

Benjamin DITZEL<sup>1</sup> (Hamburg)

# Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft

## Zusammenfassung

Angesichts disruptiver gesellschaftlicher Transformationsprozesse stellt sich für eine „Hochschulbildung der Zukunft“ nicht nur die Frage, wie Prozesse des Lehrens und Lernens zukünftig aussehen werden. Vielmehr stellt sich mit Blick auf die organisationale Rahmung des Lehrens und Lernens auch die Frage, wie eine QM-Praxis in einer komplexen, unsicheren und dynamischen Welt ausgestaltet werden kann. Ausgehend von Bezugspunkten zur QM- sowie zur Organisations- und Managementforschung sowie mit Verweis auf Erfahrungen aus einem Projekt an der HAW Hamburg werden Eckpunkte für eine mögliche Neuausrichtung der QM-Praxis vorgestellt. Reflexion und Forschungsorientierung werden dabei als wesentliche Gestaltungselemente verstanden.

## Schlüsselwörter

Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung, Evaluation, Wirkungsreflexion

---

<sup>1</sup> E-Mail: [benjamin.ditzel@haw-hamburg.de](mailto:benjamin.ditzel@haw-hamburg.de)



## **Science-led impact reflection – Concepts of quality enhancement for future higher education**

### **Abstract**

In view of ongoing disruptive social transformation, the question for “future higher education” is not only what processes of teaching and learning will look like, but rather how quality management (QM) practice can be designed in a complex, uncertain and dynamic world. Based on both QM principles and organisational and management research, as well as experiences from a project at Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg, this article presents key elements for a possible reorientation of QM practice whereby reflection and research orientation are understood as essential design elements.

### **Keywords**

quality management, quality enhancement, evaluation, impact reflection

## **1 Einleitung**

Die Institutionalisierung von Instrumenten, Strukturen und Praktiken des Qualitätsmanagements (QM) an Hochschulen ist eng mit den großen Reformprozessen der 1990er- und 2000er-Jahre verbunden – den Governance-Reformen und der Bologna-Reform. Auf der einen Seite stehen QM-Praktiken für einen „managerial turn“ (KRÜCKEN, BLÜMEL & KLOKE, 2013), bei dem Qualität als etwas verstanden wird, das durch quantifizierende Indikatoren und Erhebungen gemessen und gesteuert werden kann. Auf der anderen Seite dient QM der Absicherung veränderter Studienstrukturen entlang von Struktur- und Rahmenvorgaben.

Die etablierte QM-Praxis hat zweifelsohne dazu beigetragen, dass an Hochschulen eine systematische Auseinandersetzung mit Qualitätsthemen stattfindet (BEER-KENS, 2018, S. 274) und Qualität zu einem Thema der Hochschule geworden ist,

nachdem Qualitätssicherung (QS) traditionell in der Verantwortung Einzelner lag (VETTORI, 2015, S. 86) und vornehmlich auf Grundlage fachdisziplinärer Standards, Werte und Methoden erfolgte (PELLERT, 2002, S. 23). Allerdings wird auch deutlich, dass dadurch ein spezifischer Blick auf die Qualität von Studium und Lehre gerichtet wird, der bestimmte Aspekte hervorhebt, andere aber im Verborgenen lässt.

Dieser spezifische Blick der QM-Praxis lässt sich anhand von zwei Perspektiven charakterisieren: Erstens wird gerade durch Verfahren der (externen) QS wie Programm-/Systemakkreditierung oder Quality Audits das Bedienen externer Anforderungen der Rechenschaftslegung befördert (NEWTON, 2002). Im englischsprachigen Diskurs wird von einer Dominanz der Accountability gesprochen (HARVEY, 2018, S. 15). Auch im deutschsprachigen Diskurs zeigt sich eine Fokussierung auf die Verarbeitung von Legitimationsansprüchen (STEINHARDT, SCHNEIJDERBERG, GÖTZE, BAUMANN & KRÜCKEN, 2018); Ansätze der stärker auf Entwicklung gerichteten Studiengangevaluation wurden in Deutschland durch die Akkreditierung in ihrer Bedeutung zurückgedrängt. Zweitens ist in einer hochschulinternen Perspektive mit QM und Evaluation in zunehmendem Maße eine organisationsweite Steuerungsabsicht verbunden (KLOKE & KRÜCKEN, 2012, S. 316). Weil damit die Existenz und Ausgestaltung von Instrumenten, Strukturen und Prozessen des QM im Vordergrund stehen, wird der Blick in besonderer Weise auf organisationale Belange gerichtet. Konkrete Bezüge zur Handlungspraxis des Lehrens und Lernens bzw. zur Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden treten dabei in den Hintergrund (SEYFRIED & REITH, 2019; STEINHARDT et al., 2018).

Während in den 1990er- und 2000er-Jahren die Reform von Governance- und Studienstrukturen im Mittelpunkt des hochschulpolitischen Diskurses stand, rückt aktuell die Bedeutung gesellschaftlicher Transformationsprozesse in den Vordergrund, wie sie z. B. in Megatrends wie Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel, demographischer Wandel, Wissensgesellschaft etc. zum Ausdruck kommen (vgl. z. B. PETERSEN & STEINER, 2019; WISSENSCHAFTSRAT, 2015). Die Gesellschaft wie auch die Hochschulen stehen vor grundlegenden Veränderungen.

Die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Hochschulen werden auf sehr unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Unter dem Begriff der *Future Skills* (EHLERS, 2020) wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen erforderlich sind,

um die vielfältigen Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt zu bewältigen und zu gestalten. Befördert durch die Corona-Pandemie hat die Auseinandersetzung mit der Frage nach einer Digitalisierung des Lehrens und Lernens (HOCHSCHUL-FORUM DIGITALISIERUNG, 2021) an Dynamik gewonnen. Zunehmend wird auch über eine Flexibilisierung und Individualisierung des Studierens nachgedacht (MÜLLER et al., 2019). Ausgehend vom technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandel formuliert der WISSENSCHAFTSRAT (2022) Empfehlungen zur strategischen Ausrichtung von Hochschulen sowie zur Gestaltung der Lehre, der Studiengänge und der organisationalen Rahmenbedingungen. Die Aufgabe von Hochschulen wird nicht nur im Bewältigen der zunehmenden Komplexität und Dynamik gesehen. Vielmehr schreibt der Wissenschaftsrat den Hochschulen eine wichtige Funktion beim Gestalten und Reflektieren des gesellschaftlichen Wandels zu. Mit Blick auf den Diskurs zu QS und QM stellt sich die Frage, wie eine solche „Hochschulbildung der Zukunft“ organisational gerahmt werden kann, welche Formen der Steuerung und des QM also zukünftig benötigt werden.

Wenn durch dynamische Prozesse oder unvollständiges Wissen Lösungsstrategien im Sinne fundierter ausgearbeiteter Pläne nur noch bedingt ex-ante entwickelt werden können, ist ein Handlungsmodus erforderlich, bei dem einerseits pragmatisch unterschiedliche Problemlösungen entwickelt und ausprobiert werden, andererseits aber ex-post bzw. prozessbegleitend eine fortwährende (möglichst strukturell abgesicherte und wissenschaftlich fundierte) Reflexion der Effekte erfolgt. Anknüpfend an Überlegungen zum *agilen* Management geht es weniger um ein planbasiertes, sondern um ein empirisches, schrittweises, vorantastendes Vorgehen (KORN, 2016).

Der Handlungsmodus einer auf Legitimation gerichteten QS oder eines auf eine vorhersehbare Zukunft gerichteten QM scheint für eine solche Entwicklungsperspektive nicht geeignet zu sein, da er darauf abzielt, durch Akkreditierungsverfahren, fest definierte, überprüfbare Ziele und Standards, standardisierte Evaluationsverfahren oder *objektive* Qualitätsindikatoren bewährte Strukturen und Prozesse zu stabilisieren, anstatt sie infrage zu stellen und Neues auszuprobieren. Je stärker die gesellschaftlichen Transformationsprozesse und die sich daraus grundlegend verändernden Anforderungen an und Rahmenbedingungen für Hochschulen in den Fokus rücken, umso prekärer werden die bislang üblichen Konzeptionen zur Organisationswerdung und Managerialisierung von Hochschulen und mit ihnen klassische Vorstellungen von QS und QM. Gleichzeitig braucht es einen Zugang zur Gestal-

tung von Studium und Lehre, der sich nicht in einer Reaktion auf Trends und Entwicklungen erschöpft, sondern bei dem die Zukunft von Lehren und Lernen durch die Hochschulen und ihre Akteure proaktiv gestaltet wird (REINMANN, 2018).

Ausgehend von dieser Problemanalyse wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine QM-Praxis gestaltet werden kann, die in der Lage ist, einen für die „Hochschulbildung der Zukunft“ ernstzunehmenden Beitrag zum Umgang mit einer komplexen, unsicheren und dynamischen Welt zu leisten. In Abschnitt 2 werden zunächst theoretische Bezüge für eine mögliche Neuausrichtung der QM-Praxis herausgearbeitet. Dazu werden Arbeiten einer Forschung über QM an Hochschulen sowie Arbeiten der Organisations- und Managementforschung herangezogen. Aus dieser Analyse werden in Abschnitt 3 Eckpunkte für eine als wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion verstandene Qualitätsentwicklung (QE) abgeleitet. Um die damit einhergehenden Implikationen zu illustrieren, werden in Abschnitt 4 exemplarisch drei Ansätze einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion vorgestellt, wie sie im Projekt KOMWEID der HAW Hamburg entwickelt und umgesetzt wurden. In Abschnitt 5 werden in einem abschließenden Fazit mögliche Implikationen einer solchen Akzentverschiebung der QM-Praxis erörtert.

## **2 Theoretische Bezugspunkte für eine Neuausrichtung der QM-Praxis**

Die Desiderate einer auf Legitimation und QS fokussierenden QM-Praxis, die von Lehrenden eher skeptisch beurteilt (STENSAKER, 2007, S. 106) und als weitgehend von der eigenen Handlungspraxis des Lehrens und Lernens entkoppelt wahrgenommen (STENSAKER, 2011) wird, sind seit Jahren bekannt. Im Folgenden soll schlaglichtartig aufgezeigt werden, welche Gestaltungsaspekte sich aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen ableiten lassen, um diesen Desideraten zu begegnen und QM im Spannungsfeld zwischen manageriellen und akademischen Bezugspunkten (HAHN, 2019; DITZEL, 2017a) neu zu positionieren. Aus einer Forschung über QM an Hochschulen lassen sich insbesondere drei Gestaltungsmerkmale für eine stärker auf den akademischen Kontext bezogene Ausgestaltung der QM-Praxis ableiten:

(1) *Stärkung der Qualitätsentwicklung*: Ausgehend von der Kritik einer Überbetonung von Legitimations- und Konformitätsaspekten wird bereits seit Längerem gefordert, die beiden Zwecke der QS und QE besser auszubalancieren bzw. stärker auf Entwicklung zu fokussieren (DANØ & STENSAKER, 2007). Im Zuge der Entwicklung dialogorientierter, qualitativer Evaluationsverfahren wie „Teaching Analysis Poll“ (FRANK, FRÖHLICH & LAHM, 2011) oder einer „dialogischen Evaluation“ (BAUERNSCHMIDT & STENGER, 2020) gewinnt die Verwendung von Evaluationsergebnissen als direktes Feedbackinstrument an Bedeutung – auch wenn gleichzeitig Evaluationsergebnisse und quantitative Daten zunehmend für ein „evidenzbasiertes“ QM (BEERKENS, 2018; HAGENAUER, ITTNER, SUTER & TRIBELHORN, 2018; POHLENZ, RATZLAFF & SEYFRIED, 2012) zum Einsatz kommen. Allerdings bleibt bislang vage, was mit Reflexion gemeint ist. Wozu braucht es aus der Entwicklungsperspektive Reflexion? Was heißt Reflexion konkret? Was und wie kann reflektiert werden? Um dies genauer zu betrachten, wird im Weiteren auf Arbeiten der Organisations- und Managementforschung eingegangen.

(2) *Kontextualisierung bzw. Kontextsensibilität*: Schon lange wird im praxisorientierten Diskurs eine „hochschuladäquate“ (NICKEL, 2008) oder „wissenschaftsadäquate“ (POHLENZ & OPPERMANN, 2010) Ausgestaltung des QM propagiert. In empirischen Forschungsarbeiten wird eine solche Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Handlungskontext als „Kontextsensibilität“ (DITZEL & SUWALSKI, 2016) oder „Kontextualisierung“ (DITZEL, 2017a) herausgearbeitet. Diese drückt sich z. B. darin aus, die Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung von Qualität möglichst dezentral zu verorten (POHLENZ & MAUERMEISTER, 2011; ELSKAMP, MAXWILL, WOLLMANN & WORM, 2016); die Wissenschaftler:innen bei der Ausgestaltung des QM und seiner Instrumente zu beteiligen (KÖSTER, 2012; DRESSEL & GRUBER, 2012); Erhebungsinstrumente an divergierenden Informationsinteressen auszurichten (DITZEL, 2017b, S. 52ff.); auf diskursive bzw. kommunikative Praktiken zu setzen (SUWALSKI, 2020, S. 261), die stärker auf Feedback, Reflexion bzw. Lernen und weniger auf Kontrolle abzielen, sowie organisationale Regeln zu flexibilisieren (DITZEL & SUWALSKI, 2016, S. 47).

(3) *Stärkung der Forschungsorientierung*: Der QS- und QM-Praxis wird zudem ein fehlender Forschungsbezug attestiert. Es wird gefordert, wissenschaftlich fundierte Erhebungsinstrumente für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung bereitzustellen

(SCHMIDT, 2010) und QS/QE/QM als inhärente Bestandteile des Wissenschaftsbetriebs zu verstehen (DITZEL, 2017a). Ansätze für eine derartige Stärkung der Forschungsorientierung finden sich im praxisorientierten wie auch im wissenschaftlichen Diskurs. So wird die Frage diskutiert, wie Daten des QM zu Forschungszwecken eingesetzt (STEINHARDT & SCHNEIJDERBERG, 2019) und wie evaluative Praktiken im Sinne des *Institutional Research* (TAYLOR, HANLON & YORKE, 2013; HOWARD, MCLAUGHLIN & KNIGHT, 2012) gestaltet, als Forschungspraktiken verstanden und in organisationale Strukturen und Prozesse eingebunden werden können. Überlegungen zu einer *theoriegeleiteten Evaluation* (POHLENZ & NIEDERMEIER, 2012; WACHSMUTH & HENSE, 2016) tragen dazu bei, bei der Entwicklung von Evaluationsverfahren vermehrt auf Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung sowie auf Alltagstheorien aus der Praxis zurückzugreifen. Auch im Bereich der Hochschuldidaktik zeigen sich mit dem *Scholarship of Teaching and Learning* (HUBER, 2014) oder mit dem *Design Based Research* (REINMANN, 2017) Ansätze, die Lehrpraxis forschend zu begleiten bzw. hochschuldidaktische Forschungs- und Entwicklungspraxis stärker zu verknüpfen (BOSSE, DITZEL, GAEBERT & HERZOG, 2019). Empirischen Erhebungen kommt dabei die Aufgabe zu, nicht nur die Lehrpraxis zu reflektieren, sondern auch neues Wissen zum Ablauf von Lernprozessen und zur Wirkung der Lehrpraxis zu generieren.

Im Anschluss an die vorangegangene Analyse werden im Folgenden mögliche Anhaltspunkte für eine auf Entwicklung ausgerichtete und an professionsbezogenen, akademisch geprägten Handlungslogiken anknüpfende QM-Praxis ausgelotet. Angesichts der Vielfalt theoretischer Perspektiven und Managementansätze kann die Rezeption der organisations- und managementtheoretischen Literatur hier nur selektiv bleiben. Die Auswahl orientiert sich an einer Anschlussfähigkeit zu Themen wie Evaluation, Umgang mit Erhebungsdaten, Reflexion und Weiterentwicklung; gleichzeitig beschränkt sie sich auf grundlegende theoretische Arbeiten.

Zunächst besteht eine für die Organisations- und Managementforschung wichtige Frage darin, was eine Organisation ausmacht und wie sie sich steuernd (von außen) beeinflussen lässt. Dabei wird bereits die Frage nach den Bestimmungsmomenten von Organisation für den Hochschulkontext kontrovers diskutiert. Im Diskurs zur Managerialisierung der Hochschulen werden die hohe Autonomie der Expert:innen,

die lose Kopplung der Organisationseinheiten sowie das *eigentümliche* Entscheidungsverhalten als Defizitbeschreibungen gelesen, die es im Sinne einer *Organisationswerdung* zu überwinden gilt. Im Anschluss an die Leitidee des *New Public Management* (HOOD, 1991) sind Hochschulen an das *Vorbild* von Wirtschaftsunternehmen und das Idealbild einer „vollständigen“ Organisation (BRUNSSON & SAHLIN-ANDERSSON, 2000) anzugleichen. Im organisationssoziologischen Diskurs haben Arbeiten zu den Metaphern der „Expertenorganisation“ (MINTZBERG, 1983; PELLERT, 1999), „lose gekoppelter Systeme“ (WEICK, 1976) und „organisierter Anarchien“ (COHEN, MARCH & OLSEN, 1972) hingegen dazu beigetragen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Organisieren unter Aspekten von Komplexität, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit funktionieren kann.

Nachdem sich Arbeiten der hochschulbezogenen Organisationsforschung lange Zeit in ihrer Kritik an Ideen der Managerialisierung von Hochschulen abgearbeitet haben, setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass es sich bei Hochschulen um „multiple hybrid organizations“ (KLEIMANN, 2018) handelt, es also nicht um ein Entweder-oder, sondern um ein Sowohl-als-auch beider Positionen geht. Angesichts dieser Erkenntnis erscheint es nicht mehr plausibel, die spezifische Operationsweise als per se zu überwindendes Problem anzusehen. Stattdessen bietet es sich an, sie als Teil der Lösung zu begreifen. Diese Betrachtungsweise geht mit einer Neubewertung des zugrunde liegenden Problems einher, auf das eine solche Steuerungskonzeption eine Antwort verspricht. Das Problem, vor dem Hochschulen stehen, ist dann nicht mehr primär darin zu sehen, im Sinne von Accountability Legitimität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen herzustellen oder im Sinne eines engen Verständnisses von evidenzbasierter Steuerung Ziele zu definieren, *objektive* Daten zur Beschreibung der Qualität zu erheben und basierend auf dem Abgleich von Soll und Ist Entscheidungen zu treffen. Vielmehr gewinnt – neben Rechenschaftslegung und Steuerung – das Bewältigen einer immer komplexer, unsicherer, widersprüchlicher und dynamischer werdenden Umwelt an Bedeutung.

Organisationssoziologische Arbeiten helfen zu verstehen, wie Organisation und Management unter diesen Vorzeichen interpretiert werden können. Zunächst sensibilisieren sie dafür, dass es sich bei einer Intervention in ein soziales System wie eine Organisation oder eine Gruppe von Individuen um ein komplexes Unterfangen handelt. Einer deterministischen Intervention von außen im Sinne von Fremdsteuerung sind enge Grenzen gesetzt (WEICK, 1995; LUHMANN, 2000). Von außen

kann – wenn überhaupt – irritiert werden. Das System bestimmt im Sinne seiner autopoietischen Operationsweise bzw. eines durch implizite Orientierungen geleiteten Sensemaking, wie es auf Impulse reagiert.

Erkennt man dieses „Primat der Selbstorganisation“ (WILLKE, 1989, S. 91) an, so stellt sich die Frage, welche Formen der Fremdsteuerung überhaupt funktionieren können. An die Stelle hierarchischer Formen der Steuerung treten laterale, die darauf gerichtet sind, unterschiedlichen Sichtweisen durch Verständigungsprozesse zu begegnen, vertrauensvolle Interaktionsbeziehungen aufzubauen sowie Machtspiele zu analysieren und zu nutzen (KÜHL, 2016). Mit dem Konzept einer „dezentralen Kontextsteuerung“ weist WILLKE (1989) auf die Bedeutung hin, dezentrale Intelligenzen für die Steuerung der Organisation zu nutzen, gemeinsame Orientierungsrahmen in partizipativen Prozessen auszuhandeln sowie die Reflexionsfähigkeit der Organisation zu stärken. Dabei hat die Reflexionsfähigkeit einen Einfluss darauf, wie sehr es einer Organisation gelingt, Impulse von außen wahrzunehmen und produktiv zu verarbeiten. Daran anschließend lässt sich eine wesentliche Funktion von QM darin sehen, Reflexions- und Lernprozesse zu fördern und die dafür notwendigen Orte, Anlässe und Daten bereitzustellen (DITZEL, 2015).

Gleichzeitig stellt sich die Frage, worauf sich eine solche Reflexion beziehen kann bzw. soll. In klassischen Vorstellungen von Management geht es um die Gegenüberstellung von Planung und Umsetzung bzw. von Soll und Ist. Mit PIETSCH & SCHERM (2004) lässt sich von „abweichungsorientierter Reflexion“, mit ARGYRIS & SCHÖN (2018, S. 35ff.) von „Einschleifen-Lernen“ sprechen. Bei dieser klassischen Vorstellung von Management bewegt sich die Reflexion innerhalb existierender (und unhinterfragter) Denk- und Handlungsrahmen (REINBACHER, 2015, S. 3), wie sie explizit in Zielen und Standards oder implizit in Werthaltungen verankert sind. Eine andere Ebene wird durch eine „perspektivenorientierte Reflexion“ bzw. das „Zweischleifen-Lernen“ adressiert. Hierbei geht es darum, die zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen, die „theories-in-use“ (ARGYRIS & SCHÖN, 2018), also die der Handlungspraxis zugrundeliegenden Zielvorstellungen, Konzepte, Denkmodelle oder Wirkannahmen zu hinterfragen. Es geht um ein Innehalten, um „die Aufmerksamkeit auf einen alternativen Bearbeitungsmodus zu lenken“ (ASSELMEYER, 2017, S. 128). Diese Form der Reflexion kann als Handlungsstrategie angesehen werden, möglichen negativen Effekten von Komplexitätsreduktionen durch Managemententscheidungen entgegenzuwirken.

Ausgehend von Überlegungen zur *lernenden Organisation* (SENGE, 1990; ARGYRIS & SCHÖN, 2018) kann Reflexion auf diese Weise zu einem für alle Akteure leitenden Handlungsmodus werden, der sie – ob Lehrende, Studierende, Akteure der zentralen und dezentralen Leitung oder unterstützender Aufgabenbereiche wie QM, Hochschuldidaktik, Studienberatung etc. – auf ihrem Weg hin zu „reflective practitioners“ (SCHÖN, 1983) begleitet. Die Handelnden werden in die Lage versetzt, ihre eigene Praxis und die ihr zugrundeliegenden theories-in-use im Sinne eines reflexiven Lernens (CENDON, 2016) kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dabei lassen sich organisationale Lern- und Veränderungsprozesse in erster Linie als Veränderungsprozesse bezogen auf mentale Modelle verstehen (DITZEL, 2019b). Gleichzeitig wird Reflexion als Momentum einer wissenschaftsadäquaten Managementpraxis nicht in Aktivitäten der QS oder QE ausgelagert, sondern als integraler Bestandteil der Handlungspraxis verstanden.

### **3 Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung und Wirkungsreflexion**

Die im vorherigen Abschnitt herausgearbeiteten Erkenntnisse zur möglichen Ausgestaltung einer wissenschaftsadäquaten QM-Praxis sollen als Anlass und Ausgangspunkt herangezogen werden, über eine forschungs- bzw. wissenschaftsgeleitete Neuausrichtung des QM nachzudenken (vgl. auch DITZEL, 2019a, 2020). Die Basis für eine derart wissenschaftsgeleitete QE bildet die Idee einer reflektierten Praxis bzw. eine Konzeptualisierung der Handelnden als reflektierende Praktiker:innen. In Weiterentwicklung des Konzepts einer *lernenden Organisation* und basierend auf einer grundlegenden Bezugnahme auf die spezifische Organisationsform von Hochschulen und den wissenschaftlichen Modus Operandi wird vorgeschlagen, diese Reflexion der Praxis als eine wissenschaftsgeleitete Reflexion zu begreifen. Entsprechend lässt sich das besondere Profilvermerkmal eines reflektierten und fundierten Umgangs mit Wissen, wie er an Hochschulen bislang primär für den Bereich der Forschung bedeutsam ist, konsequent auf alle Leistungs- und Handlungsbereiche anwenden.

Während Kontrolle in klassischen Vorstellungen von Steuerung/QM – verstanden als abweichungsorientierte Reflexion – eng auf eine ex-ante Planung bezogen und

als hierarchisches Instrument konzeptualisiert wird, rückt angesichts der Grenzen der Planbarkeit und Determinierbarkeit sozialer Interaktionsprozesse Reflexion als Momentum von Management stärker in den Fokus (DITZEL, 2022, S. 89ff.). Eine solche Reflexion bezieht sich nicht nur auf einen Soll-Ist-Abgleich, sondern im Sinne einer perspektivenorientierten Reflexion bzw. eines Zweischleifen-Lernens auch oder gerade auf das Hinterfragen der theories-in-use.

Um die Selbstorganisation der Handelnden anzuerkennen und die Selbstreflexionsfähigkeit der Organisation zu fördern, stellt sich eine das eigene Denken und Handeln hinterfragende Haltung nicht als etwas von der Handlungspraxis in QS/QM/QE-Prozessen entkoppelt, sondern in die lokale Handlungspraxis integriert dar. Evaluation und Reflexion sind demzufolge nicht als Aufgaben von spezialisiertem Personal für QS, QE, QM zu begreifen, sondern als Aufgabe jeder/jedes Einzelnen. Spezialisiertem Personal kommt dabei eine wichtige Unterstützungsfunktion zu, aber weniger in Form des Entwickelns, Durchführens und Auswertens von Erhebungen, als vielmehr des methodischen Begleitens im Sinne einer *Hilfe zur Selbsthilfe*.

In Erweiterung des Konzept des *Scholarship of Teaching and Learning* können sich Prozesse des reflexiven Lernens auf unterschiedliche Akteurskonstellationen und Betrachtungsebenen beziehen: Studierende reflektieren ihr Lernen; Lehrende reflektieren ihren Beitrag zum Lernen der Studierenden; Forschende reflektieren ihren Beitrag zum Erkenntnisgewinn für die Gesellschaft; die Organisation im Allgemeinen und eine QM- und hochschuldidaktische Praxis im Besonderen reflektieren ihren Beitrag zur Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen (was sich auf den Bereich von Studium und Lehre beziehen kann, aber nicht darauf beschränkt sein muss).

Mit dem Konzept einer wissenschaftsgeleiteten QE geht es nicht nur um Reflexion, sondern um einen grundlegenden Forschungs- bzw. Wissenschaftsbezug. Im Sinne des wissenschaftlichen Modus Operandi bedient sich die QM-Praxis dabei selbst wissenschaftlicher Theorien, Methoden, Denkweisen und empirischer Erkenntnisse als Ausgangspunkt zur Gestaltung, Reflexion und Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Eine derartige QM-Praxis bezieht sich auf das Verstehen komplexer Handlungskonstellationen und Wirkzusammenhänge, auf das Reflektieren von Denk- und Handlungsweisen sowie auf das Gestalten von Handlungs- und Lern-

konstellationen. Qualität lässt sich als etwas fortwährend zu Schaffendes, Auszuhandelndes und zu Reflektierendes verstehen.

Dabei lässt sich der Forschungsbezug im Wesentlichen auf zwei Ebenen betrachten: Erstens drückt sich die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung darin aus, dass im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Gestaltung der Handlungspraxis auf theoretische wie empirische Erkenntnisse z. B. der Lehr- und Lernforschung, aber auch der Organisations- und Managementforschung Bezug genommen wird. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis der komplexen Interaktionsprozesse des Lehrens und Lernens, aber auch deren organisationalen Rahmung zu entwickeln. Es geht also darum, Forschungsergebnisse systematisch in Gestaltungsprozesse von Lehre und Studium einzubeziehen (BARNAT, BOSSE & MERGNER, 2017; HAGENAUER et al., 2018). Zu einer solchen wissenschaftlichen Fundierung der Handlungspraxis kann beitragen, das eigene Erfahrungswissen theoretisch und/oder empirisch zu strukturieren und zu reflektieren. Eine solche *Wissensbasierung und wissenschaftliche Fundierung* lässt sich grundsätzlich auf die Gestaltung aller Leistungsbereiche und Prozesse beziehen: Lehre, Curricula, Studienbedingungen, Studienberatung, Studierendenverwaltung, QM, Hochschuldidaktik oder allgemein das Hochschulmanagement.

Zweitens drückt sich die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung der QM-Praxis darin aus, dass nicht nur die Gestaltung der Handlungspraxis, sondern auch deren Evaluation und Reflexion auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Prinzipien erfolgt und selbst als eine forschende Praxis verstanden wird. Dieser auf Evaluation und Reflexion gerichtete Teil der QE lässt sich auch als *wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion* bezeichnen. Mit dem Begriff der Wirkungsreflexion wird hervorgehoben, dass es um eine Reflexion des komplexen Wirkgeschehens (im Bereich Studium und Lehre) geht. Eine derart auf Evaluation basierende Wirkungsreflexion lässt sich entlang folgender Gestaltungsmerkmale beschreiben:

Erstens richtet sich das Erkenntnisinteresse einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion auf die Wirkung, Wirkungsweise und Wirksamkeit von Interventionen in das Interaktionsgeschehen im Bereich Studium und Lehre. Es wird danach gefragt, welche Effekte das Handeln hervorbringen soll und hervorbringt (Wirkung), wie Maßnahmen oder Handlungskonstellationen wirken (Wirkungsweise) und inwiefern zuvor definierte Ziele erreicht werden (Wirksamkeit).

Zweitens stellt eine wissenschaftlich fundierte Evaluation ein wichtiges Instrument einer derartigen Wirkungsreflexion dar. In Abgrenzung zu mitunter recht pragmatischen Evaluationsverfahren der QM-Praxis richtet sich ein wissenschaftlicher Anspruch auf den gesamten Prozess des Auswählens des Evaluationsobjekts, des Definierens der zu beantwortenden Fragen, des Identifizierens zugrundeliegender Bewertungskriterien sowie des Auswählens geeigneter Methoden der Datenerhebung und auswertung (BALZER & BEYWL, 2018).

Was die Ziele einer derartigen Evaluation angeht, stehen drittens anknüpfend an die in der Evaluations- und Wirkungsforschung diskutierten Verwendungszwecke (KROMREY, 2001) entwicklungs- und wissensorientierte Formen der Evaluation im Vordergrund. Im Sinne einer angewandten *Wirkungsforschung* liegt dem Erheben von Daten ein entwicklungs- und forschungsgeleitetes Erkenntnisinteresse zugrunde, das nicht nur darauf gerichtet ist, die Wirksamkeit von Maßnahmen im Sinne einer Leistungsbewertung einzuschätzen und zum Ausgangspunkt für Steuerungsentscheidungen zu machen, sondern auch die komplexe Wirkungsweise von Prozessen und Maßnahmen zu verstehen. Dieses Erkenntnisinteresse kann sich auf die Identifikation handlungspraktischer Verbesserungspotenziale (entwicklungsorientiert) oder auf das Verstehen komplexer Wirkgeschehen (wissensorientiert) richten.

Viertens kommt qualitativen Methoden eine besondere Bedeutung zu. Denn einerseits ermöglichen sie es, die Evaluationsobjekte aus unterschiedlichen Perspektiven und insbesondere aus der Perspektive der Adressat:innen in den Blick zu nehmen. Andererseits wird es insbesondere durch eine „dokumentarische Evaluationsforschung“ (BOHNSACK & NENTWIG-GESEMANN, 2020) möglich, implizite Orientierungen, Wirkannahmen bzw. theories-in-use zu explizieren und damit überhaupt erst einer (kritischen) Reflexion zugänglich zu machen.

Fünftens geht es nicht nur um einen erkenntnisgetriebenen Blick auf das Handlungsgeschehen und seine Wirkzusammenhänge, sondern auch um einen fragenden Umgang mit den über Befragungsinstrumente und quantitative Leistungsindikatoren bereitgestellten Daten (DITZEL, 2020). Daten zum Lehr- und Lerngeschehen dienen weniger als Referenzpunkt einer (objektiven) Leistungsbewertung, sondern als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit spezifischen Erkenntnisinteressen im Hinblick auf eine konkrete Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens sowie deren Rahmenbedingungen. Daten sind immer vor dem Hintergrund ihres

spezifischen Kontexts zu interpretieren; sie liefern nicht per se eine von der Beobachtungsperspektive unabhängige Leistungsbewertung.

Sechstens geht das Primat der Selbstorganisation und die damit verbundene Bezugnahme auf die lokale Handlungspraxis mit einer veränderten Rolle der Handelnden einher. Die Initiative zu einer methodisch geleiteten Reflexion der eigenen Handlungspraxis sollte primär von den lokal Handelnden ausgehen. Damit hängt ein verändertes oder zumindest erweitertes Rollenverständnis bezogen auf die Evaluierenden zusammen. Je nach Kontext der Evaluation sind sie nicht Kontrollierende und auch nicht in erster Linie Dienstleistende für die Bereitstellung von Daten. Vielmehr geht es bei Evaluation im Sinne der Wirkungsreflexion in erster Linie darum, Reflexionsprozesse (methodisch fundiert) zu begleiten. Dieses veränderte Rollenverständnis führt notwendigerweise zu einer Zunahme der Zielkonflikte von Mitarbeitenden des institutionalisierten QM (POHLENZ & REITH, 2016), für die auf Rechenschaftslegung und Steuerung gerichtete Evaluationsmaßnahmen fortbestehen.

## **4 Fallbeispiele zur Illustration unterschiedlicher Facetten der Wirkungsreflexion**

Um die mit einer wissenschaftsgeleiteten Wirkungsreflexion einhergehende Akzentverschiebung zu illustrieren, werden unterschiedliche Beispiele aus dem Projekt KOMWEID der HAW Hamburg vorgestellt.<sup>2</sup> Das Projekt ist darauf gerichtet, Aspekte der Digitalisierung in der Lehr- und Studiengangsentwicklung zu stärken. Dies erfolgt im Rahmen einer mediendidaktischen Beratung von Lehrenden, von Prozessen der Curriculumentwicklung, von Austauschformaten zwischen Lehrenden, durch Entwickeln von Lernmedien und Online-Lernräumen oder durch das Bereitstellen der für digitalisierte Lehr- und Lernformen erforderlichen Infrastruktur.

---

<sup>2</sup> Das Projekt „Kompetenzen weiterentwickeln im digitalen Wandel“ (KOMWEID) wird von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre im Programm „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ gefördert. Siehe auch <https://www.haw-hamburg.de/qualitaet-in-der-lehre/komweid>

Ausgehend von den weiter oben ausgeführten theoretischen Vorüberlegungen wurden ein Konzept für eine projektbegleitende Wirkungsreflexion entwickelt sowie ein entsprechendes Unterstützungs- und Schulungsangebot bereitgestellt. Ziel ist es, die Teilprojekte im Speziellen und die Praxis des Lehrens und Lernens im Allgemeinen durch einen qualitativen, auf Reflexion gerichteten Evaluationsansatz zu begleiten. Im Folgenden werden einzelne Beispiele im Rahmen des Projekts KOMWEID bereits durchgeführter Evaluationsvorhaben vorgestellt.

### **Fallbeispiel 1: Wirkungsorientierte Projektgestaltung und -steuerung**

Eine projektbegleitende Wirkungsreflexion bzw. wirkungsorientierte Projektgestaltung und -steuerung von KOMWEID drückt sich darin aus, dass bereits zu Projektbeginn eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage erfolgte, welche Ziele und intendierten Wirkungen mit dem Projekt und seinen Teilprojekten erzielt werden sollen. Eine derartige Ziel-Analyse orientiert sich an der Wirktreppe nach BEYWL & NIESTROJ (2009, S. 145), bei der die Projektziele durch beobachtbare Outputs (Ergebnisse/Leistungen) und Outcomes (Wirkungen/Effekte) operationalisiert werden. Diese Zieldefinition dient als Grundlage für eine fortwährende selbstkritische Bestandsaufnahme. Diese Form der Selbstreflexion wird für ausgewählte Maßnahmen ergänzt durch systematische Formen der Evaluation.

Eine solche Fremdrefflexion wird von den für das zu evaluierende Teilprojekt verantwortlichen Personen selbst entwickelt, durchgeführt und ausgewertet. Methodisch werden die Projektmitarbeitenden ausgehend von einem Online-Lernraum zum Thema Evaluation/Wirkungsreflexion sowie aufeinander aufbauenden Workshops durch einen projektinternen Referenten für Wirkungsreflexion begleitet. Im Sinne einer Inhouse-Schulung wurden die Projektmitarbeitenden bei allen für ein wissenschaftsgeleitetes Evaluationsprojekt relevanten Schritten begleitet. In Abbildung 1 werden die Elemente einer wirkungsorientierten Projektgestaltung und -steuerung dargestellt. Die im Projektteam durchgeführten Workshops sind den einzelnen Phasen einer wirkungsorientierten Projektplanung, Projektreflexion und Projektentwicklung zugeordnet.

*Was bedeutet Wirkungsorientierung für die Projektsteuerung?*  
**Das Projekt wird auf Wirkung hin orientiert, reflektiert und weiterentwickelt.**

*Leitfrage:*  
**WAS bedeutet KOMWEID, WO wollen wir hin, WIE wollen wir das erreichen, INWIEWEIT gelingt uns das?**

<b>1</b>	<b>Wirkungsorientierte Projektplanung:</b> Ziele & Aufgaben mit Blick auf eine Ausrichtung auf Wirkungen planen	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Workshop 1: Ziel-Analyse</li></ul>	– Was will das Projekt erreichen?
<b>2</b>	<b>Wirkungsorientierte Projektreflexion:</b> Analyse der Wirkungen, Wirkannahmen & Wirkzusammenhänge	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Workshop 2: Umfeld-Analyse</li><li>• Workshop 3: Fokussieren von Projekt und Evaluationszielen</li><li>• Workshop 4: Präzisieren von Evaluationsansätzen</li><li>• Workshop 5: Wirkannahmen-Analyse</li></ul>	– Wie trägt das Umfeld zu den Wirkungen bei? – Wie trägt das Projekt zu den Wirkungen bei?
<b>3</b>	<b>Wirkungsorientierte Projektentwicklung:</b> Weiterentwicklung im Hinblick auf Wirkung, Wirkungsweise & Wirksamkeit	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlassbezogene Bearbeitung von als relevant identifizierten Themen im Projektteam</li></ul>	

Abb. 1: Schritte einer wirkungsorientierten Projektgestaltung und -steuerung

## Fallbeispiel 2: Begleitung einer kooperativen Lehrveranstaltung

Aus dem Projekt KOMWEID heraus wurde eine ingenieurwissenschaftliche Lehrveranstaltung evaluativ begleitet. Die Lehrveranstaltung wurde kooperativ von drei Lehrenden angeboten und fand in dem zu evaluierenden Semester zum ersten Mal statt. Die Lehrenden wollten evaluieren, ob das gewählte Format eines Planspiels und die kooperative Durchführung funktionieren. Die Prozessbegleitung begann zunächst mit einer Auftragsklärung. Am Anfang stand die Frage, was und weshalb evaluiert werden soll und welche Erkenntnisinteressen damit einhergehen.

Zunächst fand eine erste Form der Selbstreflexion statt. Es ging darum zu klären, worin die Ziele der Lehrveranstaltung bestehen (Ziel-Analyse), wie die Lehrenden diese Ziele zu erreichen versuchen, also welche Lernsettings sie z. B. anbieten (Wirkannahmen-Analyse) sowie welche Kontextfaktoren Einfluss auf das Lehr-Lern-Geschehen haben können (Kontext-Analyse). Im Sinne einer theoriegeleiteten Evalua-

tion ging es darum, die expliziten und impliziten Handlungstheorien der Lehrenden in den Blick zu nehmen. Im zweiten Schritt erfolgte eine Fremdrelexion, erst auf Grundlage einer standardisierte Befragung der Studierenden, danach in Form eines qualitativen Gruppeninterviews der Studierenden ohne Teilnahme der Lehrenden. Im dritten Schritt fand eine zweite Form der Selbstreflexion statt. Hierbei wurden die Ergebnisse der Fremdrelexion entlang der Ziele und Erkenntnisinteressen eingeordnet und gleichzeitig wurden eigene Beobachtungen reflektiert.

Die beteiligten Lehrenden sahen in der Begleitung der Evaluation ihrer Lehrveranstaltung einen Mehrwert gegenüber einer standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation. Zunächst waren sie nicht nur aufgerufen, sich ihrer eigenen Vorannahmen und Denkweisen bewusst zu werden, sondern auch unterschiedliche Perspektiven auf das Lehr- und Lerngeschehen einzunehmen. Die Evaluationsergebnisse wurden gemeinsam bezogen auf die Ziele und Erkenntnisinteressen der Evaluation eingeordnet. Vor allem aber wurde mit einem generischen Wirkmodell als Orientierungsrahmen für die Selbstreflexion (vgl. Abbildung 2) sowie den bereitgestellten Evaluationsergebnissen ein Rahmen für eine systematische Selbstreflexion bereitgestellt.

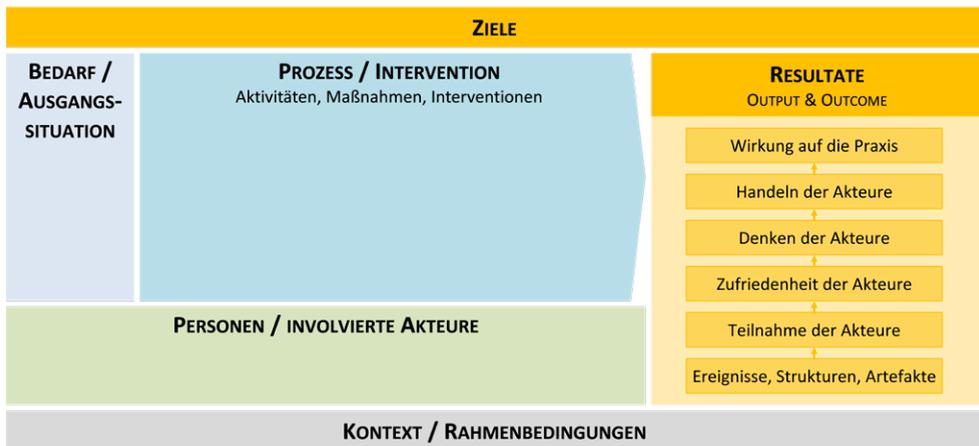


Abb. 2: Generisches Wirkmodell als Orientierungsrahmen für die Ziel-, Kontext- und Wirkannahmen-Analyse

### **Fallbeispiel 3: Evaluation des Verfahrens der internen Akkreditierung**

Eine qualitativ-interpretative Evaluation im Sinne der dokumentarischen Methode wurde für das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg durchgeführt. Ziel war es, eine fundierte Datenbasis für Diskussionen zur Weiterentwicklung des Verfahrens im Zuge der anstehenden Systemreakkreditierung zu schaffen. Dabei sollte es aus der Perspektive des Projekts KOMWEID insbesondere um die Frage gehen, wie Prozesse der QE gestärkt und wie dabei (medien-)didaktische Überlegungen stärker berücksichtigt werden können.

Die empirische Grundlage bestand in fünf Gruppendiskussionen, die mit Lehrenden aus unterschiedlichen Departments geführt wurden, die an Verfahren der internen Akkreditierung teilgenommen hatten. Eine der Gruppendiskussionen erfolgte mit dem Qualitätsbeirat, der die Weiterentwicklung des QM der HAW Hamburg beratend begleitet, bestehend aus Vertreter:innen aus allen vier Fakultäten, des Präsidiums, der QM-Abteilung, der Hochschuldidaktik sowie zwei externen Expert:innen. Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und qualitativ-induktiv ausgewertet.

Basierend auf den Gruppendiskussionen wurden unterschiedliche Kritikpunkte und Verbesserungsideen aus der Perspektive der am Verfahren beteiligten Akteur:innen herausgearbeitet. Dabei hat insbesondere die Rekonstruktion unterschiedlicher Erwartungen bezogen auf Akkreditierung/QS einerseits und auf Studiengangsentwicklung/QE andererseits nicht nur dazu beigetragen, divergierende Sichtweisen auf und Anforderungen an das Verfahren der internen Akkreditierung zu verstehen. Die Präsentation der Ergebnisse im Qualitätsbeirat hat produktive Diskussionen zu möglichen Optionen der Weiterentwicklung des Verfahrens ermöglicht. Divergierende Erwartungen und daraus abgeleitete Vorstellungen zur Ausgestaltung des Verfahrens wurden in der auf die Präsentation der Ergebnisse folgenden Diskussion sehr viel expliziter formuliert, als es bis dahin der Fall gewesen war.

## 5 Fazit

Ausgangspunkt für die Frage nach einer wissenschaftsadäquaten Ausgestaltung der QM-Praxis als Gegenstand des vorliegenden Beitrags war eine stärkere Hinwendung zur Komplexität, Mehrdeutigkeit und Dynamik, wie sie mit einer „Hochschulbildung der Zukunft“ einhergehen, bei der die bereits zu beobachtenden und noch zu erwartenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden. Eine erste aus der Forschungsliteratur zu QM an Hochschulen abgeleitete These besteht darin, dass eine auf Legitimation, QS und evidenzbasierte Steuerung gerichtete QM-Praxis angesichts einer komplexer, vielfältiger, dynamischer und widersprüchlicher werdenden Welt an ihre Grenzen stößt.

Eine zweite These, der in diesem Beitrag nachgegangen wurde, besteht darin, dass sich – anknüpfend an theoretische Diskurse zur spezifischen Organisation sowie zur lernenden Organisation – Reflexion einerseits und Forschungsorientierung andererseits als wesentliche Gestaltungselemente einer wissenschaftsadäquaten QM-Praxis verstehen lassen. Im Konzept einer wissenschaftsgeleiteten QE bzw. Wirkungsreflexion, wie es im vorliegenden Beitrag vorgestellt wurde, werden diese beiden Elemente der Reflexion und Forschungsorientierung eng miteinander verwoben. Auf diese Weise lassen sich Evaluation, Reflexion und QE selbst als eine forschende Praxis verstehen. Diese nimmt nicht nur Bezug auf wissenschaftliche Theorien, Methoden, Denkweisen und Werte. Vielmehr soll eine entwicklungs- und wissensorientierte Evaluationspraxis einen Beitrag dazu leisten, etablierte Ziele, Standards, aber auch Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen sowie neues Wissen zum komplexen Interaktionsgeschehen im Bereich Studium und Lehre zu generieren. Die Grenzen zwischen QS/QM und *Institutional Research* werden damit fluide.

Neu am Konzept einer wissenschaftsgeleiteten QE bzw. Wirkungsreflexion ist weniger der Wissenschaftsbezug per se, als vielmehr seine Radikalität, bei der QM als eine forschende Praxis verstanden wird. Es geht nicht nur um wissenschaftlich fundierte Instrumente, sondern um eine Integration einer fragenden, auf empirischen und theoretischen Arbeiten aufbauenden Haltung in die Handlungspraxis – und damit auch um eine *Demokratisierung* der QM-Praxis. Auf diese Weise lässt sich QM von den privatwirtschaftlichen Wurzeln emanzipieren; das vorgestellte Konzept kann einen Beitrag dazu leisten, zu genuin akademischen Formen der QE zu finden.

Die theoretisch in Abschnitt 3 hergeleiteten Eckpunkte für mögliche Akzentverschiebungen in der Ausrichtung der QM-Praxis an Hochschulen wurden in Abschnitt 4 am Beispiel des Projekts KOMWEID der HAW Hamburg illustriert. Ziel war es nicht, einen praktischen Erfahrungsbericht zu liefern und diesen zu reflektieren. Vielmehr sollten die praktischen Implikationen einer auf Reflexion und Forschungsorientierung ausgerichteten QE veranschaulicht werden.

Dabei wurde erstens auf die *Vielfalt der Möglichkeiten* hingewiesen, wie Verfahren der Evaluation als Instrumente für eine in die Handlungspraxis integrierte Reflexion eingesetzt werden können. Die Beispiele beziehen sich nicht nur auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche – die Teilprojekte von KOMWEID, eine Lehrveranstaltung sowie das Akkreditierungsverfahren. Auch sind es unterschiedliche Formen und Formate der Evaluation – wie standardisierte Umfragen, qualitative Interviews, selbstläufige Gruppendiskussionen oder die Auswertung quantitativer Daten –, die zum Einsatz kommen können. Zweitens wurde gezeigt, dass neben den Evaluationsinstrumenten, mit denen eine Fremdsicht auf die zu evaluierenden Gegenstandsbereiche erfolgt, *Momente der Selbstreflexion* von Bedeutung sind, um sich die Ziele, Wirkannahmen und Kontextbedingungen des eigenen Handelns zu vergegenwärtigen. Drittens erscheint es wichtig, in der Fremd- wie auch der Selbstreflexion möglichst *auf die Ebene von Handlungstheorien* im Sinne einer perspektivenorientierten Reflexion oder des Zweischleifen-Lernens vorzudringen. Wirkungsreflexion bezieht sich gerade auch darauf, die (meist impliziten) Wirkannahmen zu explizieren und einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Und viertens ist es im Sinne des Primats der Selbstorganisation von Bedeutung, Evaluation nicht für, sondern *mit den Handelnden* zu planen, zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten.

Anknüpfend an die als Ankerpunkt einer Neuausrichtung der QM-Praxis referenzierten gesellschaftlichen Transformationsdynamiken lässt sich fragen, wie sich eine derartige wissenschaftsgeleitete QE/Wirkungsreflexion zu den zu beobachtenden und kommenden Veränderungen verhält. Gesellschaftliche Anforderungen werden sich in einer veränderten inhaltlichen Ausrichtung sowie didaktischen Ausgestaltung ausdrücken, beispielsweise durch eine stärkere Berücksichtigung von Future Skills, digitalen Lehr- und Lernformen sowie flexiblen Studienstrukturen. Würde sich die QM-Praxis allerdings darauf beschränken, diese Veränderungen in den für Studium und Lehre handlungsleitenden Zielen und Standards zu rahmen, so bliebe sie in klassisch-manageriellen Handlungsmustern verhaftet. Vielmehr geht

es darum, die Zielkategorien des QM fortwährend zu hinterfragen und sie in ihrer Bedeutung im Hinblick auf ein Determinieren des Handelns geringer zu gewichten. Im Kern geht es bei einer wissenschaftsgeleiteten QE bzw. Wirkungsreflexion gerade darum, den Modus der organisationalen Rahmung der Lehr- und Lernpraxis an eine vorantastende und gleichzeitig reflektierende – man könnte auch sagen *agile* – Handlungslogik anzupassen. Dies erfordert nicht nur eine Flexibilität der Ziele und Standards, sondern auch der Prozesse, Strukturen sowie der QM-Instrumente.

Abschließend stellt sich die Frage, wie sich das in diesem Beitrag vorgestellte Steuerungsparadigma einer wissenschaftsgeleiteten QE zu den bislang dominanten Paradigmen der Rechenschaftslegung und der Generierung von Steuerungswissen verhält. Auch wenn die Welt sich verändert, Anforderungen der Rechenschaftslegung und einer evidenzbasierten Entscheidungsfindung bestehen fort. Die handelnden Akteur:innen müssen weiterhin bzw. vermehrt mit den daraus resultierenden Widersprüchen umgehen. Der vorliegende Beitrag möchte einerseits für die zunehmende Bedeutung eines Umgangs mit Komplexität, Ambiguität, Unsicherheit und Dynamik sensibilisieren und andererseits zu einer Akzentverschiebung in diese Richtung einladen.

Neben den skizzieren Implikationen zur Ausgestaltung des QM lassen sich aus den hier skizzierten Überlegungen Implikationen für die Hochschulpolitik wie auch für die Förderung von Innovationen in den Hochschulen ableiten. Die Hochschulpolitik ist eingeladen, weniger Anreize für QS und Akkreditierung und mehr Anreize für Ausprobieren, Reflektieren und Entwickeln zu setzen. Im Bereich der Projektförderung lassen sich zusätzliche Anreize setzen, Evaluation und Reflexion als integralen Bestandteil von Projektvorhaben zu verstehen, quantitative wie auch qualitative Methoden der Evaluation vorzusehen sowie Wirkannahmen in die Reflexion der Handlungspraxis sowie ihrer Wirkung und Wirkungsweise einzubeziehen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön, D. A.** (2018). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Asselmeyer, H.** (2017). Projektmanagement zukünftigen Typs. In H. Roehl & H. Asselmeyer (Hrsg.), *Organisationen klug gestalten: Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Change Management* (S. 128–141). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Balzer, L. & Beywl, W.** (2018). *evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich*. Bern: hep verlag.
- Barnat, M., Bosse, E. & Mergner, J.** (2017). Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 71–91. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/05>
- Bauernschmidt, S. & Stenger, M.** (2020). Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 103–121. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/06>
- Beerkens, M.** (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance. Progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272–287.
- Beywl, W. & Niestroj, M.** (2009). *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation*. Köln: Univation.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I.** (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*: Verlag Barbara Budrich.
- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K. & Herzog, M.** (2019). Prozessmodell für die Theorie-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölder & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung: Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 51–58). Hamburg: Hamburg University Press.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K.** (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21(4), 721–746.
- Cendon, E.** (2016). Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of Research on*

*Quality Assurance and Value Management in Higher Education* (S. 304–324). Hershey, PA, USA: IGI Global.

**Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P.** (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.

**Danø, T. & Stensaker, B.** (2007). Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93.

**Hochschulforum Digitalisierung.** (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS.

**Ditzel, B.** (2015). Qualitätsmanagement als Kontextsteuerung: Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen steuerungsbezogener Interventionen. In O. Vettori, G. Salmhofer, L. Mitterauer & K. Ledermüller (Hrsg.), *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen* (S. 19–38). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

**Ditzel, B.** (2017a). Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre: Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 17–37. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/02>

**Ditzel, B.** (2017b). Die Steuerungslogik des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre. In P. Pohlenz, S. Harris-Huemmert & L. Mitterauer (Hrsg.), *Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 41–71). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

**Ditzel, B.** (2019a). Forschungsgeleitete Steuerung der Qualität von Studium und Lehre – eine wissenschaftsbasierte Form zur Integration divergierender Handlungs- und Steuerungslogiken? In M. Gottinger, D. Wagner, M. Berner, G. Gaberscik, M. Huber, B. Kogler, S. Vogl, R. Staber, A. Rust, B. Herbst & V. Berghammer (Hrsg.), *5. Internationale Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich: Qualitäts- und Wissensmanagement an Hochschulen – zwei Perspektiven?* (S. 111–130). Graz: Verlag der TU Graz.

**Ditzel, B.** (2019b). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In F. Reith, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt & T. Scheytt (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 55–87). Augsburg, München: Rainer Hampp.

**Ditzel, B.** (2020). Umgang mit Daten zur Qualität von Studium und Lehre zwischen Leistungsbewertung und Erkenntnisinteresse. Eckpunkte einer wissenschaftsgeleiteten Qualitätsentwicklung. In P. Pohlenz, L. Mitterauer & S. Harris-Hümmert (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Student Life Cycle* (S. 227–242). Münster: Waxmann.

**Ditzel, B.** (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Weinheim: Beltz Juventa.

**Ditzel, B. & Suwalski, P.** (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In M. Hofer, K. Ledermüller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer & O. Vettori (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 27–52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

**Dressel, K. & Gruber, S.** (2012). Partizipation – dabei sein ist nicht alles!? Das QM-System der TU München als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung. *Qualität in der Wissenschaft*, 6(1), 14–18.

**Ehlers, U.-D.** (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

**Elskamp, J., Maxwill, C., Wollmann, C. & Worm, S.** (2016). Qualitätsmanagement. Evaluation als Basis für Veränderungsprozesse. In M. Bessenrodt-Weberpals (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2011–2016 Erste Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 17–22). Hamburg.

**Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S.** (2011). Zwischenauswertung im Semester. Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310–318. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>

**Hagenauer, G., Ittner, D., Suter, R. & Tribelhorn, T.** (2018). Editorial. Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre: Chancen, Herausforderungen und Grenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 9–24. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/01>

**Hahn, M.** (2019). *Organisation im Stand-by-Modus: Zur Ausblendung formaler Organisation an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Harvey, L. C.** (2018). Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education. In E. Hazelkorn, H. Coates & A. C. McCormick (Hrsg.), *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education* (S. 15–29). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Hood, C.** (1991). A Public Management for All Seasons? *Public administration*, 69(1), 3–19.
- Howard, R. D., McLaughlin, G. W. & Knight, W. E.** (Hrsg.) (2012). *The Handbook of Institutional Research*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Huber, L.** (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kleimann, B.** (2018). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, 77, 1085–1102.
- 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 & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korn, H.-P.** (2016). Erfolgreiche Führung war immer schon agil! In O. Geramanis & K. Hermann (Hrsg.), *Führen in ungewissen Zeiten* (S. 115–139). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Köster, A.** (2012). Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der überarbeiteten institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen. *Qualität in der Wissenschaft*, 6(1), 19–23.
- Kromrey, H.** (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–132.
- Krücken, G., Blümel, A. & Kloke, K.** (2013). The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. *Minerva*, 51(4), 417–442.
- Kühl, S.** (2016). Führen ohne Hierarchie: Macht, Vertrauen und Verständigung im Konzept des Lateralen Führens. In O. Geramanis & K. Hermann (Hrsg.), *Führen in ungewissen Zeiten* (S. 251–264). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Luhmann, N.** (2000). *Organisation und Entscheidung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Mintzberg, H.** (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall International.

**Müller, C., Barthelmess, P., Berger, C., Kucza, G., Müller, M. & Sieber, P.** (2019). Editorial: Flexibles Lernen an Hochschulen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 9–17. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-03/01>

**Newton, J.** (2002). Views from Below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39–61.

**Nickel, S.** (2008). Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), 16–39.

**Pellert, A.** (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Graz: Böhlau.

**Pellert, A.** (2002). Hochschule und Qualität. In T. Reil & M. Winter (Hrsg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis* (S. 21–29). Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Petersen, T. & Steiner, F.** (2019). *Megatrend-Report #01: The Bigger Picture Megatrend-Report #01: The Bigger Picture. Wie Globalisierung, Digitalisierung und demografischer Wandel uns herausfordern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

**Pietsch, G. & Scherm, E.** (2004). Reflexionsorientiertes Controlling. In E. Scherm & G. Pietsch (Hrsg.), *Controlling. Theorien und Konzeptionen* (S. 529–553). München: Vahlen.

**Pohlenz, P. & Mauermeister, S.** (2011). Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam. *Qualität in der Wissenschaft*, 5(2), 57–60.

**Pohlenz, P. & Niedermeier, F.** (2012). Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium. *Qualität in der Wissenschaft*, 6(1), 9–13.

**Pohlenz, P. & Oppermann, A.** (Hrsg.) (2010). *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

**Pohlenz, P., Ratzlaff, O. & Seyfried, M.** (2012). Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium. *Hochschulmanagement*, 7(3), 83–88.

- Pohlentz, P. & Reith, F.** (2016). Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 11(2), 34–40.
- Reinbacher, P.** (2015). Grundsätze ordnungsmäßiger Organisation: Qualitätsmanagement als Schaf im Wolfspelz? *Hochschulmanagement*, 10(1+2), 2–9.
- Reinmann, G.** (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G.** (2018). Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft: Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 187–205). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schmidt, U.** (2010). Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In P. Pohlentz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 17–32). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M.** (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Seyfried, M. & Reith, F.** (2019). The seven deadly sins of quality management: trade-offs and implications for further research. *Quality in Higher Education*, 25(3), 289–303.
- Steinhardt, I. & Schneijderberg, C.** (2019). Legitimität von Daten und Wissen der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements. In F. Reith, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt & T. Scheytt (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 183–204). Augsburg, München: Rainer Hampp.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J. & Krücken, G.** (2018). *Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.

- Stensaker, B.** (2007). Quality as Fashion. Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Hrsg.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (S. 99–118). Wiesbaden: Springer.
- Stensaker, B.** (2011). Accreditation of higher education in Europe – moving towards the US model? *Journal of Education Policy*, 26(6), 757–769.
- Suwalski, P.** (2020). *Systemakkreditierung an Hochschulen: Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Taylor, J., Hanlon, M. & Yorke, M.** (2013). The Evolution and Practice of Institutional Research. *New Directions for Institutional Research*, (157), 59–75.
- Vettori, O.** (2015). Interdependenter Wandel. Die dynamische Beziehung zwischen Organisationen und organisationalen Feldern. In U. Froschauer & M. Lueger (Hrsg.), *Organisationen zwischen Dynamik und Stabilität* (S. 71–95). Wien: WUV.
- Wachsmuth, E. & Hense, J.** (2016). Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3–4), 80–87.
- Weick, K. E.** (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weick, K. E.** (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Willke, H.** (1989). Controlling als Kontextsteuerung – zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. In R. Eschenbach (Hrsg.), *Supercontrolling: vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden: Tagungsbericht Österreichischer Controllertag, 10.–11. November 1989* (S. 63–96). Wien: Fachverlag an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Wissenschaftsrat** (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier*. Stuttgart.
- Wissenschaftsrat** (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln.

## Autor



Benjamin DITZEL || Hochschule für Angewandte Wissenschaften  
Hamburg || Steindamm 103, D-20099 Hamburg

<https://www.haw-hamburg.de/qualitaet-in-der-lehre/komweid/>

[benjamin.ditzel@haw-hamburg.de](mailto:benjamin.ditzel@haw-hamburg.de)