

Moritz ANSMANN¹ & Markus SEYFRIED (Potsdam)

Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre?

Zusammenfassung

Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre bedarf des Engagements von Hochschulleitungen und der Reflexionsbereitschaft von Lehrenden, aber vor allem auch der Unterstützung durch das hochschulische Qualitätsmanagement (QM). Ausgehend von einem Verständnis von QM als intermediärer Instanz zwischen Hochschuldidaktik und Lehrpraxis widmet sich der Beitrag daher der Frage, inwiefern QM auf diese Aufgabe vorbereitet ist. Anhand einer qualitativen und einer quantitativen Befragung von QM-Beschäftigten deutscher Hochschulen wird ein diesbezüglich eher skeptisches Bild gezeichnet. Statt einer Wissenschaftsorientierung scheinen vielmehr pragmatische Kalküle und damit einhergehende Zweckkonflikte die QM-Praxis zu dominieren.

Schlüsselwörter

Qualitätsmanagement, Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Mixed Methods, Hochschule

¹ E-Mail: moritz.ansmann@uni-potsdam.de



Quality management as a driver of evidence-based quality development in teaching and learning?

Abstract

Evidence-based quality enhancement in teaching and learning is contingent on the engagement of a higher education institution's management, the willingness of lecturers, and the support of institutional quality management (QM). Preceding from an understanding of QM as an intermediary actor between higher education didactics and teaching practice, this paper addresses the question of whether and to what extent QM is prepared for this mediation task. Based on qualitative interviews and a quantitative survey of quality managers, the article paints a somewhat skeptical picture in this area. Instead of a scientific orientation, QM is rather driven by pragmatic calculations.

Keywords

Quality management, evidence-based quality development, higher education didactics, mixed methods, higher education

1 Einleitung

Wer möchte eine Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre, die nur aus dem Bauch heraus erfolgt und nur auf subjektiven Bewertungen und Erfahrungen basiert? Es bedarf kaum der Erwähnung, dass dies eine rhetorische Frage ist. Schließlich gilt doch heute als ausgemacht, dass gute Entscheidungen über die Verbesserung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen auf „objektiver“ wissenschaftlicher Evidenz basieren. Nur so sei eine rationale Gestaltung von Hochschule denkbar. Zumindest entspricht diese These dem normativen Ideal, das von der Hochschulpolitik und -forschung, der Hochschuldidaktik und dem Qualitätsmanagement von Hochschulen unter dem Schlagwort einer evidenzbasierten Steuerung seit jüngerer Zeit ausgegeben wird (SANDERSON, 2002). Wissenschaftlich geprüftes Wissen, forschungsbasierte Daten sollen demnach die Informationsgrundlage dar-

stellen, anhand derer Entscheidungsträger/innen Gestaltungsoptionen rational abwägen und Interventionen einleiten.

Im Fahrwasser dieser Leitidee von Hochschulsteuerung hat Qualitätsmanagement (QM)² in den letzten Jahren sukzessive an Bedeutung gewonnen (vgl. KLOKE, 2014, S. 62ff.). Schließlich wird insbesondere dem QM in diesem Zusammenhang eine Schlüsselfunktion zugewiesen: So wird erwartet, dass das QM auf Basis fachlicher Expertise valide und reliable Informationen über die Ausgestaltung von Studium und Lehre und deren Effekte erhebt, damit Optimierungspotentiale identifiziert und die entsprechend verantwortlichen Akteurinnen/Akteure bei der Ableitung adäquater Maßnahmen unterstützt (ebd.). Das Handlungsrepertoire des QM reicht diesbezüglich von der Durchführung verschiedener Evaluationsverfahren bis hin zur darauf bezogenen Implementation evidenzbasierter Konzepte der Qualitätsentwicklung, wie sie neuerdings für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen erwogen werden (SCHNEIDER & MUSTAFIC, 2015). Neben der Reflexionsbereitschaft von Lehrenden und der Aufgeschlossenheit von Hochschulleitungen für forschungsbasierte Handlungsempfehlungen bedarf es jedoch einer Wissenschaftsorientierung des QM, um eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung zu realisieren. Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag die Frage, ob und inwiefern das QM darauf eingestellt ist: Wie also ist es um die Forschungsnähe des QM bestellt? Welche Rolle spielen etwa hochschuldidaktische Erkenntnisse in der Praxis des QM, wenn doch das Verhältnis zwischen Hochschuldidaktik und QM nicht als reibungslos gilt (POHLENZ, 2014; METZGER et al., 2016)? Kurzum: Ist das QM tatsächlich ein Treiber der Entwicklung hin zu einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung?

² Unter QM werden sämtliche geplanten und systematischen Aktivitäten einer Organisation, die auf die Sicherung und/oder Entwicklung der Qualität organisationaler Leistungsprozesse abzielen und die sich zugleich in einem gesteuerten Prozess vollziehen, verstanden (vgl. KLOKE & KRÜCKEN, 2012, S. 314). QM bezieht sich im Rahmen dieses Beitrags exklusiv auf den Bereich Studium und Lehre.

Auf diese Frage versucht der Beitrag erste empiriebasierte Antworten zu geben. Dazu wird auf Datenmaterial aus sowohl Experteninterviews als auch einer Online-Befragung von QM-Beschäftigten zurückgegriffen, die auf das Forschungsprojekt *WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium*³ zurückgehen. Auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewdaten sowie einer explorativen Faktorenanalyse der Befragungsdaten gelangt der Beitrag zu einem insgesamt eher ernüchternden Ergebnis, was die Evidenzbasierung von QM betrifft. Damit liefert der Artikel einen wichtigen Beitrag zur Frage nach den Potentialen und Grenzen einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung in Hochschulen.

Der Artikel befasst sich zunächst mit dem Verhältnis von evidenzbasierter Qualitätsentwicklung und QM (2). Im Anschluss daran erfolgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens (3) sowie die Darlegung der qualitativen sowie quantitativen Befunde (4). Abschließend wird ein Fazit gezogen (5).

2 Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung und QM

Das Leitbild einer evidenzbasierten Steuerung prägt spätestens seit Anfang der 2000er Jahre sämtliche Organisationen der öffentlichen Verwaltung – Hochschulen eingeschlossen. Diese Entwicklung, die neben dem Gesundheitssystem und der Politik längst auch das Bildungssystem erfasst hat, ist von der Hoffnung getragen, dass eine systematische Bereitstellung wissenschaftlich fundierter Evidenz zur Optimierung einer bestimmten Entscheidungs- oder Handlungspraxis beiträgt (vgl. TIPPELT & REICH-CLAASSEN, 2010; VAN ACKEREN et al., 2011). Im Prinzip eines so genannten „evidence-based managements“ (PFEFFER & SUTTON,

³ Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Finanzierung des Forschungsprojektes (Förderkennzeichen 01PY13003). Dank gebührt zudem den anonymen Gutachterinnen/Gutachtern für wertvolle Kommentare.

2006) findet sich daher die Praxis wieder, über Forschung abgesicherte Erkenntnisse in praktische Gestaltungsprozesse einfließen zu lassen und deren Effekte wiederum über wissenschaftliche Methoden und Indikatoren zu messen und zu evaluieren.

In Hochschulen betrifft dies sowohl die Frage der Gestaltung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre, als auch des Lehrgeschehens selbst. Bei diesem Transfer wissenschaftlicher Befunde in praktische Verwendungszusammenhänge sind zum einen mehrere wissenschaftliche Disziplinen – Hochschul- bzw. Organisationsforschung sowie insbesondere Hochschuldidaktik – gefordert, evidenzbasiertes und anwendungsorientiertes Steuerungswissen zu generieren und bereitzustellen. Zum anderen sind mehrere Akteursgruppen – Hochschulmanagement, Lehrende – gefordert, derlei Wissen zu rezipieren und in evidenzorientiertes Handeln umzusetzen.

Demgegenüber ergibt sich für das QM die Sonderkonstellation, gleichermaßen *Erzeuger, Rezipient, Anwender* und *Vermittler* evidenzfundierter Erkenntnisse zu sein. Wenngleich QM nicht im engeren Sinne zum Wissenschaftsbetrieb zu zählen ist, setzt es – zumindest der Idee nach – wissenschaftliche Methoden ein. Während es insofern selbst Daten und Befunde erzeugt (z. B. über Evaluationen), ist es zugleich gefordert, diese im Lichte anderer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu begutachten und zu prüfen. Denn erst dann können diese Daten als gesicherte Evidenz gelten und zu Steuerungszwecken verwendet werden. Um evidenzbasiertes Handeln in der Hochschule zu etablieren, ist es sodann notwendig, die Befunde anderen Akteurinnen/Akteuren adressatengerecht zu vermitteln. Diesbezüglich müsste es die Aufgabe von QM sein, hochschulintern für ein Klima der Akzeptanz für evidenzbasierte Informationen und Steuerungsinstrumente zu sorgen und damit die Bereitschaft von Lehrenden und Hochschulmanagement zu fördern, wissenschaftliche Erkenntnisse aufzugreifen und in der eigenen Handlungspraxis zu berücksichtigen.

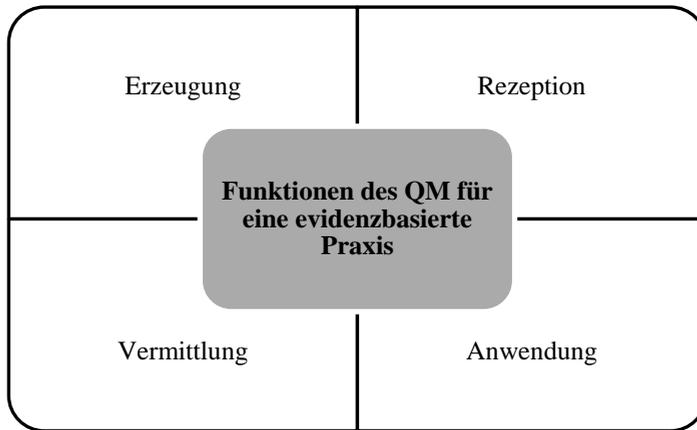


Abb. 1: Die Mehrfachfunktionen des QM im Kontext evidenzbasierter Praxis

Entlang dieser vier Funktionen (siehe Abb. 1) könnte QM potentiell zu einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre beitragen. Damit ist zugleich offenkundig, dass QM ein zentraler Akteur in dem Bemühen um evidenzbasierte Qualitätsentwicklung ist. Diesbezüglich gilt die gleichsam unhinterfragte Annahme, dass die QM-Praxis dieser Erwartung auch entspricht. Zumindest vermitteln die Selbstbeschreibungen von QM-Abteilungen diesen Eindruck.

Demgegenüber schlägt der vorliegende Beitrag einen anderen Weg ein. Er wirft die kritische Frage auf, inwiefern es tatsächlich gerechtfertigt ist, QM als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung zu betrachten. Diese Frage stellt sich deshalb, weil evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre bekanntlich methodisch sehr anspruchsvoll ist (u. a. GROSSMANN & WOLBRING, 2016). Immerhin würde eine wissenschaftsbasierte Ausrichtung des Qualitätsmanagements voraussetzen, dass QM-Beschäftigte über einen wissenschaftlichen Ausbildungs- bzw. Weiterbildungshintergrund verfügen, Fachliteratur rezipieren, insbesondere die Beiträge aus der Hochschuldidaktik (z. B. Lehr-/Lernforschung) zur Kenntnis nehmen, in ihrer Arbeit berücksichtigen und in einen Austausch mit der

Hochschuldidaktik treten (*community of practice*). Nicht zuletzt würde man erwarten, dass das QM einer Hochschule im Sinne von *institutional research* selbst Forschungsvorhaben durchführt und -ergebnisse in die wissenschaftliche Gemeinschaft einspeist. Aber sind das realistische Erwartungen?

3 Methodisches Vorgehen

Um der skizzierten Forschungsfrage empirisch zu begegnen, greift die Untersuchung auf qualitative und quantitative Daten zurück. Zum einen handelt es sich hierbei um Interviewmaterial, das aus insgesamt 52 leitfadengestützten, halbstandardisierten Experteninterviews mit QM-Beschäftigten sowie jeweils zuständigen Vizepräsidenten/innen und entstammt. Diese Interviews wurden zwischen Juni 2014 und Februar 2015 an 23 deutschen Hochschulen durchgeführt und behandeln unterschiedliche Aspekte im Zusammenhang mit den Effekten von QM. Die Auswahl der Hochschulen erfolgte mit dem Ziel einer Varianzmaximierung auf der Grundlage theoretischer Kriterien. Damit sollte der Heterogenität an QM-Ansätzen und insofern auch den unterschiedlichen formalen (und informalen) Rahmenbedingungen des Handelns von Akteurinnen/Akteuren Rechnung getragen werden (KELLE & KLUGE, 2010, S. 41). Somit sind neben Universitäten auch Fachhochschulen unterschiedlicher Größe aus diversen Bundesländern in das selektive Sample eingegangen. Zudem befanden sich die Hochschulen zum Untersuchungszeitpunkt in verschiedenen Entwicklungsstadien, was den Aufbau ihrer QM-Systeme betrifft. Die Interviews wurden regelgeleitet transkribiert und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte auf Basis einer empirisch geleiteten Entwicklung von Kategorien (KELLE & KLUGE, 2010, S. 69 ff.; siehe auch basiswissengeleitete offene Kategorienfindung (BoK) nach FRÜH, 2001). In einer Kombination aus deduktiver und induktiver Herangehensweise wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die in den Interviews beschriebenen Sichtweisen auf evidenzbasierte Qualitätsentwicklung erfasst.

Zum anderen greift die vorliegende Untersuchung auf quantitative Daten aus einer deutschlandweiten standardisierten Online-Befragung von QM-Beschäftigten an

deutschen Hochschulen zurück, die auf der Grundlage der Erkenntnisse aus den Interviews konzipiert worden ist. Diese Befragung wurde im Zeitraum Juli bis September 2015 als Vollerhebung durchgeführt. Durch eine intensive Recherche konnte an 238 von 279 öffentlichen Hochschulen mindestens eine Stelle ausgemacht werden, die mit Aufgaben des QM von Studium und Lehre betraut ist und hochschulweite Zuständigkeit besitzt. Auf diese Weise wurden insgesamt 639 QM-Beschäftigte recherchiert und zur Befragung eingeladen. Bei Ablauf des Befragungszeitraums hatten n=294 Personen an der Befragung teilgenommen, was einem für die Erhebungsmethode ungewöhnlich hohen Rücklauf von 46,0 % entspricht. Neben einem hohen Rücklauf ist für die Aussagekraft der Befragungsergebnisse mitentscheidend, dass keine systematischen Verzerrungen vorliegen. Um dies zu prüfen, wurde ein einfacher Prozentsatzvergleich vorgenommen. Der Vergleich zwischen Grundgesamtheit und Befragungssample (siehe Tab. 1) zeigt, dass bezüglich zentraler Merkmale nur minimale Abweichungen festzustellen sind, so dass von einem repräsentativen Befragungssample ausgegangen werden kann.

Tab. 1: Grundgesamtheit und Befragungssample

	Grundgesamtheit (in %)	Befragungssample (in %)
Universitäten	58,5	58,9
Fachhochschulen	35,4	36,6
Kunst- u. Musikhochschulen	5,8	4,5
Staatliche Trägerschaft	97,7	97,8
Kirchliche Trägerschaft	2,3	2,2
Frauen	68,1	67,4
Männer	31,9	32,6

Beide methodischen Verfahren wurden im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes (vgl. KELLE, 2006) eng miteinander kombiniert. Mittels dieser Kombination von quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden konnten die spezifischen Stärken beider Methodenstränge genutzt werden, um wechselseitig die Schwächen des jeweils anderen Ansatzes auszugleichen. Nicht zuletzt wurde es dadurch möglich, die Befunde der einzelnen Analyseschritte wechselseitig zu überprüfen. Die vorliegende Analyse stützt sich für die qualitative Auswertung vornehmlich auf jene Passagen der Interviews, in denen nach Maßgabe der kategorienbasierten Vorauswertung sowohl die Zwecke und Aufgaben von QM in Studium und Lehre als auch Bezüge zur Hochschuldidaktik und Wissenschaftlichkeit des QM zur Sprache kamen. Analog gilt für die Auswahl der Fragebogeninhalte eine Beschränkung auf jene Fragen, die mit dem Thema Evidenzbasierung im Zusammenhang stehen.

4 Empirische Ergebnisse

Dem Forschungsdesign entsprechend werden zunächst die qualitativen Befunde vorgestellt (4.1). Zentraler Fokus hierbei ist die Frage, wie QM-Beschäftigte das Verhältnis von QM und evidenzbasierter, auf wissenschaftlicher Erkenntnis und Methode beruhender Qualitätsentwicklung beschreiben. Daran anschließend folgt eine Darstellung quantitativer Befunde (4.2).

4.1 Qualitative Ergebnisse

Mit Blick auf die Interviewstudie kann ganz generell festgehalten werden, dass die Bedeutung eines wissenschaftsnahen Vorgehens von QM als generell hoch eingeschätzt wird. Diese Sichtweise bringt ein Qualitätsmanager auf den Punkt, indem er sich wie folgt zur Relevanz einer wissenschaftlichen Ausrichtung des QM äußert:

„Ja ich finde es wichtig, absolut, weil ich glaube, da gibt es auch noch viele Sachen, an denen gearbeitet werden muss. Aber das ist natürlich dann wirklich ein Thema für die HoPros [Hochschulprofessionelle, Anm. der Autoren], wie heißt das? Also das ist ja dann nicht sozusagen in der Breite

angelegt, sondern wirklich für die, die dann auch Expertise... aber ich finde es sehr wünschenswert und ich glaube es ist auch deswegen wichtig, weil eine Hochschule funktioniert ja letztendlich...oder ist ja eine wissenschaftliche Institution. Und wenn sie jemanden überzeugen wollen, dann ist es ja am einfachsten, wenn Sie sagen: Dafür gibt es entsprechend auch die wissenschaftlichen Untersuchungen.“ (IV FH5QM)

In diesem Ausschnitt kommen gleich mehrere zentrale Aspekte zur Sprache: Zum einen wird von Seiten der QM-Beschäftigten vielfach eine noch stärkere wissenschaftliche Verankerung des QM gefordert und damit zugleich implizit das diesbezügliche Defizit offengelegt. Zum Vorschein kommt darin die normative Vorstellung bzw. das Ideal von QM als einer evidenzbasierten Praxis. So wird impliziert, dass gerade Hochschulen als Wissenschaftsbetrieb selbstverständlich über Forschung und Expertise gesteuert werden sollten und könnten. Dabei offenbart sich aber auch oftmals, und dafür ist diese Passage ebenfalls ein Beispiel, eine gewissermaßen strategische Sichtweise auf den Einsatz wissenschaftlicher Methoden. Um Akteurinnen/Akteure innerhalb der Hochschule zu überzeugen und ein Klima zu schaffen, in dem QM-Praktiken mitgetragen werden, sei das Anwenden wissenschaftlicher Methoden essentiell.

Die Bestandsaufnahme zur Wissenschaftlichkeit des QM fällt demgegenüber vergleichsweise ernüchternd aus: Letztlich sei das – wie es hier heißt – „*nicht sozusagen in der Breite angelegt*“, sondern bis dato nur vereinzelt zu beobachten. Ein QM, das „*mit einem wissenschaftlichen Blick, mit wissenschaftlichen Instrumenten, Qualität analysiert, das ist, glaube ich, nicht der Regelfall an den deutschen Hochschulen*“, sekundiert eine andere QM-Beschäftigte (IV Uni3QM). Wenn gleich die überwiegende Mehrzahl der Interviewees im QM ein Instrumentarium sieht, das insbesondere dann seine Innovationskraft entfalten könnte, wenn es angeleitet von wissenschaftlichen Methoden und Theorien operiert, machen die QM-Beschäftigten zugleich deutlich, dass die Wissenschaftlichkeit von QM an Grenzen stößt. Dementsprechend nüchtern fällt das Fazit bisweilen aus:

„Wissenschaftliche Tätigkeit, da meinen Sie jetzt in Richtung jetzt, ich sage mal in der Hochschulforschung oder Wirksamkeit, Qualität? Da haben wir Ansätze im Rahmen dieser Projekte, die wir haben über den Qualitätspakt Lehre. Da gibt es Ansätze dazu, sonst haben wir da eigentlich nichts. Außer Learning by Doing, wir machen das, was wir für richtig halten, was sich bewährt hat.“ (IV Uni10VPR)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass sich die QM-Praxis mitunter eher auf tradiertes Erfahrungs- und Praxiswissen stützt, auf „*Learning by Doing*“ statt auf empirische Evidenz, die entweder von den Bezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik und -forschung bereitgestellt oder aber selbst erhoben werden muss. Eigene Forschungstätigkeiten zwecks einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung besitzen vielerorts allenfalls Projektcharakter und sind in den allermeisten QM-Abteilungen deutscher Hochschulen nicht institutionalisiert, wenngleich an größeren Hochschulen und Abteilungen oftmals Forschungsprojekte assoziiert sind, die temporär verschiedene Facetten von Qualitätsentwicklung wissenschaftlich reflektieren.

In den Interviews wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine Wissenschaftsorientierung von QM sehr zeitaufwendig und angesichts einer großen Vielfalt an Aufgabenschwerpunkten zusehends unrealistisch sei: *„Wissenschaftlich? Ne, dafür bleibt dann auch gar keine Zeit mehr“* (IV FH3QM). Wenngleich einige Interviewpartner/innen durchaus den Eindruck erwecken, sich mehr in Richtung Evidenzbasierung und Wissenschaftsnähe bewegen zu wollen, verweisen sie sogleich jedoch auf die praktischen Hürden, die damit verbunden sind. In diesem Kontext wird auf Ressourcenkonflikte hingewiesen sowie auf den Zielkonflikt zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischen Zwängen:

„Ich muss die Balance hinkriegen zwischen [...] wissenschaftlichem Drang und praktischer Realität in einer Hochschule.“ (IV FH1VP)

Wer diesen „*Balanceakt*“ nicht auf sich nehmen möchte, so hier die Implikation, muss sich entscheiden: entweder QM als wissenschaftliche Reflexion von Qualitätsentwicklung oder QM als nichtwissenschaftliche Praxis, was im Zweifelsfall Verwaltungsarbeit bedeutet. Interessant ist in diesem Kontext die zum Vorschein

kommende konstruierte Opposition zwischen praktischer und wissenschaftlicher Arbeit sowie die damit oftmals einhergehende Priorisierung praktischer Umsetzung gegenüber theoretischer Betrachtung:

„Also ich muss schon so sagen, wenn man längere Zeit in dem Bereich arbeitet, dann geht es eher so um die praktische Umsetzung. Da ist der theoretische Hintergrund ganz nett, aber der bringt einen nicht unbedingt weiter, wenn es darum geht, wie setze ich jetzt gewisse Dinge praktisch um?“ (IV Uni12QM)

Zusammengenommen lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Evidenzbasierung und Wissenschaftsorientierung des QM zwar normativ ein hoher Wert beigegeben wird, die alltägliche Praxis jedoch davon relativ unberührt bleibt – Einzelfälle ausgenommen. Die Frage der Wissenschaftlichkeit von QM hängt demnach in hohem Maße von individuellen Präferenzen, organisationsinternen Priorisierungen und zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. In diesem Kontext wird insbesondere deutlich, dass QM auch noch andere Funktionen verfolgt und andere Rationalitäten zu beachten hat, was oft dazu führt, dass das QM – um mit BRUNSSON (1985) zu sprechen – Handlungsrationalität (Pragmatismus) über wissenschaftsbasierte Entscheidungsrationalität stellt. Demnach sind die meisten QM-Beschäftigte kaum aktiv an der Erforschung und damit an der Entwicklung von Verfahren beteiligt. Vielmehr stellen sie Konsumenten von Forschungsergebnissen dar, die in der Regel jedoch wenig passgenau auf die jeweiligen Organisationskontexte zugeschnitten sind und insofern nur bedingt Praxisrelevanz entfalten. Das gilt unserer Analyse nach auch für die Rezeption hochschuldidaktischer Forschung und deren Einbeziehung in die QM-Praxis, etwa im Rahmen von Evaluationen. Wenngleich es an einigen Standorten durchaus Ansatzpunkte einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und QM gibt, die sich etwa an einer organisatorischen Integration ablesen lassen, lässt sich deren Beziehung gegenwärtig grosso modo als Verhältnis wechselseitiger Indifferenz bezeichnen.

„Ich weiß, dass es das auch gibt, dass es da mitunter Zentren [der Hochschuldidaktik, Anm. der Autoren] gibt an den Hochschulen, aber dass das

gar nicht so stark in diesen QM-Kontext reingebracht wird, dass das also wirklich sehr separiert wird als wenn das eine ganze eigene Sache ist.“

(IV FH6QM)

Im Sinne einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung wäre zu hoffen, dass wissenschaftliche und hochschuldidaktische Erkenntnisse stärker in der QM-Praxis verankert werden, was jedoch eine beiderseitige Offenheit sowie ein Interesse an entsprechender Forschung voraussetzt. Nicht zuletzt obliegt es den Hochschulen, den Beschäftigten Freiräume zu gewähren, sich in dieser Hinsicht professionalisieren zu können.

4.2 Quantitative Ergebnisse

Das zentrale Instrument von QM, eine evidenzbasierte Entscheidungsgrundlage herzustellen, stellen Evaluationsverfahren dar. Evaluationen versprechen empirische Evidenz, ein robustes Wissen, das sodann die Grundlage für Handlungspraktiken bilden kann (SPIEL & SCHÖBER, 2015). Im Hochschulkontext verfolgen Evaluationen den Anspruch, eine verlässliche Informationsbasis herzustellen und darüber eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in praktischer Hinsicht anzuleiten (GROSSMANN & WOLBRING, 2016). Mit Blick auf das Thema dieses Beitrags, die Evidenzorientierung des QM, stellt sich damit die Frage, ob dieses Versprechen eingelöst wird. Um dies zu beantworten, werden im Folgenden die Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse präsentiert. Eine Faktorenanalyse stellt ein multivariates Analyseverfahren dar, das darauf abzielt, Beziehungsmuster in einem Variablen-Set (Gruppen von Variablen bzw. Faktoren) zu identifizieren. Das Motiv der Faktorenanalyse liegt dabei in der Dimensionsreduzierung, womit latente Beziehungen zwischen Variablen sichtbar gemacht werden (vgl. BACKHAUS et al., 2016, S. 385ff.). Die Variablen, die für die Faktorenanalyse herangezogen werden, entstammen der Frage danach, worin der Ergebnis- und der Prozessnutzen von Evaluationsverfahren besteht. Die QM-Beschäftigten waren angehalten, entlang einer Likert-Skala (sechs Ausprägungen) ihre Zustimmung bzw. Ablehnung einzelner Aussagen zu signalisieren.

Die durchgeführte Faktorenanalyse zeigt eine Vier-Komponentenlösung (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation, $n=223$, listenweiser Fallausschluss), wobei alle entdeckten Faktoren einen Eigenwert größer bzw. gleich eins aufweisen (siehe Tabelle 2). Der Bartlett-Test auf Sphärizität ist hochsignifikant und zeigt, dass die Korrelationen der Variablen ungleich null sind und somit relevante Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. Die vier extrahierten Faktoren erklären rund 70 % der Varianz und auch das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ist mit rund 0,85 als gut zu bezeichnen. Neben den statistischen Grunddaten, die alle statistischen Testverfahren bestehen, ist mitentscheidend, ob sich die ermittelte Faktorenlösung plausibel interpretieren lässt.

Die basale Erkenntnis ist zunächst, dass QM und Evaluation nicht exklusiv der evidenzbasierten Qualitätsentwicklung dienen, sondern verschiedenen Zwecken. In Anlehnung an die in Abb 1. vorgestellten Funktionen von QM lassen sich hier vier als „Erzeugung und Vermittlung“, „Anwendung“, „Rezeption“ und „Legitimation“ benannte Komponenten der Nutzung von Evaluationen identifizieren.

Beginnend mit der Komponente „Erzeugung und Vermittlung“ zeigen die Befunde eine Nähe jener Items, die sich thematisch den Aspekten Informationsgenerierung, Informationsvermittlung bzw. Kommunikation zuordnen lassen. Insbesondere diese Komponente umfasst Nutzungsarten von Evaluationen, die einen überaus engen Bezug zur Qualitätsentwicklung aufweisen.

Die zweite Komponente „Anwendung“ fasst vornehmlich jene Aspekte von Qualitätsarbeit, die sich auf praktische Problemlösungsansätze und -kapazitäten beziehen. Die Items können zwar als evidenzbasierte Qualitätsentwicklung, aber auch als pragmatisches „trial and error“ interpretiert werden. Damit indiziert die Faktorenanalyse hier die hohe Relevanz praktischer Erwägungen für die Arbeit im QM. Evaluation dient der praktischen Bearbeitung von Problemlagen in Studium und Lehre. Ob und inwiefern evidenzbasierte Erkenntnisse dabei eine vorrangige Rolle spielen oder nicht doch von praktischen Kalkülen dominiert werden, bleibt offen.

Der dritte extrahierte Faktor „Rezeption“ thematisiert in Teilen die Rezeptionstätigkeit von QM, als es darum geht, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren,

in Teilen aber auch die Praxis des Bewertens von Fachbereichen oder Lehrenden. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass dieser Faktor nicht eindeutig zu interpretieren ist.

„Legitimation“ stellt die vierte aufgeführte Komponente dar. In diesem Sinne können Evaluationen vor allem als Signalgebung nach außen verstanden werden. Verantwortliche Akteurinnen/Akteure signalisieren damit Aktivitäten im Bereich QM. Dies kann auf zwei Wegen geschehen: Einerseits werden Verfahren angewandt und andererseits gehen deren Ergebnisse in Berichtslegungen ein, sodass letztlich die konkrete Qualitätsarbeit nach außen dokumentiert wird. Einen Bezug zu einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung weisen diese Legitimationsaspekte von Evaluationen nicht auf.

Tab. 2: Rotierte Komponentenmatrix

Item	Komponente			
	Erzeugung u. Ver- mittlung	Anwen- dung	Rezep- tion	Legiti- mation
... um Anhaltspunkte für die Verbesserung von Studium bzw. Lehre zu gewinnen.	0,78	0,14	0,03	0,02
... um sich Gewissheit über die Qualität von Studium bzw. Lehre zu verschaffen.	0,76	0,26	0,08	0,11
... mit den Verantwortlichen über die Gestaltung von Studium bzw. Lehre ins Gespräch zu kommen.	0,67	0,29	0,14	0,00
... Studiengänge bzw. Lehrveranstaltungen zu verbessern.	0,73	0,29	0,03	-0,20
... über die Gestaltung von Studium und Lehre zu reflektieren.	0,77	0,33	0,05	-0,05

... wird die Bedeutsamkeit der Qualität von Studium bzw. Lehre in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt.	0,24	0,87	-0,01	0,00
... werden Erkenntnisse über die förderlichen und hinderlichen Bedingungen von Studium/Lehre generiert.	0,31	0,84	0,07	-0,05
... werden Probleme identifiziert und Lösungen für Probleme im Bereich Studium bzw. Lehre gefunden.	0,37	0,81	0,07	-0,06
... um die für Studium bzw. Lehre verantwortlichen Akteure (Fachbereiche bzw. Lehrende) zu bewerten.	-0,09	0,09	0,81	0,15
... um wissenschaftliche Erkenntnisse über Studium bzw. Lehre zu generieren.	0,31	0,00	0,65	-0,05
... um die Qualität von Studium bzw. Lehre nach außen hin zu dokumentieren.	0,26	0,00	0,05	0,86
... um nach außen zu zeigen, dass QM-Verfahren im Bereich Studium bzw. Lehre angewendet werden.	-0,34	-0,08	0,08	0,80

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass QM multiple Zwecke verfolgt. Damit werden die qualitativen Ergebnisse bestätigt und ergänzt. Neben einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung ist es die Aufgabe von QM, praktische Probleme über Verwaltungspraxis zu lösen, aber auch Bewertungen abgegeben und Legitimation zu generieren. Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung *kann* somit ein Merkmal von QM sein, ist es aber keinesfalls zwingend, da sie mit anderen Aufgaben und Zwecken um Ressourcen und Aufmerksamkeit konkurriert. So ist es nicht überraschend, dass nur ein Fünftel aller befragten QM-Beschäftigten (20,8 %) wissenschaftliche Forschung als eine wichtige oder sehr wichtige Aktivität des QM seiner Hochschule einstuft. Nur unwesentlich mehr Befragte (23,8 %) stimmen in der Tendenz der Aussage zu, dass Evaluationsverfahren genutzt werden, um wissenschaftliche Analysen durchzuführen.

5 Fazit

„QM-Systeme [erheben] den Anspruch, evidenzbasiert zu arbeiten“ (NICKEL, 2014, S. 18). Vor diesem Hintergrund hat der Beitrag untersucht, inwiefern QM diesem selbst erhobenen Anspruch gerecht wird. Er hat damit die Wissenschaftsbasierung des QM ins Zentrum der Betrachtung gestellt und gefragt, ob das QM als ein Treiber Entwicklung hin zu einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung zu bewerten ist.

Es wurde gezeigt, dass wissenschaftliche und vor allem auch hochschuldidaktische Erkenntnisse über Studium und Lehre, wie sie für eine evidenzbasierte Qualitätsentwicklung zentral sind, im QM vielerorts gerade nicht als praxisrelevant erachtet werden. Wie sowohl die qualitative als auch die quantitative Analyse nachweisen, dominieren statt einer wissenschaftlichen Handlungsorientierung vielfach praktische Zwänge, alternative Funktionsprinzipien und sich damit einstellende Zielkonflikte die QM-Praxis. Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung konkurriert mit anderen Rationalitäten. Demnach geht es nicht nur um wissenschaftsaffine Weiterentwicklung, sondern oftmals um ganz pragmatische Zielstellungen, wie etwa die tägliche Qualitätsarbeit und nicht zuletzt um die Rechenschaftslegung nach außen, also Legitimation. Die Befunde verdeutlichen damit die verschiedenen Ansprüche, die QM zu bewältigen hat. Sie geben insofern den Praktikerinnen/Praktikern in den Hochschulen einerseits dazu Anlass, die Erwartungen an die Treiberfunktion von QM im Kontext evidenzbasierter Qualitätsentwicklung zu bremsen und andererseits umso stärker aktiv eine entsprechende Umorientierung des QM anzustoßen.

Dass eine eng wissenschaftliche Vorgehensweise im QM keine allzu hohe Priorität zu genießen scheint, mag man mit Blick auf das Ziel einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung bedauern. Für Wissenschaft und Forschung selbst müsste dies jedoch einen Anlass dazu geben, darüber zu reflektieren, welchen praktischen Nutzen wissenschaftliche Forschungsergebnisse eigentlich entfalten (können). Generieren und vermitteln Hochschulforschung und -didaktik wirklich genügend spezifische robuste Evidenz, auf welche die QM-Praxis sich stützen kann? Anders ge-

sagt: Die Frage nach der Evidenzorientierung des QM verlangt letztlich nach Antworten von beiden Seiten – der Praxis und der Wissenschaft.

6 Literaturverzeichnis

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Gabler-Verlag.

Brunsson, N. (1985). *The irrational organization. Irrationality as a basis for organizational action and change*. Chichester: Wiley.

Früh, W. (2001). Kategorienexploration bei der Inhaltsanalyse. Basiswissengeleitete offene Kategorienfindung (BoK). In W. Wirth & E. Lauf (Hrsg.), *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale* (S. 117-139). Köln: Herbert von Halem.

Großmann D. & Wolbring T. (2016). Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In dies. (Hrsg), *Evaluation von Studium und Lehre* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer VS.

Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 293-311.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.

Kloke, K. & Krücken, G. (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311-324). Wiesbaden: Springer VS.

- Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinhauer, S. & Rieck, A.** (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm et al. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Nickel, S.** (2014). *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. CHE Arbeitspapier Nr. 163.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. I.** (2006). Evidence based management. *Harvard Business Review*, 84, 62-74.
- Pohlenz, P.** (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre*, Griffmarke A 1.9. Berlin: Raabe Verlag.
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R.** (2010). Stichwort „Evidenzbasierung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17(4), 22-23.
- Sanderson, I.** (2002). Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy Making. *Public Administration*, 80(1), 1-22.
- Schneider, M. & Mustafic, M.** (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer-Verlag.
- Spiel, C. & Schober, B.** (2015). Der Beitrag wissenschaftlicher Evaluation zur Evidenzbasierung in Politik und Praxis. In V. Hennefeld, W. Meyer & S. Silvestrini (Hrsg.), *Nachhaltige Evaluation? Auftragsforschung zwischen Praxis und Wissenschaft* (S. 41-52). Münster: Waxmann Verlag.
- Van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U.** (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170-184.

Autoren



Moritz ANSMANN || Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät || August-Bebel-Str. 89, D-14482 Potsdam

moritz.ansmann@uni-potsdam.de



Dr. Markus SEYFRIED || Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät || August-Bebel-Str. 89, D-14482 Potsdam

seyfried@uni-potsdam.de