

Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum

Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement
der Hochschulrektorenkonferenz
am 3./4.11.2008 in Bonn

Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2009

Diese Publikation enthält Beiträge zur Veranstaltung „Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“, die vom Projekt Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz im November 2008 in Bonn durchgeführt wurde.

This publication contains contributions to the conference "Quality Assurance in the European Higher Education Area: Methods and Effects", organised by the Quality Management Project of the German Rectors' Conference, held in November 2008 in Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2009

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätsmanagement entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt. Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:
Anna Bergstermann, Barbara Michalk,
Ilka Steffens

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/887149
Telefax: +49/(0)228/887110
E-Mail: steffens@hrk.de
Bestellung: ruetter@hrk.de
Internet: www.hrk-qm.de

Bonn, Oktober 2009

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger und schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 978-3-938738-73-3

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung und Einführung ins Thema Professor Dr. Wilfried Müller	7
Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Dr. Andrea Ruyter-Petznek	16
Vortrag A Senior Expert's view on Quality Assurance in the European Higher Education Area Professor Lee Harvey	20
Foren A Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum External Quality Assurance in the UK Dr. Gillian King	33
Qualitätssicherung in Österreich Mag. Alexander Kohler	39
Quality Management at the University of Helsinki Professor Jari Niemelä	50
Accreditation in Hungary: The Hungarian Accreditation Council (HAC) Christina Rozsnyai	56
Vortrag Common goals in Quality Assurance in a global context: towards an East African Quality Assurance framework Christoph Hansert Stefan Bienefeld Mayunga H. H. Nkunya	61
Foren B Wirkungen von Qualitätsmanagement Effects of Quality Enhancement on teaching staff - compliance, improvement, resistance - Dr. Ulrich Josten	72

Studentische Lehrveranstaltungsbewertung - Zeit für Veränderungen Petra Pistor	78
Wirkungen von Qualitätsentwicklung auf das Studium - hat sich die Qualität der Lehre durch Qualitätssicherung wirklich verbessert? Professor Dr. Georg Rudinger	88
Qualitätsentwicklung in Hochschulen: Organisationspolitik und Organisationsstrukturen Professor Dr. Uwe Schimank	96
Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld von Hochschulen und Agenturen. „Institutions serve - agencies rule?“ Dr. Anke Rigbers	101
Quality Assurance across borders - International Cooperation: The Transnational European Evaluation Project - TEEP II Gemma Rauret Dalmau Rafael Llavori	111
Autorinnen und Autoren	115

Begrüßung und Einführung ins Thema

Qualitätssicherung: Autonomie der Hochschulen und staatliche Verantwortung im Europäischen Hochschulraum

Professor Dr. Wilfried Müller
Rektor der Universität Bremen
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie sehr herzlich zur Herbsttagung 2008 des Projekts
Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz.

Als sich viele von Ihnen im vergangenen Jahr hier in Bonn von einander verabschiedet haben, stand noch nicht fest, ob unserem Projekt auch in diesem Jahr die Mittel zur Verfügung stehen würden, seine traditionelle Herbsttagung durchzuführen. Dass wir nun hier sind und miteinander zwei Tage lang zum Thema Qualitätssicherung in Deutschland und Europa arbeiten können, ist Beweis für die finanzielle Förderung, die das Projekt außerplanmäßig vom Bundesministerium für Bildung und Forschung erhalten hat. Dafür gilt dem BMBF der herzliche Dank der HRK und aller Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Der Titel der Tagung, „Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“, ist ein deutliches Anzeichen für die enge Verknüpfung von Qualitätssicherung und Bologna-Prozess. Als Meilenstein auf dem Weg zur engen Verbindung dieser beiden ist die Berliner Konferenz der europäischen Bildungsministerinnen und -minister im Jahr 2003 anzusehen, denn im Kommuniqué dieser Konferenz ist festgehalten:

„Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist. Die Ministerinnen und Minister verpflichten sich, die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern.“

Zudem erteilten sie den E 4 (ENQA, ESIB (jetzt ESU), EUA, EURASHE) den Auftrag, „...ein vereinbartes System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln“ - dies ist die Geburtsstunde der „European Standards and Guidelines for Quality Assurance“, kurz „ESG“ genannt.

Diese wurden dann bekanntlich von der Bologna-Konferenz in Bergen 2005 angenommen und dienen seitdem als europäischer Referenzrahmen. Ihre kurzgefassten „Standards“ und die ausführlicheren „Guidelines“ befassen sich mit der Qualitätssicherung innerhalb der Hochschulen, der externen Qualitätssicherung sowie der Qualitätssicherung der Agenturen selbst. Dabei darf man sie nie als „Checkliste“ oder als Gebrauchsanweisung betrachten, denn sie sind nicht präskriptiv: sie beschreiben die Grundsätze der Qualitätssicherung. Transparenz, Konsistenz, Verlässlichkeit der Verfahren werden immer wieder ange-mahnt, aber - und das dürfen wir nicht vergessen - die Art der Verfahren wird nicht festgelegt. Es wird kein uniformes europäisches Qualitätssicherungssystem vorgeschlagen oder festgeschrieben. Die ESG lassen Entscheidungsfreiheit für die Entwicklung individueller nationaler Systeme; sie bieten Raum für Diversität auf einer gemeinsamen Basis.

Auf dieser Tagung haben Sie die Gelegenheit, einige dieser nationalen Systeme näher kennenzulernen. Die ausgewählten Modelle stellen fast die gesamt Bandbreite dar, die zwischen Autonomie der Hochschulen und staatlicher Reglementierung zu finden ist. Ich möchte auf einige Modelle kurz eingehen, die wir im Europäischen Hochschulraum vorfinden.

In England (was ich nun sage gilt nicht unterschiedslos im ganzen Vereinigten Königreich, dort ist die Bildung föderal geregelt, genau wie bei uns) sind die Hochschulen private, selbstbestimmte Organisationen;

sie werden nicht vom Staat geleitet. Sie besitzen einen hohen Grad an Autonomie, werden aber überwiegend von der öffentlichen Hand finanziert. Die QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education - führt Institutional Reviews durch, die sich vor allem der Effektivität der internen Qualitätssicherungssysteme und deren ständiger Weiterentwicklung widmen. Die Berichte werden veröffentlicht. Der Staat kommt nur indirekt ins Spiel, da die Entscheidungen über die Verteilung der öffentlichen Gelder vom Higher Education Funding Council getroffen werden. Dessen Vorstandsmitglieder wiederum werden vom Ministerium ernannt, sind jedoch zur Unparteilichkeit und Objektivität verpflichtet. Hier sind demnach die Konsequenzen aus dem Review-Ergebnis auf eine andere Ebene verlagert.

In Finnland ist die staatliche Lenkung im Bereich der Hochschulen gesetzlich verankert, wobei für Universitäten und Fachhochschulen einheitliche Kriterien gelten. Die staatlichen Mittel werden jährlich zwischen Hochschule und Ministerium ausgehandelt. FINHEEC - Finnish Higher Education Evaluation Council - steht dem Ministerium als unabhängiges Fachgremium zur Seite und führt die gesetzlich vorgeschriebene Evaluation in Form von Institutional Audits an allen Hochschulen durch. Es legt besonderen Wert auf die Nutzung der Ergebnisse zur Verbesserung des hochschulinternen Qualitätssicherungssystems.

Das Follow-up wird auch betont bei der Arbeit der SNAHE, der Swedish National Agency for Higher Education, die die Qualität der Hochschulen auf verschiedenen Ebenen evaluiert. Prinzipiell sind in Schweden die Hochschulen autonom und für ihre Qualität selbst verantwortlich, doch der Staat stellt sicher, dass Qualitätssicherungssysteme vorhanden sind, um die Einhaltung von Standards zu gewährleisten.

Beide skandinavischen Staaten verknüpfen also die Evaluation mehr oder weniger eng mit dem Einfluss des Staates, was sicherlich auch dem skandinavischen Bild von Gesellschaft und Staat geschuldet ist.

Obwohl in Russland die Hochschulen größere Rechte zur Selbstverwaltung erhalten haben, unterstehen sie immer noch weitgehend der staatlichen Kontrolle. Die Inhalte der Studienprogramme werden an den

nationalen Standards gemessen; das staatliche Hochschulkomitee akkreditiert die Hochschulen. Die Finanzautonomie, die die Hochschulen erhalten haben, behebt nicht ihre existenzbedrohenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten. Die russischen Hochschulen haben also - sowohl was ihre Autonomie als auch ihre Abhängigkeit vom Staat angeht - jeweils den Kürzeren gezogen.

Zur Akkreditierung durch unabhängige Einrichtungen möchte ich hier nur anfügen, dass Ihnen die verschiedenen Ausprägungen bekannt sind, also die Programmakkreditierung wie in den Niederlanden und Flandern, die Akkreditierung der Hochschulen wie bei den österreichischen Privatuniversitäten und als besonders interessante Mischform unsere Systemakkreditierung, die vom ungarischen Akkreditierungsmodell übrigens gar nicht so weit entfernt ist.

Das Pendel zwischen staatlicher Lenkung und Unabhängigkeit der Hochschulen kann also in beiden Richtungen unterschiedlich weit ausschlagen.

Und wie ist es nun in Deutschland?

Bis zum Ende der neunziger Jahre entwickelten KMK und HRK in einer gemeinsamen Kommission, manchmal in einem jahrelangen Aushandlungsprozess, Rahmenprüfungsordnungen für jedes Studienfach. Studiengänge wurden auf der Basis dieser Rahmenprüfungsordnungen geplant und von den Ministerien der Bundesländer genehmigt. 1998, in zeitlicher Übereinstimmung mit dem Bologna-Prozess, einigte man sich darauf, die Genehmigung der Studiengänge durch die Akkreditierung aller Studienprogramme zu ersetzen; die Programmakkreditierung war da. Mit ihr verband sich die Hoffnung auf größere Eigenständigkeit der Hochschulen, die sich auf dem Weg von der ministeriellen Detailgenehmigung weg hin zu individuellen, das Profil der Hochschule schärfenden Studienangeboten sahen. (Der Beschluss des HRK-Senats vom Oktober 2008 mit der Forderung nach der konsequenten Ablösung der ministeriellen Genehmigung durch die Akkreditierung zeigt, dass dieses Ergebnis noch immer nicht erreicht ist.)

Nachdem man einige Jahre lang Erfahrungen mit der Programmakkreditierung gesammelt hatte, ließ sich eine Liste ihrer Vor-, aber auch ihrer Nachteile zusammenstellen.

Zu den Vorzügen zählt, dass jedes einzelne Studienprogramm sorgfältig geplant, von Peers der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft begutachtet und auf die Erfüllung aller formalen Kriterien der KMK geprüft wird. Die Studierenden können sich auf die Qualität dieses Programms verlassen.

Als Nachteil hat sich jedoch der hohe Arbeitsaufwand erwiesen. Außerdem, und das wiegt schwerer, trägt dieser Arbeitsaufwand für die Hochschule selbst nur wenig Früchte. Die in die Studiengangsentwicklung investierte Arbeit wurde zumeist nicht systematisiert, für jeden Studiengang musste sozusagen das Rad immer wieder neu erfunden werden.

Auf der Suche nach einer Qualitätssicherungsmethode, die sowohl die Qualität der Studiengänge garantiert als auch der Organisationsentwicklung innerhalb der Hochschule Rechnung trägt, hat man in mehreren Schritten die Systemakkreditierung eingeführt. Seit dem Februar ist sie beschlossene Sache - sie kombiniert die externe Zertifizierung des hochschulinternen Qualitätssicherungssystems für Studium und Lehre mit der näheren Untersuchung eines Teils der Studiengänge und deren Merkmalen.

Sieht man sich die Evolution der externen Qualitätssicherung in anderen europäischen Ländern an, so kann man konstatieren, dass Deutschland nun einen Weg geht, den andere schon lange beschritten und zum Teil auch schon wieder verlassen haben: die strenge Programmprüfung in England hat Platz gemacht für Institutional Reviews; in Schweden lösten zunächst die Audits einen kompletten Durchgang von Programmakkreditierungen ab, bevor man sich entschloss, nunmehr beides durchzuführen. Auch die QAA in England wird wohl in Zukunft wieder einen genaueren Blick auf die Studiengänge werfen.

Stehen wir also in einer linearen Evaluationsreihe? Oder schwingt die Entwicklung wie ein Pendel wieder auf die andere Seite: vom Programm zur Institution und umgekehrt? Vermutlich werden wir abwarten müssen, wie es weitergeht.

Ich habe Ihnen nun den Stand der Dinge in Deutschland etwas ausführlicher geschildert, weil ich vermute, dass wir uns auf einem ganz eigenen Sonderweg befinden: Einem Sonderweg, auf dem schon vieles mit den European Standards and Guidelines kompatibel ist, aber noch lange nicht alles. Einem Sonderweg, der auch und vor allem geprägt ist durch die deutsche Mentalität und deren Neigung, sich in einem engeren Set von Vorschriften wohler zu fühlen als in einem größeren Freiraum.

Das führt zu scheinbar widersprüchlichen Wünschen und zur Wiederholung eines fatalen Kreislaufs:

1. man fühlt sich in einem bürokratischen System (Rahmenprüfungsordnungen) gefangen und entwickelt eine Alternative (die Programmakkreditierung);
2. man gestaltet die Programmakkreditierung detailreich aus;
3. man fühlt sich im bürokratischen System der Programmakkreditierung gefangen und entwickelt eine Alternative - die Systemakkreditierung;
4. man empfindet die vom Akkreditierungsrat formulierten Vorgaben zu Verfahren und Kriterien als zu offen und ruft nach präziserer Ausgestaltung...

Systeme, die in der Hoffnung auf wachsende Autonomie entstanden sind, können so durch „gute Pflege“ zu bürokratischen Monstern heranwachsen. Wie lässt sich dieser Teufelskreis durchbrechen? Wie lässt es sich vermeiden, im Bestreben auf Unabhängigkeit ein Übermaß an Regeln zu schaffen? Um es überspitzt zu formulieren: Regeln, die man sich oft so kleinteilig wünscht, dass man gleich von vornherein bei der Ministerialbürokratie hätte bleiben können.

Dies möge nun nicht als Pauschalkritik an staatlicher Steuerung verstanden werden. Das Recht der Länder, Einfluss zu nehmen auf öffentlich finanzierte Hochschulen wird nicht abgestritten. Es gibt jedoch Instrumente, die sich dazu besser eignen als detailverliebte Verordnungen. Durch Landesentwicklungspläne oder Zielvereinbarungen zum Beispiel können die Bestrebungen von Ländern und Hochschulen koordiniert und umgesetzt werden.

Schlagen wir den Bogen zurück zu dem, was heute und morgen hier geschehen soll. Durch unsere internationalen Gäste haben wir die Gelegenheit, die deutsche Situation vor dem europäischen Hintergrund zu reflektieren, unsere vertrauten Methoden und Verfahren von denen gespiegelt zu sehen, für die sie nicht den Hintergrund ihrer täglichen Arbeit bedeuten. Es ist wünschenswert, dass es gelingt, sich für eine Weile aus den alten Gleisen zu lösen, sich geistig von allem zu befreien und Qualität und Qualitätssicherung einmal ganz anders zu denken.

Ich habe nun viel über Regelungen von oben gesprochen, das typische Top-down-Modell. Lassen Sie uns die Prozesse einmal Bottom-up, von unten her, denken. Nicht zentral gesteuert, sondern dezentral in kommunikativen Zusammenhängen gemeinsam gestaltet, konsensorientiert, aber kompromisslos, was das gemeinsame Ziel „Qualität“ betrifft.

Woher nun beziehen wir das gemeinsame Ziel „Qualität“ unserer Hochschule? Bei keiner unserer Analysen kommen wir an zwei Begriffen vorbei: „fitness of purpose“ und „fitness for purpose“, die einander gegenseitig bedingen.

„Fitness of purpose“ zwingt uns zur Auseinandersetzung mit der von uns gewählten Zielsetzung. Ist sie der Aufgabe einer Hochschule überhaupt angemessen? (Beliebigkeit ist hier nämlich nicht gefragt). Entspricht sie dem Profil, das sich unsere Hochschule individuell geben möchte, um sich im Wettbewerb um Lernende und Lehrende oder in der „scientific community“ zu behaupten?

„Fitness for purpose“ stellt die Frage, ob die von uns gewählten Instrumente zur Qualitätsentwicklung die richtigen sind, um unser Ziel zu erreichen. Damit ist klar, dass „one size fits all“ hier nicht gelten kann. Für jede Hochschule gibt es genau ein System der Qualitätsentwicklung, das ihren Anforderungen entspricht.

Und weil beide Begriffe so hoch individualisiert sind, benötigen die Hochschulen eben keine engen Regelungsvorgaben, sondern genau das, was ihnen auf europäischer Ebene durch die ESG und auf deutscher Ebene

durch die knappen Vorgaben zur Systemakkreditierung vorgegeben ist: einen gemeinsamen Referenzrahmen.

Das klingt nun sehr theoretisch, ist aber durchaus operationalisierbar. Ein Beispiel dafür ist das Papier „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“, das die HRK-Mitgliederversammlung im April dieses Jahres beschlossen hat. Es leitet eine Reihe konkreter Handlungsmöglichkeiten aus grundsätzlichen Forderungen ab, so zum Beispiel das Zusammenwirken von Studierenden und Studiendekanen und -dekaninnen bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, die die Forderung nach studierendenzentrierter Lehre erfüllen können. Damit findet dann die Qualitätsdiskussion dort statt, wo sie zu Hause ist: in den Hochschulen mit ihren Fachbereichen und Fakultäten, zwischen Studierenden und Lehrenden, und nicht in Verwaltungen oder zwischen Agenturen.

Dies wäre dann ein Schritt hin zu dem Qualitätsverständnis, wie es Lee Harvey formuliert, den wir heute Nachmittag hier begrüßen können. Er legt nämlich besonderen Wert auf den Aspekt von Qualität, der sich auf die Transformationsprozesse bezieht, die sich sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden vollziehen - die qualitative Veränderung der am Lernprozess Beteiligten als wesentlicher Bestandteil der Qualität unserer Hochschulen.

Wie Sie sehen, gibt es immer noch mehr Fragen als Antworten, genau wie zu der Zeit, als man begann, sich mit der Qualität des Studiums und der Lehre auseinanderzusetzen. Doch im Laufe der Jahre haben wir alle dazu gelernt, die Fragen sind andere geworden - der Transformationsprozess hat sich bei uns schon vollzogen und geht immer noch weiter. Inzwischen befassen wir uns mit dem empfindlichen Gleichgewicht, das zwischen den Einflüssen auf unser aller Arbeit besteht und stellen die Frage, wie man es so austarieren kann, dass staatliche Verantwortung und Autonomie der Hochschulen miteinander nicht nur „in friedlicher Koexistenz“ leben, sondern Lehre und Studium möglichst gut gedeihen lassen.

Aber mit dem, was innerhalb unserer Hochschulen geschieht, werden wir uns morgen beschäftigen. Heute wollen wir uns zunächst konzentrieren

auf das, was unsere Kolleginnen und Kollegen aus dem Europäischen Hochschulraum zur Frage des Verantwortungsgleichgewichts zwischen Hochschule und Staat berichten können. Um den ehemaligen Präsidenten der ENQA, Peter Williams, zu zitieren: „In der Qualitätssicherung geht es nicht um die Frage: ‚hard touch‘ oder ‚light touch‘ (nämlich des Staats gegenüber den Hochschulen), es geht um den ‚right touch‘“. Wir sind gespannt zu hören, wo man ihn schon gefunden hat.

Ich wünsche Ihnen allen eine anregende, spannende und nachhaltig wirkende Tagung.

Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Dr. Andrea Ruyter-Petznek

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich möchte Sie ganz herzlich begrüßen im Namen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das ich vertrete, und auch im Namen von Herrn Staatssekretär Storm, der leider heute dienstlich verhindert ist, Sie aber herzlich grüßen lässt.

Ich freue mich, Sie hier in der Beethovenhalle begrüßen zu können, die hier jetzt schon das zweite Jahr angemietet werden muss aufgrund des großen Interesses an der Arbeit des Projekts Qm. Das zeigt, dass es eine zunehmende Dringlichkeit gibt, Lösungen auf Fragen der Qualität und Qualitätssicherung zu finden, die uns allen immer stärker unter den Nägeln brennen.

Denn, meine Damen und Herren, Sie werden mir sicher zustimmen, wir brauchen eine nachhaltige Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre. Jetzt werden Sie sagen, das setzt natürlich mehr Geld voraus. Das stimmt auch. Man braucht Geld, um die Betreuungsrelationen zu verbessern, um die Studienorganisation und Beratung zu intensivieren, um Lehrende zu qualifizieren und vieles andere mehr. Mehr Geld ist wichtig und ist notwendig, und der Wissenschaftsrat hat uns letzten Sommer Vorschläge unterbreitet, wie dieses Geld zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre eingesetzt werden sollte. Mindestens genauso wichtig ist es aber, dass es einen Mentalitätswandel in der Hochschul-landschaft gibt. Die Lehre muss mehr sein als eine bloß lästige Pflicht, die den Hochschullehrer vom Forschen abhält. Von zentraler Bedeutung ist dabei, und deshalb gibt es Projekt Qm, dass die Hochschulen die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre als eine ihrer zentralen Aufgaben erkennen und annehmen. Die Hochschulen müssen

ein systematisches, internationalen Maßstäben entsprechendes Qualitätssicherungs- und -managementsystem aufbauen. Dieses ist nicht nur erforderlich, um die Lehr- und Studienbedingungen optimieren zu können, sondern ist für eine moderne Hochschulverwaltung auch als ein strategisches Steuerungsinstrument unerlässlich. Und ich denke, dass der Personenkreis hier mir ganz sicher zustimmen wird. Das haben auch Bund und Länder festgestellt, als sie sich vor kurzem in Dresden zum Bildungsgipfel getroffen haben.

Sie erinnern sich vielleicht: Anlass für diesen Gipfel war ein Problem, das unsere Wirtschaft mittel- und langfristig immer stärker bedrohen wird, nämlich der Fachkräftemangel. Der Fachkräftemangel hat in Deutschland einerseits demographische Gründe: die geburtenstarken Jahrgänge gehen in den Ruhestand, schwächere Jahrgänge rücken nach. Andererseits ist das aber auch ein Ergebnis unseres Bildungssystems, das gekennzeichnet ist durch eine international gesehen sehr niedrige Studierquote.

Meine Damen und Herren, in den nächsten Jahren haben wir aufgrund doppelter Abiturjahrgänge und stärkerer Geburtsjahrgänge in manchen Bundesländern nochmals die Chance deutlich mehr Studienanfänger aufzunehmen als in den letzten Jahren. Vorausgesetzt, es werden noch genügend Studienplätze für sie bereitgestellt. Bund und Länder haben bereits mit dem ersten Hochschulpakt, der bis 2010 gilt, deutlich gemacht, dass sie dazu bereit sind, und der Bund stellt dafür 565 Millionen zur Verfügung. Wir hoffen, dass sie auch von den Hochschulen in Anspruch genommen werden, und in diesem Studienjahr sehen die Anzeichen gut aus. Auf dem Bildungsgipfel wurde nun vereinbart, den Hochschulpakt auch in den darauf folgenden Jahren bedarfsgerecht fortzuführen.

Letztlich kann aber die angestrebte Studienanfängerquote von 40% eines Altersjahrgangs nur ein Zwischenziel sein. Sie ist im internationalen Vergleich immer noch nicht ausreichend. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft brauchen wir langfristig mehr Hochqualifizierte. Und das bedeutet, dass wir neue Potentiale der Bevölkerung für ein Studium erschließen müssen. Insgesamt muss die Durchlässigkeit für den Zugang zu einem Studium erhöht

werden. Deswegen hat das BMBF durch die neuen Aufstiegsstipendien eine Förderung für beruflich Qualifizierte eingeführt, die sich weiterbilden wollen. Besonders Begabte aus der beruflichen Bildung, die mindestens zwei Jahre berufstätig waren, können sich in einem Wettbewerb um eine Förderung in Form eines nicht-rückzahlungspflichtigen Stipendiums bewerben. Diese Stipendien sind sehr gut angekommen und stoßen auf gute Nachfrage, und das zeigt, dass dieser Bedarf besteht. Das BMBF will diesen Bereich daher auch noch weiter ausbauen. Ein breit angelegtes Maßnahmenpaket für Weiterbildungsmöglichkeiten soll aufgelegt werden, verbunden mit einer Weiterbildungskampagne. Und auch die Länder wollen eine Reihe von Maßnahmen dazu beitragen.

Meine Damen und Herren, das zeigt, dass es ein allgemeingültiges Bildungsmodell in Zukunft nicht mehr geben wird, sondern viele Wege, die zum Ziel führen. Die Bildungsmodelle 2020 werden eine individuelle Kombination von Klötzchen sein, die sich jeder aus einem Baukasten von Bildungsangeboten selbst zusammenstellen kann, nach seinen Möglichkeiten, Neigungen und Zielen. Und selbst nach Ende der Ausbildungszeit wird man sein Wissen und seine Fertigkeiten immer wieder auf dem neuesten Stand bringen müssen, Schlagwort: Lebenslanges Lernen. Auch in diesem Bildungssektor müssen sich die Hochschulen stärker einbringen als bisher, wenn trotz aller Anstrengungen in einer alternden Bevölkerung in Zukunft nicht mehr genügend frisch ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung stehen werden. Auch hier beabsichtigen Bund und Länder 2010 einen Wettbewerb zu starten, durch den neue nachfrageorientierte, bedarfsgerechte Angebote im Bereich lebenslanges wissenschaftliches Lernen aufgebaut und bestehende gute Angebote weiter ausgebaut werden. Gleichzeitig müssen wir aber auch an den Entwicklungen weiterarbeiten, die bereits laufen, aber noch lange nicht abgeschlossen sind.

Die nächsten zehn Jahre werden darüber entscheiden, ob wir die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziele erreichen können oder eben nicht. Die Vorzüge der Bologna Reformen, und ich denke hier an die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen als Voraussetzung für Mobilität, aber auch an kürzere Studienzeiten, müssen von den Betroffenen auch tatsächlich als Vorteile erfahren werden. Dabei sind die Hochschulen aufgefordert, die neuen Studiengänge auch studierbar

zu gestalten und hier sind wir wieder bei den Themen Betreuungsrelationen und Geld. Die Universitäten müssen stärker als bisher die Berufsausbildung der Studierenden, jedenfalls im Bachelor-Bereich, als zentrales Ziel verinnerlichen. Denn viel stärker als früher kommt den Universitäten künftig die Funktion zu, Studierende für Tätigkeiten außerhalb des Wissenschaftsbereiches, also als die berühmten Fachkräfte zu qualifizieren. Ein wichtiger Gradmesser für den Erfolg der Bologna-Reformen ist daher die Attraktivität der neuen Abschlüsse für den Arbeitsmarkt.

Meine Damen und Herren, mit den bisherigen Reformen wurde schon viel erreicht. Doch der Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen. Er muss letztlich auch in den Köpfen und Herzen aller Beteiligten ankommen. Projekt Qm und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben ihn in den letzten Jahren mit viel Engagement begleitet und dafür möchte ich ihnen im Namen des BMBF danken.

Die heutige Tagung ist in erster Linie der Reflektion über die Ergebnisse und Auswirkungen des Qualitätsmanagements gewidmet und so ist auch das Forschungsprojekt, das im Rahmen von Projekt Qm läuft, denselben Themen gewidmet. Und Reflektion ist immer eine gute Voraussetzung für weitere Verbesserungen und daher sind wir alle auf die Ergebnisse dieser Tagung und auch des Forschungsprojekts gespannt. Vielen Dank.

Vortrag

A Senior Expert's View on Quality Assurance in the European Higher Education Area

Professor Lee Harvey

Visiting Professor Copenhagen Business School

Quality Assurance in the European
Higher Education Area

Lee Harvey

Visiting Professor Copenhagen Business School

<http://www.qualityresearchinternational.com>

HRK Conference, Bonn, 3 November 2008

Sequence

1. Quality and quality assurance: purposes
2. Transformative learning
3. Rankings
4. Conclusion

1 Introduction

- Quality assurance is ubiquitous and increasingly sophisticated
- Diverse approaches but converging on ESG

1 Changes

- Humanist to economic-utilitarian objectives
- Control/accountability to improvement?
- 'Inspection' to 'dialogue'?
- Quality to standards?
- Inputs to outputs?
- System to culture/creativity?

1 Quality assurance: Purposes

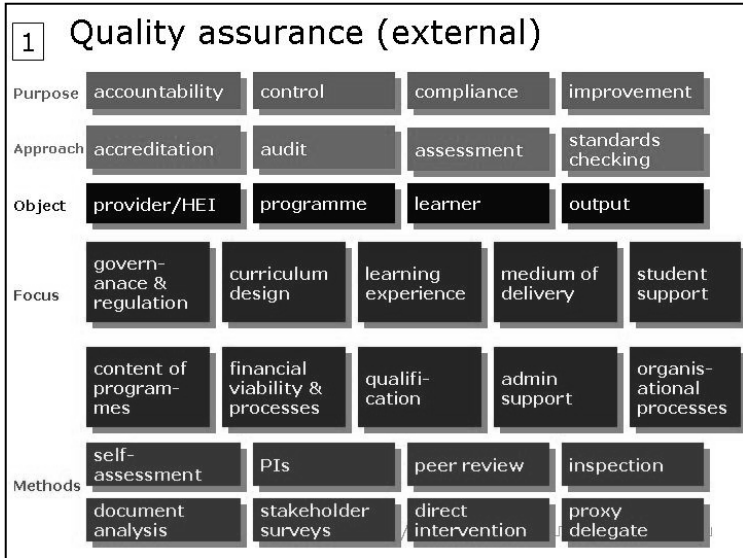
accountability

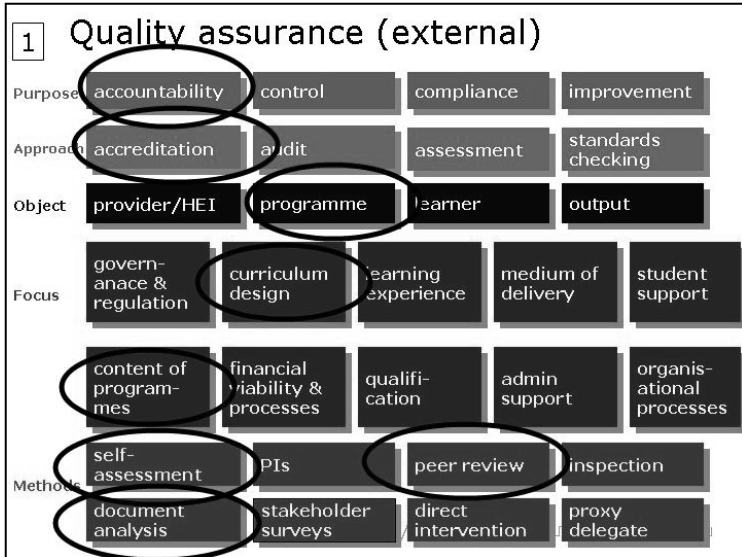
includes the provision of information

control

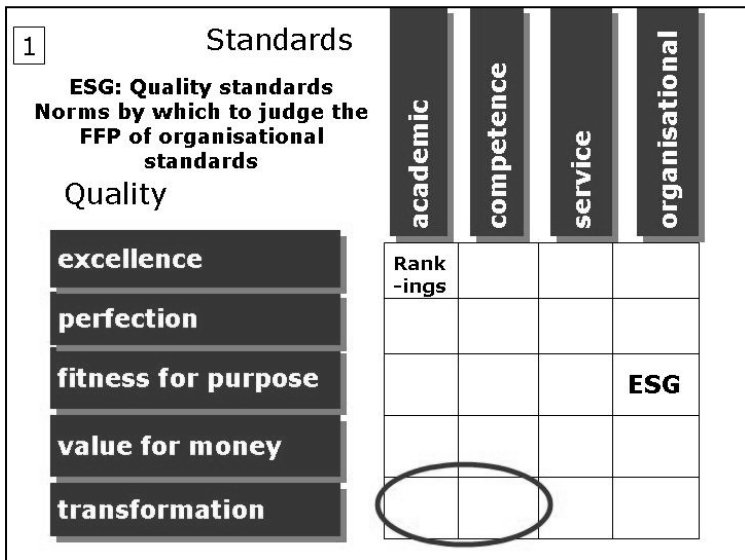
compliance

improvement





- 1 Quality and QA
- Quality ≠ quality assurance
 - Quality ≠ standards ≠ quality standards



2 Transformative learning

- Basis of my work on quality.
- Transformative learning: student is a participant in an educative process (not products, customers, consumers, service users or clients).
- Education is not a service *for* a customer but an ongoing process of transformation *of* the participant.
- Two elements of transformative quality
 - enhancing the participant
 - empowering the participant.

2 Enhancing

- A quality education is one that effects changes in the participants and, thereby, enhances them.
- A high-quality institution would be one that greatly enhances its students (Astin, 1990).
- However, *enhancement* is not itself transformative, any more than polishing the silver transforms the substance of the silver object.

2 Empowering

- Giving power to participants to influence their own transformation.
- Students taking ownership of the learning process:
 - self-empowerment, through increased confidence and self-awareness.
- Developing students' critical ability:
 - transcends taken-for-granted
 - not 'negative criticism'
 - questioning established orthodoxy
 - justifying their opinions
 - knowledge as a process in which *they* are engaged, not some 'thing' they appropriate.

2 Key element in quality

- Transformation learning is more than adding to a student's knowledge, skills.
- Evolution of the way students learn.
- Priority to the transformative notion of quality. A critical transformative view asks how does quality assurance help transform the *conceptual* ability and *self-awareness* of the student.
- So, for me, the criterion for evaluating the changes in higher education and the impact of quality assurance is: "has transformative learning been enabled or encumbered?"

2 Key element in quality

The jury is still out on this.

I'm optimistic that new approaches that reinstate trust and focus on student learning, such as in Scotland, will impact on transformative learning.

But there is a monster lurking in the wings!

3 Rankings

- provide easily interpretable information on the standing of higher education institutions.

3 Critiques of ranking

- *Selection of indicators*: no theoretical reflection, convenient data, bias.
- *Weighting of indicators*: no theoretical underpinning; no consistency in weights.
- *Reliability*: newspapers like the drama of significant changes year on year; doesn't reflect real annual changes in institutions.
- *Statistical insignificance*: rankings based on minute insignificant differences.
- *Focus of attention*: rankings of institutions treat them as homogeneous when there is huge variability within institutions.

3 Critiques of ranking

In the THES ranking:

Osaka, Japan went from position 69 in 2004 to 105 in 2005 and back to 70 in 2006.

Ecole Polytechnique, France, moved from position 27 in 2004 to 10 in 2005 and to 37 in 2006.

The University of Geneva went from not being ranked in 2004, to position 88 in 2005 to position 39 in 2006

(RFSU, 2008)

3 Impact of ranking

- Rankings have had an impact far beyond that which their arbitrary design would warrant.
- That is why rankings are important and, in their current form, dangerous.
- A ranking position in a league table is an easy if meaningless statistic for politicians and university senior managers. They are also used by teachers and union representatives when it suits.

3 Stakeholder concerns

- Concerns despite the *Berlin Principles*
 - Ministers meeting in Tokyo in 2008 concluded that the 'bias in the information base of existing rankings towards research outcomes could detract from efforts to improve educational performance' (OECD, 2008).
 - Quality Agency (Stella and Woodhouse, 2006) argued that ranking contravenes a fitness-for-purpose approach and judges against a set of generic criteria, which are harmful to institutional diversity.
 - The European Students' Union (ESU, 2006) objects to the elitism generated by rankings and claim that they do not really inform students.

3 Stakeholder concerns (2)

- Lecturers at the Higher Education and Research Standing Committee in Oslo considered ranking 'irreconcilable with the principle of equity', ignore cultural context, increases marketisation and most importantly:

"The pressures of the outcome of ranking systems also deviates the attention of leaders of HEIs from the students and the genuine purpose and mission of HE... There is a real risk that higher education institutions focus on efforts to climb up the ranking ladder, ignoring their mission in developing and disseminating knowledge for the advancement of society. Furthermore, ranking places too much emphasis on institutions..." (Education International, 2006, p.1)

4 Conclusion

- Quality assurance is ubiquitous and increasingly sophisticated
- Yet, there continues to be an inadequate focus on transformative learning despite shifts towards enhancement culture
- QA is under threat from politicians for quick fix on 'standards'
- This is reinforced by the rise of rankings, which are a threat to quality processes.
- Rankings (despite poor construction) have more popular appeal than the meticulous hard work of quality agencies.

4 Conclusion (continued)

- Rankings do not 'reward' teaching.
- Rankings place a brake on the development of critical transformed learners. Developing a critical education is not a way to move up league tables.
- Need to focus QA on learning and work closely with the innovative pedagogy community

Glossary

Analytic quality glossary

www.qualityresearchinternational.com/glossary

Foren A: Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum

External Quality Assurance in the UK

Dr Gillian King

Reviews Group

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), England

Introduction

My introduction to external quality assurance in the UK will focus on institutions in the higher education sector in England and Northern Ireland.

Higher education institutions (HEIs) include universities, colleges, and other institutions which deliver education at HE level. Such institutions may have their own Degree Awarding Powers (DAPs), or their awards may be accredited by another institution with DAPs.

HEIs are autonomous from government, being created by Act of parliament or Royal Charter. However, all receive some funding from the government, through the Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Amongst other duties, HEFCE is “legally responsible for ensuring that the quality of education is assessed in the universities and colleges we fund”. It discharges this legal responsibility through the Quality Assurance Agency for Higher education (QAA).

QAA is an independent charitable body. It is funded through an annual contract with HEFCE, and from subscriptions from HEIs. All HEIs which receive funding through HEFCE must subscribe to QAA, and must take part in Institutional audit. A small number of private (non publicly-funded) institutions also choose to subscribe to QAA and take part in audits.

Background to QAA

QAA was founded in 1997, following a government enquiry into higher education. It has a staff of approximately 140 people and an annual income of approximately £12 million. It carries out audit and review of HEIs in all parts of the United Kingdom, the audit/review method varying slightly in the devolved regions. I shall concentrate on describing Institutional audit which operates in England and Northern Ireland.

Institutional Audit

What are we trying to do?

- provide a guarantee of threshold standards for UK awards
- protect the public interest
- identify and promote good practice
- help reduce not-so-good practice
- help institutions to strengthen their own self-regulation
- provide a valid basis for the reputation of UKHE

What are we not trying to do?

- control HE
- stifle innovation
- damage institutions
- prescribe solutions

IA is not a compliance-based activity, but it does operate within a set of expectations, called the Quality Assurance Framework.

The QAF consists of:

- Academic infrastructure (Code of Practice, Benchmarks, HEQF, Programme Specs)
- Teaching Quality Information
- Institutional audit
- Student surveys

The QAF is agreed by the sector, which owns the reference points that it embodies. It is against these reference points that institutions are judged during IA.

Audit has been operating for about 17 years. It has changed over that period of time. For example, it no longer contains any enquiries at the discipline or subject level. It now has a focus on quality enhancement. It has become more streamlined and light touch over the years.

The audit process

Audit is a peer-review, evidence-based process which concerns itself with institutional management of academic standards and quality of student learning opportunities.

QAA definitions:

Academic standards are a way of describing the level of achievement that a student has to reach to gain an academic award (for example, a degree). They should be at a similar level across the UK.

Academic quality is a way of describing how well the learning opportunities available to students help them to achieve their award. It is about making sure that appropriate and effective teaching, support, assessment and learning opportunities are provided for them.

The audit process produces judgements, recommendations, features of good practice and commentaries.

(a) Judgements are: confidence, limited confidence, no confidence.

(b) Recommendations:

- 'essential' recommendations refer to important matters that the audit team believes are currently putting quality and/or standards at risk and which require urgent corrective action

- 'advisable' recommendations refer to matters that the audit team believes have the potential to put quality and/or standards at risk and require preventive or corrective action
- 'desirable' recommendations refer to matters that the audit team believes have the potential to improve the quality of learning opportunities and/or further secure the academic standards of awards.

(c) commentaries: the audit report will comment on:

- the institution's arrangements for maintaining appropriate academic standards and quality of provision of postgraduate research programmes
- the institution's approach to developing and implementing institutional strategies for enhancing the quality of its educational provision, both taught and by research
- the reliance that can reasonably be placed on the accuracy and completeness of the information that the institution publishes about the quality of its educational provision and the standards of its awards.

Every HEI must be audited within a six year cycle, at present. An audit takes place over a period of approximately six months, as follows:

Visit -24 weeks	Preliminary meeting
Visit -10 weeks	Institution's briefing paper to audit team (briefing paper describes the evidence for the HEI being a reflective institution) SWS to audit team
Visit - 5 weeks	Briefing visit (3 meetings)
Week zero	Audit visit (5-6 meetings)
Visit +2 weeks	Key findings to institution.
Visit +8 weeks	Final draft report to institution
Visit +12 weeks	Institution's response on factual material
Visit +15 weeks	Institution receives word-processed final report
Visit +17 weeks	Institution provides commentary (optional)
Visit +20 weeks	Report published on QAA website

Outcomes of audit (unintended!)

- Institutions become used to the audit process and may learn to 'play the game' to get the judgement that they expect. The audit visit may become a stage-managed event. Institutions may take the process less seriously, and see it as an event to get over and done, not an opportunity for development and reflection.
- Institutions may 'gold-plate', so that just having certain policies, procedures, structures, becomes more important than whether those policies, procedures, structures are serving a useful purpose.
- Institutions may assume that QAA expects compliance, e.g. with the precepts of the Code of Practice, and then complain that this stifles creativity and slows down innovation. This has been claimed recently with respect to generating work-related learning packages with employers.
- Institutions may direct their activities to do what they think 'QAA wants'. For example, it was feared that institutions would respond to the enhancement agenda by establishing committees or writing strategies, because they thought QAA auditors expected these. This would lead to unnecessary homogeneity in the sector - it is not what is intended to happen as a result of audit.
- Audit activities may cause institutions to focus resources inappropriately (i.e. on quality assurance policies, procedures, structures, not e.g. on student learning opportunities).
- Audit outcomes need to be comparable across the sector. This may be perceived as disadvantaging certain kinds of institutions, e.g. small, specialist, or new entrants to the sector, or large research intensive institutions.
- Audit may produce outcomes which are fed into league tables, with little validity.

Does the audit process affect independence of HEIs?

Audit affects the behaviour of HEIs, and in that sense their independence could be thought to be compromised.

The government, through the Hefce contract, can have a large say in how the audit methodology develops. This will be balanced against what HEIs want, of course, but ultimately it is the government which holds the purse-strings. So for example, in recent years, government influences have dictated that the audit methodology includes exploration of quality enhancement, a focus on postgraduate research programmes, and scrutiny of published information on Teaching Quality.

It could be argued that institutions should be concentrating on these aspects anyway, but that does not take into account the differing missions of institutions - e.g. not all have large postgraduate research programmes.

There is increasing interest in the UK on work-based and work-related learning, and other employer-related activities. Hefce already has a special funding initiative to promote these forms of learning. Could the next development be an expectation that audit has a special focus on WBL? And will this compromise the outcome of audit for institutions who do not have significant WBL provision?

QAA is currently deliberating on what method will follow audit in 2011. Given the current climate it is possible that it may bear little resemblance to today's institutional audit.

Qualitätssicherung in Österreich

Mag. Alexander Kohler

Geschäftsführer der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA)

1. Das österreichische Hochschulwesen im Überblick

1.1 Eckdaten und Trends

In den vergangenen Jahren war das österreichische Hochschulsystem durch verschiedene Entwicklungen geprägt. So ist zunächst die Expansion des Zugangs zum Hochschulstudium festzustellen. Die Zahl der StudienanfängerInnen und folglich jene der Studierenden ist in den vergangenen Jahren stark angestiegen. Jährlich beginnen rund 50.000 Personen ein Hochschulstudium, insgesamt studieren rund 285.000 Personen an einer österreichischen Hochschule. Zusätzlich zu den öffentlichen Universitäten wurden in den vergangenen Jahren neue Hochschulsektoren (Fachhochschulen, Privatuniversitäten) geschaffen.

Der weitgehend offene Zugang zum Hochschulstudium ist eine Besonderheit des österreichischen Hochschulsystems. Für die Großzahl der Studien gilt der Maturaabschluss (Abitur) als alleinige Zugangsvoraussetzung. Lediglich in ausgewählten Studien galten bis Herbst 2008 Zulassungsbeschränkungen, und die öffentlichen Universitäten wurden zur Durchführung von Zulassungsprüfungen ermächtigt. Das betraf zuletzt Studien, die aufgrund des Numerus Clausus in Deutschland stark von deutschen Studierenden nachgefragt waren. Im Gegensatz zu den Universitäten sind Fachhochschulen berechtigt, Aufnahmeverfahren durchzuführen.

Die Expansion des Hochschulwesens und der offene Zugang stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen in der Qualitätssicherung von Lehre und Forschung. Besondere Bedeutung haben die Planung von Studieneingangsphasen und die Curriculumsgestaltung, die auf die Bedürfnisse größerer und heterogenerer Studierendengruppen eingehen. Für die Universitäten stellt sich die Frage, wie die steigenden

Betreuungsrelationen - derzeit betreut ein/e HochschulprofessorIn im Durchschnitt 104 Studierende - mit Qualität in der Lehre vereinbar sind und auch Freiräume für die Forschung erhalten bleiben.

Trotz der Hochschulexpansion der vergangenen Jahre weist Österreich im internationalen Vergleich - ähnlich wie Deutschland - einen traditionell niedrigen Anteil an Hochschulabgängerinnen und -abgängern von rund neun Prozent an der erwachsenen Gesamtbevölkerung auf. Dieser Umstand führt regelmäßig zur Forderung einer größeren Ausweitung der hochschulischen Ausbildung. Der niedrigere Übertritt in ein Hochschulstudium lässt sich allerdings auch auf das Spezifikum eines breiten berufsbildenden Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe zurückführen. Ein hoher Anteil von Jugendlichen wird in diesem Sektor ausgebildet, der seit vielen Jahren über hohe Akzeptanz am Arbeitsmarkt verfügt. Speziell der Fachhochschulsektor sollte dieser Zielgruppe ein weiterführendes Studium auf Hochschulniveau ermöglichen.

In der Diskussion um die Akademikerquote darf die hohe Studienabbruchsquote nicht außer Acht gelassen werden. Der Anteil der StudienabbrucherInnen ist in den letzten Jahren gesunken, liegt aber noch immer bei einem Drittel aller Studierenden. Dem Studienabbruch entgegenzusteuern ist eine Herausforderung, der sich die Hochschulen im Rahmen ihrer internen Qualitätssicherung stellen.

Für den Abschluss eines Diplomstudiums benötigen die Studierenden an öffentlichen Universitäten rund 12,5 Semester. Die Studiendauer war in den vergangenen Jahren rückgängig. Wenn auch zur Einführung der Bologna-Studienstruktur bislang sehr begrenzte Erfahrungswerte bestehen, so zeichnet sich eine Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer ab. Bachelorstudierende benötigen derzeit rund 7,5 Semester für ihren Abschluss, Masterstudierende durchschnittlich rund vier Semester.

Der Großteil der Hochschulstudien wurde auf die Bologna-Studienstruktur umgestellt. Ausgenommen von der Umstellung sind nur wenige Studien (z.B. Medizin, Rechtswissenschaften, Lehramt). Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern und damit auch Deutschland geht der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudien an öffentlichen Universitäten

keine verpflichtende Programmakkreditierung voraus: Im Rahmen der mit dem Universitätsgesetz 2002 zuerkannten Hochschulautonomie obliegt die Genehmigung von Curricula den Senaten und den von diesen eingesetzten Curricular Kommissionen. Im Gegensatz dazu müssen die Studienprogramme der Fachhochschulen und Privatuniversitäten den hierfür zuständigen Akkreditierungsbehörden (Fachhochschulrat, Akkreditierungsrat) zur staatlichen Genehmigung vorgelegt werden.

Die Umstellung auf die zwei- bzw. dreigliedrige Bologna-Studienstruktur ist verbunden mit hochschulpolitischen Überlegungen einer höheren Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Hochschulsektoren. Schlüsselfrage ist etwa die Kompetenz der Zulassung von Studierenden in Bachelor- und Masterstudien. Die Universitäten fordern - vor allem für Masterstudien - die Entscheidungskompetenz über die Anerkennung von vorangehenden Abschlüssen und die Möglichkeit der Gestaltung des Studienzugangs. Die Gestaltung von qualitätsvollen Auswahl- und Zulassungsverfahren ist eines der nationalen Qualitätssicherungsthemen. Einzelne Universitäten haben Verfahren zur systematischen Beobachtung von Zulassungsverfahren entwickelt, auf Systemebene wurden die Auswirkungen der seit 2006 eingeführten Auswahlverfahren für Medizinstudien evaluiert.

Davon ausgehend, dass der Bachelorabschluss nicht ausschließlich zu einem Masterstudium führt, rückt die Frage der beruflichen Relevanz des Bachelorabschlusses in den Mittelpunkt. Die Universitäten zeigen eine hohe Gestaltungsbereitschaft des neuartigen Abschlusses, was in weiterer Konsequenz zu unterschiedlichen Bachelorkonzepten führt. Sowohl auf Systemebene als auch der Ebene der Universitäten muss ein gemeinsames Verständnis zur Gestaltung von Bachelor- und Masterstudien aber erst entwickelt werden. Die Einbeziehung verschiedener Anspruchsgruppen, und somit auch eines etwas zögerlichen Arbeitsmarktes, wird zunehmend zum Qualitätsfaktor in der Studiengestaltung. Noch besteht also Unklarheit über die Wertigkeit der neuen Abschlüsse und folglich auch die Entwicklung von Übertrittsraten. Zurzeit liegt der Übertritt vom Bachelor- ins Masterstudium bei vier Fünftel der Abschlüsse.

In den kommenden Jahren wird rund ein Viertel der ProfessorInnenstellen an öffentlichen Universitäten aufgrund von Emeritierungen neu zu besetzen sein. Für die Universitäten eröffnen sich damit neue Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung und Profilgestaltung. Dem Berufsmanagement als Teil des hochschulinternen Qualitätsmanagements kommt dabei große Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang befasst sich eine Reihe von Universitäten gemeinsam mit der AQA derzeit mit Fragen der qualitätsgeleiteten Prozessgestaltung von der Stellenwidmung neuer Professuren bis zum Vertragsabschluss.

1.2 Die Hochschulsektoren im Überblick

Das österreichische Hochschulwesen umfasst vier Hochschulsektoren mit spezifischen Profilen. Die 22 öffentlichen Universitäten bilden den größten Sektor, in dem rd. 235.000 Studierende ausgebildet werden. Das Anbietermonopol des Bundes wurde 1993 mit der Neuetablierung eines fachhochschulischen Ausbildungsangebots beendet. Fachhochschulen gründen in der Regel auf privatrechtlichen Trägerschaften mit hohem Engagement der Bundesländer. In wenigen Jahren ist der Fachhochschulsektor stark gewachsen, heute nutzen rund 30.000 Menschen diese Berufsausbildung auf Hochschulniveau. Neu geschaffen wurde 1999 der Sektor der staatlich anerkannten Privatuniversitäten. Ihm gehören sowohl Neugründungen an als auch die Überführung bestehender Bildungseinrichtungen (Konservatorien). Ein Charakteristikum der Privatuniversitäten ist das Finanzierungsverbot des Bundes.

Einrichtungen	Anzahl	Studierende	Anteil
Öffentliche Universitäten	22	233.795	82,1%
Fachhochschulen	20	31.064	10,9%
Akademien (Sozialarbeit, Gesundheitswesen)	68	4.019	1,4%
Pädagogische Hochschulen	14	11.535	4,1%
Privatuniversitäten	12	4.237	1,5%

Abb.: Österreichisches Hochschulwesen nach Sektoren

Zuletzt wurden Pädagogische Akademien mit einem neuen Hochschulgesetz 2005 zu Pädagogischen Hochschulen.

2. Autonomie der Hochschulen

Das österreichische Hochschulwesen ist durch einen hohen Grad an institutioneller Autonomie und Selbststeuerung gekennzeichnet. Mit den Hochschulreformen der vergangenen Jahre wurden Steuerungskompetenzen des Bundes auf die Ebene der Hochschulen übertragen. Die Selbstbestimmung bezieht sich auf Fragen der internen Organisation, des Ressourceneinsatzes oder der Curriculumsgestaltung. Schließlich ist in den verschiedenen Gesetzesgrundlagen auch die Selbstverantwortung von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Fragen der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements verankert.

Die öffentlichen Universitäten wurden mit dem Universitätsgesetz 2002 zu vollrechtsfähigen Einrichtungen. Sie schließen Leistungsvereinbarungen mit dem Bund, in welchen Ziele und Aufgaben für einen Zeitraum von drei Jahren festgelegt sind. Zu den in den Leistungsvereinbarungen enthaltenen Pflichten zählt der Aufbau interner Qualitätsmanagementsysteme. Über die Umsetzung der Leistungsvereinbarungen legen die Universitäten in Leistungsberichten und Wissensbilanzen Rechnung.

Durch die privatrechtliche Trägerschaft von Fachhochschulen und Privatuniversitäten ist ein gewisser Grad an Selbststeuerung gegeben. Der Staat beschränkt seine Aufgaben auf die Akkreditierung von Studiengängen (Fachhochschulen, Privatuniversitäten) und Institutionen (Privatuniversitäten) nach bestimmten Qualitätsstandards, sowie auf die Bereitstellung von Finanzmitteln (Fachhochschulen). Innerhalb dieses Rahmens handeln die Hochschuleinrichtungen autonom, etwa in Personalentscheidungen, Durchführung von Aufnahmeverfahren.

3. Externe Qualitätssicherung und Akkreditierung

Die externe Qualitätssicherung des österreichischen Hochschulwesens steht in einem engen Zusammenhang mit den einzelnen Hochschul-sektoren und deren Entwicklung. Durch seine Aufsichtspflichten gegenüber den Universitäten hat der Staat seit jeher Aufgaben der Qualitätskontrolle übernommen. Den Universitäten blieben wenige Spielräume zu gestalterischen Maßnahmen in ihrem eigenen Umfeld (z.B. interne Ressourcenallokationen, Disposition eingeworbener Drittmittel, Personalpolitik, Curriculumsgestaltung usw.). Durch die größere Selbstständigkeit der Universitäten übernimmt der Staat eine neue Rolle auch in Bezug auf die externe Qualitätssicherung.

Für den Sektor der öffentlichen Universitäten besteht keine Verpflichtung zur externen Akkreditierung. Universitäten sind ex lege eingerichtet und anerkannt, sie schließen Leistungsvereinbarungen mit dem Bund und legen Rechenschaft über deren Umsetzung. Abgesehen von der bereits erwähnten Pflicht zum Aufbau interner Qualitätsmanagementsysteme können in den Leistungsvereinbarungen Verpflichtungen zur Evaluation und Akkreditierung festgelegt werden. Hierfür waren die Universitäten bislang nicht an eine bestimmte Agentur gebunden, sondern konnten diese selbst wählen.

Weitere Maßnahmen der externen Qualitätssicherung als jene der Akkreditierung setzen die Hochschulen im Rahmen ihrer eigenen Qualitätssicherungsinitiativen bzw. nutzen Evaluationsergebnisse in ihrer Rechenschaftslegung (z.B. Peer Reviews, Benchmarking, Ranking, thematische Evaluationen und Studien). In diesen beispielhaft genannten Kategorien hat die AQA in den vergangenen Jahren verschiedene Verfahren der externen Qualitätssicherung entwickelt und durchgeführt.

Die Akkreditierung als eine Form der externen Qualitätssicherung wurde mit der Schaffung der beiden neuen Hochschulsektoren (Fachhochschulen 1993, Privatuniversitäten 1999) eingeführt. Die Anerkennung von Hochschuleinrichtungen wurde dafür eigens eingerichteten staatlichen Behörden (Fachhochschulrat, Akkreditierungsrat) übertragen. Beide Behörden verfügen über unabhängige Gremien, deren Entscheidungen

durch den/die zuständige BundesministerIn bestätigt werden müssen. Im Falle des Fachhochschulrates ist das Gremium national zusammengesetzt und umfasst u.a. VertreterInnen der österreichischen Sozialpartnerschaft; der Akkreditierungsrat für Privatuniversitäten besteht aus nationalen und internationalen Sachverständigen.

Die Akkreditierungen erfolgen mit zeitlicher Befristung und beziehen sich auf Studiengänge sowie im Bereich der Privatuniversitäten auch auf die Institution. Akkreditierungsentscheidungen gehen Evaluierungsverfahren voraus, die durch externe Qualitätssicherungsagenturen (z.B. AQA, aber auch andere international anerkannte Agenturen) durchgeführt werden.

4. Interne Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen

Allen Hochschulsektoren in Österreich ist die Verpflichtung zum Aufbau von hochschulinternen Qualitätsmanagementsystemen gemeinsam. Sie ist in den jeweiligen gesetzlichen Grundlagen verankert, die jedoch keine Vorgaben zur Gestaltung der Systeme festlegen. Die externe Qualitätssicherung und Akkreditierung in Österreich nahm bislang kaum Bezug auf diese Verpflichtung.

In der Praxis sind die Hochschulen in der Entwicklung interner Qualitätssicherungs- und -managementsysteme unterschiedlich fortgeschritten. Meist stehen Maßnahmen der Evaluation und des Berichtswesens im Vordergrund und sind nicht immer konsequent in die hochschulinterne Strategie- und Organisationsentwicklung integriert.

Als bereits traditionelles Verfahren der internen Qualitätssicherung gilt die Lehrveranstaltungsevaluierung durch Studierende, die an allen Hochschulen durchgeführt wird. Unterschiede bestehen hinsichtlich der Regelmäßigkeit und des Umfangs sowie der Konsequenzen von Lehrveranstaltungsevaluierungen. Einzelne Universitäten haben die Intensität der Verfahren in den vergangenen Jahren verringert. Zunehmend beziehen die Hochschulen Alumni in die Bewertung ihres Ausbildungsangebots ein und führen Absolventenbefragungen durch.

Mehrere Universitäten haben ihre Studienrichtungen, Fachbereiche und Forschungsfelder Peer Review-Analysen unterzogen. Diese Begutachtungen werden entweder durch die Universitäten selbst organisiert oder durch externe Qualitätssicherungsagenturen durchgeführt. Zudem unterziehen sich österreichische Universitäten auch Evaluierungen durch internationale Fach-Communities (insb. Naturwissenschaften/Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften).

Forschungsleistungen werden, abgesehen von Peer Review-Verfahren, häufig mithilfe der Berichts- und Informationssysteme der Universitäten evaluiert. Die mit dem Universitätsgesetz 2002 eingeführte Wissensbilanz enthält verschiedene Indikatoren zur Darstellung der universitären Forschungsleistungen. In einem periodischen Hochschulvergleich, den die AQA zwischen 2004 und 2007 für die österreichischen Universitäten organisiert hat, wurden Drittmittelanalysen und bibliometrische Auswertungen für verschiedene Fachbereiche durchgeführt. Diese faktenbasierten Analysen boten den Universitäten ein wichtiges Feedback für die Positionierung ihrer Forschungsleistungen.

Im Zusammenhang mit dem gesetzlichen Auftrag zur Einrichtung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme gewinnen Auditverfahren an Bedeutung, in welchen die Hochschulen die Wirksamkeit ihrer internen Qualitätssicherung und Evaluierung nachweisen. Quality Audit-Verfahren werden bereits in anderen europäischen Ländern eingesetzt bzw. entwickelt. In Österreich wird ein Audit-Verfahren seit 2007 durch die AQA umgesetzt.

Zur hochschulinternen Qualitätssicherung und Evaluierung haben die Universitäten und Fachhochschulen in den vergangenen Jahren Organisationseinheiten eingerichtet bzw. weiter ausgebaut. Häufig sind diese als Stabstellen der Hochschulleitung zugeordnet und übernehmen koordinierende und konzeptive Aufgaben.

5. Aufgaben der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur

Die AQA wurde als Qualitätssicherungsagentur für den gesamten Hochschulbereich gegründet. Träger der Agentur sind die Universitätenkonferenz, die Fachhochschulkonferenz, die HochschülerInnenschaft und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Die Unabhängigkeit und die wissenschaftliche Arbeit der Agentur werden durch eine internationale Wissenschaftliche Steuerungsgruppe gewährleistet. Zertifizierungs- und Akkreditierungsentscheidungen zu Quality Audits werden durch eine eigene Kommission getroffen.

Im Gegensatz zu den erwähnten Räten (Fachhochschulrat, Akkreditierungsrat für Privatuniversitäten) hat die AQA derzeit keine behördlichen Kompetenzen, die zu einer staatlichen Anerkennung bzw. Akkreditierung führen. Den Hochschulen steht es frei, die Leistungen und Verfahren der AQA in Anspruch zu nehmen.

Im Leistungsspektrum der AQA steht der Anspruch der Qualitätsentwicklung gegenüber der Qualitätskontrolle im Vordergrund. Die AQA bietet in klar getrennten Leistungsbereichen Verfahren der Zertifizierung/Akkreditierung, der externen Evaluation und der Begleitung von Hochschulen.

In ihrem Kernkompetenzbereich führt die AQA ein Verfahren zur Begutachtung und Zertifizierung bzw. freiwilligen Akkreditierung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen (Quality Audit) durch. Anhand von sechs Standards wird das interne Qualitätsmanagementsystem in einem Leistungsbereich der Hochschule (Focus Audit) oder für die Gesamtorganisation (Advanced Audit) beurteilt. Begutachtet wird die Organisation des internen Qualitätsmanagements und dessen Wirksamkeit in ausgewählten Schlüsselprozessen der Hochschule. Die Universitäten können eine erfolgreiche Zertifizierung im Rahmen ihrer Leistungsvereinbarungen mit dem Bundesministerium geltend machen. Derzeit prüft die AQA die Anerkennung des Verfahrens durch den Deutschen Akkreditierungsrat, um es in weiterer Folge auch deutschen Universitäten anbieten zu können.

In einem anderen Leistungsbereich begleitet die AQA Hochschulen in Fragen der hochschulinternen Qualitätssicherung und -entwicklung. Dieses Angebot wurde von zahlreichen Universitäten in Anspruch genommen. Es stellt den Hochschulen nicht nur Expertise zur Verfügung sondern erhöht auch die Verbindlichkeit hochschulinterner QM-Maßnahmen.

Auf Anfrage der Hochschulen organisiert die AQA Peer Review-Verfahren, deren Ergebnisse in der internen Qualitätssicherung genutzt werden. Im Bereich der Fachhochschulen führt die AQA Evaluierungsverfahren durch, die eine Grundlage für Akkreditierungsentscheidung des Fachhochschulrates darstellen.

Die AQA führt Studien und Systemanalysen zu verschiedenen Qualitätsthemen durch, deren Ergebnisse für die Hochschulplanung auf Systemebene und auf Ebene der einzelnen Hochschule genutzt werden.

6. Ausblick

Aus Perspektive der AQA lassen sich mehrere Trends für die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung in Österreich feststellen.

Die Hochschulen befinden sich im Auf- und Ausbau ihrer internen Qualitätsmanagementsysteme. In dieser Phase zeigen sie Bedarf an kompetenter externer Unterstützung und Begleitung, dem in verschiedenen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren entgegengekommen werden soll. In diesem Zusammenhang ist auf eine klare Trennung zwischen Beratung und Zertifizierung bzw. Akkreditierung zu achten, welche die AQA in ihre Organisationsstruktur integriert.

Im Sinne der Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen für Qualitätssicherung gewinnen institutionelle Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren an Bedeutung. Sie räumen den Hochschulen eine höhere Gestaltungsautonomie ein und fokussieren auf die Wirksamkeit des internen Qualitätsmanagements. Der gesetzlichen Verpflichtung aller Hochschulsektoren zum Aufbau von QM-Systemen könnte in weiterer Conse-

quenz eine stärker systemische Ausrichtung von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren für alle Hochschulbereiche folgen.

Die österreichischen Hochschulen suchen vermehrt nach Akkreditierungen und Zertifizierungen, die nicht nur im nationalen Kontext Geltung besitzen, sondern auch international anerkannt sind. Im selben Zusammenhang fordern die österreichischen Universitäten die Freiheit, eine für sie geeignete Qualitätssicherungsagentur wählen zu können. Diesen Wünschen der Hochschulen steht derzeit allerdings entgegen, dass Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme vorrangig national ausgerichtet sind. Eine internationale Vernetzung von Agenturen und die Durchführung von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren nach gemeinsamen Standards könnten dem Internationalisierungsanspruch der Hochschulen entsprechen.

Die im Herbst 2008 konstituierte Bundesregierung hat sich eine Zusammenführung der Kompetenzen der externen Qualitätssicherung und ein Rahmengesetz der Qualitätssicherung zum Ziel gesetzt. Somit steht eine Reform der österreichischen Qualitätssicherungslandschaft für die kommende Legislaturperiode in Aussicht, in der die Besonderheiten der einzelnen Hochschulsektoren zur Geltung kommen sollen.

Quality management at the University of Helsinki

Professor Jari Niemelä

Chairman of the Quality Assurance Steering Group
Helsinki University

Quality assurance systems of Finnish higher education institutions: voluntary or not?

In Finland, higher education institutions (HEIs), especially universities, are autonomous by law, but there is no law stating that Finnish HEIs must develop a quality assurance (QA) system. However, the Ministry of Education has stated that the QA systems of Finnish HEIs will be audited by 2010. Thus, all higher education institutions in Finland develop a QA system which is audited by the Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC, www.kka.fi/english/). The auditing guidelines of FINHEEC direct the development of QA systems, as all the Finnish HEIs undergo the audit according to the same guidelines. However, the guidelines are fairly flexible and allow the HEIs to develop their quality assurance systems to fit their own purposes ('fitness for purpose').

The auditing by FINHEEC may result in either approval of the QA system of the HEI in which case the auditing certificate is valid for 6 years. In case the HEI fails the auditing, the HEI has to continue working on the QA system according to the recommendations from the auditing panel, and a re-auditing will take place within 2 years from the original audit.

Quality assurance system of the University of Helsinki

The University of Helsinki is the biggest and most diverse university in Finland. It has 11 faculties, 38,400 undergraduate students, 47,000 continuing education and Open University students, 7,900 employees

(3,900 of whom researchers and teachers), and funding of 546 million euro. The university is bilingual (Finnish and Swedish), and also provides teaching in English.

At the University of Helsinki, quality assurance encompasses the entire operations of the university as part of its strategic plan. The quality assurance system is a strategic key area of development. The University of Helsinki defines quality as both high quality of results and quality and expediency of performance (processes). High-quality processes are vital for achieving high-quality results. Importantly, the quality assurance system ensures that the strategic goals of the university are achieved. According to the 'quality policy' of the university the goal of the quality assurance system is to support each member of the university community in working towards the university's strategic goals. Thus, quality assurance is part of the university's steering process, and it covers all main activities of the university: research, education, societal interaction (including continuing education), decision-making and management, human resources, administration and support services, and libraries and information services.

The university needs a QA system to improve the quality of its activities and to make the high quality visible, in particular internationally. Furthermore, developing a quality assurance system is part of the Bologna Process. The main goal, however, is to develop our own work through the quality assurance system, and to make sure that we work towards the strategic goals of the university.

The development of the quality assurance system was a major undertaking at the University of Helsinki. In the beginning of the process (in 2005-2006) also critical voices were raised. However, with time the process gained acceptance, and in the end even some enthusiasm was observed. The experience from the University of Helsinki suggests that the following issues are important in motivating the staff to work for building a QA system. First, the entire staff and students must be involved in building the QA system. The staff and students need to be informed about the goals of the QA system and they must have a possibility to have a true input in the building of the QA system. Second, related to the

first point, it is important to give the university community enough time to discuss the QA system. Various opportunities for staff to discuss and debate should be organised. Third, commitment and leadership by the university's leaders is vital. With the support of the leaders (rectors, deans, department heads) it is possible to motivate the staff to work on the QA system.

Lessons learned from the auditing of the quality assurance system of University of Helsinki

The University of Helsinki's quality assurance system was audited at the end of 2007, and the report was published in early 2008. The auditing followed the guidelines of FINHEEC, and it is important to note that the FINHEEC auditing process is consultative and supportive. The auditing was done by a national group of 9 persons (representing universities, private sector, government, students). The audit covered the diversity of the QA system of the university and a large number of university staff members and students were interviewed by the auditing group (over 300 people).

Importantly, the auditing process is regarded as a milestone (not an endstone) in quality assurance. This means that the university gets an evaluation of the state of its quality assurance system with recommendations about how to improve it. The aim of the auditing is to assess the functionality of the quality assurance system and whether the system supports the achievement of the strategic goals of the university. From the university's point of view the auditing process has positive and negative sides. In the case of the University of Helsinki the following issues can be mentioned as positive: the auditing group was professional and very well prepared for the audit, the atmosphere of the auditing was firm but relaxed, the audit increased awareness on quality assurance at the university, the audit acknowledged the long term quality work at the university (evaluations, feedback systems, strategy work and operations management), and the audit resulted in a community spirit: "We made it!". Further positive effects are the following: the audit was seen by the university as a possibility for development: "We shall do it!", the audit

helped the university to see its strengths and weaknesses, the audit encouraged to continue work on the quality assurance system, the audit pinpointed several fields for development - an excellent support for improvements (interestingly, fields for development identified by the auditing group were largely the same as the university's own SWOT analysis had identified), and the audit provided an objective certificate on high level quality assurance.

Some concrete examples of the strengths of the university's quality assurance system mentioned by the audit is the system whereby the progress of the studies is monitored through a register that follows the accumulation of credits. If students fall behind the normal study schedule, their study advisors are alerted and the students receive counselling and support in order to get back on the normal study schedule.

Another example of the benefits and positive effects of the quality assurance system are the process maps that have been created of various administrative processes at the central administration, faculty and department levels. These process maps are available in the intranet and make it easier for the users to find out how the processes flow.

As regards topics needing development the audit identified, for example, the student feedback system whereby students give feedback about courses and other teaching. In particular, quality assurance related to processes of doctoral studies should be improved. Also collaboration with external stakeholders in issues related to quality assurance should be improved according to the auditing report.

Some disappointments were related to the audit. The auditing group was very busy, and had little time for each interview. The auditing report was at the university level, while faculties and departments did not get direct feedback from the group. Furthermore, some parts of the report were superficial because of lack of time and the focus on university level. These are understandable complaints as the aim of the institution-level auditing is to evaluate the QA system as a whole.

The challenge now after the audit is to keep up the momentum, i.e. it is of critical importance that the recommendations of the auditing report lead to actions in the University of Helsinki. It is important to secure resources for the continued development and maintenance of the quality assurance system. Also preparation for the next audit (now about 5 years ahead) should be started in time as it will (probably) be an international audit.

Overall, the positive aspects of the audit are stronger than the negative ones, and the university community as a whole had a positive feeling about the audit. This was verified by a feedback survey to those who were interviewed by the auditing group: 62 % of the interviewees agreed that the audit motivated to invest on developing the quality assurance system, and 56 % answered that the audit was useful in the development of the processes and the activities of their own unit at the University.

Future of quality assurance in Finnish higher education

We are now in the middle of the first round of auditings of the Finnish HEIs. Not all HEIs have passed the auditing, which has resulted in some re-auditings. Thus, the QA systems of HEIs are not automatically approved by FINHEEC but there is a real possibility of failure. Most of the auditings so far have been national, i.e. the auditing team has consisted of Finnish members and the documentation of the QA systems has been in Finnish or Swedish. In the future we will most likely see more international auditings, i.e. panels including international members which also means that the documentation has to be in another language than Finnish or Swedish (in practice, English). Another development may be targeted auditings, i.e. not the entire QA system of a HEI being audited at once, but parts of it. It would also be desirable to receive some consultational help from FINHEEC between the auditings. HEIs are constantly improving their QA systems and it would be beneficial to be able to discuss the development of the QA system with FINHEEC. However, it is understandable that FINHEEC may find such consultation inappropriate as it may be performing the following audit. In other words, if FINHEEC provides some consultation to HEIs, it would in a sense be auditing the

success of its own consulting assistance. Finally, there is some discussion in Finland about the need of an accreditation or standardisation type of approval of the QA systems of HEIs. However, at this stage, the interactive and development-oriented auditing approach of FINHEEC seems most appropriate for the Finnish situation.

Accreditation in Hungary: The Hungarian Accreditation Council (HAC)

Christina Rozsnyai, M.A., M.L.S.
Hungarian Accreditation Council (HAC)

Following Hungary's first higher education act which was passed four years after the regime change in 1993 and its numerous amendments over the years, a new law was passed in 2005. It defines the HAC's function, where Section 109 (1) states that "(t)he Hungarian Accreditation Committee of Higher Education is an independent national body of experts assessing quality in education, research, and artistic activities in higher education, and examining the operation of the institutional quality development scheme."

The HAC is responsible for the evaluation and accreditation of all higher education institutions and programmes in Hungary. Although the country has a binary higher education structure with colleges and universities, the new law has left little of the formerly clear-cut distinction between the two types of institutions. The law (Section 18. § (3)) defines a university as a higher education institution that is authorised to teach master studies in at least two areas of study and doctoral studies in at least one area of study. Additionally, at least one third of its permanent academic staff must hold a scientific degree.

This does not preclude colleges from offering masters or doctoral degrees if they attain accreditation for them. That has resulted in tensions, as the traditionally academic universities and traditionally practice-oriented colleges are aiming to redefine their profiles, given that bachelor degrees are supposed to produce graduates capable both to continue in master studies and be prepared for employment. For now, the academic dominance in master programmes is evident, and discussion about also practice-oriented masters needs to continue both among higher education stakeholders and among HAC members.

The 2005 act decreed the change from college programmes of 3-4 years and university programmes of 5-6 years to bachelor and master studies at both institutions. Bachelor programmes were launched between 2004 and fall semester 2006. After this final deadline, no programmes of the old kind could be started. The short deadline resulted in a rush for the redesign of the curricula and the ex ante accreditation of the new programmes. The HAC accredited around 800 bachelor programmes between 2004 and 2008. The focus changed to new master programmes after 2006, and until 2008 over 500 of them were accredited. Considering that bachelor and master programmes pass through two stages, first the national level education and outcome requirements (framework requirements), and then the actual institutional programmes, the burden on the HAC was enormous.

Another issue in the new law was the institutions' - and the HAC's - requirement to comply with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). For institutions this was the final call for setting up their internal quality assurance systems. That allowed the HAC to finalise its earlier initiative to separate institutional and programme accreditation. In its first eight-year accreditation cycle, ex post institutional accreditation had focused on all the study programmes at the evaluated institution. But in the second cycle, which began in 2004, the HAC had only focused on institutional-level features such as management, governance and an institution's quality assurance scheme. At the same time it had launched disciplinary accreditation, whereby all programmes - bachelor, master and doctoral - in one discipline of knowledge are being evaluated and accredited in one procedure and by one pool of experts. (The actual teams are put together in such a way as to avoid conflict-of-interest issues.)

Accreditation type	Ex ante	Ex post (8-year cycles)
institutional	- new institution - new faculties	- institutions and their faculties
programme - education and outcome requirements (national level) - new programmes at institutions	bachelor and master	degree programmes
other	- doctoral schools at universities - professorial positions	- doctoral schools

The HAC's main areas of activity

Additional features of the new law included the setting up of an appeals system within the HAC, for which it runs a board of three members who are former HAC members. Further, the HAC may demand certain fees for accrediting new programmes. And the law stipulates that the HAC should receive 0.2% of specified normatives from the annual higher education budget. The latter provision has never been fulfilled and due to the recession the budget was actually reduced substantially.

Since 2000, the HAC has been evaluating applications for appointments to full professorship positions at higher education institutions. The 2005 higher education act limited the HAC's charge to university professorships while in the previous five years college professorships were also evaluated. Such applications add up to roughly one hundred a year.

The ESG call for the external evaluation of quality assurance agencies. As one of the first agencies, the HAC had organised such an evaluation by an international panel in 2000. In 2007-2008 the HAC requested another review, and organised in collaboration with the Hungarian Ministry of Education and Culture (which also funded the procedure) and the Hungarian Rectors' Conference. The review panel summed up its conclusions as follows, "(i)n the opinion of the panel, most of the recommendations from 2000 have been addressed. However, there are still a number of recommendations where the HAC has acknowledged clearly that further work remains to be done. These include, for example, producing analyses of the HAC's overall evaluations and operations, creating a system of internal [quality assurance] for HAC, continuing to

diversify the profile of HAC evaluation experts, and reducing the number of HAC committees” (HAC External Evaluation 2000, p. 17).

The HAC’s full membership in the European Association for Quality Assurance (ENQA), which was held since 2002, was renewed at the association’s general assembly in September 2008. Some of the panel’s observations have been acted upon, others have been cleared since the visit. Most notably, however, the HAC set up an action plan with responsibilities for its members and especially its Quality Development Committee, for making proposals for changes. The main points proposed by this committee are:

- While not recommending changes in the size of the 29-member body, the composition should favour more practicing professional stakeholders to replace some academics. This should be followed through also in the HAC’s expert committees and external evaluation teams.
- A student representative from the National Union of Students and from the National Union of Doctoral Students should continue as non-voting members of the HAC (the former has been a member since 1993), but students should be more actively involved in external evaluation teams.
- While the delegating process for HAC members is set down in the legislation, it would be helpful to retain about half the members to ensure continuity. (Membership may be renewed once.) Also, the delegating organisations should consult among each other in order to avoid over-representation of some fields while others are missing and have to be filled in by non-voting members to ensure a disciplinary balance.
- The committee structure should be simplified in the next term (starting January 1, 2010. There are currently 19 expert committees for disciplines and eleven special committees).
- The decision-making structure between the 29-member HAC and the three-member Board of Appeals should be more balanced. This requires a change in the law.
- The separate procedures of institutional and disciplinary accreditation and the particular focus of each should be set into law, including the audit-supportive-advisory aspects.

- Places of excellence, which the HAC awards following an ex post disciplinary accreditation procedure, should be continued and applied consistently, with possible funding implications in the future.
- The eight-year cycle should be shortened.
- In the future, but introduced gradually, ex ante accreditation could become less extensive by allowing institutions to set up their own faculties and study programmes without prior accreditation (e.g. they would receive accreditation for given disciplines and then be able to launch first master and subsequently bachelor programmes). Ex post accreditation would ensure quality.
- The HAC should continue to evaluate and accredit doctoral schools.
- Institutions should be free to select accreditation organisations from the European Register (EQAR), but the Hungarian accreditation standards and criteria must be respected and fulfilled.

Additional information is available on the HAC website at www.mab.hu.

Vortrag

Common goals in Quality Assurance in a global context: towards an East African Quality Assurance framework¹

Christoph Hansert

Referatsleiter

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)

Stefan Bienefeld

Leiter Projekt Qualitätsmanagement

Hochschulrektorenkonferenz

Mayunga H.H. Nkunya

Tanzania Commission for Universities (TCU) and Inter-University Council for East Africa (IUCEA)

Background and Rationale

Africa has different systems of education that may be based on national, colonial and other legacies, thus hampering the possibility for mutual recognition of different forms of educational certification and awards offered in different African countries. This limits mobility of students and trained human resources across the African continent. The African Union (AU) is committed to address this challenge as part of implementation of the Second Decade of Education for Africa (2006-2015) [1-3]. The Second Decade of Education for Africa envisages harmonizing higher education programmes in Africa so as to foster cooperation in information exchange, harmonization of procedures and policies in higher education,

¹ Dieser Vortrag wurde auch unter dem Titel „Developing internal QA mechanisms - Towards an East African Quality Assurance framework“ in „Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum. Ed. Bollaert, Lucien, et al. Brüssel, 2009“ veröffentlicht.

and attainment of comparability of qualifications. The envisaged key results areas include development and maintenance of a continental framework for higher education qualifications by establishing harmonized regional higher education processes, which are integrated into a common continental system. This approach augurs well with the initiative by the Inter-University Council for East Africa (IUCEA) in collaboration with the higher education regulatory agencies in three East African countries (the Commission for Higher Education - CHE in Kenya, the Tanzania Commission for Universities - TCU, and the National Council for Higher Education - NCHE in Uganda), to introduce an East African quality assurance system.

Furthermore, higher education in Africa - just like elsewhere in the world - has witnessed a rapid expansion in the last 10 years. This is due to an increased public investment, establishment of public higher education institutions and socio-economic reforms allowing public-private partnership in higher education investment, which has led to a proliferation of higher education providers through establishment of private universities. While this expansion has led to an increased access, the quality of the education provided by the existing and newly established higher education institutions has continued to raise serious concern. Also of concern is the need to ensure higher education in Africa measures up to acceptable international standards, embracing comparability and compatibility of curricula regionally as well as internationally, in a bid to promote cross border education within and beyond the African continent. Such drive is also expected to address the need for labour mobility for Africa's graduates, within the continent and beyond.

The higher education regulatory agencies in three East African countries (Kenya, Tanzania and Uganda) are mandated to oversee the establishment and management of quality higher education institutions in the region through national quality assurance systems. The agencies, which are publicly financed, also advise their respective governments on higher education matters and carry out reviews and accreditation of new institutions as well as programmes. National guidelines and criteria have been developed in all three countries [4-6], including a number of

quantitative indicators (space, rooms, facilities etc) as well as indicators covering the curriculum and the qualifications of the teaching staff.

In order to harmonize and streamline accreditation and quality assurance procedures in the three East African countries, the regulatory agencies signed a Protocol of Understanding in July 2006. The Protocol formalizes inter-agency collaboration in all matters related to the promotion of the management of higher education quality in the region. This has enabled the regulatory agencies to work closely together in all matters related to maintaining appropriate higher education quality in the region.

Furthermore, the regulatory agencies work closely with universities within the framework of the IUCEA, which draws membership from both public and private but state-recognized HEI's in the East African countries as well as the regulatory agencies. The three countries share a common history, having existed as a common socio-economic block for quite a long time and hence the region has continued to exist as a unique higher education area. The countries exist within a legal entity of the East African Community (EAC) that was first formed in 1967 and lasted up to 1977 when it broke up. The Community was re-established in 2000 and higher education is one of the identified services in the cooperation agreement. With the recent admission of Rwanda and Burundi as full members of the Community and of the IUCEA, the combined population in the EAC region is at about 100 million people, and considering the current pace, the number of HEI's in East Africa is expected to drastically increase in the near future.

The three higher education regulatory agencies in collaboration with the IUCEA and universities in the individual countries are committed to strengthening the East Africa higher education area through the promotion and facilitation of student mobility, credit accumulation and transfer, and the exchange and sharing of information, academic staff and researchers. Furthermore, the higher education regulatory agencies and universities in East Africa are committed to assuring higher education quality in the region, through establishment of common quality benchmarks, indicators and outcomes. Within this context, the three East African member states also aspire to achieve a gross higher

education enrollment ratio of 25-30% by the year 2025. Furthermore, Kenya, Uganda and Tanzania identify expanded access to quality higher education as an important input in implementing various policy frameworks that address poverty reduction (the National Programme for Economic Growth and Poverty Reduction - MKUKUTA in Tanzania, the Poverty Eradication Action Plan - PEAP in Uganda, and the Economic Recovery Strategy for Wealth and Employment Creation in Kenya), socio-economic developmental targets (Vision 2030 in Kenya, and Vision 2025 in Uganda and Tanzania respectively), and attainment of the Millennium Development Goals.

Apart from the external QA processes which have already gained a certain institutionalisation in the national systems, the HEIs carry out internal QA practices, though so far such practices are less structured and differ between the institutions and the countries, notwithstanding the fact that there is a common history in terms of the establishment of higher education in the region and that there are many communalities between the educational systems.

In 2006 the IUCEA Governing Board decided to introduce a common quality assurance system for universities in East Africa in order to promote harmonization and comparability of the quality of higher education in the region and also to protect the integrity of East Africa as a credible higher education area. Therefore, in 2007 the IUCEA together with the German Academic Exchange Service, the German Rectors' Conference and the University of Oldenburg in Germany initiated a project to align internal QA mechanisms in the East African HEIs by two action lines, namely the development of a handbook on quality assurance for the East African region providing a common framework for QA in the region and by conducting a pilot of the developed methodology with a group of selected institutions from the region. This project is supported financially by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ). This article gives a summary of that process.

Methodology

In order to promote stakeholder awareness and hence ensure acceptability of the QA system to be introduced, initially the IUCEA organized consultative engagement with senior government officials from the three East African countries, as well as vice chancellors, chief executive officers of the higher education regulatory agencies and some senior academics. The consultative process came up with the idea to develop a handbook containing QA instruments to be used in the region. The handbook entitled "A road map to quality" was developed by an external consultant from the Netherlands supported by a group of experts from East Africa and the IUCEA Standing Committee on Quality Assurance. The handbook comprises a number of several volumes covering different aspects of QA from programme to institutional level and from the internal and external QA perspective.

To test this handbook and the developed methodology, a first group of 22 universities were selected (8 from Kenya, and 7 each from Tanzania and Uganda, see Annex) by the IUCEA. These universities had volunteered to participate in the pilot process and had internally appointed a QA-officer/coordinator/director. The QA personnel were trained for two weeks in Germany in September 2007. The training consisted of an introduction to the handbook, case studies from the University of Oldenburg and the University of Groningen in the Netherlands, as well as overarching information about the situation in Germany. Furthermore, input to QA processes from different stakeholders was presented. Additionally, the first part of the training included a session on how to deal with resistance to institutional reforms such as introduction of the QA system. In the end participants developed personal action plans indicating activities to be undertaken and timelines for the piloting process.

A model consisting of 22 indicators, ranging from learning outcomes to technical equipment, quality assurance methods employed at programme level to the qualifications of staff and students was used for the pilot self-assessment process. This was to be supplemented by a SWOT analysis as the final step of the self-evaluation process. To ease the process the

programmes were to be selected from four broad fields of study: engineering, business, agriculture, and information technology. These fields were selected on the one hand because of their importance within the regional context. On the other hand the possibility of benchmarking between the involved institutions was envisioned to be bigger in those subject areas, which are - in terms of their academic and subject specific content standards - not necessarily very much bound to national boundaries (as opposed to many social sciences). Most of the programmes selected by the institutions were in the realm of business studies, followed on equal terms by IT and agriculture.

After the QA personnel returned to East Africa from the training in Germany, the three national regulatory agencies organised national workshops for the deans of those faculties where the pilots were to be conducted so as to ensure a smooth flow of information and a good implementation of the processes. A second training session was held in East Africa at the end of January 2008. At this point progress reports were discussed and feedback was given. Furthermore, training was done on report writing and how to work with questionnaires and interviews in data collection. Additionally, the deans of the faculties where the pilots were located were invited for a one day seminar. A high-level forum involving the Tanzanian minister for higher education, science and technology, was organised for the deputy vice-chancellors responsible for academic affairs from the participating institutions.

As a side activity, before the above events took place monitoring visits were conducted at all but one of the participating HEIs in Tanzania. During the seminar it became evident that some of the indicators used in the self-assessment would need further discussion. The notion of learning outcomes and their relation to QA processes posed a challenge for most institutions. It was decided that national workshops should be held in April 2008 to provide further feedback on the reports and discuss some issues stemming from the progress achieved. These workshops took place in Kenya and Tanzania in early April 2008, after which monitoring visits were conducted at some of the participating Kenyan HEIs, with the

remaining being organised in July 2008. In Uganda, monitoring visits to the participating institutions took place in April 2008, and the workshop was to be organised at a later point in time.

Then the third training session was held in July 2008, comprising a detailed feedback of the self-assessment reports as well as training session on learning outcomes, and discussion about revisions to the developed methodology already underway as informed by the status of the pilots so far. It was also decided that to streamline the internal QA processes in the East African region and to make them a regular activity of the institutions a second cohort of institutions was to be selected for a second round of the training activities and piloting. This group has started the same training sequence in September 2008, a list of the institutions can be found in the annex. Furthermore, training for external peers was conducted in November 2008, with participants including some peers from Europe as resource people. This has involved pilot peer review visits as part of the training activity to approximately half of the institutions in the first cohort. A second phase is planned for February 2009. From thereon external peer reviews of the pilot programmes will be conducted. A final training workshop for the first pilot group of QA personnel is organized in January 2009, in order to discuss the results of the external assessment and consequences to be drawn from that process, in terms of target agreements and enhancement oriented activities such as improvement plans. That training workshop also includes participants of the second cohort of QA personnel, in order to exchange experiences with the first group.

The IUCEA and the national regulatory agencies have been taking more and more responsibility during the course of the project, especially with regards to the recruitment of peers and the maintenance of a database and the respective organisation of the peer review activities to take place in the future and the involvement in the delivery of the training. To further ensure sustainability of the process, participants of the first cohort of QA personnel are increasingly employed as trainers for successive exercises, both within the framework of the current project and national and regional contexts.

Results and Discussion

The pilot projects have been carried out successfully in the participating institutions of the first cohort. Great interest in the activities has been evident and the support of the national regulatory agencies as well as HEI management (VCs, DVCs, Deans) has been crucial to ensure smooth implementation of the process. Furthermore, it is to be noted that the majority of the institutions has for the first time carried out such a comprehensive internal self assessment activity of its programmes. This has been seen as extremely helpful by the institutions to identify areas for improvement as well as already existing strong practices. It has also become evident that in the majority of the institutions a number of QA practices are already in place and part of the regular activities, but that so far are not part of a structured approach. Most institutions are thus planning the development of such a structured approach and a general policy on quality assurance as well as the introduction of a respective office/bureau to support the development of a comprehensive IQA system and to support the faculties in their QA activities for the very near future. Similarly, the IUCEA has established a unit to coordinate the regional QA system being introduced.

The management of the HEIs has unanimously and independently of each other provided feedback which indicates the usefulness of the IQA activities for management decisions (including budget allocation) and further improvement of the academic performance of the programmes. The institutions plan to streamline the approach internally to other faculties and programmes, using the participants from the pilot project as internal trainers within the respective institutions. Some universities are also using experiences from the pilot self-assessment in carrying out the on-going curriculum review processes.

At a regional level the project facilitates the regional integration process of the higher education systems in East Africa. It has contributed to a regional integration process in higher education similar to the Bologna Process. This process is complemented by another project of the IUCEA and the national regulatory agencies, with the goal of developing a credit transfer and accumulation system for the region.

However, there have also been challenges in running of the pilots. The timeline for the initial project was very tense given the fact that for most institutions the activity as well as the approach used was completely and utterly new and so far unfamiliar. Furthermore, gaps in data have been found for some of the indicators, for example exact drop out and completion rates. These are largely due to deficiencies in the internal documentation and data analysis processes.

On the content level, as already discussed above the notion and the use of learning outcomes has been a challenge for most institutions and programmes. While participants are used to prepare programme objectives, these are so far predominantly expressed in terms of teaching intentions and input categories as opposed to student learning outcomes in terms of skills, competencies and attitudes. This issue is continuously addressed within the project framework. Last but not least it has been a challenge for some institutions to receive feedback from stakeholders, especially employers and to work with students as members of the internal self-assessment committees. For those institutions which successfully included one or both groups in the exercise, feedback so far has indicated that the involvement of stakeholders has been perceived as extremely helpful, as insights were given that would not necessarily arise within a group of professors, lecturers and researchers alone.

For the second group some adjustments were made in the sequencing of the training and the allocation of time to specific units based on these experiences. The start of the training of the second group has been very smooth and is bound to further contribute to reach a critical mass of all universities in the region so as to institutionalise and strengthen the system in a way that allows for long-term sustainability.

Conclusion

It is indeed quite striking (or maybe not?) that the issues identified as challenges in the process of the pilot evaluations are very similar to those encountered by many universities in Europe when they engage on the journey towards an internal quality assurance system. This fact as well as

the smooth implementation and the positive feedback for the project so far provides hope that further development of an East African approach to QA will on the one hand take regional specificities into account and will on the other hand be very compatible with practices in many other parts of the world, including a strong orientation and reference towards the European Standards and Guidelines. A further sustainable implementation of the IQA systems into East African higher education should thus also be conducive to increased competitiveness of higher education in the region as well as its compatibility with the European Higher Education Area, facilitating the exchange of staff and students as well as long-term university partnerships in a mutually beneficial way.

References

1. Second Decade of Education for Africa (2006-2015) Revised Draft Plan of Action, August 2006, African Union, Addis Ababa, Ethiopia, www.africa-union.org
2. Harmonization of Higher Education in Africa: A strategy for the African Union, Summary Report, 2007, African Union, Addis Ababa, Ethiopia, www.africa-union.org
3. Developing an African Higher Education Quality Rating System, 2007, African Union, Addis Ababa, Ethiopia, www.africa-union.org
4. Handbook on processes, standards and Guidelines for Quality Assurance, Commission for Higher Education, Kenya
5. Quality Assurance Framework for Uganda Universities, National Council for Higher Education, Uganda
6. Quality Assurance and Accreditation System for Institutions and Programmes of Higher Education, Tanzania Commission for Universities

Annex: List of participating institutions by country

Group 1 (Starting 2007)

Kenya

Kenyatta University
 Jomo Kenyatta University of Agriculture
 and Technology
 Masinde Muliro University of Science
 and Technology
 Maseno University
 Egerton University
 United States International University
 Daystar University
 Kenya Methodist University

Uganda

Makerere University
 Gulu University
 Mbarara University
 Busoga University
 Islamic University in Uganda
 Bugema University
 Nkumba University

Tanzania

University of Dar es Salaam
 Sokoine University of Agriculture
 Mzumbe University
 Ardhi University
 Open University of Tanzania
 St. Augustine University of Tanzania
 Tumaini University

Group 2 (Starting 2008)

Burundi

Université National du Burundi

Kenya

University of Nairobi
 Moi University
 University of East Africa; Baraton
 Kabarak University
 Catholic University of Eastern Africa
 Afirca Nazarene University
 Strathmore University
 St Paul's University

Rwanda

National University of Rwanda

Tanzania

University of Dodoma
 State University of Zanzibar
 St John's University of Tanzania
 Muslim University of Morogoro
 Hubert Kairuki Memorial University
 Mkwawa University
 Dar es Salaam University College of
 Education
 Muhimbili University College of Health
 Sciences

Uganda

Kyambogo University
 Uganda Martyrs University
 Uganda Christian University
 Ndejje University
 Kampala University
 Kampala International University
 Lugazi University

Foren B: Wirkungen von Qualitätsmanagement

Effects of Quality Enhancement on teaching staff – compliance, improvement, resistance

Dr. Ulrich Josten
Deutscher Hochschulverband

1. Introduction – What is the Deutscher Hochschulverband?

The *Deutscher Hochschulverband* (German Association of University Professors and Lecturers) - in short DHV - is the professional organisation of university professors and up-and-coming academics in Germany. It represents more than 23,000 academics and so it is the biggest interdisciplinary association of academics in Europe. Within the last two decades, the number of members has nearly doubled. The DHV actively involves in higher education politics and it provides comprehensive information and services for its members. With no public funding the DHV merely lives on membership fees and additional earnings.

The general aims and ideals of the DHV are the freedom of research and teaching as stipulated in our constitution, the unity of research and teaching - which from different sides is very much under threat at the moment -, to strive for the best possible conditions of work for academics in Germany and also to be an advocate of the university as a cultural institution.

Besides representing the professional interests of the academic staff the DHV provides a variety of services for its members. This includes, most prominently, counselling, consulting and coaching in nearly all academic matters and affairs. The DHV also runs a subject related academic advertisement service providing regular notification of vacant professor

positions and carries out over 50 information seminars a year. The monthly bulletin *Forschung & Lehre* (Research and Teaching), issued by the DHV, features articles and contributions of current interest from university life plus a large advertising section which again informs about vacant positions at higher education institutions.

2. Central Questions

2.1. What are the reasons for the “typical” reactions (compliance, improvement, resistance) of university teachers towards quality enhancement?

Interestingly this first question only refers to university teachers, and that is also what this article mainly refers to. However, are there any differences between teachers at universities and teachers at universities of applied sciences regarding their attitude towards quality management? There are more questions we can ask ourselves dealing with this topic: What other reactions - other than compliance, improvement or resistance - can we think of? To what extent do individual experiences differ from this general outline? Who is mainly responsible for the success of quality management in higher education institutions? Is it the people or rather the institutional framework these people work in? The structure, the system or whatever we might call it? And then: Is there any difference between perception and reality, i.e. the perception of the protagonists of quality management with regard to the success and to the typical reactions?

What empirical evidence do we actually have? In Germany there is rather little reliable and specific knowledge about academic teachers' attitude towards quality management or quality enhancement. But there is a study by the Centrum für Hochschulentwicklung (Centre for Higher Education Development), in short CHE, on institutional quality management systems at universities and universities of applied sciences.¹ In the

¹ Nickel, S. (2007). Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente - Umsetzung, CHE-Arbeitspapier Nr. 94, September 2007. The following is courtesy of Sigrun Nickel, who thankfully provided me with the chart and graph.

context of this study, which was published in 2007, the CHE carried out a survey among 2,400 academic teachers from 15 different disciplines - both at universities and universities of applied science - and asked them about various quality management instruments. The quality management instruments discussed in the study were:

- course evaluation by students
- awards for excellent teaching and research
- follow-up by contracts
- graduate analysis
- peer review
- drop out analysis
- financial incentives
- benchmarking
- measurement by indicators

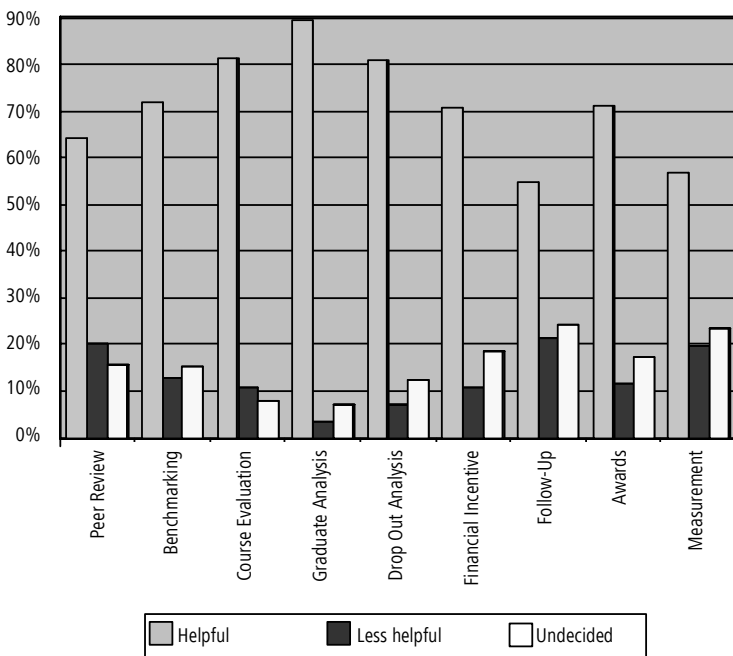
The choice of these instruments instead of others was due to the fact that the study focussed on institutional management systems. Therefore it does not include, for instance, accreditation, which is a very important topic in the discussion of quality management in Germany.

QM instruments	Yes	No	Don't know	Never heard of it
Course Evaluation by Students	96,22%	2,86%	0,05%	0,87%
Award for excellent Teaching and Research	61,50%	28,82%	1,96%	7,73%
Follow-up by Contracts	60,47%	27,07%	2,21%	10,25%
Graduate Analysis	55,13%	22,83%	2,74%	19,31%
Peer Review	47,20%	34,28%	6,34%	12,19%
Drop Out Analysis	45,06%	27,57%	3,44%	23,93%
Financial Incentives	43,27%	43,51%	3,38%	9,84%
Benchmarking	35,82%	34,48%	4,19%	25,51%
Measurement by Indicators	31,63%	36,63%	6,78%	24,95%

CHE-Survey 2007: Frequency of quality management instruments in Universities and Universities of Applied Sciences. Results based upon answers from 2.400 university teachers in 15 subjects.

The academics were asked which of the following quality management instruments were known to them and if they considered them to be helpful or not. The above chart sums up the answers to this question. On top we find Course Evaluation by Students - unsurprisingly, because it is a well-established instrument at German higher education institutions. It is obvious that there is quite a big scope within the results between 96% and just over 30%.

The next step then was to ask if the academics considered the instruments, that were known to them, as rather helpful or not.



CHE-Survey 2007: utility assessment of quality management instruments from professors' point of view.

The graph above shows a utility assessment of quality management instruments from professors' point of view. Very interestingly we see that all quality management instruments listed here are regarded as helpful by more than half of all academic teachers that were asked.

According to the - admittedly rather little - empirical evidence that we have it is arguable that a majority of academic teachers is resistant towards quality management. So far at least, empiricism does not support the assumption that most teaching staff is critical towards quality management. The conclusion should rather be: Provided that the teaching staff is acquainted to the quality management instruments, compliance tends to be pretty high! The CHE is doing further research on this question which is meant to be published at the beginning of 2009.

However, what are possible reasons for a critical attitude towards quality management among the teaching staff? Some of them are recurrently reported to the Deutsche Hochschulverband by its members. Referring to above, a lack of information and communication seems to be an important factor. Many academics in Germany find their general working conditions unsatisfying, and so they view quality management as an extra burden, as extra work and as a very bureaucratic procedure. When quality management tends to be more about accountability instead of enhancement, it is sometimes viewed as disciplinary action and it is perceived as a threat to academic freedom and autonomy. Especially with accreditation and sometimes also with evaluation the adequacy of effort and benefit is questioned. The expenses are high and the legitimation of evaluators is sometimes contested. The fact that quality management is often used as a top-down management tool collides with the traditional idea of university as a cooperative institution. Financial incentives can clash with the intrinsic motivation of academic teachers and local practices and cultures are sometimes disobeyed.

2.2. How would quality enhancement have to be offered to them to overcome resistance and resignation? Is there any chance at all?

2.3. How would quality enhancement have to be improved from the teachers' point of view to be taken up as their issue?

How can (even) more academic teachers be won over to the challenge of quality enhancement? Questions 2) and 3) will be dealt with together as they are linked very closely. Both questions suggest that resistance is the

predominant reaction towards quality management. But based on the CHE-data presented above it is arguable that this is actually true. It seems most important to integrate and take along those who are mainly affected by quality management measures and instruments. Communication is the word. As suggested above, the improvement of the academic working conditions in general might foster the acceptance of quality management. To be successful, quality management should focus on enhancement instead of regulation and it should be made clear that quality management is about improvement rather than accountability. Giving evidence by showing good and best practices can illustrate the advantages of innovation. With a bottom-up approach, local practices and cultures can more easily be respected. And finally, only suitable quality management instruments should be implemented.

More generally speaking, it is important that quality management is carried out in a professional way. It has to be realized that quality management often implies organisational development and requires management of change. Therefore situational factors have to be regarded and unwanted results and effects should be expected and anticipated. The implementation of quality management measures can only be successful if the distinctiveness of universities as expert organisations and the distinctiveness of the academic „outcome“ is taken into account. We have to keep in mind that we are not dealing with industrial production but with knowledge and people. Finally, the general political set-up and possible changes in this set-up has to be regarded.

3. Conclusion

1. Empiricism does not support the assumption that most teaching staff is critical towards quality management.
2. To be successful, quality management has to incorporate certain general and specific factors.
3. „Everything that can be counted does not necessarily count; everything that counts cannot necessarily be counted.“
(Albert Einstein)

Studentische Lehrveranstaltungsbewertung - Zeit für Veränderungen

Petra Pistor

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung
Universität Duisburg-Essen

1. Zur Problematik der Leitfrage dieses Forums

Die Frage nach der Wirksamkeit von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Bereich der universitären Lehre stellt sich vor dem Hintergrund umfangreicher Bemühungen durchaus zu Recht. Sie ist allerdings nicht leicht zu beantworten. Stattdessen drängen sich erst einmal andere Fragen auf, z.B. die Frage nach der Definition von Lehrqualität, oder die Frage danach, anhand welcher Kennzahlen sich Lehrqualität oder der Wirkungszusammenhang von Qualitätsentwicklung auf das Studium erfassen lassen.

Es gibt letztlich keinen Konsens darüber, was „gute Lehre“ ist. Mir persönlich sind auch keine Hochschulen bekannt, die öffentlich expliziert hätten, was für sie gute Lehre sein soll. Als harte Indikatoren für die Leistungen einer Hochschule im Bereich Lehre haben sich etwa die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, Abschlussnoten oder die Anzahl der Studierenden in Regelstudienzeit etabliert. Ob dies Kennzahlen sind, mithilfe derer man die Güte von Lehre adäquat darstellen könnte, steht zu bezweifeln. Zahlen wie diese sind leicht zu erheben, Wirkungszusammenhänge lassen sich jedoch nicht so einfach erfassen. So ist es unmöglich, steigende Absolventenzahlen valide auf die eine oder andere Qualitätsentwicklungsmaßnahme im Bereich Lehre zurückzuführen. Schließlich haben wir es in der Hochschulpraxis nicht mit Laborbedingungen zu tun, so dass wir z.B. Studierende als Experimentalgruppen durch ein Studium mit qualitätssichernden Maßnahmen und als Kontrollgruppen ohne solcherlei Maßnahmen führen könnten.

Bemerkenswert ist, dass die Qualitätsdiskussion im Bereich Lehre in Deutschland trotz umfangreicher Maßnahmen, ebendiese Qualität zu sichern, nicht zu einem Ziel gelangt. Dies erscheint vor dem Hintergrund, dass man es an einer Hochschule mit unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Personen zu tun hat, die in unterschiedlichen Kontexten in Interaktion treten, auch wenig realistisch. So wird wohl auch kaum die Diskussion in diesem Forum Antworten auf dessen Leitfrage bereitstellen können.

Aber auch wenn sich nicht ohne weiteres Kennzahlen für den Nutzen von qualitätssichernden Maßnahmen in der Lehre entwickeln lassen, so lässt sich erstens durchaus eine Einschätzung der beteiligten Akteure zur Wirksamkeit dieser Verfahren erheben und zweitens können auf Basis dieser Einschätzungen Maßnahmen im Bereich der Instrumente und der Verfahren entwickelt werden, die die Wirksamkeit dieser Maßnahmen erhöhen können.

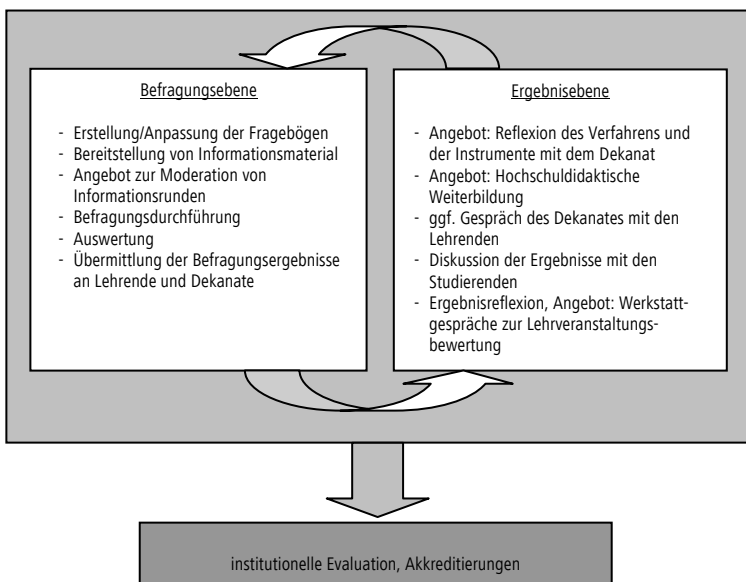
2. Studentische Lehrveranstaltungsbewertung an der Universität Duisburg-Essen

Neben den Verfahren der Akkreditierung, Absolventenstudien und mehrstufigen Evaluationsverfahren hat sich die studentische Lehrveranstaltungsbewertung in Form von Studierendenbefragungen als qualitätssichernde Maßnahme etabliert. Dieses Verfahren wird an fast allen Hochschulen mit meist großem Aufwand betrieben. Hierbei ist nicht immer sehr klar, auf welche Weise und ob überhaupt die studentische Lehrveranstaltungsbewertung zur Qualitätsverbesserung der Lehre beitragen kann. An der Universität Duisburg-Essen ist das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung nicht nur für die Durchführung institutioneller Evaluationen, Absolventenstudien und projektweisen Studienverlaufsanalysen verantwortlich, sondern auch für die Organisation und Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung. In meinem Beitrag soll es um die Erfahrungen an der Universität Duisburg-Essen mit diesem an sich sehr mächtigen Instrument der Qualitätsentwicklung und die daraus ableitbaren Weiterentwicklungen gehen.

Seit 2005 ist in der Evaluationsordnung der UDE die Evaluation von mindestens zwei Lehrveranstaltungen pro Jahr pro Lehrperson festgelegt. Zur Durchführung dieser Evaluationen werden standardisierte Fragebögen eingesetzt, die auf Basis von Rahmenfragebögen in Kooperation mit den einzelnen Fachbereichen bzw. Fächern an die jeweiligen fachkulturspezifischen Gegebenheiten angepasst wurden.

Die Studierendenbefragungen werden zentral durch das ZfH vorbereitet (Erstellung und Anpassung der Befragungsinstrumente, Bereitstellung von Informationen, Beratung aller beteiligten Akteure) und in Kooperation mit AnsprechpartnerInnen aus den jeweiligen Einheiten nach 2/3 des Semesters durchgeführt.

Die studentische Veranstaltungsbewertung an der UDE ist bewusst nicht als Messinstrument zum Nachweis guter Lehre konzipiert, sondern dient in erster Linie der gezielten Erfassung studentischer Rückmeldungen, auf deren Basis der Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden über die jeweilige Lehrveranstaltung geführt werden soll. Darüber hinaus sollen die Befragungsergebnisse auch als Basis für die Reflexion der Lehre auf Fachbereichsebene dienen können. Schematisch lässt sich der Kreislauf der Lehrveranstaltungsbewertung an der UDE folgendermaßen darstellen:



Nach nun sechs Semestern können die Verfahrensabläufe bei der Lehrveranstaltungsbewertung an der UDE als gefestigt und die Beteiligung der Lehrenden an dem Verfahren als gesichert angesehen werden. Im Bundesvergleich ist die Universität Duisburg-Essen hier offenbar ganz gut aufgestellt. Eine positive Wirkung wird der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung insbesondere auf der individuellen Ebene zugeschrieben. So sind viele Lehrende der Meinung, durch das in Befragungen gezielt erhobene Feedback und die anschließende Diskussion mit den Studierenden wichtige Informationen zur Weiterentwicklung der eigenen Lehrveranstaltungen zu erhalten. Darüber hinaus scheint allein die Implementierung von Lehrveranstaltungsevaluationen den Diskurs über das Thema Lehre an der Universität Duisburg-Essen gestärkt zu haben.

Mit zunehmender Routinierung gehen jedoch auch negative Rückmeldungen seitens Lehrender und Studierender einher. So ist die vorgesehene Besprechung der Befragungsergebnisse in einer der letzten Veranstaltungen des Semesters scheinbar nicht immer gegeben, wie wir den umfänglicheren Studierendenbefragungen im Rahmen der institutionellen Evaluationsverfahren oder auch bundesweiten Befragungen, wie dem HIS-Studienqualitätsmonitor entnehmen. Die ebenfalls vorgesehene Reflexion der Befragungsergebnisse auf Fachbereichsebene, z.B. im Rahmen gezielter Gesprächsrunden in entsprechenden Gremien oder auch bilateral zwischen DekanIn und Lehrenden, scheint ebenso selten tatsächlich stattzufinden. Nicht zuletzt werden außerdem erste Ermüdungserscheinungen auf Seiten der Studierenden spürbar.

Für die oben beschriebenen, eher negativen Rückmeldungen zur studentischen Lehrveranstaltungsbewertung an der UDE halten wir aufgrund unserer täglichen Arbeitspraxis folgende Gründe für verantwortlich:

- Informationsdefizite hinsichtlich Verfahrensablauf und Datenfluss,
- geringe Verbindlichkeit des Verfahrens: keine Überprüfung der Durchführung, keine Verknüpfung mit hochschulinternen Ziel- und Leistungsvereinbarungen,

- eingeschränkte Nutzbarkeit der Befragungsergebnisse: z.B. für Akkreditierungsverfahren, Vergleiche mit einschlägigen Studien (CHE, HIS),
- eingeschränkte Systematisierung insbesondere der Ergebnisnutzung,
- eingeschränkte Verknüpfung mit anderen QS-Verfahren.

3. Systematische Weiterentwicklung

Nun, da die Verfahren an der Universität Duisburg-Essen implementiert sind, ist es an der Zeit, die bestehende Praxis der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung einmal grundlegend zu überdenken und Weiterentwicklungen systematisch anzugehen, um die Möglichkeiten dieses potenziell sehr wirkungsvollen Instrumentes ausschöpfen und Nachhaltigkeit erreichen zu können.

In Form eines größer angelegten Projektes soll die Weiterentwicklung der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung in drei Bereichen aktiv angegangen werden: Wir möchten uns neben einer gezielteren Ansprache von Studierenden, Lehrenden und Fachbereichleitungen auch nochmals eingehend der Betrachtung der Befragungsinstrumente und der Ergebnisnutzung widmen.

3.1 Stärkere Einbindung der beteiligten Akteure

Fehlinformationen über die studentischen Befragungen zu ihren Lehrveranstaltungen, z.B. den Datenfluss, sind oft die Gründe für eine Behinderung des Verfahrens. Hierauf soll in der Form reagiert werden, als zunächst gezielt eine Rückmeldung der beteiligten Akteure zur studentischen Lehrveranstaltungsbewertung erhoben werden soll. Das Feedback unserer „Kunden“ erreicht uns bisher eher unsystematisch. Durch die umfassende Erfassung von Einschätzungen Studierender, Lehrender und Dekanate erhoffen wir uns konkretere Hinweise auf die Hindernisse im Verfahren. Darüber hinaus erscheint es uns notwendig, mehr Transparenz über das Vorgehen und die Ergebnisse - insbesondere für die Studie-

renden - herzustellen. Die Zusammenhänge von Lehrevaluation und anderen Verfahren der Qualitätsentwicklung sowie die Nutzungsmöglichkeiten der Ergebnisse für Studierende, Lehrende und Dekanate sollen systematisch sichtbar gemacht werden.

Durch die Durchführung einer Metaevaluation Ende des Wintersemesters 2008/2009 möchten wir gezielt Einschätzungen der Beteiligten zur Wirksamkeit der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung und Hinweise auf Optimierungspotenzial erhalten:

- schriftliche Befragung aller im Evaluationssystem EvaSys geführten Lehrenden,
- Interviews mit Dekanaten,
- Interviews mit Studierenden.

Es soll außerdem eine dauerhafte Kooperation mit Studierenden aus dem AStA und den Fachschaften etabliert werden, so dass der Informationsfluss in die Studierendenschaft und die Beteiligung der Studierenden am Evaluationsprozess gesichert ist. In der Vergangenheit war der Kooperationsaufbau trotz umfangreicher Bemühungen unsererseits nicht immer einfach, woran die neuen Studienstrukturen möglicherweise nicht ganz unschuldig sind.

- Einrichtung einer studentischen Projektgruppe „Lehrqualität“
- Regelmäßige Treffen mit der Projektgruppe zur Reflexion und ggf. Weiterentwicklung der Verfahren
- Bereitstellung von Informationsmaterialien in Broschüren für Erstsemesterstudierende, Informationsveranstaltungen im Rahmen von Orientierungsveranstaltungen
- Unterstützung bei der Informationsweitergabe an Studierende durch die studentische Projektgruppe

Die Nutzung der Ergebnisse aus der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung auf Dekanatebene soll durch folgende Maßnahmen gefördert werden:

- Jährlich Reflexion qualitätsrelevanter Ergebnisse in durch das ZfH moderierten Strategiegelgesprächen,
- regelmäßiger Austausch über Lehrevaluation in der Dekanerunde; hierin Berichte von hochschulinternen und

- externen Best-Practice Beispielen durch das ZfH und die Dekanate,
- beratung von Dekanaten zum Umgang mit individuellen Befragungsergebnissen im Rahmen von Kooperations- und Fördergesprächen.

Schließlich soll der Nutzen des Lehrevaluationsverfahrens für Lehrende durch folgende Maßnahmen gesteigert werden:

- Bereitstellung von Informationsmaterial für neue MitarbeiterInnen der Hochschule,
- Durchführung einer Informationsveranstaltung regelmäßig vor Beginn der Evaluationsperiode in einem Fach bzw. Fachbereich.

3.2 Analyse und Weiterentwicklung der Befragungsinstrumente

Für die Nutzung in Akkreditierungsverfahren und den Vergleich mit einschlägigen bundesweiten Befragungen (CHE, HIS) sollen die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen künftig besser aufbereitet werden. Hierzu sind vergleichbare Indikatoren und Instrumente für die Bewertung von Modulen sowie ein Verfahren der Datenaggregation sowohl auf Modul- als auch auf Studiengangebene zu entwickeln, womit wir auf einen von den Fachbereichen geäußerten Bedarf reagieren.

- Entwicklung von allgemeingültigen, aussagekräftigen Indikatoren zur Beschreibung der Qualität von Lehrveranstaltungen,
- Neukonzeption von Befragungsinstrumenten,
- Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Bewertung von Modulen und Studiengängen,
- Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Erfassung des studentischen Workloads,
- Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Erfassung der Lehrendensichtweise.

3.3 Systematisierung der Ergebnisaufbereitung und -nutzung

Um der Produktion der viel zitierten „Datenfriedhöfe“ zuvorzukommen, ist es uns ein besonderes Anliegen, die Nutzung der Ergebnisse qualitätssichernder Verfahren weiter zu fördern. Dazu gehört vorrangig die Bündelung und Kommunikation verschiedener Daten, die für die Akkreditierung, institutionelle Evaluation, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und Lehrentwicklung von Belang sind.

Die Ergebnisse von Absolventenstudien, Lehrveranstaltungsbeurteilungen und Befragungen aus institutionellen Evaluationsverfahren liegen im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung vor. Zur besseren Nutzbarkeit sollen diese gebündelt für die Fachbereiche aufbereitet werden. Geplant ist die Erstellung eines „Lehrqualitätsportfolios“ für die Dekanate, das folgende Informationen enthält:

- aufbereitete Daten aus der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung,
- aufbereitete Daten aus den hochschulweiten Absolventenstudien,
- Anforderungen der im Fachbereich tätigen Akkreditierungsagentur,
- denkbar wäre auch die Aufnahme von eventuell zu einem späteren Zeitpunkt vorliegenden Studienverlaufsanalysen.

Vor allem, um die Thematisierung qualitätssichernder Verfahren in den hochschulinternen Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu erleichtern, möchten wir künftig dem Rektorat jährlich ebenfalls einen nach Fachbereichen aufgegliederten gebündelten Ergebnisbericht zur Verfügung stellen. Dieser enthält außerdem einen Kommentar des ZfH zur Verfahrensdurchführung. Aus den hier beschriebenen Projektteilen ergibt sich in der Zusammenschau folgendes Raster:

Wirkungsziel	Zielgruppe	Maßnahmen
Stärkere Einbindung der Akteure	Studierende, Lehrende, Dekanate	Metaevaluation
	Studierende	Studentische Projektgruppe Lehrevaluation Gezielte Information in Informationsmaterial und O-Wochen
	Dekanate	Regelmäßige, durch ZfH moderierte, Strategiegespräche auf Basis qualitätsrelevanter Daten Regelmäßiger Austausch über Lehrqualität in Dekanrunden
		Beratung von DekanInnen zum Umgang mit Ergebnissen aus der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung
	Lehrende	Informationsmaterial für neue MitarbeiterInnen Regelmäßig jedes Semester Informationsveranstaltungen zum Thema Qualität der Lehre in den Fachbereichen
Optimierung der Befragungsinstrumente	Studierende, Lehrende, Dekanate	Entwicklung von Indikatoren für „gute Lehre“
		Entwicklung neuer Befragungsinstrumente auf Basis dieser Indikatoren
		Entwicklung von Instrumenten für Modulevaluation
		Entwicklung von Instrumenten zur Workloaderfassung
		Entwicklung von Instrumente zur Erfassung der Lehrendenperspektive
Optimierung der Ergebnisaufbereitung	Dekanate	Jährliche Bereitstellung von Lehrqualitätsportfolios
	Rektorat	Jährlicher Bericht zum Thema Qualität der Lehre

4. Zusammenfassung

Begnügt man sich nach der erfolgreichen Implementierung von studentischer Lehrveranstaltungsbewertung mit deren Existenz, so ist der Verlust ihrer Wirksamkeit praktisch vorprogrammiert.

Nachbesserungsbedarf sehen wir an der Universität Duisburg-Essen vor allem im Bereich der Nutzbarkeit und Nutzung der erhobenen Daten sowie der Einbindung der beteiligten Personenkreise. Hierbei soll in unserem ohnehin sehr kommunikativ angelegten Verfahren vor allem die Reflexion der Ergebnisse weiter gestärkt werden. Wir erhoffen uns durch die Ersetzung von bloßen Gesprächsangeboten durch regelmäßige feste Termine zur Information und Ergebnisreflexion, sowie die Überprüfung

dieser Maßnahmen in den hochschulinternen Ziel- und Leistungsvereinbarungen die Förderung der Nachhaltigkeit unserer Verfahren. Hierbei liegt uns besonders die Einbindung der Studierenden am Herzen - informierte Studierende wissen beispielsweise um ihre Rechte und fordern gezielt eine Diskussion der Befragungsergebnisse ein.

Die Nutzung von Informationen hängt natürlich von ihrer Qualität, also ihrer Nutzbarkeit, ab. Hier soll neben der sinnvollen Verknüpfung von QS-Maßnahmen in der Lehre der Versuch gewagt werden, Indikatoren für qualitätsvolle Lehre an der UDE zu entwickeln.

Wer weiß, möglicherweise ist dann die Leitfrage dieses Forums auf einer der kommenden Herbsttagungen für die UDE nicht mehr so schwer zu beantworten.

Wirkungen von Qualitätsentwicklung auf das Studium – hat sich die Qualität der Lehre durch Qualitätssicherung wirklich verbessert?

Professor Dr. Georg Rudinger

Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM)

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Katharina Hörsch

Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM)

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Im Kontext von Forschung, Lehre, der Strukturreform durch Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, wachsender Hochschulautonomie und zugleich verstärktem Wettbewerb von Hochschulen untereinander gewinnt Evaluation als Bestandteil der Qualitätssicherung von Studium und Lehre zunehmend an Bedeutung.¹

Qualitätssicherung durch Evaluation am Beispiel des Bonner Modells der Hochschulevaluation

Das Bonner Modell der Hochschulevaluation ist als onlinegestütztes Instrument zur Qualitätssicherung konzipiert worden, welches entsprechend der oben dargestellten Anforderungen eine umfassende und zugleich aufwandsarme Datenerfassung und -auswertung gewährleistet.² Gemäß der Bonner Evaluationsordnung ist ein universi-

¹ Meyer-Guckel, V. und Daniel, H.-D. (2004). Bewährung und Wirksamkeit der Verfahren der zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) und des Verbundes Norddeutscher Universitäten (VNU) für die Evaluation von Studium und Lehre, In HRK (Hg.). Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004 (online <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Metaevaluation.pdf>)

² Heidemann, K., Rietz, C., Krahn, B., Riek, S. und Rudinger, G. (2005). Das Bonner Modell der Hochschulevaluation: Ein universitätsweites Verfahren zur Bewertung von Hochschulleistungen. Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 195-219.

tätsinterner Evaluationsprozess vorgesehen. Das Standardverfahren der Datenerhebung besteht aus Modulevaluation und Lehrveranstaltungs-kritik jedes Semester, allgemeiner Studierendenbefragung jährlich sowie Absolventenbefragung ein Jahr, fünf und zehn Jahre nach Abschluss des Studiums. Aus diesen Daten sollen entsprechende Konsequenzen und Maßnahmen resultieren. Ziel dieses Prozesses ist die Identifikation von Stärken und Schwächen in Bezug auf Studium und Lehre an der Universität Bonn.

Dem Bonner Modell liegt eine professionelle Software für Umfrageforschung zugrunde, mit der regelmäßig eine breite, empirische Datenbasis gewonnen wird. Durch flächendeckende Erhebungen bei Studierenden, Lehrenden sowie Absolventinnen und Absolventen werden zudem sämtliche Beteiligte einbezogen. Dadurch werden Aspekte, die zur Qualität von Studium und Lehre beitragen, aus verschiedenen Perspektiven bewertet. Somit entsteht eine empirisch fundierte Grundlage, die eine tragfähige Interpretation und solide Ableitung von Maßnahmen auf der Ebene von Studienfächern, Fakultäten oder der gesamten Universität ermöglicht.

Konzipiert und durchgeführt werden die Befragungen vom Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM) im Auftrag des Rektorats in enger Abstimmung mit Vertretern aus Fakultäten und Instituten. In dieser Rolle kann das ZEM die Evaluation standardisiert und automatisiert einerseits für die Universität insgesamt, andererseits auch abgestimmt auf die Erfordernisse einzelner Fächer oder Fakultäten ausrichten. Dementsprechend ist eine Bewertung der zentralen Aufgaben der Universität (u.a. Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Übernahme von Verantwortung, Berufsausbildung) sowie der universitären Rahmenbedingungen und -angebote in die Befragungsmodule integriert.³

³ Heidemann, K., Rietz, C., Krahn, B., Riek, S. und Rudinger, G. (2005). Das Bonner Modell der Hochschulevaluation: Ein universitätsweites Verfahren zur Bewertung von Hochschulleistungen. Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 195-219.

Die verschiedenen Module ermöglichen weitgehend Totalerhebungen, so dass aus jeder beteiligten Gruppe alle wesentlichen Informationen gewonnen werden können. Des Weiteren verbindet das Bonner Modell die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten mit der Betrachtung verschiedener Ebenen und Aufgabenbereiche. Demnach werden Lehre und Studium, Forschung, Nachwuchsförderung und Chancengleichheit aus drei Perspektiven betrachtet: Studierenden- und Studienanfängerbefragung, Absolventenbefragung und die Befragung des wissenschaftlichen Personals werden als onlinegestützte Totalerhebungen durchgeführt. Dies ermöglicht Erkenntnisse über die Innen- und Außenwahrnehmung der Universität und ihrer Fakultäten sowie über die Fortschritte bei der Etablierung eines einheitlichen Leitbildes bzw. einer „Organisationskultur“. Lehrveranstaltungen und Module werden durch ein weiteres Modul onlinegestützt evaluiert. Dabei steht neben der Bewertung von Didaktik und Vermittlung von Inhalten die Erreichung der in den Modulhandbüchern dargelegten Ziele im Vordergrund. Die Flexibilität des Befragungssystems ermöglicht neben dem Einsatz des Standardfragebogens die Anpassung und Ergänzung studiengang- und dozentenspezifischer Fragen. Als Onlineverfahren ermöglicht es eine automatisierte und effiziente Datenauswertung. Den Dozierenden/ Studierenden kann so schnell ein Feedback gegeben werden. Es erfolgt ebenfalls eine Rückmeldung an die Fakultäten und das Rektorat auf entsprechendem Aggregationsniveau, um den Prozess der Qualitätssicherung und -kontrolle in Gang zu setzen.

Die Absolventenbefragung bietet die Möglichkeit, den Erfolg und Verbleib von AbsolventInnen der Universität Bonn zu verfolgen, Stärken und Schwächen des Studiums an der Universität Bonn rückblickend bewerten zu lassen und dadurch Profil und Leitbild der Universität zu schärfen. Damit ist die Absolventenbefragung Bestandteil eines umfassenden Qualitätssicherungs- und Steuerungssystems, das auch an der Schnittstelle zwischen Universität und Beruf mit dem Ziel angegliedert ist, eine Absolventenkultur zu etablieren und dadurch den langfristigen Erfolg der AbsolventInnen nachzuvollziehen.

Grundidee des Ansatzes ist es also, qualitätssichernde Maßnahmen für Lehre und Studium auf alle wichtigen Schnittstellen zu beziehen. Im Fokus stehen dabei neben der Aufnahme des Studiums insbesondere der Übergang Schule/Hochschule durch aktive Mitwirkung der Hochschule an der Zulassung zum Studium, durch Self-Assessment und Studieneingangstests und der Übergang Hochschule/Beruf durch die erwähnte Absolventenbefragung.

Die Integration der Evaluationsergebnisse in den Qualitätssicherungszyklus erfordert einen strukturellen Rahmen, der die Ableitung von Maßnahmen, ihre Umsetzung und Überprüfung der umgesetzten Maßnahmen regelt. Nur so können Erfolg und Nutzen von Veränderungen bewertet und nachhaltig überprüft werden.

Umsetzung von Evaluationsergebnissen an der Universität Bonn

Bislang gab es an der Universität Bonn keine systematische Ableitung von Maßnahmen, da in erster Linie der Anreiz und die Integration in ein Konzept fehlten. Im Juli 2008 hat die Universität Bonn eine Evaluationsordnung für Lehre und Studium (LEvO) mit einer Zeitdauer von vier Jahren verabschiedet, die die Rahmenbedingungen der Evaluation formuliert. Damit werden Insellösungen einzelner Institute hinfällig und die Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre verpflichtend.

Standardverfahren zur online-gestützten Datenerhebung (Bonner Modell)		
Befragungsmodule (gemäß § 4 Abs. 2 LEvO)		
WS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	Allgemeine Studierendenbefragung (Ende des WS)
SS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	
WS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	Allgemeine Studierendenbefragung (Ende des WS)
SS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	
WS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	Allgemeine Studierendenbefragung (Ende des WS)
SS	Qualitätssicherung - Modulevaluation (am Ende des Moduls) - Lehrveranstaltungskritik (Zeitpunkt frei Wählbar)	

Absolventenbefragung
Individuell nach Abschlusszeitpunkt (1, 5 und 10 Jahre)

Vorgesehen ist die Gründung je einer Evaluationsprojektgruppe auf der Ebene einer Lehreinheit, bestehend aus einem Evaluationsbeauftragten/ einer Evaluationsbeauftragten, Professoren und Professorinnen, wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sowie Studierenden. Zur Ableitung gezielter Maßnahmen aus den Ergebnissen insbesondere der Modul- und Lehrvaluation wird eine ausführliche Diskussion mit den Studierenden empfohlen, die besonders in Verbindung mit der Verwendung von Studienbeiträgen einer Bedarfsanalyse gleichkommt. Ergebnisse der Lehr- und Modulevaluation können beispielsweise auf Lehreinheits- oder Fakultätsebene Auswirkungen auf Lehrangebot, Ausstattung oder strukturelle Gegebenheiten haben. Für und durch Evaluation und ihre Konsequenzen werden regelmäßige und verbindliche

Kommunikationsprozesse initiiert und etabliert.⁴ Jedoch braucht die „Implementation“ einer solchen Kultur auch ihre Zeit.

Auf Basis der erhobenen Evaluationsdaten und zentral erfasster Monitoringdaten wird ein Ziel- und Maßnahmenkatalog entwickelt. Diese Kataloge aus den Lehrinheiten werden auf Fakultätsebene gebündelt. Der Dekan/die Dekanin jeder Fakultät erstellt einen für seine Fakultät gültigen Ziel- und Maßnahmenkatalog. Diesen erhält das Rektorat und entscheidet (unter Berücksichtigung der Haushaltslage) über die konkrete Umsetzung von Maßnahmen.

Die onlinegestützte Datenerhebung wird durch Daten aus der zentralen Universitätsverwaltung und den Fakultäten zur Erstellung der Ziel- und Maßnahmenkataloge ergänzt. Auf dieser Basis werden Evaluationsberichte der Fakultäten und des Rektorats erstellt.

3-Jahreszyklus der Evaluation von Studium und Lehre (gemäß §§ 5,6 LEVO)	
Bereitstellung der Datenbasis: a) Standardverfahren (Bonner Modell) b) Daten der zentralen Universitätsverwaltung c) Daten der Fakultäten <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> Ziel- und Maßnahmenkatalog der Fakultäten (max. 5 Seiten) (strategische und größere Maßnahmen) Evaluationsberichte der Fakultäten (max. 5 Seiten) Evaluationsbericht des Rektors/der Rektorin </div>	1. Jahr
	2. Jahr
	3. Jahr

⁴ Rudinger, G. und Hörsch, K. (Hg.) (2009). Umsetzung von Evaluationsergebnissen: Theorie und Praxis. Applied Research in Psychology and Evaluation 2. Bonn University Press. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Modelle für die erfolgreiche Ableitung von Maßnahmen aus der Evaluation zeigen sich beispielsweise am Institut für Psychologie der Universität Bonn. Hier wird bereits seit einigen Jahren der Preis für die beste Lehre, gegliedert nach Veranstaltungstypen, durch die Fachschaft verliehen. Zudem wurde das Instrument Modulkonferenz etabliert. Dabei handelt es sich um die aktive Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen und Erfahrungen mit Modulen und Lehrveranstaltungen. Aufgabe der Modulkonferenz ist die Weiterentwicklung an erforderliche Gegebenheiten und Umstrukturierungsprozesse zu initiieren.

In der Fachgruppe Biologie werden auf Initiative der Fachschaft alle Evaluationsergebnisse veröffentlicht. Die dadurch erhöhte Transparenz der Lehrveranstaltungsbewertung fördert insbesondere die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden, so kann sich die Lehre an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren.

Die Universität Bonn hat es sich zum Ziel gesetzt, Qualitätssicherung in einem System unter Berücksichtigung aller Akteure zu integrieren: Absolventen, Lehrende, wissenschaftliches Personal, Fachschaften, Fachgruppen, Fakultäten, Rektorat. Zugleich und vor allem aber haben die Studierenden ein Mitsprache- und Steuerungsinstrument an der Hand, das es ihnen ermöglicht, Einfluss auf ihre individuelle Studiensituation zu nehmen.

Anfangen von der Lehrveranstaltungs- und Modulfachbewertung über allgemeine Studierendenbefragung zu Absolventenbefragung gilt es, die Ergebnisse aller Befragungen heranzuziehen um somit Maßnahmen auf allen erforderlichen Ebenen ableiten, umsetzen und ihre Umsetzung evaluieren zu können und damit Qualitätsziele und -grundsätze auch der Lehre auf das Leitbild der (jeweiligen) Hochschule zu beziehen.

Im Vergleich zu den vielfältigen Maßnahmen an anderen Universitäten wie Weiterbildungsangebote für Lehrende, Wettbewerbe, Sanktionssysteme auf der einen oder Lehrpreise auf der anderen Seite fokussiert Qualitätsverbesserung an der Universität Bonn auf Rückkoppelungseffekte aus den verschiedenen Befragungen für die Gestaltung der Lehre,

das Lehrangebot bis hin zur Reakkreditierung und zeitigen damit eine ständige Qualitätsverbesserung.

Mit der Verabschiedung einer Evaluationsordnung werden sich die Lehrenden der Evaluation nicht entziehen können. Immer mehr Lehrende begreifen Evaluation als Chance für die Lehre und gute Evaluationsergebnisse als Anerkennung für Qualität. Evaluation gibt hier den Anstoß für eine zunehmende Sensibilisierung.

Um die Titelfrage des Beitrags zu beantworten: Ja, die Qualität der Lehre hat sich durch Qualitätssicherungsansätze bereits verändert und wird sich durch die regelmäßige Evaluation und ihre Konsequenzen kontinuierlich verbessern.

Qualitätsentwicklung in Hochschulen: Organisationspolitik und Organisations- strukturen

Professor Dr. Uwe Schimank

Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung
FernUniversität in Hagen

Qualitätsentwicklung ist ein integraler Teil der neuen Governance-Strukturen, die gemeinhin als „new public management“ (NPM) des Hochschulsystems bekannt sind. Dem NPM geht es um Leistungsverbesserung durch Konkurrenzdruck: Forschung und Lehre sollen effizienter und effektiver werden, indem knappe Finanzmittel nicht länger mit der Gießkanne verteilt oder - heutzutage häufiger - mit dem Rasenmäher gekürzt werden, sondern leistungsstarke Einheiten (Universitäten, Fakultäten, Institute oder Professuren) besser wegkommen als leistungsschwache. Das setzt zunächst eine Messung und ein Transparentmachen von relativer Leistungsstärke voraus. Auf dieser Basis kann man dann Ressourcen entsprechend der relativen Leistungsstärke zuteilen, wobei es - anders als der Automatismus von NPM suggeriert - mindestens drei Möglichkeiten gibt:

- Man kann entsprechend dem von NPM fraglos unterstellten „Matthäus-Prinzip“ die Leistungsstarken belohnen und fördern und die Schwachen bestrafen und links liegen lassen.
- Man könnte aber auch genau umgekehrt kompensatorisch die Schwachen unterstützen, während man die Starken als keiner weiteren Förderung bedürftig einstuft.
- Man könnte schließlich auch die Mitte stärken, weil man dort den größten Verbesserungseffekt erwartet. Die Starken werden als nicht unterstützungsbedürftig, die Schwachen als hoffnungslose Fälle eingestuft.

Mit welcher Strategie der Investition knapper Mittel man mehr „return on investment“ erzielt, steht entgegen den Vorurteilen von NPM nicht generell fest, sondern kann nur fallweise bestimmt werden - oftmals lässt

es sich ex ante überhaupt nicht voraussagen, nicht selten nicht einmal ex post konstatieren. Welche Investitionsstrategie man wählt, hängt eher von Voreinstellungen ab. Wenn man von anfänglicher Chancengleichheit aller ausgeht, wird man guten Gewissens die Starken fördern und dies als leistungsgerecht einstufen. Geht man demgegenüber von unverschuldeter Benachteiligung vieler Einheiten ab, wird man die Schwachen unterstützen und dies als gerecht ansehen. Hat man jenseits von Gerechtigkeitsvorstellungen die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems im Blick, könnte man auf die Mitte setzen, deren Stärkung den größten Aggregat-effekt ergibt.

Soweit zu den höchst unterschiedlichen „Philosophien“, die Qualitätsentwicklung zugrunde gelegt werden können. Viele Meinungsverschiedenheiten darüber, was Qualitätsentwicklung soll und welche Maßnahmen erfolgversprechend sind, gehen auf einen Dissens in dieser Grundsatzfrage zurück. Zwar hat NPM derzeit eine gewisse Hegemonie als Leitidee inne - aber unangefochten beherrscht diese Doktrin das Hochschulsystem und den Reformdiskurs mitnichten. Das bedeutet: Die teilweise heftigen Auseinandersetzungen darüber, ob die Hochschulen Qualitätsentwicklung überhaupt brauchen und wie diese auszugestalten ist, sind keine reinen Interessenkonflikte - ihnen liegen vielmehr Identitätskonflikte darüber zugrunde, welcher Idee von Wissenschaft und akademischer Bildung die Hochschulen folgen sollen. Interessenkonflikte sind „teilbare Konflikte“; man kann - notfalls als „Kuhhandel“ - Kompromisse finden, während Identitätskonflikte „unteilbare Konflikte“ darstellen, in denen es für beide Seiten „ums Ganze geht“, was wenig Kompromissbereitschaft aufkommen lässt.

Der „Kulturkampf“ zwischen NPM und der traditionellen „Idee der Universität“ - die Fachhochschulen sind da schon, auch aus strategischem Eigeninteresse, kompromissbereiter - lässt in Sachen Qualitätsentwicklung vielerorts noch nichts Gutes erwarten. In der Tat zeigen sich in Fallstudien folgende Typen:

- Blockierte Hochschulen: Die vielleicht vorhandenen Protagonisten von Qualitätsentwicklung - ob auf Leitungsebene oder anderswo - scheitern am geballten Widerstand der Gegner, die im Namen der traditionellen Universitätsidee jeglichen Zweifel

an der gleichsam immanenten Qualität ihrer Forschung und Lehre kategorisch abwehren.

- Symbolische Politik: Weil die Umwelt bedauerlicherweise keinen Vertrauenscredit mehr gibt, muss man Qualitätssicherungs-Fassaden aufbauen, hinter denen dann aber alles beim Alten - genauer: beim angeblich „guten Alten“ - bleibt.
- Blauäugige Politik: Man baut durchaus ernstgemeinte Qualitätssicherungs-Mechanismen wie z.B. entsprechende Stellen auf, lässt diese aber dann auf sich allein gestellt im Regen stehen, weil man sich nicht klar macht, dass deren Erfolg beharrliche Unterstützung gerade auch durch die Hochschulleitung verlangt.
- Bescheidene Erfolge: Eine beharrlich am Ball bleibende Unterstützer-Koalition, zu der z.B. auch Dekane, einzelne Hochschullehrer oder die Studierenden gehören können, kann in einer „Politik der kleinen Schritte“ Standards, Befugnisse, Verfahren und Konsequenzen etablieren.

Der letzte Typ ist nach wie vor der seltenste. Wo er überhaupt vorkommt, gilt fast immer: Eine klare Unterstützung durch die Hochschulleitung ist *conditio sine qua non* - die bloße Tolerierung reicht nicht aus, weil starke Widerstände insbesondere aus den Fachbereichen zu gewärtigen sind, die ein „Hineinregieren“ in ihre Autonomie bei der Gestaltung von Lehre und erst recht Forschung abwehren wollen. Qualitätsentwicklung ist also in die Agenda von Hochschulen nur dann einschreibbar, wenn deren Leitungen von der Wichtigkeit von Qualitätsentwicklung überzeugt sind sowie die größeren Entscheidungskompetenzen, wie sie ihnen von der Hochschulgesetzgebung inzwischen vielfach zugesprochen worden sind, für die Durchsetzung von Qualitätsentwicklung nutzen und sich nicht weiter in die überkommene Konsenskultur der Abwehr von Veränderungen einbinden lassen. Zugleich ist allerdings klar, dass möglichst viele der WissenschaftlerInnen auf diesem Weg „mitgenommen“ werden müssen, weil die tagtägliche Kontrollspanne der Leitung trotz größerer hierarchischer Befugnisse viel zu gering ist, um ein Unterlaufen verhindern zu können. Worauf es also ankommt, ist die richtige Mischung von unbeeirrter Leitungsentscheidung auf der einen, Überzeugungsarbeit für diese Entscheidung auf der anderen Seite - wobei Belohnungen der einen

oder anderen Art das Sich-überzeugen-lassen befördern können. Was nach Bestechung klingt, ist anders gemeint: Positive Anreize sollen dazu bringen, sich auf Qualitätsentwicklung überhaupt erst einmal einzulassen - damit man dann hoffentlich merkt, dass das nicht nur „gar nicht so schlimm“ ist, sondern sogar Vorteile für die eigene Arbeit bringt.

Strukturell zeichnen sich auf diesem schwierigen Weg bereits einige Elemente eines Qualitätssicherungs-Systems ab:

- Personalstrukturen: Eine Professionalisierung von Qualitätssicherung ist in vielen Hochschulen auf den Weg gebracht worden - teils durch die entsprechende Schulung vorhandener MitarbeiterInnen sowohl unter den WissenschaftlerInnen als auch in der Verwaltung, teils durch die Neueinstellung spezifisch qualifizierter MitarbeiterInnen (Evaluation, Controlling, Fakultäts- und Studiengangsmanager etc.). Gerade Letzteres, da es sich zumeist um zusätzliches Verwaltungspersonal handelt, ruft allerdings leicht geradezu instinktive Abwehrreaktionen in den Fachbereichen hervor, die angesichts ihrer oftmals hohen und immer noch steigenden Lehrbelastung ein weiteres Wachstum der Verwaltung nicht akzeptieren wollen - insbesondere, wenn dieses Wachstum über zunehmende Berichtspflichten auch noch in Mehrarbeit für die Wissenschaftler mündet.
- Programmstrukturen: Qualitätsentwicklung ist inzwischen vielerorts im Leitbild verankert, teilweise auch in Zielvereinbarungen der Hochschulleitung mit den Fakultäten. Darüber hinaus sind Evaluationsordnungen, oftmals gesetzlich verlangt, etabliert, und man muss auch, ob man will oder nicht, die Vorgaben zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen beachten. Gerade Letztere werden allerdings immer bürokratischer und verlangen teilweise kaum Mögliches, weshalb selbst Gutwillige hier einen Stein des Anstoßes finden, der dann Qualitätssicherung generell in Misskredit bringen kann. Ähnliches gilt für die nicht endenden Diskussionen über fachadäquate Qualitäts-kriterien hinsichtlich der Forschung. So richtig es ist, dass z.B. Drittmittel nirgends das Maß aller Dinge sein können und in einigen Fächern sogar völlig irrelevant sind -

die Gefahr, dass man Qualitätssicherung in solchen Debatten zerredet oder sich am Ende bequeme „Leistungs“-Maßstäbe verschafft, ist nicht gering.

- Kommunikationsstrukturen: Zuständigkeiten für Qualitätssicherung sind auf verschiedenen Ebenen etabliert worden, insbesondere in Gestalt zentraler Stabsstellen und Kommissionen. Mitspracherechte sind ohnehin etabliert. Auch hier zeichnen sich allerdings immer wieder zwei Konfliktfronten ab, die zwischen den Fachbereichen auf der einen Seite, der Hochschulleitung und der Verwaltung auf der anderen Seite verlaufen. Die Fachbereiche achten im Namen der von ihnen vertretenen Fachlichkeit sehr sensibel darauf, welche Informationen über ihre Leistungen den zuständigen Stellen der Verwaltung und der Hochschulleitung zugänglich werden; und die Fachbereiche wollen auch bei der Entscheidung über Maßnahmen gegen Qualitätsmängel in den eigenen Reihen das letzte Wort behalten - was wiederum den Verdacht weckt, dass sie keine wirklich unbequemen Entscheidungen treffen wollen.

Dieser Zwischenstand kann genauso gut zu Pessimismus wie zu Optimismus in Sachen Qualitätsmanagement Anlass geben. Solange das Bild so uneindeutig ist, gibt es für die Proponenten von Qualitätsmanagement keinen Anlass, ihre Bemühungen nicht fortzusetzen - und dabei berechtigten Vorbehalten der Gegner Rechnung zu tragen.

Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld von Hochschulen und Agenturen. „Institutions serve – agencies rule?“

Dr. Anke Rigbers

Stiftungsvorstand der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag)

Der Titel dieses Workshops bzw. die These „institutions serve - agencies rule“ verlangt von der Vertreterin einer Evaluationsagentur oder - vereinfachend - einer Qualitätssicherungsagentur vermutlich, dass sie etwas zur Widerlegung der These vorträgt. Denn Herrschaft und Macht, die mit dem Begriff „Spannungsfeld“ ja assoziiert werden können, sind eher negativ besetzt.

Daher bieten sich zwei Vortrags-„Traditionen“ dieser Projekt-Qm-Tagungen nicht an:

- Erstens, eine mit theoretischen Anleihen und Grundsätzen angereicherte Präsentation zu den Verfahrensgrundsätzen von Qualitätsentwicklung und -sicherung, um deren partizipativen Charakter zu verdeutlichen.
- Zweitens, ein Vortrag über die Praxiserfahrungen von evalag, der die Machtverhältnisse zu Hochschulen beleuchtet wie auftretende Probleme „helden- und meisterhaft“ von uns bewältigt werden.

Stattdessen wird versucht, die These „institutions serve - agencies rule“ quer zu bürsten.

Es geht um Qualitäts-Entwicklung! Dazu vorweg: Qualität können weder Agenturen noch die von ihnen engagierten Peers, noch Hochschulleitungen entwickeln. Qualität in Lehre und Forschung ist eine emergente Erscheinung, etwas, das aus und mit dem Tun von WissenschaftlerInnen entsteht und nicht „auf Knopfdruck“ hergestellt werden kann. Zur Qualität in Verwaltung und Management könnte man durchaus Ähnliches formulieren. Wenn wir also Qualitätsentwicklung und -sicherung

thematisieren, sprechen wir über die Gestaltung von Rahmenbedingungen oder über die Entwicklung und Anwendung von Instrumenten und Verfahren.

Qualitätssicherungsagenturen unterstützen Qualitätsentwicklung in den Hochschulen durch verschiedenste Dienstleistungen wie beispielsweise Evaluationen, Akkreditierungen, Audits oder Beratung. Diese Aktivitäten stellen „soziale Interventionen“ dar, und wie in jedem anderen sozialen System rufen sie auch in Hochschulen spezifische Anpassungsleistungen und nicht intendierte Effekte hervor. Soziale Interventionen können ein enormes Störpotential haben. Ist das vielleicht der Grund - oder ist es nur ein menschliches Grundbedürfnis nach Lästerei -, dass es so viel Kritik an den Verfahren und Misstrauen unter den Beteiligten - Peers, Agenturen, Hochschulleitungen und -mitglieder - gibt?

Die kritischen Stimmen sind bekanntlich immer diejenigen, die am lautesten sind und die man eben hört. Neben der Kritik gibt es leisere Stimmen, die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung als Möglichkeit erfahren, durch Selbstreflexion und Selbstvergewisserung Impulse für die Weiterentwicklung zu erlangen. Diese leisen Stimmen sind keineswegs Einzelercheinungen und wohl - aus meiner Sicht - auch die „Gewinner in diesem Spiel“. Aber dazu am Schluss.

Zunächst die lauten Stimmen. Soziale Interventionen greifen partiell und temporär in ein Sozialgefüge ein, und sie wollen oder sollen bestimmte Veränderungen erreichen - damit haben sie ein Störpotential. Fast alle Aktivitäten der Qualitätsentwicklung und -sicherung verursachen erst einmal „unspezifische Systemstörungen“: So trifft man als Agentur zu Beginn eines Beratungs- oder Evaluationsprozesses nicht selten auf eine skeptische Atmosphäre, die einerseits aus konkreten Befürchtungen - seien es Mittelkürzungen, Kontrollaktivitäten der Hochschulleitung oder des Wissenschaftsministeriums usw. - gespeist werden und andererseits die Ablehnung gegenüber Störungen im sowieso nur mühselig beherrschten alltäglichen Ablauf zeigen.

Machtverhältnisse und die Herrschaftsstrukturen sind schon da, bevor eine Evaluations- oder Akkreditierungsagentur erscheint oder engagiert

wird. Und: Sie werden auch später noch da sein. Agenturen „geraten“ in eine für sie zumeist anfänglich wenig durchschaubare Konstellation von Akteuren innerhalb und ggf. auch außerhalb der Hochschule. Und sie werden dann selbst zum „Mitspieler“. In welcher Weise die Intervention dann im Laufe eines Verfahrens Veränderungen der Machtverhältnisse innerhalb einer Hochschule induziert und wer dafür maßgeblich verantwortlich sein könnte, lässt sich aufgrund der jeweils andersartigen Komplexität von Verfahren nicht grundsätzlich vorhersagen und auch selten nachträglich eindeutig beantworten.

Akkreditierungen und die ausführenden Akteure - also GutachterInnen und die Agenturen - sind mit ihren normativen Vorgaben der KMK, des Akkreditierungsrates und den selbst gesetzten Vorgaben der Agenturen natürlich wesentlich „wirkungsmächtiger“ als Evaluationsverfahren. Aber auch Evaluationen können, wenn an Durchführung und Ergebnisse explizite Entscheidungen der Auftraggeber über das Weiterbestehen, über die Reorganisation von Einheiten oder über die Mittelverteilung geknüpft werden, „mächtige“ Verfahren sein.

Es ist nie eindeutig vorhersagbar wie sich gegebene Machtkonstellationen im Laufe eines Verfahrens entwickeln und wandeln. Jeder der beteiligten Akteure - Hochschulleitung und betroffene Mitglieder, Peers und Agenturen, ggf. noch ein Ministerium - hat Ziele und Interessen und unterschiedliche Chancen und Bedrohungen, diese durchzusetzen. Aus Zeitungslektüre, wissenschaftlichen Untersuchungen und Alltagspraxis ist bekannt, wie sich dies dann in Einzelfällen - oder ist das etwa strukturell? - zeigt. Da gibt es vermutlich nicht wenige Fälle, in denen Evaluationen und auch Akkreditierungen als Hebel eingesetzt werden sollen, um Veränderungen herbeizuführen, die auf anderem Wege (scheinbar) nicht durchsetzbar sind. Dieses Motiv ist fast immer den Hochschulleitungen zuzuschreiben, selten den betroffenen Fächern oder Hochschuleinrichtungen.

Aber es gibt eben auch die - von Agenturen - mehr oder weniger durchschauten Anpassungsleistungen: Da wird dann schon einmal der Prozess der Qualitätssicherung gekonnt inszeniert oder soviel Nebel erzeugt, dass die eigentlichen Knackpunkte der Evaluation gar nicht

entdeckt werden können. Und es soll auch schon vorgekommen sein, dass ein Institut einer Forschungsgemeinschaft ungefähr ein Jahr vor einer Evaluation das Evaluationsverfahren regelrecht einübte. Für das Institut mag das sinnvoll gewesen sein - ging es doch nicht nur um Ehre oder Anerkennung, sondern um Sein oder Nichtsein, um die Höhe der Mittelvergabe durch die öffentliche Hand oder um Mittelkürzungen etc. In gesellschaftlicher Hinsicht war dieser hohe Aufwand suboptimal, da die Übungszeit sicherlich von der Forschungszeit abging. Machtverhältnisse und ihre Veränderungen können also sehr vielgestaltig sein und die simple „serve-and-rule“-These kann man sicherlich nicht aufrecht-erhalten.

In den Zeiten des Peer Review stellt sich natürlich die Frage, wie sich das Spannungsfeld im Verhältnis von Begutachteten und Gutachterinnen und Gutachtern darstellt? Denn: Aktivitäten der Qualitätsentwicklung mögen zwischen Hochschulen/Hochschulleitungen und Agenturen (vertraglich) vereinbart werden. Ihre Umsetzung erfolgt jedoch zumeist über die Interaktion zwischen WissenschaftlerInne/n: den Peers als GutachterInnen und den Begutachteten. Wechselseitige Begutachtungen und Bewertungen gehören zu den Kernaktivitäten der Wissenschaft, d.h. jeder Wissenschaftlerin und jedes Wissenschaftlers. Neben der methodischen Fundierung und der skeptischen Prüfung von Thesen und Befunden gehört das Vertrauen in (die Arbeit) andere(r) WissenschaftlerInnen zu den Grundlagen unserer modernen Wissenschaft. Und auch, wenn wir um die Misstrauensverhältnisse wissen - sei es etwa der „Gelehrtenstreit“ in der Wissenschaft oder seien es die wissenschaftlichen Gemeinschaften und Zirkel, die sich aus Gleichdenkenden bilden, seien es die Seilschaften oder die Ausschlüsse, die „entlang von Religion, Rasse, Geschlecht, Bildung usw.“¹ (Hornbostel, 2008, 67) vorgenommen werden. Vertrauen ist im Grundsatz gegeben.

Und daher erstaunt es doch wie ambivalent die Befunde zur Verlässlichkeit und zur Gültigkeit von Peer Reviews ausfallen und wie groß die Skepsis ist, ob ein anderer Kollege, eine andere Kollegin etwas über die

¹ Hornbostel, S. (2008). Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation. In: Simon, D./Matthies, H. (Hg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaft, S. 59-82.

eigene Arbeit sagen kann. Und zwar gerade dann, wenn es um Akkreditierungen, Evaluationen, Audits oder Ähnliches geht. Hier verkehrt sich das Vertrauensverhältnis nicht selten in ein Misstrauensverhältnis.

In den heutigen Zeiten, in denen die Gutachtertätigkeit - im Rahmen von Evaluationen und Akkreditierungen - nicht mehr nur von wenigen Einzelnen ausgeübt wird, und in denen Budgetverantwortung und Entwicklungsplanung auch für kleine Institute und ihre Mitglieder zum Alltag gehören, ist das kaum nachvollziehbar. Ist es wirklich so schlimm oder sind es nur die überlauten kritischen Stimmen Einzelner? Vielleicht ist dies auch etwas übertrieben! Denn das erwähnte Misstrauensverhältnis verweist ja nicht nur auf Machtverhältnisse und das Ringen um die Durchsetzung der eigenen Sichtweisen. Es verweist auch auf die Grenzen des Peer Review. In einer Zeit zunehmender Ausdifferenzierung der Wissenschaften wird es immer fraglicher, inwiefern und welche anderen WissenschaftlerInnen noch fachkundig bewerten können und inhaltliche Impulse zur Weiterentwicklung in der Lehre oder der Forschung geben können.

Beleuchten wir das Spannungsfeld zwischen Agenturen und Hochschulen genauer: Es ist schon in ihrem strukturellen Verhältnis angelegt und wird durch den ständigen und manchmal recht schnellen Wandel der externen Anforderungen noch verschärft. Die Hochschulen haben in den letzten anderthalb Jahren in vielen Bereichen eine große Eigenständigkeit und Autonomie erreicht. Dies geht aber mit zusätzlichen Aufgaben bei unzureichender Budgetausstattung einher und schafft schon in der Mischung der beständigen Organisationsveränderung und der konkurrierenden internen Budgetverteilung genug Spannung und manchmal auch Sprengstoff. Akkreditierungs- und Evaluations-Agenturen als relativ junge Akteure haben ihre „Karriere“ durch die Ausgliederung und Neugestaltung ehemals staatlicher Aufgaben in „neuen Kleidern“ begonnen. Das kann nur spannungsreich sein und auch die Entwicklung von Agenturen zu hochschulischen Unternehmensberatungen mit einem Angebot stärker beratender und unterstützender Aktivitäten wird zunächst skeptisch gesehen. Hier agieren die Agenturen in einem ambivalenten Feld.

Es ist eine Zeit beständigen Wandels der internen Verhältnisse wie der externen Rahmenbedingungen von Hochschulen, und Maßstäbe für das „angemessene“ strukturelle Verhältnis zu Agenturen sind schwierig herauszubilden. „Verschärfungen“ dieses quasi natürlichen Spannungsfeldes treten wie in jedem sozialen System auf durch

- unzureichende Redundanzen im Arbeitsalltag der Agentur- und HochschulmitarbeiterInnen,
- Kommunikations- und Verständigungsdefizite,
- Unkenntnis der jeweils anderen Arbeitszusammenhänge,
- fehlende Belastbarkeit sozialer Beziehungen (Vertrauen) und damit
- mangelnde Fehlertoleranz gegenüber Verfahrensabweichungen.

Auch hier ließen sich vielfältige Beispiele zitieren: Sei es, wie MitarbeiterInnen von Agenturen und von Hochschulen „übereinander“ reden, was sie voneinander wissen und was sie vermuten: Ob der Agentur da mangelnde Information über das Verfahren, die Nichtberücksichtigung wichtiger Akteure oder die unrichtige Darstellung von Tatsachen in Berichten vorgeworfen wird. Oder wenn AgenturmitarbeiterInnen Unverständnis über die Verfahrensabläufe an Hochschulen äußern - als ob Hochschulmitglieder sich ständig nur mit Evaluationen beschäftigen würden und könnten. Nicht immer nehmen Agenturen ausreichend wahr, dass eine Hochschule neben dem Akkreditierungs- oder Evaluationsverfahren noch „geringfügig“ weitere Aufgaben in Forschung und Lehre hat und sich beim besten Willen nicht hundertprozentig auf das Vorhaben einlassen kann. Auch neigen Agenturen dazu, die komplexen Kommunikations- und Leistungsprozesse mit ihren zum Teil anarchischen Entscheidungswegen an und in Hochschulen nicht immer zu verstehen und zu akzeptieren.

Es gibt also (latente) Spannungsfelder. Die Verfahrensregeln von Evaluationen und Akkreditierungen könnten idealerweise durch die konsensuelle Basis, die sie herstellen und durch die Schaffung von Transparenz zur Spannungsreduzierung beitragen und „Machtbändigung“ ermöglichen. Aber die Regeln werden nicht immer wahr und ernst genommen oder befolgt. Hinzu kommt aber auch, dass die Verfahren gerne pauschal für ganz grundsätzliche Probleme in Haftung

genommen werden. Nehmen wir das Beispiel der Evaluationsverfahren. Gleich, ob man wissenschaftliche Publikationen, Essays oder andere Beiträge in Zeitungen oder Zeitschriften liest - immer wieder trifft man auf ein grausliches Objekt: die Evaluitis², die als Krankheit das Hochschulwesen plagt.

Lassen Sie mich als Vertreterin einer Evaluationsagentur an dieser Stelle - quasi außerhalb des Vortrags - ein paar grundsätzliche Bemerkungen „einwerfen“:

- Ja, es werden zu viele Evaluationen durchgeführt und nicht immer mit wirklich triftigen Gründen.
- Zudem werden zu viele Verfahren „Evaluation“ genannt, die es methodisch nicht sind.
- Evaluationen sind sehr zeit- und ressourcenaufwändig und nur ihre sorgfältige Konzipierung und Durchführung kann auch den gewünschten Mehrwert erzeugen.

Zurück zum Thema und zu verschiedenen Pauschalkritiken: So war im Juli 2007 in der FAZ zu lesen, „dass gerade bahnbrechende Forschung oft gegen den Konsens des wissenschaftlichen Hauptstroms verstößt, deshalb in einer Evaluation zunächst schlecht beurteilt wird und sich erst nach Jahrzehnten durchsetzt“. Diese wohlbekannte Schwäche ist eine Schwäche der Wissenschaft als solcher und zeigt sich eben auch bei Evaluationsverfahren. Sehr gängig und Ihnen allgemein bekannt ist auch die Feststellung, dass die „... mit der Evaluation einhergehende Beurteilung der Leistung ... die Arbeitsmotivation negativ [beeinflusst], wenn eine solche Bewertung von den Betroffenen als kontrollierend empfunden wird. Es tritt ein Verdrängungseffekt auf, wonach die intrinsische Arbeitsmotivation abnimmt und die extrinsisch bestimmten Anreize an Gewicht gewinnen“.³ Ohne die grundsätzlich negative Wirkung von Leistungskontrollen zu bestreiten, wäre diese Feststellung auch geeignet, sofort die Abschaffung jeglicher Prüfungen, Abschlussarbeiten, Promotionen und Habilitationen zu legitimieren, die eine wesentlich

² Schmoch, U. (2008). Weniger Kontrolle ist mehr. In: duzMagazin 09/2008, S. 22-23.

³ Frey, B./Osterloh, M. (2007). Die Krankheit der Wissenschaft. Der Forschungsbetrieb leidet am Übermaß falsch ausgerichteter Evaluationen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 21. Juli 2007, S. 13.

schärfere Leistungskontrolle darstellen, ja über Berufs- und Lebenswege entscheiden! Evaluationen - wie auch Akkreditierungen - sind von Personen geschaffene Verfahren, die ganz bestimmt kein Eigenleben haben. Jedwede Kritik richtet sich also vorrangig an die Initiatoren oder Anwender dieser Verfahren und weniger an das Verfahren und seine Regeln selbst!

Welche Schlüsse ziehen wir daraus? Wenn man sich vor dem Hintergrund der beleuchteten Aspekte und geschilderten Beispiele dieses Spannungsfeldes fragt, wie damit umzugehen ist, dann sollte man den Faktor Mensch vielleicht „vor die Klammer“ ziehen. Alle Verfahren sind durch unterschiedliche Konstellationen von Akteuren gekennzeichnet, die beteiligt sind oder zwangsweise beteiligt werden: Überall sind Menschen, d.h. Personen mit einer

- Stellung/Position, die sie aktuell innehaben, und damit verknüpften aktuellen und zukunftsbezogenen Interessen,
- Biographie und beruflichen Entwicklungsvorstellungen (Berufsausbildung, Lebensweg und berufliche Ziele) und
- Persönlichkeit (Einstellungen, Werte, Launen, Vorlieben usw.)

Und alle sollen sich im Rahmen der Intervention bestimmten objektivierenden Regeln unterwerfen, die ihnen ihre Analyse- und Bewertungstätigkeit erleichtert. Man kann an dieser Stelle aufhören; alles Weitere können Sie sich mit ein bisschen Lebens- und Berufserfahrung sowie regelmäßiger Zeitungslektüre zusammenreimen.

Welche Schlüsse kann man nun aus den beleuchteten Aspekten ziehen?

- Es gibt ein (latentes) Spannungsfeld - und das ist gut so! Diese (latenten) Spannungen zwischen den verschiedenen Akteuren, die sich aus ihren Stellungen, Interessen, Zielen und Sichtweisen speisen, sind zu akzeptieren. Ein gemeinsames Verständnis, was gute Lehre oder Forschung ist, wie das Management einer Einrichtung Motivation und Leistungen fördern kann, muss errungen werden und entsteht nur aus der Verständigung - auch spannungsgeladener Verständigung der betroffenen Akteure und außenstehender Beobachter.
- Aus Spannungen können konstruktive und weiterführende Ansätze, Verfahren, Kriterien etc. gewonnen werden: aus

Spannungen, die sich mit dem Wie der Qualitätsentwicklung und -sicherung befassen.

- Kontraproduktiv sind Spannungen, die nur aus dem (Macht-) Verhältnis erwachsen.

Nicht Spannungsfelder oder Machtverhältnisse als solche sind für die Entwicklung und Sicherung qualitätsfördernder Rahmenbedingungen problematisch, sondern wenn Akteure sich der Reflexion und Auseinandersetzung sowie der Veränderung verweigern. Es gibt keine Auflösung der vielfältigen Erscheinungsformen der Machtverhältnisse und Akteurskonstellationen im Rahmen der Qualitätsentwicklung. Es geht also um die Bedingungen (gemeinsamer) Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Wie zu Beginn des Vortrages gesagt, standen zunächst die lauten, kritischen Stimmen im Vordergrund. Aber - gleich, ob man Kritiker zitiert oder sich umhört im Kreise der von Evaluationen oder Akkreditierungen Betroffenen, alle gestehen ein:⁴ Die Verfahren der Qualitätsentwicklung können durchaus einen Mehrwert erbringen. Warum wendet man sich dann nicht der Frage zu, unter welchen Bedingungen erbringen sie einen Mehrwert? Und verausgabt sich stattdessen in pauschalierenden Kritiken?

Wiesenthal⁵ weist darauf hin, dass die Evaluation von Forschung auch als Lernanlass (Organisationslernen) gesehen werden kann - und Lernen kann man ja in zweierlei Weise: als single-loop-learning, indem sich die evaluierte Einrichtung einfach anpasst oder als double-loop-learning, indem sie sich durch aktive Auseinandersetzung mit Strategien, Zielen und Ergebnissen neu ausrichtet - das kann dann auch zur Qualitätsentwicklung beitragen.

Es sind also unreflektierte Anpassungsleistungen oder unbegründete Befürchtungen zu überwinden, und es ist eine andere Balance von

⁴ Schmoch, U. (2008). Weniger Kontrolle ist mehr. In: duzMagazin 09/2008, S. 22-23; Frey, B./Osterloh, M. (2007). Die Krankheit der Wissenschaft. Der Forschungsbetrieb leidet am Übermaß falsch ausgerichteter Evaluationen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 21. Juli 2007, S. 13.

⁵ Wiesenthal, H. (2008). Evaluation als Organisationslernen. In: Simon, D./Matthies, H. (Hg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaft, S. 315-329.

Vertrauen und Kontrolle zu schaffen, um Qualitätsentwicklung weniger spannungsgeladen voranzubringen. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung sollen den Hochschulen helfen, sie unterstützen und in diesem Sinne müssen sie sie nutzen. Wenn man diese Instrumente „instrumentalisiert“, um Machtkämpfe auszutragen - ob mit der Hochschule oder mit den Fachkollegen -, wenn man sich nicht ausreichend kundig macht oder machen lässt, um sie sinnvoll einzusetzen, wenn die Agentur nicht in der Lage ist, die Instrumente kontextadäquat auszugestalten und einzusetzen, dann ist Niemandem gedient.

Der Vortrag hat vermutlich nichts oder wenig Neues gebracht, das nicht schon bekannt war. Die spannende Frage ist jedoch: Wird dieses Wissen auch umgesetzt oder wenn nicht, warum?

Für (kritische) Anmerkungen zum Vortrag wie zu Fragen, was evalag denn nun im Feld der Qualitätsentwicklung und -sicherung betreibt, stehe ich gerne zur Verfügung!

Quality Assurance across borders - international cooperation: The Transnational European Evaluation Project - TEEP II

Gemma Rauret Dalmau

National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA)

Rafael Llavori

National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA)

Introduction and goals

Any attempt to explain the scope and the results of the Transnational European Evaluation Project - TEEP II must take into account both the context and the background in Europe where this initiative was built upon. From the point of view of the general context, some features can be identified:

- an increasing interest from the higher education institutions to develop joint-programmes amongst universities all over Europe and overseas as well, in order to provide added value to their master programmes,
- the Bologna process encourages European dimension and co-operation between institutions,
- the Erasmus Mundus programme supports joint programmes promoting mobility amongst students.

From the point of view of the quality assurance context, the main features identified can be as follows:

- the external evaluation processes are well developed in the EHEA through the role played by QA agencies,
- the programme accreditation is the main trend in those countries which accreditation systems,
- the E-4 European Standards and Guidelines are already established throughout Europe,

- EUA has set up rules for the QA of joint programmes.

Within this context the first Trans-European Evaluation Project I was launched at the bachelor level. After this first experience, the TEEP II was prepared. Its main goals were:

- to develop a methodology for the external evaluation of joint master programmes,
- to evaluate the adaptation of joint master degrees at the European Higher Education Area,
- to develop methodology for external evaluation of joint master degrees,
- to facilitate collaboration at the European level.

The actors

Three programmes were selected to participate in the project:

- CoMundus: European Master of Arts in Media, Communication and Cultural Studies (90 ECTS),
- EMLE: European Master in Law and Economics (60 ECTS),
- EURO-AQUAE: Euro Hydro-Informatics and Water Management (120 ECTS).

These Erasmus Mundus masters share partners in all the countries of the QA agencies involved: the National Agency for Higher Education of Sweden (HSV), Netherlands-Flanders Accreditation Organisation (NVAO); Quality Assurance Agency of the United Kingdom (QAA); the Hungarian Accreditation Committee (HAC); the Agency for Quality Assurance of the Catalanian University System (AQU) and the National Evaluation Committee of France (CNE).

The expected outcomes of the TEEP II project were displayed in different levels, for the particular perspective of the programmes involved the main outcome consisted in strengthening the quality assurance perspective and development of the programme; for ENQA it was a first attempt to reflect on this issue from the perspective of the agencies but within the academic setting as well as to try to deepen in a transnational evaluation

experience; for the European Commission's viewpoint the project allowed developing quality assurance methods and criteria for transnational evaluation.

Evaluation aspects and criteria

The organisation of the evaluation process was underpinned by a self-evaluation report, an international panel of peers who lead the site visit and produced a public report and a follow-up procedure afterwards for the implementation of the recommendations suggested.

The evaluation project was based on the European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education submitted to the Conference of Ministers in Bergen in 2005, the EUA "Golden Rules", the Dublin Descriptors and the tuning project results. They are as follows:

- Organisation and management: levels of institutional support, cooperation and information sharing, student support services, etc.,
- programme and programme delivery: definition and acquisition of learning outcomes, teaching methods, staff development and exchange,
- quality assurance: a joint QA exercise, practices involving students, teaching staff, stakeholders, etc.

Conclusions

The project ended up with some relevant results which can be considered significant for further experiences concerning the evaluation and/or accreditation of joint master programmes at the European level.

- Importance of clarifying the role played by the different partners involved,
- the need to define and clarify legal academic issues: degrees associated to the programmes delivered, etc.,
- importance of a joint quality assurance methodology,
- student and teaching staff involvement,
- importance of institutional commitment,

-
- importance of cooperation and information exchange by means of people in charge of these purposes,
 - agreement on teaching and assessing techniques,
 - clear definition of learning outcomes.

Autorinnen und Autoren

Stefan Bienefeld; ehemaliger Leiter Projekt Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz (HRK); e-mail: bienefeld@daad.de

Christoph Hansert; Referatsleiter Formbildungs- und Beratungsprojekte, Hochschulmanagement; Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD); e-mail: hansert@daad.de

Professor Lee Harvey; Director Centre for Research and Evaluation; Sheffield Hallam University; e-mail: leecolinharvey@googlemail.com

Dr. Ulrich Josten; Deutscher Hochschulverband;
e-mail: josten@hochschulverband.de

Rafael Llavori; Agència Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA); e-mail: informacion@aneca.es

Dr. Gillian King; The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA); e-mail: g.king@qaa.ac.uk

Mag. Alexander Kohler; Geschäftsführer; Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA); e-mail: alexander.kohler@aqa.ac.at

Professor Dr. Wilfried Müller; Vizepräsident der HRK; Rektor der Universität Bremen; e-mail: rektor@uni-bremen.de

Professor Jari Niemelä; Dean of the Faculty of Bioscience; University of Helsinki; e-mail: jari.niemela@helsinki.fi

Petra Pistor; Wissenschaftliche Mitarbeiterin Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung; Universität Duisburg-Essen;
e-mail: petra.pistor@uni-due.de

Gemma Rauret Dalmau; Executive Director; Agència Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA);
e-mail: informacion@aneca.es

Dr. Anke Rigbers; Stiftungsvorstand; Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag); e-mail: rigbers@evalag.de

Christina Rozsnyai M.A., M.L.S.; Hungarian Accreditation Committee (HAC); email: rozsnyai@mab.hu

Professor Dr. Georg Rudinger; Direktor ZEM; Rheinische
Friedrich-Whilhelms-Universität Bonn; e-mail: rudinger@uni-bonn.de

Dr. Andrea Ruyter-Petznek; Referat 411 - Hochschulen;
Bundesministerium für Bildung und Forschung;
e-mail: andrea.ruyter-petznek@bmbf.bund.de

Professor Dr. Uwe Schimank; Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform
und Weiterbildung; FernUniversität in Hagen;
e-mail: uwe.schimank@fernuni-hagen.de