

Manuel PIETZONKA<sup>1</sup> (Hannover)

## Hochschulinterne Instrumente zur Qualitätssicherung aus der Sicht von Hochschulangehörigen und aus der Perspektive der Programmakkreditierung

### Zusammenfassung

Das Projekt „Bologna (aus)gewertet“ (SUCHANEK, PIETZONKA, KÜNZEL & FUTTERER, 2012a; 2012b; 2013; PIETZONKA, 2012) hatte eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Umsetzung der Studienreform an den niedersächsischen Hochschulen zum Ziel. Zur Ergebnissicherung wurden sämtliche Auflagen aus den Akkreditierungsverfahren ausgewertet und Hochschulmitarbeiter/innen und Studierendenvertreter/innen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen gezielt befragt. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse des o. g. Projekts für die hochschulinterne Qualitätssicherung sowie deren Implikationen isoliert und ausführlich dargestellt. Die Ergebnisse zeigen teilweise erhebliche Mängel und Schwächen bei der Durchführung und Auswertung der angewendeten Verfahren sowie bei der Verwendung der gewonnenen Daten auf. Die Programmakkreditierung ist nicht in der Lage, die Wirksamkeit der hochschulinternen Qualitätssicherung hinreichend sicherzustellen.

### Schlüsselwörter

Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Evaluation von Studium und Lehre, Studienreform, Bologna-Reform, Akkreditierung.

### Internal quality assurance in higher education institutions from the perspectives of academic staff, students and program accreditation

### Abstract

This paper presents detailed studies based on the “Bologna (ausgewertet)” evaluation project (SUCHANEK, PIETZONKA, KUENZEL & FUTTERER, 2012a, 2012b, 2013, PIETZONKA, 2012). The aim of the project was to examine the implementation of the education reform in the higher education institutions (HEIs) of Lower Saxony. During the project, the requirements of accreditation procedures were evaluated. Furthermore, academic staff and student representatives were questioned about their experiences and perceptions. The present study isolates the results pertaining to quality assurance and describes their implications in detail. The results reveal some significant deficiencies in the implementation and evaluation of the processes and in the use of the data obtained. The evaluations

---

<sup>1</sup> E-Mail: [pietzonka@zeva.org](mailto:pietzonka@zeva.org)

often have no tangible effect, and program accreditation is unable to sufficiently ensure the effectiveness of internal quality assurance.

### **Keywords**

quality management, quality assurance, evaluation of teaching and learning, the Bologna reform, accreditation

## **1 Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre**

### **1.1 Entwicklung von Qualitätssicherungsstrukturen in deutschen Hochschulen**

Die Implementierung von hochschulinternen Qualitätssicherungsinstrumenten nahm Mitte der 1980er Jahre ihren Beginn in einigen westeuropäischen Ländern (vgl. SCHWARZ, WESTERHEIJDEN & REHBURG, 2005, S. 13), allerdings war Deutschland dabei kein Vorreiter. Qualitätssicherung oder -management waren in den späten 1980er Jahren an deutschen Hochschulen noch Fremdwörter (MÜLLER & KÖCHER, 2009, S. 2). Klaus Palandt fasst den Stand der Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre im Jahr 1993 noch folgendermaßen zusammen: „An den deutschen Hochschulen gibt es bisher keine systematische Bewertung der Qualität von Forschung und Lehre sowie des Managements der Hochschule. [...] Eine systematische Evaluation der Lehre fehlt, sowohl bezogen auf einzelne Personen wie auch auf die Institution und auf einzelne Studiengänge.“ (PALANDT, 1993, S. 106) Qualitätssicherung in deutschen Hochschulen begann Anfang der neunziger Jahre mit der Forderung nach Qualitätsverbesserungen im Bereich der Lehre. In Ländern wie Deutschland, den Niederlanden oder Italien stellte die geringe Effizienz der Hochschulsysteme eines der wesentlichen Probleme dar, die es durch Qualitätssicherung zu lösen galt. Nach der Gründung der ersten Evaluierungsagenturen verabschiedeten die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Wissenschaftsrat 1995 und 1996 Empfehlungen zur Evaluation der Hochschullehre. Es folgten die Gründung des „Centrums für Hochschulentwicklung“ und die Etablierung des „Projekt Q“ der HRK. Nach und nach etablierte sich Qualitätssicherung im Bereich Lehre und Studium zu einem festen Bestandteil der deutschen Hochschulen (vgl. FRIEDRICH, 2007). Diese Entwicklungen wurden durch die 1999 in Gang gesetzte Bologna-Reform forciert, die sich u. a. zum Ziel gesetzt hat, die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung zu fördern, um vergleichbare Kriterien und Verfahren zu etablieren (EUROPÄISCHE BILDUNGS-MINISTER, 1999).

### **1.2 Vorgaben für die Qualitätssicherung**

KAUFMANN (2009) macht deutlich, dass die Etablierung von Verfahren der Qualitätssicherung an Hochschulen in der Regel durch einen „Außendruck“ erfolgt ist. Neben diesem Außendruck (z. B. durch Landesgesetze, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme) hat das im Jahr 2000 von der HRK und KMK ins Leben gerufene

Akkreditierungswesen einen indirekten Druck auf die Etablierung von hochschulinterner Qualitätssicherung ausgeübt. Als verbindliches Instrument dient die Akkreditierung der Überprüfung von Qualitätsstandards und der Qualitätsverbesserung. Die vom Akkreditierungsrat akkreditierten Akkreditierungsagenturen prüfen auf Grundlage von Kriterien (AKKREDITIERUNGSRAT, 2013) auch die interne Qualitätssicherung der Studiengänge; dabei finden die „European Standards and Guidelines for Quality Assurance“ (ESGs) weitgehend Anwendung. Die deutschen Vorgaben fordern das Vorhandensein verschiedener Verfahren der Qualitätssicherung und bestehen auf einer konsequenten Umsetzung der evaluierten Ergebnisse. Die Hochschulen müssen bei der Weiterentwicklung der Studiengänge Untersuchungen zum Curriculum (z. B. Lehrveranstaltungsevaluationen), zur Studierbarkeit, zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Studienverlauf und Studienerfolg sowie zum Absolventinnen- und Absolventenverbleib durchführen und auswerten (ebd.). Hat der Staat bisher die Aufgabe der Qualitätssicherung in Form von genau spezifizierten rechtlichen und budgetären Vorgaben wahrgenommen, so stellen hochschulinterne Evaluierungsinstrumente eine Form der Ex-post-Kontrolle universitärer Leistungen dar. Mit dem verstärkten Einsatz von internen Verfahren tritt an die Stelle einer direkten Inputsteuerung stärker das Element der outputorientierten Steuerung, was einen verstärkten Rechtfertigungsdruck mit sich bringt (PELLERT, 1999, S. 277).

### 1.3 Von Elementen der Qualitätssicherung zu Qualitätsmanagementsystemen

Es werden verschiedene interne Qualitätssicherungsinstrumente für den Bereich Studium und Lehre unterschieden. Diese betreffen die Auswahl der Studierenden, der Evaluation von Lehrveranstaltungen (bzw. Modulen), hochschulstatistische Daten (Studienverlaufdaten), Rankings und Ratings, Absolventinnen- und Absolventenstudien, nicht-strukturierte sowie informelle Prozesse, Hochschuldidaktik (Curricula-Entwicklung, individuelle Professionalisierung), Berufungsverfahren, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) sowie qualitätsrelevante Aspekte der neuen Besoldungsstruktur. Daneben gibt es aus der Wirtschaft adaptierte Qualitätskonzepte bzw. Qualitätsstandards wie die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff oder das Modell der Selbstevaluation der European Foundation for Quality Management (EFQM), die Total Quality Management (TQM) als Grundlage haben. Verbinden sich Verfahren der Qualitätssicherung mit strategischen Elementen des Managements wie z. B. der Organisationspolitik u. -entwicklung, der Zielplanungen sowie der Ressourcenverteilung (Anreizsysteme) im Rahmen eines Qualitätsregelkreises<sup>2</sup>, entsteht ein komplexes Qualitätsmanagementsystem (NICKEL, 2008, S. 26ff). Der Trend, Qualitätsmanagementsysteme zu etablieren, wird der Motivation zugeschrieben, sich als Hochschule im nationalen und internationalen Wettbewerb erfolgreich zu positionieren. Die einzelnen Elemente werden dabei enger verzahnt und mit der strategischen Planung gekoppelt (ebd., S.17). Die Politik reagierte auf diesen Trend und hat 2007 die Systemakkreditierung etabliert: Im Mittelpunkt der Systemakkreditierung steht das

<sup>2</sup> Z. B. der „Plan/Do/Check/Act-Regelkreis“ nach William Edwards Deming.

interne Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre (vgl. PIETZONKA & WULLKOPF, 2010; PIETZONKA, 2013).

## 2 Methodisches Design

### 2.1 Ziel und Gegenstand der Untersuchung

„Although there is a growing literature on approaches to and methods of quality assessment at both institutional and national levels [...], very little of it addresses the effects of quality assessment on other educational and organizational processes in higher education.“ (BRENNAN & SHAH, 2000, S. 9) Das Zitat ist dreizehn Jahre alt, hat an Aktualität allerdings nicht verloren: Die Durchführung von Verfahren der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung wurde ausführlich untersucht; (vgl. SERRANO-VELARDE, 2008, S.31ff) die Effekte und Wirkungen dieser Verfahren blieben in den Hochschulen in empirischen Untersuchungen dabei allerdings weitgehend unberücksichtigt. Das Projekt „Bologna (aus)gewertet“ wollte einen Beitrag liefern, den großen Bedarf empirischer Daten zu den Wirkungen von Instrumenten zu decken sowie die diesbezüglichen Diskussionen zu versachlichen.

Um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der Fragestellungen der Evaluation gerecht zu werden, wurden für das Untersuchungsdesign zwei sich ergänzende Methoden gewählt: Zunächst wurde eine Dokumentenanalyse der Akkreditierungsentscheidungen der niedersächsischen Studiengänge unter Berücksichtigung der vorliegenden Verfahrensdokumentationen vorgenommen. Es wird untersucht, inwiefern die Programmakkreditierung in der Lage ist, die Wirksamkeit der hochschulinternen Qualitätssicherung hinreichend sicherzustellen. Dadurch sollen Einblicke in die Wirkmechanismen der Programmakkreditierung ermöglicht und der Einfluss der Akkreditierung auf die Qualität der qualitätssichernden Instrumente untersucht werden.

Auf die Dokumentenanalyse aufbauend erfolgte eine Befragung der am Umstellungsprozess beteiligten Personen in den Hochschulen (Fragebogenerhebung) sowie von Fachschaftsvertreterinnen und -vertretern (Leitfadeninterviews). Die Befragungen hatten zum Ziel, die Umsetzung der Reformvorgaben bewerten und Ursachen für eventuelle Umsetzungsschwierigkeiten erfassen zu können. Bei den Befragungen wurden sämtliche Bereiche der Studienreform untersucht (z. B. die Umstellung auf die neue Studienstruktur, die Erfüllung von formalen Anforderungen an die Studiengänge, die Reform des Prüfungswesens, die Ausrichtung auf Learning Outcomes sowie die Maßnahmen zur Mobilitätsverbesserung). Die eingesetzte Methodentriangulation ermöglichte es, mit den Stärken der jeweils einen Vorgehensweise die Schwächen der jeweils anderen auszugleichen sowie systematische Fehler zu verringern. Im Rahmen des vorliegenden Papers werden die Ergebnisse für die hochschulinterne Qualitätssicherung sowie deren Implikationen isoliert zusammengetragen und zusammengefasst dargestellt.

## 2.2 Dokumentenanalyse

Den ersten Teil der empirischen Erhebung bildet die Dokumentenanalyse. Zu diesem Zweck wurde eine Vollerhebung der Akkreditierungsaufgaben aus 1380 (Teil-)Studiengängen an niedersächsischen Hochschulen durchgeführt, analysiert und mit einer Vergleichsgruppe von Verfahren außerhalb Niedersachsens verglichen. Die Dokumentenanalyse wurde mit einem eigens hierfür entwickelten Kodierbuch durchgeführt, welches neben den Eigenschaften der Studiengänge auch ihre jeweiligen Akkreditierungsaufgaben (orientiert an den Akkreditierungskriterien) erfasst. Aus den Akkreditierungsaufgaben von 1380 (Teil-)Studiengängen konnten 3947 Beanstandungen abgeleitet werden, von denen 3571 Beanstandungen mithilfe des Kodierbuches zugeordnet werden konnten.

## 2.3 Fragebogenerhebung bei Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern

Es wurde untersucht, wie die Funktionsträger/innen an den niedersächsischen Hochschulen den Reformprozess wahrgenommen und bewertet haben. Dazu wurden standardisierte Fragebögen mit dem System „EvaSys“ online versandt. Diese Methode hat den Vorteil, dass verantwortliche Hochschulmitarbeiter/innen, die in der Regel eine relativ hohe Termindichte haben, nicht zu einem separaten Befragungstermin gebeten werden mussten, sondern den Fragebogen direkt an ihrem Bildschirm ausfüllen konnten. Befragt wurden Vizepräsidentinnen und -präsidenten für Studium und Lehre, Qualitätsmanager/innen, Bologna-Beauftragte, Studiendekaninnen und -dekane sowie Studiengangverantwortliche. Insgesamt wurden 509 Personen angeschrieben, von denen sich 189 an der Befragung beteiligt haben (entspricht 37 %) (vgl. SUCHANEK, PIETZONKA, KÜNZEL & FUTTERER, 2012a, S. 27). Im Rahmen der Befragungen sollten die Sinnhaftigkeit der Reformziele und Maßnahmen und die Umsetzung der Reformvorgaben in den eigenen Studiengängen eingeschätzt werden. Des Weiteren sollten eventuelle Ursachen für Umsetzungsschwierigkeiten benannt werden. Außerdem sollte die Akkreditierung bewertet werden und es wurde nach Möglichkeiten für eine Nachjustierung der Reform gefragt. Die Auswertung der geschlossenen Antwortkategorien erfolgte mittels deskriptiver und Inferenzstatistik mit dem Ziel, gesicherte Informationen über die Zusammenhänge und Unterschiede innerhalb der Stichprobe zu gewinnen. In den Fragebogen wurden auch zwölf qualitative Fragen integriert, auf die es insgesamt 573 Einzelantworten gab. Die Auswertung dieser offenen Antworten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING, 2008).

## 2.4 Leitfadeninterviews mit Fachschaftsvertreterinnen und -vertretern

Die Online-Befragung wurde durch leitfadengestützte Interviews von 24 Fachschaftsvertreterinnen und -vertretern aus elf verschiedenen Hochschulen ergänzt, um vertiefte Informationen zu Mechanismen, Bedingungen und Ursachen von Umsetzungsproblemen zu erhalten. Es ist davon auszugehen, dass die Fachschaftsvertreter/innen durch ihren engen Kontakt mit den Studierenden am ehesten in der Lage sind, die Probleme im Bereich Studium und Lehre zu identifizieren und deren

jeweilige Ursachen erläutern zu können. Die zufällig ausgewählten Personen repräsentierten fast alle Hauptstudienbereiche. Der Interviewleitfaden berücksichtigt die 22 im Rahmen der Dokumentenanalyse identifizierten Problembereiche. Die Interviewten wurden aufgefordert, die Ausprägung der Problembereiche in ihren Studiengängen einzuschätzen, um Umsetzungsschwierigkeiten sichtbar zu machen. Außerdem wurde nach weiteren, bisher unberücksichtigten Problemen und nach eigenen Korrekturvorschlägen gefragt. Da alle Befragten in akkreditierten Studiengängen studierten, waren Rückschlüsse zur Frage nach der Wirksamkeit der Programmakkreditierung möglich. Die Gespräche wurden durch den Interviewer strukturiert, zugleich jedoch offen geführt, so dass die Befragten zu jedem Problembereich ihre Einschätzung ausführlich erläutern und auf Ursachen und Bedingungen für etwaige Umsetzungsschwierigkeiten eingehen konnten. Die 24 transkribierten Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und entsprechend kodiert (MAYRING, 2008).

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Akzeptanz der hochschulinternen Instrumente der Qualitätssicherung

Abbildung 1 veranschaulicht, dass die befragten Hochschulmitarbeiter/innen die Instrumente der hochschulinternen Qualitätssicherung als (eher) geeignet akzeptieren: Die Durchführung von Absolventinnen- und Absolventenstudien erachten 88,4 %, die studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen 82,2 % und die Überprüfung der studentischen Arbeitsbelastung erachten 77,6 % der Befragten als (eher) geeignet.

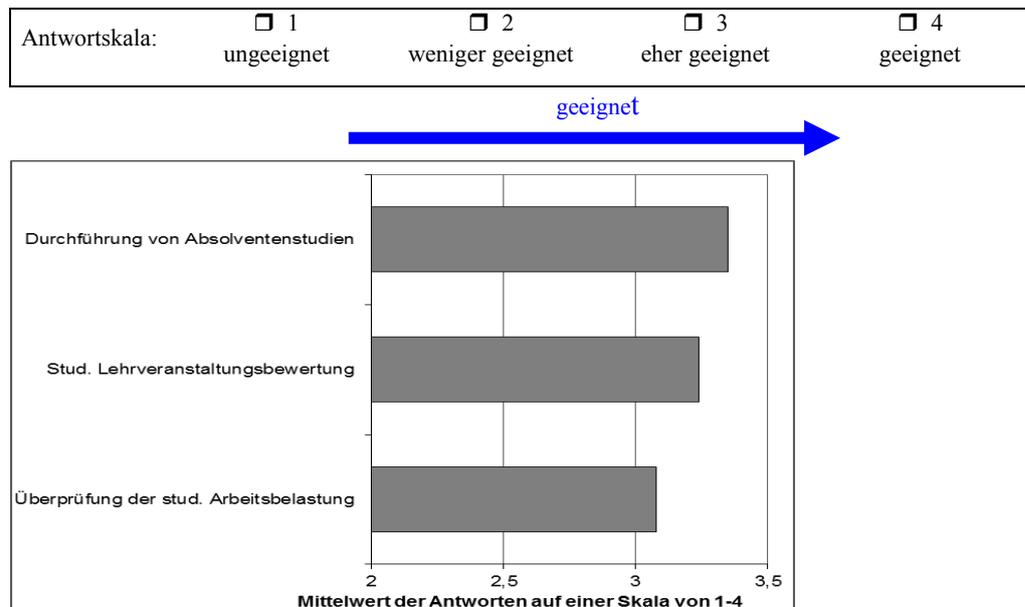


Abb. 1: Bewertung der Eignung der hochschulinternen Verfahren der Qualitätssicherung durch die befragten Hochschulmitarbeiter/innen, n=185

Die Antworten auf die offenen Fragen machen allerdings sichtbar, dass einzelne Hochschulmitarbeiter/innen Zweifel haben, ob die Durchführung von studentischen Evaluationsverfahren überhaupt sinnvoll ist. So werden die Verfahren als „*Miss-trauen in die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft*“<sup>3</sup> gesehen. Sie seien „*ungerecht, da bestimmte Lehrende mehr Lehre machen als andere.*“ Außerdem wird bei der internen Auswertung das Veranstaltungsangebot nicht berücksichtigt. Es werden keine Unterschiede gemacht, ob „*Vorlesungen mit 150 Personen [...] oder Seminare mit 10 Personen*“ evaluiert werden. Die Verfahren würden nicht die wirkliche Qualität der Lehre überprüfen, „*sondern die Emotionen der Studierenden.*“ Beanstandet wird auch der große Zeit- und Energieaufwand, den die Erhebungen, die Auswertungen und die Dokumentation der Evaluationsergebnisse mit sich bringen. Bestimmte Hochschulen evaluieren jede Lehrveranstaltung in jedem Semester, was eine erhebliche „*Evaluationsbürokratie*“ entstehen lässt: „*Hier stimmt das Aufwand-Nutzen-Verhältnis nicht.*“ Des Weiteren wird erläutert, dass die zahlreichen Evaluationen die Studierenden abschrecken würde: „*Studierende wollen keine Fragebögen mehr sehen. Kontinuierliche Modulevaluationen einmal jährlich müssten doch eigentlich ausreichen!*“

### **3.2 Realisierung von Absolventinnen- und Absolventenstudien**

Obwohl die Durchführung von Absolventinnen- und Absolventenstudien von 88,4 % der Befragten als (eher) geeignet bewertet wird, verlief die Realisierung dieser Erhebungen in den eigenen Studiengängen laut Aussage von 55,7 % (eher) problematisch.

---

<sup>3</sup> Da die Beantwortung der offenen Fragen im Rahmen der Online-Befragung ein optionales Angebot war, das nur vereinzelt genutzt wurde, wird auf die Darstellung von Häufigkeiten verzichtet. Die eingestreuten Zitate sollen Erkenntnisse lediglich veranschaulichen und beschreiben.

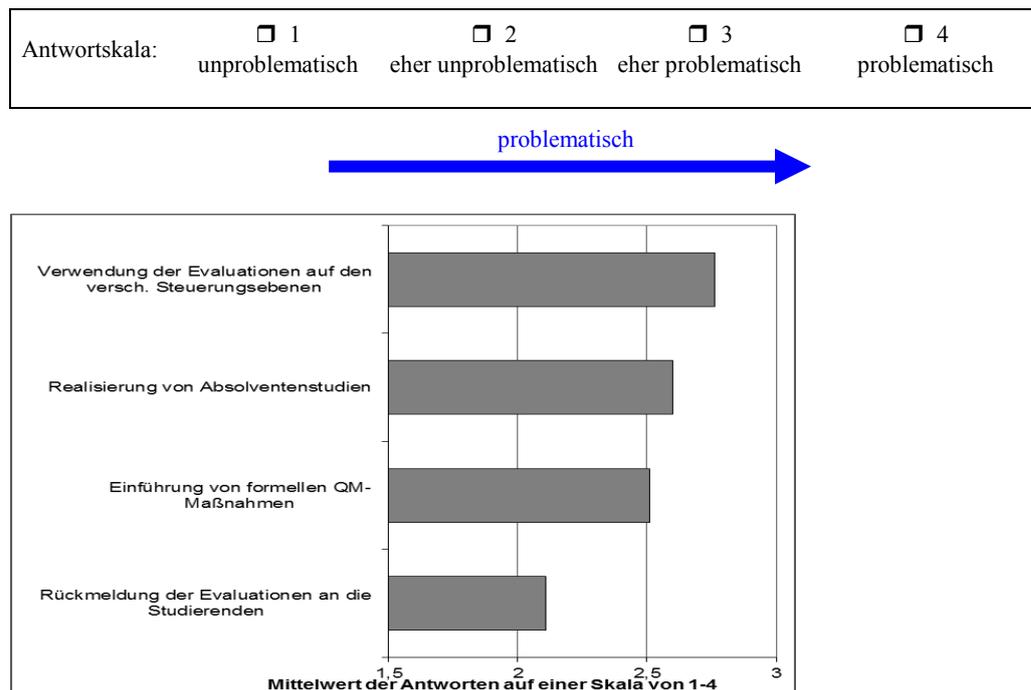


Abb. 2: Einschätzung zur Umsetzung der hochschulinternen Verfahren der Qualitätssicherung in den eigenen Studiengängen durch die befragten Hochschulmitarbeiter/innen, n=178

Die Antworten auf die offene Frage machen deutlich, dass Hochschulen hierbei teilweise Schwierigkeiten haben, hinreichende Rücklaufquoten zu realisieren. Auch sind die Zuständigkeiten für die Durchführung dieser Studien nicht immer geklärt. Häufig werden sie erst zu dem Zeitpunkt etabliert, wenn die Akkreditierung der Studiengänge ansteht. In diesen Fällen stellt die Programmakkreditierung die formale Einführung des Instruments sicher.

### 3.3 Überprüfung der studentischen Arbeitsbelastung

77,6 % der Befragten schätzen die Überprüfung der studentischen Arbeitsbelastung bei der Studiengangsplanung als (eher) geeignet ein, während 55,4 % die Umsetzung in den eigenen Studiengängen (eher) problematisch wahrnehmen. Teilweise fehle den Befragten Erfahrungsbeispiele und Messkriterien, um die studentische Arbeitsbelastung einigermaßen adäquat einschätzen zu können. Die Belastung sei in verschiedenen Bereichen „schlicht nicht erfassbar (und damit auch nicht überprüfbar)“. Die Abschätzung wird teilweise durch große individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden hinsichtlich Intelligenz, Motivation sowie des Arbeitstempos erschwert. So sei es nicht einfach, Annahmen und realistische Hypothesen hinsichtlich der/des „Normstudierenden“ anzustellen. Verschiedene Hochschulmitarbeiter/innen gehen davon aus, dass bei der Überprüfung der Arbeitsbelastung im Rahmen der studentischen Evaluationen die aufgebrauchte Zeit von den Studierenden häufig unrealistisch eingeschätzt werde.

### 3.4 Studentische Evaluation der Lehre

Studentische Evaluationen der Lehre konnten in sämtlichen Hochschulen etabliert werden. 48,8 % der Befragten haben die Einführung als (eher) problematisch wahrgenommen. Die diesbezüglichen Verfahren werden von 82,2 % der Befragten als (eher) geeignet bewertet. Teilweise werden die studentischen Evaluationen auf der Ebene der Lehrveranstaltungen, teilweise auch auf der Ebene der Module durchgeführt. Die Auswertung der Evaluationen wird entweder zentral (z. B. durch eine entsprechende Stabsstelle) oder dezentral (durch die Fakultäten oder Fachbereiche) durchgeführt. Es entstehen Schwierigkeiten, sofern die Evaluationen direkt von der bzw. dem betreffenden Lehrenden ausgewertet werden, was gelegentlich passiert. Hierdurch ist die Gewährleistung einer unabhängigen Auswertung nicht immer möglich, was von verschiedenen Befragten zu Recht kritisiert wird. Die Auswertung der Evaluationen durch die bzw. den entsprechenden Lehrenden gefährdet die Objektivität, Vergleichbarkeit und Anonymität der Erhebungen.

Die Durchführung der Lehrveranstaltungsbewertungen wird insbesondere durch die interviewten Studierendenvertreter/innen überwiegend positiv bewertet. Die Befragten heben lobend hervor, dass Evaluationsordnungen und -richtlinien eingeführt wurden, in denen das Vorgehen bei den Verfahren konkret und verbindlich festgeschrieben ist. Dieses wird als sehr positiv und als hilfreich bewertet, da die Qualität der Lehre dadurch transparent und nachvollziehbar geprüft und vergleichbar geworden ist. Die Beurteilung der Lehre durch die Studierenden erfolgt in der Regel über einen standardisierten Fragebogen, den die Studierenden auszufüllen haben. Diese Erfassungsinstrumente werden teilweise kritisiert. In bestimmten Fällen lassen die Erhebungsinstrumente nicht genügend Raum für qualitative Daten. Die unterschiedlichen Veranstaltungsformen und Fächer werden häufig nicht adäquat berücksichtigt. Daher haben manche Dozentinnen und Dozenten eigene Evaluationsbögen entworfen, die aber bei den Studierenden nicht immer Zustimmung finden, da den Bögen teilweise unterschiedliche Kriterien zugrunde liegen.

Faktoren wie der Erhebungszeitraum können die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbewertung ebenfalls beeinflussen: *„Am Anfang sitzen 300 Studierende in der Vorlesung, am Ende nur noch 50. Die letzten 50 finden die Veranstaltung gut, die anderen 250 füllen aber gar keinen Bogen aus. Wenn man früher evaluieren würde, ist aber die Veranstaltungsreihe noch gar nicht zu Ende.“* Mehrere Studierende äußern die Befürchtung, dass die bevorstehenden Prüfungen eventuell einen Einfluss auf die Evaluationen haben könnten, da die Bewertungen dann teilweise nicht ganz ehrlich erfolgen: *„Weil man möchte ja vor seiner Prüfung unter Umständen den jeweiligen Dozenten nicht verärgern.“* Zwei Befragte berichten, dass dieses Problem dadurch gelöst wurde, dass vor der Prüfung evaluiert wird und der Dozentin bzw. dem Dozenten die Ergebnisse der Befragung aber erst nach der jeweiligen Prüfung zur Verfügung gestellt wurden. Teilweise kann konstatiert werden, dass die Probleme bei den studentischen Evaluationen auch von den Studierenden selbst zu verantworten sind, da sie sich nicht immer adäquat an den Befragungen beteiligen: *„[...] Als erstes evaluieren die Studierenden die Dozenten, die sie abstrafen wollen, wo sie richtig unzufrieden waren. Viele beteiligen sich gar nicht.“*

### 3.5 Rückmeldungen an die Studierenden und weitere Verwendung der Evaluationsergebnisse

66,1 % der Befragten machen deutlich, dass den Hochschulen die Verwendung der Evaluationsergebnisse auf den verschiedenen Steuerungsebenen (eher) Probleme bereitet hat, was auch folgende Antwort auf die offene Frage verdeutlicht: *„Wie fließen die Ergebnisse aus Evaluationen tatsächlich in die Curricula-Überarbeitungen [...] ein – werden sie ‚abgehakt und zur Kenntnis genommen‘ oder von den Lehrenden tatsächlich mit aufgenommen? Das ist ein ungelöstes Umsetzungsproblem.“* Teilweise haben die Hochschulmitarbeiter/innen das Gefühl, dass hier mit großem Aufwand lediglich *„Datenfriedhöfe“* entstehen, aus denen keine sinnvollen Schlüsse und praktische Konsequenzen gezogen werden. Die Evaluationsergebnisse bleiben häufig folgenlos, obwohl die Generierung der Daten für alle Beteiligten zeitaufwändig war.

Die Hochschulmitarbeiter/innen gehen davon aus, dass die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Studierenden konsequent erfolgt (s. Abbildung 2); die Einschätzung der Studierenden steht hierzu aber im deutlichen Widerspruch: Die Studierendenvertreter/innen vermissen und bedauern, dass die Evaluationsergebnisse häufig nicht dokumentiert werden, sodass für sie nicht nachvollziehbar ist, ob sie Folgen haben bzw. zu welchen Konsequenzen sie geführt haben: *„Maximal vom Drittel der Evaluation hört man überhaupt was, also zwei Drittel verschwinden.“* Die Befragten berichten, dass es auch stark von den einzelnen Lehrenden abhängig ist, ob aus den Evaluationen Konsequenzen folgen. Es gibt Lehrende, die die Lehrveranstaltungsbewertungen sehr ernst nehmen, wohingegen andere Lehrende als *„belehrungsresistent“* beschrieben werden. Durch die Befragung wird auch deutlich, dass bestimmte Dozentinnen und Dozenten regelmäßig Erfolg haben, die Lehrveranstaltungsbewertung zu umgehen oder zu boykottieren: *„Viele Dozenten finden die Evaluationen blöd, deshalb lassen sie die Evaluationsbögen nicht in ihrer letzten Veranstaltung ankreuzen, sondern machen dies online, da sie wissen, dass sich dort nur wenige Studierende beteiligen.“* Lediglich 12,5 % der Befragten (n=3) konnten von konkreten Umsetzungen und erfahrbaren Veränderungen der Lehrveranstaltungen durch die Evaluationen berichten. In diesen Fällen wurden Lehrende nachgeschult oder ein Modul wurde inhaltlich umgestaltet. Der Mangel an Rückmeldungen und das Fehlen von Konsequenzen wird von den Studierendenvertreterinnen und -vertretern bedauert. Die Arbeit und Mühe der Studierenden beim Ausfüllen der entsprechenden Evaluationsbögen bleibt sinnlos und verschwendet, wenn die Ergebnisse nicht sichtbar und erfahrbar werden und ohne Konsequenz bleiben. Zwei befragte Studierendenvertreter/innen heben lobend hervor, dass Möglichkeiten zur Veränderung und Optimierung in den Hochschulstrukturen systematisch institutionalisiert wurden: So werden sämtliche Evaluationsergebnisse im Rahmen der Studienkommission obligatorisch diskutiert. Es wurden somit Strukturen geschaffen, die durch ein transparentes Berichtswesen und die Definition von Zuständigkeiten sicherstellen, dass studentische Evaluationen Konsequenzen haben. Kontrovers wurde über die Frage des Datenschutzes diskutiert: Teilweise wurde es als erforderlich erachtet, die Ergebnisse bei der Veröffentlichung zu aggregieren, um Lehrende nicht an den Pranger zu stellen.

### 3.6 Grenzen der Programmakkreditierung

Es sind verhältnismäßig wenige Akkreditierungsaufgaben hinsichtlich der hochschulinternen Qualitätssicherung ausgesprochen worden: Sie wurde lediglich in 90 von 3571 Fällen moniert (entspricht 2,5 % aller Beanstandungen). Betroffen waren 68 Studiengänge; somit hatten 4,9 % aller Studiengänge Beanstandungen im Bereich der internen Qualitätssicherung. In 47 Fällen hiervon (entspricht 1,3 % aller Beanstandungen) wurde beauftragt, dass bei einer Weiterentwicklung der betreffenden Studiengänge keine eigenen Erhebungen berücksichtigt wurden (zum Curriculum, zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Absolventinnen- und Absolventenverbleib sowie zum Studienverlauf). In über der Hälfte der Fälle (n=28) wurden Erhebungen zur studentischen Arbeitsbelastung vermisst. Diese Ergebnisse suggerieren, dass die Umsetzung der Verfahren zur internen Qualitätssicherung im Kontrast zur Umsetzung anderer Bereiche der Hochschulreform (vgl. dazu SUCHANEK, PIETZONKA, KÜNZEL & FUTTERER, 2012a, S. 63ff) problemlos von den Hochschulen realisiert worden sind. Dieses steht allerdings im Widerspruch zu den Ergebnissen der Befragungen, wonach auch in akkreditierten Studiengängen die interne Qualitätssicherung substantielle Mängel aufweist. Exemplarisch sei hier erwähnt, dass nur 12,5 % (n=3) der Studierendenvertreter/innen von Konsequenzen aus den Befragungen erfahren haben, während in 1380 akkreditierten (Teil-)Studiengängen lediglich in fünf Fällen von Agenturen moniert wurde, dass aus den Ergebnissen der Evaluationen keine Konsequenzen gezogen wurden.

## 4 Fazit

Die präsentierten Ergebnisse sollen einen Beitrag dazu leisten, die Effekte und Wirkungen der hochschulinternen Instrumente der Qualitätssicherung empirisch zu untersuchen sowie festzustellen, welchen Einfluss die Programmakkreditierung auf die Etablierung und Wirksamkeit derartiger Instrumente spielt. Auch wenn diese Untersuchungen nur eine geringe „Halbwertszeit“ haben, sind derartige Momentaufnahmen wichtig, um das übergeordnete Projektziel der Versachlichung der Debatten um die Studienreform durch empirische Daten zu erreichen, die bisher weitgehend fehlen oder unbeachtet bleiben. Über die mit der Reform verbundenen qualitativen Veränderungen der Hochschulbildung liegen bislang kaum durch empirische Studien abgesicherte Erkenntnisse vor. Die Versachlichung scheint erforderlich, da der kontrovers geführte Diskurs über Bologna häufig ohne Berücksichtigung der Erkenntnisse der Hochschulforschung geführt wird. Eine wichtige Voraussetzung für Qualitätssicherung ist die positive Einstellung der Verantwortlichen gegenüber dem Vorhaben, denn Evaluationen ohne die Bereitschaft zu kritischer Reflexion und Veränderung führen sich selbst ad absurdum. Die Haltung der Verantwortlichen zeigt sich in der Akzeptanz der initiierten Maßnahmen, wobei das Spektrum von offener Ablehnung bis zu aktiver Unterstützung reicht. Der Erfolg der Etablierung hängt sehr stark von den Personen ab, die diese Veränderungen steuern. Diese Personen sollten über genügend „Machtressourcen“ verfügen, um auf negative Haltungen der Hochschulmitarbeiter/innen souverän reagieren zu können. Die Befragung der Hochschulmitarbeiter/innen macht deutlich, dass die Verfahren der hochschulinternen Qualitätssicherung als (eher) geeignet bewertet

werden. Dieses überrascht, da die Etablierung der Verfahren teilweise unter lautstarker Kritik der Beteiligten erfolgt ist. Anhand der Antworten auf die offenen Fragen zeigen sich teilweise Misstrauen und Akzeptanzprobleme, die insbesondere mit einem schlechten Kosten-Nutzen-Verhältnis der Verfahren in Verbindung gebracht werden. Auch die Studierendenvertreter/innen berichten, dass Lehrende die Evaluation der Lehre in Einzelfällen erfolgreich boykottieren. Die Instrumente werden weitgehend akzeptiert, die Umsetzung in den Hochschulen bzw. Studiengängen bereitet teilweise allerdings Schwierigkeiten. Die Ergebnisse der Befragungen sind ein Fingerzeig auf Missstände bei der Etablierung und Durchführung der hochschulinternen Verfahren, die einen großen internen Beratungsbedarf offenbaren. Die Durchführung von studentischen Evaluationen der Lehre scheint eine mittlerweile flächendeckend etablierte Praxis in den Hochschulen zu sein, die insbesondere von den Studierenden gelobt und geschätzt wird. Die Daten zeigen allerdings teilweise Mängel und Schwächen bei der Durchführung, Auswertung sowie bei der Verwendung der gewonnenen Daten. Damit aus den Evaluationen Konsequenzen gezogen werden können, müssen sie von unabhängigen Stellen ausgewertet werden. Die Daten werden zwar systematisch generiert, spielen aber bei der Überarbeitung der Curricula oder bei der Anpassung der studentischen Arbeitsbelastung häufig keine Rolle.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und die Befragungen haben deutlich gemacht, dass die Programmakkreditierungsverfahren kein geeignetes Instrument sind, die Einhaltung der Vorgaben zur hochschulinternen Qualitätssicherung zu überprüfen und die Wirksamkeit der hochschulinternen Qualitätssicherungsinstrumente sicherzustellen. Programmakkreditierungsverfahren sind lediglich in der Lage, das Vorhandensein von geforderten qualitätssichernden Elementen formal festzustellen. So stellen Programmakkreditierungen sicher, dass Absolventinnen- und Absolventenverbleibsstudien durchgeführt werden; es wird allerdings nicht hinreichend geprüft, ob die erhobenen Daten einen Einfluss auf die Studiengänge ausüben bzw. inwiefern sie bei der Weiterentwicklung der Studiengänge Berücksichtigung finden. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen erste empirische Einblicke in die Wirkmechanismen der Programmakkreditierung und ermöglichen Erkenntnisse zum Einfluss der Akkreditierung auf die Qualität von Studium und Lehre. Damit sollte eine Vorlage für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung eröffnet werden, diesen Zusammenhang noch systematischer zu erforschen. In diesem Zusammenhang sollte empirisch untersucht werden, ob die 2007 im deutschen Akkreditierungswesen etablierte Systemakkreditierung eher geeignet ist, die Wirksamkeit des hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems sicherzustellen.

## 5 Literaturverzeichnis

**Akkreditierungsrat** (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss vom 08.12.2009, zuletzt geändert 20.02.2013. Bonn: Akkreditierungsrat.

**Brennan, J. & Shah, T.** (2000). *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

**Europäische Bildungsminister** (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*.

**Friedrich, H. R.** (2007). *Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen*. Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.

**Kaufmann, B.** (2009). *Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

**Mayring, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Müller, W. & Köcher, T.** (2009). *Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung – ein Blick von Innen aus der Sicht der Hochschulen*. Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.

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

**Palandt, K.** (1993). „Wozu sind Sie der Boss?“ Probleme mit der Selbstverwaltung der Hochschulen. In W. Körner (Hrsg.), *Der Ausbau der Hochschulen oder der Turmbau zu Babel*. Wien: Passagen Verlag.

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

**Pietzonka, M. & Wullkopf, F.** (2010). Die Umsetzung der Vorgaben des Akkreditierungsrates für die Systemakkreditierung. In B. Krahn & C. Rietz, *Erste Gehversuche mit der Systemakkreditierung – Erfahrungen und Perspektiven*. Bonn: Schriftenreihe Hochschulen im Fokus.

**Pietzonka, M.** (2012). *Der Patient Akkreditierung zwischen Hospital und Hospiz – Eine Evaluation des deutschen Akkreditierungssystems durch Analyse von Akkreditierungsaufträgen und Befragungen*. Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.

**Pietzonka, M.** (2013). *Die Systemakkreditierung - Qualitätsmanagementsysteme auf dem Prüfstand*. Herausgegeben von der ZEvA. Hannover: Gutenberg Beuys Feindruckerei GmbH.

**Schwarz, S., Westerheijden D. F. & Rehbarg, M.** (2005). *Akkreditierung im Hochschulraum Europa*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.

**Serrano-Velarde, K.** (2008). *Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T. (2012a).** *Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland – Dokumentenanalyse und Befragungen.* Schriftenreihe Gesellschaft-Wirtschaft-Medien. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

**Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T. (2012b).** The Impact of Accreditation on the Reform of Study Programs in Germany – an Empirical Study. In *Higher Education Management and Policy, Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 24(1). OECD.

**Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T. (2013).** *Die Wirkung der Akkreditierung auf die (Bologna-) Reform der Studiengänge in Deutschland.* Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.

## Autor



Manuel PIETZONKA, M.Sc. || ZEvA || Lilienthalstraße 1, D-30179 Hannover

[www.zeva.org/de/systemakkreditierung](http://www.zeva.org/de/systemakkreditierung)

[pietzonka@zeva.org](mailto:pietzonka@zeva.org)