

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Forschungsevaluation

- Über Forschungsevaluation -
Gespräch mit Reinhard F. Hüttl
- Perspektiven für ein fachübergreifendes und
integrierendes Modell der Bewertung
von Forschungsleistungen
- Qualität in Lehre und Studium –
über die Notwendigkeit expliziter
Qualitätskonzepte an Hochschulen
- Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung
und Lehre – Stand der Umsetzung und weitere Ziele
am Beispiel der TU Graz
- Die Stakeholderbefragung
als Instrument des Qualitäts-
und Reputationsmanagements
am Beispiel eines Lehrstuhls

4
2007

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Mag., Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Gender Mainstreaming, Universität für Musik und Darstellende Kunst, Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätswicklung ZQE

Stefan Hornbostel, Prof. Dr., Professur für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ), Bonn; Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Michael Huber, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung, Universität Bielefeld

Martina Röbbcke, Dr., acatech (Deutsche Akademie der Wissenschaften), Projektzentrum, München

Dagmar Simon, Dr., AG Wissenschaftspolitik, Referentin für Forschungsplanung und -koordination, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB) Berlin/Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ), Bonn

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Professor of Higher Education, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen das Thema nicht im gleichen Zeitraum in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage zu entnehmen: www.universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

07.03.2008

Umschlaggestaltung:

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftenkonzept.html“
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Editorial

85

Qualitätsgespräche

Über Forschungsevaluation

Gespräch mit Reinhard F. Hüttl,
Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des
Vorstands des GeoForschungsZentrums Potsdam

86

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer

Perspektiven für ein fachübergreifendes und
integrierendes Modell der Bewertung von
Forschungsleistungen

88

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack

Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit
expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen

95

Qualitätsentwicklung/ -politik

Gerald Gaberscik

Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre –
Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel
der TU Graz

104

Eva Schiefer & Bernhard Frieß

Die Stakeholderbefragung als Instrument des
Qualitäts- und Reputationsmanagements
am Beispiel eines Lehrstuhls

110

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
HM, IVI, P-OE, HSW und ZBS

IV

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sehr geehrte Abonentin, sehr geehrter Abonnent der Zeitschrift
„Qualität in der Wissenschaft“,

bei Einführung der von Ihnen abonnierten Zeitschrift im vorigen Jahr wurden wir von allen Seiten gewarnt: Bei ständig sinkenden Bibliotheksetats (bzw. steigenden Preisen vor allem der internationalen Zeitschriften) wurden uns nur geringe Chancen eingeräumt, eine neue Fachzeitschrift zu plazieren.

Daher haben wir den Einführungspreis mit 49 Euro für ein Jahres-Abonnement (4 Hefte) so hart kalkuliert, dass mit dieser Summe mehr (oder weniger) kein Etat eines Fachbereiches oder einer Bibliothek zu sanieren war.

Allerdings ergaben sich auch keine Spielräume. Wir sind zwar weiterhin im Aufbau, müssen aber nun doch der Kostentwicklung folgen. Mit dem künftigen Preis von 59 Euro jährlich hoffen wir, den Service zu verbessern, mehr Gestaltungsspielraum zu gewinnen und Ihnen eine noch attraktivere Zeitschrift bieten zu können.

Verglichen mit anderen Zeitschriften, sind das immer noch sehr geringe Beträge.

Die Vorteile der Mehrfach-Abonnements unserer Zeitschriften (diese plus ihre Schwesterzeitschriften) bleiben auf Basis der neuen Preise bestehen. Wir hoffen, sie nun einige Zeit stabil halten zu können.

Wir bitten Sie um Verständnis und verbleiben mit freundlichen Grüßen
 Ihr UniversitätsVerlagWebler

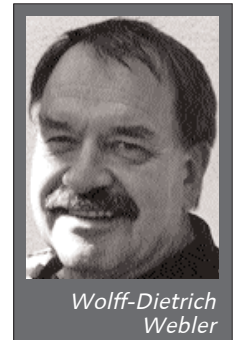
Themenschwerpunktheft, in denen 2-3 Beiträge um ein aktuelles Thema versammelt werden, sind attraktiv für die Leserinnen und Leser. Aufmerksamkeit und Interesse werden gebündelt. Oft ergeben sich solche Schwerpunkte nicht aus bereits vorliegenden Beiträgen, sondern dazu müssen Autor/innen gezielt angesprochen werden. Sie sind dann zwar besonders ausgewiesen, dies fällt aber oft mit Überlastung zusammen, die den fristgerechten Abschluss von Heften gefährdet; oder eine Co-Autorin wird schwer krank. Dieses Mal hat es Heft 4-2007 getroffen. Wir bitten für das verspätete Erscheinen um Nachsicht. So bleibt uns nur, Ihnen eine anregende, wenn auch verspätete Lektüre zu wünschen. Lohnend sind die Aufsätze allemal. Im übrigen arbeiten wir an dem Problem.

Der Schwerpunkt dieses Heftes liegt auf der Forschungsevaluation. Dazu haben wir Ende 2007 ein *QIW-Gespräch mit Reinhard Hüttl* geführt. Er ist Vizepräsident der acatech, Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrates, gegenwärtig Vorstandsvorsitzender des GeoForschungsZentrums Potsdam sowie Mitglied der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus und war in verschiedenen Funktionen mit Forschungsevaluation befasst. Im Mittelpunkt standen oft methodische Fragen der Leistungsmessung und deren Vergleichbarkeit, aber auch strategische, intendierte und nicht intendierte Wirkungen der Forschungsevaluation, z.B. die Vermeidung verfehlter Anpassungsstrategien der evaluierten Einrichtungen an die Evaluationskriterien. Das Verfahren der Forschungsevaluation des Wissenschaftsrates hat die Pilotphase fast abgeschlossen, in der die Fächer Chemie und Soziologie bundesweit evaluiert wurden; im April werden die Ergebnisse vorliegen. Auch der Senatsausschuss Evaluierung (SAE) der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm Leibniz (WGL) hat mit einem eigenen Verfahren die Mitgliedsinstitutionen evaluiert. Gegenwärtig wird ein Verfahren entwickelt, mit dem der Deutsche Akkreditierungsrat in seiner Arbeit bewertet und optimiert werden soll, z.B. seiner Art der Zulassung der Akkreditierungsagturen. **Seite 86**

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer (Mainz) entwickeln **Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen.** Sie beleuchten die bisherige Vorgehensweise und Indikatorenbasis von Forschungsevaluation und sichten mehrere Modelle bzw. Praktiken bzgl. ihrer Kriterien. Die Autoren skizzieren den Wandel des Evaluationsgegenstandes „Forschung“ und seiner Auswirkungen, wobei sie (fast nebenher) eine diskussionsbedürftige These über den Wandel des Verhältnisses von Forschung und Lehre vertreten. Soziologische Theorie wird daraufhin gesichtet, inwiefern sie Anhaltspunkte für ein Modell der Messung von Forschungsleistungen bietet. Schließlich wird das gegenseitige Gewicht der Indikatoren diskutiert und das Modell mit Beispielen illustriert. Die Autoren zeigen abschließend die vielfältige Anwendbarkeit des Modells und verweisen auf seine Erweiterbarkeit in Lehrleistungen hinein. **Seite 88**

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack (ETH Zürich) diskutieren in ihrem Aufsatz **Qualität in Lehre und Studium - über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen** die Art, wie und anhand welcher Kriterien Qualität gemessen wird sowie unterschiedliche Qualitätsverständnisse. Die Autoren fordern in ihrem Beitrag, dass die Hochschulen sich selbst über die

Kriterien guter Lehre klar werden. Dass über Kriterien guter Lehre kein Konsens herrscht (oder nie hergestellt wurde) ist schon eine Nachricht für sich. Der zu einem solchen Konsens notwendige Kommunikationsprozess allein schon würde Qualität sehr fördern. Dazu müssten allerdings auch Grundlagen, wie „Wissenschaft“, „Studium“, „Universität“ geklärt werden. Die Autoren argumentieren, Kriterien für gute Lehre sollten nicht den Interpretationsspielräumen der Peers überlassen bleiben. **Seite 95**



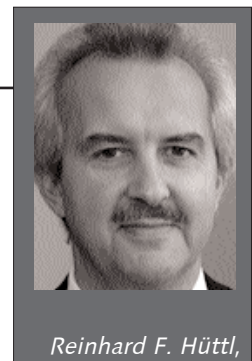
Wolff-Dietrich Webler

Während Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer von soziologischen Ansätzen ausgehen, legt *Gerald Gaberscik* (Graz) seinem Beitrag **Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre - Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz** ein ökonomisches Modell zugrunde. Der Autor geht in einem kurzen Überblick der Entwicklung des Qualitätsmanagement nach, diskutiert dessen Anwendung auf Universitäten und stellt dann das QM-Modell der TU Graz vor. Dabei betrachtet er Studierende als Kunden in einem Käufermarkt (während andere Autoren Studierende aus lernpsychologischer und bildungstheoretischer Sicht - bei Anwendung ökonomischer Begrifflichkeit - viel eher als Produzenten ihres Wissens und Könnens einordnen, was auf ein völlig anderes Selbstverständnis von Studium und Universität verweist). Gerade weil andere Modelle von anderen Prämissen ausgehen, ist der vorliegende Aufsatz ein interessanter Beitrag zur Diskussion. Das QM-Modell ist sowohl auf Lehre und Studium, wie auf Forschung und Entwicklung gerichtet. Es ist auf die spezifischen Leistungen der TU Graz hin modelliert und legt besonderen Wert auf die der Analyse folgende Defizitbeseitigung. Der Artikel spiegelt das Stadium der Analyse, Konzipierung und Einführung. Die Phase der Erprobung steht bevor. Während Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer sich mehr auf überregionale Vergleichbarkeit und Ranking von Forschungsleistungen richten, zielt das Grazer QM-Modell auf eine interne Qualitätsverbesserung ab. **Seite 104**

Bei betriebswirtschaftlichen Lehrstühlen liegt es nahe, sich beim Aufbau eines QM-Systems für Lehre, Forschung und Dienstleistung BWL-naher Verfahren zu bedienen. In diesem Zusammenhang stellen *Eva Schiefer & Bernhard Frieß* (Montanuniversität Leoben) **Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls** vor. Damit soll ein interner Optimierungsprozess unterstützt werden, bei dem Industriepartner, (externe) Lehrbeauftragte und Absolventen befragt werden. In die Befragung werden auch Aspekte der Reputation aufgenommen, die sich explizit nicht an die Scientific Community, sondern an die Partner richten. Dies ist für die Kontexte anderer Fächer neu, in denen die Nutzerperspektive gar nicht oder doch stark abgeschwächt erhoben wird. Ebenfalls nicht selbstverständlich ist die konsequente Überführung der Ergebnisse in Handeln. Zu diskutieren wäre, ob es sich für eine Hochschuleinrichtung um die mehr oder minder unumwundene Abbildung der Stakeholder-Wünsche oder um eine kritische Prüfung und ggfls. abgewandelte Berücksichtigung handeln sollte. **Seite 110**

W.W.

Über Forschungsevaluation Gespräch mit Reinhard F. Hüttl, Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des Vorstands des GeoForschungsZentrums Potsdam



Reinhard F. Hüttl,

QiW: Sehr geehrter Herr Hüttl, Sie hatten und haben auch wieder aktuell in vielfältiger Weise mit der Forschungsevaluation zu tun. Sie sind nach wie vor Vorsitzender des Ausschusses Forschungsranking des Wissenschaftsrates, außerdem Vorsitzender des Senatausschusses Evaluierung (SAE) der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm Leibniz (WGL) und nehmen jetzt an der Evaluierung des Akkreditierungsrates teil. Wenn man an Forschungsevaluation denkt, fallen einem als erstes die Methodendebatten um Leistungsindikatoren ein. Was hat den Ausschuss Forschungsranking des Wissenschaftsrates am meisten beschäftigt? Ging es um eben diese Methodenfragen? Sie haben dann dort gemeinsam einen Verfahrensvorschlag erarbeitet und auch im Wissenschaftsrat verabschiedet. Was unterscheidet diesen Vorschlag von dem, was sonst dazu bereits auf dem Markt ist?

R.H.: Entscheidend für die Ausrichtung und inhaltliche Gestaltung eines jeden Ranking- oder Rating-Vorhabens ist die Festlegung auf den Adressaten bzw. den Adressatenkreis. Nach Abschluss dieser wichtigen Debatte standen auch bei uns Methodenfragen im Zentrum der Erörterung.

Dazu haben wir uns einen Überblick über relevante Aktivitäten im In- und Ausland verschafft, um zum einen die Zielsetzung unseres Vorhabens zu schärfen und zum anderen um ein „Best Practice“-Verfahren abzuleiten. Beispielsweise waren die Erfahrungen aus dem Research Assessment Exercise aus England, aber auch Erfahrungen aus Amerika, Holland, Australien und Deutschland wichtige Grundlagen für die Entwicklung unseres inzwischen vom Wissenschaftsrat verabschiedeten Verfahrens. Eingeladen zu den Anhörungen hatten wir die Leiter dieser zum Teil seit längerem praktizierten Verfahren sowie Kolleginnen und Kollegen, die sich mit der Bewertung dieser Verfahren beschäftigen. Dieser Personenkreis lieferte wichtige Erkenntnisse, die wir vor dem Hintergrund der in Deutschland vorherrschenden Rahmenbedingungen diskutierten. Solche Rahmenbedingungen sind zum Beispiel die föderale Struktur unserer Wissenschaftslandschaft, aber auch die ausgeprägte Differenzierung der außeruniversitären und universitären Forschung. Im Vergleich zu den Verfahren, die es in Deutschland bereits gibt, beinhaltet das vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene Verfahren eine ganze Reihe von Innovationen; so zum Beispiel unsere klare Ausrichtung auf den Bereich Forschung mit drei gut abgrenzbaren Dimensionen: Qualität der Forschung, wissenschaftlicher Nachwuchs und Transferleistungen. Diese drei Dimensionen des Forschungsratings sind durch konkrete Indikatoren charakterisiert, die jeweils fachspezifisch differenziert zur Umsetzung kommen.

Der Hintergrund für dieses Vorgehen ist die Erfahrung, dass für die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen mit Bezug auf eine

qualitative Bewertung, insbesondere wenn diese vergleichend erfolgt, das zur Anwendung kommende Verfahren zwar diesen Vergleich grundsätzlich auch über Disziplinen hinweg ermöglichen muss, andererseits fachspezifische Unterschiede nicht über einen Kamm geschert werden können. Dies gilt insbesondere für häufig genutzte Leistungsparameter wie Publikationen, Drittmittelinwerbung und Anzahl abgeschlossener Promotionen. In dem einen Fall sind Peer Review-Publikationen in internationalen Zeitschriften mit möglichst hohen Impact-Faktoren von besonderer Bedeutung, in dem anderen Fall können es Monographien sein, die aufgrund ihrer Exzellenz in verschiedene Sprachen übersetzt wurden. Nicht in allen Fächern ist es möglich, Industriemittel einzuwerben oder große interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Verbundprojekte mit EU-Finanzierung zu realisieren. Auch hohe Promotionszahlen mögen in dem einen Fall üblich, in dem anderen eher problematisch sein. Wichtig erscheint mir, dass jeweils namhafte Kolleginnen und Kollegen fachspezifisch differenziert diese konkreten Indikatoren, Parameter und Kriterien festlegen und daran eine vergleichende Bewertung geknüpft wird. Wenn ein derartiges Verfahren auf nationaler Ebene umgesetzt werden soll, dann lässt sich dies nicht mit einem reinen Peer-Prozess realisieren, sondern nur mit Hilfe eines sogenannten „Informed Peer-Review“-Prozesses. Dieser Ansatz ist eine weitere Innovation für Deutschland und bedeutet, dass die für bestimmte Disziplinen bzw. Subdisziplinen spezifisch aufbereiteten Verfahren nicht „automatisch“, sondern von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den jeweiligen Fachkontexten angesehen und auf Sinnhaftigkeit hin geprüft werden. Selbstverständlich ist mit diesem Vorgehen auch ein Lernprozess verbunden, der bei konstruktiver Grundhaltung das Verfahren ständig optimieren wird.

QiW: Der Ausschuss Forschungsranking des Wissenschaftsrates hat ein Pilotprojekt zum Test dieses Verfahrens gestartet. Dieses Pilotprojekt hat seine Datenaquise inzwischen abgeschlossen. Gegenstand waren zunächst die Fächer Chemie und Soziologie. Warum gerade diese Fächer?

R.H.: Bei der Auswahl der Fächer Chemie und Soziologie wollten wir ein Fach aus dem Bereich der Naturwissenschaften und ein Fach aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften auswählen. Die Soziologie haben wir gewählt, weil es sich dabei um ein für derartige Verfahren eher schwieriges Fach handelt; die Chemie haben wir gewählt, weil es ein Fach ist, das durch eine ganze Reihe von Unterdisziplinen charakterisiert ist und darüber hinaus zahlreiche Schnittstellen zu anderen Disziplinen, wie z.B. der Physik, der Biologie, aber auch zu technischen Fächern aufweist. Unser Vorschlag, die Chemie zu wählen, wurde übrigens auch von der Industrie als sehr bedeu-

tungsvoll angesehen und deshalb von dieser auch materiell unterstützt. Das heißt konkret, die deutsche chemische Industrie, die bekanntlich weltweit mitführend ist, hat ein großes Interesse an qualitativer Transparenz im Bereich der chemischen Forschung.

QiW: Was genau soll im Pilotprojekt erprobt werden?

R.H.: Mit dem Pilotprojekt soll zuallererst das von uns entwickelte Verfahren getestet werden: Es soll ergründet werden, ob es einem Feldtest standhält, wie die „compliance“ ist, d.h. die Bereitschaft, sich über alle Organisationsformen hinweg mit einzubringen. Wir wollten auch in Erfahrung bringen, welcher Aufwand sowohl bei der Erstellung der Daten, aber dann auch konkret bei der Bewertung der Daten bis hin zur schriftlichen Fixierung der Bewertungsergebnisse verbunden ist. Wir wollen auch erfahren, welche Wirkung sich daraus unmittelbar ergeben wird, wenn eben bestimmte Einrichtungen bestimmten Ranggruppen zugeordnet wurden.

QiW: Wie können die Verfahren und Ergebnisse denn auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden? Liegen Ihnen Vergleichsverfahren und Vergleichsdaten vor?

R.H.: Die erste Prüfung der Tauglichkeit der Daten ist die Frage der Vollständigkeit. Dies hat bei der Pilotstudie für die Fächer Chemie und Soziologie sehr gut funktioniert. Alle angeschriebenen Einrichtungen haben auch geantwortet. Dabei wurde z.B. deutlich, dass die verschiedenen Einrichtungen ganz unterschiedliche Formen der Datenhaltung mit Bezug auf derartige Leistungsparameter betreiben, und es war deshalb in dem einen Fall relativ unproblematisch möglich, diese Daten zur Verfügung zu stellen, während bei anderen Einrichtungen erst auf Ebene der einzelnen Professuren abgefragt werden musste, wer z.B. welche Drittmittelprojekte eingeworben hat bzw. aktuell durchführt. Exakte Vergleichsdaten liegen für Deutschland nicht vor, jedoch können wir uns bei ausländischen Datensätzen etwas orientieren. Auch das Rankingverfahren der DFG stellt für bestimmte Bereiche eine Vergleichsbasis dar.

QiW: Wie geht es mit dem Pilotprojekt weiter?

R.H.: Die Daten werden zurzeit ausgewertet und sollten uns Anfang 2008 zur Verfügung stehen. Danach werde ich den entsprechenden Bericht wiederum im Wissenschaftsrat vorstellen. Ich gehe davon aus, dass dann für alle Fächer über alle Forschungsinstitutionen hinweg ein deutschlandweites Forschungsranking etabliert werden wird.

QiW: Sie nehmen noch bis Anfang nächsten Jahres den Vorsitz des Senatausschusses Evaluierung (SAE) der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm Leibniz (WGL) wahr. Was hat diesen Ausschuss hauptsächlich beschäftigt?

R.H.: Die sogenannten Blauen-Liste-Institute bzw. jetzt die Institute der WGL wurden gerade mit Blick auf die wendebedingten Veränderungen zunächst zweimal vom Wissenschaftsrat evaluiert. Bei der zweiten Evaluationsphase, die 1995 begann, war ich Mitglied des Ausschusses Blaue Liste des Wissenschaftsrates. Nach meinem Ausscheiden aus dem Wissenschaftsrat bzw. vom Vorsitz des Evaluierungsausschusses des Wissenschaftsrates im Jahre 2006 wurde ich gebeten, den Vorsitz des SAE zu übernehmen. Aktuell läuft die dritte Evaluierung aller insgesamt 84 WGL-Institute. Diese wird im nächsten Jahr zum Abschluss kommen. Diese dritte Evaluationsrunde wurde von der WGL über ihren Senat und den SAE in eigener Regie reali-

siert, jedoch nach praktisch den gleichen strengen Kriterien, wie sie zunächst der Wissenschaftsrat zweimal angewendet hatte. Nach dieser dritten Runde ist die Qualitätssicherung in der WGL in besonderer Weise etabliert, und es geht nun darum, den Evaluierungsprozess neu auszurichten – nämlich weg von einer immer noch stark geprägten Leistungskontrolle und hin zu einer strategisch konzeptionellen Ausrichtung.

QiW: Welche Erfahrungen würden Sie in diesem Arbeitsprozess als die wichtigsten hervorheben wollen?

R.H.: Meine Erfahrung aus diesem Prozess ist, dass Evaluationen, so wie sie der Wissenschaftsrat bzw. die WGL durchführt, ein probates Mittel für Qualitätssicherungen sind. Allerdings muss dieser Prozess ständig überprüft werden, insbesondere müssen Anpassungsstrategien, die der Verbesserung der Forschungsqualität unter Umständen zuwiderlaufen, vermieden werden. So kann z.B. eine möglichst hohe Zahl von Peer-Review-Publikationen dazu führen, dass die Ergebnisse nicht mehr in kompakten Publikationen, sondern eher scheinbarweise nach der sogenannten Salami-Taktik präsentiert werden. Damit ist letztendlich niemandem geholfen, schon gar nicht wird dadurch die Qualität des Forschungsoutput verbessert. Dies kann auch für die Drittmittelinwerbung zutreffen. Auch hier können überdimensionierte Einwerberaten bestimmte Einheiten einfach überfordern.

QiW: Sie haben zum 01. Juni 2007 die Aufgabe des Vorsitzenden des Vorstandes des GeoForschungsZentrum Potsdam als Mitglied der HGF übernommen. Spielen Fragen der Forschungsevaluation bzw. der Leistungsmessung in der Forschung dort auch eine nennenswerte Rolle?

R.H.: Wie Sie wissen, hat der Wissenschaftsrat der HGF die sogenannte Programmorientierte Forschung empfohlen. Dies bedeutet, dass die einzelnen Zentren einerseits die Kooperation untereinander im Rahmen bestimmter Programme, z.B. zum Thema Erde und Umwelt oder Energie, suchen, gleichzeitig aber auch als Wettbewerber auftreten. Die Vergabe der Mittel erfolgt letztendlich über externe Bewertungsverfahren. Somit spielen Evaluationen und Leistungsmessungen auch bei der HGF und damit auch beim GeoForschungsZentrum eine wichtige Rolle.

QiW: Sie wurden vor kurzem gebeten, an der Evaluierung des Akkreditierungsrates teil zu nehmen. Das ist ja nun ein ganz anderes Vorhaben. Hier geht es ja nicht um die Messung einer Forschungsleistung. Was beschäftigt Sie dort und was ist neu an dieser Tätigkeit?

R.H.: Dies ist in der Tat eine andere Aufgabenstellung. Diese Thematik befindet sich – jedenfalls was meine Person anbelangt – noch in der Initialphase. Konkret wird es darum gehen, die Arbeitsweise des Akkreditierungsrates zu bewerten: zum einen im Hinblick auf die Akkreditierung der entsprechenden Akkreditierungsagenturen, zum anderen steht zumindest unterschwellig auch die Frage im Raum, ob das Verfahren an sich, z.B. in Richtung institutionelle Akkreditierung, zu verändern wäre. Da sich die Arbeitsgruppe aber noch in der Vorabstimmung befindet, kann ich hierzu keine konkreten Angaben machen.

QiW: Herr Hüttl, wir danken Ihnen für diesen Überblick!

Gesprächspartner für die QiW war Wolff-Dietrich Webler.

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer

Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen



Uwe Schmitt



Mechthild Dreyer

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist die Beobachtung, dass bei der Evaluation kollektiver Forschungsleistungen ganzer Fächer bzw. Programme in der Regel zwei Aspekte wenig oder gar keine Berücksichtigung finden. Zum einen wird die Koppelung von Leistungsspektren nicht an systematische Zugänge rückgebunden. Zum anderen werden Forschungs- und Lehrleistungen nicht aufeinander bezogen. Demgegenüber stellt der Beitrag ein Evaluationskonzept vor, das sich an einem übergreifenden Modell der Leistungsbewertung orientiert und auf seiner Grundlage gleichermaßen die Bewertung von Forschungs- wie von Lehrleistungen ermöglicht. Im Rahmen des folgenden Beitrags wird in erster Linie auf die Ausgestaltung des Modells entlang des Kontextes von Forschungsevaluation abgestellt.

1. Einführung

Die Bewertung von Forschungsleistungen hat im Vergleich zur Evaluation der Lehre eine lange Tradition. Kollegiale Urteile über den Forschungsoutput bspw. im Rahmen von Reviews oder Berufungsverfahren sind konstitutiver Bestandteil von Forschungsprozessen und solchen der Personalrekrutierung in Hochschulen. So gesehen „war Forschung schon immer kompetitiver und transparenter als die Lehre“ (Hornsostel 2004). Neu ist mithin nicht die Bewertung von Forschungsleistungen an sich, sondern verändert hat sich der Kontext, in dem diese diskutiert werden und der Zweck, für den Bewertungen Verwendung finden. In den Worten Kuhlmanns und Heinzes formuliert: es ist zu beobachten, „dass sich viele Evaluationsinitiativen (interne und externe Ansätze) nicht mehr allein auf die Feststellung der Qualität einzelner Forschungsleistungen beschränken. Zusehends soll evaluative Information auch zur Erhellung strukturbildender sowie sozio-ökonomischer Effekte von Forschung und Forschungsförderung beitragen“ (Kuhlmann, Heinze 2003, S. 7 f.). In dem darin zum Ausdruck kommenden Aspekt der Definition von Bewertungskategorien ist deren konstruktivistischer Charakter konstitutiv. Bewertungsprozesse sind Ergebnis von implizit oder explizit geführten Aushandlungsprozessen und unterliegen damit der Akzeptanz unterschiedlicher Bezugsgruppen. In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Referenzgruppen im Hinblick auf die Anerkennung von wissenschaftlichen Leistungen insofern verändert, als Reputation nicht mehr ausschließlich in der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft erzeugt wird. Die Verknappung der Ressourcen

hat dazu geführt, dass Wissenschafts- und Forschungsleistungen zu einem öffentlichen und hochschulpolitischen Thema geworden sind, das zum Teil auch zu einer Neudefinition der Wertigkeit einzelner Indikatoren geführt hat. Als Beispiel sei auf die unterschiedliche Bewertung solcher Drittmittel hingewiesen, die nicht dem Bereich der Grundlagenforschung zuzuordnen sind. Während diese vor Jahren noch mit Blick auf die ‚Freiheit der Wissenschaft‘ äußerst umstritten waren, fließen sie inzwischen weitgehend unwidersprochen als Indikator in die Messung wissenschaftlicher Leistungen ein. In der Gegenwart sind zwei wesentliche Entwicklungen zu beobachten: Zum einen werden Forschungsleistungen zunehmend für Ansätze zur leistungsbezogenen Mittelverteilung herangezogen. Zum anderen steht nicht mehr bloß die individuelle Leistung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Vordergrund. Statt dessen zielen insbesondere Forschungsrankings und Forschungsratings hochschulvergleichend auf kollektive Forschungsleistungen ganzer Fächer bzw. auf die Forschungsleistungen von Programmen ab. Diese, als sogenanntes ‚Drei-Schalen-Modell‘ (Einzelleistungen – Programmleistungen – institutionelle Forschungsleistungen, vgl. Kuhlmann/Heinze 2003, S. 6 f.) charakterisierte Differenzierung nach den Gegenständen von Forschungsevaluation, entspricht in der Regel allerdings eher einem Nebeneinander, das weitgehend unverknüpft bleibt. Im Vergleich zur Bewertung von Einzelleistungen bedeutet diese Form der Evaluation einen Paradigmenwechsel in doppelter Hinsicht: Zum einen werden Forschungsleistungen nicht mehr nur auf Antrag in Verfahren der Projektförderung und der Berufung erhoben. Zum anderen werden Forschungsleistungen zu vorhandenen personellen und sachlichen Ressourcen ins Verhältnis gesetzt. Vor allem letzteres zielt verstärkt auf eine systemische Betrachtung ab, indem bspw. die durchschnittliche Publikationsleistung in einem Fach die Ausstattung sowie Belastungen in anderen Bereichen – wie das Engagement in der Lehre – zumindest indirekt mit berücksichtigt. Betrachtet man unter dieser Perspektive bspw. das CHE-Forschungsranking, so werden die damit verbundenen Unterschiede entlang der Differenzierung nach absoluten und relativen Forschungsleistungen sehr deutlich. So lassen sich Fächer beobachten, die mit Blick auf die absoluten Forschungsleistungen im Mittelfeld liegen, bei Berücksichtigung der relativen Leistungen hingegen der Spitzengruppe angehören. Einher geht hiermit, dass Korrelationsanalysen der CHE-Rankings keine fachübergreifenden systematischen Zusammenhänge bspw. zwischen Drittmittelwerten

bung und relativem Publikationsoutput und Promotionsquote ausweisen (vgl. Berghoff et al. 2006). Doch diese Koppelung von Leistungsspektren in der Wissenschaft ist – wie angedeutet – bislang nur indirekter Art und entbehrt systematischer Zugänge, die auf übergreifende Modelle der Leistungsbewertung abstellen und insbesondere Forschungs- und Lehrleistungen aufeinander beziehen. In dieser Hinsicht hat die Diagnose von Röbbcke und Simon zu Ende der neunziger Jahre nach wie vor Bestand, die eine nur schwach ausgeprägte Zusammenführung der Evaluation in Forschung und Lehre beobachten (Röbbcke/Simon 1999). Die gegenwärtige Diskussion im Kontext der Exzellenzinitiative lässt eine Fortschreibung dieses Befundes erwarten, sollte die Differenzierung nach forschungs- und lehrintensiven Hochschulen, Fächern oder Fachteilen fortschreiten. Auch die von Röbbcke und Simon diagnostizierte Diversifizierung der Evaluation von Forschungsleistungen nach universitärer und außeruniversitärer Forschung (vgl. ebd) besteht in weiten Teilen fort, wenn auch in vereinzelt Studien (u.a. Campell/Felderer 1999) sowie im Rahmen des aktuellen Modellversuchs zum Aufbau eines Forschungsratings durch den Wissenschaftsrat erste Ansätze einer gemeinsamen Bewertung zu beobachten sind (vgl. Wissenschaftsrat 2004). Dass ein solches Vorgehen erhebliche methodische und Akzeptanzprobleme erwarten lässt, ist selbstredend.

2. Modelle und Indikatoren der Forschungsbewertung

Betrachtet man das den gewählten Evaluationsindikatoren zugrunde gelegte Qualitätsverständnis, so zeigt sich, dass nur in Ansätzen modellgeleitet gearbeitet und Indikatoren im Anschluss hieran operationalisiert wurden. Das jeweilige Qualitätsverständnis ist eher implizit denn stringent abgeleitet und folgt Plausibilitätsannahmen und einem weit verbreiteten Konsens über die Relevanz einzelner Indikatoren. Betrachtet man die quantitativen Grundlagen der Bewertung, so werden Forschungsleistungen wesentlich anhand von Drittmittelwerbungen, Promotionsquoten, Publikationsoutput und je nach Fach von Zitationsanalysen bewertet. Aus einer im Wesentlichen induktiven Vorgehensweise folgt, dass in der Regel ein relatives Qualitätsverständnis zugrunde gelegt wird, das in erster Linie auf ein Benchmarking mit anderen Forschenden und Einrichtungen abstellt. Vereinzelt wird darüber hinaus auf einen Abgleich von Zielen und Zielerreichung fokussiert, wogegen eine theoretische Fundierung kaum zu finden ist. Die Forschungs-evaluation – und nicht nur sie – löst die damit ungeklärte Frage der Qualitätskriterien im Allgemeinen mit der ‚Delegation‘ des Problems in Form von peer-review-Verfahren (vgl. Hornbostel 1997, S. 196). Betrachtet man entsprechende Verfahren, so zeigt sich, dass sie dazu geeignet sind, die Bewertungsgrundlage deutlich zu erweitern. So basiert bspw. das Evaluationsverfahren der Leibniz-Gemeinschaft auf drei zentralen Aspekten. Neben der wissenschaftlichen Qualität sind dies die nationale und internationale Bedeutung sowie die Struktur und Organisation von Forschung. Unterhalb dieser Ebenen sind Teildimensionen definiert, die deutlich über die Verkürzung der Bewertung von Forschungsleistungen auf wenige quantitative Indikatoren hinausgehen. So sollen die theoretische und methodische Fundierung, die

Kohärenz des Forschungsprogramms, die Wahrnehmung im nationalen und internationalen Kontext sowie die entsprechende Vernetzung, die wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Relevanz, die Leistungsfähigkeit der Infrastruktur, aber auch Forschungsleistungen im zuvor beschriebenen Sinne zum Tragen kommen (vgl. Viehoff 2005, S. 67). Ähnlich differenziert geht die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsens im Rahmen ihrer vorrangig institutionellen Evaluationen vor. Unterschieden wird nach insgesamt sieben Aspekten: die Innovativität der Forschung, ihre wissenschaftliche Ausstrahlung in Form von Publikationen, Vorträgen etc., ihre interdisziplinäre Ausrichtung, nationale und internationale Kooperationen, Intensität und Qualität der internationalen Zusammenarbeit, die Effektivität der Nachwuchsförderung und die Bedeutung von Kooperationen mit Einrichtungen außerhalb des Wissenschaftssystems (vgl. Pätzold 2005, S. 79 f.). Die mit dem peer-review-Verfahren gegebene Bewertung durch Fachkollegen wird allerdings aus unterschiedlichen Gründen seit jeher auch kritisch gesehen. Nicht zuletzt wenn Gegenstand der Evaluation Fächer sind, steht die Unabhängigkeit der peers zur Disposition, da nicht zuletzt bei Fächern mit einer überschaubaren scientific community eine gewisse ‚Fachloyalität‘ unterstellt wird, die auf den Erhalt des Faches abzielt. Aber auch die Bewertung individueller Forschungsleistungen durch Fachkollegen ist insofern ambivalent, als subjektive Bewertungsgrundlagen unter anderem zur Dominanz einzelner Schulen oder fachlicher Bereiche führen können. Schließlich droht mit „der Expansion des Wissenschaftssystems und der Flut von neuen Publikationen, Zeitschriften und Forschungsanträgen [...] die Belastbarkeit des Gutachtersystems an Grenzen zu stoßen.“ (Röbbcke, Simon 1999, S. 52). Dies gilt mit der Einführung des Akkreditierungssystems und der fachlichen Begutachtung von Studiengängen heute mehr denn je. Versucht man diese hier nur kursorisch zusammengefassten Diskussionsstränge der Forschungsevaluation zu systematisieren und damit auch weiterzuführen, so bietet sich die Differenzierung von Kuhlmann und Heinze entlang unterschiedlicher Aggregationsebenen einerseits und die Unterscheidung nach Evaluationszwecken andererseits an. Unter Aggregationsebenen wird hierbei der ‚Gegenstand‘ der Bewertung, d.h. einzelne Forscherinnen und Forscher, Forschungsprogramme, Fächer bis hin zu ganzen Universitäten verstanden. Evaluationszwecke ließen sich mit Funktionen der Evaluation übersetzen. Kuhlmann und Heinze nennen hier die Momente der Qualitätssicherung, der Nutzenoptimierung, der Selbststeuerung, der Effizienzkontrolle und Strukturverbesserung (vgl. Kuhlmann/Heinze 2003, S. 15). Obgleich sich vor allem im Hinblick auf die hier gewählte Unterscheidung nach Evaluationszwecken durchaus andere, vielleicht stringenter Modelle skizzieren ließen, überzeugt der Ansatz von Kuhlmann und Heinze zunächst im Sinne einer folgend dargestellten Matrix, die eine erste Orientierung bietet und zur Transparenz auch für die forschenden Akteure selbst beitragen kann.

3. Funktionale Differenzierung und Forschungsevaluation

Denkt man diesen Ansatz weiter, so legt die Unterscheidung nach Funktionen einen Blick auf Modelle funktionaler

Abbildung 1: Matrix zur Bewertung von Forschungsleistungen nach Gegenstand und Funktion

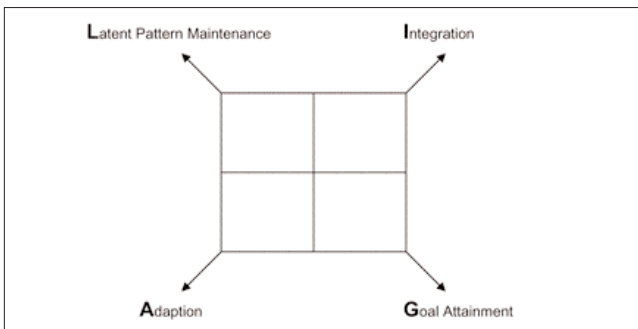
Gegenstand/ Funktionen	Individualebene	Forschungsprogramme	Fächer	Hochschulen
Qualitätssicherung				
Nutzenoptimierung				
Selbststeuerung				
Effizienzkontrolle				
Strukturverbesserung				

Differenzierung nahe. Differenzierungskonzepte erscheinen in den theoretischen Entwürfen der Sozialwissenschaften omnipräsent und sind nach Luhmann ein über die Unterschiede einzelner Paradigmen hinausreichender und übergreifender Gedanke, der sich bei Klassikern der Soziologie, wie Simmel, Durkheim, Weber und nicht zuletzt Parsons nachweisen lässt: „Die Dominanz des Differenzierungskonzepts bewährt sich gerade darin, daß es scheinbar andersartige Theorieansätze – solche der Entwicklung, solche der Individualität, solche der Wertkriterien – nicht ausschließt, sondern gerade zugänglich macht. Differenzierung ist notwendig, könnte man resümieren, zur Erhaltung von Kohäsion unter der Bedingung von Wachstum.“ (Luhmann 1998, S. 596). Diese Einschätzung Luhmanns spiegelt in der Übertragung auf den Bereich der Evaluation ein Verständnis, das nicht von einer Defizithypothese im Sinne mangelnder Leistung ausgeht, sondern das auf notwendige Anpassungsleistungen an sich verändernde Rahmenbedingungen abstellt. Für die Bewertung von Forschungsleistungen zeigen sich diese in vielfältiger Form, die neben anderen Faktoren insbesondere Ergebnis von wissenschaftlicher Differenzierung und einem ihr entsprechenden Wandel aktueller Forschungsthemen sowie der – in Anlehnung an Berger und Luckmann (1996) – gesellschaftlichen Konstruktion wissenschaftlicher Leistungen sind. Betrachtet man den Prozess wissenschaftlicher Differenzierung, so zeigt sich gegenwärtig insbesondere für den Bereich der life sciences eine Dynamik, die sich in einem schnellen Wandel gesellschaftlich relevanter Forschungsthemen und zum Teil tiefgreifenden strukturellen Veränderungen niederschlägt. Es lässt sich fast von einem Verdrängungswettbewerb zwischen Forschungsthemen und einzelnen Teildisziplinen sprechen. Beispielhaft sei auf die zyklische Wiederkehr und Abwahl von umweltrelevanten Fragestellungen – wie Waldschadensforschung und Klimawandel – verwiesen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist über die vergangenen Jahrzehnte hinweg gleichzeitig eine Entwicklung fortschreitender Ausdifferenzierung zu beobachten, die häufig in die Neukonstitution von Fächern mündete – so bspw. in einer Zunahme medienwissen- und kulturwissenschaftlicher Fächer. Problematisch ist mit Blick auf die Evaluation von Forschung in beiden Fällen, dass die strukturelle Anpassung in der Regel erst mit erheblicher Verzögerung einsetzt. Genau hier nimmt die gegenwärtig diskutierte Differenzierung zwischen Forschung und Lehre, zwischen forschungs- und lehrorientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ihren Ausgang: Während Lehre auf die Transformation von anspruchsvollen Wissensbeständen abstellt, die eine gewisse ‚Langlebigkeit‘ aufweisen und exemplarischen

Charakter haben, unterliegt Forschung in ihrem experimentellen, hypothesenorientierten und Grenzen überschreitenden Charakter stets einer wesentlich höheren Dynamik, die durch den Prozess fortschreitender und schnellerer Ausdifferenzierung noch an Gewicht zunimmt. Diese Gleichzeitigkeit der für die Lehre notwendigen institutionellen Verlässlichkeit mit dem für die Forschung konstitutiven Wandel von Fragestellungen, Methoden und Erklärungen ist das eigentliche strukturelle Problem nicht nur der Hochschulen, sondern auch reiner Forschungseinrichtungen, wie der Max-Planck-Gesellschaft, der Fraunhofer-Gesellschaft und anderer. Während Universitäten in Zeiten der Proklamation wissenschaftlicher Exzellenz zum Teil erhebliche Anpassungsprobleme haben, um ihre Strukturen auf veränderte Bedarfe im Bereich der Forschung abzustimmen, fehlt hochschulexternen Einrichtungen umgekehrt – zumindest teilweise – die notwendige Einbindung in die Lehre. Die zweite zuvor genannte und für die Evaluation von Forschungsleistungen relevante Entwicklung hin zur Evaluation kollektiver Forschungsleistungen ganzer Fächer bzw. der Forschungsleistungen von Programmen umschreibt die Konstruktion bzw. den – häufig politisch überformten – Aushandlungsprozess von Bewertungsmaßstäben. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf den zuvor bereits erwähnten Bedeutungs- und Wertewandel bzgl. der Einwerbung von Drittmitteln verwiesen. Sowohl die differenzierungstheoretische Fundierung als auch der Rekurs darauf, dass die Messung von Forschungsleistungen stets auf die Konstruktion, auf soziale Aushandlungsprozesse von Bewertungsmaßstäben, Funktionen der Bewertung und auf die Verhandlung etwaiger Maßnahmen beruht, können aus unserer Sicht zentrale Leitlinien für die Reflexion von Forschungsevaluation bilden. Für die weitere Betrachtung soll unter der Prämisse funktionaler Differenzierung auf den von Parsons entwickelten strukturfunktionalistischen Ansatz Bezug genommen werden. Hierbei interessiert im Sinne eines heuristischen Modells vor allem das sogenannte AGIL- bzw. Vier-Funktionen-Schema. Parsons Ausgangsfrage ist, wie soziale Systeme trotz äußerer Wandels eine gewisse Stabilität aufweisen. Nach Parsons lässt sich dies auf die mehr oder weniger gelungene immanente Verarbeitung von Systemproblemen zurückführen. Wesentlich ist hierbei, dass alle Systemprobleme in angemessener Form bewältigt werden. Mit anderen Worten: ein System ist dann stabil, wenn es der Gleichzeitigkeit von Systemproblemen bzw. Systemfunktionen Rechnung trägt und es sich somit um ein ausbalanciertes System handelt. Parsons differenziert entsprechend den Funktionen, die mit der Lösung dieser Systemprobleme erfüllt werden. Hierbei lasse sich grundsätzlich nach den Systemproblemen der Anpassung (Adaptation), der Zielerreichung (Goal-Attainment), der Integration (Integration) sowie der Bewahrung latenter Strukturen (Latent pattern maintenance) unterscheiden. In vereinfachter Form lässt sich das Systemproblem der Anpassung als ein solches charakterisieren, das in Folge veränderter Bedürfnisse, die mit den systemeigenen Ressourcen nicht mehr zu befriedigen sind, entsteht. Damit verbunden ist eine Öffnung des Systems, um neue Ressourcen bspw. in Form von Gütern zu gewinnen. Das Systemproblem der Zielerreichung beschreibt nach PARSONS den wesentlichen motivationalen Faktor in Systemen. Handlungen werden provoziert, wenn spezifische Ziele erreicht werden sollen. Das Erreichen von

Zielen wiederum verspricht Gratifikationen und persönliche Befriedigung für die Akteure. Integration stellt auf die gegenseitige Bindung der Systemeinheiten ab. Für ein soziales System kann Integration bspw. an dem Grad der Solidarität bzw. der gegenseitigen Loyalität abgelesen werden. Integration kann sowohl als systemimmanentes Problem als auch als ein solches gedacht werden, das auf den Anschluss an andere Systeme verweist. Das Systemproblem der Bewahrung latenter Strukturen schließlich zielt darauf ab, dass die Grundstrukturen eines Systems bei gleichzeitiger Fähigkeit zur Anpassung des Systems an veränderte Rahmenbedingungen erhalten bleibt (vgl. Parsons et al 1953, Parsons 1972, S. 40 ff., Münch 1982, S. 81 ff.). Im Sinne der Differenzierung von Systemen sind diese vier Funktionen als Ausrichtungen zu verstehen. Sie beschreiben also bei stetig fortschreitender Ausdifferenzierung von Systemen jeweils einen spezifischen Charakter der sich neu ausbildenden Teilsysteme. Schematisch lässt sich dies folgend darstellen:

Abbildung 2: Charakter der funktionalen Differenzierung nach Parsons



Die Systemdifferenzierung führt hierbei nicht zu hermetisch abgegrenzten Teilsystemen, sondern zu sich gegenseitig durchdringenden Systemen, die sich spezifischer Medien des Austauschs bedienen. Füllt man die Teilsysteme mit Bedeutung, so gelangt man nach Parsons über die ‚Conditio Humana‘ über das ‚Allgemeine Handlungssystem‘ zum Sozialsystem und wiederum entsprechend der fortschreitenden funktionalen Differenzierung zu dessen Teilsystemen, dem ökonomischen, politischen System, der ‚gesellschaftlichen Gemeinschaft‘ sowie dem Treuhandsystem. Einen Einblick in die Komplexität dieses Differenzierungsansatzes vermittelt Abbildung 3.

In der Stringenz des strukturfunktionalistischen Ansatzes ist das System der ‚Rationalen Wissenschaft‘ im gesellschaftlichen Treuhandsystem anzusiedeln, das Wissen und kulturelle Werte treuhänderisch für die Gesellschaft verwaltet. In dieser Logik wäre – dies nur am Rande erwähnt – Wissenschaft geradezu nicht marktmäßig organisiert. Überträgt man diesen Ansatz auf den Bereich der Forschung, so lassen sich die genannten Funktionen als Dimensionen interpretieren, die gleichzeitig im Sinne eines Handlungssystems Orientierungsmuster darstellen, indem sie auf die quasi organische Gleichzeitigkeit von Funktionen abstellen. Zugleich erlaubt die Übertragung des Ansatzes auch, die Lehre mit in den Blick zu nehmen. Die folgende Abbildung ist als eine erste Näherung zu verstehen. Sie an der Beschreibung individueller Forschungs- (und Lehr-)leistungen ausgerichtet. Hierbei wurde in Anlehnung an Parsons und

Abbildung 3: Allgemeines Handlungssystem und Subsysteme nach Parsons

Kulturelles System		Soziales System			
Konstitutive Symbolisation	Moralisch-evaluative Symbolisation (Norm)	L Konstitutiver Symbolismus	I Normal. Kultur	L Kulturgemeinschaft	I Konstitutive effektuelle Gemeinschaft
		Treuhandsvst.		Gesellschaftl. Gem.	
		A Rationale Wissenschaft	I Professioneller Komplex	A Interessengemeinschaft	I Politische Gemeinschaft
Kognitive Symbolisation	Expressive Symbolisation	L Ökonomische Wertbindung	I Unternehmert., Marktordnung	L Verfassung	I Rechtssystem
		Ökonomisches S.		Politisches S.	
		A Kapitalbeschaffung, Markt	I Produktion-Distribution, Unternehmen	A Politischer Austausch	I Exekutive, Administration
Stimulusgeneralisierung	Belohnungs-/Bestrafungs-Lernen	Identität		Werthaltungen, Nomen (Über-Ich)	
Reiz-Reaktions-Lernen	Verhaltensselektion durch Zielorientierung	Motivation (Es)		Ziele und Interessen (Ich)	
Verhaltenssystem		Persönlichkeitssystem			
A					G

Platt (1990) das System rationaler Wissenschaft nochmals nach Subsystemen unterschieden. Danach wird die *Funktion der Bewahrung* latenter Strukturen im Wissenschaftsbereich über das Selbstverständnis von Wissenschaft, d.h. über wissenschaftliche Standards und Ethik, Modi der Selbstvergewisserung und Reflexion, langfristige Programme und Profile vermittelt. Die Akademische Gemeinschaft als Entsprechung für die *Funktion der Integration* wird über Forschungs- und Lehrorganisation, kollegialen Austausch sowie Beratungs- und Betreuungsprozesse abgebildet. Die zu erreichenden *Ziele* lassen sich durch den Lehr- und Forschungsausput interpretieren. Die Funktion der *Adaption* im Sinne von Öffnung schließlich findet ihren Ausdruck in der Gewinnung personeller, materieller und Wissensressourcen (vgl. auch Schmidt 2005).

4. Modell der Messung von Forschungsleistungen

Wie lassen sich nun die vorherigen Überlegungen auf die Messung von Forschungsleistungen und im Zusammenhang damit auch von Lehrleistungen anwenden? In einem ersten

Abbildung 4: Funktionale Differenzierung von Forschungsleistungen

Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> - Leitbild (Verständnis zu gesellschaftlichen Funktionen und übergreifenden Zielen) - Programme, Profil (Schwerpunktsetzungen) - Selbstvergewisserung, Reflexion (Evaluation etc.) - Wissenschaftliche Standards (Definition guter Forschung und Lehre und von Leistungsstandards) - Wissenschaftsethik 	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsorganisation (interne und externe Kooperationen, Mittelverwaltung etc.) - Kollegialer Austausch - Beratung und Betreuung - Verwaltung (Drittmittelverwaltung, Personalverwaltung etc.) 	Akademische Gemeinschaft
	<ul style="list-style-type: none"> - Personal/wiss. Nachwuchs (Quantität, Qualifikation, Verfügbarkeit für Forschung etc.) - Sachmittel (Grundzuweisung, Drittmittel, Geräteausstattung, Bibliothek etc.) - Wissensbestände (Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen, organisationales Wissen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsergebnisse (Wissensgenerierung, Publikationen, Vorträge, Wissens- und Technologietransfer etc.) 	Forschungsergebnisse, Wissenstransfer

Schritt sollen zunächst die Indikatoren für die einzelnen Dimensionen konkretisiert bzw. definiert werden.

Die Dimension des *Selbstverständnisses* lässt sich über

- die Tätigkeit als Gutachterin oder Gutachter im Rahmen von DFG- und anderen Förderprogrammen,
- Gutachtertätigkeit im Zusammenhang mit Forschungsevaluationen,
- Herausgeberschaft einer wissenschaftlichen Buchreihe, Schriftleitung und Editorial Board einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift,
- Mitglied in hochschulübergreifenden Kommissionen (wie Wissenschaftsrat, HRK etc.),
- Funktionen in wissenschaftlichen Fachgesellschaften,
- Beratungstätigkeit in regionalen, nationalen und internationalen Organisationen und Gremien abbilden.

Die jeweiligen Indikatoren ließen sich nach Umfang der Tätigkeit, Reputation der Funktion sowie der Organisation und fachwissenschaftliches Gewicht bspw. der Fachzeitschriften differenzieren.

Die Dimension der *akademischen Gemeinschaft* umfasst vor allem solche Indikatoren, die auf die institutionsinterne Organisation von Forschungsprozessen, Forschungsverwaltung und Kooperationen abstellt, wie auch die gewonnene Reputation. Als Indikatoren können Verwendung finden:

- Durchführung von Forschungskolloquien und Mitwirkung an strukturierten Doktorandenprogrammen,
- Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses – Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Promotionen und Habilitationen,
- Funktionen in Forschungsverbänden (z.B. Sprecher eines SFB, eines Graduiertenkollegs etc.),
- interne Forschungsk Kooperationen,
- externe (nationale und internationale) Forschungsk Kooperationen,
- Engagement in forschungsrelevanten Gremien,
- Organisation von wissenschaftlicher Tagungen und Ausstellungen,
- Zweitrufe als Indikator für gewonnene Reputation.

Diese Indikatoren sind insbesondere über Umfang und Häufigkeit wie auch über die Qualität der Tätigkeit zu differenzieren. *Forschungsergebnisse und Wissenstransfer* lassen sich über etablierte Indikatoren messen, d.h. insbesondere über

- Anzahl der Veröffentlichungen [gewichtet nach Monographien, Editionen, Sammelbänden, Zeitschriftenartikel, Reviews, Online- oder Multimediapublikation, Autorschaft (individuelle Veröffentlichung oder Koautor), Auswahlverfahren durch Verlag oder Herausgeber einer Fachzeitschrift, Art des Publikationsmediums],
- Zitationen gewichtet durch Impactfaktoren,
- wissenschaftliche Fachvorträge,
- Vermittlung von Forschungsergebnissen für eine breitere, außerwissenschaftliche Öffentlichkeit, Wissens- und Technologietransfer (bspw. Patente),
- Forschungspreise und wissenschaftliche Ehrungen.

Schließlich sind mit Blick auf die Dimension der *Ressourcen* solche Faktoren anzuführen, die dazu beitragen, Mittel für Forschung zur Verfügung zu stellen. Zu nennen sind insbesondere

- Anzahl der Forschungsprojekte (differenziert nach abgeschlossenen, laufenden und beantragten Projekten) und veranschlagte Zeit- und Personalressourcen, soweit keine Drittmittelförderung vorliegt,
- Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereiche, Exzellenzcluster, Kompetenzzentren und Forschergruppen,
- verausgabte Drittmittel,
- extern finanzierte Stipendien (Graduiertenförderung).

Legt man den nomologischen Kern des strukturfunktionalistischen Paradigmas nach Parsons zugrunde, dass Systeme nur dann eine nachhaltige Stabilität und Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Rahmenbedingungen aufweisen, wenn sie die unterschiedlichen funktionalen Ansprüche in gleicher Weise verfolgen, so wären auch bei der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen alle Dimensionen gleichgewichtig einzubeziehen. Verwendet man eine vergleichende „Währung“ wissenschaftlicher Leistungen, so bietet sich an, jede Dimension mit jeweils maximal 25 Punkten zu bewerten. Im Vergleich zur gegenwärtigen Praxis der Bewertung von Forschungsleistungen verlieren damit die „klassischen“ Indikatoren, wie Publikationen und Zitationen, Drittmittel einwerbungen sowie Promotionen und Habilitationen ein wenig an Gewicht zugunsten einer stärkeren auch bewerteten Berücksichtigung von Indikatoren, die sich auf den ersten Blick etwas schwerer quantifizieren lassen. Hierüber lässt sich mit Sicherheit streiten – vor allem im Hinblick auf den Forschungsoutput ist zu erwägen, ob dieser und entsprechend die Dimension des Goal Attainments nicht höher zu veranschlagen wäre. Gleichzeitig weist die bisherige Bewertungspraxis eine Eigendynamik auf, die zu einer zunehmenden Orientierung an quantitativen Ergebnissen in Form von Veröffentlichungen, Promotionen und Drittmitteln führt – unabhängig davon, ob in jedem Falle eine Vermehrung von Promotionen sinnvoll erscheint, ob Veröffentlichungen qualitativen Standards folgen oder Drittmittel tatsächlich zu einem Mehr an qualitativ hochwertiger Forschung führt. Die Begrenzung der Dimensionen insgesamt wie auch der einzelnen Indikatoren ist somit grundsätzlich an einer Balance der Aufgabenfelder ausgerichtet, um Forschungsprozesse in ihrer Gesamtheit und nicht nur an spezifischen Tätigkeiten einschätzen zu können. Das hier vorgestellte Modell der Bewertung von Wissenschafts- und Forschungsleistungen erlaubt aufgrund seiner flexiblen Nutzbarkeit, a) entsprechend der jeweiligen Fachkultur die spezifischen Forschungsleistungen einer Professur, eines Seminars bzw. Institutes oder eines Fachbereiches festzustellen und Vergleiche auf nationaler Ebene zu ermöglichen; b) fachübergreifende Vergleiche (auch auf nationaler Ebene) durchzuführen; c) den eigenen, individuellen Leistungsstandort in der Forschung zu bestimmen; d) im Fall einer über einen längeren Zeitraum wiederholten Verwendung Entwicklungen in der Forschungsleistung aufzuzeigen. Um diese Flexibilität des Modells nachhaltig zu gewährleisten, ist es jedoch unerlässlich, die Gewichtung der einzelnen Indikatoren ausschließlich fachspezifisch zu definieren. Nur so ist es möglich, dass bspw. den unterschiedlichen Veröffentlichungsformaten angemessen Rechnung getragen wird, indem es sowohl möglich ist, in erster Linie Zeitschriftenartikel in hoch gerankten Journals zu gratifizieren, als auch Monographien einen besonderen Stellenwert beimessen. Nur so sind auch die erwähnten fachvergleichenden Be-

Abbildung 5: Beispiel der Bildung von Teildimensionen und Gewichtungen

Dimension: Ressourcen			
Teildimensionen	Max. Pkt.	Indikatoren	Gewichtung
a) Graduiertenkollegs/ Sonderforschungsbereiche, Kompetenzzentren etc.	8	Graduiertenkolleg, Exzellenzschule – aktive Beteiligung (2)	1 = 1 Pkt. 2 u. mehr = 2 Pkt.
		SFB, Exzellenzcluster – aktive Beteiligung (3)	1 = 2 Pkt. 2 = 4 Pkt. 3 u. mehr = 6 Pkt.
b) Drittmittel	10	bis 10 Tsd. € (1) 10-20 Tsd. € (2) 20-30 Tsd. € (3) 30-50 Tsd. € (4) 50-75 Tsd. € (5) 75-100 Tsd. € (6) ...	ggf. Gewichtungsfaktor im Hinblick auf Grundlagen- und Auftragsforschung
c) Forschungsprojekte	5	beantragt (1)	1 u. mehr = 1 Pkt.
		bewilligt, laufend (2)	1-2 = 1 Pkt. 2 u. mehr = 2 Pkt.
		abgeschlossen (2)	1-2 = 1 Pkt. 2 u. mehr = 2 Pkt.
b) extern finanzierte Stipendien	2	ohne Graduiertenkollegs	1 = 1 Pkt. 2 u. mehr = 2 Pkt.
Summe	25		
Dimension Forschungsergebnisse und Wissenstransfer			
Teildimensionen	Max. Pkt.	Indikatoren	Gewichtung
a) Publikationen	16	Monographien, Lehrbücher (5) (Gewichtungsfaktor bei Koautorenschaft 0,5)	1 = 3 Pkt. 2 u. mehr = 5 Pkt.
		Zeitschriftenartikel (7) (Gewichtungsfaktor bei Koautorenschaft 0,5, Zeitschriften ohne Review 0,5)	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt. ...
		Artikel in Sammelbänden (2) (Gewichtungsfaktor bei Koautorenschaft 0,5)	1 = 1 Pkt. 2-3 = 2 Pkt. > 3 = 3 Pkt.
		Reviews/Abstracts (2) (Gewichtungsfaktor bei Koautorenschaft 0,5)	1-2 = 1 Pkt. 3-4 = 2 Pkt. 5 u. mehr = 3 Pkt.
b) Zitationen	3	ggf. Gewichtung nach Impact-Faktoren	1-10 = 1 Pkt. 11-20 = 2 Pkt. > 20 = 3 Pkt.
c) wissenschaftliche Fachvorträge	2	Ggf. Gewichtung nach eingeladenen, Call-for-paper-Vorträgen	1 = 0,5 2 = 1 3 = 1,5 4 u. mehr = 2
d) Vermittlung von Forschungsergebnissen für eine breitere Öffentlichkeit, Wissens-	2	Definition fachspezifisch nach Wertigkeit unterschiedlicher Formen der	
Dimension Selbstverständnis			
Teildimensionen	Max. Pkt.	Indikatoren	Gewichtung
a) DFG-Gutachterfähigkeit	8	Berufung zum Fachgutachter ggf. differenziert nach Dauer	
b) Gutachterfähigkeit im Rahmen von Forschungs-evaluierungen	3	Gewichtung nach Anzahl der Begutachtungen	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 u. mehr = 3 Pkt.
c) Herausgeberschaft einer wissenschaftlichen Buchreihe, Schriftleitung und Editorial Board einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift	6	ggf. fachspezifische Gewichtung nach Impac-Faktor der Zeitschrift	1 = 2 Pkt. 2 = 4 Pkt. 3 u. mehr = 6 Pkt.
d) Funktion in hochschulübergreifenden Kommissionen (wie Wissenschaftsrat, HRK etc.)	3	ggf. Gewichtung nach Funktion (Mitgliedschaft vs. Vorsitz von Kommissionen, Anzahl und Dauer der Tätigkeit usw.)	1 = 1Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 u. mehr = 3 Pkt.
e) Funktionen in wissenschaftlichen Fachgesellschaften	3	ggf. Gewichtung nach Funktion (Mitgliedschaft vs. Vorsitz)	1 = 1Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 u. mehr = 3 Pkt.
f) Beratungstätigkeit in regionalen, nationalen und internationalen Organisationen und Gremien	3	ggf. Gewichtung nach Art der Organisation	1 = 1Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 u. mehr = 3 Pkt.
Summe	25		

Wissenschaftlerin A ist aktiv als Sprecherin an einem Sonderforschungsbereich beteiligt (2 Pkt.) und hat im vergangenen Jahr hierüber Drittmittelausgaben in Höhe von 25.000 Euro zu verbuchen. Darüber hinaus verausgabte sie Drittmittel im Rahmen eines weiteren DFG-geförderten Projektes in Höhe von 12.000 Euro (insgesamt 37.000 Euro = 4 Pkt.) sowie für ein Projekt, das als Auftragsforschung zu werten ist in Höhe von 8.000 Euro (Gewichtungsfaktor 0,5 = 0,5 Pkt.). Das letztgenannte Projekt wurde abgeschlossen (1), während das DFG-Projekt weiterläuft (1). Zur Zeit befindet sich kein neues Projekt in der Antragsphase. Sie veröffentlichte im vergangenen Jahr 3 Zeitschriftenartikel, davon 2 in Zeitschriften mit einem Review-Verfahren (2), sowie 1 Artikel in einem Sammelband gemeinsam mit ihrem Kollegen (0,5). Zudem verfasste sie drei Buchbesprechungen, eine wiederum gemeinsam mit ihrem Kollegen (1,5). Es konnten insgesamt 18 Zitationen gezählt werden. Für das Fach sind keine Impact-Faktoren ausgewiesen (2). Zudem ist sie Mitglied im Editorial-Board einer anerkannten Fachzeitschrift (2). Zwei der von ihr betreuten Promotionen wurden im vergangenen Jahr abgeschlossen (2). Sie ist Vorstandsmitglied einer Fachgesellschaft (1), Gutachterin der DFG (8) und erhielt im vergangenen Jahr 2 Außenrufe (2). Sie trug im Rahmen von 4 Konferenzen im vergangenen Jahr vor, wovon 2 Einladungen aufgrund der Beteiligung an einem call-for-paper erfolgten (1,5).

Dieses Beispiel einer sicherlich nicht als inaktiv zu bewertenden Wissenschaftlerin zeigt, dass bei einer erreichten Punktzahl von 31 die im Modell angesetzten maximalen Punktwerte so definiert sein sollten, dass sie in der Regel nicht erreicht werden können, da kaum oder nur in Ausnahmefällen davon auszugehen ist, dass Wissenschafts- und Forschungsleistungen in allen vier Dimensionen auf einem weit überdurchschnittlichen Niveau zu realisieren sind. In diesem Sinne ist die Erreichung von 50 Punkten als Indiz vergleichsweise intensiver Forschungstätigkeit zu werten. Dies entspricht dem Charakter des hier vorgeschlagenen Modells, das auf die fachspezifischen Besonderheiten abstellt und insofern den Schwerpunkt nicht auf absolute quantitative Bezugswerte legt, sondern relative Gewichtungen in den Vordergrund rückt.

trachtungen möglich, ohne Fachspezifika zu vernachlässigen. Vor allem in der damit notwendig einhergehenden Diskussion um die jeweiligen fachspezifischen Standards und Maßstäbe liegt ein wichtiger Anwendungswert des hier dargelegten Modells. Um die seine Umsetzung zu veranschaulichen, sei exemplarisch eine denkbare Gewichtung einzelner Indikatoren für die vier Dimensionen angeführt, die selbstverständlich der fachspezifischen Modifikation bedarf. Illustriert man diese Gewichtung entlang des folgenden Beispiels, so zeigt sich der Charakter eines umfassenden Orientierungsrahmens, der in der Regel in Gänze nicht zu erfüllen ist:

5. Zusammenfassung

Die Bewertung von Forschungsleistungen unterliegt zum einen offenen methodischen Fragen, zum anderen spezifischen Konjunkturen von Bewertungsmaßstäben, die in erster Linie hochschulpolitisch motiviert sind. Beispielhaft wurde mit Blick auf die aktuelle Methodendiskussion die Aussagekraft einzelner Items und deren zum Teil schwach ausgeprägte Zusammenhänge diskutiert; bezüglich der ‚Konstruktion wissenschaftlicher Leistungen‘ wurde unter anderem auf den veränderten öffentlichen Wert von Drittmitteln und anderen Indikatoren verwiesen. Im Mittelpunkt des Beitrags stand der Versuch, Dimensionen für For-

Dimension Akademische Gemeinschaft			
Teildimensionen	Max. Pkt.	Indikatoren	Gewichtung
a) Forschungskolloquien und Mitwirkung an strukturierten Doktorandenprogrammen	2		1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt.
b) Anzahl der betreuten und abgeschlossenen Promotionen und Habilitationen	8	ggf. Gewichtung nach Fächern, wenn die Betreuungsleistung im Vergleich zu anderen Fächern als deutlich höher oder niedriger anzusetzen wäre	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt. ...
c) Funktionen in Forschungsverbänden (Sprecher eines SFB, Graduiertenkollegs etc.)	3	Gewichtung ggf. nach SFB, Graduiertenkollegs, Forschergruppen usw.	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 = 3 Pkt.
d) interne Forschungsk Kooperationen (aktive Mitwirkung von Forschungszentren etc.)	2	ggf. Gewichtung im Hinblick auf Sprecherfunktionen	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt.
e) externe Forschungsk Kooperationen (aktive Mitwirkung an nationalen und internationalen Forschungsverbänden)	2	ggf. Gewichtung im Hinblick auf Sprecherfunktionen	1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt.
f) Engagement in forschungsrelevanten Gremien der Hochschule	2		1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt.
g) Organisation von wissenschaftlichen Tagungen und Ausstellungen	3	Gewichtung nach Bedeutung und Größe der Tagung	
h) Zweitrufe	3		1 = 1 Pkt. 2 = 2 Pkt. 3 = 3 Pkt.
Summe	25		

schungsleistungen aus dem strukturfunktionalistischen Ansatz von Parsons abzuleiten, um hiermit ein Modell zu entwickeln, das nicht nur auf einzelne Faktoren von Forschungsleistungen abstellt, sondern umfassender die Gesamtleistung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Forschungsprogrammen, Fächern und Hochschulen in den Blick nimmt. Dies impliziert auch, dass das skizzierte Modell perspektivisch auch um Lehrleistungen ergänzt werden müsste, worauf an dieser Stelle nicht eingegangen werden konnte. Zentral war die Annahme, dass Forschungssysteme sich dann besonders gut an sich verändernde Rahmenbedingungen anpassen können, wenn es gelingt eine Balance zwischen den sich funktional ausdifferenzierenden Dimensionen herzustellen. Hierzu wurde ein Modell gewählt, das zum einen in Form von Punkten eine einheitliche ‚Währung‘ für Forschungsleistungen einführt, zum anderen die maximal zu erreichende Punktzahl je Dimension begrenzt und damit sowohl individuelle als auch kollektive Forschungsleistungen als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Leistungsparameter versteht. Dies bedeutet, dass Forschung in komplexen Wissenschaftssystemen nicht bloß als Forschungsprozess im eigentlichen Sinne zu verstehen ist, sondern darüber hinaus auch Forschungsmanagement, die Beteiligung an der Verständigung über wissenschaftliche Regeln und Wissenschaftsdefinitionen sowie Nachwuchsförderung und Kooperationen in unterschiedlichen lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Zusammenhängen umfasst. Stellt man diesen Ansatz in Bezug zu der von Kuhlmann und Heinze entwickelten Matrix, so erfährt die dortige Differenzierung zwischen den Funktionen der Qualitätssicherung, Nutzenoptimierung, Selbststeuerung, Effizienzkontrolle und Strukturverbesserung eine modellgeleitete Modifikation, die stärker an den Forschungsprozessen selbst als an Funktionen der Bewertung orientiert ist. Die Anwendung auf verschiedene Ge-

genstände, d.h. sowohl die Messung von Individualleistungen sowie Forschungsleistungen von Forschungsprogrammen, Fächern oder Hochschulen ist auch im Rahmen des hier vorgestellten Konzeptes problemlos denkbar.

Literaturverzeichnis

Berger, P. L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 38.-40. Tsd. Frankfurt/M.

Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Hennings, M./Müller-Böing, D. (2006): Das CHE Forschungsranking deutscher Universitäten. Gütersloh.

Campbell, D. F. J./Felderer, B. (1999): Empfehlungen zur Evaluation universitärer und außeruniversitärer Forschung in Österreich. Wien

Dyckhoff, H./Rassenhövel, S./Gilles, R./Schmitz, C. (2005): Beurteilung der Forschungsleistung und das CHE-Forschungsranking betriebswirtschaftlicher Fachbereiche In: Das Wirtschaftsstudium Jg. 34/H. 2, S. 62-69.

Hornbostel, S. (2004): Leistungsparameter und Ratings in der Forschung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), S.173-187.

Kuhlmann, S./Heinze, T. (2003): Informationen zur Forschungsevaluation in Deutschland – Erzeuger und Bedarf. Gutachten für die Geschäftsstelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Fraunhofer ISI Discussion Papers Innovation System and Policy Analysis), 3/2003. Karlsruhe.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd.2. Frankfurt/M.

Münch, R. (1982): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt/M.

Pätzold, M. 2005: Forschungsevaluation in Niedersachsen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005). Bonn, S. 77-83.

Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften. 4. Aufl. München.

Parsons, T./Bales, R.F./Schils, E.A. (1953): Working Papers in the Theory of Action. Glencoe, Illinois.

Parsons, T./Platt, G. (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt/M.

Röbbecke, M./Simon, D. (1999): Zwischen Reputation und Markt. Ziele, Verfahren und Instrumente von (Selbst)Evaluationen außeruniversitärer, öffentlicher Forschungseinrichtungen (WZ Berlin P 99-002). Berlin.

Schmidt, U. (2005): Zwischen Messen und Verstehen Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation. <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen-2005.php#Schmidt>.

Viehoff, L. (2005): Leistungsparameter in der Forschung – Leibniz-Gemeinschaft. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005). Bonn, S.64-70.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Hamburg.

■ Dr. Uwe Schmidt, Zentrum für Qualitätsentwicklung und –sicherung, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: uwe.schmidt@verwaltung.uni-mainz.de

■ Dr. Mechthild Dreyer, Professorin für Philosophie, Leiterin des Arbeitsbereichs Philosophie des Mittelalters und ihre Wirkungsgeschichte, Universität Mainz, E-Mail: dreyer@uni-mainz.de

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:
Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.)
Coaching und Beratung an Hochschulen
 ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro
 Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack

Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen



Wolfgang Schatz



Ute Woschnack

Ein Qualitätskonzept ist eine notwendige Voraussetzung, um Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssysteme effektiv und effizient einsetzen zu können. Allerdings wird selten explizit kommuniziert, was die Hochschule unter „guter Lehre“ versteht. Dies eröffnet einen großen Interpretationsspielraum für die Beurteilung der erhobenen Qualitätskriterien. So können diese Kriterien im Sinne von verschiedenen etablierten Qualitätskonzepten gedeutet werden und es bleibt oftmals offen, welche Standards zur Anwendung kommen. Wir empfehlen, dass die Hochschulen ihre Definitionsmacht über Kriterien für gute Lehre wahrnehmen und explizite Qualitätskonzepte für universitäre Hochschulen erarbeiten und publizieren. Mit solchen Qualitätskonzepten wird transparent, welche Kriterien berücksichtigt werden und wie diese zu bewerten sind. So ist beispielsweise die Entscheidung, in welchen Bezug ein Kriterium gesetzt wird (Festlegen von kriteriumsorientierten Schwellenwerten, internationaler Vergleich, Berechnung von Indizes, etc.) davon abhängig, welches Qualitätsverständnis zum Tragen kommen soll. Es bedingt also die Klarheit über das Qualitätskonzept und die eingesetzten Kriterien zur Messung der Qualität, um valide und effektive Maßnahmen im Sinne der Qualitätssicherung und –entwicklung ableiten und umsetzen zu können.

1. Einleitung

Moderne Hochschulen beschäftigen sich intensiv mit der Qualität der Hochschulbildung, sei dies motiviert durch Akkreditierungsverfahren oder in Hinsicht auf den Wettbewerb um die besten Studierenden im europäischen Hochschulraum. Dabei liegt der Fokus der Qualitätsdiskussionen oftmals beim Qualitätssicherungsprozess und der damit verbundenen Evaluation von Qualität. Dies manifestiert sich beispielsweise im Prozess der Akkreditierung durch das Schweizerische Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ). Der Auftrag des OAQ beschränkt sich darauf, die internen Maßnahmen zur Qualitätssicherung der schweizerischen Universitäten zu kontrollieren (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2005, S. 2). Eine akkreditierte Hochschule weist zwar eine dem Standard entsprechenden Qualitätssicherung auf, die Akkreditierung bedeutet aber nicht unbedingt, dass auch andere Qualitätsnormen erfüllt werden. Um Qualität untersuchen zu können und daraus Verbesserungsmaßnahmen im Sinne der Qualitätsentwicklung zu planen und zu implementieren, ist es notwendig zu klären, was unter Qualität verstanden wird. Obwohl sich diese Verständnisklärung am Besten durch ein explizites Qualitätskonzept sicherstellen ließe,

fehlt dieses bei vielen Hochschulen des deutschsprachigen Raumes. In diesem Artikel möchten wir aufzeigen, dass eine Verständnisklärung in Form eines expliziten Qualitätskonzepts, für moderne Hochschulen dringend nötig ist. Ein solches Konzept stellt einen zentralen Beitrag dazu dar, die Qualität der Qualitätssicherung zu verbessern und die Leistungen der Hochschulen im Bereich Lehre und Studium deutlicher sichtbar zu machen. Dazu untersuchen wir die Qualitätssicherungskonzepte im Bereich Lehre und Studium am Beispiel der Eidgenössisch Technischen Hochschule (ETH) Zürich und setzen diese in Beziehung zu etablierten Qualitätskonzepten in der Lehre.

2. Qualitätsmessung an universitären Hochschulen

Qualität von Lehre und Studium wird – unabhängig davon, ob ein Qualitätskonzept expliziert wurde – an Hochschulen regelmäßig gemessen. Im Folgenden wird erstens ausgeführt, welche Messmethoden häufig zum Einsatz kommen, zweitens was genau Gegenstand der Messung ist und drittens mit welchen Standards die Messergebnisse bewertet werden.

2.1 Wie wird gemessen?

Typischerweise wird die Qualität der Lehre und des Studiums über die folgenden Ansätze erfasst oder ausgewiesen:

- **Quantitative Kriterien:** Qualität lässt sich mit quantitativen Kriterien (z.B. Bestehensquoten, Einstiegsgehalt der Absolventen) beschreiben. In der Praxis sind quantitative Kriterien für die Beurteilung der Lehre Usus und gehören zu Standardkenngrößen von Hochschulrankings (vgl. Clarke 2002, S. 444).
- **Expertenurteile:** Experten können die Lehre qualitativ bewerten und werden daher häufig in Qualitätssicherungsverfahren und Hochschulrankings eingesetzt (z.B. Handbuch zum Qualitätsmanagement der ETH Zürich). Astin (1991, S. 56ff.) vertritt sogar die radikale Meinung, dass die Qualität nur durch Experten auf konsistente Weise beurteilt werden kann, da die Qualität für universitäre Lehre nicht quantitativ definiert werden könne.
- **Reputation:** Qualität ist direkt mit der Reputation einer Hochschule oder eines Studienganges gekoppelt und bedingt somit keiner expliziten Qualitätskriterien.

2.1.1 Quantitative Kriterien

Die meisten Hochschulrankings basieren zum größten Teil auf quantitativen Daten. Quantifizierbare Kriterien, wie beispielsweise das Betreuungsverhältnis (Anzahl Studieren-

de/Anzahl Dozierende) werden für die Beurteilung von Qualität häufig eingesetzt. Solche Daten sind meist gut verfügbar, da sie häufig auf statistischem Datenmaterial beruhen, das standardmäßig in den meisten Hochschulen erfasst werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Erkenntnisse aus relevanten Forschungsrichtungen (z.B. Lernpsychologie, Lernbiologie, Motivationspsychologie) wie auch politische und akademische Positionen quantifiziert werden können (vgl. Alvesson/Willmott 1996, S. 89f.; Lindsay 1992, S. 155; Webler 1991, S. 245).

Probleme bei der Verwendung von quantitativen Daten bestehen auf verschiedenen Ebenen. So ist abzuklären, i) welche Variablen als relevant angesehen werden (z.B. Anzahl von Nobelpreisträgern in der Lehre), ii) ob und wie verschiedene Variablen in Relation zu einander gesetzt werden (z.B. Betreuungsquote und Anzahl Studierender) und iii) wie die Kriterien untereinander gewichtet werden. Diese Entscheidungen reflektieren das zugrunde liegende, meist implizite Qualitätskonzept.

2.1.2 Expertenurteile

Die Qualität von Lehre und Studium ist ein komplexes, schwer fassbares Attribut. Die Prozesse in der Lehre sind noch nicht hinreichend verstanden, so dass die Leistung der Lehre nur ungenügend beschrieben werden kann (Lindsay 1992, S. 154). Daraus resultiert, dass quantitative Kriterien bestenfalls einen Teil der Qualität aufzeigen können; die Gesamtbeurteilung der Qualität können aber nur Experten leisten. Dies erklärt, warum im akademischen Leben die Beurteilung durch Experten (z.B. Peer-Reviews) eine zentrale Rolle spielt. Experten für den Lehr-Lernprozess sind vor allem Lehrende und Studierende, die sich jeweils über ihre Alltagstheorien und ihre Erfahrungen ein Urteil über die Lehrsituation bilden können. Gelegentlich werden auch Arbeitgebervertreter als Experten einbezogen. Sie können verschiedene Kriterien (quantitative und nicht-quantitative) beurteilen und zu einem integralen Bild zusammenfügen. Solche Theorien haben eine gewisse Beliebigkeit, da ihnen ein externes Bezugssystem fehlt (Webler 1991, S. 244). Um dieser Beliebigkeit entgegenzuwirken, ist es angezeigt, die Experten über die Ziele und das Qualitätsverständnis über Hochschullehre zu informieren. So kann das Unterrichten als technische Aktivität angesehen werden, welche unabhängig von der Forschung ist oder in einer reziproken Beziehung dazu steht. Andererseits wird das Unterrichten auch als schulische Aktivität mit einer direkten Beziehung zur Forschung auf verschiedenen Ebenen angesehen (vgl. Lindsay 1992, S. 157). So kann es passieren, dass einige Experten ein Curriculum als zu allgemein ausgerichtet beurteilen, während andere bei demselben Curriculum eine zu enge Fokussierung feststellen. Die Arbeitgeberschaft, eine weitere Beteiligte Gruppe in der tertiären Bildung, erwartet von einem Studiengang eine solide theoretische und empirische Ausbildung im Studienfach. Diese Qualifikationen werden im Beruf jedoch oft nur in transferierter Form gefordert, so dass zusätzliche Fähigkeiten nötig sind, die so genannten Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974, S. 36ff.; Woschnack 2006, S. 9ff.). Da in der Regel keine Standards vorgegeben werden, beurteilen die Experten somit die Qualität auf Grund ihres individuellen Qualitätsverständnisses. Daher wird bei der Auswahl der Experten darauf geachtet, dass diese ein ähnliches Qualitätsverständnis vertreten wie

der Auftraggeber (Harvey/Newton 2004, S. 153; Reichert/Tauch 2005, S. 29).

2.1.3 Reputation

Die Reputation ist Ausdruck des Prestiges, das eine Institution oder ein Studienprogramm aufweist. Dabei sind die Kriterien meist nicht explizit und basieren auf der ganzheitlichen Beurteilung von einer oder mehreren Stakeholder-Gruppen. Anders als bei der Expertenbeurteilung ist die Reputation wenig systematisch und eher ein Konglomerat aus Erfahrungen. Charakteristisch ist, dass die Reputation ein sehr stabiler Faktor und meist historisch gewachsen ist. Die Qualität wird rein in der Rangfolge von Institutionen oder Studiengängen in Rankings sichtbar. Wenn man davon ausgeht, dass die Meinung z.B. der Bevölkerung über eine Institution oder einen Studiengang ein Spiegel der Qualität des Studiums ist, können innerhalb eines Hochschulsystems Rankings erstellt werden, ohne dass Qualitätskriterien definiert werden müssen. Es müssen auch keine Anleitungen für die Beurteilung (z.B. für Peer-Reviews) angefertigt werden. Einflussgrößen auf die Reputation sind unter anderem die Existenzdauer der Institution respektive des Studienganges oder die Prominenz ihrer Vertreter und der Alumni. Häufig spielt die Reputation eine große Rolle dabei, für welche Hochschule sich Studierende und das akademische Personal entscheiden. Auch die Vergabe von Finanzmitteln ist oftmals stark durch die Reputation beeinflusst. Solche Reputationsaspekte werden auch in Hochschulrankings eingesetzt, so wird beispielsweise im SwissUp Ranking die Lehrreputation erhoben (siehe Stiftung zur Förderung der Ausbildungsqualität in der Schweiz 2006, S. 4).

2.2 Was wird gemessen? – Input, Output und Throughput Kriterien

Eine Universität kann auch als Ausbildungsmaschine verstanden werden. Sie bietet ein Ausbildungskonzept an (Studienprogramm, Dozierende, Infrastruktur etc.). Betrachtet man die universitäre Ausbildung als eine solche Maschine, sind die Studierenden vor dem Studium der Input, nach dem Studium der Output. Das Ausbildungskonzept mit seinen Bestandteilen kann als Throughput bewertet werden. Input und Output Kriterien spielen bei der Qualitätsdiskussion von Lehre und Studium eine große Rolle und solche Kriterien haben traditionellerweise einen sehr starken Einfluss bei Hochschulrankings und somit bei der Beurteilung von Lehrqualität (Dill/Soo 2005, S. 499ff.). Auch bilden sie in den oben erwähnten Konzepten einen festen Bestandteil. So kann eine Veränderung oder Transformation nur gemessen werden, wenn man die Anfangsgrößen mit den Endgrößen vergleichen kann. Inputgrößen (Ressourcen) sind einfach zu definieren und zu messen. Häufig werden die Studierenden als Input der Hochschulbildungssysteme angesehen und Indikatoren wie die Anzahl der Studienanfänger oder Maturanoten als Qualitätskriterien abgeleitet. Hinter der Idee, Inputgrößen als Qualitätsmerkmale zu gebrauchen, verbirgt sich das Konzept von Reputation. Nur die besten Hochschulen oder die besten Studiengänge sind attraktiv für die besten Studierenden, wobei sich die Qualitätsbeurteilung dabei meist nur auf die Reputation abstützt (Kapitel 3.2.3). Outputgrößen lassen sich im Gegensatz zu den Inputgrößen in eine direktere Beziehung zur Leistung einer universitären Ausbildung set-

zen. Als Output-Kriterien werden häufig Indikatoren wie die Kompetenz der Absolventen, die Zufriedenheit der Alumni mit dem Studiengang oder das Anfangsgehalt der Absolventen verwendet (Morse/Flanigan 2005). Output-Kriterien haben jedoch oftmals in Hochschulrankings ein geringes Gewicht (Dill/Soo 2005, S. 503). In der tertiären Bildung wird der Output oftmals in direkter Abhängigkeit des Inputs angesehen. Lässt man nur die besten Studierenden zum Studium zu, gewinnt Nobelpreisträger zu dozieren und bietet eine hervorragende Lernumgebung an (beispielsweise ausgezeichnete Bibliotheken), impliziert dies einen qualitativ erstklassigen Output.

Der Throughput wird zwar als der zentrale qualitätsbestimmende Faktor gesehen, seine Messung und Steuerung ist aber problematisch. Auf der Ebene des Unterrichts haben sich Studierendenbefragungen etabliert, die Infrastruktur lässt sich mit quantifizierbaren Daten beschreiben, häufig wird auch eine Beurteilung durch Peers oder Experten eingesetzt, um die Qualität der Ausbildungsbedingungen zu erfassen. Was gemessen wird und mit welcher Intention dies gemessen wird, hängt wiederum stark von dem Qualitätskonzept der Hochschule ab.

2.3 Welches ist der Referenzrahmen? – Standards

Für die Beurteilung von Qualität muss zwingend ein Bezugsrahmen, so genannte Standards (Lindsay 1992, S. 155), vorliegen. Standards spielen insbesondere im Konzept von Exzellenz (siehe unten) eine zentrale Rolle. Mit Standards wird ein Kriterium festgelegt, ab wann bei einem Produkt oder einer Dienstleistung von Qualität gesprochen werden kann. Werden Standards erfüllt oder übertroffen, kann man von Qualität sprechen – dies geschieht beispielsweise in der Qualitätskontrolle bei der ISO-Zertifizierung. Im wissenschaftlichen Kontext lässt sich das Beispiel der wissenschaftlichen Publikation anwenden: diese besitzt Qualität, wenn sie den Reviewingprozess einer Zeitschrift überstanden hat, also dem Qualitätsstandard der Reviewer und der Editoren entspricht. Werden die angewendeten Standards erhöht, wird einem Produkt, welches diese höheren Standards erfüllt, automatisch auch eine höhere Qualität zugewiesen (Church 1988, S. 32). Für die Beurteilung von Qualität an Hochschulen werden häufig unterschiedlichste Standards angewendet (Harvey 1995, S. 154; Harvey/Knight 1996, S. 46). Insbesondere im Zuge der an Kompetenzen ausgerichteten Bologna-Reform wurden vielfach allgemeine Kompetenz-Standards (siehe Horsburgh 1999, S. 13) definiert wie beispielsweise die „Dublin Descriptors“ (Joint Quality Initiative 2004), die SEEC Level Deskriptoren (Moon 2002) oder fachspezifische Kompetenz-Standards (Gonzalez/Wagenaar 2003; Quality Assurance Agency for Higher Education 2000, 2002).

3. Qualitätsverständnis

3.1. Absolute oder relative Qualität?

Qualität kann sowohl als absolute wie auch als relative Größe angesehen werden. In der Sichtweise von Qualität als absolutes Konzept gibt es absolute Grenzwerte, welche überschritten werden müssen, um Qualität erreichen zu können. In der tertiären Bildung können solche Grenzwerte Bildungsstandards darstellen, wie sie von politischen Gremien, Akkreditierungsorganisationen oder Interessensge-

meinschaften aufgestellt werden (z.B. American Council on Pharmaceutical Education 2000; European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005; Schweizerische Universitätskonferenz SUK 2006). Neben den externen Standards können Bildungsinstitutionen aber auch selber Ziele und Standards festlegen, die ihre Dienstleitungen und Produkte erreichen müssen. Die Sichtweise von Qualität als relatives Konzept, gründet auf folgenden Überlegungen: Qualität ist stark abhängig vom Benutzer des Begriffes und den Umständen, in welchen er verwendet wird. D.h. der Begriff kann je nach Kontext sehr unterschiedlich verstanden und verwendet werden. Im Bereich Hochschullehre ist eine breite Palette unterschiedlicher Beteiligter eingebunden, wie Studierende, Dozierende, Forschende, Arbeitgeber, akademische Dienstleister, politische Gremien, nationale Organisationen etc., welche eine individuelle Perspektive von Qualität aufweisen. Selbst bei ein und derselben Person kann der Kontext zu verschiedenen Ansichten über Qualität führen. Das Verständnis von Qualität erweist sich schon innerhalb einer universitären Hochschule als hoch divers. Außenstehende Stakeholders wie die Politik oder nationale Organisationen erhöhen die Diversität des Qualitätsverständnisses erheblich.

3.2 Integrale Qualitätskonzepte

Obwohl der Begriff „Qualität“ in verschiedenster Weise an Universitäten gebraucht und diskutiert wird – meist im Bezug zur Qualitätskontrolle, -sicherung, -beurteilung, oder zur Qualitätsentwicklung – gibt es selten ein klares Qualitätskonzept der Hochschullehre (Goodlad 1988, S. 3; Lindsay 1992, S. 153). Das Fehlen von Qualitätskonzepten an Hochschulen gründet vielfach auf der Komplexität des Systems Universität. Universitäten und ihre Produkte werden oft als zu vielschichtig angesehen, um sie quantitativ erfassen zu können, was wiederum die Entwicklung eines theoretischen Qualitätskonzepts verhindern kann (Astin 1985, S. 23). Des Weiteren wird auch bezweifelt, dass die Qualität der Lehre fächerunspezifisch definiert werden kann (siehe Webler 1991, S. 244). Es hat sich im Verlauf der letzten Jahre eine breite Palette von unterschiedlichen integralen Qualitätskonzepten für die tertiäre Bildung herausgebildet (vgl. Houston 2007, S. 6; Schuller 1991, S. 9). Eine integrale Betrachtung von Qualität, und somit ein geeignetes Qualitätskonzept, sollte die folgenden fünf Interpretationen von Qualität mit einbeziehen: „Quality as Exceptional“, „Quality as Perfection“, „Quality as Fitness for Purpose“, „Quality as Value for Money“, und „Quality as Transformation and Enhancement“ (Harvey/Green 1993, S. 10).

3.2.1 Quality as Exceptional

„Quality as Exceptional“ beinhaltet Qualität im Sinne von Exklusivität und Exzellenz. Ein Produkt oder eine Dienstleistung besitzt Qualität, wenn sie exklusiv ist. In einem solchen Konzept wird Qualität nicht durch eine Leistung beurteilt, sondern rein durch die Exklusivität. So wird die Ausbildung von Eliteuniversitäten, wie beispielsweise Cambridge oder Oxford auf Grund ihrer Exklusivität durch restriktive Zugangsbedingungen als qualitativ hoch stehend beurteilt.

Exzellenz ist erreicht, wenn außerordentlich hohe Standards akademischer Leistungen übertroffen werden (Har-

vey/Green 1993, S. 11). Exzellenz kann auf den „Input“ wie auf den „Output“ angewendet werden. Ein Studiengang, welcher nur die besten Studierenden aufnimmt und den Studiengang mit den bestmöglichen Ressourcen (personell und materiell) ausstattet, weist Exzellenz und somit Qualität auf.

3.2.2 *Quality as Perfection or Consistency*

Der zentrale Begriff in diesem Qualitätskonzept ist „Zero Defects“. Exzellenz wird hierbei als Erfüllung von Spezifikationen und nicht als das Überschreiten von Standards definiert (Harrington 1988, S. 31). Dahinter steht der Gedanke der Perfektion, d.h. dass ein Produkt oder Dienstleistung besitzt nur dann Qualität, wenn es keine Fehler aufweist („Zero Defects“) (Crosby 1979, S. 123; Halpin 1966, S. 68). Qualität wird in diesem Konzept also als etwas Absolutes angesehen. „Zero Defects“ bedingt auch, dass die Perfektion zuverlässig und nachhaltig ist (Garvin 1988, S. 189). Die Anwendbarkeit dieses Konzeptes für die Hochschullehre ist umstritten (Harvey/Green 1993, S. 15).

3.2.3 *Quality as Fitness for Purpose*

Qualität der Lehre als 'Fitness for Purpose' zu definieren, stößt auf eine breite Akzeptanz (Organisation for Economic Co-Operation and Development & Programme on Institutional Management in Higher Education 1999, S. 11). Fitness for Purpose beurteilt, in welchem Maße interne oder externe institutionelle Vorgaben (Fulfilling Mission) und die Bedürfnisse der verschiedenen Stakeholder (Customer Requirements) erfüllt und abgedeckt werden (Harvey 1990, S. 55). Dabei wird der „Output“ beurteilt und nicht der Prozess. Unter den externen institutionellen Vorgaben versteht man die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, in welchen die Lehre an Hochschulen eingebettet ist wie zum Beispiel für die ETH Zürich die Vorgaben des Bundesrates (z.B. Schweizerischer Bundesrat 2003), des ETH Rates, der OAO oder der CRUS. Interne Zielsetzungen sind beispielsweise in den Mehrjahresplänen der Schulleitung (z.B. Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2002) formuliert. Dieses Konzept des Customer Requirements kann im Hochschulbereich auf verschiedene Level und Stakeholder angewendet werden. So kann das Erfüllen von gesellschaftlichen Bedürfnissen, wie beispielsweise die „Produktion“ von hochqualifizierten Absolventen für den Arbeitsmarkt, als Qualität angesehen werden. Andererseits haben der Lehrkörper und die Forschenden einer Hochschule das Bedürfnis nach einer genügend großen Anzahl hoch qualifizierter Nachwuchsforschenden. Studierende wiederum haben das Bedürfnis nach einem spannenden, abwechslungsreichen Studium. Bei diesem Konzept stellt sich natürlich die Frage, wer die Konsumenten oder die Beteiligten der Hochschullehre sind und wie deren Bedürfnisse bestimmt werden. Im Bereich Lehre und Studium sind unterschiedliche Beteiligte eingebunden, seien dies Studierende, Dozierende, Forschende, Arbeitgeber, akademische Dienstleister, politische Gremien, nationale Organisationen etc. Die meisten dieser Beteiligtegruppen nehmen dabei eine Doppelrolle ein: Sie sind Produzenten und gleichzeitig Kunden der Hochschulausbildung. Dies äußert sich beispielsweise in der Diskussion, ob Studierende überhaupt als Kunden des Hochschulsystems angesehen werden können (vergl. Lomas 2007, S. 33). Die Bedürfnisse sind nur

selten so einfach zu identifizieren, wie beispielsweise das Bedürfnis nach erstklassig ausgestatteten Bibliotheken. Häufig sind diese Bedürfnisse zudem innerhalb der Stakeholder-Gruppe sehr divers und deshalb schwer zu fassen (Walsh 1991, S. 508) (siehe Kapitel 3.2.1). Aus diesem Grunde hilft man sich mit der Erhebung von unspezifischen Zufriedenheitsmaßen. Eine hohe Zufriedenheit wird so gedeutet, dass die Bedürfnisse weitgehend erfüllt sind. Über die Stärke und die Zuverlässigkeit dieses Zusammenhangs kann spekuliert werden.

3.2.4 *Quality as Value for Money*

Value for Money beurteilt Qualität im Sinne von der Effizienz der Investitionen respektive des Kostenaufwandes. Das Herzstück dieses Konzepts in der Lehre ist der Gedanke der Rechenschaft. Universitäre Hochschulen sind öffentliche Dienstleister und damit gegenüber der Öffentlichkeit als Geldgeber rechenschaftspflichtig. Der Effizienzgedanke schlägt sich in Kriterien wie beispielsweise dem Betreuungsverhältnis (dem Verhältnis von Studierenden zu den Dozierenden), den Kosten pro Student/Studentin eines Studienganges oder den erwirtschafteten Drittmitteln nieder. Auch bei Studierenden spielen solche Überlegungen bei der Investition in Bildung, insbesondere der universitären Weiterbildung, eine zunehmend bedeutende Rolle (Harvey/MacDonald 1993, S. 103).

3.2.5 *Quality as Transformation and Enhancement*

Qualität kann im Sinne des Prozesses der Veränderung angesehen werden. Grundsätzlich wird zwischen dem Veränderungsprozess der Kunden (Transformation) und dem Veränderungsprozess der Institution (Enhancement) unterschieden. Aus der Sicht von Hochschulen ist dieses Konzept sehr interessant, da es den Mehrwert der Institution direkt aufzeigen kann (Lindsay 1992, S. 155). In der Lehre wird Transformation häufig mit dem Kompetenzerwerb der Studierenden gleichgesetzt respektive mit der Leistungssteigerung und Befähigung der Studierenden. Dies bedingt, dass man die Eintrittskompetenzen und die Austrittskompetenzen der Studierenden kennt und außerinstitutionelle Einflüsse isolieren kann. Allgemein gesprochen, kann man für alle Stakeholder die Transformation im Sinne des erzielten Mehrwerts, ermitteln (Astin 1985, S. 66; Astin 1991, S. 202). Oftmals wird Transformation auch als Empowerment verstanden. Dabei werden die Stakeholder, z.B. die Studierenden, befähigt und berechtigt, ihren eigenen Transformationsprozess zu beeinflussen, d.h. Studierende übernehmen die Verantwortung über den Lernprozess und über die Art und Weise des Lernens. Quality as Transformation and Enhancement kann als Meta-Qualitätskonzept angesehen werden, in dem die anderen Konzepte wie „Quality as Exceptional“, „Quality as Fitness for Purpose“ oder „Quality as Value for Money“ als Operationalisierungen berücksichtigt werden (Harvey/Knight 1996, S. 44).

4. Qualitätssicherung und Qualitätskonzepte – eine notwendige Verbindung?

Die Beurteilung der Qualität der Lehre hängt stark davon ab, wie und welche Informationen (Kriterien) erhoben und welche Standards angewendet werden. Die Menge von lehrrelevanten Informationen, welche zum Zwecke der

Qualitätssicherung an Schweizer Hochschulen erhoben werden, ist äusserst gross und umfasst qualitative wie quantitative Daten. Es zeigt sich auch eine grosse Heterogenität hinsichtlich der Instrumente, mit welchen diese Informationen erhoben werden. Im diesem Kapitel möchten wir mit Hilfe von Beispielen aus dem Qualitätssicherungsprozess der ETH Zürich aufzeigen, wie die Kriterien zur Qualitätserhebung je nach Qualitätsverständnis unterschiedlich ausgelegt werden können. Das Handbuch zum Qualitätsmanagement der ETH Zürich beschreibt den Qualitätssicherungsprozess für Lehre, Forschung und Dienstleistung. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf Prozesse und Kriterien, die sich auf Lehre und Studium beziehen.

4.1 Qualitätskriterien

Anhand von drei Beispielen diskutieren wir die Problematik bei der Auswahl und der Interpretation von Qualitätskriterien. Wir greifen hier zwei Indikatoren aus dem Fragebogen der Diplomiertenbefragung (vgl. Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2001) und ein Beispiel aus dem Leitfa-den für das Peer-Review für die Evaluation eines Departements durch ein internationales Expertenteam (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2004) auf und beschreiben, wie diese unterschiedlich in Bezug zu den vorgestellten Qualitätskonzepten interpretiert werden können. Departemente der ETH Zürich sind eine disziplinäre forschungs- und lehr-Einheit und entsprechen den Instituten bei Universitäten.

4.1.1 Beispiel 1: Einstiegsgehalt der Absolventen und Absolventinnen

2.13 Freiwillig: Wie hoch ist Ihr jährliches Bruttoeinkommen bezogen auf diese Stelle (inkl. Allfälliger 13. Monatslohn und andere vertraglich festgelegte Zulagen)?
Bei Teilzeitbeschäftigung, bitte jährliches Bruttoeinkommen auf Einkommen bei Vollbeschäftigung umrechnen.

Frage 2.13 der Diplomiertenbefragung zur Evaluation und Stärke der Lehre an der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2001, S. 3).

Abbildung 1: Frage 2.13 aus dem Fragebogen zur Diplomiertenbefragung der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 2001)

<input type="checkbox"/> weniger als 50.000.-	<input type="checkbox"/> 60.000.- bis 69.999.-	<input type="checkbox"/> 80.000.- bis 89.999.-	<input type="checkbox"/> 100.000.- bis 124.999.-
<input type="checkbox"/> 50.000.- bis 59.999.-	<input type="checkbox"/> 70.000.- bis 79.999.-	<input type="checkbox"/> 90.000.- bis 99.999.-	<input type="checkbox"/> 120.000.- und mehr

Hinter diesem Kriterium können unterschiedliche Qualitätskonzepte stehen. Beispielsweise kann das Einstiegsgehalt als Indikator dafür verstanden werden, wie gut die ausgebildeten Kompetenzen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprechen, also Qualität im Sinne von „Fitness-for-Purpose“ im Sinne des „Customer Requirements“. Der unterstellte Zusammenhang ist: Je besser die Absolventen für das Arbeitsfeld ausgebildet sind, umso höher ist ihr Gehalt. Die statistischen Zahlen können dann an einem absoluten Standard gemessen werden. Überschreitet der Durchschnitt der Absolventen einen festgelegten absoluten Schwellenwert (z.B. 85.000 SFr.) wird dem Studiengang für

dieses Kriterium Qualität zugestanden. Wird das Kriterium Einstiegsgehalt relativ zu den Einstiegsgehältern anderer Universitäten bewertet, spricht dieses für ein Qualitätskonzept im Sinne von „Excellence“. Ein Studiengang erreicht in diesem Konzept Qualität, wenn er einen relativen Schwellenwert übertrifft, also zum Beispiel dass Studienabsolventen der ETH Zürich die höchsten Anfangsgehälter der Schweiz erzielen. Solche quantitativen Output-Daten, wie das (Anfangs-)Gehalt von Absolventen, werden häufig zur Beurteilung der Qualität eines Studienganges/ Curriculums herangezogen, insbesondere über die Beurteilung der Qualität des Curriculums im Hinblick auf die Qualifikation für ein Berufsfeld (Abate/ Stamatakis/Haggett 2003, S. 14; Stiftung zur Förderung der Ausbildungsqualität in der Schweiz 2006; The Guardian 2005; Times Newspapers Ltd. 2004).

4.1.2. Beispiel 2: Beurteilung überfachlicher Kompetenzen

3.6 Wie wichtig sind Ihnen zum jetzigen Zeitpunkt die folgenden Gebiete (Antworten Säule 1)? Wie hoch sollte der Beitrag der ETH Zürich Ihrer Meinung nach in den genannten Gebieten sein (Antworten Säule 2)? Welchen Beitrag hat die ETH Zürich für Ihre persönliche Entwicklung in den genannten Gebieten effektiv geleistet (Antworten Säule 3)?

Frage 3.6 der Diplomiertenbefragung zur Evaluation und Stärke der Lehre an der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2001, S. 4)

In einem dreistufigen Fragenblock werden die Absolventen zu ihren Kompetenzen befragt:

1. welche überfachlichen Kompetenzen für sie in der derzeitigen Situation (mit Berufserfahrung) wichtig sind,
2. wie hoch der Beitrag der ETH Zürich an der Ausbildung dieser Kompetenzen sein sollte und
3. wie hoch der Beitrag der ETH Zürich zur Ausbildung dieser Kompetenzen effektiv war. (siehe Abbildung 2)

Der erste Fragenblock, die Beurteilung der Wichtigkeit der aufgelisteten überfachlichen Kompetenzen, steht für sich allein nicht im Zusammenhang mit der Erfassung von Qualität, sondern dient der Sammlung von Information, welche Kompetenzen für den Berufseinstieg als relevant eingeschätzt werden und ggf. in den Qualifikationsprofilen der Curricula berücksichtigt werden sollten. Der zweite Fragenblock, zur Einschätzung des Beitrages der ETH Zürich zum

Erwerb der jeweiligen generischen Kompetenzen, zielt darauf ab, das Ausbildungsbedürfnis (im Sinne eines Soll-Zustandes) der Diplomierten retrospektiv zu erfragen. Dieses Kriterium hat für sich alleine genommen ebenfalls keine Aussagekraft zur Qualität der Lehre, sondern dient zur Qualitätsentwicklung der Curricula. Erst in Verbindung mit dem dritten Fragenblock, mit der Frage nach dem effektiven Beitrag der ETH Zürich zum Erwerb dieser Kompetenzen (Erfassen des IST-Zustandes), ist es möglich, eine Aussage zur Qualität des Studienganges zu machen, nämlich inwiefern die Stakeholder-Bedürfnisse durch die Ausbildung an der ETH Zürich erfüllt wurden. Bei dieser Interpretation des Kriteriums kommt Qualität im Sinne von „Fitness-for-Purpose – Customer Requirements“ zum Zuge: Qualität ist erreicht, wenn die Differenz zwischen Bedürfnissen (Frageblock 2)

Abbildung 2: Frage 3.6 aus dem Fragebogen zur Diplomiertenbefragung der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 2001)

	1. Wie wichtig ist dies für Sie?					2. Wie hoch sollte der Beitrag der ETH Zürich Ihrer Meinung nach sein?					3. Effektiver Beitrag der ETH Zürich zu Ihrer Entwicklung				
	sehr recht	einigen- maßen	nicht sehr recht	einigen- maßen	nicht	sehr recht	einigen- maßen	nicht sehr recht	einigen- maßen	nicht	sehr recht	einigen- maßen	nicht sehr recht	einigen- maßen	nicht
a) Allgemeines Wissen und Können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fähigkeit, Probleme zu lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wissen und Können in einem bestimmten Fachgebiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fähigkeit, kritisch zu denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Werte und Lebensorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Führungsqualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Selbständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Toleranz gegenüber Andersdenkenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Akzeptanz von Personen aus fremden Kulturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Auftreten vor Publikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sich dem Wettbewerb stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Teamarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Mathematische Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Rasch Texte lesen und verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Fähigkeit, andere zu überzeugen und zu beeinflussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Offenheit für lebenslanges Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Einsatz von Informatikmitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Verständlich und flüssig schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Sich selber verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Wissenschaftliche Theorien und Methoden verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Kreativität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Intellektuelle Neugierde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Selbstwertgefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y) Sensibilität für ethische Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z) Wertschätzung von Literatur, Kunst und Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa) Wissen um soziale und politische Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

und der effektiven Leistung (Frageblock 3) möglichst klein ist. Der dritte Frageblock kann aber auch unabhängig vom Block zwei als Qualitätskriterium gebraucht werden, nämlich im Sinne von „Transformation“. Dieses Qualitätsverständnis geht davon aus, dass der Kompetenzzuwachs der Studierenden durch das Studium an der ETH Zürich möglichst hoch sein sollte (unabhängig von den Bedürfnissen der Stakeholder). Qualität wird dann beispielsweise zugestanden, wenn der effektive Beitrag der ETH Zürich bei jeder aufgelisteten Kompetenz einen Schwellenwert (z.B. mindestens „erheblich“) erreicht. Je nach Qualitätsverständnis kann diese Frage somit sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Bei Nichterreichung des Qualitätsschwellenwertes können im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung entsprechende recht unterschiedliche Maßnahmen resultieren. Interessant an diesem Fragenblock ist, dass nach dem Beitrag der ETH Zürich als Gesamtes und nicht nach dem Beitrag des konkreten Studienganges gefragt wird. Im Sinne des Qualitätsausweises mag dies angemessen sein, diese integrale Erhebung erschwert jedoch die Ableitung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität, da die Schwachpunkte im Gesamtbild der Lehre nicht ersichtlich werden (Wer leistet die Ausbildung der generischen Kompetenzen an

der ETH Zürich? Welchen Anteil haben die formalen Ausbildungsstrukturen (Studiengänge), welchen die nicht-formalen, wie beispielsweise Weiterbildungskurse von internen Dienstleistern oder der Personalabteilung? Welche Rolle spielt informale Ausbildung?).

4.1.3 Beispiel 3: Fulfilling Curriculum objectives

Diese ersten beiden Beispiele bezogen sich auf quantitativ erhobene Daten der Absolventenbefragung der ETH Zürich. Ein deutlich anderes Verständnis von Qualität zeigt sich im Peer-Review-Prozess im Rahmen der turnusgemäßen Departementsevaluationen. Dies möchten wir mit einem Beispiel aus dem Kapitel „Teaching“ des Leitfadens für das externe Evaluationskomitee (Peer-Reviewer) aufzeigen. Für den Peer-Review Prozess, in welchem die Departemente turnusgemäß beurteilt werden, stellt die ETH Zürich einen Leitfaden bzw. Fragebogen zur Verfügung (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2004, S. 4). Der veröffentlichte Fragebogen ist exemplarisch für das Departement Informatik formuliert. Die Peers werden aufgefordert, ihr Expertenurteil zu verschiedenen Kriterien abzugeben wobei sie sich an den Leitfragen des Fragebogens orientieren können bzw. sollten. Wir greifen hier folgende Frage aus dem Bereich Lehre als Beispiel heraus:

Abbildung 3: Frage aus dem Leitfaden für die Expertenurteile

Does the curriculum achieve the objectives of the Department?
 Is the curriculum appropriate to satisfy the needs of future developments in *computer science*, the needs and the responsibilities of professionals in public institutions or in industry, and how do they compare with international standards of high level?

Wir werden aufzeigen, dass in dieser Frage mindestens drei unterschiedliche Qualitätsverständnisse zur Anwendung kommen können. Bereits die Frage im Titel „Does the curriculum achieve the objectives of the Department?“ lässt hinsichtlich der Interpretation und dem Qualitätsverständnis sehr viel Spielraum offen. Einerseits kann die Frage so verstanden werden, dass der Grad beurteilt werden soll, mit dem die Ziele des Departements mit einem bereits vorhandenen Curriculum (und Lehrkörper) erreicht wurden. Dahinter steht der Qualitätsgedanke von „Fitness for Purpose“ im Sinne der „Fulfilling Mission“: Qualität ist erreicht, wenn die im Curriculum definierten Ausbildungsziele beispielsweise zu 90% erfüllt werden. Durch die sprachliche Formulierung wird nicht klar ersichtlich, auf welche Ziele im Sinne einer Mission sich die Frage bezieht: Sind die lehrbezogenen Ziele des Departements (z.B. Verbesserung der Betreuungsschlüssels) oder die im Curriculum definierten Qualifikationsziele (z.B. Ausbildung der meist nachgefragten Informatiker auf dem Markt) gemeint. Wie wir unten ausführen werden, lässt sich mit dieser Frage aber auch Qualität im Sinne von „Perfection – Zero Defects“ interpretieren. Auch die Subfrage „Is the curriculum appropriate to satisfy the needs of future developments in „computer science“ the needs and the responsibilities of professionals in public institutions or in industry...“ lässt sich sowohl im Sinne von „Fitness-for-Purpose – Customer Requirements“ als auch im

Sinne von „Perfection – zero defect“ verstehen. Im ersten Fall beurteilen die Experten, wie gut die Qualifikationsziele des Curriculums die Stakeholderbedürfnisse (Akademia, Öffentlichkeit und Arbeitgeber) widerspiegeln. Qualität ist erreicht, wenn die Stakeholderbedürfnisse beispielsweise vollständig durch das Curriculum abgedeckt werden. Ausgelegt im Sinne von „Perfection – zero defects“ kann die gesamte Leitfrage aber auch wie folgt interpretiert werden: das Curriculum bietet die bestmögliche Grundlage, die gesteckten Ziele zu erreichen. Qualität ist in diesem Falle erreicht, wenn der Experten zu dem Schluss kommt, dass das Curriculum beispielsweise die adäquaten Lern-, respektive Kompetenzziele definiert hat, die richtigen Lehrmethoden dafür plant, diese angemessen prüft und kompetente Dozierende zur Verfügung stellt. Die Zielerreichung selber wird nicht bewertet (d.h. würden die Ziele nicht erreicht werden, könnte das Scheitern nicht auf die Qualität des Curriculums zurückgeführt werden, sondern die Schwachstelle muss an einem anderen Ort zu suchen sein wie z.B. in der Umsetzung des Curriculums zu suchen sein). Im zweiten Teil der Frage „...and how do they compare with international standards of high level?“ wird ein Bezug zu einem Referenzsystem hergestellt, nämlich zu hohen internationalen Standards. Diese Aussagen deuten auf ein drittes Qualitätsverständnis nämlich im Sinne von „Excellence“ hin: Qualität ist dann erreicht, wenn hohe internationalen Standards laut Beurteilung des Experten überschritten sind. Unser drittes Beispiel zeigt deutlich auf, wie wichtig es ist, Experten oder Expertinnen in einem expliziten Qualitätskonzept mitzuteilen, welches Subjekt beurteilt werden soll und nach welchem Maßstab die Beurteilung stattfinden soll (z.B. im Sinne von absoluten Standards oder relativen Standards). Die zwei Fragen im Beispiel 3 können sowohl im Sinne von „Fitness for Purpose – Fulfilling Mission“, „Fitness-of-Purpose – Customer Requirements“, „Perfection – Zero Defects“ wie auch von „Excellence“ interpretiert werden. Zusätzlich verwirrend ist, dass im gleichen Fragekomplex nach unterschiedlichen Subjekten gefragt wird: Im Titel und dem ersten Teil des Satzes wird nach der Qualität des Curriculums gefragt (Does the curriculum...; Is the curriculum appropriate...), während im letzten Teil des Satzes die Qualität der Qualifikationsziele erfragt wird (how do they compare..., wobei sich das they auf the needs bezieht). Das Fehlen eines expliziten Qualitätskonzepts führt auch zu Schwierigkeiten bei der Interpretation der Expertenurteile. Wenn jeder Experte sein Urteil nach seinem eigenen subjektiven Qualitätsverständnis fällt, ist die Auswertung der Urteile durch die Schulleitung (Hochschulleitung), die Departemente oder den ETH-Rat (Aufsichtsgremium) sehr schwierig. Unserer Ansicht nach ist es wichtig, dass die Leitung der Hochschulen transparent machen, welches Qualitätskonzept sie als Referenzrahmen zu Grunde legen.

4.2 Prozesse der Qualitätssicherung

Nicht nur die Wahl der Kriterien, mit welchen die Qualität erhoben werden soll, sondern auch die Art und Weise des Erhebungsprozesses selbst ist stark vom Qualitätsverständnis der Hochschulen geprägt. Dieses Faktum möchten wir im folgenden Abschnitt darstellen, indem wir die Auswahl der Beteiligten und den Prozess der Dateninterpretation und am Beispiel der ETH Zürich untersuchen.

4.2.1 Beteiligte Gruppen

Im Vordergrund vieler Qualitätssicherungsprozesse stehen die Studierenden – sowohl als Experten, die die Lehre beurteilen, und zugleich als Outputgröße, aus der sich die Qualität der Lehre ablesen lässt. In der Beurteilung kommt der Zufriedenheit der Studierenden über Unterrichtsbeurteilungen und Absolventenbeurteilungen ein starkes Gewicht zu. Die Bedürfnisse respektive die Zufriedenheit der Dozierenden (oder anderer Personen, die in der Lehre maßgeblich beteiligt sind) werden nur unzulänglich erfasst. Ihre Leistung hingegen wird durch die Unterrichtsbeurteilung sehr stark berücksichtigt. Die Leistung der Departemente wird zum einen durch die Verantwortlichkeit für Teilprozesse berücksichtigt, vor allem als Prozess-, Wirk- bzw. Maßnahmengröße. Zum anderen ist es eine Aufgabe der Peer-Reviewer, die Leistung der Departemente im Bezug auf die Erfüllung des Mission-Statements des Departements zu beurteilen. Den Departementen wird ein großes Maß an Verantwortung für die Lehre zu Teil; die Philosophie der Qualitätssicherung ist, dass durch den Evaluationsprozess selber bereits Veränderungen/Verbesserungen angeregt werden. Die Departemente können direkt auf den Transformationsprozess einwirken. Wie der Umgang der Departemente mit den Resultaten bewertet wird, ist jedoch auch unklar bzw. den Experten und der Schulleitung überlassen.

4.2.2 Interpretation der erhobenen Daten

Die Informationen, die über die Qualität der Lehre gesammelt werden, werden von verschiedenen Stellen interpretiert. Dadurch, dass die Departemente aufgefordert sind, als Ergebnis einer Selbstevaluation eine Dokumentation des Departements für die Expertenkommission vorzubereiten, nehmen diese eine Interpretation der Daten vor. Dies ermöglicht den Departementen eigene Standards anzuwenden und darauf Daten zu referenzieren, vergleichen und auszuwählen. Im Qualitätsmanagementhandbuch werden keine Richtlinien zur Interpretation angegeben oder vorgeschlagen, das heißt die Schulleitung lässt den Departementen hier freie Hand. In dem Beispielfragebogen für das Peer-Review werden vereinzelt Kriterien genannt, die auf die Güte des direkten Lehrprozesses hinweisen können (z.B. Variation des Kursangebots, Finanzierung von Lehrprojekten, Betreuungsschlüssel). Es wird jedoch in dem Leitfaden darauf verzichtet, den Experten einen Standard anzugeben, mit dem sie die Verhältnisse an der ETH Zürich vergleichen sollen. Das Peer-Review hat die Aufgabe „...die Forschung des Departments und seiner Einheiten im internationalen Vergleich zu positionieren (Ausrichtung, Portfolio, Performance) und die Zielsetzung der Curricula und ihre Umsetzung sowie die Zusammenarbeit mit der Industrie und der öffentlichen Verwaltung“ (Niedermann/Hugentobler/Osterwalder 2003, S. 23). Es ist zu vermuten, auch wenn dies nicht explizit formuliert ist, dass auch die Lehre im internationalen Vergleich beurteilt werden soll, was auf ein Verständnis von „Quality as Exceptional“ hindeutet. Wird in der Zusammensetzung der Expertenkommission auch auf eine ausgewogene Vertretung der relevanten Fachleute wie auch von relevanten Vertretern des Arbeitsfeldes geachtet, kommen durch den Fokus der jeweiligen Experten stark die Bedürfnisse und Erwartungen der jeweiligen Stakeholder zum Tragen, d.h. diese können die Kriterien im Sinne von „Quality as Fitness for Purpose – Customer Re-

quirement“ beurteilen. Die Leitfragen an die Expertenkommission (vgl. Eidgenössische Technische Hochschule Zürich 2004) sind so gehalten, dass die Experten Stellung nehmen müssen und dabei relativ viel Freiraum haben. Häufige Fragen sind „How do you judge...“ oder „Do you have comments...“. Der Referenzrahmen, den die Experten zur Beurteilung herbeiziehen, ist dabei nicht festgelegt. So können sie beispielsweise ihr Urteil auf Vergleiche mit anderen Departementen innerhalb der Schule machen, sie können sich an ihnen bekannten Beispielen orientieren oder auch eine intuitive Bewertung abgeben. Offenbar ist dies von der Schulleitung gewollt: „Werden durch Evaluationen allzu starre Wertmaßstäbe festgelegt, dann führt das sehr rasch zu einer Kanonisierung des Bestehenden. Dies verhindert die eigentlich angestrebte Dynamik des ständigen Neudenkens.“ (Niedermann et al. 2003, S. 5). Wie die Schulleitung den Bericht der Experten liest und wie sie die Eindrücke und Empfehlungen bewertet, bleibt undefiniert. Festgelegt ist jedoch, dass die Departemente zu dem Expertenbericht eine schriftliche Stellungnahme verfassen, auf deren Basis die Schulleitung den ETH-Rat informiert. Damit wird die große Einflussmöglichkeit der Departemente unterstrichen. Der Bericht der Schulleitung an den ETH-Rat muss jedoch den Bericht der Expertenkommission widerspiegeln. Es ist dabei völlig unklar, welches Verständnis von guter Lehre vorliegt.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Das Thema „Qualität der Lehre und des Studiums“ ist an Hochschulen im deutschsprachigen Raum sehr stark auf den Qualitätssicherungsprozess fokussiert. So wird äußerst sorgfältig beschrieben, wie der Prozess der Qualitätssicherung von der Messung über die Beurteilung bis zur Implementierung und Kontrolle von Maßnahmen abläuft. Damit nimmt sie ihre Verantwortung im Sinne von „Quality as control - punitive/rewarding process of quality assurance“ wahr (siehe European University Association (EUA) 2005b, S. 9). Auf der Ebene der Prozessbeschreibung im Rahmen der Qualitätssicherung sind die universitären Hochschulen detailliert und umfassend. Allerdings unterlässt die einzelne Hochschule es oft, explizit zu formulieren, welches Qualitätsverständnis sie für sich und ihre Leistungen in der Lehre beansprucht, oder anders formuliert, was für sie „gute Lehre“ ist. Ein explizites Qualitätskonzept ist notwendig, um die Handlungen und Leistungen der Organisation adäquat zu beurteilen und diese valide bewerten zu können. Des weiteren hilft ein solches Qualitätskonzept die interne und externe Kommunikation über die Qualität und Leistungen kohärent zu kommunizieren und diskutieren. Es ist erstaunlich, dass die Hochschulen ihre Definitionsmacht nicht nutzen, um hier eigene Standards festzusetzen. Durch das Fehlen eines expliziten Qualitätsverständnisses lassen sich die berücksichtigten Kriterien und der Qualitätssicherungsprozess im Sinne der verschiedenen etablierten Qualitätskonzepte fast beliebig interpretieren. In unserem Beispiel der ETH kommen am häufigsten die Konzepte von „Quality as Excellence“ und „Quality as Fitness for Purpose – Customer Requirement“ zum Tragen, im geringeren Maße aber auch die Konzepte von „Quality as Fitness for Purpose – Fulfilling Mission“, „Quality as Perfection“, „Quality as Value for Money“ und „Quality as Transformation“. Dies

trifft vermutlich auf viele universitäre Hochschulen zu. Diese Bandbreite ist wünschenswert und in den Fällen sinnvoll, wo die Komplexität diese erfordert. Kritisch zu beurteilen ist es allerdings, dass bei einigen Kriterien keine Anhaltspunkte zu finden sind, im Sinne welchen Qualitätskonzepts ein Kriterium zu bewerten ist. Es erscheint fragwürdig, ob die Interpretation und der Beurteilungsrahmen wirklich in so großem Maße z.B. den externen Reviewern überlassen werden soll. Vielmehr ist es sinnvoll, wenn Hochschulen die Definitionsmacht der Qualität der Lehre selbst wahrzunehmen (European University Association (EUA) 2005a, S. 13; 2005b, S. 18). Ein Qualitätskonzept gibt vor, welche Kriterien berücksichtigt werden sollen und wie diese zu bewerten sind. So ist die Entscheidung, in welchen Bezug ein Kriterium gesetzt werden soll (Festlegen von kriteriumsorientierten Schwellenwerten, internationaler Vergleich, Berechnung von Indizes, etc.) von dem explizierten Qualitätsverständnis abhängig. Ohne ein klares, eindeutiges Verständnis über das Qualitätskonzept, lassen sich keine validen, effektiven Maßnahmen im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung ableiten. Dieser Artikel basiert auf Untersuchungen im Rahmen des Roadmap-Projekts der ETH Zürich (www.diz.ethz.ch/roadmap).

Literaturverzeichnis

Abate, M. A./Stamatakis, M. K./Haggett, R. R. (2003): Excellence in curriculum development and assessment. In: American Journal Of Pharmaceutical Education, Vol. 67/No. 3, pp. 1-21.

Alvesson, M./Willmott, H. (1996): Making sense of management: a critical introduction. London.

American Council on Pharmaceutical Education (2000): Standards 2000 Self - Study, a Self-Study Guide for Accreditation Standards and Guidelines for the Professional Program in Pharmacy Leading to the Doctor of Pharmacy Degree: American Council on Pharmaceutical Education.

Astin, A. W. (1985): Achieving educational excellence. San Francisco.

Astin, A. W. (1991): Assessment for excellence the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York.

Church, C. H. (1988): The Qualities of Validation. In: Studies in Higher Education, Vol. 13/No. 1, pp. 27-43.

Clarke, M. (2002): Some Guidelines for Academic Quality Rankings. In: Higher Education in Europe, Vol. 27/No. 4, pp. 443-459.

Crosby, P. B. (1979): Quality is free: the art of making quality certain. New York.

Dill, D. D./Soo, M. (2005): Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. In: Higher Education, Vol. 49/No. 4, pp. 495-533.

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (2001): Diplomiertenbefragung zur Evaluation und Stärke der Lehre an der ETH Zürich. Erhältlich unter https://www.sl.ethz.ch/docs/oeff/Eval/eval2/3_3_Diplomiertenbefr_Fr_agebogen.pdf

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (2002): Mehrjahresplan 2004 - 2007 der ETH Zürich. Erhältlich unter http://www.planung.ethz.ch/docs/NJP_2004_2007_031124.pdf

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (2004): Questions to the Evaluation Committee Department of Computer Science of ETH Zurich (D-INFK). Erhältlich unter https://www.sl.ethz.ch/docs/oeff/Eval/eval2/3_4_Peer-review_Fragebogen_INFK.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. Erhältlich unter http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Ma_in_doc/050221_ENQA_report.pdf

European University Association (EUA)(2005a): Report on the Quality Culture Project 2002-2003, Round 1: Erhältlich unter http://www.eua.be/ea/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf

European University Association (EUA) (2005b): Report on the Quality Culture Project 2004, Round 2: Erhältlich unter <http://www.eua.be/ea/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>

Garvin, D. A. (1988): Managing quality : the strategic and competitive edge. New York, London.

Gonzalez, J./Wagenaar, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao. Erhältlich unter <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/documentos/Tuning.pdf>

Goodlad, S. (1988): Editorial. In: Studies in Higher Education, Vol. 13/No. 1, pp. 3-4.

Halpin, J. F. (1966): Zero defects. A new dimension in quality assurance. New York.

Harrington, H. J. (1988): Excellence - the IBM way.

Harvey, L. (1990): Critical social research. London.

Harvey, L. (1995): The new collegialism. In: Tertiary Education and Management, Vol. 1/No. 2, pp. 153-160.

Harvey, L./Green, D. (1993): Defining Quality. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18/No. 1, pp. 9-34.

Harvey, L./Knight, P. (1996): Transforming higher education. Buckingham.

Harvey, L./MacDonald, M. (1993): Doing sociology: a practical introduction. Basingstoke.

Harvey, L./Newton, J. (2004): Transforming Quality Evaluation. In: Quality in Higher Education, Vol. 10/No. 2, pp. 149-165.

Horsburgh, M. (1999): Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. In: Quality in Higher Education, Vol. 5/No. 1, pp. 9-26.

Houston, D. (2007): TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. In: Quality in Higher Education, Vol. 13, pp. 3-17.

Joint Quality Initiative. (2004): Shared "Dublin" descriptors for Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Dublin: Joint Quality Initiative. Erhältlich unter http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf

Lindsay, A. (1992): Concepts of Quality in Higher Education. In: Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 14, pp. 153-163.

Lomas, L. (2007): Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. In: Quality in Higher Education, Vol. 13, pp. 31-44.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7, S. 36-43.

Moon, J. (2002): How to use level descriptors. In: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC, pp. 1-40.

Morse, R. J./Flanigan, S. (2005): America's Best Graduate Schools. www.usnews.com/usnews/edu/grad/rankings/about/index_brief.php

Niedermann, C./Hugentobler, U./Osterwalder, K. (2003): Handbuch zum Qualitätsmanagement von Lehre, Forschung und Dienstleistungen an der ETH Zürich. Erhältlich unter https://www.sl.ethz.ch/docs/oeff/Eval/eval2/HandbuchEvaluation_140104.pdf.

Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (2005): Summarische Qualitätsprüfung nach UFG, Synthesebericht OAQ: Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung OAQ. Erhältlich unter http://www.oaq.ch/pub/downloads/synthesebericht_de.pdf.

Organisation for Economic Co-Operation and Development and Programme on Institutional Management in Higher Education (1999): Quality and internationalisation in higher education. Paris.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2000): Academic standards - Earth Sciences, Environmental Sciences and Environmental Studies. Gloucester: Erhältlich unter www.qaa.ac.uk.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2002): Academic standards - Biosciences. Gloucester: Erhältlich unter www.qaa.ac.uk.

Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Erhältlich unter http://www.eua.be/ea/jsp/en/upload/TrendsIV_executive_summary_DE.1125396307929.pdf.

Schuller, T. (Ed.) (1991): The future of Higher Education. Bristol.

Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) (2006): Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien):Erhältlich unter http://www.crus.ch/dms.php?id=3195_2nd_ed_, pp. 1-19.

Schweizerischer Bundesrat (2003): Botschaft zum Leistungsauftrag des Bundesrates an den ETH-Bereich für die Jahre 2004-2007. Erhältlich unter: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2003/5270.pdf>

Stiftung zur Förderung der Ausbildungsqualität in der Schweiz (2006): Definitionen der gerankten Indikatoren: Ranking 2005 + 2006. Romanel sur Morges: swissUp Ranking. Erhältlich unter <http://www.swissupranking.com>.

The Guardian (2005): The Guardian University Guide. Erhältlich unter: <http://education.guardian.co.uk/universityguide2005/0,15903,1455246,0.html>.

Times Newspapers Ltd. (2004): The Sunday Times University Guide. Erhältlich unter: <http://www.timesonline.co.uk/section/0,,8403,00.html>.

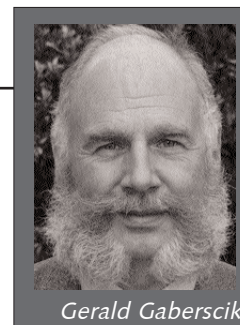
Walsh, K. (1991): Quality and Public-Services. In: Public Administration, Vol. 69/No. 4, pp. 503-514.

Webler, W.-D. (1991): Kriterien für gute akademische Lehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 6, S. 243-249.

Woschnack, U. (2006): Qualifikationen von Umweltfachleuten - Untersuchungen zum schweizerischen Markt für professionalisierte Umweltdienstleistungen. Universität Zürich.

■ Dr. Wolfgang Schatz, Projektleiter „Master4 – focused on research, Master-Curriculumentwicklung“, ETH Zürich, E-Mail: wolfgang.schatz@diz.ethz.ch
 ■ Dr. Ute Woschnack, Projektleiterin „Leistungskontrollen an der ETH Zürich - Qualitätssicherung und Innovation“, E-Mail: ute.woschnack@diz.ethz.ch

Gerald Gaberscik



Gerald Gaberscik

Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre – Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz

Der Wandel in der Wirtschaft und in der Gesellschaft hat mit einiger Verzögerung auch die Universitäten voll erfasst. Die Globalisierung der Wirtschaft führte zu nachhaltigen Veränderungen in nahezu allen unserer Lebensbereiche und wirkt daher auch stark auf die Universitäten ein. Zwar ist „Internationalität“ für Universitäten nichts Neues, schon immer war Wissenschaft und Forschung international und nur periodenweise durch den für Europa so katastrophalen Nationalismus behindert. Nun aber ist auch das Studieren in einer bisher nie dagewesenen Breite internationalisiert. Nicht nur um die besten Forscher/innen, sondern auch um die begabtesten Studierenden hat ein globales Werben eingesetzt. War es noch bis vor kurzem ausreichend auf eine lange Tradition zurückblicken zu können und auf die enge „Führung“ durch das zuständige Ministerium zu vertrauen, so sind nun auch die Bereiche der tertiären Bildung nicht nur mit bisher wenig bekanntem Wettbewerb konfrontiert, sondern man kann sagen die Universitäten haben keinen „Anbietermarkt“ mehr in dem sie agieren können, auch sie sind im „Käufermarkt“ angekommen. Durch diesen Wandel des „Marktes für Studien und Forschung“ gewinnt die Qualität des Angebotes erheblich an Bedeutung. Es reicht nicht mehr auf allgemeine Randbedingungen, im Sinne von „Made in Austria“ etc., hinzuweisen um Qualität zu belegen, denn die Kunden erwarten heute grundsätzlich höchste Qualität. Zur Planung, Darstellung, Sicherung und Weiterentwicklung, kurz um die Qualität zu managen, bedarf es auch an den, meist nun von den engen Bindungen an das steuernde Ministerium befreiten, europäischen Universitäten entsprechender Qualitätsmanagementsysteme. Dieses System muss selbstverständlich auf die spezifischen Besonderheiten einer Universität zugeschnitten sein und daher bedarf es eines geeigneten Modells, das alle universitären Randbedingungen berücksichtigt. Welchen Weg hier die Technische Universität Graz eingeschlagen hat und wie weit sie darauf schon fortgeschritten ist, wird im Nachfolgenden erläutert.

1. Einleitung

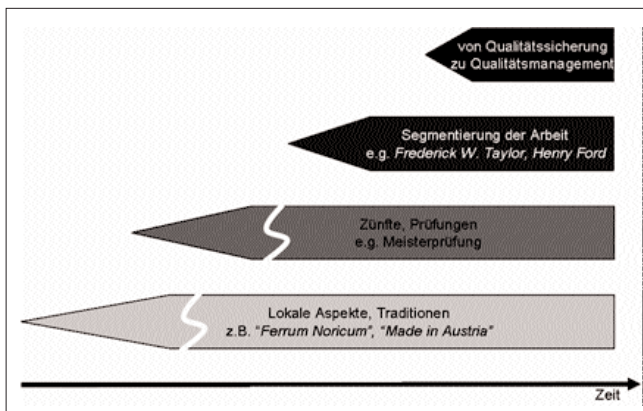
Die Technische Universität Graz gehört mit ihren nun schon fast 200 Jahren (gegründet 1811 durch Erzherzog Johann von Österreich) einerseits zu den ältesten derartigen Einrichtungen in Europa, andererseits mit ca. 9.000 Studierenden und ca. 2.000 Mitarbeiter/innen zu den kleinen Universitäten des Kontinents. Schon in der Vergangenheit hat die TU Graz sehr oft eine Vorreiterrolle bei der Einführung neuer Technologien und Werkzeuge übernommen, die danach von anderen (österreichischen) Universitäten aufgegriffen wurden. Auch beim Qualitätsgedanken wurde die TU Graz dieser ihrer Tradi-

tion gerecht und hat schon sehr früh sich in diese Richtung entwickelt. Der Leitspruch „Committed to Excellence“ dokumentiert dies auch untrüglich nach außen. Begünstigt und weiter verstärkt wurden diese Bemühungen durch das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002), mit dem nicht nur die Entlassung der österreichischen Universitäten in die weitgehende Selbständigkeit erfolgte, sondern auch ursächlich damit gekoppelt, die verpflichtende Einführung von Qualitätsmanagementmaßnahmen gefordert ist. Als Universität, die zwei Produkte – „Forschung & Technologie“ sowie „Lehre & Studien“ anbietet, ist die Wahl des Qualitätsmanagementmodells und der zugrundeliegenden Systeme von besonderer Bedeutung. Die Unterschiedlichkeit der Anforderungen und Randbedingungen in der Forschung und bei der Lehre bedürfen einer besonders sorgfältigen Beachtung, damit es nicht zu „Behinderungen“ im täglichen Gebrauch und damit sehr rasch zu „Umgehungen“ der Vorgaben und Empfehlungen kommt. Die TU Graz hat aus diesem Grunde eine sehr eingehende Analyse der vorhandenen und eingeführten Qualitätsmanagementsysteme vorgenommen, sie auf die Anwendbarkeit für die Universität hin durchleuchtet und danach auf Basis dieser Betrachtungen den einzuschlagenden Weg festgelegt.

2. Entwicklungen im Qualitätswesen

Bestrebungen, die Qualität von Produkten hoch zu halten, gehen bis weit in die Geschichte zurück. Man denke dabei nur an die meist mit lokalen Fähigkeiten und Voraussetzungen gekoppelten Attribute wie „Ferrum Noricum (Norisches Eisen)“ oder „Thrakische Pferde“ in der Römerzeit oder auch Bezeichnungen wie „Made in Germany“ (einst als Brandmarkung von fremdländischen Waren in England eingeführt und schnell zum Qualitätslabel geworden) oder „Made in Austria“. Zu diesen ortsgebundenen „Qualitätsangaben“ kommen aber auch ortsunabhängige Maßnahmen zum Beispiel Befähigungsprüfungen und Zusammenschlüsse, wie dies vor allem im Mittelalter mit dem ausgeprägten Zunftwesen und bis heute nachwirkend, besonders deutlich wird und in Aussagen wie „Meisterbetrieb“ als Qualitätslabel weiterhin Verwendung findet. Diese Qualitätsangaben, gleichgültig ob ortsgebunden oder nicht, setzen voraus, dass per se z.B. in ganz Noricum qualitativvolles Eisen erzeugt wurde oder dass alle Meisterbetriebe Qualitätsarbeit abliefern. Das führt uns zu der Frage was ist unter Qualität eigentlich zu verstehen? Nach der Norm EN ISO 9000:2005 ist *Qualität der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt*. Die Qualität gibt damit an, in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht. Damit ist noch keine Aussage darüber getroffen, ob dies

Abbildung 1: Historische Entwicklung des Qualitätsmanagements



schlecht, gut oder gar ausgezeichnet erfolgt, für derartige Spezifizierungen sind beige-setzte Adjektive erforderlich. Eine weitere Sichtweise bringt z.B. Peter F. Drucker ein, der feststellt: „Quality in a product or service is not what the supplier put in. It is what the customer gets out and is willing to pay for.... Customers pay only for what is of use for them and gives them value. Nothing else constitutes quality.“

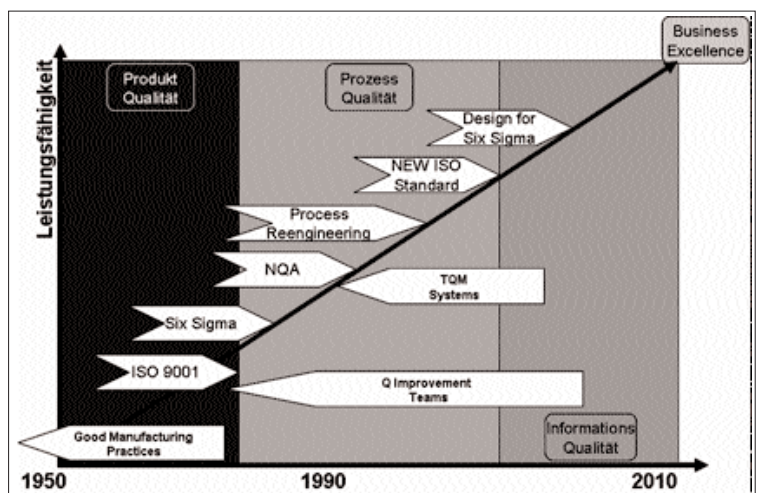
Man erkennt daraus, dass Qualität nicht mit einem absoluten Maßstab zu messen ist, sondern subjektiv beurteilt wird. Weiters ist die Verbindung zwischen Qualität und Preis/Kosten erkenntlich. Die Loslösung von personenbezogenen Spezialkenntnissen zur Sicherung von Qualität führte zu einer dramatischen Kostenreduktion. Als Beispiel sei der Ansatz von Fredrik W. Taylor genannt, der durch die Segmentierung des Arbeitsablaufes in lauter kleine, einfach auszuführende Teilschritte es ermöglichte, dass auch ungelernete Arbeitskräfte ein komplexes Produkt herstellen konnten, zu dessen Erzeugung zuvor nur ausgesuchte und damit teure Spezialisten in der Lage waren. Bei diesem Ansatz war es möglich, sehr kostengünstig und in großen Mengen Produkte auf den Markt zu bringen. Die Balance zwischen Kosten oder besser gesagt Preis und erhaltenen Gegenwert war für die Kunden zufriedenstellend. Außer Acht gelassen war dabei, dass die Kunden sich an die „aktuelle Qualität“ rasch gewöhnen und dann wohl zufrieden aber nicht begeistert sind. Die Kundenbindung nimmt also beständig ab, wenn die Qualität in Relation zum Preis nicht gesteigert wird. Als Exempel kann uns hier das erfolgreichste Automobil der Geschichte, der VW Käfer, dienen. Viele Millionen Mal verkauft galt er in den Fünfziger und Sechziger Jahren des Zwanzigsten Jahrhunderts als Qualitätsprodukt. Mit heutigen Augen betrachtet kann man dies nur nachvollziehen, wenn man den Vergleich zu damaligen Mitbewerbern anstellt und nicht mit aktuellen Fahrzeugen. Die gute Kundenbindung konnte beim VW Käfer auch nur durch konsequente Weiterentwicklung aufrechterhalten werden und der Verkaufseinbruch kam zu dem Zeitpunkt, als das Konzept ausgereizt war. Dem Zusammenhang zwischen Qualität, Kosten/Preis und dem „Gewöhnungseffekt“ wurde zuerst von amerikanischen Managern in Japan Rechnung getragen. Beginnend mit den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts kann man nun von „modernem“ Qualitätsmanagement sprechen. Auf Basis der Überlegungen von einer Anzahl von „Gurus“, wie z.B. Deming, Juran,

Ohno, Feigenbaum, Ishikawa und Taguchi wurden für die produzierende Industrie Methoden und Werkzeuge entwickelt die ortsunabhängig und auch weitgehend personenunabhängig Qualität garantieren sollen (vgl. dazu auch Zollondz 2006). Die obige Abbildung stellt die Abfolge dieser unterschiedlichen Perioden dar. Nachfolgend wird auf die Entwicklung des modernen Qualitätsmanagements eingegangen (Abbildung 2). Ab den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts kamen erste Ansätze von ständiger Qualitätssteigerung durch kontinuierliche Verbesserung, Qualitätsteams etc. zum Einsatz (vgl. dazu auch Greßler/Göppel 2006). Diese Zeit kann als Periode der „Produktqualität“ bezeichnet werden. Mit der Einführung der Normen aus ISO 9000 – Serie kam ergänzend die „Prozessqualität“ hinzu. Six Sigma, Prozess Reengineering, Total Quality Management und nationale Qualitätspreise sind kennzeichnende Neuerungen dieser Periode. Mit der Neuauflage der ISO 9001 im Jahre 2000 erfolgte ein neuerlicher Übergang, denn es kam die „Informationsqualität“ zu den bisherigen Anforderungen neu hinzu. „Design for Six Sigma“ sei hier als Schlagwort genannt (vgl. dazu auch Geiger/Kotte 2005). Mit all diesen Schritten wurde die Leistungsfähigkeit der Qualitätsmanagementmaßnahmen und damit die Produktqualität in Relation zu Kosten/Preis kontinuierlich gesteigert – es erfolgte der Übergang von Qualitätssicherung zu Qualitätsmanagement. Ziel aller Maßnahmen darf aber nicht nur die Qualität von Produkt, Prozess und Information sein, sondern es gilt Business Excellence anzustreben (vgl. dazu auch Pall 2007). Die Modelle für die Wirtschaft zur Erreichung dieser Vorgaben sind in den Ansätzen wie EFQM (vgl. dazu <http://www.efqm.org>) dargelegt.

3. Ist Qualitätsmanagement auch für Universitäten notwendig?

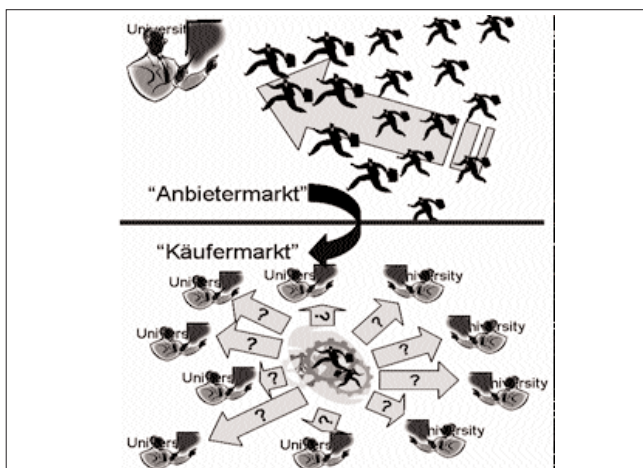
Die bisherige Entwicklung bezog sich weitgehend auf die produzierende Industrie (vgl. dazu auch Hartz/Meisel 2006) und nur in recht geringem Ausmaß auch auf den Dienstleistungsbereich (vgl. dazu auch Fürstenberg 2004). Der Bildungsbereich wurde ab dem Jahre 2002, ausgehend von Mexiko, stärker berücksichtigt und Leitlinien zur Anwendung der Norm ISO 9001:2000 herausgebracht (vgl. dazu auch ISO/IWA2:2003). Warum soll sich aber eine Universität mit

Abbildung 2: Entwicklung des modernen Qualitätsmanagements (Quelle: G.A.Pall 2007)



dem Thema Qualitätsmanagement überhaupt auseinandersetzen und sind die bestehenden Qualitätsmanagementsysteme überhaupt geeignet? Universitäten müssen integraler Bestandteil einer Gesellschaft sein, obwohl sie naturgemäß jene Eliten (aus-)bilden, die die Gesellschaft leiten und formen. Unsere Gesellschaft hier in Europa befindet sich in einem starken Wandel, der unter anderem wesentlich von der Globalisierung der Wirtschaft getrieben ist. Wenn nun die Universitäten sich von diesem Wandlungsprozess nicht abkoppeln wollen, ja da sie sich nicht abkoppeln dürfen, müssen somit auch innerhalb der universitären Strukturen dramatische Veränderungen erfolgen. Dabei geht es nicht um eine Internationalisierung, denn Wissenschaft sowie Forschung und damit die Universitäten, waren schon immer international. Es geht viel mehr um eine Veränderung des Marktes (für Universitäten ein weitgehend neuer Begriff) vom bisherigen „Anbietermarkt“ hin zum „Käufermarkt“ (vgl. dazu Danzer 1995) (Abbildung 3). War bis vor kurzem noch davon auszugehen, dass die Kunden „automatisch“ zur Universität kommen (müssen), so ist diese „Sicherheit“ nun nicht mehr gegeben. Die Kunden wählen heute sehr bewusst aus einem globalen Angebot das für sie passende „Produkt“ aus. Dies gilt in bisher nie dagewesenem Ausmaß für die Studierenden aber auch für Forschungsk Kooperationen. Es hat damit ein weltweites Werben um die besten Forscher und begabtesten studierwilligen jungen Menschen eingesetzt. Universitäten sind plötzlich gezwungen, sich damit auseinanderzusetzen, wer ihre Kunden sind und welche Erwartungen diese haben bzw. welche Anforderungen diese stellen. Eine Anforderung ist allen Kundentypen jedenfalls gemein: der Wunsch nach höchster Qualität. Hier reicht es nun nicht mehr aus, sich auf lange Tradition, enge Führung durch das zuständige Ministerium oder allgemeine Randbedingungen im Sinne von „Made in Austria“ zu berufen, denn lange Tradition haben viele. Die Ministerien haben die Universitäten weitgehend in die „Freiheit“ entlassen (vgl. beispielsweise Universitätsgesetz 2002) und die Randbedingungen sind heute in zahlreichen Regionen Europas vergleichbar. Weiters ist zu beachten, dass in den meisten Fällen die von der öffentlichen Hand zur Verfügung gestellten Mittel nicht mit dem realen Finanzbedarf Schritt halten und auch aus dem Grund jede Maßnahme zur Verbesserung des Verhältnisses Qualität zu Kosten ergriffen werden sollte. Es geht daher auf der einen Seite um „nachweisliche“ Qualität für die Kunden und auf der anderen Seite um effektiven Res-

Abbildung 3: Übergang vom Anbieter- zum Käufermarkt



sourceneinsatz zur nachhaltigen Sicherung sowie Ausbau dieser Qualität. Diese Anforderungen sind somit ident mit jenen in einem produzierenden Betrieb. Daraus den Schluss zu ziehen, dass auch dieselben Qualitätsmanagementsysteme unverändert übernommen werden können, ist jedoch nicht zulässig. Die spezifischen Randbedingungen einer Universität müssen umfassend Berücksichtigung finden, wenn ein funktionsfähiges, allseits akzeptiertes Qualitätsmanagementmodell eingeführt werden soll, denn selbst die aktuellen Vorschläge für den Bildungsbereich entsprechen nicht den Gegebenheiten an Universitäten mit Lehre und Forschung (Das Wort „Forschung“ kommt in den vielseitigen Dokumenten meist kaum bis gar nicht vor (vgl. ONR 289004 2004). Eine Universität muss also auf Basis der bestehenden und erprobten Qualitätsmanagementsysteme eine eigenständige Weiterentwicklung vornehmen um zu einem geeigneten Qualitätsmanagementmodell (vgl. dazu auch Spiel 2001) zu kommen, das zur Zielerreichung geeignet ist.

4. Das Qualitätsmanagementmodell der TU Graz

Wie schon obenstehend ausgeführt, verfolgt die TU Graz schon seit vielen Jahrzehnten konsequent die Zielsetzung, höchste Qualität in allen Bereichen der Forschung und der Studien sicherzustellen. Der Leitspruch „Committed to Excellence“ drückt dies deutlich aus (schon bevor EFQM dies als Kategorie auf dem Weg hin zum EFQM Award festlegte). Auch aus den vom Rektorat formulierten Qualitätszielen geht hervor, dass beabsichtigt ist, die Erwartungen und Ansprüche aller Kunden auf höchstem Qualitätsniveau zu erfüllen (vgl. Qualitätsmanagementhandbuch der TU Graz, 2007). Auf Basis dieser Qualitätsziele erfolgte die universitätsspezifische Definition des Kundenbegriffs: Die Kunden der TU Graz sind prinzipiell in verschiedene Kategorien zu gliedern, die alle in einer vielschichtigen Beziehung zur TU Graz und auch untereinander stehen. Bei der einen Kategorie handelt es sich um **externe Kunden**, bei der anderen um die **internen Kunden**. Unter die externen Kunden fallen die Partner aus der **Wirtschaft** und aus der **Gesellschaft** allgemein. Zu den internen Kunden sind die **Angehörigen** der TU Graz zu rechnen, die mit dem nachfolgenden Prozess beschäftigt sind: sie sind die Kunden des vorgelagerten Prozesses. Eine Zwischenstellung nehmen die **Studierenden** ein, denn einerseits sind sie externe, andererseits als Angehörige aber auch interne Kunden im oben genannten Sinne. Diese Kategorisierung wird in obiger Abbildung als Kundenbaum der Technischen Universität Graz dargestellt. Einerseits wird damit die Vielfältigkeit aufgezeigt, andererseits auch die Gleichwertigkeit der verschiedenen Kundentypen verdeutlicht. Nicht zum Ausdruck kommen in dem Bild jedoch die gegenseitigen Wechselbeziehungen und die Tatsache, dass manche Kunden Subbereiche eines anderen Kundentyps darstellen können. Dies wird in nachfolgender Abbildung 5 verdeutlicht. Die Studierenden bilden zusammen mit den Mitarbeiter/innen die Angehörigen der TU Graz (dunkle Fläche). Sie stehen in intensiver Interaktion miteinander, mit der Wirtschaft und mit der Gesellschaft. Von letzterer stellen sie eine (wichtige) Teilmenge dar. Zwischen Studierenden und Mitarbeiter/innen, zwischen Mitarbeiter/innen und Wirtschaft sowie zwischen Studierenden und Wirtschaft bestehen gemeinsame Schnittmengen. Es kommt zu zahlreichen „Übergängen“ zwischen den Kundengruppen. Beispielfhaft zeigt die

dukte Forschung und Lehre. Deshalb wird der Besetzung der Professorenstellen besonderes Augenmerk gewidmet. U.a. gelten dabei die Kriterien „Kompatibilität der fachlichen Anforderungen seitens der Universität mit den Qualifikationen der Kandidat/innen“, „Fachliche Exzellenz in Lehre und Forschung“, „originäre Beiträge im Fachgebiet“, „Kreativität und Innovationskraft“, „Ausstrahlung und Begeisterungsfähigkeit“, „Teamfähigkeit und Wille zur Zusammenarbeit über Grenzen hinweg“. Auf Basis all dieser vielfältigen Vorgaben und Randbedingungen entstand das Qualitätsmanagementmodell der TU Graz. Ausgegangen wird dabei von der Tatsache, dass die gesamte Universität, jede Fakultät und jedes Field of Excellence, jedes Institut, jede Forschungsgruppe, bis hin zu jeder einzelnen Mitarbeiter/in – nennen wir dies etwas unscharf zusammenfassend jede „Organisationseinheit“ – einem „Machthaber“, in Form des verantwortlichen Bundesministeriums, in Form der obersten Universitätsleitung, bis hin zum/zur Vorgesetzten, gegenüber steht. Zwischen diesen beiden, „Machthaber“ und „Organisationseinheit“, wird regelmäßig und einvernehmlich eine verbindliche Leistungs- bzw. Zielvereinbarung getroffen. Auf Basis dieser Leistungs- bzw. Zielvereinbarung erfolgt von der „Organisationseinheit“ die tägliche Arbeit – der Durchführungsprozess – dessen Resultat das Ergebnis bzw. das Produkt ist. Da setzt nun die Rückkopplung an. Das Ergebnis/Produkt wird einer „Messung“ unterzogen und mit den Vorgaben der Leistungsvereinbarung verglichen. Auf Grundlage dieses Vergleichs erfolgt der steuernde bzw., besser gesagt, regelnde Eingriff. Diese Rückkopplung erfolgt einerseits laufend, in Form einer kritischen Selbstbewertung, durch die „Organisationseinheit“ und

andererseits fix vorgeplant gemeinsam mit dem „Machthaber“. Erstere dient der kontinuierlichen Verbesserung des Durchführungsprozesses, ist also eine „interne“ Maßnahme zur Steigerung der Qualität. Zweiteres wirkt darüber hinaus auch auf die regelmäßig neu festzulegende Leistungs- bzw. Zielvereinbarung ein und stellt für die „Organisationseinheit“ eine „externe“ Maßnahme zur Steigerung der Qualität dar. Damit wäre sichergestellt, dass der organisatorische Ablauf innerhalb der Universität laufend verbessert wird. Das Qualitätsmanagementmodell soll darüber hinaus aber auch gewährleisten, dass die Qualität der Produkte wirklich und kontinuierlich gesteigert wird und dies kann nur durch eine entsprechende Kundenorientierung erreicht werden. Der Kunde ist es letztlich, der das Ergebnis/Produkt des Durchführungsprozesses abnimmt und so die Qualität letztgültig bewertet. Im speziellen Fall der Universität ist der Kunde sehr oft in den Durchführungsprozess mehr oder weniger stark miteingebunden. Dies gilt für die Studierenden genauso wie für viele der Forschungspartner, mit denen in inniger Interaktion an Problemlösungen gearbeitet wird. Weiters kommt hinzu, dass die Kunden meist erst nach der Inanspruchnahme des Produkts/Ergebnisses dessen Qualität erkennen können und ein Vergleich mit Mitbewerbern nur sehr eingeschränkt möglich ist. Auch wegen dieser zusätzlichen, spezifischen Randbedingungen müssen die Wünsche und Anforderungen der Kunden höchstmöglich erfüllt werden, damit sie zufriedengestellt werden und dauerhafte Bindungen und Partnerschaften entstehen. Kundenbindungen und Partnerschaften sind nicht nur zur Sicherung des langfristigen Erfolgs der Universität notwendig, sondern schon im Durchführungsprozess selbst unerlässlich. Für viele Forschungsvorhaben sind jahrelange Arbeiten notwendig sowie natürlich auch Studien mehrere Jahre

Abbildung 6: Prozesslandkarte der TU Graz

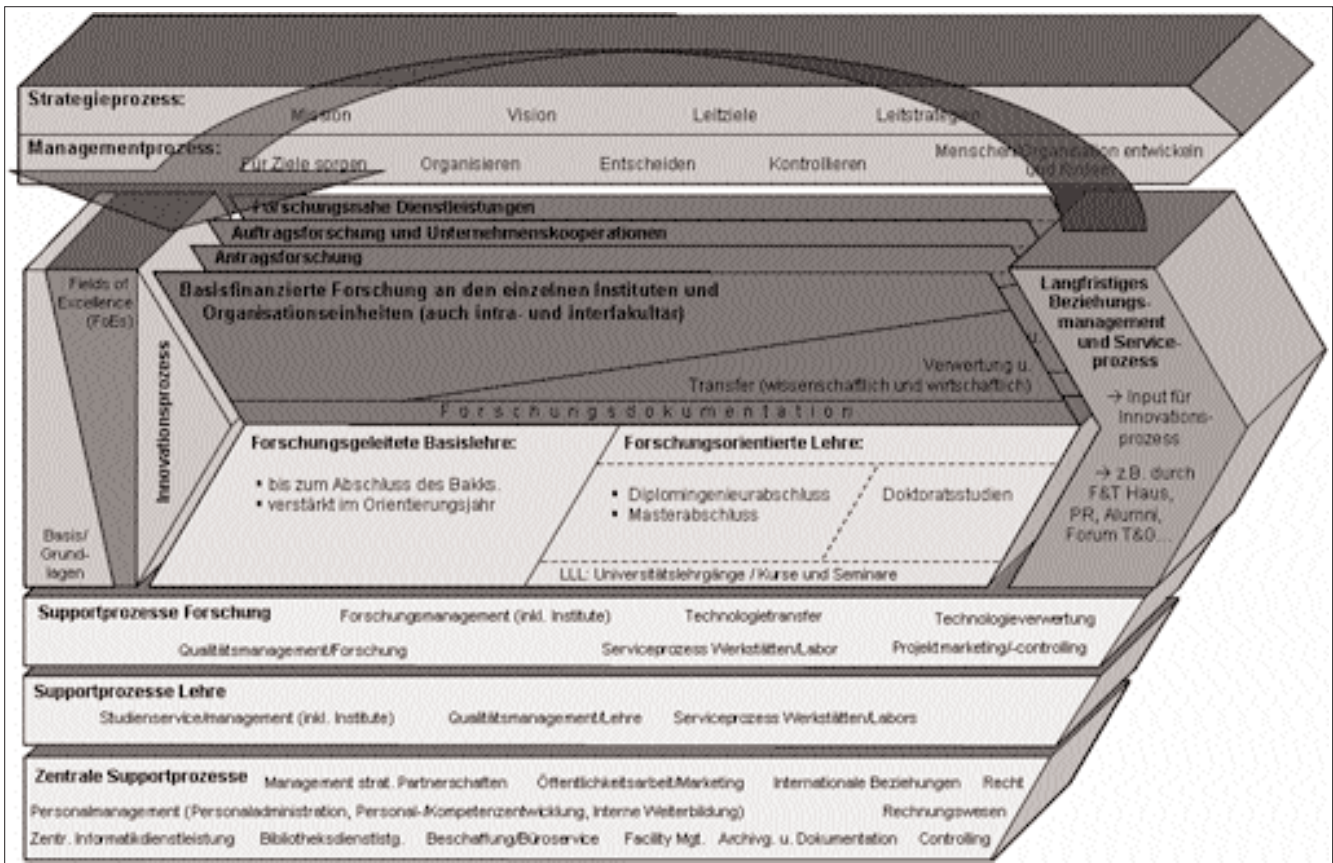
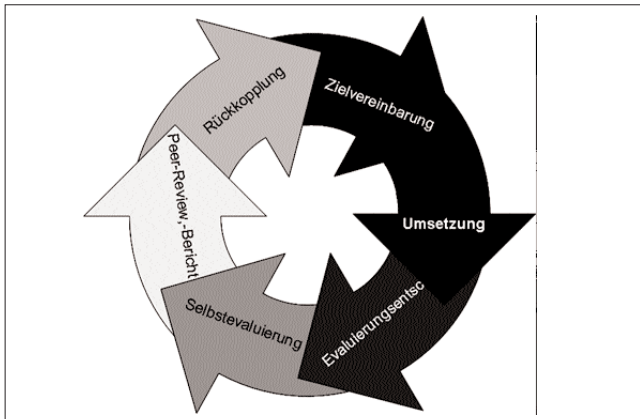


Abbildung 7: Evaluierungsablauf an der TU Graz

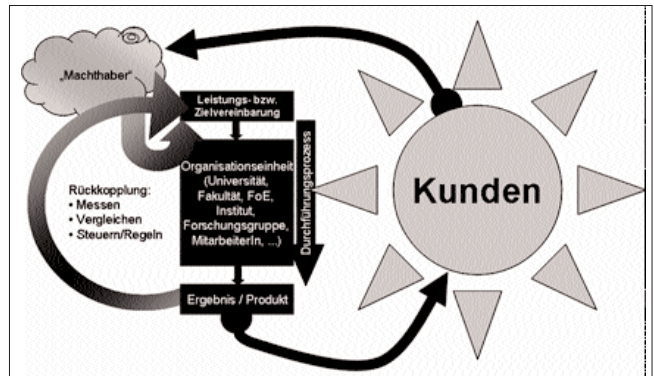


dauern und selbst unmittelbar nach Abschluss eines solchen ist die Bewertung der Qualität durch die Absolvent/innen nur sehr eingeschränkt möglich. Auch für Forschungsarbeiten kann es keine Erfolgsgarantie wohl aber eine Qualitätsgarantie geben. Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Qualitätsmanagementmodells der Technischen Universität Graz ist die Interaktion zwischen Kunden und „Machthaber“. Dieses Zusammenwirken ist vielschichtig und reicht von lockerer, aber dennoch äußerst bedeutsamer Kopplung über die Gesellschaft und die politisch Verantwortlichen, bis hin zur engen Verflechtung, im Falle wo der Kunde gleichzeitig auch der „Machthaber“ ist. Letztgenanntes tritt z.B. auf, wenn für oder mit einem Partner ein Forschungsauftrag auf Basis eines Angebots oder Pflichtenheftes bearbeitet wird. Das Pflichtenheft bzw. das Angebot stellt dann die Leistungsvereinbarung dar, deren Erfüllung der Kunde als „Machthaber“ erwartet. Durch die Abfrage der Kundenzufriedenheit – diese erfolgt naturgemäß auf unterschiedlichsten Wegen, an die verschiedenen Kundentypen angepasst – wird die Interaktion Kunde – TU Graz, auch in den Fällen nicht unmittelbarer enger Kopplung, gewährleistet.

5. Weitere Umsetzungsschritte und langfristiges Ziel

Nach der Entwicklung des spezifischen, für Universitäten geeigneten Qualitätsmanagementmodells erfolgte die Einführung bzw. Ausweitung von Qualitätsmanagementwerkzeugen wie z.B. dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess oder der Verbesserungskultur. Letztgenanntes stellt einen wesentlichen Schlüssel für den langfristigen Erfolg aller Bestrebungen dar und ist wie folgt zu verstehen: **Jede/r Angehörige der TU Graz ist verpflichtet, einen erkannten Fehler so lange zu bekämpfen, bis der Fehler nicht mehr gemacht wird, oder bis man versteht, dass es sich um keinen Fehler handelt.** Das Qualitätsmanagementmodell und die Qualitätsmanagementwerkzeuge konsequent über alle Strukturen der TU Graz auszubringen und im täglichen Leben zum Einsatz zu bringen ist die Aufgabe der nächsten Zeit. Nach einer entsprechenden Beobachtungsperiode, in der schrittweise Verbesserungen gesetzt werden sollen, wird man an den Trendverläufen und der Erreichung der Zielwerte erkennen können wie gut das Modell sich bewährt. Anschließend ist daran gedacht sich bei nationalen bzw. internationalen Qualitätswettbewerben zu beteiligen.

Abbildung 8: QM-Modell der Technischen Universität Graz



6. Zusammenfassung

Die Globalisierung der Wirtschaft und der Gesellschaft erfordert auch tiefgreifende Änderungen in den universitären Strukturen. Die breite Internationalisierung von Forschung UND Lehre sowie die Veränderung vom Anbietermarkt hin zu einem Käufermarkt stellt die Universitäten vor neue Herausforderungen im Bereich des Qualitätsmanagements. Tradition oder lokale Zuordnung reichen nicht mehr als „Qualitätsgarantie“ aus. Da Qualitätsmanagementsysteme ursprünglich für den produzierenden Bereich entwickelt wurden und alle derzeitigen Adaptionen nicht ausreichen, besteht der Bedarf an einem speziell für Universitäten geeigneten Qualitätsmanagementmodell. Die TU Graz hat ihre Qualitätsziele postuliert, ihre Kundenstruktur analysiert, ihre Produkte identifiziert und die Kern- sowie Hilfsprozesse definiert. Auf Basis der eingeführten und erprobten Qualitätsmanagementsysteme wurde ein spezifisches, auf die universitären Randbedingungen abgestimmtes Qualitätsmanagementmodell entwickelt und gemeinsam mit den zugehörigen Qualitätsmanagementwerkzeugen – allen voran der herausfordernden Verbesserungskultur – eingeführt. Nach der konsequenten Anwendung des Qualitätsmanagements im täglichen Gebrauch kann nach einiger Zeit die Teilnahme an nationalen und internationalen Qualitätswettbewerben ins Auge gefasst werden.

Literaturverzeichnis

Danzer, W. (1995): Qualitätsmanagement im Verdrängungswettbewerb. Wuppertal.
 EFQM (2007): <http://www.efqm.org/> (Zugriffsdatum 07.07.07).
 Geiger, W./Kotte, W. (2005): Handbuch Qualität. Wiesbaden.
 Greßler, U./Göppel, R. (2006): Qualitätsmanagement; 5. Aufl. Köln.
 Hartz, S./Meisel, K. (2006): Qualitätsmanagement; 2. Aufl., Bielefeld.
 ISO/IWA2:2003 (2003): Guidelines for Application of ISO 9001 in Education; International Task Group.
 ONR 289004 (2004): Qualitätsmanagementsysteme, Leitfaden zur Anwendung von ÖNORM EN ISO 9001:2005 in der Bildung; 1. Juni 2004.
 Pall, G.A. (2007): Beyond Quality. Vortrag; Winners' Conference 2007. Donau Universität Krems, 24. April 2007.
 Spiel, C. (Hg.) (2001): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster.
 Technische Universität Graz (Hg.) (2007): Qualitätsmanagementhandbuch der TU Graz; Stand Juni 2007.
 Universitätsgesetz (2002): BGB I. I Nr. 120/2002 i.d.g.F.
 von Fürstenberg, C. (2004): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Heidelberg.
 Zollondz, H.-D. (2006): Grundlagen des Qualitätsmanagement, 2. Aufl., Oldenbourg.

■ Dr. Gerald Gaberscik, Leiter des Qualitätswesens, Technische Universität Graz, E-Mail: gerald.gaberscik@tugraz.at

Eva Schiefer & Bernhard Frieß

Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls



Eva Schiefer



Bernhard Frieß

Die grundlegenden Veränderungen der europäischen Hochschullandschaft in den letzten Jahre haben sich in Österreich maßgeblich in den Anforderungen des Universitätsgesetzes 2002 manifestiert und neue Aufgaben für Universitäten und ihre organisatorischen Einheiten geschaffen. Auch in Deutschland wurde durch die Gleichstellung der Abschlüsse an nicht-universitären Einrichtungen mit jenen an Universitäten der Wettbewerb um Finanzierung- und Marktanteile in den letzten Jahren initiiert (vgl. Leye/Neumann 1999, S. 976). Die durch die österreichische Universitätsreform geschaffene Autonomie steht nicht nur für eine Dezentralisierung der Organisation, sondern setzt die Bildungseinrichtungen auch einen selbst zu bewältigenden Wettbewerb aus. Dabei wird zur Vermeidung einer falschen Entwicklung im Zuge der neu erlangten Freiheit durch die Festlegung einer Leistungsvereinbarung zwischen Universität und Staat ein zielgesteuertes Koordinationsinstrument eingesetzt (vgl. Biedermann/Strehl 2004, S. 219 ff.). Die vorgeschriebene Wissensbilanzierung dient dabei als Informationsinstrument für den Staat und andere Anspruchsgruppen. Für diese Methodik der Systemsteuerung sind Qualitätsstandards für die relevanten Prozesse einer Universität unumgänglich und auch gesetzlich verankert (siehe Biedermann/Strehl 2005, S. 31 ff.). Die Vorgabe impliziert den Aufbau eines adäquaten Qualitätsmanagementsystems, welches unter anderem der Anforderung nachkommen muss, Leistungen in den Kernprozessen Lehre, Forschung und Dienstleistung zu bewerten (vgl. Biedermann 2004, S. 246 ff.). Bei der Evaluierung der Leistungen wird der kontinuierlichen Zufriedenheitsmessung beim „Kunden“ im Sinne eines modernen Qualitätsmanagements eine große Rolle zuteil. Eine Möglichkeit der Umsetzung birgt die regelmäßige Befragung der Stakeholder als Instrument zur Erhebung von Verbesserungspotentialen. Dabei sind primär folgende Fragen zu beantworten (vgl. Herold/Furst-Bowe/Mooney 2005, S. 32):

- Wer sind die Kunden beziehungsweise die Stakeholder?
- Welche Bedürfnisse und Erwartungen haben sie?
- Wie können die Erhebungsergebnisse in Handlungsabläufe überführt und damit Gewinn bringend genutzt werden?

Der Artikel soll eine Möglichkeit für die Erhebung von Stakeholderinformationen zur Aufdeckung von Verbesserungspotentialen am Beispiel eines betriebswirtschaftlichen Lehrstuhls an einer technischen Universität darstellen. Dabei wird nach einer Kurz-Vorstellung desselben und dessen An-

spruchsgruppen im Detail auf die Befragung von Absolventen, Lehrbeauftragten und Industriepartnern eingegangen.

1. Lehrstuhl für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften an der Montanuniversität Leoben

Die Universitätsreform 2002 verlangt per Gesetz den Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen an Universitäten. Was auf der übergeordneten organisatorischen Einheit, der Montanuniversität Leoben, in den letzten Jahren sukzessive verwirklicht, wird entspricht am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften (WBW) unter der Leitung von o.Univ.Prof. Dr. mont. Hubert Biedermann schon seit geraumer Zeit dem Standard. Im Bezug auf Qualitätsmanagement ist das WBW seit 1995 ISO 9001 zertifiziert, gewann 1999 den Austrian Quality Award (AQA) – nach dem EFQM-Schema - sowie 2002 den Speyrer Qualitätspreis. Weiters veröffentlicht das WBW seit 2001, damals als erstes Institut im deutschsprachigen Raum, eine Wissensbilanz, welche immaterielles Vermögen, Leistungsprozesse und deren Wirkung bewerten, abbilden und kommunizieren soll (vgl. Schwarz/Zielowski 2002, S. 322 f.). In der Lehre unterstützt das WBW nicht nur andere Studiengänge der Montanuniversität, sondern bietet auch ein eigenes Masterstudium „Industrial Management and Business Administration“ an. Des Weiteren verfügt das WBW seit 2003 über einen von der FIBAA akkreditierten Master of Business Administration „Generic Management“ (<http://mba.unileoben.ac.at>). In der Forschung ist das WBW in der Lage durch zahlreiche längerfristige Kooperationen mit Industrieunternehmen Drittmittel zu akquirieren, um den Eigenfinanzierungsanteil kontinuierlich heben zu können. Zusätzlich kann der Lehrstuhl regelmäßig von der Industrie ausgeschriebene Beratungs- und Forschungsprojekte übernehmen und auf diese Weise doppelt durch Praxisbezug und durch die zusätzliche Finanzierungsquelle Nutzen gewinnen. Das Arbeitsfeld des Lehrstuhls ist folglich in Forschung, Lehre und Dienstleistung einem starken Wettbewerb ausgesetzt. Wettbewerbsvorteile können unter anderem durch ein adäquates Qualitätsmanagementsystem aber auch durch die Schaffung von Reputation aufgebaut und gehalten werden.

2. Primäre Stakeholder-Gruppen eines Lehrstuhls

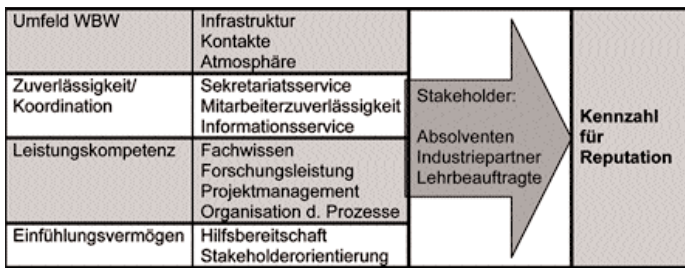
Die an der Leistung des Lehrstuhls interessierten Gruppen (Stakeholder) sind unter anderem das Ministerium, die Universität, die Studenten, die Absolventen, die Industrie, die Öffentlichkeit, die Scientific Community oder andere (vgl. Biedermann 2005, S. 7). Um den Aufwand einer Befragung der meist sehr großen Gruppen von Stakeholdern zu rechtfertigen, werden diejenigen Stakeholder ausgewählt, welche direkt von den Schlüsselleistungen eines Lehrstuhls wie Lehre, Forschung und Dienstleistungen profitieren beziehungsweise einen Beitrag dazu leisten. Im konkreten Fall des WBW wird die Zufriedenheit der Studenten, Lehrgangsteilnehmer, Weiterbildungsteilnehmer, Mitarbeiter, Industriepartner, Lehrbeauftragten und Absolventen erhoben. Studenten, Lehrgangs- und Weiterbildungsteilnehmer sind als direkte Empfänger und Involvierte des Lehrprozesses wohl am ehesten in der Lage, die Qualität der Lehre beurteilen zu können. Aus diesem Grund wird vor dem Abschluss einer jeden Lehrveranstaltung beziehungsweise einer jeden Weiterbildungsveranstaltung ein standardisierter Evaluierungsbogen ausgehändigt. Neben der Abfrage der Zufriedenheit bezüglich Organisation, Lernatmosphäre und Vermittlung der Lehrinhalte bildet die Gesamtbewertung der Lehrveranstaltungen und Lehrgänge eine Spitzenkennzahl für den Lehrstuhl (vgl. Biedermann 2005, S. 6). Die Mitarbeiter des Lehrstuhls, welche neben den externen Lehrbeauftragten für die Leistungserstellung verantwortlich sind, nehmen an einer in jährlichen Abständen durchgeführten Befragung teil. Die Mitarbeiter beurteilen Infrastruktur, soziales Umfeld, Kommunikation/Information, Führung, persönliche Entwicklung sowie die Gesamtzufriedenheit. Zusätzlich kommt ein Semantik-Test zur Anwendung, der die Sicht des Arbeitsklimas eines jeden Arbeitnehmers des Lehrstuhls widerspiegeln soll. Als zusätzliche Instrumente der Mitarbeiterorientierung werden jährliche Mitarbeitergespräche, Self-Assessments und interne Audits eingesetzt. Den Industriepartnern ist durch die hochschulpolitischen Veränderungen eine immer höhere Bedeutung beizumessen. Einerseits stellen sie einen wesentlichen Kooperationspartner im Rahmen der Forschung dar, andererseits bildet diese Form von Drittmittelakquisition für universitäre Einrichtungen eine zunehmend unumgänglichere Möglichkeit, das Budget auf ein ausreichendes Niveau zu heben. Um den Anforderungen der potentiellen Finanzierungsquellen zu entsprechen ist deren Zufriedenheit und der damit verbundenen Reputation größte Aufmerksamkeit zu widmen. Ein Lehrstuhl hat auch in einer weiteren Hinsicht Verbindungen zur Industrie, zumal er auch Absolventen an die diversen Unternehmen liefert und diese somit einen direkten Kunden des Lehrprozesses darstellt. Diesem Umstand wird von Seiten des WBW auch Rechnung getragen, indem im Rahmen der Stakeholderbefragung die Industriepartner als eigene Gruppe nach deren Zufriedenheit mit dem WBW befragt werden und zusätzlich Kooperationen beziehungsweise Projekte nach deren Abschluss evaluiert werden. Bei besagter Evaluierung wird das Projekt nach dessen Beendigung bewertet und in einer späteren Phase erfolgt eine Kundenzufriedenheitsanalyse mit den Inhalten Lösungsqualität, Vorgehenseffektivität, Vorgehenseffizienz, Beziehungsqualität und einer Gesamtbeurteilung.

Auch Lehrbeauftragte sind in der Stakeholderbefragung als eigene Gruppe eingebunden. Zusätzlich werden alle Lehrenden nach Beendigung einer Lehrveranstaltung um eine Selbstevaluierung gebeten. Neben der Qualität der internen Lehrbeauftragten hängt die Qualität der Lehre auch wesentlich von der Fähigkeit ab, Vortragende aus der Wirtschaft gewinnen und halten zu können, um ein bezüglich Forschung und Praxisbezug ausgewogenes Angebot an Lehrinhalten anbieten zu können. Die Zufriedenheit der Lehrbeauftragten muss also genauso gewährleistet sein wie das Image des Lehrstuhls um für Lehrende und Lernende attraktiv zu sein. Die Absolventen repräsentieren eine der bedeutendsten Stakeholder, da sie einen Querschnitt durch fast alle anderen Gruppen bilden. Absolventen können Lehrbeauftragte, Industriepartner, Mitarbeiter und Lehrgangs- bzw. Weiterbildungsteilnehmer sein. Sie verkörpern den Wissensträger für den Kunden Wirtschaft und tragen maßgeblich zur Reputation des Lehrstuhls bei. Über Absolventen können auch einfacher Kooperationen mit Unternehmen eingegangen oder Netzwerke aufgebaut werden. Die Zufriedenheit der Abgänger ist eine bedeutende Voraussetzung dafür, dass ein Lehrstuhl externe Beziehungen aufbauen kann. Die Erhebung der Absolventenzufriedenheit ist somit von hoher Relevanz für das nachhaltige Controlling der Leistung einer universitären Organisation. Zudem stellen jüngere Abgänger die wohl beste Informationsquelle für die wissenschaftlichen Anforderungen der Industrie dar, so dass Lehrinhalte kundenorientiert angepasst werden können.

3. Durchführung der Stakeholderbefragung

Aus den in den vorangegangenen Absätzen dargestellten Gründen setzt das WBW in zweijährigen Abständen das Instrument der Stakeholderbefragung ein. Dabei wird der Lehrstuhl von Absolventen, Industriepartnern und Lehrbeauftragten evaluiert. Folgend soll nun der Inhalt und die Vorgehensweise bei der Datenakquirierung beschrieben werden. Der abgefragte Inhalt ist auf die einzelnen Stakeholdergruppen abgestimmt, da jede Gruppe andere Berührungspunkte zum Lehrstuhl hat. Eine Gesamtübersicht der im Fokus stehenden Themen ist in Abbildung 1 aufgelistet. Nach der Zusammenfassung der Daten der drei Anspruchsgruppen soll ein ganzheitliches Bild über die Wirkung aller Schlüsselprozesse eines Lehrstuhls entstehen. Die Fragen zur Person sollen primär die Stellung der Person in der Wirtschaft erklären, weiters sollen unter dem Abschnitt „Allgemeines“ die Schnittstellen zwischen Adressat und WBW klären. Aus struktureller Sicht weist der Fragebogen für die Absolventen aus Gründen der Durchgängigkeit geringfügige Unterschiede im Aufbau auf. So wird der Wirkung des Marketings für den MBA-Lehrgang sowie dessen Bedeutung bei den Absolventen ein eigener Abschnitt gewidmet, bei den anderen Gruppen wird die Frage nach dessen Bekanntheit unter den allgemeinen Punkten bereits behandelt. In einem weiteren Teil des Fragebogens soll ein Feedback über das Leistungsangebot des WBW eingeholt werden. Dabei sollen die ehemaligen Studenten in ihrer neuen Position, in der Sie das vermittelte Wissen in der Wirtschaft praktisch umsetzen, unter Einfluss der gewonnenen beruflichen Erfahrungen das Über-, beziehungsweise Unterangebot an Lehrveranstaltungen bestimmter vorgege-

Abbildung 1: Für Stakeholdergruppen spezifizierter Fragebogeninhalt



bener Fachgebiete quantifizieren. Bei Industriepartnern beinhaltet dieser Teil Fragen nach deren Erwartungen bei einer Projektvergabe und um Vergleichswerte zu gewinnen nach der Erfüllung dieser Erwartungen unter Vorgabe der gleichen Antwortmöglichkeiten. Weiters wird die Folgewirkung bezüglich Neubeauftragung und Weiterempfehlung thematisiert. Die Zufriedenheit der Lehrbeauftragten wird analog abgefragt, allerdings beziehen sich die Fragen auf den Lehrauftrag statt auf Projekte. Der Teil „Reputation des Instituts“ wird im nächsten Abschnitt im Detail behandelt, er bezweckt in erster Linie die Zusammenführung bestimmter Ausprägungen zu einem Reputationsindikator, welcher in quantifizierter Form einen zeitlichen Vergleich ermöglichen soll.

Die „Zukunftsvisionen“ sollen die Entwicklung der Anforderungen der Wirtschaft erheben und auf diese Weise dem Lehrstuhl die Möglichkeit zur Anpassung an die Bedürfnisse der Stakeholder geben. Inhaltlich werden vordergründig auszubauende Forschungsfelder und Fachbereiche, aber auch Anforderungen an Sprache, Praxisbezug, Hilfsmittel und Lehrinhalte behandelt. Bevor der Fragebogen mit der Bewertung der Gesamtzufriedenheit mit dem WBW abgeschlossen wird, wird noch die Wirkung und Nutzung der Kommunikations- und Informationsinstrumente des WBW wie Homepage, Wissensbilanz oder das periodisch erscheinende WBW-Info, welches vierteljährlich einen aktuellen Überblick über die Arbeit des Lehrstuhls gibt, erhoben. Die Informationsgewinnung wird durch Versand des Fragebogens je nach Verfügbarkeitsstand der Adressen in elektronischer Form oder per Post eingeleitet. Bei der Wahl des Fragebogens als Umfrageinstrument werden vor allem die Vor- und Nachteile dieser Methode denen eines Interviews gegenübergestellt. Ein Fragebogen hat die vorteilhaften Eigenschaften schwer erreichbare beziehungswei-

se örtlich weit verstreute Zielgruppen zu erreichen, kostengünstig zu sein und den möglichen Einfluss eines Interviewers auszuschalten. Dem gegenüber steht der Nachteil einer möglicherweise geringeren Rücklaufquote (vgl. Hüttner 1997, S. 77). Um den Rücklauf nicht durch spezielle Vorlieben der Adressaten weiter einzuschränken wird auch für die Rücksendung die postalische und per Homepage die elektronische Form der Datenübermittlung angeboten.

4. Erweiterung im Sinne des Reputationsmanagements

Neben der Qualität der Leistungen birgt auch die in einer Wechselbeziehung stehende Reputation ein großes Potential für die Schaffung und Aufrechterhaltung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen (vgl. Fombrun/van Riel 2003). Fombrun und Wiedmann definieren Reputation als: „... Summe der Wahrnehmungen aller relevanten Stakeholder hinsichtlich der Leistungen, Produkte, Services, Personen, Organisationen etc. eines Unternehmens und der sich daraus ergebenden Achtung vor diesem Unternehmen“ (Fombrun/Wiedmann 2001, S. 46). Die Bedeutung der Reputation manifestiert sich nicht zuletzt durch die Entwicklung von Messkonzepten für die Reputation eines Unternehmens (vgl. Wiedmann 2006), welche in vereinfachter und reduzierter Form auch in der Umfrage des WBW Anwendung finden. Ziel der Einführung einer Kennzahl für die Reputation ist eine Möglichkeit zu finden, durch Analyse der zeitlichen Veränderung derselben langfristig Rückschlüsse auf potentielle Einflussfaktoren ziehen zu können und dadurch eine Steuerung des Indikators zu ermöglichen. In Abbildung 2 sind die abgefragten Kategorien, welche durch die Bewertung der Stakeholder zu einer Kennzahl für die Reputation zusammengeführt werden, dargestellt. Die

Abbildung 2: Messkonzept für Reputationskennzahl

	Absolventen	Industriepartner	Lehrbeauftragte
Fragen zur Person	<ul style="list-style-type: none"> • Studium • Bezug WBW • Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Funktion • Unternehmensgröße 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung • Funktion
Allgemeines	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu WBW • Bekanntheit MBA • Diplomarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu WBW • Bekanntheit MBA
Zufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Studienangebot 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen bei Projektvergabe • Projektabwicklung • Folgewirkung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen vor Lehrauftrag • Erfüllung Lehrauftrag • Folgewirkung
Reputation des Instituts	<ul style="list-style-type: none"> • Umfeld • Zuverlässigkeit/ Koordination • Leistungskompetenz • Einfühlungsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfeld • Zuverlässigkeit/ Koordination • Leistungskompetenz • Einfühlungsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfeld • Zuverlässigkeit/ Koordination • Leistungskompetenz • Einfühlungsvermögen
Zukunftsvisionen	Anforderungen der Wirtschaft bez. <ul style="list-style-type: none"> • Fachbereiche • Lehrinhalte 	Anforderungen der Wirtschaft bez. <ul style="list-style-type: none"> • Forschungsfelder • Fachbereiche • Weiterbildung 	Anforderungen der Wirtschaft bez. <ul style="list-style-type: none"> • Fachbereiche • Allgemeines
Post-Graduate-Programm (MBA)	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz • Bekanntheit 	-----	-----
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikations-/ Informations-instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikations-/ Informations-instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikations-/ Informations-instrumente
Gesamt-zufriedenheit	Gesamtzufriedenheit	Gesamtzufriedenheit	Gesamtzufriedenheit

konkret innerhalb der Kategorien abgefragten Merkmale werden auf die Berührungspunkte zwischen Anspruchsgruppen und Lehrstuhl abgestimmt. Im Fragebogen wird nicht nur die Zufriedenheit bezüglich des spezifischen Merkmals, sondern auch dessen Bedeutung aus Sicht der einzelnen Stakeholder in Erkenntnis gebracht. Mit der Wichtigkeit als zusätzliche Merkmalsausprägung ergibt die Möglichkeit zur unterschiedlichen Gewichtung der Eigenschaften bei der Berechnung der Kennzahl. Vor dem finalen Ergebnis für die Reputation werden auch die individuellen Stakeholdergruppen abhängig von der Einschätzung ihrer Bedeutung für den Erfolg des Lehrstuhls gewichtet.

6. Berücksichtigung der Umfrageergebnisse im QM-System

Die Ergebnisse der Umfrage werden in einem ausführlichen Bericht zusammengefasst und auf der Homepage (<http://wbw.unileoben.ac.at>) veröffentlicht sowie nach Wunsch elektronisch an die Befragten geschickt. Nach Analyse der Ergebnisse werden Verbesserungspotentiale identifiziert und fließen in zweierlei Art und Weise in den Verbesserungsprozess des Qualitätsmanagementsystems ein. Liegen die Potentiale im Bereich von kurzfristigen Strategien und Plänen werden daraus im Rahmen der monatlichen Lehrstuhlbesprechungen unter Anwesenheit des Lehrstuhlleiters sowie den Mitarbeitern Maßnahmen abgeleitet und deren Umsetzungsstand kontinuierlich überprüft. Zur Umsetzungskontrolle werden dabei die Protokolle der Besprechungen verwendet. Bei noch kurzfristigeren Maßnahmen wird das tägliche Jour Fix zur Koordination der Aktivitäten herangezogen. Die Kompensation eines großen Teils der in der Umfrage entdeckten Schwächen liegt naturgemäß im Bereich der mittel- bis langfristigen Strategien und bildet somit den Inhalt eines jährlich stattfindenden Strategieseminars, wiederum unter der Beteiligung aller Mitarbeiter.

Abgeleitete Maßnahmen wieder in das Protokoll der monatlichen Lehrstuhlbesprechungen überführt und damit in zeitlich adäquaten Abständen einem Controlling ausgesetzt.

Literaturverzeichnis

- Biedermann, H. et al. (2006): Wissensbilanz 2005. online: http://wbw/download/wibi/WBW_Wissensbilanz2005.pdf, (28.08.2007).
- Biedermann, H. (2004): Wissensbilanzierung. In: Höllinger, S./Titscher, S. (Hg.), Die österreichische Universitätsreform. Wien, S. 246-263.
- Biedermann, H./Strehl, F. (2004): Leistungsvereinbarung. In: Höllinger, S./Titscher, S. (Hg.), Die österreichische Universitätsreform. Wien, S. 219-245.
- Biedermann, H./Strehl, F. (2005): Evaluierung und Qualitätssicherung. In: Mayer, H. (Hg.), Kommentar zum Universitätsgesetz 2002. Wien, S. 31-35.
- Fombrun, C. J./Van Riel, C. (2003): Reputation und Unternehmensergebnis – zentrale Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Wiedmann, K.-P./Heckemüller, C. (Hg.), Ganzheitliches Corporate Finance Management. Wiesbaden, S. 291-298.
- Fombrun, C. J./Wiedmann, K.-P. (2001): Unternehmensreputation und der "Reputation Quotient (RQ®)". In: PR Magazin, Heft 12, S. 45-52.
- Herold, C./Furst-Bowe, J./Mooney, C. (2005): Lernen durch Fragen – Kundenbegriff und -orientierung im Bildungssektor. In: QZ, Heft 5, S. 31-34.
- Leye, G./Neumann, A. (1999): Hochschule im Wandel. In: QZ, Heft 8, S. 976-979.
- Schwarz, J./Zielowski C. (2002): Integrierte Informationssysteme im Bildungsbereich am Beispiel eines Universitätsinstituts. In: Maur, E. v./Winter, R. (Hg.), Vom Data Warehouse zum Corporate Knowledge Center. Heidelberg, S. 319-333.
- Hüttner, M. (1997): Grundzüge der Marktforschung, 5. Aufl., München.
- Wiedmann, K.-P. (2006): RQ-Messkonzept als Basis einer differenzierten Erfassung der Unternehmensreputation. In: WiSt, Heft 3, S. 147-154.

■ **Bernhard Frieß**, Dipl.-Ing., Department Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben,
E-Mail: bernhard.friess@wbw.unileoben.ac.at
■ **Eva Schiefer**, Department Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben,
E-Mail: eva.schiefer@wbw.unileoben.ac.at

David Baume: Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

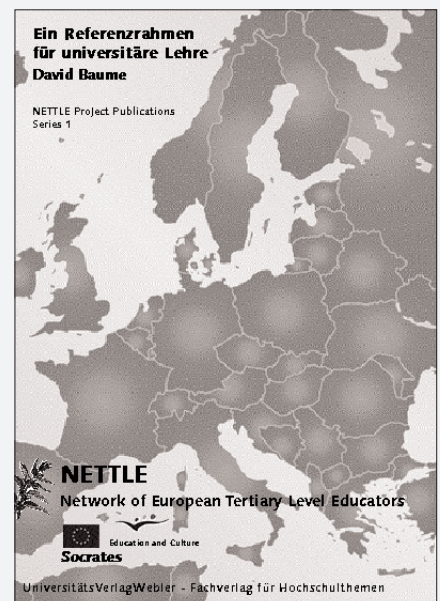
Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
20 Seiten, 3.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HM, IVI, P-OE, HSW und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Heft 4/2007

Leistungsabhängige Vergütung - Erfahrungen aus der Praxis

Entwicklung von Leitungskonzepten/Leitungspolitik

Johanne Pundt, Anja Hegen, Sylvia Kaap & Katja Kohrs

Potenziale des Bildungsmarketings am Beispiel von Promotionsstudiengängen

Benedikt Hell

Hochschulzulassung ausländischer Studierender

Die Prozenrangnormierung als Alternative zum bisherigen Umrechnungsverfahren ausländischer Sekundarabschlussnoten

Ina Voigt & Volker Klein-Moddenborg
Zielvereinbarungen: Instrument strategischer Steuerung und Basis für leistungsabhängige Vergütungssysteme

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stephan Jerusel & Katrin Bachmann
Einführung der leistungsorientierten Vergütung - Die Zeit läuft ...

Erfahrungsbericht aus Informationsveranstaltungen und Beratungen zur Umsetzung des TVöD

Henning Lindhorst

Generationswechsel bei Smartcards: Schlankere Prozesse, weniger Kosten und mehr Komfort

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

Peter Döge

Vielfalt als Organisationsressource: Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity

Birgit Behrens

Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen

Nicholas Walters

The death of multiculturalism? - Integration, assimilation and new identities

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stefanie Kuschel, Amina Özsel, Frank Haber, Anja Jungermann & Ulrich Kühnen

Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung

Andrea Ruppert & Martina Voigt

Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit „Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)

POE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Train Programm-Organisatoren

POE 4/2007

Personalentwicklung für die Lehre

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth

Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen - das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

Wolff-Dietrich Webler

Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder

David Baume

Beyond teacher accreditation

Helmut Ertel & Andrea Ender

Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining - der Praxistest

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training - Folge 4

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 6/2007
 Institutional Research - die Hochschulen lernen mehr über sich selbst

HSW-Gespräche

HSW-Gespräch mit Dr. Josef Lange, Staatssekretär im niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Hochschulforschung

Arild Raaheim
 Eine Studie über die Interrater-Reliabilität zur Prüfung beim Erstjahresstudium der Psychologie

Oskar Frischenschlager, Lukas Mitterauer, Irina Scharinger & Gerald Haidinger
 Einfluss von Lernverhalten und Lernstrategien auf die paradoxen Geschlechtsunterschiede in den Erfolgsraten im Wiener Medizinstudium

Dokumentation

Förderprogramm „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Hochschulentwicklung/-politik

Boris Schmidt
 Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern

„Das Hochschulwesen“ ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2007
 Beratung oder Service?

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne
 Das „Akademische Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen“ der Universität Köln (1923-1938) -Entwicklung, Ausrichtung und Arbeitsalltag einer frühen Beratungseinrichtung

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Ralf Mahler
 Das ServiceCenter der Leibniz Universität Hannover – Entstehungsgeschichte und Erfahrungen nach eineinhalb Jahren Praxis. Ein Zwischenbericht

Siegfried Engl
 Zwei Jahre Info-Service an der Freien Universität Berlin. Eine Bilanz. Call-Center, E-Mail-Service und Info-Counter an der Schnittstelle von Dienstleistungen für Studierende und Bewerber

Isabel von Colbe-van de Vyver & Juliane Just-Nietfeld
 Zu den Auswirkungen der Einrichtung einer Studienzentrale auf die Kernaufgaben der Zentralen Studienberatung: Information und Beratung

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium
 Das Anliegen hinter der Frage – Beratungshandeln erfordert Professionalität - Ein Interview der ZBS mit Mitarbeiterinnen des Teams Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen

Klaus Scholle
 Kommentar: Auf dem Weg zur Kundenberatung?



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/923 610-12

Fax: 0521/923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehbarg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.

Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



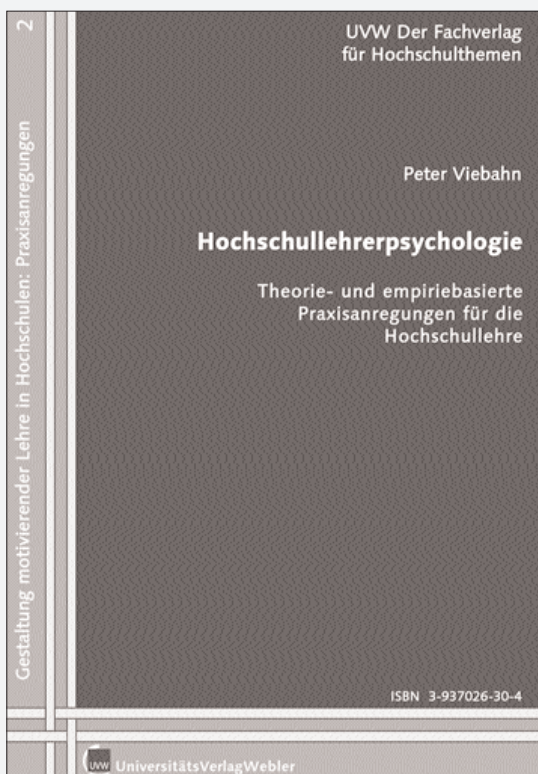
Bestellung

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

ISBN 3-937026-36-3,

Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

**Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre**



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,

Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22