätssicherung und dem Diversitätsmanagement. Zu seinen Kunden zählten Hochschulen ebenso wie QA-Agenturen, Interessenvertretungen und Ministerien. Eine Reihe von europäischen QA-Agenturen hat Roland Humer in ihre Expertenpools aufgenommen. Erste Erfahrung mit Akkreditierungen sammelte er als Mitarbeiter am Rektorat der WU. Roland Humer hat an der WU, in Neapel und Zagreb Internationale Betriebswirtschaft studiert. Darüber hinaus hält er einen Masterabschluss der Interdisziplinären Balkanologie von der Universität Wien.

Kern, Silke

Silke Kern ist Sachbearbeiterin für Qualitätssicherung im Referat für Bildungspolitik der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH), wo sie für die Administration des studentischen Qualitätssicherungspools verantwortlich ist. Zuvor war sie bei mehreren Akkreditierungsverfahren und einem Audit als Gutachterin tätig. Seit Juli 2016 ist sie außerdem Mitglied des studentischen Expert/inn/enpools der European Students' Union. Sie studierte an der FH Joanneum das Bachelorstudium „Bauplanung und Bauwirtschaft“, wo sie bereits in der Studierendenvertretung aktiv war. Des Weiteren nutzte sie die Chance ein Auslandssemester in Halmstadt, Schweden, zu absolvieren. Für das Masterstudium „Bauingenieurwissenschaften – Konstruktiver Ingenieurbau“ wechselte sie an die TU Graz.

Kessler, Jürg

Jürg Kessler ist seit 2003 Rektor der Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur und Professor für Unternehmensführung. Seine Spezialgebiete sind Managementmethodik, Projektmanagement, Krisenmanagement, Risk Management und Nachhaltigkeit. Als Präsident der Kommission Lehre der Kammer Fachhochschulen sowie Delegierter des Ressorts Lehre von Swissuniversities engagiert er sich in nationalen Gremien. Er steht ein für Studieren mit hoher Fachkompetenz und gleichzeitiger Ausbildung zu

verantwortungsvollem Handeln. Für ihn ist Qualität nicht ein Erfolgsfaktor, sondern eine Verpflichtung gegenüber den Studierenden. Jürg Kessler hat sein Studium an der ETH Zürich als diplomierter Vermessungsingenieur (MSc ETH) beendet, danach mehrere Jahre lang in einem Unternehmen als Ingenieur gearbeitet, dann an der Universität Zürich ein Wirtschaftsstudium als lic. oec. publ. (MA UZH) abgeschlossen. Nach seinen Studien war er elf Jahre lang bei der Zürich Versicherung tätig, zum Schluss als Mitglied der Direktion. Als Mitglied der Geschäftsleitung am Flughafen Zürich war er für den Betrieb sowie den Unterhalt der Infrastruktur verantwortlich. In dieser Funktion betreute er unter anderem als Gesamtprojektleiter den Ausbau des Flughafens mit einem Bauvolumen von 2,1 Milliarden Franken. Zudem hatte er leitende Funktionen im Notfall- als auch im Krisenmanagement.

Mitterauer, Barbara

Barbara Mitterauer studierte Psychologie und absolvierte den Universitätslehrgang für Werbung und Verkauf. An der Universität Wien war sie unter anderem am Zentrum für überfakultäre Forschung (Bereich Frauen und Geschlechterforschung) tätig und für das österreichische Bundeskanzleramt war sie Projektkoordinatorin für Menschenrechtsprojekte. Sie engagierte sich innerhalb von nationalen und internationalen NGOs (z. B. als Beraterin der Kriegsverbrechertribunale für Rwanda und Exjugoslawien) in Forschung sowie Projekten über Kriegsverbrechen und Menschenrechtsverletzungen. Seit Anfang 2007 ist sie in der Evaluation und Qualitätssicherung tertiärer Ausbildung auf institutioneller und Studienprogrammebene tätig und seit 2015 verstärkt in der Öffentlichkeitsarbeit der AQ Austria.

Neiser, Robert

Robert Neiser ist seit 2013 als Verfahrens- und Projektmanager bei der Geschäftsstelle der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria tätig, wo er u. a. für die Durchführung von Peer-Review-Verfahren im In- und Ausland und die Kommunikation mit antragstellenden Hochschulen zuständig ist. Von 2003 bis 2008 Studium der Literaturwissenschaft und Geschichte an der Universität Bonn und der University of St. Andrews, Schottland. Ab 2008 Doktoratsstudium und Lehraufträge an der University of Chicago, USA. Promotion im Mai 2015 zum Doctor of Philosophy. Verschiedene Anstellungen als studentische und wissenschaftliche Hilfskraft an der Uni Bonn bzw. Research Assistant an der University of Chicago.

Pirker, Michaela

Sie schloss das Diplomstudium Veterinärmedizin an der Veterinärmedizinischen Universität Wien ab und war in der Folge als Lektorin an der Veterinärmedizinischen Universität Wien tätig. Sie ist Mitarbeiterin des Vizerektorats für Lehre und klinische Veterinärmedizin. Ihre Aufgaben im Bereich Zentrum für Studienangelegenheiten sind unter anderem Assistenz des Evaluierungszirkels, Durchführung der Lehrveranstaltungsevaluierung und Anerkennung von internationalen Studienleistungen.

Pistor, Petra

Petra Pistor (German Language and Literature Studies) works at the Centre for Higher Education Development and Quality Enhancement (CHEDQE) at the University of Duisburg-Essen. Currently she holds the position as deputy managing director. She was involved in a variety of evaluation projects concerning higher education. Currently, her working activities are focused on different evaluation projects and trainings in the field of higher education and quality management both in Germany as well as internationally, especially in East and also West Africa. She is as a freelance consultant in various contexts for higher education institutions and she was peer reviewer for different kinds of higher education evaluations.

Preusche, Ingrid

Mag. Dr. Ingrid Preusche, geboren 1974, maturierte am Akademische Gymnasium Innsbruck und studierte anschließend an der Universität Wien Psychologie, welches sie nach dem Magisterstudium mit einem Doktorat in Psychologie abschloss. Neben freiberuflichen Tätigkeiten als Klinische und Gesundheitspsychologin unterrichtete sie stets begleitend an unterschiedlichen Universitäten (z. B. Universität Innsbruck, Klagenfurt) und Lehrgängen. Sie arbeitete als Universitätsassistentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien im Bereich Diagnostik sowie 6 Jahre lang an der Medizinischen Universität Wien im Bereich Medical Education Research. Seit 2015 ist Mag. Dr. Ingrid Preusche an der Veterinärmedizinischen Universität Wien für die Qualitätssicherung von Prüfungen zuständig. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder.

Raab, Christina

Christina Raab, geboren 1974, absolvierte das Diplomstudium der Psychologie an der Universität Innsbruck und ist seit 2003 im administrativen Lehrbereich der Universität Innsbruck tätig. Als Bologna- Beauftragte und Leiterin des Büros für Bolognaprozess und Lehreentwicklung ist sie seit 2008 an der Umstellung auf die neue dreistufige Studienstruktur im Rahmen des Entwicklungs- bzw. Stellungnahmeprozesses beteiligt. Schwerpunkte in den Bereichen Transparenz (Diploma Supplement Label), Durchlässigkeit, Anerkennung von formalen und non-formalen Leistungen (Projekt zur Anerkennung von Vorleistungen von BHS-Absolvent/inn/en) und Qualitätssicherung (ECTS-Label). Seit 2014 ist sie als nationale Expertin für den Europäischen Hochschulraum tätig.

Reinbacher, Paul

Paul Reinbacher leitet nach dem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie nach Tätigkeiten in unterschiedlichen Branchen und Positionen derzeit im Rahmen einer Professur für Bildungs- und Qualitätsmanagement den Aufbau der Koordinations- und Servicestelle für „Qualitätsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Im Fokus seiner theoretischen und praktischen Arbeit stehen ganz allgemein Fragen des Managements und der Steuerung von Systemen, wozu beispielsweise das Wissen und Gewissen von Organisationen oder das Problem der „Qualität“ mit den unterschiedlichen Dimensionen ihrer organisationalen Verankerung zählen. Aus aktuellem Anlass interessiert er sich für den Nutzen und den Nachteil von „Evaluierungen“ mit ihren erwünschten und unerwünschten Wirkungen bzw. Nebenwirkungen.

Roser, Andreas

Nach dem Studium der Musikwissenschaft und Rechtswissenschaft in Wien promovierte er im Fach Philosophie an der Universität Wien und es folgte Lehrtätigkeit an der Universität Passau. Er erhielt ein Habilitationsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Später folgten Studienaufenthalt und Lehrauftrag an der State University of New York/Buffalo und er war Visiting Fellow an der Harvard University. Seine Habilitation war im Fach Systematische Philosophie. Er hatte einen Lehrauftrag für Bild- und Tongestaltung an der Fakultät für Mathematik und Informatik in Passau und war Gründerberater für das „Hochschulprogramm für Unternehmensgründungen“

in Niederbayern. Weiters war er Erfinderberater für „BayernPatent“ und ist seit 2005 zuständig für das Qualitätsmanagement der ABPU und 2014 übernahm er auch die Ombudsstelle für Studierende an der ABPU.

Salmhofer, Gudrun

Gudrun Salmhofer studierte Deutsche Philologie und Kunstgeschichte und ist seit 1996 im tertiären Bildungsbereich im In- und Ausland tätig. Seit 2005 leitet sie die Abteilung Lehr- und Studienservices an der Karl-Franzens-Universität Graz und ist seit 2010 die stellvertretende geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrkompetenz (ZLK). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehr- und Curriculaentwicklung, Qualitätssicherung in der Lehre und Hochschuldidaktik.

Sursock, Andrée

Andrée Sursock is senior adviser at the European University Association (EUA). She is involved in a range of projects on the topic of quality assurance in higher education and recently completed the EUA's Trends 2015 report, focusing on learning and teaching developments in Europe. She serves on a number of boards of universities and quality assurance agencies and advises governments on quality assurance procedures. As Deputy Secretary General at EUA (2001 and 2009), she was responsible for developing EUA's quality assurance policy positions and activities. She holds a first degree in Philosophy from the University Panthéon Sorbonne (France) and a PhD in Social-Cultural Anthropology from the University of California, Berkeley (USA). Before joining EUA, she was Director of Development at the Centre for Higher Education Research and Information of the Open University (UK), taught at a variety of institutions in the USA, and held an administrative post at Stanford University.

Vettori, Oliver

Oliver Vettori ist Direktor des Programmmanagements & Lehr-/Lernsupports der WU (Wirtschaftsuniversität Wien). Seine Arbeitsschwerpunkte als Praktiker und Forscher (als Research Associate am Institut für Public Management & Governance und am Institut für Organization Studies, beide WU) liegen in den Bereichen Programm- und Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement sowie in der Lehr- und Lernforschung. Daraus sind in den vergangenen Jahren etliche Publikationen und Vorträge zum Thema Qualitätskultur

entstanden. Derzeit begleitet er als Academic Advisor das Steering Committee des European Quality Assurance Forum und ist Mitglied in der Kommission Systemakkreditierung der ZEvA. National und international ist Oliver Vettori regelmäßig als Experte in unterschiedlichen Rollen tätig, etwa als Reviewer (u. a. für das Institutional Evaluation Programme der EUA, AQ Austria, evalag, ZEvA, AQAS oder ENQA), als Vortragender (u. a. für AACSB, EFMD, AAQ, ESU, UNESCO und zahlreiche internationale Hochschulen) sowie als Trainer und Mentor im Rahmen des ASEAN-QA-Programms in Südostasien.

Weber, Maria E.

Maria E. Weber arbeitet seit 2004 im Bereich der externen Qualitätssicherung. Seit Herbst 2015 leitet sie den Bereich Akkreditierung und Internationales in der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. Zwischen September 2013 und September 2015 war sie als Resident Twinning Adviser (RTA) in einem EU-finanzierten Twinning-Projekt „Strengthening Institutional Capacity in Quality Assurance in Higher Education“ in Bosnien-Herzegowina tätig. Frau Weber studierte an der Karl-Franzens-Universität Graz Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Weichsler, Martina

Studien der Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Berufspädagogik an der Karl-Franzens-Universität in Graz und Human Resource Management and Organizational Development an der PEF Privat-Universität für Management in Wien. Sie absolvierte eine Ausbildung zum systemischen Coach. An der Technischen Universität Graz ist sie für den Bereich Personal-/Kompetenzentwicklung verantwortlich. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind strategisches Personalmanagement, Führungskräfteentwicklung sowie Management Development.

Winter, Petra

Petra Winter habilitierte 2003 im Bereich Interne Medizin und Seuchenlehre bei Klauentieren und wurde außerordentliche Professorin an der Klinik für Wiederkäuer. Von 2006 bis 2008 leitete sie als erste Frau die Klinik für Schweine der Vetmeduni Vienna. Auf diese Tätigkeit folgte ein Wechsel zur Agentur für Gesundheit und Ernährungssicherheit (AGES). Mit September 2010 kehrte Petra Winter als Vizerektorin für Lehre und klinische Veterinärmedizin an die Vetmeduni Vienna zurück. In dieser Funktion konnte sie wesentlich zur

Modernisierung des Lehrbereichs und der strategischen Neuausrichtung im Bereich Universitätskliniken beitragen. Von Mai 2016 bis Jänner 2017 leitete sie als interimistische Rektorin die Veterinärmedizinische Universität Wien. Seit Jänner 2017 ist Petra Winter Rektorin der Veterinärmedizinischen Universität Wien.

Die Publikation zur AQ Austria Jahrestagung 2016 präsentiert in den einzelnen Beiträgen vielfältige Perspektiven, Ansätze, Beispiele und Erfahrungen mit Qualitätskultur und ermöglicht somit einen Blick in die gelebte Praxis der Qualitätskultur an Hochschulen. Die Frage, ob wir eine Qualitätskultur brauchen und was dafür oder dagegen spricht, bearbeiteten Oliver Vettori und Andrée Sursock in einleitenden Thesen. In fünf Foren wurden Kernfragen in Zusammenhang mit Zweck, Bedingungen und Ausgestaltung der Qualitätskultur diskutiert. Es geht u. a. um das Verständnis und den Stellenwert von Qualitätskultur, das Wechselspiel mit internen und externen Rahmenbedingungen und um die Frage, wie Einstellungen und Werthaltungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sinne einer Qualitätskultur gefördert werden können. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis von Qualitätskultur und externer Qualitätssicherung und damit, wie wirkungsvoll oder auch wirkungslos Qualitätskultur von Hochschulen eingeschätzt wird.

ISBN: 978-3-7089-1549-4



www.facultas.at/verlag

