

Anke Rigbers

Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb

Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft?

Der Qualitätsbegriff, der implizit für Leistungen in Lehre und Forschung immer schon von wesentlicher Bedeutung war, ist durch die Entwicklung der organisierten Institution Hochschule und die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes zu einem expliziten Topos geworden. Er verlangt – durch externe Rahmensetzungen – das quasi kontinuierliche oder wiederkehrende Aushandeln des Qualitätsverständnisses. Das heute vielfältig ausgeprägte Qualitätsmanagement an Hochschulen stellt dafür einen strukturellen und prozesshaften Rahmen bereit. Die bilanzierende Betrachtung der externen Induzierung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sowie das entstandene Qualitätsverständnis werfen allerdings mit Bezug auf die absehbaren gesellschaftlichen Entwicklungen Fragen auf: Ist dieses Qualitätsverständnis noch zukunftsfähig? Kann das hochschulinterne Qualitätsmanagement externe Impulse hinreichend in die Stimulierung innovativer und zukunftsfähiger Leistungen in Lehre und Forschung übersetzen?

Einführung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten stehen der Begriff Qualität als auch das Qualitätsmanagement im Scheinwerferlicht und genießen besondere, positive wie negative, Aufmerksamkeit. Die Kontrastierung zwischen dem immer schon Gegebenen – Qualität war für Lehre und Forschung (implizit) immer ein entscheidender Maßstab – und der neuen Perspektive – Qualität in organisierter Form erzeug- und messbar zu machen – ist entscheidend, um den Unterschied machen zu können – zu dem, was mit Bezug auf den Qualitätsbegriff und das Qualitätsmanagement in den Hochschulen und der Wissenschaft (weltweit) etabliert und geschaffen wurde. Der Beitrag fokussiert im Folgenden vorrangig auf den Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen¹.

1 In Deutschland steht der Begriff Hochschule für alle Hochschularten, auch für Universitäten.

Am Anfang stand das Ziel, die Qualität in Studium und Lehre zu verbessern und mit der Qualitätssicherung bzw. dem Qualitätsmanagement auch möglichst noch andere Probleme zu überwinden (Verkürzung der Studiendauer, Verringerung des Studienabbruchs, Verbesserung der Lehre usw.).

Die Quellen dieser Problemlagen liegen in den 1980er Jahren, im verlorengegangenen Vertrauen in die Qualität(-ssicherung) akademischer Leistungen: Der in den 1960er Jahren begonnenen Bildungsexpansion war die (Hochschul-) Politik zunächst in den 1970er Jahren mit neuen Hochschularten, einem Verrechtlichungs- und Planungsschub (Einführung des Hochschulrahmengesetzes, Bürokratisierung der Hochschulen) und neuen Finanzierungsformen, aber ohne entsprechende Ressourcenzuwächse begegnet. Die Hochschulen konnten diese „Überlastbedingungen“ (Peisert/Framheim 1994, S. 10) nur aus ihrer Substanz tragen und gerieten „unter einen erhöhten Ökonomisierungs- und Effizienzdruck“ (Lengwiler 2016, S. 14). Mit der Veränderung der Steuerungsstrukturen (neue Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, Einführung von Globalhaushalten, Ziel- oder Leistungsvereinbarungen, Kennzahlensteuerung, Qualitätssicherung usw.) – und dies gilt auch für andere europäische Staaten (vgl. Beerkens 2015, S. 232) – wollte man die Hochschulen ab den 1990er Jahren „reformieren“ (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 17-61) und wettbewerbsfähig machen. Der fast zeitgleich beginnende sog. Bologna-Prozess und die Internationalisierung der Hochschulen seit den 1980er Jahren sind weitere wesentliche Entwicklungsstränge für das Qualitätsmanagement und die Entstehung des Topos Qualität – heute dominiert im Wesentlichen der sog. Bologna-Prozess als Bezugspunkt.

Heute gibt es Qualitätsmanagement² mit einer Vielfalt an Bezeichnungen³ und in verschiedenartigen Ausprägungen an quasi allen Hochschulen in Deutschland (und im europäischen Hochschulraum) (vgl. Beerkens 2015).

-
- 2 Unter Qualitätsmanagement wird hier die Schaffung qualitätsförderlicher Bedingungen für die Aktivitäten der Hochschulmitglieder verstanden: Es handelt sich im Kern um die zielgerichtete Koordinierung von Aktivitäten (Planungen, Entscheidungen und Handlungen) zur Erfüllung der selbstgesetzten Ansprüche und Ziele. Dazu müssen Strukturen und Prozesse bestmöglich etabliert oder festgelegt werden sowie Verfahren/Instrumente der Qualitäts-*Prüfung* zweckentsprechend entwickelt und eingesetzt werden. Die Feststellung der erreichten Ergebnisse oder Ziele führt zu Folge-Entscheidungen und Handlungen, um Ziele zu modifizieren oder neue Ziele zu bestimmen – im Sinne des plan-do-check-act-Konzeptes. Insgesamt handelt es sich im Wesentlichen um Aktivitäten, die Funktionsträger*innen, Gremien und wissenschaftsstützende Bereiche wahrnehmen; dies schließt aber Aktivitäten anderer Hochschulmitglieder nicht aus.
 - 3 Allerdings wird immer wieder beklagt, dass für *Gegenstände*, *Vorgänge*, und *Zustände* rund um die *Qualität* bzw. Qualitätssicherung und -management sowie -entwicklung vielfältige, unscharfe und volatile Begrifflichkeiten genutzt werden. Aus Sicht der Auto-

Der Beitrag hat den Anspruch⁴, mit der Bilanzierung Leerstellen, Widersprüche und Paradoxien aufzudecken, um schließlich Zugänge zu einem zukunftsfähigen Qualitätsmanagement zu suchen. Als „theoretische Rahmung“ der dem Beitrag zugrundeliegenden Beobachtungen aus mehr als 20 Jahren liegt das von Seyfried/Ansmann/Pohlenz (2019) entwickelte „concept of isomorphism in combination with an institutional entrepreneurship perspective“ (Seyfried/Ansmann/Pohlenz 2019, S. 119) zugrunde.

Bei der Bilanzierung werden drei Perspektiven miteinander verschnitten:

1. Zeitliche Entwicklung: Sowohl der Qualitätsbegriff als auch das Qualitätsmanagement in seinen hochschulischen Erscheinungsformen unterliegen einer zeitlichen, aber keineswegs friktionslosen Weiterentwicklung. Dies gilt auch für die gewählten theoretischen Zugänge, bei denen insbesondere die Entwicklung des Hochschulsystems (vgl. Enders 2016, Blümel 2016) beachtet werden muss.
2. Betrachtungsebenen: Qualität als Topos und das Qualitätsmanagement adressieren auf der Konzeptebene als auch in der Praxis unterschiedliche Ebenen, die hier mit Mikro- (handelnde Personen), Meso- (Hochschuleinheiten) und Makroebene (Hochschulen) sowie der hochschulexternen Ebene (Gesellschaft, Politik) unterschieden werden.
3. Unterscheidung von Konzept und Praxis: Für die Bilanzierung ist die Beschreibung von beobachteter Praxis von Personen oder auch – soweit dies möglich ist – Hochschulen vom deklaratorischen oder normativen Charakter von Konzepten zu unterscheiden. Hier besteht ein besonderes Spannungsfeld zwischen der hochschulexternen und den hochschulischen Ebenen.

Wo stehen wir heute?

Aus einer *Vogelperspektive* kann man den Aufbau des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre, der Teil des Hochschul-/Wissenschaftsmanagements ist, an Hochschulen als Erfolgsgeschichte bewerten (vgl. Pasternack et al. 2018). In quasi jeder Hochschule gibt es mittlerweile diesbezügliche, explizit benannte Strukturen (Gremien, Funktionsträger*innen), Prozesse und Verfahren/Instru-

rin besteht hier kein Anlass zur Klage, da es sich ja um alltagsweltliche Bezeichnungen handelt, die nicht unmittelbar auf die wissenschaftliche Erforschung ausgerichtet sind.

- 4 Das Feld der Hochschulforschung in Deutschland ist erst einige Jahrzehnte alt und die theoretische Bearbeitung des Themas von Qualitätssicherung und -management steht eher noch am Anfang. Die Autorin nimmt aufgrund ihrer professionellen Herkunft (ehemalige Leitung einer Qualitätssicherungsagentur) die Perspektive einer reflektierten Praxis ein (siehe auch Rigbers 2016; Rigbers 2017).

mente, die zur Bewertung, Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der *Qualität* geschaffen wurden. Der Fokus liegt mittlerweile auf der Weiterentwicklung und Verfeinerung der etablierten Prozesse und Verfahren/Instrumente, wobei die Funktionen der Kontrolle, Rechenschaftslegung und Legitimierung immer noch „mitlaufen“ und dominant werden können.

Der Aufbauprozess des Qualitätsmanagements ist allerdings nicht an jeder Hochschule schon abgeschlossen, da die Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten die umfangreichen Veränderungen und Reformen fast zeitgleich zu bewältigen hatten und Prioritäten unterschiedlich gesetzt wurden oder werden mussten (vgl. Pasternack 2014).

Der Aufbau geht fließend in die Weiterentwicklung über, da Qualität bekanntlich ein *moving target* ist. Aus externer Perspektive ist allerdings auch festzustellen, dass das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an der einen oder anderen Hochschule wohl mehr eine Sonderfunktion – gemeinhin mit Fassadenmanagement bezeichnet – hat, um den intern nicht wirklich assimilierten, wiederkehrenden Anforderungen der externen Qualitätssicherung Rechnung zu tragen⁵. Instrumente und Verfahren sind dann nicht wirklich mit dem Hochschul-/Wissenschaftsmanagement verknüpft.

Das Aushandeln eines Qualitätsverständnisses, die Prüfung/Reflektion des Erreichten und die Entwicklung von Maßnahmen im Rahmen eines Qualitätsmanagements waren nie ein Selbstzweck, wenn auch das Paradigma der „Verbesserung“ implizit eine spezifische Norm zu setzen scheint. Als organisierte Institution verarbeitet die Hochschule, d. h. ihre Mitglieder, im Rahmen der erlangten Autonomie externe Impulse, um selbst gesetzte Ziele auf der Mikro-, Meso- und Makroebene zu erreichen und externen Anforderungen, zum Beispiel im Bereich von Studium und Lehre gerecht zu werden. Haben die Hochschulen und ihre Mitglieder durch das heute entwickelte Qualitätsverständnis und die mit dem Qualitätsmanagement geschaffenen Selbstorganisationsstrukturen und -bedingungen damit Voraussetzungen erlangt, um die absehbaren zukünftigen Entwicklungen zu bewältigen?

Einen (einheitlichen) Qualitätsbegriff gibt es nicht

Auch wenn es Qualität an Hochschulen und in der Wissenschaft immer schon gab, ist der Begriff erst durch das Scheinwerferlicht und begleitet durch die Or-

5 Meyer/Rowan haben in diesem Zusammenhang die Funktion institutionalisierter Mythen hervorgehoben: „The more an organization’s structure is derived from institutionalized myths, the more it maintains elaborate displays of confidence, satisfaction, and good faith, internally and externally“ (1977, S. 358).

ganisationswerdung (vgl. Pellert 1998, vgl. Beerkens 2015, S. 234) der Hochschulen zu einem Topos geworden.

Im Zuge der extern induzierten Einführung von Qualitätssicherung⁶ und -management stellten sich Hochschulmitglieder oft und natürlicherweise die Frage nach der Definition dieser vermeintlich neuen *Qualität*⁷. Diese akademisch begründete Herangehensweise – zunächst eine Begriffsklärung durchzuführen, bevor über das weitere Vorgehen diskutiert wird – führte und führt manchmal bis heute zu *Endlosschleifen*: Hochschulen und Hochschulmitglieder erwarte(te)n eine konkrete Definition von der Hochschulpolitik oder auch der Hochschulleitung und weiger(te)n sich manchmal dann zugleich – mit Bezug auf die Wissenschaftsfreiheit –, Vorgaben oder Orientierungen anzunehmen.

Es gibt bis heute keine einheitliche Qualitätsdefinition im Bereich von Studium und Lehre: Eine bibliometrische Analyse zum Thema der Qualitätssicherung in Studium und Lehre über 1610 Beiträge von 1996 bis 2013 von Steinhardt et al. (2017) zeigte zwei unterschiedliche und in Spannung stehende Betrachtungsschwerpunkte der ausgewerteten Beiträge: den managementorientierten und den bildungsbezogenen. Steinhardt et al. identifizieren u. a. folgende „main issues [...] no accepted definition of quality exists beyond the acceptance of quality as a relational concept. [...] quality assurance attempts to ensure and enhance the quality of teaching and learning through governance and/or management“ (Steinhardt et al. 2017, S. 222).

Qualität wurde und wird vielmehr durch umschreibende Vorgaben adressiert: So kamen externe Vorgaben⁸ für den Bereich von Studium und Lehre mit

-
- 6 Qualitätssicherung wird hier als Gesamtheit von Aktivitäten betrachtet, die durch verschiedene Instrumente und Verfahren erheben bzw. *messen*, ob die erwünschte Qualität erreicht wird.
 - 7 Diese Frage, so berechtigt sie ist, erweckt Assoziationen und könnte vermuten lassen, dass es bislang keine Qualität gab. Vielmehr trägt aber jede Person und damit auch Wissenschaftler*innen, Studierende und weitere Hochschulmitglieder in ihrem (privaten als auch) beruflichen Bereichen Vorstellungen und Erwartungen zur Qualität von Etwas mit sich. Diese Qualitäts-Definition blieb allerdings häufig implizit und war damit nur *Eingeweihten*, d. h. Personen, die sich im gleichen fachlich-inhaltlichen Bereich bewegten, zugänglich: Die Frage *guter Lehre* ist unter zwei oder mehreren Mathematik-Professor*innen vielleicht strittig, aber sie reden im Regelfall über die gleiche inhaltliche Bezugsbasis. Und dies gilt auch, wenn zwei oder mehrere Studienberater*innen über Studienerfolg kommunizieren. Kommunizieren diese beide Gruppen miteinander, mag es nicht nur unterschiedliche Sichtweisen, sondern vor allem auch unausgesprochene Annahmen gegen, die etwas Gesagtes unverständlich machen oder zu einer falschen Interpretation führen.
 - 8 Diese lösten die Vorgaben für Studiengänge ab, die bis dahin seitens der Gemeinsamen Kommission der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (GemKo) festgelegt worden waren.

den European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), die die europäischen Bildungsminister*innen 2005 erstmals⁹ beschlossen und die anschließend in der nationalen Hochschulpolitik über Hochschulgesetze, Empfehlungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2017ab, KMK 2010) und die ehemaligen Regelwerke der Akkreditierung (Akkreditierungsrat 2013) ihren Niederschlag fanden. Kernaussagen der ESG sind, dass die Hochschule die Verantwortung für die Qualität ihrer Leistungen trägt und die Standards hier Orientierungen bereitstellen. Damit wurde keine direkte Qualitätsdefinition bereitgestellt, wohl aber eine indirekte, indem mit den Standards wesentliche Qualitäts-Bestandteile vorgegeben werden.

Operativ wurde dies in Deutschland allerdings zunächst sehr niedrigschwellig durch die Hochschulrektorenkonferenz kommuniziert und blieb daher für Hochschulen nur anhand der Akkreditierungskriterien *spür- und erfahrbar*.

Darüber hinaus hat es immer schon auch seitens der Fachgesellschaften fachlich-inhaltliche Qualitätsstandards zu Studieninhalten (vgl. Deutsche Gesellschaft für Psychologie 2018, Deutsche Mathematiker-Vereinigung 2009) gegeben.

In diesem extern konturierten Rahmen bewegt sich auch heute noch die Frage, was Qualität in Studium und Lehre ausmacht.

Das (disziplinare) Qualitätsverständnis von Lehrenden wird bis heute maßgeblich durch die Sozialisation in der *scientific community* geprägt. Früher wurde dieses im Kontext der Hochschule aber eher selten expliziert und die Wissenschaftsfreiheit bot auch den Freiraum, sich gegebenenfalls einer kollektiven Verständigung, z. B. im Kreis der Beteiligten eines Studiengangs oder in einer Fakultät, zu entziehen (vgl. Teichert 2006, S. 183). Nachdem der Qualitätsbegriff *ins Scheinwerferlicht* rückte, wurde dies anders und es ist nachvollziehbar, dass es seitens der Wissenschaftler*innen bzw. Lehrenden zum Teil Ablehnung bzw. Widerstand gegen extern herangetragene Qualitäts-Umschreibungen gibt, insbesondere, wenn man diese nicht mitentwickelt hat.

Harvey/Green (1993) haben den Versuch unternommen, die schon damals bestehende Vielfalt des Qualitätsverständnisses systematischer zu ordnen und dazu verschiedene Dimensionen unterschieden, die bis heute ihren heuristischen Charakter nicht verloren haben:

- *Quality as exceptional*: Dieses Qualitätsverständnis geht vom Charakter des Außergewöhnlichen, des Besonderen eines Gegenstandes aus, dem i. d. R. keine „Messung“ diesbezüglich relevanter Merkmale zugrunde liegt, sondern (traditionellerweise) nur diese Annahme.

9 2015 wurde eine überarbeitete Fassung beschlossen.

- *Quality as perfection or consistency (zero defects)*: Qualität wird in diesem Sinne als Erfüllung zuvor definierter Anforderungen verstanden.
- *Quality as fitness for purpose*: Die Qualität ergibt sich bei diesem Verständnis aus der Zweckentsprechung bzw. -erfüllung eines Gegenstandes (Produkt, Dienstleistung).
- *Quality as value for money*: Dieses (populistische) Verständnis von Qualität bezieht sich auf den sog. „Marktwert“ eines Gegenstandes im Sinne des „you get what you pay for“.
- *Quality as transformation*: Dieses Verständnis ist in besonderem Maße relevant für Lehre und Forschung, da es auf die interaktiven dialogischen Aspekte der „Qualitätsschaffung“ verweist: Akademische Ausbildung (Studium) ist eine Interaktion von Lehrenden und Lernenden und die Qualität von Prozess wie Ergebnis (Kompetenz des Absolventen/der Absolventin) hängt von der beiderseitigen Gestaltung dieser Interaktion ab. Ebenso entstehen gute Forschungsergebnisse nicht aus dem Abarbeiten von Aufträgen, sondern der Interaktion mit anderen Forschenden sowie gegebenenfalls Auftraggeber*innen, insbesondere aber dem bisherigen Erkenntnisstand.

Den Vorgaben und Orientierungen der externen Qualitätssicherung (z. B. Akkreditierung) liegt der Ansatz des *fitness for purpose* zugrunde. Da für den Bereich der akademischen Ausbildung bzw. Studium und Lehre die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. zwischen allen Beteiligten aber zum Wesenskern gehört, hat folglich auch der transformative Charakter eine herausgehobene Stellung für das Qualitätsverständnis.

Im Bereich der Forschung oder auch bei wettbewerblicher Fördermittelvergabe spielen allerdings die Ansätze des Außergewöhnlichen (*exceptional*) oder der Perfektion (*perfection*) eine herausragende Rolle.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an weiteren Abhandlungen zum Qualitätsbegriff in Studium und Lehre. Beispielhaft seien hier genannt: Blanco Ramirez (2013), Kempgen (2020), Seyfried (2012) und der Wissenschaftsrat (2008).

Qualität ist also letztlich eine abgeleitete Größe für all die Aspekte, die die Güte eines Gegenstandes in einer bestimmten Ausprägung für eine*n Beobachter*in ausmachen. Es geht um Erwartungen an Gegenstände (z. B. ein Lehrbuch) oder an Prozesse (z. B. eine Prüfung), die höchst unterschiedlich bei den Betroffenen (z. B. bei Lehrenden, bei Studierenden oder in der Öffentlichkeit) sein können: „Thinking about quality in terms of standards and qualifications makes it look technical, but it is strongly political because it directly links to the problem as it is perceived in society“ (Beerkens 2015, S. 246).

Die Erarbeitung eines kollektiven Qualitätsverständnisses ist ein Aushandlungsprozess, der auf der Makro-, Meso- und Mikroebene einer Hochschule als auch gegenüber über Hochschulexternen die Explikation der Erwartungen und Ansprüche unter den Betroffenen verlangt, soweit diese ein Mitsprache-

recht haben oder dies wirksam einfordern können. Dass der Aushandlungsprozess ein wiederkehrender oder kontinuierlicher Prozess ist, hängt nicht nur mit wechselnden Akteurskonstellationen und subjektiven Präferenz(änderung)en zusammen, sondern auch mit sich ändernden Kontextbedingungen. Einem technizistischen Qualitätsverständnis mag dies befremdlich erscheinen. Da aber Hochschulen kein produzierendes Gewerbe, sondern ein Sozialgebilde aus Individuen (mit unterschiedlichen und wechselnden Rollen) sind, deren Kernaufgaben auf sich immer wieder ändernde Rahmenbedingungen ausgerichtet sind, ist dies quasi gegeben – bietet aber auch Spielraum für Unverbindlichkeit, Ausweichen und Unterlaufen.

Die Klärung des (eigenen) Qualitätsverständnisses stellt(-e) Hochschulen beim Aufbau des Qualitätsmanagements wie auch bei der Weiterentwicklung daher zum Teil vor enorme Herausforderungen. Das *Umgehen* dieser Klärung – durch Ausbremsen von Diskussionen mit Verweis auf die Wissenschaftsfreiheit, das Unterlaufen durch die ständige Wiederholung der Frage nach der Definition der Qualität usw. – war daher eine nicht seltene Beobachtung bei Hochschulmitgliedern. In den vergangenen Jahren sind aber erhebliche Fortschritte über die Erarbeitung und Dokumentation eines Qualitätsverständnisses oder Leitbildern für die Lehre usw. gelungen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass Befürchtungen verstärkter Kontrolle sich nicht bestätigten, und zum anderen damit, dass die zu gewinnenden Spielräume bei der inhaltlich-didaktischen Gestaltung von Studiengängen und Studienbedingungen erkennbar wurden bzw. werden.

Es bleibt aber, insbesondere auch aufgrund der gegebenen personellen Fluktuation unter Lehrenden und Studierenden, immer noch eine Herausforderung für Hochschulen, das jeweils eigene, d. h. auch die verschiedenen zuvor genannten Ebenen berücksichtigende Qualitätsverständnis im Rahmen der extern vorgegebenen Erwartungen herauszuarbeiten, gegebenenfalls zu verteidigen und dabei die individuellen Erwartungen adäquat und umfassend einzu beziehen. Und diese Aufgabe bleibt eine kontinuierliche.

Den großen Rahmen für das Qualitätsverständnis in Studium und Lehre hat, wie erwähnt, die Politik, d. h. haben die europäischen Bildungsminister*innen in ihren Veröffentlichungen seit dem Communiqué von Löwen und auch die nationalen Bildungspolitik*innen durch Hochschulgesetze mit ihren durchaus vielfältigen impliziten Aussagen zu den Qualitätserwartungen in Studium und Lehre geschaffen. Im Rahmen der externen Qualitätssicherung durch – in Deutschland – die Programm- und Systemakkreditierung wurden Qualitäts-Erwartungen mit formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien unterlegt und als Vorgaben etabliert. Die formalen Kriterien (Abschlussgrade, Umfang der Leistungspunkte, Studiendauer, Modularisierung usw.) sind relativ konkret gefasst sowie gut messbar und lassen den Hochschulen bzw. Studiengängen wenig Spielraum. Für die Bewertung der fachlich-inhaltlichen Qualität werden

allerdings eher generische Vorgaben formuliert, die wesentlich weitere Spielräume – mit Bezug auf das Qualitätsverständnis – zulassen.

Dennoch werden von Lehrenden im Zusammenhang mit diesen externen Erwartungen bzw. Vorgaben immer wieder auch Einschränkungen des Grundrechtes der Wissenschaftsfreiheit beklagt. Das Bundesverfassungsgericht hat sich hier aufgrund von Klagen zu verschiedenen Sachverhalten (z. B. Leistungsbewertung, Ressourcenausstattung, Governance), darunter auch zur Programmakkreditierung, immer wieder mit der potentiellen Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit befassen müssen und hat zur Akkreditierung 2016 ein weitreichendes Urteil (Bundesverfassungsgericht 2016) gefällt: In Abwägung mit anderen Grundrechten (z. B. Recht auf freie Berufswahl) und den Aufgaben der Hochschule kann eine Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit durchaus gerechtfertigt sein, muss aber kohärent in der Rechtssetzung verankert sein.¹⁰

Es bleibt also auch zukünftig die Aufgabe einer Hochschule und ihrer Mitglieder, ihr Qualitätsverständnis in Studium und Lehre zu explizieren und dabei die externen, mehr oder weniger konkreten Vorgaben mit den individuellen und institutionellen *Freiheitsrechten* der Wissenschaft und ihren eigenen Ansprüchen auszutarieren.

Qualität und damit das Qualitätsverständnis sind ein umfassendes oder ganzheitliches, aber auch relationales Konzept¹¹, das abgeleitet wird aus den für die jeweils einbezogenen Hochschulmitglieder relevanten Aspekten: Während auf der europäischen und auch nationalen Ebene hier sehr abstrakte Kategorien (z. B. Beschäftigungsbefähigung, Mobilität, Anerkennung von (außer-)hochschulischen Leistungen) formuliert werden, müssen diese auf der Studiengangebene durch Lehrende und Studierende konkretisiert werden und durch eigene Erwartungen weiter konturiert werden.

Die konzeptionelle Ebene – z. B. die Festlegung der Qualifikationsziele – und die pragmatische Ebene – dies betrifft die Erwartungen der Studierenden an das tagtägliche Studium und die Erwartungen der Lehrenden an von der Hochschule bereitgestellte Rahmenbedingungen und an Studierende – stehen hier in einer dynamischen Beziehung: Studierende können den Eindruck gewinnen, dass sie nicht das lernen (können), was sie erlernen möchten; Leh-

10 Zechlin (2017) hat in einer rechtshistorischen Betrachtung die Veränderung der Begriffsinterpretation der Wissenschaftsfreiheit durch die *Organisationswerdung*, d. h. „im Spannungsverhältnis zwischen *Organisation* und *Person*“ (Zechlin 2017, S. 1) behandelt: Der ehemals starke Personenbezug des (Grund-)Rechts auf Wissenschaftsfreiheit hat sich in der Folge der Entwicklung der Hochschulen von einer informellen zu einer organisierten Institution (vgl. Luhmann 1992) zu einem (eher) institutionellen Grundrecht gewandelt.

11 Mit Bezug auf die formalen Akkreditierungskriterien, die entsprechend der Kultusministerkonferenz ja auch die Qualität eines Studiengangs mitbestimmen, kommt ein funktionaler Aspekt hinzu.

rende können unzufrieden sein, weil Studierende andere Erwartungen äußern oder die hochschulischen Gegebenheiten die Realisation bestimmter Vorhaben (z. B. Exkursion) nicht zulassen. Und: Zu guter Letzt entsteht ein zufriedenstellendes Studieren wie auch eine zufriedenstellende Lehrtätigkeit aus einer kontinuierlichen Interaktion von Lehrenden und Studierenden – wie wir es aktuell durch die Behinderungen aus der Corona-Pandemie besonders eindrucksvoll erleben. Qualität entsteht – transformativ – durch Kommunikation und Kooperation und kann in einem Dokument letztlich nur als Qualitätsverständnis mehr oder weniger abstrakt abgebildet werden.

Abgesehen von den mittlerweile gut dokumentierten und manchmal auch untersuchten Prozessen der Erarbeitung von Leitbildern für die Lehre, Lehrstrategien oder auch Entwicklung von Qualifikationszielen gibt es immer noch relativ wenig Belege wie die Diskussion über die Qualität/das Qualitätsverständnis, beispielsweise eines Studiengangs läuft.

Behrenbeck hat dazu 2019 festgestellt: „ich bezweifle, dass irgendjemand einen Überblick hat oder sich leicht ein Wissen darüber verschaffen kann, wie es in einem Fach oder an einer Hochschule um die Lehre bestellt ist [...] Anders als in der Forschung gibt es keine Publikationen, durch deren Lektüre man einen Überblick gewinnen könnte [...]“ (Behrenbeck 2019, S. 113 f.). Damit begründet sie die vom Wissenschaftsrat 2018 geforderte strategische Stärkung der Hochschullehre durch Schwerpunktsetzungen u. a. in folgenden Bereichen: zielgerichtete Lehrverfassungen und Lehrprofile, Professionalisierung der Lehre durch systematische Qualifikation der Lehrenden, Entwicklung von Qualitätskriterien zur Bewertung von Lehrleistungen und deren Einbeziehung in Karrierewege und Personalstrukturen.

Fazit: Als Topos umgibt den Qualitätsbegriff eine eher fragwürdige Konnotation und das im Bereich von Lehre und Studium dahinter aufscheinnende relationale Konzept scheint dies zu verstärken. Dies ist aber kein Hinweis auf mangelnde Zukunftsfähigkeit – und dies belegen viele Diskussionen um das jeweilige Qualitäts-Verständnis und die Qualitäts-Erwartungen an den Hochschulen, ob im Rahmen eines Studiengangs, einer Teileinheit oder in Gremien. Und hier liegen auch die Chancen für die innovative Weiterentwicklung von Studiengängen und Lehr- und Lernformen: In der Schaffung und Bereitstellung von Formaten für die kontinuierliche Hinterfragung und Neugestaltung von Lehr-/Lernformen und Lehrinhalten sowie Rahmenbedingungen mit Bezug auf gesellschaftliche Herausforderungen. Der insbesondere transformative Charakter dieses Qualitätsverständnisses birgt also erhebliche Potenziale. „Qualität ist letztlich das Nicht-Normierbare und dieser Spielraum muss durch das Qualitätsmanagement gesichert werden“ (Rigbers 2016, S. 311).

Der mit der externen Qualitätssicherung einhergehende Ansatz des *fitness for purpose* kann dies aber gegebenenfalls gefährlich einengen, wenn formalen Aspekten eine zu dominante Funktion zugewiesen wird.

(Externe) Qualitätssicherung als „Messung“ der erreichten Qualität

Die Sicherung oder Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre verlangt zwangsläufig ihre „Erfassung“. Seit 1970er Jahren wurden im Bereich von Studium und Lehre verschiedene quantitative (Lehrberichte, z. T. Akkreditierung) und qualitative Verfahren (Lehrveranstaltungsevaluationen, Evaluation, z. T. Akkreditierung) entwickelt, eingeführt und weiterentwickelt.

Auch der Aufbau des hochschulinternen Qualitätsmanagements wurde in Deutschland vor allem durch die externe Qualitätssicherung (Akkreditierung, Evaluation) forciert¹² und wurde lange Zeit vorrangig als punktuelle Kontrolle und Zwang wahrgenommen (vgl. Pietzonka 2012).

Der Frage, welche Funktionen externe Qualitätssicherungsverfahren im Hochschulsystem wahrnehmen, ist Hornbostel (2012) am Beispiel der Evaluation nachgegangen: Er weist dabei darauf hin, dass „Versuche, den Begriff ‚Evaluation‘, [...] gegenüber diversen Managementtechniken (Qualitätsmanagement, Controlling, Auditing) danach abzugrenzen, ob primär organisationsinterne Wirkungen beabsichtigt sind, Verfahren kontinuierlich oder punktuell eingesetzt werden, intendierte oder auch nicht-intendierte Wirkungen Berücksichtigung finden, quantitative oder qualitative Daten erhoben werden [...] zwangsläufig an der Vagheit des Evaluationsbegriffes [scheitern]“ (Hornbostel 2012, S. 281) und schlägt vor, „Evaluationen [...] nicht nach den Intentionen oder Verfahren abzugrenzen, sondern nach ihren dominanten Funktionen zu sortieren, die sie in den jeweiligen Verwendungskontexten erfüllen“ (Hornbostel 2012, S. 281 ff.):

- *Erkenntnisfunktion*: Hier liegt der Fokus auf dem Erkenntnisgewinn zu einer (wissenschaftlichen) Fragestellung oder einem Untersuchungsfeld. Dies betrifft in der Regel Forschungs- oder Entwicklungsvorhaben und die Verfahrensgestaltung muss hohen wissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden.
- *Legitimationsfunktion*: Hier dient die Evaluation in der Regel als Entscheidungsgrundlage und den Ergebnissen kommt damit ein zentraler Stellenwert zu; beispielsweise, wenn es um die Frage geht, ob eine Einrichtung die Ziele erfüllt, die mit ihrer Etablierung verbunden wurden.

12 „There is a growing professionalization of external quality assurance. This is not matched, in many countries by the development of robust and effective internal quality procedures. Indeed, there is, in countries such as Germany, a considerable disjunction between external quality assurance and the relatively unsophisticated and ineffective internal quality assurance processes“ (vgl. Harvey o. J., S. 1).

- *Kontrollfunktion*: Evaluationen mit dieser Funktion prüfen, ob bestimmte Ziele oder Ergebnisse erreicht wurden; beispielsweise bei befristeten (Förder-)Programmen. Die Evaluation bildet dann eine Grundlage, um über die Fortführung oder Neuauflage zu entscheiden.
- *Dialogfunktion*: In diesen Evaluationen kommt dem (dialoghaft) ausgestalteten Prozess der Evaluation ein zentraler Stellenwert zu. Es kann um die Initiierung von Veränderungsprozessen gehen oder auch um die Einführung eines Qualitätsregelkreises zur regelmäßigen Reflexion.
- *Entlastungsfunktion*: Diese implizite Funktion von Evaluationen wird von den Beteiligten nicht selten zunächst als Zwang wahrgenommen, da mit der Evaluation ein ungewohnter Kommunikations- und gegebenenfalls Kooperationsprozess eingeleitet wird, der in der Alltagsroutine nicht möglich erscheint.

Diese Funktionen lassen sich auch bei anderen Qualitätssicherungsverfahren wie der Akkreditierung ausmachen und sie überlagern sich in verschiedenartiger Weise, bedingt durch die jeweils gegebene „Betroffenen“-Perspektive. Die Dichotomie der anfangs vorherrschenden Kontroll- und Legitimationsfunktion und der nun an Bedeutung gewinnenden Entwicklungs- und Verbesserungsfunktion wird mittlerweile auch durch die Transparenzfunktion ergänzt (Beerkens 2015, S. 237). Hierbei werden die Spannungen zwischen konzeptioneller und pragmatischer Ebene besonders deutlich.

Die externe Qualitätssicherung fokussiert bis heute vor allem auf die konzeptionelle Ebene der Qualitätssicherung (bei Studiengängen) und des Qualitätsmanagements (bei der Systemakkreditierung), und bezieht die pragmatische Meso- und Mikroebene nur partiell oder stichprobenartig ein. Methodisch ist dies durch die Anlage des Peer-Review-Verfahrens mit ein oder zwei Vor-Ort-Besuchen auch kaum anders möglich. Die Schwächen der punktuellen und sehr ausschnitthaften Betrachtung werden von Hochschulen immer wieder auch beklagt, bieten aber gegebenenfalls auch Vorteile bei der *Fassadengestaltung*.

Als Momentaufnahmen basieren Begutachtungen auf Dokumenten, die die (vermeintliche) Wirklichkeit beschreiben (Selbstbericht) und belegen (z. B. Evaluationsordnung, Qualitätsmanagementhandbuch) und nutzen die mündlichen Äußerungen von Hochschulmitgliedern im Rahmen der Vor-Ort-Gespräche zur Verifizierung. Im Fokus steht die Kriterienerfüllung im Sinne des „fitness-for-purpose“. Aufgedeckte Schwächen werden dahingehend geprüft, ob Auflagen erforderlich sind, weniger aber im Hinblick auf Optionen einer Weiterentwicklung oder Behebung.

Die vorrangige Ausrichtung auf die formalen Strukturen und Prozesse soll die interne und externe Legitimation des Qualitätsmanagements prüfen bzw. sicherstellen (vgl. Kaufmann 2012, S. 224 f.), nimmt dabei aber zumeist die

Faktoren für die Funktionsfähigkeit und Leistungsfähigkeit, die informellen Praktiken, bis heute offiziell gar nicht und methodisch unzureichend auf.

Der lange bekannte Sachverhalt (vgl. Vettori 2012), dass das tagtägliche Zusammenwirken der Qualitätsmanagement-*Elemente* (Gremien, Prozesse, Evaluationsverfahren, Kennzahlen usw.) über die interpersonelle Kommunikation und Kooperation verläuft, wird methodisch nur durch häufig unsystematische Fragen im Rahmen der Vor-Ort-Besuche erfasst. Die formale Darstellung eines Qualitätsmanagements über Organigramme, Prozessdarstellungen und Ordnungen/Satzungen verweist zwar auf Suchorte für die Praxis. Belege oder Evidenzen der Praxis (Protokolle, Beschlüsse, Erhebungen usw.) gibt es für die tagtäglich glückende oder missglückende interpersonelle Kommunikation oder Kooperation aber in den veröffentlichten Akkreditierungsberichten eher selten.

Hinzu kommt auch auf konzeptioneller Ebene, „that, because of the complicatedness of L&T [= Learning and Teaching; AR] processes, L&T quality is much more difficult to assess and improve as compared to quality in other HEI [= Higher Education Institutions; AR] areas (like, e. g. research)“ (Leiber 2016a, S. 3). Leiber plädiert dafür, dass „HEIs should use PIs [= performance indicators; AR] in L&T (as well as in other areas) ... to establish and improve abilities of self-governance and ... autonomy ...“ (Leiber 2016a, S. 24).

Die Feststellung oder Beobachtung eines „funktionierenden Qualitätsmanagement(system)s“ ist also gegebenenfalls nicht nur eine fragwürdige Feststellung, sondern zudem eine mehr oder weniger plausible Fiktion: Niemand ist zu dieser allumfassenden Beobachtung fähig – weder die Hochschulmitglieder selbst noch die externen Peers. Zudem gibt es bislang auch keine begründbaren Festlegungen, wie das Verhältnis von geglückter und missglückter Kommunikation und Kooperation bzw. wie die daraus resultierenden Ergebnisse zu bewerten sind, um von einem (nicht) funktionierenden Qualitätsmanagement oder einem System zu sprechen. Objektivierende Informationen, die wie Leiber (2016a, S. 4) feststellt, selbstredend zu interpretieren sind, können hier aber die Evidenzbasierung unterstützen.

Pietzonka stellte nach einer Auswertung von Auflagen der Programmakkreditierung 2012 ernüchtert fest: „Die Programmakkreditierung ist nicht in der Lage, die Wirksamkeit der hochschulinternen Qualitätssicherung hinreichend sicherzustellen.“ (Pietzonka 2012, S. 59)

Diese Bewertung muss man sicherlich in erster Linie dem damaligen Entwicklungsstand der Begutachtungsverfahren als auch der hochschulinternen Qualitätssicherung im Untersuchungszeitraum zuschreiben. Die Frage, inwiefern externe Qualitätssicherungsverfahren die Wirksamkeit hochschulinterner Verfahren erfassen können, bleibt aber bis heute aktuell (vgl. Leiber 2016a, Stensaker/Leiber 2015).

Informelle Strukturen und Prozesse wurden im Rahmen von Begutachtungen lange Zeit auch nicht akzeptiert, was insofern nachvollziehbar ist, da sie

keiner (formalen) Verbindlichkeit unterliegen. Damit wurde durch Akkreditierungsverfahren einerseits ein Zwang zur Formalisierung von Strukturen und Prozessen ausgelöst, der dann wiederum von Hochschulmitgliedern, aber auch von extern Beobachtenden als Bürokratisierung wahrgenommen und kritisiert wurde.¹³ Andererseits hat die Außerachtlassung der informellen Strukturen (z. B. interne Arbeitsgruppen) und Prozesse (nicht formal festgelegte Handlungsroutinen/Verfahrensweisen) wesentliche Erfolgsmomente eines Qualitätsmanagements verkannt.

Angesichts der Weiterentwicklung und „Reifung“ des Qualitätsmanagements ist es an der Zeit, die Begutachungskriterien und -verfahren zu überdenken. Es ist durchaus denkbar, dass ein funktionierendes Qualitätsmanagement durch die punktuelle und ausschnitthafte Anlage eines Begutachtungsverfahrens gar nicht adäquat erfasst werden kann. Zwar bieten seit 2018 auch sogenannte „Alternative Verfahren“, wie sie der Studienakkreditierungsstaatsvertrag vorsieht, Möglichkeiten, den Nachweis der Kriterienerfüllung anders zu gestalten. Die Furcht vor einer Veränderung scheint aber so groß zu sein, dass der *Erprobungsraum* sehr reglementiert wurde (Akkreditierungsrat 2019).

Zudem ist derzeit auch zu beobachten, dass die seitens der Kultusministerkonferenz 2017 in der Begründung des Studienakkreditierungsstaatsvertrages eingeräumten Gestaltungsspielräume¹⁴ für ein Qualitätsmanagement, das hochschulintern die Programmakkreditierung nicht nachbildet, kaum gewährt werden. Diese Abwehrhaltung wird die in den letzten Jahren erlangte Akzeptanz der externen Qualitätssicherung gegebenenfalls schwinden lassen.

Eine weitere Leerstelle der externen Qualitätssicherung, die sich unmittelbar auf die Gestaltung des Qualitätsmanagements auswirkt, bleibt die Professionalisierung der Gutachter*innen in Deutschland. Dabei geht es nicht um ein vermeintliches Training der Inhalte, sondern um möglichst einheitliche Anwendung von Kriterien und um ebensolches methodisches Vorgehen bei der Begutachtung. Dies wird bis heute den Gutachter*innen selbst oder den Agenturen überlassen und führt folglich zu Unterschieden. Der Mehrwert für das deutsche Begutachtungswesen, der durch Trainings sowie Austausch von Erfahrungen gewonnen werden könnte, würde wesentlich zur Weiterentwicklung des Gesamtsystems beitragen.

Fazit: Die zur Qualitäts-Erfassung eingesetzten Verfahren der Qualitätssicherung (Akkreditierung, Evaluation, Audit usw.) werden – hochschulintern

13 Siehe dazu den Beitrag von Peer Pasternack und Sebastian Schneider in diesem Band; Anm. d. Hrsg.

14 Dabei gilt der auch bisher nachdrücklich vertretene Grundsatz, dass vorhandene Gestaltungsspielräume, die durch eine Vielzahl von Kann- oder Sollbestimmungen und einschränkende Formulierungen zum Ausdruck kommen, flexibel und produktiv auszuschöpfen sind (KMK, 2017b, S. 30).

wie hochschulextern – immer wieder hinsichtlich ihrer Unzulänglichkeiten kritisiert. Dies ist zum Teil durch die methodische Anlage oder ein unterschiedliches Qualitätsverständnis, aber auch durch Machtfragen der Beteiligten begründet. Die stärkere Hervorhebung der Entwicklungsfunktion hat dies nur teilweise gemildert, und es ist nicht zu erwarten, dass jemals ein alle zufriedenstellender Zustand erreicht wird. Doch letztlich geht es ja auch weniger darum, sondern um die konstruktive Nutzung der Irritationen, die mit den Verfahren ausgelöst werden.

Qualitätsmanagement – Vielfalt und Wirksamkeit

Auch das Qualitätsmanagement¹⁵ wurde (eher) extern induziert und sollte angesichts der zunehmenden Selbststeuerung (Autonomie) u. a. eine Kontrolle und Rechenschaftslegung hochschulischer Leistungen ermöglichen. Insofern gab es (zunächst) eine Fokussierung auf die Schaffung formaler Strukturen und Prozesse, da letztlich nur diese legitimieren, während hochschulintern über die Initiierung von – häufig extern finanzierten – Projekten zunächst eher erweiterte informelle Strukturen und Prozesse etabliert wurden. Zum Aufbau von Qualitätsmanagement wurden nicht selten auch die Modelle aus der Wirtschaft orientierend herangezogen: DIN ISO 9000, EFQM, TQM usw. Der Einfluss dieser Modelle blieb aber eher begrenzt, da sie die plurale und begrenzt standardisierbare Wirklichkeit von Lehre und Forschung kaum nachbilden können.

Seyfried/Ansmann/Pohlenz (2019) formulierten im Zusammenhang mit der Untersuchung der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement folgende These: „While isomorphism may be an external stimulus for the adoption of quality management, institutional entrepreneurship might be a key variable for the implementation of quality management ...“ (Seyfried/Ansmann/Pohlenz 2019, S. 116).

Festzustellen ist heute eine Vielfalt der Ausprägungen von Qualitätsmanagement an den Hochschulen (vgl. Rigbers/Jakubowicz/John 2017). Die wissenschaftliche Untersuchung von Funktionsfähigkeit und Wirksamkeit und die diesbezügliche Theoriebildung stehen eher noch am Anfang (vgl. Seyfried/Ansmann/Pohlenz 2019, Seyfried/Pohlenz 2017, 2018, Ansmann/Seyfried 2018, Leiber 2016, 2016b).

15 Qualitätsmanagement wird in diesem Beitrag als Teil des Hochschul-/Wissenschaftsmanagements verstanden. In der Literatur findet sich bis heute keine eindeutige, vor allem auch wissenschaftlich begründete Abgrenzung zwischen beiden Begriffen und in der Praxis werden in beiden Feldern ähnliche Verfahren oder Instrumente eingesetzt (siehe Rigbers 2016, S. 306).

Die Vielfalt des Qualitätsmanagements an den Hochschulen zeigt sich in unterschiedlichen Begrifflichkeiten und wurde wesentlich auch durch Gegebenheiten beeinflusst: Hochschulen unterscheiden sich nicht nur *äußerlich* – durch Größe, fachliches Profil, Ressourcenausstattung und externe Vernetzung usw. –, sondern auch durch ihre interne Beschaffenheit. Dies betrifft die Organisation der vielfältigen Aufgaben (Lehre und Studium, Forschung, Nachwuchsförderung, Wissens- und Technologietransfer, Third Mission usw.), strategische Ziele und ihre jeweilige Priorisierung, Verhältnis von formaler und informeller Kommunikation und Kooperation, Zusammenhalt der Mitglieder durch Identifikation mit der Einrichtung usw. Diese Beschaffenheiten und vielmehr noch die Entwicklung(-sgeschichte) einer Hochschule prägen die Organisationskultur¹⁶. Auch dieses Feld ist in Bezug auf die eingangs genannten Fragen und überhaupt die prägenden Größen für das Qualitätsmanagement noch wenig erforscht.¹⁷

Hochschulen sind besondere Organisationen und für das Verständnis des Qualitätsmanagements müssen verschiedene Ebenen unterschieden werden: Die konzeptionelle Ebene des Qualitätsmanagements und die alltägliche Praxis auf den (Makro-, Meso- und Mikro-)Ebenen. Während die konzeptionelle und gegebenenfalls auch Systemebene des Qualitätsmanagements die interne und

16 Organisationskultur hat als Begriff seine Wurzeln in der Kulturanthropologie: Demnach bildet jede Organisation eine Kultur heraus, die sich aus dem Zusammenspiel von Werten, Normen und Einstellungen ergibt und das kollektive und individuelle Handeln in Organisationen prägt sowie wie auch das Auftreten nach außen hin. Schein (1985, S. 25) definiert Organisationskultur als „ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit Problemen weitergegeben wird.“

17 In diesem Beitrag wird nicht näher betrachtet, wie die Idee bzw. die Veränderung der Ideen von Universität (Forschungsuniversität, unternehmerische Universität usw.) die Erscheinungsformen von Hochschulen und ihrem Qualitätsmanagement beeinflussen. Es kann angenommen werden, dass der Einfluss nicht unerheblich ist, da Diskussion um das Qualitätsmanagement immer auch extern getragen werden von impliziten oder expliziten Erwartungen an die Hochschule und intern von einem spezifischen Selbstverständnis. Angesichts der vielfältigen Aufgaben, die die Gesellschaft mittlerweile an Hochschulen heranträgt und die sich Hochschulen selbst als Aufgaben (Mission) geben, stellt sich die Frage nach einem zukünftig adäquaten Selbstverständnis: Kommt das Paradigma der ökologischen Universität? „So there is an apparent tension here between authenticity and responsibility, between the inner and the outer callings of the university. Perhaps the circle can be squared; perhaps the university – as it unfolds the 21st century – can be both authentic and responsible. These two dimensions, of authenticity and responsibility, may be seen in what we may term the ecological university. This is a university that takes seriously both the world’s interconnectedness and the university’s interconnectedness with the world“ (Barnett 2011, S. 451).

externe Legitimation – über die Dokumentation in Qualitätsmanagementhandbüchern, Grundordnungen, Qualitätsordnungen usw., um Anforderungen externer Begutachtungsverfahren (z. B. Systemakkreditierung) zu genügen – sicherstellt, wird sie durch Entscheidungen von Gremien (z. B. Senat, Kommissionen) und Funktionsträger*innen (z. B. Rektorat, Rektor*in, Dekan*in) und individuellem Handeln (z. B. Zustimmung/Ablehnung eines Gremienmitgliedes, Halten einer Vorlesung, Durchsicht von Klausuren, Bearbeiten von Anträgen) zur „gelebten Praxis“. Für die unzähligen individuellen Handlungen gibt es Vorgaben (z. B. die Zuständigkeit eines spezifischen Gremiums für einen spezifischen Vorgang), Hilfsmittel (z. B. einen Fragebogen für die Lehrveranstaltungsbefragung und ein Auswertungsverfahren) sowie Orientierungen (z. B. Routinen, Gewohnheiten) und Auslegungsspielräume. Ein Qualitätsmanagement ist also nicht gegeben, auch wenn es dokumentiert ist, sondern wird tagtäglich erzeugt durch das mit unterschiedlicher Reichweite versehene individuelle Handeln der Hochschulmitglieder und auch externer Personen (vgl. Ansmann/Seyfried 2018). Und dieses Handeln kann für die Konzeption des Qualitätsmanagements förderlich, aber auch hinderlich sein (vgl. Kleijnen et al. 2014).

Die Frage, inwieweit ein Qualitätsmanagement statisch/stabil, verbindlich/zuverlässig oder volatil/unverbindlich ist, muss daher verschiedene Ebenen adressieren. Die systematische Unterscheidung von und In-Bezug-Setzung der konzeptionellen und der pragmatischen (Makro-, Meso- und Mikro-)Ebene ist allerdings keineswegs üblich. Weder in Hochschulen noch in der Praxis der Begutachtungsverfahren – so werden beispielsweise bei Begutachtungen immer wieder auch individuelle Handlungsdefizite ohne nähere Prüfung als Systemmängel identifiziert. Wir wissen noch viel zu wenig darüber, wann dies gerechtfertigt sein kann. Umgekehrt ist auch festzustellen, dass individuelle oder kollektive Handlungen Konzeptionsmängel – beispielsweise fehlende Festlegungen von Zuständigkeiten – eines Qualitätsmanagementsystems auffangen (können). Wir benötigen also mehr Untersuchungen und müssen auch Begutachtungsverfahren dahingehend gestalten. Hier haben Seyfried/Ansmann/Pohlenz (2019) wichtige Belege für das Zusammenspiel externer Bedingungen und hochschulinterner „Verarbeitung“ vorgelegt. Sie fanden „empirical evidence regarding the influence of institutional pressure on quality management adoption. Quality management actors have consistently stressed the importance of coercive, mimetic and normative influences in this context“ und sie konstatieren: „... if quality management in teaching and learning is supported by higher education institutions’ leadership, and if higher education institutions’ management shows interest in quality management, quality managers will perceive high levels of quality management effectiveness“ (Seyfried/Ansmann/Pohlenz 2019, S. 126-127).

Elken und Stensaker haben mit ihrem Beitrag „Conceptualizing ‚quality work‘ in higher education“ (2018) darüber hinaus auf die alltägliche Praxis verwiesen: „Instead of studying how specific institutional structures, quality systems, strategies or norms and values affect quality, attention should be turned towards how actors‘ quality work also reshapes the institutions themselves“ (Elken/Stensaker 2018, S. 198).

In vielen deutschen Hochschulen geht es mittlerweile um die Verfeinerung des Qualitätsmanagements, d. h. insbesondere die bessere Abstimmung von Zuständigkeiten, die Justierung von Prozessschritten, die zweck- und zielgerichtete Optimierung eingesetzter Verfahren und Instrumente. Diese Aktivitäten verlaufen vorrangig auf der Meso- und Mikroebene und müssen sich nicht notwendigerweise überhaupt oder unmittelbar auf der konzeptionellen Ebene niederschlagen: Die Änderung der Qualitäts- oder Evaluationsordnung oder einer Prozessdarstellung *macht* noch kein neues Qualitätsmanagement.

Seyfried/Reith (2019) haben auf der Basis eines vierjährigen Projektes zu den Wirkungen des Qualitätsmanagements festgestellt, dass „Quality management is not free from ambiguities and contradictions“ (Seyfried/Reith 2019, S. 289) und folgern, dass „deadly sins‘ ... should be avoided to establish a successfully functioning quality management system ...“ (Seyfried/Reith 2019, S. 290): *Gluttony* – Formalisierung und Bürokratisierung; *Wrath* – Standardisierung von Verfahren und Instrumenten; *Envy* – Benchmarking; *Lust* – Kontrolle und Prüfung; *Greed* – Verselbständigung der Qualitätsmanagement-Einheit; *Sloth* – Fehlende Koordination und fehlende Kommunikation; *Pride* – Zunehmende Hierarchie. Eigene, allerdings nicht systematische Beobachtungen bestätigen dies zum Teil.

Die Einführung neuer Instrumente und Verfahren und gegebenenfalls auch Prozesse oder zumindest die verbindlichere Regelung von Vorgängen führen zwangsläufig zu mehr Bürokratie (Dokumentationszwang), und es stellt sich häufig die Frage, ob der Mehrwert der Transparenz (für andere Hochschulmitglieder und Externe) und (der chronologischen) Nachvollziehbarkeit dies im Sinne der (besseren) organisationalen Funktions- und Entwicklungsfähigkeit aufwiegen? Allerdings ist die Bürokratisierung nicht allein dem Qualitätsmanagement zuzuschreiben, sondern vielmehr insgesamt der Veränderung der organisierten Institution Hochschule in einer sich ausdifferenzierenden Hochschul- und Wissenschaftswelt (vgl. Seyfried/Pohlenz 2017, S. 110, Pasternack et al. 2018, S. 14 ff., Pasternack/Schneider in diesem Band).

Eine besondere Herausforderung für die Weiterentwicklung/Verfeinerung des Qualitätsmanagements ist die Prüfung der (ursprünglich) zugrunde gelegten Prämissen: Wie können die mit dem Qualitätsmanagement verfolgten Ziele – die Unterstützung hochschulinterner Entscheidungen und die Rechenschaftslegung gegenüber Externen – weiterhin wirkungsvoll und effizient erreicht werden? Hier kann man einerseits kontinuierlich stattfindende, inkre-

mentelle Veränderungen bei den eingesetzten Instrumenten/Verfahren, auch Prozessen und manchmal auch Strukturen beobachten (vgl. oben), aber auch ein Beharren auf dem einmal Etablierten. Und dies kann ein *Festhalten am Bewährten* auch zur Statussicherung sein oder auf Angst vor (vermeintlichen) Widerständen bei Veränderungen beruhen. Auch neue hochschulexterne Vorgaben (z. B. Qualitätsbericht bei systemakkreditierten Hochschulen) verursachen Verunsicherungen, mit denen Hochschulen unterschiedlich umgehen. Die von Seyfried/Reith (2019) als Standardisierung, Kontrolle und Prüfung sowie Verselbständigung bezeichneten Sünden bieten hier nicht nur Hinweise, sondern verweisen auf innerhochschulische (Aushandlungs-)Prozesse, die nicht extern angestoßen sein müssen.

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt betrifft das Verhältnis von Formalität und Informalität: „Wir wissen aus der Organisationsforschung, dass es die informellen Praktiken sind, die in Unternehmen, Krankenhäusern, Armeen und Verwaltungen den Betrieb am Laufen halten. Es sind die kleinen, nicht durch die Formalstrukturen abgesicherten Routinen, die systematische Abweichungen vom offiziellen Regelwerk und manchmal auch die gut kaschierten Gesetzesverstöße, die den „Schmierstoff“ für eine bürokratische Maschinerie bilden“ (Kühl 2017, S. 199).

Für den Aufbau und die Weiterentwicklung/Verfeinerung des Qualitätsmanagement sind diese informellen Aktivitäten ganz entscheidend und für viele Hochschulen war und ist eine der größten Herausforderungen, eine adäquate Balance zwischen einer (zu großen) Personenabhängigkeit des Qualitätsmanagements und einer übermäßigen, bürokratisch abgesicherten Verbindlichkeit durch Ordnungen und umfangreiche Prozessdokumentationen zu finden. Und dies betraf bzw. betrifft nicht nur die interne Legitimität und Funktionsfähigkeit, sondern insbesondere auch die externe Legitimierbarkeit.

„Dieses – für Beobachter häufig verdeckt ablaufende – Zusammenspiel zwischen formalen und informalen Ordnungen macht für Organisationen Sinn, weil die Verabschiedung von Regeln, an die sich alle Mitarbeiter halten müssen, auf der einen Seite ein hohes Maß an Beständigkeit erhält, über mehr oder minder stark kaschierte Abweichungen aber auf der anderen Seite die Möglichkeit zu Anpassungen offenhält“ (Kühl 2017, S. 200).

Diese informellen Ordnungen sind für Externe, beispielsweise bei einer Begutachtung nicht erkennbar und müssen daher durch die Hochschule gegebenenfalls offengelegt werden. Bislang birgt dies allerdings nicht selten die Gefahr, zu verbindlichen Regelungen verpflichtet zu werden.

Manchmal verlangen aber auch hochschulinterne Konflikte nach einer verbindlicheren Regelung. Kühl warnt in seinem Beitrag, dass entdeckte Regelabweichungen zur Spezifizierung von Regelungen führen (können), die damit einen *bürokratischen Teufelskreis* befördern. Der Versuch, möglichst jedes Handeln von Hochschulmitgliedern und deren Beziehungen nach außen zu formalisie-

ren, um Unsicherheiten und Risiken zu minimieren, führt gegebenenfalls in eine Endlosschleife.

Es ist eine bislang ungelöste Frage, welches Verhältnis von formalen und informellen Strukturen und Prozessen gegeben sein muss, damit ein Qualitätsmanagement als funktionsfähig betrachtet werden kann. Es ist davon auszugehen, dass hier die Organisationskultur eine ganz maßgebliche Rolle spielt: „It is, generally spoken, the interplay of the manifest and formal quality assurance processes and the latent and informal values and assumptions that lie at the heart of enhancing an institutional quality culture“ (Vettori 2012, S. 8). Die *Messbarkeit* informeller Strukturen und Prozesse ist allerdings äußerst schwierig. Dennoch wird dafür plädiert, dies expliziter in die konzeptionelle Gestaltung des Qualitätsmanagement und insbesondere methodisch auch in die Begutachtungsverfahren aufzunehmen.

Zu guter Letzt: Die externe Qualitätssicherung geht vom Anspruch eines Qualitätsmanagementsystems aus, in dem die Elemente systematisch miteinander verbunden sind und prozesshaft geschlossene Qualitätsregelkreise (plan-do-check-act) ermöglichen. Dieser nachvollziehbare Anspruch trifft auf eine Hochschulwirklichkeit mit umfangreichen Kommunikations- und Kooperationsaktivitäten, die aber zeitlich und prozessual und vor allem dauerhaft selten bis ins letzte Detail aufeinander abgestimmt werden können: Zwischen der konzeptionellen und damit idealtypischen Dokumentation und dem Alltags Handeln mag es da mehr oder weniger große Abweichungen geben – mal grundsätzlich, mal anlassbezogen. Angesichts der auch bekannten Resilienz des Qualitätsmanagements, das durchaus auch das Fehlen von Aktivitäten durch nicht-besetzte Schlüsselpositionen verkraften kann, ist das System eine (hilfreiche) Fiktion: Es ermöglicht Sinnstiftung.

Mit dieser Betrachtung soll einerseits auf Desiderate wie gegebenenfalls vorhandene Mängel einer internen Selbstorganisation der Hochschule hingewiesen werden, die nicht nur ein Leitungsproblem ist, sondern gegebenenfalls auch aus einem nicht mehr zeitgemäßen Verständnis der Wissenschaftsfreiheit resultieren kann – ganz abgesehen von den schon erwähnten Mängeln in der Kommunikation.

Fazit: Der Diskurs kontroverser Sichtweisen ist immer der beste Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung – mit Schweigen kann keine von allen Mitgliedern getragene Organisation geschaffen werden. Der Diskurs muss aber gestaltet werden, d. h. im Rahmen formaler und informeller Strukturen nicht nur geführt werden, sondern auch zu Ergebnissen führen, die von weitgehend allen mitgetragen werden. Dies ist ein Grundprinzip für den Aufbau und die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements und gilt ebenso für weitere Bereiche. Diese Diskurse vermögen zu klären, ob die verschiedenen *Elemente* eines Qualitätsmanagements von den Hochschulmitgliedern oder auch externen Personen als ein System oder eher ein loses Mit- und Nebeneinander wahrgenom-

men werden. Ebenso kann geklärt werden, ob das Qualitätsmanagement in das Hochschulmanagement integriert und Teil des Hochschulalltags ist oder ob hier ein *Sondersystem*, beispielsweise für die Systemakkreditierung gefahren wird und werden soll.

Fazit – Sind der Qualitätsbegriff und das Qualitätsmanagement noch zukunftsfähig?

Die Paradoxien (Fiktion der umfassenden Erfassung eines Qualitätsmanagementsystems), Widersprüche (zwischen Konzepten und der Wirklichkeit) sowie Leerstellen (Messbarkeit von Qualität) wurden in diesem Beitrag beispielhaft beschrieben. Dennoch gilt der Aufbau des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre an den Hochschulen allgemein als Erfolgsgeschichte, die jetzt in die Phase der Verfeinerung übergeht.

An dieser Stelle sehen wir eine Bruchlinie: Qualitätsmanagement ist kein Selbstzweck, sondern es soll qualitätsförderliche Rahmenbedingungen für Studium und Lehre schaffen. Die Verfeinerung von Verfahren und Instrumenten, die Vertiefung der Diskurse um das Qualitätsverständnis oder auch die Schließung der plan-do-check-act-Zyklen sind daher einerseits zu begrüßen. Sie bergen aber andererseits die Gefahr, zu einem Selbstzweck zu werden, wenn nicht immer wieder auch der Bezug zu den externen Herausforderungen und den Zielen der Hochschule hergestellt wird.

Wenn wir Zukunftsfähigkeit als die Fähigkeit zur (bewussten) Selektion und Verarbeitung externer Impulse für Fortbestand und Weiterentwicklung (von Systemen) verstehen, dann sollten Hochschulen grundsätzlich zukunftsfähig sein. Als älteste Einrichtung haben sie verschiedenste Zeitläufe „erfahren“ und haben externe Impulse in unterschiedlicher Weise immer wieder erfolgreich verarbeitet. Daran wird auch die Explizierung des Qualitätsbegriffes und die Etablierung eines Qualitätsmanagements (einschließlich der Qualitätssicherung) nichts ändern.

Allerdings ist diese pauschale Aussage dahingehend zu differenzieren, dass es immer „darauf ankommt, was man aus dem Vorhandenen macht“. Zunächst ist es nicht verwerflich, mit dem Begriff Qualität bestimmte Erwartungen bezüglich eines Gegenstandes zu verbinden. Ob diese gesellschaftlich teilweise oder gänzlich konsensfähig sind, ist auszuhandeln. Allerdings, und das wurde schon angemerkt, ist das „Verbesserungs-Paradigma“, das den betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff lange begleitet hat, zu hinterfragen: Nicht alles kann ständig und immer wieder verbessert werden. Und dies kann gegebenenfalls auch sehr eng auf die Funktionsoptimierung und weniger auch die Umgebungskompatibilität fokussiert werden.

Die Zweckbestimmung des Qualitätsmanagements als auch der Qualitätssicherung war bisher auf die systemimmanente Optimierung (wie die Verbesserung von Studium und Lehre oder jene von Absolvent*innenquoten usw.) ausgerichtet. Obwohl auch Beschäftigungsbefähigung und gesellschaftliches Engagement im Rahmen der externen Qualitätssicherung eine gewisse Relevanz hatten, wurden die „Grand Challenges“ (Klimaerwärmung, Verlust der Biodiversität, demografischer Wandel, digitale Transformation usw.) höchstens fachlich-inhaltlich adressiert. Ist dies aber ausreichend angesichts der enormen Herausforderungen, vor der alle Gesellschaften einschließlich Politik und Wirtschaft stehen?

Das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre hat sich im vergangenen Jahrzehnt mit der Förderung aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und unvorhergesehen auch angesichts der Digitalisierungs-Folgen der Corona-Pandemie 2020 durch viele methodisch-didaktische Innovationen in der Lehre verändert. Zudem führen neue methodische Ansätze wie Transdisziplinarität auch zu inhaltlichen Veränderungen in Forschung und Lehre, die auch das Verständnis von Qualität verändern. Aber die seit längerem mit der Flexibilisierung der Lernwege einhergehende Individualisierung von Lehre und Studium, die Veränderungen der Rollen von Lehrenden und Studierenden und die „offene“ Zukunft, die in einer sich schnell ändernden Wirklichkeit immer auch adressiert werden muss, sind noch ungenügend vom Qualitätsmanagement aufgefangen worden.

Als plurale (mit Bezug auf Wissenschaftsfreiheit und Governance) sowie teilgeschlossene Systeme müssen Hochschulen die intelligente Verarbeitung externer Impulse für das Qualitätsmanagement weiter voranbringen, um handlungsfähig zu bleiben. Neben sich ändernden Kontextbedingungen betrifft dies auch die Anforderungen der externen Qualitätssicherung. Hier besteht aktuell der größte Entwicklungsbedarf: Die Hochschulen sind durch den Profilierungsanspruch und die Ausdifferenzierung ihrer Leistungsbereiche vermeintlich noch vielfältiger als je zuvor. Verfahren der externen Qualitätssicherung, die nicht kontrollieren, sondern die Rechenschaftslegung und Weiterentwicklung der Qualität unterstützen wollen, müssen methodisch weiterentwickelt werden, da punktuelle Begutachtungen dies nur zum Teil leisten können. Aber auch das Qualitätsmanagement muss die Chancen ergreifen und durch funktionale Differenzierung, Spezialisierung und weitere Professionalisierung flexibel auf die Herausforderungen (re-)agieren lernen.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates in der Fassung vom 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. www.akkreditierungsrat.de/de/media/73 (Abfrage: 26.09.2021).
- Akkreditierungsrat (2019): Verfahrensordnung Alternative Akkreditierungsverfahren Beschluss des Akkreditierungsrates vom 04.06.2019. Drs AR 63/2019. www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/AR_Beschluss_Verfahrensordnung_Alternative_Akkreditierungsverfahren_2019-06-04_Drs._AR_63-2019.pdf (Abfrage: 26.09.2021).
- Ansmann, Moritz/Seyfried, Markus (2018): Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13 (1), S. 233-252.
- Barnett, Ronald (2011): The Coming of the Ecological University. In: *Oxford Review of Education* 37 (4), S. 439-455.
- Berkens, Maarja (2015): Quality Assurance in the Political Context: In the Midst of Different Expectations and Conflicting Goals. In: *Quality in Higher Education* 21 (3), S. 231-250.
- Behrenbeck, Sabine (2019): Strategien für die Hochschullehre. In: Von Brockerhoff, Lisa/Keller, Andreas (Hrsg.): *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand*. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Nr. 126, S. 113-120.
- Blanco Ramirez, Gerardo (2013): Studying Quality Beyond Technical Rationality: Political and Symbolic Perspectives. In: *Quality in Higher Education* 19 (2), S. 126-141.
- Blümel, Albrecht (2016): Hochschulleitung und Hochschulmanagement. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, S. 517-532.
- Bundesverfassungsgericht (2016): Beschluss des ersten Senats vom 17. Februar 2016 zur Akkreditierung von Studiengängen. 1 BvL 8/10. Karlsruhe. www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2016/02/lS20160217_1bvl000810.html (Abfrage: 26.09.2021).
- Deutsche Mathematiker-Vereinigung (2009): Stellungnahme der Deutschen Mathematiker-Vereinigung zur weiteren Ausgestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Mathematik, Wirtschafts-, Techno-, Computermathematik etc. www.mathematik.de/presse/623-stellungnahme-zu-bachelor-und-master?highlight=WyJxdWFsaXRcdTAwZTR0c3NpY2hlcuVuZyJd (Abfrage: 26.09.2021).
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2018): Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. <https://fakultaetentag-psychologie.de/empfehlungen-und-stellungnahmen/details/empfehlungen-des-dgpps-vorstands-zur-qualitaetssicherung-in-studium-und-lehre/> (Abfrage: 26.09.2021).
- Elken, Mari/Stensaker, Björn (2018): Conceptualising “Quality Work” in Higher Education. In: *Quality in Higher Education* 24 (3), S. 189-202.
- Enders, Jürgen (2016): Differenzierung im deutschen Hochschulsystem. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, S. 503-516.
- ENQA (2015): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels. www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/ (Abfrage: 26.09.2021).
- Harvey, Lee (o. J.): A Critical Analysis of Quality Culture. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.56&rep=rep1&type=pdf> (Abfrage: 26.09.2021).
- Harvey, Lee/Green, Diana (1993): Defining Quality. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), S. 9-34.
- Hornbostel, Stefan (2012): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Maasen, Susanne/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 277-287.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer.

- Kaufmann, Benedict (2012): *Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kempgen, Sebastian (2020): *Studienqualität: Begriffe – Modelle – Analysen*. Schriften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 4. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Kleijnen, Jan/Dolmans, Diana/Willems, Joe/van Hout, Hans (2014): *Effective Quality Management Requires a Systematic Application and a Flexible Organisational Culture: A Qualitative Study Among Academic Staff*. In: *Quality in Higher Education* 20 (1), S. 103-126.
- Kühl, Stefan (2017): *Der bürokratische Teufelskreis: Zum Verständnis von Formalität und Informalität an Hochschulen*. In: *Forschung und Lehre* 03, S. 199-201.
- Kultusministerkonferenz (2017a): *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*. Berlin. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf (Abfrage: 26.09.2021).
- Kultusministerkonferenz (2017b): *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf (Abfrage: 26.09.2021).
- Kultusministerkonferenz (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. f. vom 04.02.2010. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Abfrage: 26.09.2021).
- Leiber, Theodor (2016a): *Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education: A Contribution to Sustainable Quality Development of the Knowledge and Learning Society*. In: *Qualität in der Wissenschaft* 10 (1), S. 3-12.
- Leiber, Theodor (2016b): *Mission Statements and Strategic Positioning of Higher Education Institutions: A Case Study of 29 German Universities*. In: Pritchard, Rosalind M. O./Pausits, Attila/Williams, James (Hrsg.): *Positioning Higher Education Institutions: From Here to There*. Dordrecht: Sense Publishers, S. 99-124.
- Lengwiler, Martin (2016): *Kontinuitäten und Umbrüche in der deutschen Wissenschaftspolitik (1900–1990)*. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, S. 3-19.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Universität als organisierte Institution*. In: Kieserling, Andre (Hrsg.): *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux, S. 90-99.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): *Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology* 83 (2), S. 340-363.
- Pasternack, Peer (2014): *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformen in den letzten zwei Jahrzehnten*. Bielefeld: Weblar.
- Pasternack, Peer/Schneider, Sebastian/Trautwein, Peggy/Zierold, Steffen (2018): *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Institut für Hochschulforschung (HoF). Reihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Peisert, Hansgert/Framheim, Gerhild (1994): *Das Hochschulsystem in Deutschland*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Pellert, Ada (1998): *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pietzonka, Manuel (2012): *Hochschulinterne Qualitätssicherung in Studium und Lehre aus Sicht von Hochschulangehörigen und Akkreditierungsagenturen*. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch für Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe Verlag, E.7.14, S. 59-74.
- Rigbers, Anke (2016): *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen*. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, S. 297-315.
- Rigbers, Anke (2017): *Zwei Begriffe – eine Mission: Leistung bewerten und verbessern*. In: Lemmens, Markus/Horvath, Peter/Seiter, Mischa (Hrsg.): *Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar*. Bonn: Lemmens, S. 502-522.

- Schein, Edgar H. (1985): *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco.
- Seyfried, Markus (2012): Probleme und Methoden der Qualitätsbewertung in verschiedenen Politikfeldern. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ansätzen zur Qualitätserfassung und Evaluation in Hochschulen und öffentlich-rechtlichem Rundfunk. In: *Zeitschrift für Evaluation* 11 (2), S. 209-232.
- Seyfried, Markus/Ansmann, Moritz/Pohlenz, Philipp (2019): Institutional Isomorphism, Entrepreneurship and Effectiveness: The Adoption and Implementation of Quality Management in Teaching and Learning in Germany. In: *Tertiary Education and Management* 25, S. 115-129.
- Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp (2017): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Qualitätsmanagement als weiches Disziplinierungsinstrument? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 39 (3-4), S. 96-115.
- Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp (2018): Assessing Quality Assurance in Higher Education: Quality Managers Perceptions of Effectiveness. In: *European Journal of Higher Education* 8 (3), S. 258-271.
- Seyfried, Markus/Reith, Florian (2019): The Seven Deadly Sins of Quality Management: Trade-offs and Implications for Further Research. In: *Quality in Higher Education* 25 (3), S. 289-303.
- Steinhardt, Isabel/Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai/Baumann, Janosch/Krücken, Georg (2017): Mapping the Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education: The Emergence of a Specialty? In: *Higher Education* 74 (2), S. 221-237.
- Stensaker, Bjørn/Leiber, Theodor (2015): Assessing the Organisational Impact of External Quality Assurance: Hypothesising Key Dimensions and Mechanisms. In: *Quality in Higher Education* 21 (3), S. 328-342.
- Teichert, Ulrich (2006): Was ist Qualität? In: *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Projekt Qualitätssicherung (Hrsg.). Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band 1. Bonn, S. 168-184.
- Vettori, Oliver (2012): *Examining Quality Culture. Part III: From self-reflection to enhancement*. EUA. Brussels.
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Berlin. Drs. 8639-08. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.html (Abfrage: 26.09.2021).
- Zechlin, Lothar (2017): Wissenschaftsfreiheit und Organisation: Die „Hochschullehrermehrheit“ im Grundrechtsverständnis der autonomen Universität. In: *Ordnung der Wissenschaft* Nr. 3, S. 161-174. https://ordnungderwissenschaft.de/wp-content/uploads/2020/03/20_2017_03_zechlin_wissenschaftsfreiheit_und_organisation__odw.pdf (Abfrage: 26.09.2021).