

# Zwischen Akkreditierung und Studienreform: Perspektiven von Lehrenden auf das Verfahren der internen Akkreditierung

Benjamin Ditzel  <sup>1\*</sup>

## Zusammenfassung

Die HAW Hamburg akkreditiert ihre Studiengänge seit 2018 intern. Der Artikel untersucht aus Sicht von Lehrenden, wie dieses Verfahren wahrgenommen wird und welchen Beitrag es zur Weiterentwicklung der Studiengänge leistet. Auf Basis einer qualitativ-interpretativen Analyse von fünf Gruppendiskussionen werden zentrale Befunde herausgearbeitet: Lehrende schätzen die Diskursanlässe, kritisieren jedoch die Überbetonung formaler Aspekte, Brüche zwischen fachlichem und QM-Diskurs sowie die Entkopplung von Prozessen der Akkreditierung und der Studienreform. Die Ergebnisse werden in den Forschungsstand eingeordnet und Implikationen für die Gestaltung interner Akkreditierungsverfahren abgeleitet.

## Schlagworte

Qualitätsmanagement von Studium und Lehre, interne Akkreditierung, qualitativ-interpretative Evaluation, Legitimationslogik, Entwicklungslogik, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Perspektiven von Lehrenden

## Between Accreditation and Curriculum Development: Findings from a Qualitative Analysis of Internal Accreditation

### Abstract

Hamburg University of Applied Sciences has conducted internal accreditation of its study programs since 2018. This article explores how faculty perceive the process and its contribution to curriculum development. Based on a qualitative-interpretative analysis of five group discussions, key findings are reconstructed: faculty appreciate opportunities for dialogue but criticize an overemphasis on formal aspects, gaps between academic and quality management discourse, and the decoupling of accreditation from curriculum reform. Results are situated within existing research and implications for designing internal accreditation processes are derived.

### Keywords

Quality assurance in higher education, internal accreditation, qualitative evaluation, interpretative research, accountability, curriculum development, quality enhancement, faculty perspectives

# 1 Einleitung

## Ausgangssituation

Die HAW Hamburg nimmt seit 2018 die Akkreditierung ihrer Studiengänge eigenständig vor. Damit erfüllt sie die gesetzliche Verpflichtung zur Qualitätssicherung (QS) von Studium und Lehre und übernimmt die Verantwortung für deren Qualität. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Wirkung das Verfahren der internen Akkreditierung jenseits der Erfüllung formaler Anforderungen entfaltet. Wie wird es von Lehrenden und Studiengangverantwortlichen wahrgenommen? Und welchen Beitrag leistet es zur Weiterentwicklung der Studiengänge – also zur Qualitätsentwicklung (QE)?

Seit Einführung des Verfahrens wurden die Beteiligten regelmäßig hinsichtlich ihrer Zufriedenheit und möglicher Verbesserungen befragt. Aus diesen Rückmeldungen resultierten Anpassungen wie die Verlängerung des Akkreditierungszeitraums von drei auf acht Jahre sowie Überlegungen zur Einführung eines Entwicklungszyklus. Die für 2024 anstehende Systemreakkreditierung bot Anlass, das Verfahren grundlegend zu reflektieren und ein tieferes Verständnis seiner Wirkungsweise zu entwickeln.

## Stand der Forschung

Empirische Untersuchungen zur Wirkung interner Akkreditierungsverfahren sind bislang rar. Suwalski (2020) analysiert am Beispiel der Systemakkreditierung Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Veränderungsprozessen aus Sicht der Hochschulleitung und des institutionalisierten QM. Beise und Braun (2018) zeigen, dass Hochschulen mit der Gleichzeitigkeit von kontroll- und entwicklungsorientierten Ansätzen auf widersprüchliche Anforderungen der Systemakkreditierung reagieren. Die Perspektive von Lehrenden auf die Praxis des QM und der Akkreditierung gilt darüber hinaus im deutschsprachigen Raum als wenig erforscht (Ditzel, 2022, S. 74; Rübken & Overberg, 2021, S. 54). Ein blinder Fleck besteht insbesondere darin, wie lokal Handelnde (vor allem Lehrende und Studiengangverantwortliche) die interne Akkreditierung erleben und welche Bedeutung sie für die lokale Studienreformpraxis hat. Zwar werden methodische Ansätze der Selbstreflexion des QM vorgestellt (Banditt et al., 2023; Koppenborg et al., 2024). Belastbare Ergebnisse zur Wirkung und Wirksamkeit sind bislang jedoch rar.

Internationale Studien zeigen eine eher skeptische Haltung von Lehrenden gegenüber externer QS (Newton, 2000, S. 157; Rosa et al., 2012, S. 351). Kritisiert wird vor allem der fehlende Bezug zur konkreten Lehrpraxis und zu wissenschaftlichen Relevanzstrukturen (Seema et al., 2016; Stensaker et al., 2011). Dies unterstreicht die hohe Bedeutung lokaler Praxis des Lehrens und der Studiengangsgestaltung sowie der zugrunde liegenden akademischen Werte, Denkweisen, Methoden und fachlichen Orientierungen als Bezugspunkte der Ausgestaltung der QM-Praxis (Ditzel, 2022, S. 75).

## Erkenntnisinteresse einer qualitativen Evaluation

Anknüpfend an diese Arbeiten sowie die Perspektive einer interpretativen Wirkungsforschung (Ditzel, 2019, 2021) wurde für die Evaluation des Verfahrens der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign gewählt. Ziel war es, eine fundierte Datengrundlage für die Reflexion und Weiterentwicklung des Verfahrens bereitzustellen. Im Vordergrund stand, die Erfahrungen der Beteiligten und ihre Erwartungen herauszuarbeiten, um zentrale Themenfelder zu identifizieren.

Die Analyse verfolgte drei Perspektiven: In retrospektiver Betrachtung sollten ausgehend von bisherigen Erfahrungen Ideen zur Weiterentwicklung des Verfahrens gewonnen werden. In prospektiver Betrachtung sollten Impulse für die Konzeption eines neuen Entwicklungszyklus entstehen. In einer auf das Verstehen der Wirkungsweise gerichteten Betrachtung sollten subjektive Sichtweisen der Beteiligten rekonstruiert werden, um das Zustandekommen unterschiedlicher Einschätzungen und Umgangsweisen zu beleuchten.

#### Aufbau des Beitrags

Die Ergebnisse der Evaluation werden nachfolgend vorgestellt. Kapitel 2 beschreibt das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg. Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen der qualitativ-interpretativen Evaluation. Kapitel 4 fasst wesentliche Befunde der empirischen Analyse zusammen. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse und ordnet sie in den Forschungsstand ein. Kapitel 6 leitet praktische Implikationen für die Gestaltung von Verfahren der internen Akkreditierung ab.

## 2 Das Verfahren der internen Akkreditierung

Gegenstand der Evaluation ist das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg. Dieses wurde 2018 erst- und 2024 reakkreditiert. Die Analyse bezieht sich auf den Entwicklungsstand bis Ende 2022.

#### Verfahrenselemente der internen Akkreditierung

Das Verfahren umfasste zu diesem Zeitpunkt folgende Elemente:

- **Bereitstellen von Befragungsdaten:** Das institutionalisierte QM in Gestalt der Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung (EQA) stellt die Ergebnisse studiengangsbezogener Befragungen zusammen (Studierende, Absolvent\*innen, Studienabbrecher\*innen).
- **Diskussion der Ergebnisse:** Die Befragungsergebnisse werden im Department diskutiert, meist im Rahmen einer Sitzung des Studienreformausschusses (SRA) mit Lehrenden und Studierenden.
- **Qualitätszirkel:** Externe Expert\*innen (Professor\*innen anderer Hochschulen, Vertreter\*innen der Berufspraxis, Alumni sowie eine externe Studierendenvertretung) geben Feedback zum Curriculum.
- **Maßnahmenplanung:** Auf Basis der Diskussionen wird eine Maßnahmenplanung durch das Department erstellt.
- **Formale und rechtliche Prüfung:** EQA prüft Ordnungen und Modulhandbücher auf rechtliche und akkreditierungsrelevante Vorgaben.
- **QM-Gespräch:** Präsidium, Department, Studierende und EQA erörtern die Maßnahmenplanung sowie die Formalprüfung.
- **Interner Akkreditierungsbeschluss:** Das Präsidium entscheidet auf dieser Grundlage über Fristen, Auflagen und Empfehlungen.

#### Beteiligte am Verfahren

Die inhaltliche Verantwortung liegt beim jeweiligen Department. Der erste Teil des Akkreditierungsverfahrens (Befragungsergebnisse, Qualitätszirkel, Maßnahmenplanung) erfolgt in den Departments. Studierende werden in alle Phasen einbezogen. Organisatorisch und methodisch wird das Verfahren durch die Fakultätsqualitätsmanager\*innen begleitet. Die formale Einbettung des Verfahrens erfolgt über die Betriebseinheit EQA. Ab dem QM-Ge-

sprach befasst sich das Präsidium mit der Akkreditierung der Studiengänge und trifft abschließend die Akkreditierungsentscheidung.<sup>1 2</sup>

Überlegungen zur  
Weiterentwicklung des Verfahrens

Ursprünglich war das Verfahren in einem dreijährigen Zyklus angelegt, um eine kontinuierliche Qualitätsdiskussion sicherzustellen. Während der regelmäßige Austausch mit dem Präsidium seitens der Vertreter\*innen aus den Studiengängen geschätzt wurde, erwies sich die zeitliche Taktung zu eng für die der Akkreditierung vor- und nachgelagerten Verfahrensschritte. Diskutiert wurde daher – ausgehend von der Ausweitung des Akkreditierungszeitraums durch die Musterrechtsverordnung – einerseits, den Spielraum von acht Jahren auszuschöpfen, und andererseits, Reflexionsanlässe zur Weiterentwicklung von Studiengängen innerhalb dieses Zeitraums zu schaffen. Die konkrete Ausgestaltung war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch offen.

### 3 Methodisches Vorgehen

Qualitativer Forschungszugang

Die Evaluation folgte einem qualitativ-explorativen Ansatz, um das Verfahren der internen Akkreditierung aus Sicht der Beteiligten zu untersuchen und deren Ideen zur Weiterentwicklung zu erfassen. Im Vordergrund standen die Deutungen der Lehrenden, da Hochschulleitung und institutionalisiertes QM das Verfahren bereits maßgeblich prägen. Ziel war eine formative Evaluation, die Ideen zur Weiterentwicklung des Verfahrens aus der Perspektive der Handelnden liefert, nicht jedoch ein wertendes Urteil oder eine objektive Feststellung von Wirkung und Wirksamkeit. Die interne Durchführung durch Mitarbeiter der Betriebseinheit EQA bzw. des Projekts KOMWEID gewährleistete Nähe zur Praxis und ihrem Kontext.<sup>3</sup>

Rekonstruktion expliziter  
Bewertungen und impliziter  
Orientierungen

Die Auswertung folgte der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020). Das Erkenntnisinteresse richtete sich sowohl auf „explizite Bewertungen“ (geäußerte Sichtweisen, Intentionen, Wahrnehmungen) als auch auf „implizite Wertorientierungen“ (Bohnsack, 2020, S. 35) bzw. handlungsleitende Orientierungen. So lässt sich nachvollziehen, weshalb bestimmte Themen als Lob, Kritik oder Verbesserungsvorschläge erscheinen und wie unterschiedliche Sichtweisen zustande kommen.

Datenerhebung:  
Gruppendiskussionen

Die Datenerhebung erfolgte im Anschluss an die dokumentarische Methode in Form von Gruppendiskussionen. Dies ermöglicht den Zugang zu „Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem ge-

---

<sup>1</sup> Zum 01.10.2025 wurde die Fakultätsstruktur der HAW Hamburg von vormals vier auf neun Fakultäten geändert. Damit verbunden wurde die Ebene der Departments als Unterebene der Fakultäten aufgehoben. Die Verantwortung für Studium und Lehre liegt bei den Fakultäten. In weiterer Folge wird vom Fach gesprochen, wenn es um Prozesse auf Department- oder Fakultätsebene geht. Das erleichtert auch die Übertragung auf andere Hochschulkontexte.

<sup>2</sup> Eine Beschreibung des (unter anderem auf Grundlage der Ergebnisse der Evaluation) überarbeiteten Verfahrens der internen Akkreditierung findet sich auf der Internetseite der Betriebseinheit EQA (2025) sowie in der Richtlinie zur internen Akkreditierung (HAW Hamburg, 2025).

<sup>3</sup> Konzipiert und ausgewertet wurde die Evaluation durch Benjamin Ditzel (bis 2021 Betriebseinheit EQA, 2021-2025 Projekt KOMWEID). Die Datenerhebung erfolgte zusammen mit Jan Kemper (Betriebseinheit EQA, seit 2022: Stabstelle Planung und Strategie). Bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung hat Christian Maxwell (Betriebseinheit EQA) mitgewirkt.

benen kulturellen und kollektiven Kontext“ (Mäder, 2013, S. 37). Die Gruppe dient dabei nicht als „der soziale Ort der Genese und Emergenz, sondern [als] derjenige der Artikulation und Repräsentation generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack, 2012, S. 378). Auf diese Weise lassen sich kollektive Erfahrungsräume, Sinnzusammenhänge bzw. Orientierungsmuster einer Gruppe (real oder künstlich zusammengestellt) und damit das implizite, handlungsleitende Wissen (eines Milieus verstanden als Gruppe mit ähnlichen Erfahrungen) rekonstruieren.

Die Datenerhebung erfolgte in fünf Gruppendiskussionen: drei mit Lehrenden aus verschiedenen Fächern, eine im Qualitätsbeirat (Vertreter\*innen der Fakultäten, des Präsidiums, EQA, Hochschuldidaktik sowie externe Expert\*innen) und eine mit Mitarbeitenden der Betriebseinheit EQA. Die Diskussionen folgten dem Prinzip der Selbstläufigkeit. Die Rolle der Moderation bestand darin, durch offen angelegte Fragen Diskussionsimpulse zu setzen und dann die Diskussion am Laufen zu halten, selbst jedoch möglichst wenig in die Strukturierung des Gesprächs einzugreifen. Denn bereits die Strukturierung des Gesprächs gibt Aufschluss darüber, was aus Akteursperspektive bedeutsam ist und welche impliziten Orientierungsmuster damit einhergehen.

#### Datenauswertung

Die Diskussionen wurden akustisch aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wird ihre Zugehörigkeit zu einer Akteursgruppe bei der Zuordnung von Zitaten auf Ebene der Diskussionen, nicht aber auf Ebene der Personen ausgewiesen. Für die Gruppendiskussionen mit Lehrenden (GD2, GD3, GD5) sowie die Gruppendiskussion mit EQA-Mitarbeitenden (GD1) resultiert die Gruppenzugehörigkeit aus der Quellenangabe der Gruppendiskussion. Im Falle der Gruppendiskussion im Qualitätsbeirat (GD4) wird darauf verzichtet, die Zitate einer Akteursgruppe zuzuordnen, da dies die Anonymität einschränken würde.<sup>4</sup>

Die Analyse erfolgte in drei Schritten:

- *Evaluative Einordnung*: Differenzierung zwischen positiven Aspekten, Kritik und Verbesserungsvorschlägen als erste Heuristik für eine evaluative Einordnung der Aussagen der Teilnehmenden.
- *Induktive Kategorienbildung*: Herausarbeiten thematischer Schwerpunkte aus dem empirischen Material. Die Kodierung erfolgte nah an den Begrifflichkeiten der Teilnehmenden.
- *Typenbildung*: Vergleichende Analyse zur Rekonstruktion impliziter Orientierungen und Erklärung divergierender Bewertungen.

Im dritten Analyseschritt ging es um die Frage, weshalb Themen angesprochen und als Lob, Kritik oder Verbesserungsideen beschrieben werden. Im Zuge vergleichender Analysen ging es darum, die Themen im Sinne einer Typenbildung zu abstrahieren und die identifizierten Typen im Sinne einer Spezifizierung hinreichend konkret zu beschreiben. Die Kodierung erfolgte mit MAXQDA, einer Software für qualitative Analysen.

---

<sup>4</sup> Für Zitate erfolgt eine Quellenangabe nach folgendem Prinzip: GD X, Pos. Y. X steht dabei für die Gruppendiskussionen 1 bis 5. Y steht für den Absatz im jeweiligen Transkript.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse (zweiter Schritt) werden in den Kapiteln 4.1 bis 4.3 vorgestellt, die Ergebnisse der einordnenden Analyse (dritter Schritt) in Kapitel 4.4. Exemplarische Zitate illustrieren die Ergebnisse, um das Spektrum der Sichtweisen greifbar zu machen.

## 4 Ergebnisse: Perspektiven der Lehrenden

Der wichtigste positive Befund der Analyse besteht darin, dass das Verfahren der internen Akkreditierung von den Lehrenden nicht grundsätzlich infrage gestellt wird. Die gesetzliche Notwendigkeit des Verfahrens wird erkannt. In keinem der Gespräche kam eine grundsätzliche Skepsis zum Ausdruck.

Anlass und Rahmen für  
Diskussion und Reflexion

Positiv hervorgehoben wird, dass das Verfahren Raum und Anlass für die Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre bietet. Im Vordergrund stehen inhaltliche Diskussions- und Reflexionsprozesse sowie das Ziel, Studiengänge weiterzuentwickeln. Eine wichtige Funktion des Verfahrens der internen Akkreditierung sehen Lehrende darin, Studiengänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die Qualitätszirkel werden als wichtiges Element hervorgehoben, bei dem ein fachlich-inhaltlicher Austausch stattfindet. Insbesondere die inhaltlichen Anregungen der externen Expert\*innen werden als bereichernd erlebt. Das QM-Gespräch wird als wertvolle Gelegenheit zum Austausch mit dem Präsidium gesehen.

Erzeugen von äußerem  
Handlungsdruck

Das Verfahren der internen Akkreditierung schafft einen zeitlichen und inhaltlichen Rahmen, der äußeren Handlungsdruck erzeugt, sich mit Qualitätsthemen auseinanderzusetzen. Zugleich entlastet es Akteur\*innen in den Fakultäten, da sich Verantwortung an das formale Verfahren und an zuständige Stellen externalisieren lässt.

Auch wenn das Verfahren der internen Akkreditierung nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, erfolgt in den Gruppendiskussionen eine kritische Auseinandersetzung. Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge der Lehrenden beziehen sich darauf, die Art und Weise der Durchführung des Verfahrens der internen Akkreditierung weiterzuentwickeln. Im Folgenden wird dies entlang von drei Themenkomplexen herausgearbeitet: Überbetonung des Formalen, Brüche zwischen Fach- und Akkreditierungsdiskurs sowie (Ent)Kopplung von Prozessen der Akkreditierung und der Studienreform.

### 4.1 Überbetonung des Formalen

Ein zentrales Thema in allen Diskussionen ist die Kritik am stark formalisierten Charakter der internen Akkreditierung. Lehrende erleben das Verfahren als bürokratisch und schematisch. Viele der Kritikpunkte und Verbesserungsideen arbeiten sich auf die ein oder andere Weise an diesem Kritikpunkt ab. Im Sinne der dokumentarischen Methode handelt es sich um die sogenannte *Basistypik* (Bohnsack, 2013, S. 253), also das gemeinsame Problem, von dem die typenbildende Analyse ausgeht. Hier zeigen sich Differenzenerfahrungen: Die Akkreditierungspraxis kollidiert mit den Erwartungen an das Verfahren und mit lokalen, fachlich-inhaltlichen Handlungslogiken.

#### Formale Aspekte dominieren den Qualitätsdiskurs

Mehrfach wird beklagt, dass sich die Zielsetzung des Verfahrens auf die formale Akkreditierung verengt habe – zulasten der inhaltlichen Weiterentwicklung der Studiengänge:

*„Was ich beobachte [...] ist, dass dieses eigentlich nachgelagerte Ziel, nämlich die formale Akkreditierung, sich immer weiter in den Vordergrund drängt. [...] Dass die Frage ‚Wofür tun wir das Ganze?‘ sich immer mehr verschiebt zu diesem ‚Wir wollen unsere Studiengänge akkreditieren‘. Ja, aber die Studiengänge akkreditieren heißt ja letztlich nur, wir wollen die Qualität der Studiengänge sicherstellen.“ (GD4, Pos. 10)*

Diese Priorisierung der formalen Akkreditierung wird als Ausdruck einer hochschulpolitischen Entwicklung gedeutet, bei der externe Anforderungen überbetont werden und interne Entwicklungsimpulse in den Hintergrund treten. Dieser Trend stehe in enger Verbindung mit dem „Gebaren des Akkreditierungsrates und auch zum Teil der Agenturen“ (GD4, Pos. 10). Als Gründe für die Überbetonung des Formalen werden zwei Aspekte genannt.

#### Überkorrekte Umsetzung externer Vorgaben

Erstens greife die Hochschule die hochschulpolitischen Vorgaben überkorrekt auf. Dies enge den Spielraum für das „eigentliche Ziel“ (GD4, Pos. 17) der Weiterentwicklung der Studiengänge ein. Das sei eine Entwicklung, die nicht nur an der HAW Hamburg, sondern vermehrt und schwerpunktmäßig an Fachhochschulen zu beobachten sei. Einher geht diese Einschätzung mit der Empfehlung, seitens der Hochschule einen entspannteren und selbstbewussteren Umgang mit hochschulpolitischen Vorgaben zu finden. Eine Lehrperson spricht sich dafür aus, „[...] nicht immer derjenige [zu] sein, der sofort mit Umsetzung eines neuen Hochschulgesetzes gleich alles auch durch alle Prüfungsordnungen durchzieht [...]“ (GD2, Pos. 15).

#### Fokus auf leichter greifbare Qualitätsaspekte

Zweitens wird ein Erklärungsansatz für den Fokus auf formale Aspekte darin gesehen, dass formale Kriterien und quantifizierende Indikatoren greifbarer erscheinen und es somit leichter sei, sich daran zu orientieren.

*„Aber es passiert halt schnell in den Verfahren, dass man dann auch wieder weg driftet in Dinge, die vermeintlich greifbarer sind, die es ja gar nicht wirklich sind, weil [...] man bleibt ja an der Oberfläche [...].“ (GD4, Pos. 17)*

Bei näherer Betrachtung der Schilderungen der Befragten fällt auf, dass jenseits formaler Kriterien und quantifizierender Indikatoren eine Leerstelle des Verfahrens der internen Akkreditierung und des zugrundeliegenden QM-Systems existiert, was den Qualitätsbegriff angeht. Jenseits formaler und quantifizierender Abbildungen fehlt – vor allem in zentral verantworteten Verfahrenselementen – eine Verständigung, was Qualität von Studium und Lehre z. B. fachlich-inhaltlich oder methodisch-didaktisch bedeutet. Dies trägt zur Fokussierung auf formale Qualitätsaspekte bei.

#### Manifestationen von Formalität

Der formale Charakter zeigt sich aus Sicht von Lehrenden einerseits in der Ausgestaltung der Auflagen und Empfehlungen als Artefakte des Akkreditierungsverfahrens – „Wenn ich mir jetzt so das Ergebnis angucke, was so in den Auflagen und Empfehlungen steht, dann sind wir unglaublich formal“ (GD2, Pos. 6). Andererseits wird auch der Weg dorthin, der Handlungsmodus

des Akkreditierungsverfahrens als formal erlebt. Das Verfahren habe „[...] zum großen, allergrößten Teil den Charakter von Notation. Man schreibt irgendwas auf, [...] was man eben aufschreiben muss, weil das Kapitel in der Maske vorhanden ist [...]“ (GD3, Pos. 75). Diese Metapher der „Notation“ verweist auf eine schematische Abarbeitung vorgegebener Punkte, die wenig Raum für kreative oder innovative Impulse lässt. Dieser schematisierende Zugang drückt sich auch darin aus, dass die Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre nicht zum Kern dessen vordringt, was als Qualität verstanden wird. Vielmehr macht man „irgendwo an den Rändern [...] so ein paar Veränderungen [...]. Aber das ist relativ marginal“ (GD3, Pos. 75).

Diese Formalisierung wird von Lehrenden im Kontrast zur Programmakkreditierung beschrieben. „Also [...], wenn wir als Gutachter unterwegs sind, dann ist das immer wieder Thema, dass die Anfragen bezüglich Systemakkreditierung anders aussehen und dann bei den Systemakkreditierungen man sich immer auch wieder nur mit den formalen Dingen beschäftigt, aber nicht mit den Inhalten. Und das wird bei den Gutachtern inzwischen vermisst, weil dieser Austauschprozess, der bei Programmakkreditierungen stattfindet, den haben wir bei Systemakkreditierungen nicht mehr. In Anführungsstrichen kochen die Hochschulen doch im eigenen Saft“ (GD2, Pos. 33). Zwar findet bei der internen Akkreditierung im Rahmen der Qualitätszirkel eine Peer-Begutachtung statt. Dennoch gerät der fachliche Austausch angesichts der durch das institutionalisierte QM und das Präsidium gerahmte Verfahren aus Lehrendensicht als wesentliches Bestimmungsmoment in den Hintergrund. Während das Verfahren der Programmakkreditierung im Wesentlichen als durch die Peers gesteuert erlebt wird, stellt sich die interne Akkreditierung für Lehrende als organisationales Steuerungsinstrument dar.

## 4.2 Brüche zwischen Fach- und Akkreditierungsdiskurs

Ein zweites zentrales Thema und ein wesentlicher Kritikpunkt der Lehrenden betrifft den Übergang vom fachlichen Diskurs zum QM-Gespräch. Während die ersten Verfahrensschritte (Diskussionen im Fach, Qualitätszirkel) als inhaltlich und an der lokalen Praxis orientiert erlebt werden, verschiebt sich mit dem QM-Gespräch der Fokus auf eine Formalisierung. Diese abschließende Phase prägt das Gesamtbild maßgeblich. In den Gruppendiskussionen werden unterschiedliche Aspekte dieses *Bruchs* beschrieben.

Ein erster Aspekt bezieht sich auf die zeitliche Strukturierung des Akkreditierungsverfahrens. Zu einem späten Zeitpunkt, wenn die inhaltlichen Diskussionen weitgehend abgeschlossen sind, werden im QM-Gespräch neue Themen angesprochen, die zuvor nicht Gegenstand der Diskussion waren.

*„Also ich bin ja völlig unerfahren reingegangen, weil es war für mich das erste Mal [...] überhaupt eine Akkreditierung. [...] Und dann gucke ich mir mal an, was hatten wir als Maßnahme, was, also das, was jetzt an Dokumentation vorliegt, und jetzt geht es nach ganz oben und jetzt Rede und Antwort stehen. Also das war so die Erwartung. Und dann standen halt Themen auf der Agenda, wo ich sagte, okay, was hat das jetzt mit uns zu tun. Also im Sinne von, was hat das mit dem Ganzen, was wir getan haben, zu tun? (.) Was hätte ich erwartet, ja, dass das*

Bruch als Inkonsistenz im  
Verfahrensablauf

*irgendwie (.) vielleicht gibt es drei Nachfragen zu dem, was wir da gemacht haben oder meinetwegen ja zum Beispiel, ich sage es auch noch einmal so ein Austausch [...] Aber eben auch nicht, (.) wenn ich einen Marathon gelaufen bin, dann komme ich im Ziel an und da sagt einer 'übrigens, Du hast noch 3 km!'" (GD2, Pos. 36)*

Basierend auf den Diskussionen auf lokaler Ebene werden Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Studiengänge formuliert. Wie das Zitat zeigt, wännen sich Lehrende mit dieser Maßnahmenplanung kurz vor der Ziellinie. Im QM-Gespräch sehen sie sich allerdings mit neuen Themen konfrontiert. Dabei handelt es sich zum einen um quantifizierende Indikatoren. Zum anderen erfolgt im Vorfeld des QM-Gesprächs eine Formalprüfung bezogen auf Konformität mit Akkreditierungskriterien und Hochschulgesetz.

Sowohl quantifizierende Indikatoren wie auch formale Kriterien werden durch Lehrende als berechtigte Qualitätsaspekte anerkannt. Ihre Kritik bezieht sich auf den Zeitpunkt des Thematisierens. Mit der Maßnahmenplanung haben sich Lehrende intensiv auf das Gespräch vorbereitet. Sie wollen entweder tiefer einsteigen, einzelne Aspekte voranbringen oder Themen abarbeiten. Das Zurückholen auf formale und quantifizierbare Aspekte erleben sie als *Bruch* in der Choreografie des Verfahrens. Entsprechend wünschen sie sich, Formalprüfung und quantifizierende Indikatoren frühzeitig, z. B. zusammen mit den Ergebnissen der Befragungen, bereitzustellen.

#### Bruch als Wechsel im Diskursmodus

Ein zweiter Aspekt des *Bruchs* betrifft den Gegenstand der Diskussionen. Das QM-Gespräch markiert einen Wechsel von einem inhaltlichen zu einem formalen Modus des Qualitätsdiskurses.

*„Aber ich glaube, ich habe den Bruch eher erlebt in dem Augenblick, wo wir uns nicht mehr inhaltlich mit den Externen beschäftigt haben und auch im SRA diskutiert haben, sondern in dem Moment, wo wir [...] über Akkreditierungsurkunden und Zeiten und Fristen mit dem Präsidium besprochen haben. Ich glaube, das ist der Bruch.“ (GD2, Pos. 72)*

Der erste Teil des Akkreditierungsverfahrens wird als weitgehend inhaltlicher Diskussionsprozess beschrieben. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den aus den Befragungen und dem Qualitätszirkel gewonnenen Impulsen erfolgt vor allem im Rahmen des Studienreformausschusses (SRA). In der Wahrnehmung der Lehrenden verändert sich im zweiten Teil des Verfahrens der Modus: Im QM-Gespräch geht es überwiegend um formale Aspekte, mit dem Ziel, Akkreditierungsentscheidungen hinsichtlich Fristen, Auflagen und Empfehlungen abzusichern. Eine Lehrperson berichtet, dass ihre\*seine Erwartung einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung enttäuscht wurde:

*„[...] wir sind da rangegangen [...] als könnte man jetzt so wirklich irgendwas noch mal diskutieren und etwas Grundsätzliches. Und dann eigentlich ist das ins Leere gelaufen. Und wir haben nur so ein paar kleine Formalitäten sozusagen so auf den Weg mitbekommen, dass wir die und die Ordnung noch mal an das und das Gesetz anpassen müssen [...]“ (GD3, Pos. 32)*

Brüche zwischen unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten

Ein dritter Aspekt betrifft die Art und Weise, wie die Themen im QM-Gespräch adressiert werden, sowie die dort verwendete Sprache.

*„[...] für mich waren das so fast wie Sprachregelungen. Also man bewegte sich in einer bestimmten Sprache, derer ich mich zum Beispiel auch gar nicht so mächtig fühlte und habe im Wesentlichen eigentlich zugehört oder nur so ne ganz kleine Anmerkung am Anfang gemacht, die dann aber auch gar nicht so besonders wichtig war.“ (GD3, Pos. 71)*

In dem Zitat wird geschildert, dass sich der besondere Charakter des QM-Gesprächs in spezifischen „Sprachregelungen“ ausdrückt, in einer Art und Weise des Diskurses, der sich vom fachlichen Diskurs der Lehrenden deutlich unterscheidet, bei dem es um die Inhalte und die Form des Lehrens geht. Auch eine andere Lehrperson zieht die Sprachmetapher heran, um die eigene Differenzenerfahrung im QM-Gespräch zu beschreiben.

*„Für mich persönlich als [Lehrende\*r meines Fachs], [...] habe ich eigentlich kaum jetzt in Erinnerung, dass ich etwas artikulieren konnte in diesem langen Prozess, [...] das meine Expertise in Bezug auf Lehre und Forschung wirklich zum Ausdruck bringt. Sondern es war immer [...] auf einer anderen Ebene, [...], lief sie entweder viel allgemeiner [...] oder wir haben die ganze Zeit mit Zahlen zu tun gehabt. Und nicht wirklich mit Ideen oder mit Begründungen [...] für bestimmte Themen oder so. Und insofern habe ich fast immer das Gefühl, dass ich [...] gezwungen werde eine Art von Fremdsprache zu [...] sprechen.“ (GD3, Pos. 68)*

Die Lehrperson schildert, dass sie\*er sich durch die Diskussion „auf einer anderen Ebene“ und die Diskussion auf Grundlage von Zahlen gezwungen sieht, eine „Art von Fremdsprache“ zu sprechen. Sie\*er hat den Eindruck, sich mit der eigenen Expertise, den eigenen Ideen und Argumentationsweisen in den Diskurs des QM-Gesprächs nicht so recht einbringen zu können. In weiterer Folge der Gruppendiskussion wird näher ausgeführt, dass diese Form des Diskurses wenig Anknüpfungspunkte zur Lehrpraxis hat.

*„Das Einzige, was man sozusagen weiß, ist, dass es ein formaler Prozess ist, den man absolvieren muss. Und das ist vor allem für unser-eins völlig, das ist überhaupt nicht ausreichend, um das Handeln sozusagen als sinnvoll oder effektiv oder irgendwie auch motivierbar irgendwie erscheinen zu lassen. Also für mich, ich denke mal, Akkreditierung bedeutet, dass es sozusagen eine Kommunikation gegenüber der Gesamtgesellschaft ist, dass diese Studiengänge irgendwie okay sind, [...] dass hier keine rechtlichen Fehler begangen werden und dass das [...] so ein Niveau hat oder so was, was man halt erwarten muss von so einer [...] staatlichen Hochschule. Das ist aber für mich eher eine Formalität sozusagen, die völlig verblasst gegenüber dem täglichen, wöchentlichen, monatlichen, intensiven Bemühen [...] ständig [...] die Lehre zu verbessern oder sich Sachen einfallen zu lassen [...], irgendwelche coolen Formate sich auszudenken und so weiter und so fort. Also da steckt ganz viel Leben drin und demgegenüber ist halt*

*diese Formalität der Akkreditierung ein grauer Apparat, Vorgang [...]“  
(GD3, Pos. 73)*

Das Verfahren erscheint als „grauer Apparat“, der mit der Lebenswirklichkeit der Lehrenden kaum in Verbindung steht. All das, was den Kern der Lehrpraxis ausmacht – das „intensive Bemühen“ für die Lehre – bleibt im formalisierten Setting des QM-Gesprächs unausgesprochen. Damit fehlen Raum und Sprache für das, was Lehrende beschäftigt, wofür sie sich einsetzen und wofür sie sich begeistern. An anderer Stelle wird die formale Choreografie als „eingeübter Tanz“ beschrieben, der keinen Raum für eigene Themen lässt:

*„[...] wie so ein eingeübter Tanz auf der Bühne, wo überhaupt gar keine extra Schrittmöglichkeiten sind und man wurde immer wieder sofort zurückgepfiffen in die Bahnen und musste wie gesagt diesem Skript folgen.“ (GD3, Pos. 33)*

Hinzu kommt der Eindruck, dass das Präsidium und das institutionalisierte QM sich nur oberflächlich mit der Arbeit der Lehrenden auseinandersetzen.

*„[...] und da war tatsächlich [...] das Problem, dass wir natürlich mit vielen, vielleicht [...] von außen gesehen so komplexen, detaillierten Fragen, die aber natürlich für den Alltag oder für die Reform ganz wesentlich sein können, aber das Präsidium nur ein sehr, sehr grobes Muster irgendwie sieht und nicht diese einzelnen Dinge. [...] Da hatte sich eigentlich niemand beschäftigt mit unserer Arbeit, kann man sagen, sondern ganz oberflächlich geguckt, ob nicht EINZELNE Teile da sind, so.“  
(GD3, Pos. 34)*

Im QM-Gespräch fehle eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Arbeiten des Fachs, wie sie sich in der Maßnahmenplanung und in im Rahmen eines Reformprozesses überarbeiteten Ordnungen und Modulhandbüchern ausdrücken. Dies führt seitens der Lehrenden zu Frustration und dem Gefühl, nicht gehört zu werden. In der Deutung der Lehrenden machen der Diskurs und die Auswahl der Themen eine Aussage darüber, was Präsidium und institutionalisiertes QM als wichtig ansehen. Im Umkehrschluss wird das, was nicht thematisiert wird, als weniger wichtig angesehen. Das geht einher mit dem Eindruck, sich nicht wertgeschätzt zu fühlen.

Wunsch nach inhaltlicher  
Ausrichtung des QM-Gesprächs

Das QM-Gespräch wird als wichtiges Forum des Qualitätsdiskurses angesehen. Ausgehend von den als Bruch erlebten Diskrepanzen zwischen inhaltlichem und formalem Diskurs bzw. zwischen fachlicher und schematisierender Auseinandersetzung mit Qualität wünschen sich Lehrende, dass formale Aspekte im QM-Gespräch deutlich weniger Platz eingeräumt oder sie gänzlich in vorgelagerte Prozesse verschoben werden. Stattdessen soll Raum für eine inhaltliche Diskussion von Themen und Ideen aus den Fächern geschaffen werden. Dies gilt in besonderer Weise für die als ‚Entwicklungszyklus‘ zu konzipierenden Verfahrenselemente. Dabei bezieht sich der inhaltliche Fokus weniger auf die konkrete Ausgestaltung von Studium und Lehre. Diese operative Diskursebene wird von Lehrenden eher im Fach selbst verortet. Vielmehr bieten sich als Inhalte Themen wie Rahmenbedingungen des Lehrens und Studierens oder eine Auseinandersetzung mit Fragen der stra-

tegischen Ausrichtung an. Als Beispiele werden Themen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Interdisziplinarität oder Internationalisierung genannt.

#### 4.3 (Ent)Kopplung von Akkreditierung und Studienreform

Entkopplung von  
Akkreditierung und Studienreform

Ein drittes Themenfeld betrifft die Kopplung von Studienreform und interner Akkreditierung. Insbesondere in der Gruppendiskussion des Qualitätsbeirats werden Entwicklungsaspekte als weitgehend entkoppelt vom Verfahren der internen Akkreditierung beschrieben. Den Schilderungen zufolge pausieren Reformprozesse in dem Moment, in dem eine Akkreditierung ansteht:

*„Ich nehme es aber genauso wahr wie es gesagt wurde, dass man zum Teil auch interne Verbesserungsprozesse so ein bisschen loskoppelt sogar von einem Akkreditierungsprozess, das heißt, die gar nicht mehr verbindet. [...] Aber es wäre schön, wenn wir vielleicht diesen Spirit noch mal reinkriegten, der kontinuierlichen Verbesserung und der Zusammenarbeit, der in den Formalia ein bisschen verloren gegangen ist.“ (GD4, Pos. 11)*

Diskussionen zur Reformierung von Studiengängen erfolgen demnach losgelöst vom Verfahren der internen Akkreditierung. Lehrende äußern den Wunsch, Aspekten der Qualitätsentwicklung mehr Raum zu geben, um sich stärker „der kontinuierlichen Verbesserung“ widmen zu können. Eine andere Person beschreibt ähnliche Erfahrungen. Studienreformprozesse gerieten ins Stocken, wenn der nächste Turnus der internen Akkreditierung ansteht:

*„Und ich habe es in zwei Prozessen erlebt, die wirklich sehr intensiv waren, sehr weit waren, wo [...] die Akkreditierung dann anstand. Und das brach dann ab, weil gesagt wurde: ‚So, wir müssen jetzt erst mal akkreditieren und dann können wir uns wieder um die Inhalte kümmern‘.“ (GD4, Pos. 14)*

Begrenzte Aufmerksamkeit und  
Kapazitäten als Erklärung

Als Erklärung wird die begrenzte Aufmerksamkeitsökonomie der Handelnden genannt. Das Akkreditierungsverfahren bindet die gleichen Personen, die auch für die Studienreform zuständig sind. Dadurch fehlen Ressourcen für grundlegendere Diskussionen zur Weiterentwicklung der Studiengänge:

*„[...] das mit dem Stopp, ich glaube, das liegt vor allem daran, dass wir über diese formalen Kriterien relativ stark dann auch gebunden sind. Und es sind die gleichen Personen gebunden, die sich in dem Augenblick mit den formalen Kriterien beschäftigen, wie die, die irgendwo mit dem Studienreformausschuss irgendwo agieren und irgendwo die internen Dinge machen, [...]. Und deswegen, immer wenn wir starten mit einem Prozess, dann machen wir erst mal das Formale. Und das ist, glaube ich, einfach nur mit den Kapazitäten der entsprechenden Personen verknüpft.“ (GD4, Pos. 18)*

Dass mit dem Verfahren der internen Akkreditierung „erst mal das Formale“ bearbeitet wird und Diskussionen zur Weiterentwicklung hintenanstehen müssen, hat nicht nur mit den begrenzten Aufmerksamkeitsressourcen, sondern auch mit den zugrundeliegenden Prioritäten zu tun. Die Handelnden konzentrieren sich auf das, was als hochschulpolitische Notwendigkeit gilt.

### Studienreform als mühevoll und zeitintensive Praxis

Gleichzeitig entsteht daraus eine Unzufriedenheit, weil das Verfahren der internen Akkreditierung damit nicht die Wirkung entfaltet, die es – im Hinblick auf eine Qualitätsentwicklung – aus Sicht der Lehrenden entfalten könnte.

Neben dem grundsätzlichen Konflikt zwischen Akkreditierung und Studienreform werden zwei pragmatische Herausforderungen thematisiert. Erstens erleben Lehrende beide Stränge, insbesondere die Studienreform, als „mühevoll“ (GD3, Pos. 40). Es entsteht nicht nur viel Arbeit, es werden auch konfliktbehaftete Aushandlungsprozesse notwendig. Dies lässt sich vor allem für den Fall eines Fachs nachzeichnen, bei dem sich der Studienreformprozess in seiner abschließenden Phase mit dem Verfahren der internen Akkreditierung zeitlich überschneiden hat. Um die daraus resultierende Belastung zu reduzieren, wurde diskutiert, die Prozesse nacheinander zu durchlaufen.

*„Ich weiß es nicht, ob es auch gut wäre, das auseinander zu ziehen, sozusagen, [...] dass das irgendwie vielleicht auch sehr viel auf einmal war und [...] dass so ein Akkreditierungszirkel, QM-Gespräche usw. das Ganze anstoßen könnten und dann eine Studienreform und dann probiert man das. Und dann gibt es wieder ne Akkreditierung. Also das wäre vielleicht nicht ganz so mühevoll wie so alles in einem.“ (GD3, Pos. 40)*

Die Einschätzung eines „mühevollen“, zeitintensiven und Kräfte zehrenden Prozesses bezieht sich, das zeigt sich an anderen Stellen der Diskussion, weitgehend auf die Studienreform. Diese hat sich in dem Fach über mehrere Jahre hingezogen und darin waren sehr unterschiedliche Perspektiven und Interessen zusammenzubringen. Relevant für die Einschätzung des Verfahrens der internen Akkreditierung ist das insofern, als es zeigt, wie schwierig es ist, das Anliegen einer Kombination von Studienreform mit dem der internen Akkreditierung zu realisieren – was in Gruppendiskussion GD4 als Entkopplung von Entwicklung und Akkreditierung problematisiert wurde.

### Unterschiede in Strukturierbarkeit und Planbarkeit

Eine weitere Herausforderung betrifft die unterschiedliche Planbarkeit beider Prozesse. Während die Akkreditierung festen Abläufen, Zyklen und Fristen folgt, gilt dies nicht für Studienreformen. Anlässe und Abstimmungsprozesse lassen sich nur bedingt planen. Zusammen mit der hohen Belastung durch eine Kopplung von Akkreditierung und Studienreform spricht dies eher für eine weitgehende Entkopplung. Gleichzeitig erscheint es angesichts des Wunsches der Lehrenden, inhaltlichen Fragen mehr Raum zu geben, notwendig, das Verhältnis von Akkreditierung und Qualitätsentwicklung neu zu denken und zu klären, wie beide Modi zu priorisieren sind (vgl. Kapitel 6).

#### 4.4 Divergierende Zwecke des Akkreditierungsverfahrens

Während in den vorangegangenen Abschnitten der Fokus auf der Rekonstruktion expliziter Bewertungen der Lehrenden und zentralen Themen ihrer Differenzenerfahrung lag, richtet sich das Erkenntnisinteresse im Folgenden stärker auf die dahinterliegenden (impliziten) Orientierungen. Es geht um mögliche Bezugspunkte für unterschiedliche Einschätzungen zur Wirksamkeit und die Frage, was als wesentliche Funktion des Verfahrens der internen Akkreditierung angesehen wird. Aus den Diskussionen lassen sich zwei un-

terschiedliche Zwecke bzw. Funktionen rekonstruieren, die mit dem Verfahren der internen Akkreditierung in Verbindung gebracht werden.

#### Qualitätssicherungslogik – Akkreditierung

Eine erste Funktion des Akkreditierungsverfahrens wird darin gesehen, der gesetzlichen Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen nachzukommen.

*„Also ich sehe eigentlich zwei Ziele. Also das eine Ziel ist ganz pragmatisch: Es ist die gesetzliche Vorgabe, die Studiengänge müssen akkreditiert sein, Punkt. Und das muss man gar nicht großartig breittreten, sondern man muss bestimmte Vorgaben erfüllen, damit die Hochschule bzw. die einzelnen Studiengänge akkreditiert sind.“ (GD4, Pos. 9)*

Zunächst geht es um einen Abgleich der Studiengänge mit „bestimmte[n] Vorgaben“. Es wird der Frage nachgegangen, ob „unsere Regularien die übergeordneten Regularien“ erfüllen (GD3, Pos. 78). Ergebnis sind „akkreditierte Studiengänge“ (GD2, Pos. 122). In Anlehnung an evaluationstheoretische Literatur lässt sich dies als Legitimationslogik bezeichnen (Ditzel, 2022; Stockmann, 2016). Dem institutionalisierten QM kommt die Rolle zu, die Konformität hinsichtlich gesetzlicher/akkreditierungsrelevanter Vorgaben zu prüfen.

Diese hochschulpolitische Anforderung der „Normprüfung“ (GD3, Pos. 79) wird nicht grundsätzlich hinterfragt, sondern als notwendig angesehen. Gleichwohl zeigt sich in allen Gruppendiskussionen deutlich, dass die Akkreditierungsfunktion nicht als primäre Aufgabe angesehen wird:

*„Für mich ist die wesentliche Aufgabe die Weiterentwicklung der Studiengänge. Es geht immer um die Qualität der Lehre. Es geht um das als zentrale Aufgabe. Und die Akkreditierung als formaler Akt ist eigentlich ein Abfallprodukt. Das ist sowas wie Leitplanken setzen.“ (GD4, Pos. 10)*

#### Qualitätsentwicklungslogik – Studienreform

Als Gegenposition zur Akkreditierungsfunktion und aus Lehrendensicht als zentrale Funktion wird die Qualitätsentwicklung hervorgehoben. Dabei spielen drei Facetten eine besondere Rolle:

#### Kontinuierliche Verbesserung

Ein erster Aspekt ist, dass eine kontinuierliche Verbesserung als übergeordnetes Ziel des Akkreditierungsverfahrens beschrieben wird. Es geht darum, sich kontinuierlich mit der Qualität von Studium und Lehre auseinanderzusetzen sowie die Qualität von Studium und Lehre stetig zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dazu gehört, eine übergeordnete Perspektive einzunehmen. Denn bei Studiengängen gehe es nicht nur um Einzelleistungen, sondern um kollektive Leistungen. Dabei gilt es, unterschiedliche Blickwinkel zu berücksichtigen und strukturierte Kommunikationsanlässe zu schaffen, die einen Blick aus übergeordneter, kollektiver Perspektive fördern.

*B3: „Das andere ist, [...] dass man [...] mit dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess, [...] ständig daran arbeitet, nicht stehen zu bleiben, nicht diesen Status quo der Akkreditierung zu erhalten. Und dazu ist es natürlich notwendig, dass man mit allen darüber spricht. Also wir sind ja nun naturgemäß eigentlich Einzelkämpfer, stehen alleine vor der Truppe, unter Umständen. Vielleicht schließen wir uns noch mit*

*Einzelnen kurz, aber so das Gesamtkonstrukt zu verbessern erfordert eben auch einen gemeinsamen Austausch und auch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Blickwinkel der einzelnen Kolleginnen. Und das ist das zweite und eigentlich natürlich für mich der wichtigere Punkt, weil es da um die Qualität als Ganzes geht.“*

*B4: „Ich sehe das ganz genau so. [...] Also eigentlich geht es darum, das haben Sie jetzt beide auch schon gesagt, strukturierte Kommunikationsanlässe zu schaffen, weil darüber wird die Qualität weiterentwickelt. Wenn diejenigen, die am Studiengang beteiligt sind, egal in welcher Funktion, sich darüber austauschen, was funktioniert, was funktioniert nicht, was muss man vielleicht mal ändern?“ (GD4, Pos. 9-10)*

Reflexionsfunktion: den „Spiegel vorgehalten“ bekommen

Ein zweiter Aspekt der QE besteht darin, einen „Spiegel vorgehalten“ zu bekommen, die Studiengänge im Sinne einer Reflexionsfunktion also kritisch zu hinterfragen und dabei aus externen Perspektiven zu betrachten.

*B1: „[...] aus meiner Sicht ist die Akkreditierung ja etwas, wo [...] man mal selber den Spiegel vorgehalten kriegt. [...] Und ich glaube, der Blick, der von außen kommt, ist wichtig. Und der [...] Blick, den man selber nach außen kriegt, ‚Was ist da draußen?‘, ‚Wie machen das die anderen?‘, der ist auch wichtig. Akkreditierung ist für mich eigentlich nur dieses Hilfsmittel, dass ich praktisch diese, diese Sicht nach außen und von außen, dass ich die kriege. [...] ist ja immer so eine Frage, wie ist da die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung? Mir liefert Akkreditierung gerade immer nur sozusagen noch ein paar Ideen, die von außen kommen und manchmal auch eine Bestätigung. Manchmal ist es auch so, ja, alles ist gut.“ (GD2, Pos. 118)*

*B2: „Spiegel [...] vorgehalten bekommen, finde ich total gut. Aber der wichtige Aspekt von B1 ist ja, das muss zumindest zu einem wesentlichen Teil auch ein Spiegel sein, der dann von außen mal Input gibt. Und außen ist nicht Hochschule intern. Also, wenn dann nicht [...] sozusagen departments- oder fakultätsübergreifend ein Blickwinkel reinkommt, dann ist das Kochen im eigenen Saft.“ (GD2, Pos. 120)*

Im Sinne der Reflexionsfunktion geht es aus der Sicht der beiden Professor\*innen darum, einen kritischen Blick auf Studium und Lehre zu richten. Als wichtig wird angesehen, dass es ein Blick ist, der sich auf ein Außen richtet. Das bedeute einerseits, den Blick von außen auf die Studiengänge zu richten und damit eine „Fremdwahrnehmung“ in das Reflektieren der eigenen Handlungspraxis einzubringen. Das eigene Handeln, die eigenen Studiengänge werden mit den Maßstäben anderer betrachtet. Dafür steht metaphorisch das Bild des „Spiegels“. Andererseits bedeutet es aber auch, einen Blick nach außen zu richten, um zu schauen, wie es andere machen. Es geht also darum, sich mit anderen zu vergleichen und daraus Anregungen zu erhalten, wie die eigenen Studiengänge weiterentwickelt werden könnten.

Diese Außenorientierung der Reflexionsfunktion wird von der zweiten Lehrperson (B2) noch einmal besonders hervorgehoben. Wichtig sei, dass es eine externe Sicht ist. Das kann durch Personen aus einer anderen Hochschule,

aus der Berufspraxis, aber auch aus der eigenen Hochschule, dann aber aus anderen Fakultäten sein. Dieser Aspekt wurde an einer früheren Stelle der zitierten Gruppendiskussion bereits ausführlicher behandelt. Dort wurde diskutiert, dass es wünschenswert wäre, im Verfahren der internen Akkreditierung auf Erfahrungen aus anderen Fakultäten und Fächern zurückzugreifen, um nicht so sehr „im eigenen Saft“ zu kochen. Dies fördere zum einen den fachlichen Austausch, wie er als positiver Effekt von Verfahren der Programmakkreditierung beschrieben wird. Zum anderen ermögliche das, auf „Querschnitterfahrungen“ (GD2, Pos. 28) aus der eigenen Hochschule zurückzugreifen. Dabei wird es – in Abgrenzung zur bisherigen Praxis eines bedingten Erfahrungstransfers im Rahmen des QM-Gesprächs sowie der Sitzungen des Qualitätsbeirats – als wichtig angesehen, dass ein solcher Austausch ‚ungefiltert‘ direkt aus anderen Fakultäten kommt und nicht vermittelt über Stabsabteilungen wie das institutionalisierte QM.

Dialogfunktion: über Studium und Lehre ins Gespräch kommen

Eine dritte Funktion der Akkreditierung und insbesondere diskursiver Verfahrenselemente (fachinterne Diskussionen, Qualitätszirkel, QM-Gespräch) wird darin gesehen, in einen Dialog über studiengangsbezogene Themen zu treten. Hervorgehoben wird damit, dass es nicht bei einer kritischen Betrachtung der Studiengänge stehen bleibt, sondern dass Reflexionsimpulse genutzt werden, ins Gespräch zu kommen. Dazu gehört auch, sich damit auseinanderzusetzen, was überhaupt ‚Qualität‘ bedeutet; nicht nur auf einer individuellen, sondern gerade auch auf einer kollektiven Ebene. Dialogfunktion bedeutet damit, sich auf „einen Konsens“ zu verständigen.

*„[...] es hieß am Anfang häufiger mal: Der Zweck ist eigentlich ins Gespräch zu kommen über die Qualität von Studium und Lehre. Und das fand ich und finde ich nach wie vor ist eigentlich der wichtigste Punkt, nämlich wenn in den Departments, in den Studiengängen die verschiedenen an Lehre Beteiligten über ihr Studium ins Gespräch kommen und nicht jeder und jede Lehrende für sich irgendwie zwar so eine eigene Vorstellung hat und die dann auch verfolgt, die ja nicht falsch sein muss, [...] aber die möglicherweise gar nicht zu dem passt, was der aus dem Nachbarbüro verfolgt, sondern dass man sich darüber einfach mal austauscht und sich dann auch auf eine gemeinsame Linie – hört sich so blöd an – auf so ein Stück weit einen Konsens verständigt: Was verstehen wir eigentlich gemeinsam unter Qualität von Studium, in unserem und für unseren Studiengang? Und darüber glaube ich, entwickelt sich das, vielleicht nicht ganz, aber doch ein Stück weit von alleine weiter.“ (GD4, Pos. 8)*

*„[...] unser Produkt als Hochschule sind nicht Studierende, das ist niemals ein Produkt, sondern sind Studiengänge. Und Studiengänge sind eine Teamarbeit. Keiner von uns kann alleine einen Studiengang aufstellen, sondern das braucht ein kompetentes Team, was vielfältig aufgestellt ist, damit sich die verschiedenen Kompetenzen gut zusammenfügen. Das bedeutet Kommunikation und strukturierte Kommunikationsanlässe, deswegen, es kommt darauf an, ins Gespräch zu kommen miteinander.“ (GD4, Pos. 15)*

Ausgestaltung ist abhängig  
von der primären Logik

Eine Differenzierung der beiden Funktionen der internen Akkreditierung, der Qualitätssicherung mit ihrer Konformitätsfunktion einerseits sowie der Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung, der Reflexionsfunktion und der Dialogfunktion andererseits, erscheint wichtig. Denn auf der einen Seite lassen sich darüber unterschiedliche Sichtweisen auf und Einschätzungen des Verfahrens der internen Akkreditierung besser verstehen. Auf der anderen Seite ergeben sich daraus jeweils unterschiedliche Implikationen für die Ausgestaltung des Verfahrens bzw. seiner einzelnen Elemente, abhängig davon, welche der Zwecke/Logiken zu bedienen sind. Explizit wird das in einer der Gruppendiskussionen erörtert:

*B2: „Und ich glaube, es ist tatsächlich zweitteilig. Das eine ist tatsächlich ja, wir wollen als Hochschule akkreditierte Studiengänge haben.“*

*B3: „Ja okay.“*

*B2: „Ja, dafür ist es da, Entschuldigung. Das diskutiere ich aber auch anders, wenn es das einzige Ziel wäre.“*

*B3: „Ja natürlich.“*

*B2: „Dann mache ich es schlank.“ (GD2, Pos. 122-126)*

Im Modus der Akkreditierung wird es als legitim angesehen, das Verfahren schlank zu halten, nur so viele Daten zu erheben, wie notwendig, um das eigentliche Ziel „akkreditierte Studiengänge“ zu erreichen. Im Modus der Entwicklung kann es sinnvoll sein, mehr Daten zu erheben und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, um „den Spiegel vorgehalten“ zu bekommen und Impulse zur Weiterentwicklung der Studiengänge zu erhalten.

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Im Kern dreht sich die Analyse immer wieder – auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Facetten – um das Verhältnis zwischen formaler Akkreditierung und inhaltlicher Weiterentwicklung der Studiengänge. Während Akkreditierung aus hochschulpolitischer und übergeordneter Perspektive den wesentlichen Zweck darstellt, der die Einrichtung des Verfahrens der internen Akkreditierung erst begründet, richtet sich das Anliegen von Lehrenden im Wesentlichen auf eine Weiterentwicklung der Studiengänge und die damit einhergehenden inhaltlichen Diskurse und Aushandlungsprozesse. Klar ist den Handelnden, dass beide Ziele eine Rolle spielen. Gegenüber Hochschulleitung und institutionalisiertem QM abweichende Einschätzungen finden sich allerdings dazu, welche Bedeutung ihnen im Spannungsfeld zueinander zukommt, welches also die primäre Funktion sein soll.

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse in den Stand der Forschung eingeordnet (vgl. Kapitel 5.1), wichtige Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzungen zur internen Akkreditierung systematisiert (vgl. Kapitel 5.2) sowie die Forschungsmethode reflektiert (vgl. Kapitel 5.3).

## 5.1 Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung

Die Analyse zeigt ein Spannungsfeld zwischen Qualitätssicherung (Akkreditierungsmodus) und Qualitätsentwicklung (Entwicklungsmodus). Lehrende betonen insbesondere den Entwicklungsmodus als zentrales Anliegen. Dieser Befund deckt sich mit Erkenntnissen aus der Literatur zu QM an Hochschulen. Studien belegen eine eher skeptische Haltung von Lehrenden gegenüber Maßnahmen der QS und des QM (Newton, 2000, S. 157; Rosa et al., 2012, S. 351). Die Wirksamkeit von QM-Maßnahmen wird vor allem danach beurteilt, ob sie für den lokalen Handlungskontext relevant sind. Je stärker sich die QM-Praxis auf die Ebene der Lehr-Lern-Interaktion bezieht, desto höher wird die Relevanz eingeschätzt (Cheng, 2009, S. 203). Instrumente gelten als angemessen, wenn sie im Sinne einer formativen Evaluation Feedback zum Lehr-Lern-Geschehen liefern, nicht jedoch, wenn sie summativ auf eine Quantifizierung, Leistungsbewertung oder Legitimation gegenüber externen Anforderungen abzielen (Anderson, 2006, S. 169).

Die Konfliktlinie verläuft somit zwischen einer an externen Anforderungen der Accountability orientierten Legitimationslogik einerseits und einer an der lokalen Handlungspraxis und akademischen bzw. professionsbezogenen Methoden, Werten und Qualitätsvorstellungen orientierten Entwicklungslogik andererseits. Da QS/QM in der Regel einer Legitimationslogik folgt und zu wenig auf Entwicklung und die lokale Handlungspraxis ausgerichtet ist, wird ihr eine geringe Relevanz und Wirksamkeit zugesprochen (Kleijnen et al., 2011, S. 143, 2013, S. 160; Rosa et al., 2012, S. 356). Die Einschätzung der Wirksamkeit hängt daher von der Frage ab, wo im Spannungsfeld zwischen Accountability und Weiterentwicklung die betrachtete Praxis verortet wird (Newton, 2000, S. 158). Harvey (2024, S. 373) fasst den Diskurs pointiert zusammen: „Quality assurance pretends to be an instrument to improve but, as an improvement tool, it is incompetent: like cracking and [sic] egg with a steamroller“. Im englischsprachigen Diskurs hat sich daraus eine Kontroverse zwischen *quality assurance* und *quality enhancement* entwickelt, die bis heute prägend ist. Gefordert wird, beide Zwecke besser auszubalancieren (Danø & Stensaker, 2007) bzw. stärker auf Verbesserung und Lernen zu setzen (Harvey & Newton, 2007).

Vettori (2017) weist auf die Inkompatibilität beider Zwecke hin, da ihnen unterschiedliche Denkmuster zugrunde liegen. Er plädiert für eine stärkere Entkopplung und eine klare Zielgruppenorientierung: Qualitätssicherung nach außen, Qualitätsentwicklung nach innen. Ditzel (2022) greift diese Überlegung auf und ordnet die QM-Praxis in die Paradigmen von Evaluation (Chelmsky, 1997; Kromrey, 2001; Stockmann, 2016) ein. Entscheidend sei, die Eigenlogik beider Modi anzuerkennen. Diese entspannt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Bezugssysteme (externe Stakeholder versus lokale Handlungspraxis) und Informationsinteressen (Leistungsbewertung zum Zwecke der Legitimation versus Erkenntnisinteresse im Hinblick auf handlungspraktische Lernpotenziale). Auch gehen damit unterschiedliche Qualitätskonstruktionen einher. Im einen Fall lässt sich Qualität verstehen als Konformität mit externen Anforderungen, im anderen Fall als (kontinuierliche) Weiterentwicklung. Entsprechend stellt sich das Verfahren der internen Akkreditierung dann als wirksam dar, wenn externe Anforderungen erfüllt werden respektive wenn eine Reflexion und Weiterentwicklung erfolgt.

Diese Einordnung zeigt erstens, dass die Befunde der Analyse nicht nur für ein selektives Bild auf das Verfahren der internen Akkreditierung an der HAW Hamburg stehen. Auch aus der Forschung ist bekannt, dass Lehrende sich weniger für eine Konformität der Studiengänge mit externen Anforderungen interessieren. Sie sind an einer fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung und einem möglichst konkreten Bezug zur eigenen Lehrpraxis interessiert. Zweitens wird deutlich, dass mit den Handlungslogiken der Akkreditierung und der Studienreform nicht nur eine Aussage über Präferenzen oder Erwartungen von Lehrenden und ihr subjektives Erleben enttäuschter Erwartungen gemacht wird. Vielmehr repräsentieren die Handlungslogiken divergierende Formen, sich mit der Qualität von Studium und Lehre auseinanderzusetzen. Und dabei handelt es sich nicht um zwei sich ergänzende Sichtweisen, sondern um zwei grundlegend verschiedene Denk- und Handlungsweisen, die sich nicht einfach kombinieren lassen.

## 5.2 Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzung

Nicht nur die Ausgestaltung der internen Akkreditierung erfolgt im Spannungsfeld kontroll- und entwicklungsorientierter Ansätze, wie dies Beise und Braun (2018) zeigen. Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass auch die Wirksamkeit entlang von legitimations- und entwicklungsbezogenen Zielen beurteilt wird (vgl. auch Ditzel, 2025, S. 45ff.). Gleichzeitig systematisiert die Analyse unterschiedliche Bezugspunkte der Wirksamkeitseinschätzung, entlang derer sich die Handlungslogiken ausdifferenzieren lassen. Wann das Verfahren als hilfreich oder belastend empfunden wird bzw. wie das Verfahren idealiter ausgestaltet sein soll, hängt ausgehend vom Spannungsfeld zwischen Legitimation und Entwicklung von folgenden Gestaltungsfaktoren ab:

### Primäres Ziel des Verfahrens

Im Modus der Akkreditierung geht es um die Erfüllung externer Anforderungen und die Sicherstellung akkreditierter Studiengänge. Im Sinne von Konformität wird überprüft, inwieweit (formale) Anforderungen an die Studiengangsgestaltung erfüllt werden. Dadurch wird Legitimität hergestellt. Im Modus der Qualitätsentwicklung steht die kontinuierliche Weiterentwicklung im Vordergrund. Dabei gilt es, das Handeln einzelner Lehrender im Hinblick auf einen Studiengang als kollektive Leistung zu koordinieren. Im Sinne einer Reflexionsfunktion geht es darum, die Studiengänge zu reflektieren und dabei die Selbstwahrnehmung mit einer externen Perspektive abzugleichen. Dieses den ‚Spiegel Vorhalten‘ bildet die Grundlage, um im Sinne einer Dialogfunktion in einen Austausch über Studium und Lehre zu kommen.

### Thematische Ausrichtung

In engem Zusammenhang damit steht die Frage, welche Themen im Laufe des Verfahrens der internen Akkreditierung angesprochen werden. Fachinterne Diskussionen erfolgen überwiegend aus fachlich-inhaltlicher Perspektive. Es geht um die Themen, Inhalte, Theorien, Methoden und Instrumente eines Faches sowie um die Formen des Lehrens und Lernens. Im QM-Gespräch dominieren hingegen formale Aspekte wie Fristen, Auflagen und Akkreditierungskriterien. Dieser formale Blick auf Studium und Lehre hat für Lehrende nur wenig Bezug zur eigenen Lehrpraxis; diese „Fremdsprache“ beherrschen sie nicht.

#### Zeitpunkt der Thematisierung

Aus Sicht von Lehrenden ist es wünschenswert, formale und quantifizierende Aspekte möglichst frühzeitig im Verfahrensablauf anzusprechen, um sich damit im Zuge des fachinternen Diskurses auseinandersetzen zu können. Um einen *Bruch* zu vermeiden, ist es auch sinnvoll, wenn sich die Auflagen und Empfehlungen als wesentliche Ergebnisse des Verfahrens möglichst nachvollziehbar aus den aufgeworfenen Themen und Fragestellungen ableiten lassen und die Lehrenden sich davon nicht überrascht fühlen. Themen von strategischer Bedeutung lassen sich hingegen zu einem späteren Zeitpunkt adressieren, wenn der Austausch zwischen Fach und Präsidium ansteht.

#### Art und Weise des Diskurses

In Abgrenzung zu einer fachlich-inhaltlichen Auseinandersetzung mit Studium und Lehre steht ein formaler, schematisierender Blick („Notation“, „Skript“, „eingeübter Tanz“) in der Kritik. Auf diese Weise ist eine formale Thematisierung eng verbunden mit Praktiken des Überprüfens, des Abklopfens und Abgleichens als primärem Modus der Beobachtung. Folglich lässt sich der Unterschied zwischen fachlichem und formalem Diskurs sowohl an konkreten Themen wie Fristen, Verfahrensweisen oder Dokumentationsanforderungen als auch an der Art des Thematisierens ausmachen.

#### Ebenen des Diskurses

Die fachlich-inhaltliche Diskussion zu Studiengängen wird von Lehrenden auf Ebene der Fächer gesehen, z. B. durch die tägliche Auseinandersetzung im Rahmen der Lehre oder die Diskussionen im Qualitätszirkel. Eine abermalige Auseinandersetzung mit diesen Punkten durch das institutionalisierte QM bzw. das Präsidium durch Erörterung der Maßnahmenplanung im Rahmen des QM-Gesprächs wird eher als formalistisch angesehen, da es sich um ‚bloßes‘ Überprüfen handelt. Auf übergeordneter Ebene des Austauschs zwischen Präsidium und Fach werden vor allem Themen der strategischen Ausrichtung von Studiengängen sowie zu den Rahmenbedingungen des Lehrens und Studierens gesehen.

### 5.3 Methodische Reflexionen

#### Perspektive der Lehrenden steht im Fokus

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Perspektive der Lehrenden. Dies ist entwicklungs- und forschungspragmatisch begründet, da Lehrende an der Weiterentwicklung des Verfahrens selektiv beteiligt sind, ihre Sichtweise jedoch maßgeblich beeinflusst, wie das Verfahren vor Ort gelebt wird. Die Perspektiven von Hochschulleitung und Studierenden wurden nur am Rande berücksichtigt. Für eine umfassendere Analyse wäre ein Vergleich unterschiedlicher Akteursgruppen erforderlich, um divergierende Orientierungen in kontrastierendem Vergleich zu rekonstruieren und einzuordnen.

#### Generalisierungsanspruch: Typologie divergierender Zwecke

Die qualitative Evaluation verfolgt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern auf Spezifität (Kardorff, 2012, S. 245). Ziel ist ein tieferes Verständnis sozialer Prozesse. In diesem Sinne ermöglicht die komparative Analyse die Rekonstruktion von Differenzerfahrungen, etwa zwischen Erwartungen an das Verfahren und der erlebten Form des QM-Gesprächs. Diese Differenzen wurden als *Brüche* beschrieben und in drei Facetten rekonstruiert: zeitliche Abfolge, Diskursmodus und Entkopplung von Entwicklung und Akkreditierung. Weitere Facetten könnten sich aus zusätzlichen Gruppendiskussionen ergeben. Der Beitrag der Analyse liegt jedoch weniger darin, die Vielfältigkeit unterschiedlicher Differenzerfahrungen zu entfalten, sondern mit dem Span-

nungsfeld zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungslogik eine Erklärungsfolie für divergierende Einschätzungen zur Wirkung und Wirksamkeit interner Akkreditierungsverfahren zu beschreiben. Die herausgearbeitete Typenbildung erlaubt, implizite Orientierungen sichtbar zu machen. Dennoch fehlen Vergleichshorizonte, um Unterschiede zwischen Fächern oder organisationalen Kontexten bzw. Milieus systematisch zu erfassen. Daraus ergibt sich ein Bedarf für weiterführende Forschung. Gleichwohl liefert die Analyse belastbare Befunde als Grundlage für eine Reflexion der Praxis.

## 6 Praktische Implikationen

Die Analyse verdeutlicht, dass die Weiterentwicklung von Verfahren der internen Akkreditierung vor allem vom Verhältnis zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus abhängt. Beide Modi repräsentieren unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken. Die Herausforderung besteht darin, diese beiden Funktionen so zu gestalten, dass sie realistische Erwartungen erzeugen und den unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden.

Ausgehend von den vorgestellten Befunden der Analyse kann sich die Ausgestaltung und Reflexion von Ansätzen der internen Akkreditierung an Hochschulen an den nachfolgenden Themen und Fragestellungen orientieren:

### Erwartungen explizieren

Eine erste Implikation der Analyse besteht darin, sich der unterschiedlichen Erwartungen an das Verfahren der internen Akkreditierung bewusst zu sein, die Ziele zu explizieren und klar zu kommunizieren. Dies gilt gerade bezogen auf einzelne Verfahrenselemente. Die Analyse zeigt, dass divergierende Erwartungen zu Frustration und Enttäuschung führen. Eine transparente Kommunikation kann dazu beitragen, Missverständnisse zu vermeiden.

### Primären Modus definieren

Neben der Explikation von Zielen ist eine grundlegende Klärung erforderlich, welche Bedeutung dem Akkreditierungs- und dem Entwicklungsmodus bei der Ausgestaltung des Verfahrens und seiner Elemente zukommt. Alle Beteiligten sollten wissen, ob ein Verfahrenselement primär der Akkreditierung oder der Entwicklung dient. Dies kann helfen, Enttäuschungen vorzubeugen und die Eigenlogik beider Modi zu respektieren. Der Begriff des Modus sensibilisiert dafür, dass eine Differenzierung nicht nur zeitlicher Natur sein muss, sondern sich auch auf die herausgearbeiteten divergierenden Funktionslogiken sowie die damit einhergehenden Denk- und Handlungsweisen bezieht, die sich jeweils auf unterschiedliche Referenzsysteme richten.

### Entwicklungsaspekte stärken

Lehrende fordern – ausgehend von ihrem Blick auf die lokale Praxis, Bezugnehmend auf fachdisziplinäre Denkweisen, Methoden und Theorien sowie basierend auf einem Interesse an der Weiterentwicklung von Lehre und Studiengängen –, Entwicklungsaspekten im Zuge des Verfahrens der internen Akkreditierung mehr Raum zu geben. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus strukturell inkompatible Denk- und Handlungsweisen darstellen. Sie sind auf ihr jeweiliges Referenzsystem hin zu denken und können nicht als jeweils für alle Handlungskontexte einer Hochschule gleichermaßen relevant gelten (Ditzel, 2022; Vettori, 2017).

#### Entkopplung von Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus

Die Stärkung von Entwicklungsaspekten berührt daher auch die Frage nach einer strukturellen Entkopplung von Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus. Eine solche Entkopplung kann sich entweder auf eine Ausdifferenzierung zweier eigenständiger Teilverfahren bzw. Zyklen beziehen oder auf die primäre Zuordnung einzelner Verfahrenselemente zu einem der Modi. Letzteres ermöglicht eine Flexibilisierung, gerade mit Blick auf Unterschiede in Strukturierbarkeit und Planbarkeit von Akkreditierung und Studienreform.

Dabei lässt sich eine Differenzierung zwischen Akkreditierungs- und Entwicklungsmodus entlang unterschiedlicher Gestaltungsprinzipien vollziehen. Daraus entstehen jeweils unterschiedliche Optionen der Praxisgestaltung:

#### Verschlankeung vs. Ausdifferenzierung

- Erstens können Verfahrenselemente, die primär der Akkreditierungsfunktion dienen, möglichst schlank ausgestaltet sein. Sie können mit weniger Datenmaterial arbeiten, weniger Personen involvieren bzw. hinsichtlich ihrer Notwendigkeit grundsätzlich hinterfragt werden. Im Entwicklungsmodus können umfangreichere Daten, eine breitere Beteiligung und arbeitsintensivere Prozesse adäquat sein.

#### Grad der zeitlichen Strukturierung

- Zweitens geht es um den Grad der zeitlichen Vorstrukturierung des Verfahrens. Eine engmaschige Strukturierung kann sich – sofern überhaupt notwendig – auf den Akkreditierungsmodus beschränken. Entwicklungsprozesse erfordern flexible Formate und ein flexibles Vorgehen, um dynamische Reformanlässe und Ereignisse zu berücksichtigen.

#### Ausgestaltung der zeitlichen Strukturierung

- Drittens kann bei der zeitlichen Strukturierung der Verfahrenselemente darauf geachtet werden, formale und quantifizierende Qualitätsaspekte frühzeitig zu thematisieren, bevor inhaltliche Diskussionen beginnen. Gleichzeitig lassen sie sich in vorbereitende Prozesse auslagern. Von Lehrenden als relevant angesehene Austauschformate lassen sich damit von formalen Diskussionen entlasten und offener anlegen. Entscheidend ist die Frage, wann welche Verfahrenselemente vorgesehen sind und welche Themen adressiert werden.

#### Prozessbeteiligte

- Viertens lässt sich abhängig vom primären Handlungsmodus entscheiden, welche Akteur\*innen je Verfahrensschritt zu beteiligen sind. Die Einbindung von externen Expert\*innen bietet sich für ein inhaltliches Feedback und der Austausch mit dem Präsidium für strategische Themen an. Beides lässt sich eher dem Entwicklungsmodus zuordnen. Auch Studierende können insbesondere an entwicklungsorientierten Verfahrenselementen beteiligt werden.

#### Zuständigkeiten der Verfahrensbegleitung

- Fünftens lassen sich Zuständigkeiten in der Begleitung von Verfahrenselementen im Akkreditierungs-/Entwicklungsmodus differenzieren. Während dem institutionalisierten QM üblicherweise die Rolle der Konformitätsprüfung im Hinblick auf formale und juristische Themen zukommt, erscheint in entwicklungsorientierten Verfahrenselementen die Einbeziehung hochschuldidaktischer Expertise gewinnbringend.

## Literatur

- Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics responses to quality in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>.
- Banditt, C., Reimann, M., & Wawrzynek, J. (2023). Die Evaluierung einer Evaluierung als Beobachtung zweiter Ordnung. Eine Metaevaluation der internen Akkreditierung von Studienprogrammen an einer systemakkreditierten Hochschule. *Zeitschrift für Evaluation*, 2023(1), 55–75. <https://doi.org/10.31244/zfe.2023.01.04>.
- Beise, A. S., & Braun, E. (2018). Systemakkreditierung zwischen Rechenschaftslegung, Steuerung und Qualitätsentwicklung: Befunde zu Zielen und Instrumenten der Hochschulen aus zwei qualitativen Studien. *Qualität in der Wissenschaft*, 12(2+3), 31–39.
- Bohnsack, R. (2012). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 369–384). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241–270). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11).
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27–66). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w.5>.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1198z6w>
- Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a New Evaluation Society. *Evaluation*, 3(1), 97–109. <https://doi.org/10.1177/135638909700300107>.
- Cheng, M. (2009). Academics Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13538320903343008>.
- Danø, T., & Stensaker, B. (2007). Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996-2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/13538320701272839>.
- Ditzel, B. (2019). Wirksamkeitsfeststellung und Sinnzuschreibung: Sensemaking als Forschungsperspektive und Methodologie zur Analyse qualitätsbezogener Steuerungspraktiken. In F. Reith, B. Ditzel, M. Seyfried, I. Steinhardt, & T. Scheytt (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 55–87). Rainer Hampp.
- Ditzel, B. (2021). Wie sich die ‚Stimmen der Praxis‘ für Wirkungsbetrachtungen nutzbar machen lassen: Reflexionsangebote einer interpretativen Wirkungsforschung für das Projekt ‚Lehre lotsen‘. In M. Bessenrodt-Weberpals & C. Kühnel (Hrsg.), *Lehre Lotsen 2016 – 2020: Zweite Förderphase. Dialogorientierte Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 144–176). HAW Hamburg.
- Ditzel, B. (2022). Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Paradoxien, Probleme, Perspektiven* (S. 57–108). Beltz Juventa.
- Ditzel, B. (2025). *Qualitätsmanagement an Hochschulen. Ergebnisse einer qualitativen Delphi-Studie zu Bestimmungsmomenten von QM als Steuerungspraxis*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/327>.

- EQA. (2025). Akkreditierung von Studiengängen. HAW Hamburg, Betriebseinheit Evaluation, Qualitätsmanagement, Akkreditierung (EQA). <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/hochschuleinheiten/evaluation-qualitaetsmanagement-akkreditierung-eqa/akkreditierung/akkreditierung-von-studiengaengen>.
- Harvey, L. C. (2024). What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 30(3), 360–375. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2385793>.
- Harvey, L. C., & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Hrsg.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (S. 225–245). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_9).
- HAW Hamburg. (2025). Richtlinie zur internen Akkreditierung an der HAW Hamburg.
- Kardorff, E. von. (2012). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 238–250). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141–155. <https://doi.org/10.1108/09684881111125041>.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2013). Teachers' conceptions of quality and organisational values in higher education: Compliance or enhancement? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 152–166. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.611590>.
- Koppenborg, M., Koch, S., & Smikale, S. (2024). Die Qualität des Qualitätsmanagements: Ein Design zur Evaluation eines Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre. *Zeitschrift für Evaluation*, 2024(01), 10–34. <https://doi.org/10.31244/zfe.2024.01.02>
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. *Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–132.
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–51.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/713692740>.
- Röbken, H., & Overberg, J. (2021). Ein systematisches Review zur Systemakkreditierung in Deutschland: Publikationen, Diskurse und Befunde. *Qualität in der Wissenschaft*, 15(2), 49–56.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Academics' perceptions on the purposes of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 18(3), 349–366. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733550>.
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2016). The perceived impact of external evaluation: The system, organisation and individual levels – Estonian case. *Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0001-4>.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L. C., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/02602930903432074>.
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_2).
- Suwalski, P. (2020). Systemakkreditierung an Hochschulen: Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k6tn>.

Vettori, O. (2017). Manifeste Harmonie und latente Konflikte – Das Spannungsfeld zwischen strategischem Qualitätsmanagement und stakeholderorientierter Qualitätssicherung. In S. Boomers, S. Hahn, & J. Ölbey (Hrsg.), QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin, 2./3. März 2015 (S. 79–85). Freie Universität Berlin. <http://doi.org/10.17169/refubium-24427>.

### Erklärung zur Nutzung von KI-Werkzeugen

Für die sprachliche Überarbeitung des Manuskripts wurde das KI-gestützte Schreibsystem Microsoft Copilot (Version: GPT-5; Build: Word-Integration, Stand: 12.2025) verwendet. Der Einsatz beschränkte sich auf stilistische Optimierungen, Umformulierungen, Kürzungen sowie die Verbesserung von Klarheit und Lesbarkeit eigener Textpassagen.

## Anhang

### Erzählaufforderungen und Fragestellungen der Gruppendiskussionen

<b>Narrative Phase</b>	<p>Sie hatten das QM-Gespräch im vergangenen Semester, mit dem das Verfahren der internen Akkreditierung für ihr Department abgeschlossen wurde.</p> <p>Wenn sie die einzelnen Schritte noch einmal Revue passieren lassen: Was sind die wesentlichen Dinge, die ihnen dabei durch den Kopf gehen? Wie haben sie das Verfahren mit seinen einzelnen Bestandteilen erlebt? Was wäre ihnen wichtig im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Verfahrens?</p>
<b>Evaluative Phase</b>	<p>Was ist ihrer Meinung nach das Problem oder die Frage, auf das der Prozess der internen Akkreditierung die Antwort darstellt?</p> <p>Welche Aspekte des Verfahrens haben sie als Bereicherung und welche als Problem empfunden? Und weshalb?</p> <p>Was ist ihnen bezogen auf die Weiterentwicklung des Verfahrens der internen Akkreditierung besonders wichtig? Wozu würden sie das Verfahren gerne nutzen?</p> <p>Wenn sie bereits jetzt an das nächste Verfahren denken: Gibt es Themen, die sie vermisst haben und die in Zukunft stärker berücksichtigt werden sollten? Oder gibt es Themen, die ihrer Meinung zu stark präsent waren und zukünftig weniger stark berücksichtigt werden sollten?</p>