

Gleichwertig, nicht gleichartig

Fragen an die Qualität und Qualitätssicherung
neuer hochschulischer Weiterbildungsangebote in
Österreich

von **Jürgen Petersen**

1 Hochschulische Weiterbildung: Ein weites Feld der Möglichkeiten

Die österreichische Reform der hochschulischen Weiterbildung 2021 basierte auf der empirisch untermauerten Erkenntnis, dass hochschulische Weiterbildung seit Jahren im Wachstum begriffen ist und dabei eine zunehmende Vielfalt aufweist (vgl. Kulhanek et al. 2019). Dieses zusätzliche, die sogenannten „ordentlichen Studien“ ergänzende Feld wird hochschulpolitisch im Sinne eines variantenreichen, nachfrageorientierten und flexiblen Angebots in der Hochschulbildung positiv bewertet. So heißt es beispielsweise im „Österreichischen Hochschulplan 2030“: „Handlungsfeld 6. Hochschulen ermöglichen, in Entsprechung ihrer jeweiligen Profile, ein ausreichend großes und vielfältiges Studien- und Weiterbildungsangebot“ (BMBWF 2022, S. 23). Die darin erkennbare Ausrichtung und Erwartungshaltung könnte wie folgt zusammengefasst werden: Jeder hochschulische Sektor, jede Hochschule (Universitäten immer mitgemeint) bietet passgenaue und aktuelle Angebote für die jeweilige Region, die jeweiligen Weiterbildungsinteressierten und die jeweiligen Arbeitgeber*innen an, die zugleich an das Portfolio der jeweiligen hochschuleigenen Expertise und das hochschulische Profil anschlussfähig sind. Diese positive Perspektive zeichnet einen weitgehend freien, sich selbst regulierenden Markt von Angebot und Nachfrage, von Möglichkeiten und Bedarfen.

Das weite Feld der hochschulischen Weiterbildung

In der zitierten Studie des Instituts für Höhere Studien (Kulhanek et al. 2019) werden die zum damaligen Zeitpunkt rund 1000 existierenden Weiterbildungsangebote in Österreich entsprechend in Format, Dauer, Abschluss, Hochschulsektor und Hochschule differenziert. Es war und ist verständlich, dass Angebote der Fort- und Weiterbildung in Umfang, Ausrichtung und Nutzererwartung breit differieren. Von (sehr) kurzen, direkt in die berufliche Praxis einfließenden Fortbildungsangeboten (z. B. „Die Naschkatze – Zuckerprävention für Kinder“, Pädagogische Hochschule Steiermark, 4 Stunden) über mehrsemestrige, allgemein fachlich weiterbildende Angebote wie beispielsweise „Baucontrolling“ (Universität für Weiterbildung Krems, 3 Semester) bis hin zu allgemein kompetenzerweiternden Varianten wie bspw. dem Universitätslehrgang „Philosophische Praxis“ (Abschluss: „Akademische*r philosophische*r Praktiker*in“, 4 Semester) an der Universität Wien. Zwischen berufsbezogener, fokussierter Kompetenzerweiterung und allgemeinem, lebensbegleitendem Bildungsinteresse spannt sich so ein weites Feld auf. Im Sinne von zeitlich, örtlich und thematisch flexiblen, zunehmend individualisierten Bildungsangeboten (vgl. dazu die Ausführungen von E. Wilhelm im vorliegenden Sammelband) ist diese Entwicklung als Ergänzung der „ordentlichen“ Studien in der Hochschulbildung durchaus wünschenswert.

So wünschenswert diese Vielfalt einerseits ist, so sehr sind auch deren Nachteile deutlich. Hierzu zählen u. a. intransparente Vielfalt der Angebote und Abschlüsse, schwierige Einordnung der Abschlüsse in das gestufte hochschulische Bildungssystem, mangelnde Benennbarkeit und Erkennbarkeit von Qualität (vgl. Allmayer 2021, S. 182). Das **erste** Defizit – die Unübersichtlichkeit – war auch die eindeutige Schlussfolgerung der bereits erwähnten IHS-Studie, wonach ein „Wildwuchs“ entstanden sei, ein unkontrollierbarer, undurchschaubarer zweiter Bildungsmarkt (Kulhanek et al. 2019, S. 106). Mit der Heterogenität des Angebotes war (und ist) eine Heterogenität der Abschlüsse und Benennungen verbunden, was einerseits für Weiterbildungsinteressierte, Absolvent*innen von Lehrgängen, arbeitgebende Organisationen etc. die Einordnung der Qualifikation erschwert. Es verringert andererseits aber auch abstrakt den Wert von Weiterbildungsabschlüssen als „institutionalisiertes kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1992, S. 61 ff.), also als formalisierter wie symbolischer Nachweis einer erworbenen Bildung (Zertifikat, Führung eines akademischen Titels). Dies gilt bemerkenswerterweise nicht nur für die

Weiterbildungsabschlüsse selbst, sondern indirekt auch für die Abschlüsse regulärer, „ordentlicher“ Studien – wer kann (konnte) die Unterschiede zwischen einem regulären Masterabschluss, einem weiterbildenden Masterabschluss und z. B. eine*r „Akademischen*r Praktiker*in“ noch genau benennen?

Das **zweite** Defizit ist die formal eindeutige, in der Praxis aber unklare Einordbarkeit von Weiterbildungsabschlüssen in das Studiensystem. Rechtlich waren Weiterbildungsabschlüsse mit akademischen Graden bislang generell nicht anschlussfähig; sie unterschieden sich also eindeutig von „ordentlichen“ Studienabschlüssen (vgl. Hauser 2020¹, S. 237). Dass dennoch auch gleichlautend anmutende Grade – insbesondere im Masterbereich – vergeben werden konnten, erschließt sich auf der semantischen Ebene nicht. Widersprüchlich waren auch gesetzliche Vorgaben wie beispielsweise im Fachhochstudiengesetz:

„Im Studienplan eines Lehrganges zur Weiterbildung dürfen im jeweiligen Fach international gebräuchliche Mastergrade festgelegt werden, die den Absolventinnen und Absolventen jener Lehrgänge zur Weiterbildung zu verleihen sind, deren Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen entsprechender ausländischer Masterstudien vergleichbar sind.“ (FHStG § 9 Abs. 2)

Es erschließt sich nicht, warum hier einerseits eine Vergleichbarkeit mit regulären (und sogar) internationalen Masterabschlüssen gefordert, andererseits aber eine dem gestuften Abschluss entsprechende Anschlussfähigkeit (hier: nach dem Masterabschluss das Doktoratsstudium) nicht ermöglicht wurde. Warum hier auf die internationale und nicht nationale Vergleichbarkeit (ein an sich schon schwieriger, da undefinierter Rechtsbegriff) abgestellt wird, bleibt ebenso unverständlich.²

-
- 1 Der Kommentar von 2020 bezieht sich schon auf das Fachhochschulgesetz nach der 17. Novelle von 2020, aber noch vor der Novellierung durch das „Weiterbildungspaket“ 2021.
 - 2 In Ausnahmefällen wird eine vage internationale Vergleichbarkeit auch im „Weiterbildungspaket“ weiterhin gefordert. „Der Arbeitsaufwand für ein außerordentliches Masterstudium kann in Ausnahmefällen weniger ECTS-Anrechnungspunkte betragen, wenn dieses in Umfang und Anforderungen mit mehreren fachlich in Frage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar ist.“ (§ 56 Abs. 2 UG, vgl. auch die Regelungen zum „Executive Master of Business Administration“ in § 70 Abs. 1 Z. 3 UG)

Das **dritte** und hier exemplarisch letzte Defizit der prä-novellierten Weiterbildung ist die hochschulindividuelle und damit eher fragmentierte Sicherung der Qualität der Weiterbildung. In der Perspektive hochschuleigener interner Qualitätssicherung blieben die Vorgaben gering. Auch hier sei das FHStG (§ 9 Abs. 1) zitiert: „Diese Lehrgänge zur Weiterbildung sind in einer angemessenen Form in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden.“ Auch im UG war – und ist – festgelegt, dass das gesamte Leistungsspektrum der Universität durch das interne Qualitätsmanagementsystem erfasst werden muss – inklusive der Weiterbildung (vgl. § 14 Abs. 1 UG). Das Instrument des Audits mit abschließender Zertifizierung des internen Qualitätsmanagementsystems für öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und seit 2020 auch für Pädagogische Hochschulen schließt explizit die Weiterbildungsangebote ein (§ 22 Abs. 2 Z 5 HS-QSG) und fordert hier den Nachweis von „Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung“. Das Audit blieb und bleibt aber ein Instrument der nur indirekten externen Qualitätssicherung und erlaubt somit divers ausgestaltete Prozesse und Strukturen, die mutmaßlich im Bereich der hochschulischen Weiterbildung eher unterschiedliche Durchgriffskraft haben.

Flurbereinigung: Das „Weiterbildungspaket“ von 2021

Mit dem „Weiterbildungspaket“ hat der österreichische Gesetzgeber 2021 auf diese Herausforderungen reagiert und sie – in Teilen und in Teilen durchaus überraschend – neu reguliert.

Diese Neuregelung der hochschulischen Weiterbildung schafft eine neue Kategorie an Studiengängen und Abschlüssen. Mit den „außerordentlichen Bachelorstudien“ und „außerordentlichen Masterstudien“ (§ 9 Abs. 1 FHG) sind nun eigene, klar identifizierbare akademische Grade verbunden: der Bachelor bzw. Master of Arts oder Science (Continuing Education), der Bachelor bzw. Master Professional (in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen) sowie die Abschlüsse MBA, Executive MBA und der Master of Laws (LL.M.). Nicht näher reguliert wurde hingegen die weiterhin umfangreiche Kategorie der sonstigen Lehrgänge, also der Weiterbildungsangebote, die nicht mit einem der neuen akademischen Grade abschließen – auch „akademische“ Bezeichnungen können weiterhin verliehen werden (§ 9 FHG; §§ 10a, 10b PrivHG; §§ 51, 56, 87a UG; §§ 64 HG).

Im Weiteren sollen diese nicht regulierten, nicht mit den genannten Bachelor- und Mastergraden abschließenden außerordentlichen Angebote hochschulischer Weiterbildung nicht weiter betrachtet werden. Ob es hier auch eines Schrittes zu mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung bedarf, kann in diesem Rahmen nicht diskutiert werden. Vielmehr richtet sich der vorliegende Beitrag im Folgenden auf die neuen Weiterbildungslehrgänge als Bachelor- und Masterangebote.

Zentrale Merkmale dieser neuen Universitäts- und Hochschullehrgänge sind (1) die genannten neuen Abschlussbezeichnungen, (2) eine Neuregelung der Zugangsvoraussetzungen zu den außerordentlichen Studien (siehe hierzu den Beitrag von A. Obereder in diesem Sammelband) und vor allem (3) die Anschlussfähigkeit an ordentliche wie außerordentliche Studiengänge der nächsthöheren Qualifikationsstufe (vom Bachelor zum Master; vom Master zum Doktorat). Letzteres war eines der klar intendierten Ziele einer Neuregelung im Rahmen des „Weiterbildungspaketes“: das Manko der mangelnden Anschlussfähigkeit der bisherigen Weiterbildungsangebote zu beheben und eine Durchlässigkeit im Rahmen der Bologna-Architektur zu schaffen:

„Die Zielsetzungen der Reform sind: [...] - Gleichwertigkeit zu ordentlichen Studien: Außerordentliche Bachelor- und Masterstudien entsprechen den Vorgaben der Bologna-Architektur. Damit wird auch im internationalen Vergleich die Stellung des österreichischen Weiterbildungsmasters geklärt.“ (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 1 f.)

Mit dieser Anschlussfähigkeit wurde die schon länger bestehende Forderung nach „Gleichwertigkeit“ und der damit verbundenen Durchlässigkeit der hochschulischen Weiterbildung nun gesetzlich verankert. Ministerium und Parlament gingen dabei im internationalen Vergleich einen konsequenten Weg, der beispielsweise über das schweizerische System hinausweist (siehe den Beitrag von E. Wilhelm in diesem Band).

Ob die Akzeptanz der neuen Weiterbildungsabschlüsse an den Hochschulen im In- und Ausland in der Praxis gegeben sein wird, sei dahingestellt. Wichtig ist hier, dass mit der Einordnung in die gestufte Studienstruktur nun die Gleichwertigkeit mit den bisherigen „ordentlichen“ Studienangeboten formal gegeben ist. Gleichzeitig bleiben sie aber als „außerordentliche“ Bachelor-/Masterstudien (auch gesetzlich) klassifiziert und sind damit weiterhin von den „ordentlichen“ Studien und Abschlüssen unterscheidbar. Eine

Differenzierung, eine Ungleichartigkeit ist somit explizit im „Weiterbildungspaket“ intendiert:

„Klargestellt wird auch, dass die mit der Novelle neu gestalteten außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien gleichwertig zu ordentlichen Studien sind. Damit wird die Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien ausdrücklich verankert. Auch wenn die Studienangebote unterschiedliche Zielgruppen adressieren und unterschiedliche formale Rahmenbedingungen haben, soll gegenseitige Durchlässigkeit ermöglicht werden, zB der Abschluss eines ordentlichen Masterstudiums mit vorangegangenem außerordentlichem Bachelorstudium oder die Zulassung zum Doktorat mit Abschluss eines außerordentlichen Masterstudiums nach Maßgabe der weiteren entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen betreffend Zulassung zu einem Doktoratsstudium.“ (ebd., S. 9)

Diese Ungleichartigkeit des Gleichwertigen ist bemerkenswert. Die „unterschiedlichen Zielgruppen“ und die unterschiedlichen „formalen Rahmenbedingungen“ sind dabei nur zwei Facetten der weiterhin gewollten Andersartigkeit der neuen Weiterbildungsstudiengänge und -abschlüsse.

Im Folgenden soll der Fokus auf der Frage liegen, wie es nun um die Qualität und die Qualitätssicherung dieser neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote bestellt ist. Dabei ist das Spannungsfeld zwischen formaler Gleichwertigkeit einerseits und offenbar intendierter inhaltlicher Unterschiedlichkeit ein Ausgangspunkt. Dahinter steht allerdings die grundsätzlichere Frage: Was bedeutet Qualität und Qualitätssicherung für weiterhin unterschiedlich intendierte, aber formal gleichwertige Studienangebote? Wie ist, kann und sollte eine angemessene Qualitätssicherung dieser neuen Kategorie an anschlussfähigen Bachelor- und Masterabschlüssen aussehen?

2 Qualität und Qualitätssicherung: Perspektiven, Erwartungen und Funktionen

Qualität hochschulischer Bildung ist ohne Zweifel mittlerweile ein Anspruch, dem jede Art von tertiärem Studienangebot und jede anbietende hochschulische Institution verpflichtet sein sollte. Gleichzeitig bleibt hochschulische

Qualität immer diskursiv: „Der Qualitätsbegriff ist – so wie übrigens auch der Bildungsbegriff – für alles offen; das macht ihn ja so unberechenbar und gefährlich.“ (Sohm 2013, S. 53) Die Offenheit des Qualitätsbegriffs entsteht durch involvierte Perspektiven und Ausrichtungen, die sich je nach Kontext – von Forschung, Praxiserfahrung, Kompetenzerwerb, Third Mission etc. – unterscheiden. Im Kern ist Qualität somit am besten als ein relationaler Begriff verstanden, der das Verständnis und die Erwartungen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Studierende, Lehrende, Hochschulorgane, Gesellschaft, Politik ...) an hochschulische Bildung einschließt (vgl. Rigbers 2022, S. 36 f.). Diese multiperspektivische Eigenschaft von Qualität wird in der Hochschulbildung – um eine lange Diskussion kurz zu fassen – mittlerweile mehr als Vorteil denn als Nachteil gewertet.

Im Qualitätsdiskurs rückt dann nachfolgend die Sicherung dieser Qualität in den Fokus, in ihrer hochschulisch-internen, institutionellen Spielart wie auch in deren Verbindung zur externen Qualitätssicherung durch hochschuldistanzierte Instanzen wie Qualitätssicherungsagenturen. Benjamin Ditzel (2022, S. 63) hat in einem Überblick die mittlerweile ebenfalls extensive Diskussion zu Aufgaben, Formen und Sichtweisen der Qualitätssicherung (unter diesem Begriff werden hier der Einfachheit halber Qualitätsmanagement sowie externe und interne Qualitätssicherung sowie auch Evaluationen mit ähnlicher Zielsetzung subsumiert) zusammengefasst. Demnach umfasst die Qualitätssicherung folgende Ziele und Funktionen:

1. Legitimation: Qualitätsbewertung durch externe und interne Stakeholder im Sinne einer „Leistungsbewertung“ auf Basis definierter Anforderungen, Erzeugung von Verantwortlichkeit („Accountability“)
2. Kontrolle: Qualitätsmanagement und -sicherung als Kontrolle der Zielerreichung („fitness for purpose“) und damit Leistungsbewertung und Erfolgskontrolle, Verbesserung der internen Steuerung
3. Entwicklung: kontinuierliche Verbesserung der Qualität durch begleitende, formative Reflexion der Praxis im Dialog auf verschiedenen Ebenen³

3 Eine vierte von Ditzel (2022) dargestellte Funktionslogik des QM ist die der Forschung über Qualitätsmanagement, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren; dies spielt hier keine Rolle.

Die drei Funktionen sind weitgehend mit der chronologischen Entwicklung der Qualitätssicherung kongruent, wie sie beispielhaft Antonio Loprieno (2014, S. 22 f.) skizziert. In einer ersten Phase der Bologna-Reform lag der Fokus auf der Überprüfung einer angenommenen, ja behaupteten Qualität bestehender akademischer Ausbildung. In der zweiten Phase ging eine Standardisierung externer Qualitätssicherung (Gesetze, Verordnungen, Kriterien etc.) mit dem Aufbau interner Qualitätsmanagementsysteme einher. In einer dritten Phase rückte die formative Qualitätsentwicklung, das Ziel einer fortlaufenden Verbesserung der Qualität, in den Vordergrund. Lucien Bollaert deutet schon 2014 eine vierte Phase an, nämlich die Etablierung einer „Qualitätskultur“. Sie soll hochschulintern auf geteilten und in der Praxis breit verankerten und quasi selbstverständlichen Qualitätsaufmerksamkeit und -entwicklung („in a natural way“) basieren. Von außen wird diese Qualität erkannt und die Anspruchsgruppen der Hochschule vertrauen der Qualität der Institution und ihrer Angebote (vgl. Bollaert 2014, S. 16).

Diese vier Funktionen und Phasen der Qualitätssicherung lassen sich nicht bestimmten Instrumentarien zuordnen, aber dahingehend differenzieren, ob sie eher auf interne Qualitätsprozesse (Evaluationen, systemisches Qualitätsmanagement, Benchmarking etc.) oder eher auf extern Prozesse und Verfahren (Programmakkreditierung, institutionelle Audits etc.) zurückgreifen. Diese externen vs. internen Beziehungen sind hier grob nach ihrer Intensität skizziert:

Tabelle 1: Funktionen des QM in Bezug auf Studium und Lehre

Funktion / Phase	Funktionsziel des QM	Funktionsart des QM	Interne Standards & Prozesse	Externe Standards & Prozesse
1	Legitimation	Leistungsbeurteilung	Schwach	Stark
2	Zielerreichung	Kontrolle der Zielerreichung	Mittel	Mittel
3	Entwicklung	Reflexion/Diskurs	Stark	Schwach
4	Vertrauen	Qualitätskultur	Mittel	Schwach

Quelle: Eigene Darstellung.

3 Qualität und Qualitätssicherung neuer hochschulischer Weiterbildung: Erwartungsrahmen, Prozesse und (erste) Bewertungen

Ausgehend von dem oben erläuterten relationalen Qualitätsbegriff ist zu fragen, welche Qualitätserwartungen an die neuen weiterbildenden Bachelor- und Masterstudien gestellt werden bzw. gestellt werden sollten. Denn offenbar sind es andere Erwartungen, als sie sowohl für die „ordentlichen“ Studien als auch für die weiterhin fortbestehenden, nicht regulierten Weiterbildungsangebote gelten. Ein relationales Verständnis von Qualität hat natürlich immer das Problem, dass unterschiedliche Anspruchsgruppen – Studieninteressierte, Studierende, Hochschulleitungen, Programmleitungen, Unternehmen etc. – aus ihrer Sicht jeweils verschiedene, also auf einer bestimmten Relation zur Hochschule basierende Erwartungen an ein hochschulisches Angebot haben. Die erwarteten Zwecke („purposes“), die den neuen Weiterbildungsstudien zugeschrieben werden, divergieren dementsprechend und können durchaus widersprüchlich ausfallen. Die daraus resultierende Frage, was eine gute oder hohe Qualität im Sinne von Qualität als „fitness for purpose“ (Rigbers 2022, S. 38) sein kann, ist nicht einfach zu beantworten (vgl. für die öffentlichen Universitäten Gornik 2018). Andererseits lassen sich die Erwartungen beschreiben, die dazu geführt haben, dass im „Weiterbildungspaket“ die neuen gleichwertigen, aber eben explizit nicht gleichartigen Angebote und Abschlüsse eingeführt wurden. Hierzu zählen einige idealtypische Zweckerwartungen, die sich im Kontrast zu den „ordentlichen“ Studien wie folgt abbilden lassen:

- Hohe beruflich-praktische Relevanz und Verwertbarkeit (vs. eine wissenschaftlich-methodische Ausrichtung mit möglicher Hochschulkarriere)
- Fortlaufende Aktualität der Inhalte und angewandten Methoden (vs. fachlich-historische Tiefe und theoretische Perspektivvielfalt)
- Organisatorische Flexibilität und hohe Studierbarkeit parallel zu fortgeschrittener beruflicher Tätigkeit (vs. Vollzeitstudien oder berufsermöglichenden Varianten)
- Variable, aber optimierte Curricula mit konkreten Schwerpunktsetzungen (vs. inhaltliche offenere Curricula mit Möglichkeit zu spezieller Vertiefung)
- Offenheit des Zugangs und breite fachlich-berufliche Vorkenntnisse (vs. fachlich-inhaltliche Anforderungen/Erwartungen, insbesondere im Masterbereich)

Diese Liste und Gegenüberstellung des „purpose“ von hochschulischer Weiterbildung im eher allgemeinen Sinne und im Vergleich zu den „ordentlichen“ Studien ist weder abgeschlossen, noch kann sie hier in diesem Rahmen breit auf empirischem Material basiert werden. Aber schlaglichtartig dürften diese Pauschalisierungen aus mehreren Perspektiven nicht ganz falsch sein. Dies gilt für strategische Erwartungen von Hochschulen (vgl. Kulhanek et al. 2019, S. 85 ff.) oder aus rechtlich-formaler Sicht, wo Weiterbildung „als eine den Beruf fördernde Ergänzung, Vermehrung und Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse im Sinne einer Berufsbildung“ eingeordnet wird (VwGH 2002, zitiert in Hauser 2020, S. 231). Auch die Erwartungshaltung von Weiterbildungsstudierenden spiegelt diese Zweckorientierung bezüglich Weiterbildung: An der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) war die Kompetenzsteigerung im eigenen beruflichen Fachgebiet neben der allgemeinen persönlichen Weiterentwicklung für zwei Drittel der Absolvent*innen die Motivation für ein Weiterbildungsstudium, für fast 80 Prozent zudem ein beruflicher Aufstieg wichtige Nutzenerwartung. Erfüllt wurden diese Erwartungen für fast 90 Prozent der Weiterbildungs-Absolvent*innen der UWK (vgl. Dornmayer et al. 2017, 35 f.).

Dem Gesetzgeber ist es offensichtlich mit dem „Weiterbildungspaket“ 2021 darum gegangen, trotz einer Gleichstellung in der Wertigkeit und Anschlussfähigkeit der neuen außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien diese spezifische Zweckorientierung der Weiterbildung aufrechtzuerhalten. Beispielsweise ist der „Bachelor of Arts (Continuing Education)“ weiterhin in der Anspruchshaltung der außerordentlichen, weiterbildenden Studienangebote verankert und bleibt offenbar ungleich einem „Bachelor of Arts“ im „ordentlichen“ Studienbereich. Daraus folgt, dass auch die Qualität (erwartung) der neuen weiterbildenden Angebote eine andere – aber eben nicht geringere – ist als diejenige der „ordentlichen“ Studien. Die Qualität bleibt hier entsprechend relational zu sehen, indem sie sich auf eigenständige und in einem gewissen Rahmen variierende Erwartungen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen bezieht.⁴ Gleichzeitig fällt auf, dass es vonseiten

4 Der Erwartungsrahmen für hochschulische Weiterbildung ist somit nicht definierbar, aber einschätzbar. Letztlich entscheidet auch hier ein weitgehend freier Bildungsmarkt, was noch innerhalb des Erwartungsrahmens ist und welche Angebote sich bei den Anspruchsgruppen nicht durchsetzen können.

des Gesetzgebers keine explizit formulierten Erwartungen an die neuen außerordentlichen Studien gibt; es fehlen weitgehend Aussagen zu Nutzen, Ansprüchen oder Qualitätsstandards; der genaue „purpose“ ist unklar und somit der Interpretation und Aushandlung zugänglich.

Qualitätssicherung außerordentlicher Weiterbildungsstudien

Wenn Qualität der neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote relational zu sehen ist, dann muss die Frage folgen, wie sich die Qualitätssicherung dieser Angebote ausgestaltet oder ausgestalten sollte.

Die Qualitätssicherung bzw. das Qualitätsmanagement hochschulischer Weiterbildung war vor dem „Weiterbildungspaket“ von 2021 sektoral unterschiedlich verortet. Sowohl das HS-QSG als auch die Materienge-setze verpflichteten die Hochschulen teilweise nur implizit, weiterbildende Angebote in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden. Für die Privatuniversitäten war die Einrichtung von Universitätslehrgängen akkreditierungspflichtig (§ 3 Abs. 4 PUG iVm § 24 HS-QSG vor 2021). Im Rahmen des „Weiterbildungspaketes“ sind drei zentrale Neuerungen hinzugekommen:

- Privathochschulen und Privatuniversitäten müssen Universitätslehrgänge im Sinne der neuen außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien nicht mehr extern qualitätssichern, also ex ante akkreditieren lassen.
- Explizite Nennung der Einbeziehung der weiterbildenden Studienangebote in das interne Qualitätsmanagement bei öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen
- Im neuen § 26a HS-QSG wurde ein Verfahren etabliert, wonach (nur) neue außerordentliche Bachelor- und Masterstudien bei Qualitätsproblemen überprüft werden können.

Die letzte Neuerung ist insofern interessant, als es sich um ein zweistufiges und für alle Hochschulsektoren gleichermaßen anwendbares Verfahren handelt. Demnach sind die neuen außerordentlichen Studien „bei Vorliegen von begründeten Zweifeln hinsichtlich der qualitativen Durchführung und Inhalte des Lehrgangs einer externen studiengangsbezogenen Überprüfung zu unterziehen“ (§ 26a Abs. 1 HS-QSG). In einer ersten Stufe wird bei „begründeten“, aber nicht näher definierten, zur Kenntnis gebrachten Qualitätsmängeln zwischen der betroffenen Hochschule und dem zuständigen

Ministerium eine Klärung bzw. Beseitigung der Qualitätsmängel angestrebt. Bleibt diese erfolglos, erhält die AQ Austria im zweiten Schritt den Auftrag zur Überprüfung im Rahmen eines behördlichen, mit Bescheid abzuschließenden Verfahrens. Im Rahmen der Novelle wurden dabei sechs Prüfbereiche (Lehrgang/Lehrgangsmanagement, Personal, Qualitätssicherung, Validierungsverfahren, Infrastrukturen, Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen) festgelegt, aber nicht näher definiert. Auch die AQ Austria hat im Rahmen ihrer entsprechenden Verordnung – ganz im Sinne des relationalen Qualitätsverständnisses – keine analogen, ausdifferenzierten Qualitätskriterien definiert, sondern ist dem „fitness for purpose“-Ansatz gefolgt. Demnach müssen diese Weiterbildungsangebote primär die Qualitätsansprüche ihrer jeweiligen Institution und des jeweiligen Angebots erfüllen (vgl. AQ Austria 2022).⁵

Die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der neuen außerordentlichen Weiterbildungsbachelor und -masterstudien erfolgt somit – durchaus konsequent – für alle Hochschulsektoren nur über interne Qualitätssicherungssysteme und -prozesse, was auch die Privathochschulen/-universitäten einschließt. Bei drei der vier Sektoren (öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) sind diese Weiterbildungsstudien dann Teil der indirekten externen Qualitätssicherung im Rahmen der Audit-Verfahren; bei Privathochschulen und -universitäten ist zumindest der Aufbau eines QM-Systems bzw. sind etablierte Qualitätssicherungsstrukturen und -prozesse Teil der erstmaligen institutionellen Akkreditierung bzw. von deren Verlängerung (§§ 2, 3 PrivHG). An den Pädagogischen Hochschulen ist dies seit der HS-QSG-Novelle 2020 der Fall (Hochschullehrgänge nach § 39 HG); der erste Audit-Zyklus wird aktuell durch die AQ Austria durchgeführt.

Wie lassen sich diese bestehenden und neuen Vorgaben und Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung auf die oben herausgearbeiteten Funktionen und Phasen der Qualitätssicherung beziehen? Nimmt man die oben vorgenommene Relevanz eher interner oder eher externer

5 Im Rahmen der Erarbeitung der Verordnung und des intensiven Austauschs mit den hochschulischen Sektoren war eine interessante Bandbreite von Erwartungen an externe Qualitätsdefinitionen erkennbar. Sie reichte von einer Abwehrhaltung gegenüber jeglichen generischen, sektorenübergreifenden Qualitätskriterien bis hin zur Forderung nach eindeutigen, differenzierten und verpflichtenden Qualitätsstandards.

Standards und Prozesse der Qualitätssicherung auf und setzt sie in Relation mit den verschiedenen Funktionen bzw. Entwicklungsphasen, so lassen sich gewisse Zuordnungen wie auch Leerstellen ausmachen, die nachfolgend durch Pfeilsymbole im Sinne von zunehmend, abnehmend oder gleichbleibend und Fragezeichen (Leerstelle) dargestellt sind (die Graustufen wurden aus Tabelle 1 übernommen).

Tabelle 2: Funktionen des QM in Bezug auf neue außerordentliche Weiterbildungsstudien

Funktion/ Phase	Funktionsziel des QM	Funktionsart des QM	Interne Standards & Prozesse	Externe Standards & Prozesse
1	Legitimation	Leistungsbe- wertung	↔	↓
2	Zielerreichung	Kontrolle der Zielerreichung	↑	↔
3	Entwicklung	Reflexion/ Diskurs	↔	↑
4	Vertrauen	Qualitätskultur	?	?

Quelle: Eigene Darstellung.

Die **erste** Funktion, die Leistungsbewertung durch eine vorwiegend externe Perspektive zur Legitimation, kann in Bezug auf die neuen weiterbildenden Studienangebote als grundlegend schwach ausgeprägt gesehen werden. Es gibt offenbar keinen Konsens darüber, welche Erwartungen an die neuen hochschulischen Weiterbildungsstudiengänge gestellt werden. Zwar gibt es den oben erwähnten, grob umrissenen Rahmen an Erwartungen an hochschulische Weiterbildung im Allgemeinen, es ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch gerade – noch – nicht erkennbar, welche Lücke im hochschulischen Bildungsbereich die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge füllen sollen. Auch vonseiten des Gesetzgebers wurde hier bewusst oder weniger bewusst offen gelassen, wohin „Aufbruch und Reise“ (Allmayer 2021, S. 189) gehen sollen.

Auch das neu eingeführte Überprüfungsverfahren nach §26a HS-QSG kann nicht im Sinne von externen Standards der Qualitätssicherung gewertet werden. Der Verzicht auf differenzierte Kriterien (Qualitätserwartungen) sowie auf ein systematisches Evaluations- oder Qualitätssicherungsinstru-

mentarium lässt diese Verfahren maximal als Aufsichtsinstrument wirksam werden, bietet aber weder hochschulinternen noch hochschulexternen Akteur*innen Anhaltspunkte für eine „Leistungsbewertung“ der neuen Weiterbildungsangebote.

Die **zweite** Funktion im Sinne einer Kontrolle der Erreichung selbst gesetzter Qualitätsziele lässt sich im Sinne der mehrfach erwähnten „fitness for purpose“ hingegen durchaus absehbar besser erfüllen. Gerade hochschulintern ist zu erwarten, dass nun begonnene und aktuell laufende Diskussionen vor der Einrichtung der neuen weiterbildenden Angebote und Abschlüsse (sofern sie nicht nur eine Um-Etikettierung alter Weiterbildungsstudien sind) in den Hochschulen fundiert und abgewogen sein werden. Denn letztlich handelt es sich um strategische Entscheidungen, die im Sinne von Elke Gornik (2018, S. 83) ganz entscheidend zur „Profilstärke“ der jeweiligen Bildungseinrichtung beitragen werden. Die aktuell noch zögerliche Etablierung von Bachelor- und Masterstudien der „Continuing Education“ oder der „Professional“-Variante ist hier als ein entsprechendes, für die Qualität vorteilhaftes Zeichen zu sehen.

Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sich auch die externen Audits (bzw. im Falle des Privathochschulsektors die Verfahren zur Verlängerung der institutionellen Akkreditierung) stärker auf den Bereich der neuen Weiterbildungsstudien fokussieren werden, da sie im internen Qualitätsmanagement aufgrund ihrer Profilrelevanz eine stärkere Stellung einnehmen werden. In Bezug auf die Berücksichtigung der bisherigen, sehr diversen Weiterbildungsangebote lässt sich durchaus kritisch fragen, ob die rechtliche Anforderung, Weiterbildungsangebote in die „hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden“ flächendeckend bereits erfolgt ist. Eine Analyse der AQ Austria eigener und weiterer Auditverfahren (vgl. AQ Austria 2019) zeichnet das Bild, dass diese Einbindung bei der Neuentwicklung von Weiterbildungsangeboten (auch aufgrund der rechtlichen Vorgaben) durchaus gegeben ist. Hinsichtlich der weiteren, fortlaufenden Integration der Weiterbildung in das interne Qualitätsmanagement gibt es, so das Ergebnis der Analyse, aber doch vorsichtig formuliert „allgemeinen Verbesserungsbedarf“ (ebd., S. 78).

Bezüglich der **dritten** Funktion, der stärker formativen, kontinuierlichen Weiterentwicklung der hochschulischen Angebote, ist ähnlich wie bei der zweiten Funktion eher eine Stärkung der hochschulinternen formellen und informellen Diskurse zu erwarten. Diese werden voraussichtlich auch vermehrt externe Anspruchsgruppen einbeziehen, da diese für Etablierung, Kontinuität und ggf. auch Diskontinuität der neuen hochschulischen

Weiterbildungsangebote relevant sind. Dies trifft insbesondere auf die „Professional“-Abschlüsse zu, wo eine externe Kooperation (und ein entsprechend externes Interesse) Voraussetzung ist und mit zur Ausgestaltung der Angebote beitragen wird. Aber auch die Entwicklung von MBA-, EMBA- oder LL.M.-Abschlüssen dürfte stark von Bedarf und Akzeptanz von Arbeitgeber*innen abhängig sein – und dies wiederum von der Qualität.

Die externe Qualitätssicherung wird hier ebenfalls im Rahmen von Audits und Evaluationen, also eher in reflektiven, qualitätsentwickelnden Formaten einen Beitrag leisten können; dies jedoch sicherlich mehr, als es bisher im Bereich der Weiterbildungsangebote der Fall war.

Die **vierte** Funktion der Etablierung einer Qualitätskultur der neuen hochschulischen Weiterbildung ist sicherlich (noch) ein ambitioniertes Ziel. Dies ist bis dato eine fortgeschrittene Stufe der allgemeinen Qualitätssicherung und -entwicklung, hinter der verregelte Verfahren intern und insbesondere extern zurücktreten und sich ein intern akzeptiertes, geteiltes Qualitätsverständnis mit entsprechend externem Vertrauen in die Angebote etabliert. In der Kenntnis, dass Vertrauen lange und auf vielen Ebenen aufgebaut werden muss und relativ schnell verspielt werden kann (vgl. Hardin 2006), bleibt dieser Anspruch ein hoher und kann nur im längeren zeitlichen Verlauf eine qualitätssichernde Wirkung entfalten.

4 Schlussfolgerungen und Fazit

Die Neuregelungen des „Weiterbildungspakets“ haben eine neue Variante, gewissermaßen ein neues, separates Feld der weiterbildenden Studien geschaffen. Aus der offenbar erkannten Notwendigkeit, ein inkohärentes, intransparentes und nicht ausreichend anschlussfähiges Studienangebot stärker zu regulieren, hat der Gesetzgeber für einen Teil der Weiterbildungsangebote einen neuen Rahmen geschaffen. Im Ergebnis haben sich neue Möglichkeiten in der Weiterbildung und eine weitgehend neue Form von Angeboten entwickelt. Eine der zentralen Neuerungen ist die Gleichwertigkeit dieser Bachelor- und Masterstudien in Hinsicht auf ihre Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu „ordentlichen“ Studienangeboten, unabhängig vom hochschulischen Sektor. Auch die Frage der Qualitätssicherung ist mitberücksichtigt worden, hier explizit mit einer stärkeren, sektorenübergreifenden Einbindung der Schaffung und Weiterentwicklung dieser Angebote in die interne

Qualitätssicherung und damit einer Stärkung der Qualitätsverantwortung der jeweiligen Hochschule.

Dieser Beitrag hat die Frage aufgeworfen, ob die (formale) Gleichwertigkeit bei gleichzeitiger (inhaltlicher, profilbezogener) Verschiedenartigkeit Folgerungen für die Qualitätssicherung hat. Müssten nicht Bachelor- und Masterabschlüsse außerordentlicher Studien in gleicher Weise qualitätsgesichert werden wie schon bisher die „ordentlichen“ Studien? Die Antwort des Gesetzgebers ist hier eindeutig: Hochschulische Weiterbildung bleibt bzw. wird überführt in die primäre Qualitätsverantwortung der Hochschulen, ohne wesentliche Vorgaben bezüglich Standards, (internen oder externen) Qualitätssicherungsprozessen oder Dokumentationspflichten zu machen. Selbst im Sektor der Privathochschulen/-universitäten, wo es bisher eine Akkreditierungspflicht für Universitätslehrgänge gab, sind diese nun – durchaus konsequent – zur Aufgabe des internen Qualitätsmanagement geworden. Spiegelbildlich zu dieser Vereinheitlichung über die Sektoren hinweg ist mit dem § 26a HS-QSG ein Aufsichtsinstrument geschaffen worden, das aber nur im Falle wesentlicher Mängel greift. Es wird damit gewissermaßen ein sehr basales Instrument der externen Qualitätssicherung bleiben, quasi ein Notfallmechanismus oder auch eine Notbremse, falls die Hochschule grundlegende Qualitätserwartungen evident nicht sicherstellen kann.

In der Schlussfolgerung greift damit die Frage, ob die Gleichwertigkeit bestimmte, notwendige Folgen für die Qualitätssicherung nach sich zieht oder ziehen müsste, zu kurz. Wie in Abschnitt 3 erläutert, bemisst sich die Qualität der neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote nicht an externen Standards und Kriterien, sondern muss – gerade in dem offenen, flexiblen und differenzierten Bereich des lebenslangen Lernens – immer relational gedacht werden und sich auf den jeweiligen Zweck und das jeweilige Qualitätsziel des Angebots beziehen. Hier war es offenbar die explizite und nachvollziehbare Absicht des Gesetzgebers, diesen neuen Bereich weiterhin im Sinne der bisherigen Weiterbildung offen, flexibel und vielfältig zu gestalten. Somit bleiben auch die Qualitätserwartungen relational.

Es bleibt abschließend zu klären, welche Folgen diese gesetzgeberische Entscheidung für die Qualitätssicherung und -entwicklung der außerordentlichen Bachelor- und Masterstudiengänge hat. Für die zukünftige Entwicklung des neuen Weiterbildungsfelds und dessen Qualitätssicherung lassen sich hierzu (mindestens) drei Forderungen skizzieren:

1. Die Qualität der außerordentlichen Bachelor- und Masterstudiengänge

- kann und sollte nicht durch externe Legitimationspflichten und entsprechende externe Standards (ab-)gesichert werden. Dies ist (und bleibt) nicht mit den relationalen Qualitätsansprüchen an den Weiterbildungsbereich vereinbar. Hier sollte ein Rückschritt in eine frühe Phase der Qualitätssicherung, in der die detaillierte „Rechenschaft“ (reporting) über weitgehend etablierte hochschulische Leistungsbereiche noch im Vordergrund stand, vermieden werden. Andererseits sollten Formen der „Accountability“ im Sinne einer diskursiven Darlegung der Leistungen und Qualität hochschulischer Weiterbildung im nationalen Hochschulraum angedacht werden.
2. Eine Qualitätsentwicklung im Sinne einer internen Kontrolle (im eigentlichen Wortsinn: Controlling) ist ein richtiger und gesetzgeberisch intendierter Weg, um die von der Hochschule im Austausch mit Stakeholdern erarbeiteten Qualitätsziele für die jeweiligen Angebote zu erreichen. Allerdings muss auch sektorenübergreifend den Hochschulen bewusst werden, dass sie hiermit eine wesentliche Qualitätsverantwortung übernehmen, der sie gerecht werden müssen. Metaphorisch formuliert, bedeutet dies: Bislang konnten auf dem weiten Feld der Weiterbildungsangebote viele Blumen blühen (und auch wieder verwelken), ohne dass gärtnerisch immer genau hingeschaut wurde. Nach dem „Weiterbildungspaket“ sind die neuen Studienangebote auf dem neuen Weiterbildungsfeld zu wichtig für Profil der und Vertrauen in die Hochschule, als dass sie außerhalb der (eigenen) Sicherstellung von Qualität stehen können. Die konsequente Einbindung in das interne Qualitätsmanagement ist somit nicht nur formale Vorgabe, sondern absolute Notwendigkeit. Als externe Ergänzung können hier auch Qualitätssicherungsagenturen durch eine Weiterentwicklung von Audits, verstärkte Angebote von Evaluationen oder durch freiwillige Zertifizierungen (siehe den Beitrag von Ihwe/Müller in diesem Band) einen Beitrag leisten.
 3. Zentrale Aufgabe aller Beteiligten im hochschulischen System sollte sein, zeitnah in einen Diskurs über die Qualität, Qualitätserwartungen und ergänzenden Qualitätssicherungs- und -entwicklungsangebote im Sektor der Weiterbildung zu gehen. Die oben genannte, formative Qualitätssicherung und -entwicklung muss ein offener, dialogischer Prozess sein, der auch internationale Entwicklung aufnimmt. Der Dialog muss auf drei Ebenen geführt werden: in jeder einzelnen Hochschule, im österreichischen Hochschulsystem und im internationalen Referenzsystem. Auch die Hochschulpolitik ist hier gefordert, ihre Vorstellungen nachträglich nach

dem „Weiterbildungspaket“ beispielsweise in einer Fortschreibung der nationalen Weiterbildungsstrategie konkreter zu formulieren.

Im Laufe der Zeit könnte sich so eine „Qualitätskultur“ neuer (und alter, fortbestehender) hochschulischer Weiterbildung entwickeln, die Qualität und Qualitätssicherung innerhalb und außerhalb der Hochschule für das nun erweiterte, teil-regulierte Feld der hochschulischen Weiterbildung stärkt und Vertrauen in die Qualität dieser neuen Angebote schafft. Diese Qualität muss entsprechend der fortbestehenden Vielfältigkeit der Erwartungen an außerordentliche Weiterbildungsstudien offener bleiben als im Falle der ordentlichen Studien – auch wenn beide Formen nun zu gleichwertigen Abschlüssen und damit immer auch gleichwertigen, aber eben relational anderen – Qualitätserwartungen führen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik (zfhr), 20/6, 181–189.
- AQ Austria (2019): Auditverfahren in Österreich. Analyse und Synthese der Verfahrensregeln und -durchführung der Agenturen und der Ergebnisse der Auditverfahren an öffentlichen Universitäten und Erhalten von Fachhochschul-Studiengängen. Online unter: https://www.aq.ac.at/de/analysen-entwicklung/dokumente-analysen-entwicklung/001_Auditanalyse__WebPdf.pdf?m=1613586701&, abgerufen am 20.08.2023.
- AQ Austria (2022): Verordnung des Boards der AQ Austria über Überprüfungsverfahren von Lehrgängen zur Weiterbildung 2022. Online unter: https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/26a_UeberpruefungsVO_2022.pdf?m=1669124928&, abgerufen am 19.08.2023.
- Bollaert, Lucien (2014): Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015). From Internal and Institutional to External and International. In: Journal of the European Higher Education Area, 3, 1–24.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Schriften zu Politik & Kultur. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Der österreichische Hochschulplan 2030. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/hochschulplan.html>, abgerufen am 01.08.2023.
- Ditzel, Benjamin (2022): Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In: Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb, Hrsg. von Paul Reinbacher. Weinheim: Beltz, 57–108.
- Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland/Winkler, Birgit/Proinger, Judith (2017): Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems. Endbericht. Online unter: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:679dd2c5-eb55-4f34-ac6b-af658102f6b2/duk_bericht__ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf, abgerufen am 19.08.2023.
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 09.08.2023.
- Gornik, Elke (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 13/3, 71–87. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1160/839>, abgerufen am 31.08.2023.
- Hardin, Russel (2006): Trust. Cambridge: Polity Press.
- Hauser, Werner (2020): FHG Kurzkommentar Fachhochschulgesetz, 9. Auflage. Verlag Österreich.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Studie des IHS, Wien. Online unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>, abgerufen am 01.08.2023.
- Loprieno, Antonio (2014): Qualität und Qualitätskultur an Hochschulen in sich diversifizierenden Hochschulsystemen. In: Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards: Beiträge zur 2. AQ Austria Jahrestagung 2014, 15–26.
- Rigbers, Anke (2022): Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb: Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft? In: Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im

Universitäts- und Hochschulbetrieb, Hrsg. von Paul Reinbacher. Weinheim: Beltz, 32–56.

- Sohm, Kurt (2013): Qualität ist uns wichtig. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 8/2, 49–59. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/502>, abgerufen am 16.08.2023.