



HoF Wittenberg -
Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.

5 '04

ARBEITS BERICHTE

Peer Pasternack

**Qualitätsorientierung an
Hochschulen**

Verfahren und Instrumente



HoF Wittenberg -
Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.

5 '04

ARBEITS BERICHTE

Peer Pasternack

**Qualitätsorientierung an
Hochschulen**

Verfahren und Instrumente

Peer Pasternack: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente (HoF-Arbeitsberichte 5'04). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2004. 138 S. ISBN 3-937573-01-1. ISSN 1436-3550. € 10,-.

Qualitätsentwicklung ist ein hochschulreformerisches Topthema. Im Rahmen diesbezüglicher Initiativen werden traditionelle Qualitätssicherungstechniken, wie sie Hochschulen seit Jahrhunderten kennen, teils ergänzt, teils ersetzt durch neue Instrumente. Diese gelangen über Transfers sektorfremder Konzepte in den Hochschulbereich – etwa Zertifizierung oder Total Quality Management. Vorliegender Arbeitsbericht entwickelt eingangs ein Struktur- und Prozessmodell der Qualitätsorientierung an Hochschulen, um im Anschluss daran das (alte und neue) Instrumentenarsenal zu mustern. Hochschulverträglichkeits- und -eignungsprüfungen führen zu Bewertungen über die jeweiligen Potentiale und Leistungsgrenzen der einzelnen Verfahren und Instrumente. Ein Sachregister erschließt den Text.

Designing quality is one of the central topics in higher education reform. Within related initiatives, traditional techniques of quality assurance, known to higher education institutions for hundreds of years, are partly supplemented, partly replaced with new instruments. They spring from sector external concepts, such as certification or total quality management. This report starts with developing a structural and process model for quality orientation in higher education institutions, and then proceeds to examine the (old and new) catalogue of instruments. Finally, assessing the compatibility and suitability of particular techniques and instruments for higher education shows their potentials and limits.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	6
A. Einführung	7
1. Qualität und Qualitätsorientierung: Grundlegende Unterscheidungen	7
2. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell	8
3. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell	10
4. Die Prozessphasen und Handlungsdimensionen	12
4.1. Programmierung / Qualitätsbestimmung	12
4.2. Implementation / Qualitätsentwicklung	15
4.3. Evaluation / Qualitätsbewertung	18
B. Instrumente und Verfahren	20
1. Methodik der Qualitätsbestimmung	20
2. Instrumente der Qualitätsentwicklung	24
2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen	24
2.1.1. Methodenbindung	24
2.1.2. Fachliche Kommunikation	25
2.1.3. Reputation	27
2.1.4. Studienreform	30
2.1.5. Prüfungen und Symbolverwaltung	31
2.1.6. Externe Steuerungsinstrumente	34
2.2. Adaptionfähige Qualitätsmanagement-Instrumente	35
2.2.1. Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff.	37
2.2.2. Total Quality Management	39
2.2.3. Leitbild	43
2.2.4. Zielsystem	45
2.2.5. Null-Fehler-Programme	47
2.2.6. QM-Handbuch	48
2.2.7. Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche	48
2.2.8. Benchmarking	49
2.2.9. Zielvereinbarungen	54
2.2.10. Leistungsanreizmodelle	56
2.2.11. Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP)	58
2.2.12. Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse ..	58
2.2.13. Wissensmanagement und Lernende Organisation	60
2.2.14. Innovationsmanagement	61
2.2.15. Partizipatives Management	63
2.2.16. Balanced Scorecard	64

3. Verfahren der Qualitätsbewertung	69
3.1. Bewertungsprogramme.....	69
3.1.1. Systematische Gutachtung.....	69
3.1.2. Berichtssysteme.....	72
3.1.3. Monitoring.....	72
3.1.4. Evaluation.....	73
3.1.5. Komplexes Ranking.....	78
3.1.6. Akkreditierung.....	82
3.1.7. Qualitätsaudit und Zertifizierung.....	85
3.1.8. Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätsaudit im Vergleich.....	86
3.1.9. Benchmarking.....	87
3.1.10. Qualitätspreise.....	88
3.2. Bewertungstechnologien.....	89
3.2.1. Einkreisungstechniken.....	90
3.2.2. Innovationsprüfung, Mapping of Science.....	91
3.2.3. Relationaler Outputvergleich.....	92
3.2.4. Leistungsorientierte Besoldung.....	93
3.2.5. Soziale Qualitätskontrolle.....	95
3.2.6. Klassifikatorisch vs. komparativ.....	96
3.2.7. Wissensbilanz.....	97
3.2.8. Lehrberichte.....	99
3.2.9. Studentische Lehrbewertungen.....	100
3.2.10. Rankings.....	101
3.2.11. Prüfungen.....	102
3.2.12. Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven.....	103
3.2.13. Peer Review.....	105
3.2.14. Indikatoren gestützte Bewertung.....	107
3.3. Leistungsindikatoren.....	111
3.3.1. Forschung.....	112
3.3.2. Lehre.....	117
C. Schluss	121
Literatur.....	125
Sachregister.....	133

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Übergangssequenz Quantität – Qualität	8
Übersicht 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell	9
Übersicht 3: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell	11
Übersicht 4: Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen: Beispiele	13
Übersicht 5: Arten der qualitätsentwickelnden Interventionen.....	14
Übersicht 6: TQM in der Wirtschaft	41
Übersicht 7: EFQM-Modell	42
Übersicht 8: Kennzahlenblatt Leistungsberichterstattung im Rahmen eines Zielsystems...46	
Übersicht 9: Benchmarking-Prozessschritte	52
Übersicht 10: Systematisierung vertragsförmiger Vereinbarungen	54
Übersicht 11: Deutscher Hochschulverband: Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen	56
Übersicht 12: Beispiel eines Fishbone-Diagramms: Schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen.....	59
Übersicht 13: Exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen	65
Übersicht 14: Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“ ...67	
Übersicht 15: Bewertungsverfahren im Vergleich.....	87
Übersicht 16: Wissensbilanz-Modell des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt.....99	
Übersicht 17: Vier Perspektiven zur Qualitätserfassung	104
Übersicht 18: Ausgewählte Indikatoren der Lehre und Forschung	120

A. Einführung

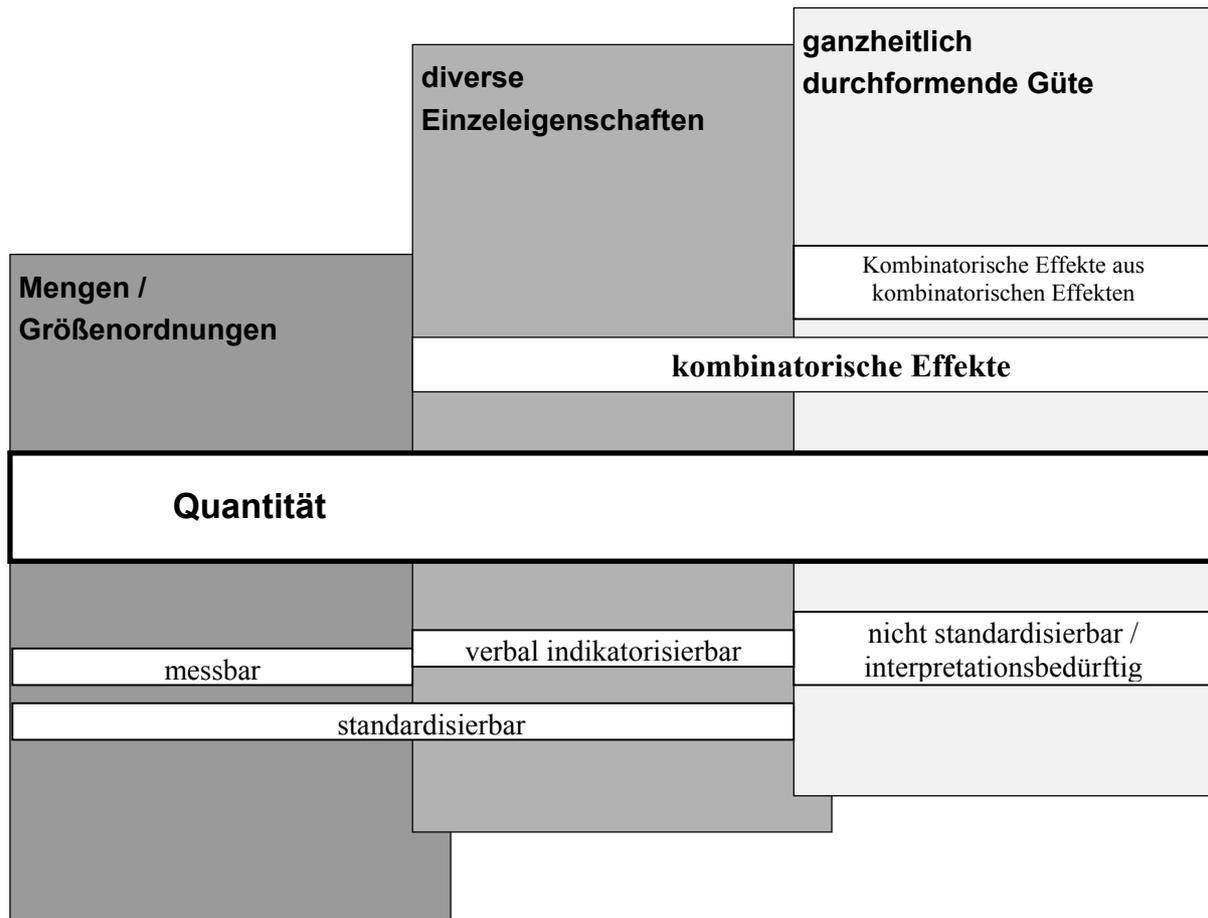
1. Qualität und Qualitätsorientierung: Grundlegende Unterscheidungen

Wer Qualität sichern und Qualität entwickeln möchte, muss wissen, was Qualität ist. Dabei ist es hilfreich, zweierlei Unterscheidungen zu treffen: zum einen die Elementardifferenzierung zwischen *Quantitäten* und *Qualitäten*; erstere sind messbar, letztere nicht. Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen: Geht es um diverse *Einzeleigenschaften* (Qualitäten erster Ordnung) oder um die *einen Gegenstand ganzheitlich durchformende Güte* (Qualität zweiter Ordnung)? Erstere sind verbal, also beschreibend standardisierbar, letztere ist nicht zu standardisieren (Abb. 1).

Ein Beispiel: Das quantitative Lehrkräfte-Studierenden-*Verhältnis* an einem Fachbereich ist ein zu messender Sachverhalt, der freilich für sich genommen noch von sehr eingeschränkter Aussagekraft ist. Die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktion* ist ein verbal standardisierbarer Sachverhalt, der schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubt. Die Gesamtgüte eines Fachbereichs hingegen kommt erst in den Blick, wenn man sich bemüht, die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktionswirkungen* zu ermitteln. Hierbei sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen; daher müssen Interpretationen empirisch vorfindlicher Sachverhalte und deren Zusammenspiels vorgenommen werden.

Diese Unterscheidungen haben Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums, mit dem Qualität an Hochschulen gesichert und entwickelt werden soll. Zu differenzieren ist zwischen einem *Single-issue-Ansatz* und einem *Systemveränderungsansatz*. Ersterer ist geeignet zur zielgenauen Sicherung und Entwicklung von Einzeleigenschaften (Qualitäten erster Ordnung). Letzterer ist von Nöten, sobald ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung) erzeugt werden soll.

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* geschlossenen Wissensbestände vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.



Übersicht 1: Übergangssequenz Quantität - Qualität

Im übrigen wird Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, das die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr *kann* sie dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht. Einer solchen Garantie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt Anerkennung als Qualitätsleistung) usw. usf.

2. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell

Die Hochschulqualitätsdebatte ist begrifflich durch Unübersichtlichkeit gekennzeichnet. Das hängt mit den zahlreichen konzeptionellen Transfers zusammen, die in diesem Kontext aus anderen Bereichen vorgenommen werden. Es ist daher sinnvoll, sich auf eine handhabbare

Anzahl und Ordnung der Begriffe zu verständigen. Das ermöglicht nicht zuletzt, die diversen Konzepte und Instrumente einzuordnen, mit deren Hilfe Qualitätsorientierung umzusetzen ist. Derart kann es erleichtert werden, sich souverän in Qualitätsprozessen zu bewegen.

Als allgemeiner Oberbegriff bietet sich derjenige der *Qualitätsorientierung* an: Darunter ist eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität zu verstehen. Im übrigen soll das qualitätsbezogene Kernvokabular auf sechs Begriffe reduziert werden. Auf diese Weise lässt sich Qualitätsorientierung an Hochschulen in einem Vier-Ebenen-Modell übersichtlich darstellen (Abb. 2):

Die Qualitätsorientierung bildet die erste Ebene und wird – zweite Ebene – innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt: *Qualitätsbestimmung* (was ist das Ziel?), *Qualitätsentwicklung* (wie wird das Ziel erreicht?) und *Qualitätsbewertung* (inwieweit ist das Ziel erreicht worden?). Diese Dimensionierung berücksichtigt, dass Qualitätsorientierung eine Zielbestimmung benötigt, sodann Umsetzungen erfolgen müssen und schließlich die Umsetzungen hinsichtlich ihres Erfolges resp. ihrer Miss- oder Teilerfolge zu überprüfen sind. Auf der dritten Ebene sind zwei voneinander zu unterscheidende Wege der Umsetzung von Qualitätsorientierung angesiedelt: *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement*. Hier wird die hochschulspezifische Qualitätssicherung bewusst vom nichthochschulspezifischen (gleichwohl in Teilen adaptionsfähigen) Qualitätsmanagement abgesetzt. Das findet seine Begründung darin, dass an Hochschulen Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen kann, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird: Qualitätssicherung bezeichnet solche



Übersicht 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell

Handlungen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt (sondern z.B. fachkulturelle Standards). Qualitätsmanagement hingegen bezeichnet betriebswirtschaftlich inspirierte Führungskonzepte: Diese zielen intentional darauf, auf präzis bestimmten Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten. Die vierte Ebene versammelt die *Konzepte* und *Instrumente*, die zur Umsetzung von Qualitätsorientierung eingesetzt werden.

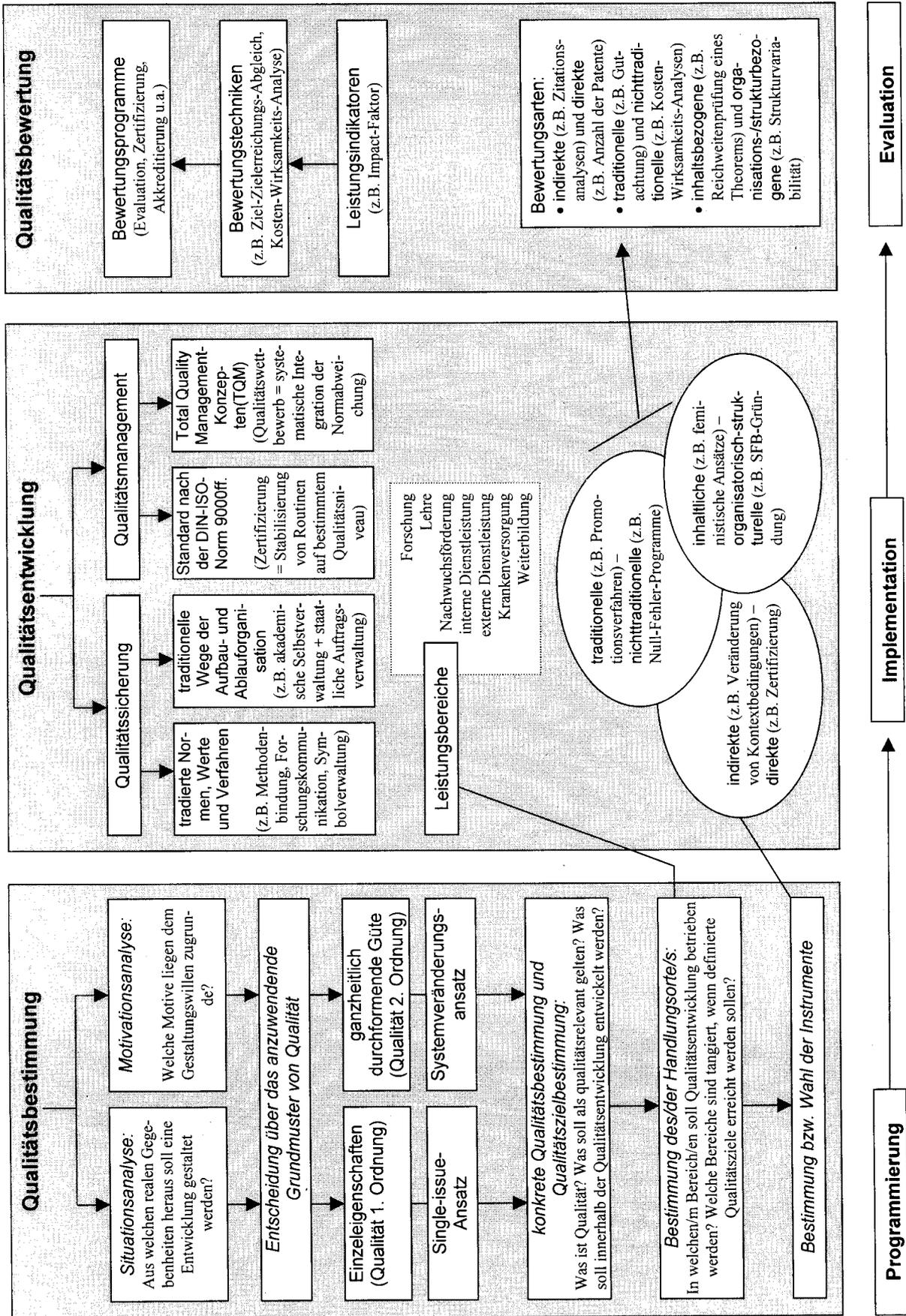
3. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell

Auf der Grundlage dieses Strukturmodells lässt sich für die qualitätsorientierte Hochschule ein handlungsorientierendes Prozessmodell entwerfen. Die drei Dimensionen Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung werden dazu als Policy-Cycle formuliert: Analog zur Betrachtungsweise in der Politikfeldanalyse lässt sich auch Hochschulqualitätspolitik als ein Prozess der Problembearbeitung fassen, der in Phasen modellierbar ist. Die drei Prozessphasen sind Programmierung, Implementation und Evaluation (Abb. 3).

Am Anfang steht die Problemidentifizierung, die – den Willen vorausgesetzt, das erkannte Problem zu lösen – zur Zieldefinition und Formulierung eines Programms führt (Programmierung). Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten (Implementation). Diese erzeugt Wirkungen, die beobachtet und bewertet werden können (Evaluation). Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert – der Policy-Cycle ist geschlossen.

Diese Prozesszerlegung ist sowohl analytisch hilfreich, wie sie handlungsanleitend sein kann: Sie ermöglicht ein modellhaftes Begreifen und die Rückführung zahlreicher, jeweils sehr unterschiedlicher Realprozesse auf das Modell. Die Prozesse werden damit vergleichbar und nach gleichen Mustern behandelbar. Die Modellierung darf indessen nicht dazu verführen, darin eine 1:1-Abbildung der Realprozesse zu sehen. Die drei Phasen sind analytische Abstrahierungen, kommen in der Realität jedoch nie derart getrennt vor. Nicht nur überlappen sie sich zeitlich, sondern sind durch feedback-gesteuerte Rückkopplungsschleifen auch komplex miteinander verflochten.

Übersicht 3: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell



4. Die Prozessphasen und Handlungsdimensionen

Die drei Prozessphasen Programmierung, Implementation und Evaluation stellen zugleich verschiedene Handlungsdimensionen – Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung – dar, da in ihnen unterschiedliche Methodiken Anwendung finden. Beachtet werden muss in allen Phasen, dass Qualität in zwei verschiedenen Grundmustern auftritt: Was in der Programmierungsphase mit der Unterscheidung von Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung begonnen hatte, ist in der Implementationsphase mit der Differenzierung zwischen Single-issue-Ansatz einerseits und Systemveränderungsansatz andererseits zu berücksichtigen, und es begegnet bei der Evaluation erneut: Auch die Bewertung von Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung sollte getrennt erfolgen, da beide auf Grund ihrer Unterschiedlichkeit je spezifische Bewertungsverfahren benötigen. Das Qualitätsmerkmal ‚hochschuleigene Kinderbetreuungsmöglichkeiten‘ (Qualität erster Ordnung) bspw. lässt sich mit Hilfe einer vergleichsweise einfachen Bewertungsmethodik prüfen, die zur Bewertung, ob eine Hochschule das Prädikat ‚frauenfreundlich‘ (Qualität zweiter Ordnung) verdient, gänzlich unzulänglich ist. Oder: Der Patenterfolg einer Hochschule (Qualität erster Ordnung) bildet nur einen kleinen Teil des Qualitätsmerkmals ‚innovative Hochschule‘ (Qualität zweiter Ordnung) ab.

Übersicht 4 veranschaulicht illustrierend die potenzielle Vielfalt von Instrumenten der Qualitätsorientierung: In Abhängigkeit vom jeweiligen Qualitätsziel können zahlreiche Techniken und Konzepte zum Einsatz gelangen, darunter auch solche, die üblicherweise nicht mit Qualitätssicherung oder -management in Verbindung gebracht werden.

4.1. Programmierung / Qualitätsbestimmung

Im ersten Schritt ist eine *Entscheidung über das dominierende Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es vorrangig um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen? Oder soll es grundsätzlich darum gehen, z.B. einen Studiengang oder eine Hochschule insgesamt zu verändern, etwa den Studiengang zu internationalisieren oder an der Hochschule eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Mit der Entscheidung dieser Fragen wird zugleich geklärt, ob ein Single-Issue-Ansatz oder ein Systemveränderungsansatz erforderlich ist. Der Single-Issue-Ansatz ist von minderer Komplexität und erlaubt entweder die punktgenaue Intervention, d.h. der Eingriffsort ist unmittelbar das Wirkungsziel, oder die Einkreisung eines isolierbaren Problems. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie. Daneben gibt es situative Anordnungen, die – sowohl bei einem Single-issue- wie auch bei Systemveränderungsansätzen – die Veränderung von Kontextbedingungen nahe legen, sei es unterstützend zu direkten Interventionen, sei es als alleinige Maßnahme, da direkte Eingriffe nicht möglich sind (Übersicht 4).

Ziele (Beispiele)	Instrumente (Beispiele)						
	Indirekte Verfahren	Direkte Verfahren	Traditionelle Verfahren	Nicht-traditionelle Verfahren	Inhaltliche Verfahren	Organisat.-struk- tur. Verfahren	
Nachfrage- erhöhung		Zertifizierung nach DIN-ISO	Reputations- steigerung	Benchmarking	Profilbildung	Akkreditierung	
Reputations- steigerung	Attraktives Leitbild	Zertifizierung nach DIN-ISO	Erringung wissenschaftlicher Preise	Null-Fehler- Programme	Innovative Studienfach- kombinationen	Wettbewerb	
Frauenfreundliche Hochschule	Veränderung von Kontext- bedingungen	Berufung von Frauen bei gleicher Qualifikation	—	Gender Mainstreaming	Förderung femi- nistischer An- sätze	Formelgeb. Mittel- vergabe nach u.a. Gleichst.-Indikatoren	
Entwicklung von Kritikfähigkeit bei Studierenden	Fachkulturelle Standards	Projektgruppen/ Qualitätszirkel	Methoden- kompetenz	Flache Hierarchien	Vermittlung des Denkens in unterschiedl. Paradigmen		
Durchsetzung einer innovativen Forschungs- richtung	Forschungspro- jektcontrolling	TQM	Steigerung Publikations- rate	Ziel- vereinbarungen	Plausibilitäts- prüfung	SFB-Gründung	
Hochschul- interne Mittel- verteilung	Delphi- Konferenz	Empowerment	Sicherung lang- frist. Be- rufungszusagen	Brainstorming		Dezentralisierung	
Treffen einer Studienwahl- entscheidung	Reputation	Peer Review	Gewichtete Publikationen	Drittmittel- analyse	Relevanz- einschätzung	Entscheidungs- prozess-Effizienz	
Innovativitäts- feststellung	Absolventen- Verbleibs- studien	Externe Evaluation	Gutachtung	Kosten- Wirksamkeits- Analyse			
	Ranking	Akkreditierung	Reputation	Akzeptanz in innovativen Ar- beitsmarktfeldern			
	Zitations- analysen	Patente- Anzahl	Feststellung Wissens- zuwachs	Stärken- Schwächen- Analyse	Reichweiten- prüfung eines Theorems	Struktur- Variabilität	
Qualitätsentwicklung						→	Qualitätsbewertung

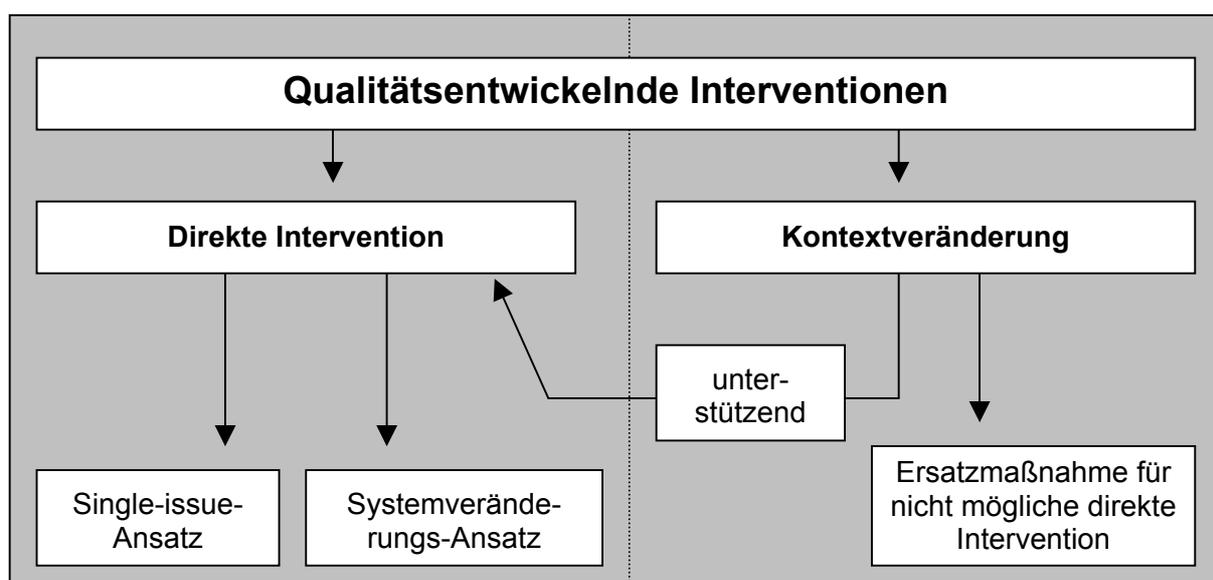
Übersicht 4: Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen: Beispiele

Im Rahmen einer nun folgenden *konkreten Qualitätsbestimmung und Qualitätszielbestimmung* sind drei Fragen zu beantworten: Was ist im spezifischen Kontext Qualität? Was soll als qualitätsrelevant gelten? Was soll innerhalb der Qualitätsentwicklung wohin entwickelt werden?

Eine konkrete Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, lässt sich dadurch gewinnen, dass sie situations- sowie interessen- und motivationsabhängig vorgenommen wird. Das heißt, sie soll von der konkreten Situation sowie ihren konkreten Akteuren und deren konkreten Erwartungen ausgehen. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung Akzeptanz bei einer relevanten Anzahl von Beteiligten bzw. Betroffenen finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine *Situationsanalyse* sowie eine *Motivations- und Erwartungsanalyse*: Aus welchen realen Gegebenheiten heraus soll zu welchem Nutzen eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zu Grunde?

Die *Situationsanalyse* erkundet die Handlungskontexte und zu berücksichtigende Einflussfaktoren. Hierzu wird als erster Schritt der Referenzrahmen bestimmt, innerhalb dessen sich das weitere qualitätsorientierte Handeln vollziehen muss: gesetzliche Regelungen, Erwartungen der Leistungsabnehmer, Ergebnisse der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Orientierungen, Ziele, Leitbilder und lokales Wissen der Akteure. Der zweite Schritt ist eine Diagnose des sozialen Systems mit der Erfassung von zentralen Akteuren, subjektiven Deutungen der Akteure, sozialen Regeln, Interaktionsstrukturen und dem Entwicklungsstand des Systems. Dies lässt zu, die Chancen für einen anzugehenden bzw. beginnenden Veränderungsprozess abzuschätzen: Sind zunächst Interventionen in das soziale System erforderlich, um die Akzeptanz für das konkrete Entwicklungsziel und seine Umsetzung herzustellen? Oder aber ist diese Akzeptanz bereits vorhanden, so dass ohne zusätzliche Maßnahmen gestartet werden kann?

Die *Motivations- und Erwartungsanalyse* verschafft Klarheit über die Motivstrukturen der Beteiligten. Dies ist um so wichtiger, je mehr Akteure in den konkreten Prozess involviert sind. Denn in der Regel steigt mit der Anzahl der Akteure die Unterschiedlichkeit der Motive und Erwartungen, die sich dann in Zielkonkurrenzen und Zielkonflikten äußern können. Solche erfolgreich zu managen, setzt ihre möglichst präzise Kenntnis voraus.



Übersicht 5: Arten der qualitätsentwickelnden Interventionen

Schließlich müssen die Handelnden noch den Ort ihres Handelns bestimmen. Denn quer zu den drei Prozessphasen sind die hochschulischen *Leistungsbereiche*, in denen all dies stattfindet, voneinander zu unterscheiden: Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, interne sowie externe Dienstleistungen, Weiterbildung und universitätsklinische Krankenversorgung. Jeder dieser Leistungsbereiche benötigt je eigene Qualitätsorientierungen. Es sind also die Fragen zu beantworten: In welchem Bereich bzw. welchen Bereichen soll Qualitätsentwicklung betrieben werden? Welche Bereiche sind tangiert, wenn definierte Qualitätsziele erreicht werden sollen? Welche sind für den je konkreten Fall die zentralen Leistungssysteme, welche die zugehörigen Referenzsysteme?

Eine besondere Herausforderung werden bei der Bestimmung konkreter Qualitätsziele immer zwei Probleme bilden: zum einen der Umstand, dass Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse *kognitiv basiert* sind; zum anderen der Umstand, dass diese Prozesse nie auf die Einhaltung von Standards allein abonniert sind, sondern immer auch auf die Erzeugung positiver *Normabweichungen*. Solche Qualitätsziele können sein: „Kritikfähigkeit der Soziologie-AbsolventInnen“, „Fähigkeit zu vernetztem Denken“ oder „Problemlösungskompetenz“. Derartige Ziele zu formulieren ist noch vergleichsweise leicht – sie in qualitätsentwickelnde Maßnahmen und qualitätsbewertende Verfahren zu übersetzen, sind Herausforderungen an die nachfolgenden Prozessphasen. Nachdem die beteiligten Akteure also geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die *Instrumente* zu wählen bzw. zu bestimmen. Deren Auswahl hängt ab zum einen von der Eignung für die konkrete Problembearbeitung bzw. Zielverfolgung und zum anderen von den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

4.2. Implementation / Qualitätsentwicklung

Es können verschiedenste Konzepte und Instrumentarien zum Einsatz gelangen. Die beiden grundsätzlich beschreibbaren Wege sind Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Beide lassen sich miteinander kombinieren, werden jedoch, wie oben entwickelt¹ und abweichend vom Sprachgebrauch in anderen Kontexten, nicht gleichgesetzt. Denn an Hochschulen – wie auch bspw. in Kunst, Kultur oder Sozialarbeit – kann Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird.

Die gezielte Intervention zur Verbesserung von Prozessabläufen oder -ergebnissen bewegt sich hinsichtlich der Avanciertheit ihrer Ziele auf einem Kontinuum, das wiederum mit dem heuristischen Modell ‚Quantitäten – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung‘ beschreibbar ist:

- Oft geht es unter dem Stichwort „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“ um die schlichte Sicherung formaler Vorgaben, etwa die Erbringung von vorgeschriebenen Lehrdeputaten, die Einhaltung von Fristen bei der Hausarbeitenkorrektur oder eine fehlerfreie Drittmittelverwaltung.

¹ Vgl. oben unter A. 2. Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell

- Avancierter sind schon Qualitätsinitiativen, die der Sicherung sich wiederholender inhaltlicher Anforderungen dienen: So soll bspw. jede Generation von Archäologiestudierenden erneut in den standardisierten Grabungstechniken unterwiesen werden, wie PolitologiestudentInnen nach dem Politikfeldanalyse-Kurs wissen sollen, was unter dem *policy cycle* zu verstehen ist.
- Die Spitze der Avanciertheit von Qualitätsansprüchen ließe sich exemplarisch mit der Forderung illustrieren, dass die Bedingungen zu schaffen seien, nobelpreiswürdige Leistungen zu erbringen.

Im Rahmen der Qualitätssicherung (QS) verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren, insbesondere Methodenbindung, Forschungskommunikation, fachkulturelle Standards, Kritik, Prüfungsverfahren und Symbolverwaltung. In einer eher technokratischen Perspektive geraten Notwendigkeiten in den Blick, die Aufbau- und Ablauforganisation (um-) zu gestalten. Qualitätsmanagement-Instrumente entstammen sowohl dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff. wie den Konzepten des Total Quality Managements (TQM).

Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen dienen der innerwissenschaftlichen Qualitätssicherung. So sind etwa in der Forschung als rationalem Problemlösungsverfahren fortwährend diverse Entscheidungen zu treffen: über die Plausibilität von Erklärungen, das Weiterverfolgen einer von mehreren konkurrierenden Erklärungen, den entsprechenden Einsatz von Ressourcen usw. Dabei wird die innerwissenschaftliche Qualitätssicherung derart bewirkt, dass jede Entscheidung im Forschungsprozess methodisch geleitet, damit intersubjektiv überprüfbar und also kritisierbar getroffen wird.

Derart wird zugleich gesichert, dass eine weitere Qualitätssicherungstechnik funktionsfähig bleibt: die forschungsinterne Kommunikation. Der wichtigste Mechanismus zu deren Aufrechterhaltung wiederum ist die Peer Review. Diese hat, trotz aller an ihr geübten Kritik, anhaltend eine zentrale Funktion für die innerwissenschaftliche Kommunikation. Sie sichert deren Offenheit, indem die Lizenzierung neuen Wissens so erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kollegen bestätigt wird (Weingart). Sie ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus.

Lizensierung erfolgt aber auch über die Verleihung von Zeugnissen, Graden und Titeln. Sie dokumentieren erbrachte Leistungen eines bestimmten Niveaus und stellen zugleich Berechtigungen dar. Sie können sich sozial wie finanziell auszahlen, indem sie etwa die Berufsfähigkeit der Titelträger dokumentieren. Damit sie dies können, dürfen sie nicht allein Quantitäten – studierte Semester, erworbene Scheine, absolvierte Praktika – belegen, sondern müssen ebenso über bestimmte Qualitäten Auskunft erteilen. Operativ ist die Symbolverwaltung daher mit diversen Prüfungsverfahren verbunden: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren. Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren lassen sich als frühe Formen der Zertifizierung kennzeichnen.

Anders als die traditionellen Instrumente sind diejenigen des Qualitätsmanagements (QM) nicht an und für Hochschulen entwickelt worden, sondern gelangen über Konzepttransfers in den Hochschulsektor. Zu unterscheiden sind die genannten beiden Gruppen: einerseits der Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits die Konzepte des Total Quality

Managements (TQM). Die DIN-ISO-Norm zielt auf Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf einem bestimmten Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Wo indessen hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält TQM die angemesseneren Anregungen bereit. Denn die Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die *Normabweichung* systematisch zu integrieren, d.h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen. Beim TQM handelt es sich weniger um eine Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Die Instrumente des QM werden typischerweise innerhalb eines QM-Systems eingesetzt. Dieses besteht aus mehreren Stufen: Festlegen der Qualitätsziele, Strukturieren des Erstellungssystems, Schwachstellenanalyse, Ableitung notwendiger Maßnahmen, deren praktische Umsetzung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Zertifizierung. Hier gilt in besonderem Maße, was oben bereits als Kennzeichen von zielgerichteter Qualitätspolitik an Hochschulen benannt worden war: Es handelt sich beim Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM *Qualitätsfähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch z.B. eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien.

Vor diesem Hintergrund sind QM-Elemente generell einer Hochschulverträglichkeitsprüfung zu unterziehen und hinsichtlich des konkreten Anwendungsfalles auf ihre jeweilige Eignung zu prüfen. Die Eignung muss sowohl für die jeweilige Situation bestimmt werden, wie sie auch für den je konkreten Leistungsbereich – Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, interne und externe Dienstleistungen, Weiterbildung, Krankenversorgung – zu klären ist. So verstanden, können nicht für jegliche, aber für je konkrete Situationen und Bereiche bestimmte QM-Elemente zu Bestandteilen von hochschulspezifischen Qualitätsentwicklungsstrategien werden.

Qualität bezeichnet *kombinatorische* Effekte. Daher wird sich das Instrumentarium einer konkreten Qualitätsentwicklung immer aus *mehreren* Verfahren und Instrumenten zusammensetzen müssen. Damit diese präzise bestimmt und weise kombiniert werden können, ist fortwährend folgende Frage zu beantworten: Welcher Art müssen oder sollen die Instrumente sein, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren? Das bedeutet im Einzelnen, folgende Fragen zu stellen:

- Kann das zu lösende Qualitätsproblem direkt angegangen oder muss es indirekt bearbeitet werden?

- Kann ein angestrebtes Qualitätsziel eher über traditionelle Wege des akademischen Betriebs oder mit Hilfe der nichttraditionellen Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht werden?
- Ist der Einsatz inhaltlich intervenierender Verfahren nötig, oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachangemessen?

Im Regelfalle werden, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anzuwenden und in der Anwendung miteinander zu kombinieren sein. So entstehen die benötigten Operationalisierungswege. Der Fantasie sind vom Grundsatz her bei den einzusetzenden Instrumenten keine Grenzen gesetzt. Gleichwohl haben sich bestimmte Instrumente bereits bewährt, wurden also positiv selektiert.

4.3. Evaluation / Qualitätsbewertung

Um zunächst ein Missverständnis zu vermeiden: Die Zuordnung der Qualitätsbewertung zur Evaluationsphase geschieht ausdrücklich im Rahmen einer policy-analytischen Betrachtung. Dies darf *nicht* mit den praktischen Evaluationsbemühungen, wie sie im Hochschulalltag üblich sind, gleichgesetzt werden. Entgegen landläufiger Auffassung sind Evaluationsaktionen nicht per se Qualitätsbewertung – können es freilich sein – und ist Qualitätsbewertung nicht automatisch Evaluation: Zwischen beiden gibt es u.U. eine Schnittmenge, ohne dass sie je identisch werden.

Qualitätsbewertungen lassen sich nicht nach Schemata organisieren, die dann für alle irgend denkbaren Fälle Anwendung finden können: Dafür sind die zu bewertenden Qualitäten zu verschiedenartig und zu komplex. Dennoch sollen Qualitätsbewertungen auch die Vergleichbarkeit verschiedener Fälle ermöglichen. Sie können also nicht *willkürlich* von Fall zu Fall festgelegt werden. Eine Lösung besteht darin, einige standardisierte Bewertungsmodule unterschiedlicher Reichweite und Gegenstandseignung zu formulieren bzw. zu entwickeln, die dann als Werkzeuge für differenzierte Anwendungen zur Verfügung stehen. Diese müssen methodisch zunächst immer zwei elementare Anforderungen erfüllen: Validität und Reliabilität. Valide sind solche Instrumente dann, wenn mit ihnen tatsächlich das erfasst wird, was erfasst werden soll. Reliabel sind sie, wenn wiederholte Überprüfungen am gleichen Objekt und unter gleichen Bedingungen zu den gleichen Ergebnissen kommen, d.h. wenn die Ergebnisse reproduzierbar sind.

Welche standardisierten Bewertungsmodule dann eingesetzt werden, hängt von den Zielen der Evaluation ab. Am Anfang von Qualitätsentwicklung, so hatten wir oben festgehalten, stehen Zweckbestimmungen. Diese inspirieren Zieldefinitionen, und die wiederum sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen aber auch ggf. bestehende Zielkonflikte deutlich werden.

Praktisch muss jede Qualitätsbewertung zwei Bedingungen erfüllen: Zum einen hat sie abzubilden, was die Akteure interessiert. Zum anderen muss sie hinsichtlich der zur Verfü-

gung stehenden Ressourcen praktikabel sein. Die Frage: welche personellen, finanziellen, sächlichen und zeitlichen Ressourcen stehen für die Durchführung der Qualitätsbewertung zur Verfügung?, ist zwar selbst nicht inhaltlich, doch prägt sie den Vorgang erheblich in auch inhaltlicher Hinsicht. Sie sollte daher möglichst frühzeitig geklärt werden. Darüber hinaus sollte sich jede Qualitätsbewertung folgenden Anforderungen regelhaft unterwerfen, um Akzeptanz für ihre Ergebnisse sicherzustellen:

- Benennung der Bewertungsmotivation, des Bewertungszwecks, der Bewertungsziele und -gegenstände,
- Benennung dessen, was nicht bewertet werden soll, d.h. Angabe der Grenzen des konkreten Bewertungsvorgangs,
- Kontextdefinition: in welchem Rahmen, in Bezug worauf soll die Qualität bewertet werden?
- sofern vergleichende Betrachtung: Angabe der Vergleichsebene (Hochschule, Fakultät/Fachbereich, Institut, Fachdisziplin).

Methodisch sind sodann drei grundsätzliche Entscheidungen zu treffen:

- Entscheidung über geschlossene oder offene Bewertung, d.h.: entweder Bestimmung des Anteils eines Qualitätsindikators = x% an der Gesamt-Qualitätsproduktion, die gleich 100% gesetzt wird, oder Bewertung in Bezug auf systemüberschreitende Maßstäbe, etwa „internationales Niveau“;
- Entscheidung über vergleichende oder Einzelfallbetrachtung;
- Bestimmung der Bewertungsinstrumente und -verfahren: was ist womit zu messen, was in welcher Form zu interpretieren?

Sind diese Fragen geklärt, kann die letzte Frage beantwortet werden: Welcher Art müssen/sollen die Instrumente sein, um das, was als Qualität bzw. qualitätsrelevant definiert worden war, hinreichend zuverlässig zu bestimmen? Grundsätzlich stehen für die Bewertung jeglicher Prozessergebnisse und -wirkungen Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

- *Bewertungsprogramme* (Systematische Gutachtung, Berichtssysteme, Monitoring, Evaluation, Akkreditierung, Qualitätsaudit, Zertifizierung, Benchmarking u.a.),
- *Bewertungstechnologien* (z.B. Mapping of Science, Wissensbilanz, Lehrberichte, Studentische Lehrbewertungen, Rankings, Absolventenbefragungen, Prüfungen, Peer Review, indikatorengestützte Bewertung),
- *Leistungsindikatoren* (Drittmittelquote, Impactfaktor, Studienabbruchquote, Patentanzahl usw.).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechnologien gebildet, und Bewertungstechnologien benötigen diverse konkrete Leistungsindikatoren. Bewertungsprogramme müssen einem definierten Ziel folgen. Bewertungstechnologien dagegen sind vom Grundsatz her zielblind. Sie können im Rahmen an beliebige Ziele gebundener Bewertungsprogramme eingesetzt werden, soweit sie für den dortigen Bewertungszweck technisch geeignet sind. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen, oder aber eine bestimmte Bewertungstechnologie (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden.

B. Instrumente und Verfahren

1. Methodik der Qualitätsbestimmung

Man könnte es sich einfach machen, wissenschaftliche Qualität als „die Fitness im Wettbewerb“ definieren und erläuternd proklamieren:

„Was Qualität ist, darüber braucht man nicht lange zu streiten. Sie ist kein Geheimnis und sogar messbar. Denn darüber entscheidet die Nachfrage auf dem Markt, der internationale Wettbewerb, in dem sich das Angebot durchsetzen muss.“ (Horstkotte 2003, 6)

Doch noch bevor erörtert wird, ob diese Betrachtungsweise wissenschaftsangemessen ist, ist pragmatisch auf einen Aspekt hinzuweisen: Diese ökonomisierende Betrachtung produziert in Qualitätsentwicklungsprozessen endlose Akzeptanzprobleme. Um sie zu vermeiden, muss auf die Wissenschaftsspezifika eingegangen werden. Es empfiehlt sich also beispielsweise nicht, die mangelnde Marktgängigkeit einer grundstürzenden Hypothese *a priori* für einen Qualitätsmangel zu halten. (Und zugleich sind, ohne wankend zu werden, zweifelabstinente Verkündigungen zu ertragen: Dass wissenschaftliche Qualität identisch sei mit marktförmiger Nachfrage, wolle, so heißt es, „höchstens der notorische Gernegroß nicht verstehen, der sich verkannt fühlt und andere in seinem Arbeitsfeld für maßlos überschätzt hält“ [ebd.].) Daher muss am Beginn von jeglichen Qualitätsentwicklungsprozessen ein wenig Arbeit in die Qualitätsbestimmung investiert werden.

Im Rahmen der Qualitätsbestimmung wird zunächst festgelegt, was unter Qualität jeweils konkret verstanden werden soll, um sodann festlegen zu können, was als qualitätsrelevant gelten soll und folglich zu entwickeln ist.

Die nun für eine konkrete Situation zu treffenden Festlegungen müssen einerseits die speziellen Qualitätsdefinitionsprobleme beherrschbar halten und andererseits Akzeptanz erlangen können. Beides hängt miteinander zusammen, da die Qualitätsbestimmung nicht um ihrer selbst willen, sondern einer hernach in Gang zu setzenden Qualitätsentwicklung wegen vorgenommen wird. Diese wiederum ist von konkreten Personen zu realisieren, denen die umzusetzenden Maßnahmen als legitim gelten müssen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Akzeptanz der formulierten Qualitätsbestimmung. Eine solche ist nur zu erlangen, wenn die immer bestehen bleibenden Qualitätsdefinitionsprobleme zumindest für die konkrete Situation hinreichend ausgeräumt werden konnten.

Praktisch lässt sich eine Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, dadurch gewinnen, dass sie interessen-, situations- und motivationsabhängig vorgenommen wird. Das heißt: Sie soll (a) von den konkreten Erwartungen, (b) von der kon-

kreten Situation und (c) ihren konkreten Akteuren ausgehen. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung intersubjektiv nachvollziehbar ist, mithin Akzeptanz finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine *Erwartungsanalyse*, eine *Situationsanalyse* und eine *Motivationsanalyse*: Zu welchem Nutzen soll aus welchen realen Gegebenheiten heraus eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zu Grunde?²

Die solcherart begründete *Legitimationsgewinnungsstrategie* ist im weiteren Ablauf der Qualitätsbestimmung und -entwicklung durchgehend zu verfolgen: Alle Elemente der vorzunehmenden Qualitätsbestimmung müssen einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu den als berechtigt bewerteten Erwartungen, zur gegebenen Situation und zu den handlungsleitenden Motivationen der Akteure aufweisen.

Im nächsten Schritt ist eine *Entscheidung über* das anzuwendende *Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es allein um die Entwicklung diverser Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, oben als Qualität erster Ordnung apostrophiert? Oder soll es darum gehen, die ganzheitlich durchformende Güte z.B. eines Studiengangs zu verändern, d.h. das, was oben Qualität zweiter Ordnung genannt worden war – etwa einen Studiengang zu internationalisieren oder auch eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Sind nun die Erwartungen bekannt, die Situation analysiert, die Motivationen erfasst und das anzuwendende Qualitäts-Grundmuster entschieden, können die *konkreten Qualitätsziele* bestimmt werden. Sie sind potentiell ebenso vielfältig, wie es die Situationen und Motive sind, lassen sich aber grob systematisieren.

Dazu ist wiederum auf die Unterscheidung der beiden Qualitätsgrundmuster hinzuweisen, da mit der Bestimmung der konkreten Qualitätsziele eine Vorentscheidung für die Phase „Qualitätsentwicklung“ getroffen wird: Die anzustrebenden Qualitätsziele führen auf der operativen Ebene entweder zu einem *Single-issue-Ansatz* oder einem *Systemveränderungs-Ansatz*. Ersterer ist von minderer Komplexität und erlaubt punktgenaues Anzielen. Letzterer zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie.

Eine besondere Herausforderung werden bei der Bestimmung konkreter Qualitätsziele immer zwei Probleme bilden: zum einen der Umstand, dass Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse *kognitiv basiert* sind; zum anderen der Umstand, dass diese Prozesse nie auf die Einhaltung von Standards allein abonniert sind, sondern immer auch auf die Erzeugung positiver *Normabweichungen*. Derartige Ziele zu formulieren ist noch vergleichsweise leicht – sie in qualitätsentwickelnde Maßnahmen und qualitätsbewertende Verfahren zu übersetzen, werden Herausforderungen in den nachfolgenden Prozessphasen sein.

² Vgl. ausführlicher oben unter A. 4.1. Programmierung / Qualitätsbestimmung.

Um es an einem Beispiel zu illustrieren, konstruieren wir folgende Anordnung an einem fiktiven Fachbereich: Die *Situation* besteht (a) in der Unterauslastung eines Studiengangs, (b) daraus resultierenden Gefahren für den Bestand der bisherigen Fachbereichsgröße, (c) zugleich aber durch die geringe Auslastung auch gegebenen freien Personalressourcen, mithin Ressourcen, um etwas völlig Neues zu entwickeln, und (d) als mit hoher Bedeutung bewertete Rahmenbedingung dem Umstand, dass sich die Akademiker-Arbeitsmärkte internationalisieren. Die daraus resultierenden *Motivationen* könnten darin bestehen, dass

- der Fachbereich unterauslastungsbedingte Mittelkürzungen vermeiden möchte (pragmatisches Motiv),
- einige ProfessorInnen gern gelegentlich ein Semester an einer ausländischen Hochschule verbringen würden (hedonistisches Motiv),
- man an einem soeben aufgelegten Förderprogramm für international orientierte Studiengänge partizipieren möchte (finanzielles Motiv),
- das Rektorat an seiner Hochschule zu gern wenigstens ein Reformprojekt vorweisen möchte (Reputationsmotiv), und
- man dem konkurrierenden Fachbereich der benachbarten Hochschule gern etwas voraus hätte (wettbewerbliches Motiv).

Hieraus müsste nun eine Diskussion entstehen, die verdeutlicht, dass alle diese Motive in der gegebenen Situation nicht durch punktuelle Neuerungen, sondern allein durch eine *grundlegende Veränderung* des bestehenden Studiengangs zu bedienen sind. Die anzustrebende Qualität würde von den Beteiligten als „internationalisierter Studiengang“ bestimmt, und zugleich würde deutlich gemacht, dass dies allein mittels einer entsprechenden ganzheitlichen Durchführung des Reformobjekts zu bewerkstelligen ist, es mithin um die Gestaltung der komplexeren Qualität zweiter Ordnung geht.

Gewählt werden müsste also ein Systemveränderungs-Ansatz, innerhalb dessen nun die *konkreten Qualitätsziele* zu formulieren sind. Nicht nur wären

- Fremdsprachenkompetenz von Studierenden und Lehrenden zu erhöhen,
- interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sowie
- Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts- und politischen Systemen zu vermitteln,
- Flexibilität hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an Bedingungen, die von der eigenen Herkunftssituation unterschieden sind, durch entsprechende curriculare und didaktische Elemente zu entwickeln,
- Abrechnung von Studienleistungen statt wie bisher nach Semesterwochenstunden über Credit Points zu organisieren und
- international geläufige Studienabschlüsse zu verleihen.

Vielmehr wäre all dies auch in einen sinnhaft begründeten, systematischen Zusammenhang – hier: Verzahnung – zu bringen, der erwarten lässt, dass die Kombination der einzelnen Elemente synergetische Wirkungen zeitigt.

Denn allein so würde die Sache derart attraktiv, dass nicht nur das pragmatische Motiv, die Unterauslastung zu beenden, und das finanzielle Motiv, an einem Förderprogramm zu partizipieren, bedient werden – sondern dass auch die anderen Motive zu ihrem Recht kommen: das hedonistische Motiv, ausländische Hochschulen an landschaftlich reizvollen Orten

für einen Lehrkräfteaustausch zu gewinnen, das Reputationsmotiv des Rektorats, dem Ministerium als reformfreudig zu gefallen, und das wettbewerbliche Motiv, dem benachbarten Fachbereich, der womöglich gerade ähnliches plant, soweit voraus zu sein, dass es diesem schwer fallen wird, binnen kurzem gleich zu ziehen.

Keinen Zusammenhang zur gegebenen Situation und den handlungsleitenden Motivationen hingegen wiese z.B. die denkbare Idee auf, neben allen genannten Elementen auch noch Studieneingangsprüfungen einzuführen – in der Annahme, auf diese Weise besonders internationalisierungsgeeignete StudentInnen zu bekommen: Dies würde mit der Absicht kollidieren, die Unterauslastung des Fachbereichs zu beseitigen, und produzierte folglich einen Zielkonflikt.³

³ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, dass an einer neu zu gründenden Hochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule; 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufenem Auswahlprozeß andere Optionen: Sie hatten sich parallel auch an anderen Hochschulen beworben (vgl. Lewin 1999, 13).

2. Instrumente der Qualitätsentwicklung

2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen

Wie oben dargestellt, ist Qualitätssicherung all das, was Hochschulen zur Qualitätsentwicklung bereits getan haben, *bevor* es Qualitätsmanagement gab. Hinzu tritt einiges, was die Hochschulen zur Qualitätsentwicklung unternahmen und unternehmen, *obwohl* es Qualitätsmanagement gibt. Qualitätssicherung umfasst also alle Elemente, die der Erhaltung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt.

Um eine gewisse Ordnung einzuführen, lassen sich die wichtigsten hochschulischen Qualitätssicherungsinstrumente traditioneller Art folgenderweise gruppieren:

- Methodenbindung,
- fachliche Kommunikation,
- Reputation,
- Studienreform,
- Prüfungen und Symbolverwaltung,
- externe Steuerungselemente.

2.1.1. Methodenbindung

Über die Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Kontexten können durchaus deren Wirkungen im Rahmen konkreter Anwendungen Auskunft geben – und damit auch die Güte von Forschungsprozessen bewertbar erscheinen lassen. Bevor jedoch wissenschaftliche Ergebnisse Wirkungen entfalten können, ist der Erkenntnisprozess vorge-schaltet: Dieser benötigt innerwissenschaftliche Qualitätssicherung, soweit nicht erst am Ende eines Projekts dessen Top- oder Flop-Charakter festgestellt werden soll.

In der Forschung als rationalem Problemlösungsverfahren sind fortwährend Entscheidungen zu treffen: über die Plausibilität von Erklärungen, das Weiterverfolgen einer von mehreren konkurrierenden Erklärungen, den entsprechenden Einsatz von Ressourcen usw. Die innerwissenschaftliche Qualitätssicherung wird darüber bewirkt, dass jede Entscheidung im Forschungsprozess methodisch geleitet, damit intersubjektiv überprüfbar und kritisierbar getroffen wird. (Auf prinzipiell methodenkritische Theorieströmungen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es muss der bekannte Hinweis genügen, dass es schwierig ist, über die allgemeine Geltung einer Ansicht zu diskutieren, welche die allgemeine Geltung jeglicher Ansichten bestreitet.)

Grob gerastert lässt es sich so sagen: Typisch für die Mathematik ist die deduktive Methode, für die Natur- und z.T. die Sozialwissenschaften die induktive Methode, den Geistes- und teilweise den Sozialwissenschaften werden vor allem die phänomenologische, die hermeneutische und die historische Methode zugeordnet. Indem die jeweilige Methode angewandt wird und Plausibilität der mit ihr gewonnenen Ergebnisse erzeugt, hat sie zugleich selbst die

Chance, kritisiert und weiterentwickelt zu werden. Ohne dies gäbe es heute weder die vielfältige Ausdifferenzierung der einzelnen Methoden(gruppen), noch gäbe es etwa die häufig fruchtbaren methodischen Transfers über Fächergruppen hinweg.

Im Hinblick auf die Ausgestaltung der Methodenbindung hat die Wissenschaft bereits seit einigen hundert Jahren ein wesentliches Qualitätsmanagement-Element angewandt: In der Wirtschaft vollzog sich der Wandel von der Qualitätsendkontrolle zur Prozessorientierung erst im 20. Jahrhundert.

2.1.2. *Fachliche Kommunikation*

In der Binnenperspektive gilt Kommunikation als das stärkste, weil wissenschaftlicher Handlungslogik am meisten entsprechende Verfahren. In der Außenperspektive gilt sie vielfach als das unverbindlichste Verfahren. Beide Wahrnehmungen reflektieren zutreffende Elemente wissenschaftlicher Kommunikation. In der Forschung spielt die „soziale Qualitätskontrolle innerhalb der Diskursgemeinschaft des eigenen Faches“ (Welbers 1998, 44) die zentrale Rolle. In der Lehre werden die wesentlichen Kommunikationsprozesse über die Didaktik vermittelt.

Die internen Kommunikationsformen integrieren den Hochschulbereich als Qualitätsgemeinschaft, d.h. als Gemeinschaft mit aufeinander bezogenen (meist implizit bleibenden) Qualitätsvorstellungen. Zugleich stellen sie das wesentliche instrumentelle Repertoire hochschulischer Selbststeuerung dar. Die qualitätssichernde Funktion wird allerdings zunehmend prekär: Denn „durch die Spezialisierung und die große Anzahl der Mitglieder der Forschergemeinschaft (hat) das Qualitätssicherungssystem heute kein soziales Gesicht mehr“ (ebd.). Dem sucht die wissenschaftliche Gemeinschaft durch zweierlei entgegenzuwirken: Sie organisiert Kommunikation in der Spezialisierung und zugleich – zunehmend – Kommunikation der problemorientierten fachlichen Grenzüberschreitung.

Der wichtigste Mechanismus zur Aufrechterhaltung der forschungsinternen Kommunikation ist die Peer Review. Sie war ursprünglich ein Mechanismus der internen Begutachtung und damit der Selbststeuerung der Wissenschaft im Bereich der Grundlagenforschung. Abgeleitete Formen sind bspw. das Rezensionswesen oder – noch aus der Zeit vor dem Buchdruck stammend – Disputationen.

Die Peer Review „steht für die Begutachtung und Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen, das heißt wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers““ (Weingart 2001, 284f.). Mittlerweile hat diese Technik weit über die Grundlagenforschung sowie die Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen hinaus Bedeutung erlangt. Insbesondere in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, aber auch hochschulreformerischen Aktivitäten wird die Peer Review eingesetzt. Dabei werden nicht nur Forschungsbereiche außerhalb der Grundlagenforschung, sondern auch die Lehre einbezogen.

Trotz aller Kritik, welche an der Peer Review geübt wird,⁴ hat sie anhaltend eine zentrale Funktion für die innerwissenschaftliche Kommunikation. Sie sichert deren Offenheit, indem

⁴ dazu unten unter B. 3.2.13. Peer Review

die Lizenzierung neuen Wissens derart erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kollegen zertifiziert wird (ebd., 285). Sie ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus. Dies ist notwendig, denn: „Es gibt keine Alternative zur Prüfung und Zertifizierung von Wissensbehauptungen durch *kompetente* Kritik.“ Derart wiederum wird die Verlässlichkeit der Kommunikation gesichert, da das „wechselseitige Vertrauen der Wissenschaftler in die Wahrhaftigkeit der Behauptungen des anderen ... die Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation“ ist (ebd., 285f.). Insoweit ist Peer Review die Voraussetzung, um die Selbststeuerung der Wissenschaft zu realisieren. Diese wiederum ist der zentrale Mechanismus, der ihre Autonomie konstituiert (ebd., 286). Autonomie ohne Selbststeuerung wäre kontrafaktisch.

Zu beachten ist bei all diesen Aspekten fachlicher Kommunikation, dass hier fachkulturelle Standards eine gewichtige Rolle spielen. So unterscheiden sich etwa die Publikationsgewohnheiten zwischen Natur- und Sozialwissenschaften gravierend: „Einen Historiker nach der Anzahl seiner Zeitschriftenaufsätze zu bewerten, ist wahrscheinlich ebenso wenig angemessen, wie einen Ingenieurwissenschaftler nach der Anzahl seiner Monographien“ (Daniel/Fisch 1986, 15). Es gibt eine Reihe von Gründen dafür, wie Daniel/Fisch (1988, 487) exemplarisch für die Naturwissenschaften ausführen:

„Sie liegen in der Notwendigkeit, spezifische Ergebnisse in den Naturwissenschaften sehr schnell zu kommunizieren, um die Autorenschaft und damit verbundene Rechte zu sichern, in der Wahl des Englischen als Fachsprache, die eine weltweite Kommunikation sichert und eine weltweite Nachfrage seitens der Kommunikationsmedien in Gang setzt, in der mit der Mathematisierung gegebenen Möglichkeit, Ergebnisse kurz darzustellen, während andererseits die Buchproduktion zunehmend auf die Produktion von Lehrbüchern reduziert wurde.“

Fachkulturell bedingt sind Argumentationsstrategien, Quellennachweistechiken und Zitationsweisen, Bewertungen von Qualifikationsstufen – etwa die faktische Bewertung der Promotion als Regelausbildungsabschluss in der Medizin und der Chemie –, Prüfungs- und Zensurierungskulturen oder die Akzeptanz fachexterner Beiträge zu fachlichen Problemstellungen. Die unreflektierte Übertragung fachkultureller Standards aus einem Fach in ein anderes – etwa im Rahmen von Qualitätsbewertungsprozessen – führt zu Fehleinschätzungen und mangelnder Akzeptanz von Bewertungen überhaupt.

Allerdings können fachkulturell verwurzelte Üblichkeiten auch problematische Wirkungen zeitigen, etwa die in der Medizin gebräuchlichen ‚Ehrenautorschaften‘. Einige spektakuläre Fälschungsfälle in der klinischen Forschung (vgl. Finetti/Himmelrath 1999) hatten eine Debatte über die Sicherung „guter wissenschaftlicher Praxis“ ausgelöst. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hielt den zeitgenössischen akademischen Betrieb immerhin für so verworfen, dass sie die ethische Ermahnung auf 20 Seiten ausdehnte (DFG 1998, 5-24).⁵ Zweifel indes bleiben, ob solche gut gemeinten Papiere etwas ändern können, solange die Strukturen, welche die Verwerfungen produzieren, kein Gegenstand der Veränderung sind. Dieter Simon (1997) hat die Situation in feinsinnige Worte gefasst:

⁵ Vergleichbare Empfehlungen liegen z.B. von der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vor.

„Jetzt ist der Jammer groß. Die Kommissionen treten zusammen. Selbstreinigung wird gefordert, auf daß man nicht gereinigt werde. Buße ist annonciert. Hat man sich nicht selbst ein bißchen zuwenig gekümmert? Zu flüchtig gelesen? Das ‚Fehlverhalten‘ wird kartographiert. Ethikkodizes werden konzipiert. Du sollst keine Daten erfinden und andere nicht bestehlen. Aha! Endlich wird deutlich, was unanständig ist. An dem einen Ende droht die Justiz. Am anderen werden Ethikvorlesungen gefordert und installiert. Ganze Disziplinen machen sich anheischig, sich in Moralwissenschaften zu transformieren. Vielleicht geht Platons Traum nach zweieinhalbtausend Jahren doch noch in Erfüllung. Man lehre einen Menschen recht deutlich die Tugend. Sobald er sie endlich begriffen hat, wird er ihr folgen.

Er wird nicht. Also denkt man besser in den Kategorien von Überwachen und Strafen. Das Disziplinarrecht muß verschärft, die juristischen Handhabungen müssen verbessert werden. ‚So ruft das Volk nach jeder abstoßenden Tat nach der Todesstrafe.‘ ‚Gewiß. Aber einige Sicherungen mehr könnte man schon einbauen‘: Begrenzung der Anzahl von Autoren eines Beitrags; detaillierte Kennzeichnung der Verantwortlichen für eine Abhandlung; mehr, sorgfältigere und internationale Gutachten; Verstärkung der Selbstkontrolle; Reduzierung der Datenflut; Beseitigung der mörderischen ‚Publish or perish‘-Alternative. Gut so – aber helfen wird es nichts. ‚Der Fehler liegt im System.‘ – ‚Gewiß doch – wo sonst?‘ Ebendeshalb ist das Kind längst in den Brunnen gefallen, und es ist nicht zu sehen, wie man es wieder ans Tageslicht hieven könnte.“

Die Universität Freiburg hat sich hier, wie viele andere Hochschulen, in Grundsätzen zur „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ redlich bemüht: „Befunde und Ideen anderer Forschender sind ... in gebotener Weise zu zitieren“ (Albert-Ludwigs-Universität 1998).

2.1.3. Reputation

Reputation ist ein zentraler extrinsischer Motivationsfaktor für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen (Brenzikofer 2002, 113). Brenzikofer (ebd., 179) definiert professorale Forschungsreputation – als wichtigste Teilreputation – als „eine veränderliche, immaterielle und subjektiv wahrgenommene Konfiguration von Annahmen über verschiedene, auf der Vergangenheit basierende, forschungsrelevante Aspekte eines Professors, die auf verschiedenen Quellen beruht. Diese Konfiguration von Annahmen wird sozial konstruiert sowie von mehreren Mitgliedern der Scientific Community geteilt und ist dadurch teilweise objektiviert.“

Die wissenschaftsökonomische Literatur spricht von Forschern als Reputationsmaximierern: Sie streben soziale Anerkennung und Prestige innerhalb ihrer Community und in der Gesellschaft an; überdies zahle sich maximierte Reputation auch in maximiertem Einkommen aus (Backes-Gellner 1989), „und zwar über den Weg des Berufungsmarktes, erleichterte Drittmittelakquisition, vermehrte Möglichkeit zur Erbringung externer Beratungsleistungen und über den Zugang zu wichtigen Entscheidungsgremien“ (Brenzikofer 2002, 161). Reputation wird dabei verstanden als „die öffentliche Wahrnehmung von Fähigkeiten oder Erfolgen, die ... auf der Differenzierung von anderen Marktteilnehmern beruht“.⁶

Die funktionalistische Wissenschaftstheorie sieht Wissenschaft als Austauschsystem, in dem Beiträge zum Ausbau des gesicherten Wissens (*certified knowledge*) mit Anerkennung

⁶ C. Jungwirth, 2000, zit. nach Brenzikofer (2002, 159)

belohnt werden (Merton 1988, 621). Pierre Bourdieu (1975, 19) nimmt diese Perspektive auf, spitzt sie aber in einem Konfliktmodell zu: Wissenschaftler seien sowohl Gegner wie Verbündete, insoweit sie einerseits konkurrierten, andererseits aber über kollegiale Anerkennung genau die Reputation erzeugten, um die konkurriert werde. Niklas Luhmann schreibt der Reputation eine tragende Rolle bei der Komplexitätsbewältigung innerhalb des Systems Wissenschaft zu: Reputation sei „eine Art Kredit, ein (allerdings unbefristeter) Wechsel auf Wahrheit“, und damit werde die Komplexität auf ein zu bewältigendes Maß reduziert (Luhmann 1968, 154).

Reputation hat mehrere Funktionen: Die Informationsverarbeitungskapazität des Wissenschaftssystems wäre ohne die Möglichkeit, als hilfsweises Orientierungskriterium Reputation einsetzen zu können, überfordert (Klima/Viehoff 1977, 169f.):

„Aufmerksamkeit anderer ist unvermeidlich knapp, also selektiv, und eben deshalb ist es ein attraktives Ziel, sie für eigenes Gedankengut zu erobern. Das kann nach den Bedingungen des Systems aber nur durch Erwerb und Erhaltung von Reputation geschehen, also unter Nebenbedingungen, die das Handeln zugleich sozialer Kontrolle unterwerfen und die Erfüllung bestimmter Anspruchsniveaus gewährleisten“ (Luhmann 1968, 163).

Auf der Ebene des Gesamtsystems dient Reputation daher als Auswahlkriterium bei der Bewältigung der Publikationsflut und senkt insoweit die Transaktionskosten. Zugleich erleichtert sie Interaktionen, fördert das Einnehmen einer Langfrist-Perspektive und, da positive Reputation erstrebenswert ist, kooperatives Verhalten. Dennoch funktioniert all dies nur, weil Reputation ein knappes und stark umworbenes Gut darstellt, d.h. die ersten Plätze mit der vergleichsweise höchsten Reputation stark limitiert sind (Brenzikofer 2002, 169/156/159).

Der Umstand, dass Reputation wesentlich aus vollbrachten Leistungen resultiert, führt zu der Annahme, dass es sich dabei auch um einen Mechanismus der Qualitätssicherung und -entwicklung handele. In diesem Sinne gibt es explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird.⁷ Bei solchen Bewertungsversuchen werden ExpertInnen befragt bzw. wird deren Verhalten ausgewertet, ohne ihre Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Das Ergebnis der Befragung wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.

Wird bei den genannten Beispielen versucht, institutionelle Reputationen zu erfassen, so wird mit personenbezogenen Publikationslisten und Impact-Faktoren, Drittmittelwerbungen, Preisträgerschaften, Beratungsaufträgen und dergleichen angestrebt, individuelle Reputation zu bestimmen. Die leitende Annahme hierbei ist: Da der Aufbau individueller Reputation je nach Fähigkeit unterschiedliche Kosten verursache, lohne er sich nur für die wirklich fähi-

⁷ vgl. http://www.avh.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_3.htm [Zugriff: 8.5.2004]

gen WissenschaftlerInnen; insoweit könne Reputation als ein effizienter Mechanismus betrachtet werden, der Leistungsfähigkeit signalisiere und Leistung ausdrücke.⁸

Gleichwohl ist auf eine Reihe von Dysfunktionalitäten hinzuweisen, die den Aussagewert von Reputation für unser Thema – Hochschulqualität – relativiert. Dabei handelt es sich vorrangig um folgende Probleme:

- das *Erfassungsproblem*: Reputationszuteilung wird wesentlich über Publikationen bzw. die Teilnahme der einzelnen WissenschaftlerInnen am Publikationsgeschehen gesteuert. Daher müssen hier sämtliche Vorbehalte geltend gemacht werden, die gegenüber publikationsbegründeten Bewertungen bestehen: Probleme der Gewichtung von Publikationen und der Ermittlung von Impact-Faktoren, Zitierkartelle, Selbstzitationen, die Frage der statistischen Behandlung von negativen vs. positiven Zitaten, Mehrfachautorenschaften, Autorenszuordnungsprobleme bei Namensgleichheiten oder international unüblichen Schreibweisen („Müller“), unterschiedliche Bedeutung von Textsorten je nach fachlichem Kontext, abgestufte Zitierhäufigkeiten zwischen experimentellen und theoretischen Arbeiten usw.⁹
- der *Matthäus-Effekt*: „Die Zuteilung von Belohnungen durch Fachkollegen führt direkt oder indirekt zur Akkumulation von Vorteilen, z.B. werden anerkannten Wissenschaftlern bessere Arbeitsbedingungen und höhere Aufmerksamkeit zuteil, die wiederum mehr und bessere wissenschaftliche Beiträge ermöglichen. Dadurch ist es möglich, dass sich zusätzliche Reputation umso leichter erwerben lässt, je mehr man davon schon angesammelt hat“ (Brenzikofer 2002, 167; vgl. Merton 1988): „Wer hat, dem wird gegeben.“
- der *Einrast-Effekt*: dieser liegt vor, wenn ein Wissenschaftler mit hoher Reputation diese nicht mehr verliert, obwohl seine Leistung abgenommen hat bzw. andere ihn übertreffen (Brenzikofer 2002, 167):
„Wie andere self-fulfilling-prophecies wird auch diese unter bestimmten Umständen dysfunktional. Denn obwohl die Wahrscheinlichkeit bei namhaften Wissenschaftlern größer ist als bei unbekanntem, dass sie bedeutende Beiträge liefern, sind sie ganz offenbar nicht die einzigen, die das tun. Schließlich sind Wissenschaftler nicht schon zu Beginn ihrer Karriere namhaft“ (Merton 1985, 87),
- das *Abschlaffer-Problem*, das aus der Vergangenheitsorientierung sowie der relativen Trägheit von Reputation herrührt und folgenderweise beschrieben wird:
„Es ist ... davon auszugehen, dass die Grenzerträge der Forschungsinvestitionen nicht konstant sind, sondern abnehmen: Mit zunehmender Anzahl Publikationen und zunehmendem Reputationsstock eines Professors sinkt tendenziell der Wert einer zusätzlichen Publikation. Des Weiteren verringert sich mit zunehmendem Alter des Professors die Zeit, in der dieser von Reputationserträgen noch profitieren kann. Aus diesem Grund haben Professoren v.a. in jungen Jahren ein starkes Eigeninteresse an Forschungsleistungen zum Aufbau von Reputation, die sie dann im Alter ‚ausbeuten‘ [, um] sich tendenziell anderen Tätigkeiten widmen zu können“ (Brenzikofer 2002, 161).
- das *Themenwahl-Problem*: „Die Auswahl von Themen erfolgt reputationstaktisch ..., führt ... zu unausgereiften Publikationen und zur Trockenlegung von Arbeitsgebieten oh-

⁸ C. Jungwirth, 2000, zit. nach Brenzikofer (2002, 161)

⁹ vgl. ausführlicher unten unter B. 3.3. Leistungsindikatoren: 3.3.1. Forschung

ne große Reputationschancen. Weil zudem Originalität als Bedingung des Erlangens von Reputation gilt, führt sie in theoretisch gut konsolidierten Fächern zu Prioritätsstreitigkeiten und in den noch offenen Fächern zu raschem Wechsel der Modethemen, zu unerledigtem Liegenlassen vielbehandelter Probleme, zur Verschlüsselung von Banalitäten etc.“ (Brenzikofer 2002, 174)

- das *Asymmetrie-Problem* und *Reputationshierarchien*: Fachbereiche unterschiedlicher Fächer und verschiedene Hochschultypen sind mit differenzierter Reputierlichkeit versehen, obgleich dies sachlich nicht zwingend sein muss (vgl. Naumann 1989). Die Ursachen liegen im Zustandekommen von Reputation, die nicht ausschließlich auf rationalen Entscheidungen gründet:

„Sie [die Reputation] bildet sich teils auf dem Wege der Generalisierung aus gezeigten Einzelleistungen, teils durch Ansteckung, indem renommierte Autoren den Ruf einer Zeitschrift aufbessern, renommierte Professoren den einer Fakultät oder umgekehrt, teils schließlich auch durch bloße Häufigkeit der Publikationen oder der Anwesenheit an renommierten Plätzen.“ (Luhmann 1968, 154)

Ebenso gibt es eine „Asymmetrie der Folgen von Reputationsgewinnen“ zwischen den beiden Kernleistungsbereichen der Hochschule, also zwischen Forschung und Lehre:

„ein Erfolg in der Forschung (wird) weltweit publiziert und den wichtigsten Fachkreisen sofort bekannt. Ein Erfolg in der Lehre bleibt auf den engen Kreis der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Lehrveranstaltung, bestenfalls auf die Studierenden des eigenen Fachbereichs begrenzt. Ein Erfolg in der Forschung produziert neue Ressourcen, Forschungsgelder und Mitarbeiter, um noch bessere Forschung betreiben zu können. Ein Erfolg in der Lehre produziert mehr Arbeitslast, mehr Teilnehmer, mehr Hausarbeiten, mehr Klausuren, mehr Diplomarbeiten und mehr Doktoranden ohne eine Steigerung der Ressourcen zur Bearbeitung der gesteigerten Anforderungen.“ (Wagner 2003, 28)

- der *Halo-Effekt*: Dieser Ausstrahl-Effekt bezeichnet eine Übertreibung, bei der ein einzelnes Beurteilungsmerkmal durch eine (unbewusste) Überbewertung seitens des Beurteilenden auf mehrere andere Merkmale ausstrahlt, so dass faktisch lediglich ein Merkmal bewertet wird. In der Wissenschaft wird häufig von einer hohen Reputation in einem Bereich, etwa dem der Forschung, darauf geschlossen, dass auch die Reputation in anderen Bereichen, etwa Lehre oder Forschungsmanagement, hoch sei. So ist bei der Besetzung von Professuren an deutschen Hochschulen üblich, drei vollkommen unterschiedliche Qualifikationsbereiche normativ gleichzusetzen: Mit großer Selbstverständlichkeit wird von der *Forschungstätigkeit* auf die *Lehrfähigkeit* und die *Selbstverwaltungs- bzw. Managementfertigkeit* geschlossen (Welbers 1998, 44).

2.1.4. Studienreform

In der Lehre werden die wesentlichen Kommunikationsprozesse durch die Art und Weise der Präsentation von Wissen und der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gesteuert:

„Fachliche Kommunikation, nicht Absolventen und nicht Wissenschaft, ist das *Produkt* wissenschaftlichen Lehrens und Lernens und macht seine Qualität aus. Auch die höchste Forschungsqualität bleibt wirkungslos, wenn sie im Hochschulunterricht nicht kommuniziert werden kann.“ (Welbers 1998, 116)

Die Gestaltungsvorschläge und Literatur dazu sind seit den 60er Jahren zur Uferlosigkeit angeschwollen.¹⁰ Insbesondere in den „Qualität der Lehre“-Diskussionen der letzten Jahre wurde daher die Didaktik zunehmend in breitere Kontexte eingeordnet, vornehmlich in den Rahmen allgemeiner oder fachspezifischer Studienreformen.

Studienreform begleitet die deutsche Hochschule nicht erst seit den 1960er Jahren, sondern als systematischer Ansatz wenigstens seit Melanchthon. Auch die Humboldtsche Universitätsreform mit der Betonung der Einheit von Forschung und Lehre, später als „forschendes Lernen“ neu akzentuiert, oder die im 19. Jahrhundert vollzogene Verlagerung der Propädeutik in den Schulbereich können bereits als Qualitätssicherungsmaßnahmen bewertet werden. Die Studienreformen der letzten Jahrzehnte haben nicht zuletzt deren Bestimmung als eine permanente Aufgabe der Hochschulen mit sich gebracht. Welbers nennt für das Germanistikstudium 10 Modelle, die sich dabei ausgebildet haben. Sie seien hier genannt, da sie auch über das Fach Germanistik hinaus Geltung beanspruchen dürfen:

- (1) an konkreten Lehrveranstaltungen ansetzende Veränderungsvorschläge;
- (2) fachsystematische Probleme, die u.U. Relevanz für die Lehrpraxis haben können, werden in der Hoffnung weiterentwickelt, dass diese Ergebnisse eine Veränderung der Lehre provozieren;
- (3) bestimmte Studienphasen, z.B. die des Studieneingangs, werden neu gestaltet;
- (4) Gründung neuer Studiengänge;
- (5) Ersetzung zweigliedriger Studiengangmodelle von Grund- und Hauptstudium durch dreigliedrige;
- (6) neue Studiengangstrukturen innerhalb eines Fachbereichs, z.B. BA-Studiengänge;
- (7) zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten für die Studierenden im Bereich der Praxisorientierung unter Beibehaltung der sonstigen Studiengangstrukturen;
- (8) lediglich strukturelle Anpassungen, die sich aus der Umstrukturierung von Instituten ergeben, deren Gründe außerhalb der Lehre liegen;
- (9) Etablierung neuer Binnenstrukturen im Studiengang, um ein strukturierteres Lernen, einen transparenteren Studiengang oder bessere Zielerreichung des Studiums zu gewährleisten;
- (10) Reformen richten sich nicht allein auf die Qualität der Lehre im engeren Sinne, sondern der gesamte Fachbereich steht strukturell zur Reform an (Welbers 1998, 49f.).

2.1.5. Prüfungen und Symbolverwaltung

Zeugnisse, Grade und Titel dokumentieren erbrachte Leistungen eines bestimmten Niveaus und stellen zugleich Berechtigungen dar. Sie können sich sozial wie finanziell auszahlen, indem sie die Berufsfähigkeit der Titelträger dokumentieren und diesen „eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem ökonomischen System“ verleihen (Bourdieu/Boltanski 1981, 99). Damit sie dies können, dürfen sie nicht allein Quantitäten – studierte Semester, erworbene

¹⁰ Darauf sucht z.B. das „Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre“, Stuttgart 1996ff. (Loseblattsammlung), jetzt als „Neues Handbuch der Hochschullehre“ (Behrendt et al. 2002) zu reagieren.

Scheine, absolvierte Praktika – belegen, sondern müssen ebenso über bestimmte Qualitäten Auskunft erteilen.

Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren lassen sich als frühe Formen der Zertifizierung kennzeichnen – auch wenn dieser Begriff manchem an den Hochschulen zu technokratisch klingen mag, sobald damit Promotionen und Habilitationen gemeint sind, und man gewiss lieber von Nobilitierung spräche.

Operativ ist die Symbolverwaltung daher mit diversen Prüfungsverfahren verbunden: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren.¹¹ Für die Qualitätssicherung ist bei den Prüfungen, die zum ersten Hochschulabschluss führen, insbesondere eines hervorzuheben: „Der Gegenstand der Prüfung ist nicht der fachliche Gegenstand, sondern dessen fachliche Vermittlungsqualität im Hochschulunterricht“ (Welbers 1998, 45). Damit gelangt die soziale Qualität von Hochschule in den Blick.

Am Beispiel der Habilitation lassen sich die Wirkungen der weiterführenden akademischen Prüfungen gut illustrieren: Sind sie (a) qualitätssichernd, (b) in Qualitätshinsicht wirkungsneutral oder (c) mit negativen Effekten verbunden?

Die Habilitation kann als akademisches Initiationsritual gekennzeichnet werden. Sie steht am Ende eines Weges, an dem diejenigen, die sich soweit vorgearbeitet haben, hinsichtlich sämtlicher außerakademischer Verwendungen als fehlqualifiziert gelten. Über Sinn und Unsinn der Habilitation ist viel und kontrovers geschrieben worden. Es kann an dieser Stelle genügen, exemplarisch auf einige problembeladene Habilitationsverfahren hinzuweisen, die durch die nachfolgenden wissenschaftlichen Karrieren eindrucksvoll dementiert worden sind: Georg Lukács (vgl. Sauder 1984), Theodor W. Adorno (vgl. Lindner 1984, 159-161), Jürgen Habermas (vgl. Wiggershaus 1991, 616f) und, als letztlich gar gescheitertes Verfahren, Walter Benjamin (vgl. Lindner 1984). Der Beitrag der Habilitation zur tatsächlichen akademischen Professionalisierung in einem umfassenden Sinne steht hingegen im Zweifel. Wie – beispielsweise – eine Vorlesung gehalten wird, die keine Vor-Lesung ist, wird im Zuge des Habilitierens zwar höchstens zufällig erlernt, aber die Zurichtung hatte ohnehin andere Ziele: „die Habilitation dient eben nicht der Förderung wissenschaftlicher Originalität, die immer auch Außenseitertum bedeutet; sie dient der Integration in das Gefüge einer Wissenschaft ebenso wie der Selektion“ (Brenner 1993a, 331).¹²

Überdies ist die Qualifikation der im Habilitationsverfahren beteiligten Prüfenden notwendig problematisch. Denn nicht nur stammen sie teils aus Nachbarfächern, sondern ist oft auch die thematische Spezialisierung eines Habilitationsanwärters so hoch, dass vom Kenntnisstand her eigentlich nur er (sie) selbst die Arbeit kompetent beurteilen kann – was aus einsichtigen Gründen nicht geht. Daneben ist das Urteil der Prüfenden sozial gebunden: Insoweit muss es nicht zwingend intersubjektive Geltung beanspruchen können, doch ist dies andererseits auch nicht prinzipiell ausgeschlossen. Hat eine Person dieses Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen, „sind die Konsequenzen für sie im negativen Falle biographisch verheerend, im positiven Falle institutionell verwendbar“ (Welbers 1998, 43).

¹¹ zu operativen Details vgl. unten unter B. 3.2.11. Prüfungen

¹² vgl. auch die informative Auswertung empirischer Studien zum Belohnungssystem in der Wissenschaft bei Gaston (1975, vor allem 290-297)

Die Hochschulrahmengesetz-Novellierung vom 20.8.1998 hatte einen ersten Schritt in eine neue Richtung getan, indem sie formulierte: „Die zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen ... werden durch eine Habilitation oder durch gleichwertige wissenschaftliche Leistungen, die auch außerhalb des Hochschulbereichs erbracht sein können, nachgewiesen.“ (§ 44 Abs. 2) Die Novellierung vom 9.11.2001 erwähnt die Habilitation dann gar nicht mehr. In der Begründung hieß es:

„Die Habilitation steht als Prüfungs- und Lizenzierungsverfahren der gewollten größeren Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses entgegen.

Daher haben sich nicht nur Bundesregierung und Deutscher Bundestag, sondern auch der Wissenschaftsrat und die Deutsche Forschungsgemeinschaft dafür ausgesprochen, dass die Habilitation als Prüfungsverfahren gegenstandslos und die Berufung zum maßgeblichen und qualitativ mit dem Habilitationsverfahren mindestens gleichwertigen Verfahren der Qualifikationsfeststellung wird.“ (BMBF 2002, 12)

Dagegen gibt es auch Widerstände. Innerhalb des eher konservativ orientierten Segments des akademischen Milieus speist sich der Widerstand gegen die neue Form akademischer Laufbahnorganisation über die Juniorprofessur, welche die Habilitation ersetzen soll, aus der traditionellen Bindung an die Habilitation. Um deren Fortexistenz zu sichern, werden idyllische Lehrer-Schüler-Verhältnisse gezeichnet, die das akademische Leben hinfort entbehren müsse, sollte sich die Habilitationsabschaffung tatsächlich durchsetzen. Die zurichtende Funktion der Habilitation spielt in den Argumentationen dagegen eine nur untergeordnete Rolle, wenn schlechte Ausnahmen von der eigentlich guten Regel konzidiert werden.

Auf der anderen Seite vermochte die Politik nur mit Mühe, eine vergleichsweise wenig überraschende Selbstverständlichkeit anzuerkennen: Die Karrierewege innerhalb des akademischen Systems sind ausgesprochen vielfältig. Der traditionelle Weg, auf einer C1-Stelle zu habilitieren, ist schon seit langem nur ein Weg unter anderen. Folglich baut die Annahme, es müssten nur alle C1-Stellen in Juniorprofessuren umgewandelt werden und damit gebe es dann einen neuen Königsweg zur Professur, auf fehlerhaften Voraussetzungen auf.

Es gibt also derzeit eine doppelte Habilitationsbefangenheit: Wo die konservative akademische Oligarchie positiv auf die Habilitation fixiert ist, da sind wesentliche politische Akteure negativ auf die Habilitation fixiert. Diese beiden Fixiertheiten werden aber gleichermaßen der bislang schon gegebenen Vielfalt akademischer Lebensrealität nicht gerecht.

2.1.6. Externe Steuerungsinstrumente

Externe Steuerungsinstrumente werden für politische Interventionen eingesetzt. Sie werden genutzt, um solche gesellschaftlichen Ansprüche an hochschulische Leistungserbringung durchzusetzen, die als dringlich gelten, aber hochschulintern (noch) nicht mehrheitsfähig sind. Unterschieden werden können regulative Programme, Allokation von Ressourcen, Qualitätsstandards, Sicherung von Mindeststandards, Kontrolle, Ergebnissicherung sowie Sicherung von Transparenz und Beratung (Forum Bildung 2001, 42ff.):

- *Regulative Programme* sind ein Instrument der traditionellen Bildungssteuerung. Sie betreffen den Struktur- bzw. Inputaspekt von Qualitätssicherung. Dazu zählen z.B. Rah-

menstudienpläne oder Berufsbilder. Eine wichtige Unterscheidung bei der Definition von Standards – etwa in Rahmenplänen – ist hierbei, ob es sich um Mindest- oder Maximalanforderungen handelt. Mit Mindeststandards wird die Möglichkeit gegeben, auf sich ändernde Anforderungen zu reagieren und Curricula entsprechend zu modernisieren.

- Die *Allokation von Ressourcen* als ein anderes Instrument der traditionellen Bildungssteuerung setzt am Strukturaspekt an. Um Auskunft über den Einsatz dieser Mittel zu erhalten, werden von den Einrichtungen Haushaltsberichte eingefordert und Haushaltsprüfungen durchgeführt.
- Ebenfalls dem Strukturaspekt zuzuordnen sind Richtlinien für die Qualifikation des Lehrpersonals, d.h. fixierte *Qualifikationsstandards*.
- Zur *Sicherung von Mindeststandards* können verschiedene Maßnahmen eingesetzt werden. Hierzu zählen etwa Evaluierungen oder Akkreditierungen, die durch verbindliche Abforderung zum externen Steuerungsinstrument werden. Diese Verfahren beziehen sich auf strukturelle Voraussetzungen von Einrichtungen (z.B. Ausstattung, Qualifikation des Personals) sowie Prozessmerkmale (z.B. Verfahrensgestaltung, Arbeitsteilung).
- Steuerung durch *Kontrolle* findet insbesondere durch die Ausübung der Fach- oder Rechtsaufsicht statt. Darüber hinaus werden externe Kontrollinstanzen im Hochschulsektor in der Regel nur in Fällen grober Verstöße zur Krisenintervention aktiv.
- *Ergebnissicherung* als externer Steuerungsversuch erfolgt über die Verpflichtung der Hochschulen zu Evaluationsmaßnahmen.¹³
- Die *Sicherung von Transparenz und Beratung* muss gewährleistet werden, damit die Abnehmer über Nachfragemacht verfügen. Dies betrifft vornehmlich die Abnehmer der Lehrleistungen. Sie müssen die Hochschule frei wählen können und für solche Entscheidungen ausreichend Information zur Verfügung haben. Es muss daher sichergestellt werden, dass zum einen Transparenz hinsichtlich der Leistungen von Hochschulen besteht. Zum anderen sollen Orientierungs- und Beratungsangebote zur Verfügung stehen.

2.2. Adaptionfähige Qualitätsmanagement-Instrumente

Qualitätsmanagement (QM) ist ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, das auf zweierlei Wegen an die Hochschulen gelangt. Zum einen werden strukturelle Parallelen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Hochschulen gesehen. Das weckt die Hoffnung, Dienstleistungs-QM auch für Hochschulen nutzbringend adaptieren zu können. Zum anderen gelangt QM im Zuge New-Public-Management-inspirierter Reformpolitik in den Bereich der öffentlichen Verwaltung. Innerhalb des NPM gilt QM als Weg, die zunehmende Komplexität der zu lösenden Probleme zu bewältigen: Es soll die Regelsteuerung der Verwaltung (die durch deren Rechtsbindung erfolgt) so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird. Aus dem Verwaltungsbereich wandern die Konzepte in den Hochschul- und Wissenschaftssektor und paradieren hier an der Spitze der hochschulreformerischen Agenda.

¹³ vgl. unten unter B. 3.1.4. Evaluation

QM-Systeme zielen vor allem darauf, die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise die Produktqualität zu sichern bzw. zu erhöhen. Die grundlegende Annahme lautet: Geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der MitarbeiterInnen zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren.

Dazu werden stufenförmig organisierte Prozesse initiiert: Am Anfang steht das Festlegen der Qualitätsziele, es folgen das Strukturieren des Erstellungssystems, eine Schwachstellenanalyse und daraus resultierend die Ableitung notwendiger Maßnahmen. Diese müssen dann praktisch umgesetzt werden, was sich mit kontinuierlicher Verbesserung verbinden soll, welche wiederum alle genannten Stufen betreffen kann. Die kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP) sind insbesondere Voraussetzung dafür, flexible Leistungserbringung sicherzustellen, die auf sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren vermag. Üblich geworden ist es unterdessen auch, sich die Einführung eines solchen Systems von einer entsprechenden Agentur zertifizieren zu lassen, um damit gegenüber Kunden werben zu können.

Indes: Der Sinn von QM-Systemen an Hochschulen ist umstritten. Insbesondere die Zertifizierung, die standardisierte Abläufe bestätigt, wird hinsichtlich ihrer Hochschuladäquatheit in Frage gestellt: Schließlich gehe es an Hochschulen ja gerade darum, keine (oder nicht allein) mustergetreue Fertigung zu realisieren. Vielmehr sollen zum einen Bildungsprozesse ausgelöst werden, die nicht zu finalisieren sind, sondern für Anforderungen offen sein müssen, die heute noch nicht bekannt sein können. Zum anderen sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die in ihren Qualitäten möglichst vom gängigen Durchschnitt abweichen.

Qualität an der Hochschule ist also – anders als in der Wirtschaft – wesentlich die Normabweichung bzw. die Erzeugung des Nichtnormierbaren. So gesehen kann Qualitätsmanagement an Hochschulen auch der paradox anmutende Versuch sein, die normierte Normabweichung zu organisieren, gleichsam ein Versuch, die Einzigartigkeit durch Konfektionierung in die Massenproduktion zu überführen. Zwar gilt die Hochschule insgesamt als eine paradoxe Organisation (vgl. Preißer 1994): Daher kann die Annahme nahe liegen, dass nur paradoxe Qualitätsentwicklungsprozesse strukturadäquat sind. Insofern muss diese Art von Qualitätsmanagement an Hochschulen nicht von vornherein als absurder Versuch der Qualitätsentwicklung betrachtet werden.

Allerdings macht die Beschreibung der Stufen eines QM-Systems – Qualitätsziele festlegen, Erstellungssystem strukturieren, Schwachstellenanalyse, Maßnahmenableitung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Zertifizierung – auch eines deutlich: Es handelt sich beim Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM *Qualitätsfähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von bestimmten Bedingungen widmet. Diese Bedingungen sind solche, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.

Die wichtigsten QM-Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM).

Schwierigkeiten bereitet bei beiden, sobald es um Hochschulen geht, der Kunden-Begriff. Die DIN-ISO-Norm benutzt u.a. die Begriffe „Lieferant“, „Produkt“ und „Kunde“, und im TQM ist die Kundenorientierung neben der Mitarbeiterorientierung zentral. Die Grundidee der Kunden-Lieferanten-Beziehung ist, dass der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Werden Studierende als Kunden gesehen, mag das Wunschprodukt z.B. Examen heißen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt‘?“ (Stawicki 1998, 218)

Eine Lösung kann darin bestehen, zwischen internen und externen Kunden zu unterscheiden. Als interne Kunden, d.h. in der Organisation angesiedelte Empfänger von Organisationsleistungen, lassen sich die MitarbeiterInnen interpretieren. Wenn Studierende z.B. als MitarbeiterInnen der Lehrprozesse betrachtet werden, dann können auch sie als interne Kunden aufgefasst werden, zumindest hinsichtlich bestimmter Aspekte. Eine Ausdifferenzierung der Kunden- (oder hochschulangemessener: Klienten-)bedürfnisse lässt deutlich werden, dass die Eigenschaften, interner und externer Kunde zu sein, je nach Betrachtungsaspekt in einer Person vorkommen können. Jedenfalls müssen QM-Systeme an Hochschulen so angelegt sein, dass sie allen Beteiligten in je zureichender Weise gerecht werden, d.h. Lehrenden, Studierenden, technischem und Verwaltungspersonal, Staat, Öffentlichkeit und Drittmittelgebern.

Ob und wie weit Qualitätsmanagement als anwendungsgerecht für Hochschulen gesehen wird, hängt in erster Linie davon ab, wie die Hochschule strukturell definiert wird: als Anstalt bzw. Institution oder als Organisation oder aber als Hybrideinrichtung mit institutionellen wie organisationalen Anteilen, wobei diese Anteile unterschiedlich gewichtet werden können. Kurz gefasst lässt sich sagen: je mehr Organisation, desto mehr Zugänglichkeit für Qualitätsmanagement.

Generell kann gesagt werden: QM-Instrumentarien sind durch die unterschiedlichen Handlungslogiken, von denen die diversen Leistungsbereiche der Hochschule bestimmt werden, sehr differenziert adaptionsfähig. Es bedarf daher entsprechender Vorab-Analysen.

Indem Qualitätsmanagement Führungshandeln ist, das systematisches und konkrete Ziele anstrebendes Handeln auslösen soll, stößt es an Hochschulen insbesondere an zwei Grenzen. Zum einen unterliegt jedes strikte Führungshandeln den Beschränkungen der institutionellen und individuellen Autonomie, wie sie Expertenorganisationen im allgemeinen¹⁴ und Hochschulen im besonderen kennzeichnen. Zum anderen sind die konkreten Ziele an Hochschulen in weiten Teilen nicht so konkret, dass sich darauf durchgängige qualitätsmanagende Strategien aufbauen ließen: Denn Hochschulen produzieren nur z.T. normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Sie zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass sie wesentlich um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Vor diesem Hintergrund sind QM-Elemente auf ihre jeweilige Eignung zu prüfen. Die Eignung muss sowohl für die jeweilige aktuelle Situation bestimmt werden, wie sie auch für den je konkreten Leistungsbereich – Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, interne und externe Dienstleistungen, Weiterbildung, Krankenversorgung – zu klären ist. So verstanden, können nicht für jegliche, aber für je konkret bestimmte Situationen und Bereiche bestimmte QM-Elemente zu Bestandteilen von hochschulspezifischen Qualitätsentwicklungsstrategien

¹⁴ vgl. Grossmann et al. (1997, 24-35)

werden. Die wichtigsten werden nachfolgend erläutert und einer Hochschulverträglichkeitsprüfung unterzogen.

2.2.1 Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff.

Bei der DIN-ISO-Normenreihe 9000 handelt es sich um eine Normenreihe des Deutschen Instituts für Normung und der International Standard Organisation. Sie zielt darauf, ein Qualitätssystem systematisch darzulegen.

DIN ISO 9000 („Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Normen über Qualitäts-Nachweisführung“) enthält einen allgemeinen Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Normen 9001 bis 9003 und erläutert Schlüsselbegriffe des Qualitätsmanagements. Die Normen 9001-9003 beinhalten Modelle zur externen Darlegung des QM-Systems eines Unternehmens, d.h. zur Nachweisführung für die geplanten, realisierten, dokumentierten und kontrollierten QM-Maßnahmen:

- 9001 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Entwicklung und Konstruktion, Fertigung, Montage und Kundendienst“) als die umfassendste Darlegung bezieht sich auf Vertragsbeziehungen, welche die Entwicklung und Lieferung eines Produkts regeln, und zielt vornehmlich auf die Verhütung von Fehlern.
- 9002 und 9003 sind Ergänzungen zur 9001:
 - 9002 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Fertigung und Montage“) ist anzuwenden, wenn der Lieferant die Fähigkeit nachweisen muss, die Prozesse in der Produktion und Montage so zu lenken, dass die geforderte Produktqualität gewährleistet werden kann.
 - 9003 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Endprüfungen“) ist anzuwenden, wenn es lediglich um eine Qualitätsendkontrolle der Produkte geht.
- 9004 stellt einen Leitfaden zum Aufbau eines internen QM für alle Ebenen der Aufbauorganisation und alle Phasen der Ablauforganisation dar.
- 9004 („Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätssicherungssystems“) Teil 2 enthält einen Leitfaden für Dienstleistungen. Als Anwendungsbereiche werden auch Verwaltung und Wissenschaft sowie Schulung und Ausbildung genannt.¹⁵

Im weiteren gehören zur Normenfamilie DIN ISO 9000ff. auch die Teile 8402 (Definitionen zahlreicher QM-Begriffe), 10011 (Leitfaden für das Qualitätsaudit) sowie 10013 (Leitfaden für die Dokumentation des QM-Systems im QM-Handbuch). Die Normen sind vom Comité Européen de Normalisation (CEN) unter der Bezeichnung EN 29000ff. als europäische Normen übernommen worden.

Ein nach DIN ISO 9000 arbeitendes Unternehmen kann damit seinen Kunden gegenüber dokumentieren, dass es Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt. Das Qualitätssystem fixiert aufeinander abgestimmt Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel, die nötig sind, um Leistungserbringung und deren

¹⁵ vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität (1996) und DIN (2003)

Verbesserung zu realisieren. Die Dokumentation des QM-Systems erfolgt in einem QM-Handbuch. Dieses enthält Verfahrensanweisungen für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Handlungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist bei einer Zertifizierungsagentur einzureichen. Dort prüft ein Auditor, ob das Unternehmen bzw. die Einrichtung auch seinen eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind.¹⁶

Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und – nach Systemauditierung und Zertifizierung – dokumentiert. Das Zertifikat liefert „den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung“ (Zink 1999, 30).

Dabei ist zu beachten, dass die DIN-ISO-Norm nicht Details regelt, sondern Forderungen an die qualitätsrelevanten Strukturen einer Organisation stellt. „Deshalb ist es ganz wichtig, bei Anwendung der Norm diese nicht zu einem kleinkarierten Netzwerk aus Vorschriften und Regeln zu machen, die kein Mensch liest oder anwendet, sondern markante Eckpunkte zu setzen, an die sich jeder zu halten hat“ (Lang 1996, 18).

Die DIN ISO 9000 Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN ISO 9004 Teil 2 (Erbringungen von Dienstleistungen) gelten als diejenigen, die für Hochschulen adaptionsfähige Modelle bereitstellen. Manche Autoren fordern unterdessen eine eigene Norm für Hochschulen.¹⁷ Hierfür müsste sich allerdings der Zertifizierungsdrang an Hochschulen noch weit stärker als bisher ausprägen. Vorerst sind im Bildungsbereich fast ausschließlich die – meist kommerziell arbeitenden – Weiterbildungsunternehmen zertifiziert. Kritisch wird vermerkt, dass hierbei zwar das korrekte Arbeiten bestätigt, durch die Zertifizierung aber nichts über die Inhalte des jeweiligen Bildungsangebots ausgesagt werde: „So ließe sich auch die ehemalige Friseurin zertifizieren, die ‚präkognitives Strategiemangement‘ anbietet und dabei die Hand auf die Akten legt und das Vibrieren spürt“.¹⁸

Als positive Effekte eines Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. werden über die schlichte Dokumentation der Qualitätsfähigkeit hinaus folgende beschrieben:

- systematische Ist-Analyse,
- systematische Zielstellung,
- innere Klarheit über Kapazitäten als Entscheidungsgrundlage für oder gegen Aktivitäten,
- klare, gegliederte Abläufe: ‚Regelkreise‘,
- Planung, Einführung und Kontrolle abgestimmter Veränderungen,
- Übersicht und Transparenz nach innen,
- Dokumentation der Arbeitsabläufe und -ergebnisse,
- Transparenz nach außen,
- gemeinsame Vision: Sinn der Arbeit und Identifikation damit (Erwachsenenpädagogik Leipzig 1999, 12).

¹⁶ zu den immanenten Bewertungsaspekten der Zertifizierung vgl. auch unten unter 3.1.7. Zertifizierung

¹⁷ z.B. Stawicki (1998, 219)

¹⁸ Walter Simon vom Verband DIN EN ISO 9000ff. Zertifizierung e.V. in Schwertfeger (1998)

Schwierigkeiten bereitet, sobald es um Hochschulen geht, der für die DIN-ISO-Norm zentrale Kunden-Begriff. Die Norm benutzt die begriffliche Trias „Lieferant“, „Produkt“ und „Kunde“. Die Grundidee der Kunden-Lieferanten-Beziehung ist, dass der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Werden Studierende als Kunden gesehen, mag das Wunschprodukt z.B. Examen heißen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt‘?“ (Stawicki 1998, 218)

Die DIN-ISO-9000-gesteuerten QM-Initiativen, die es an Hochschulen gibt, sind auf die Definition und Einhaltung von Standards gerichtet. Die Zertifizierung dessen bescheinigt einer Einrichtung, z.B. einem Fachbereich, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf hohem Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Allerdings besteht, wie oben herausgearbeitet, Qualität an der Hochschule nicht allein in der mustergetreuen Fertigung, sondern – anders als in der Wirtschaft – wesentlicher noch die Normabweichung bzw. die Erzeugung des Nichtnormierbaren ist. Davon ausgehend muss Qualitätsmanagement an Hochschulen nach DIN ISO 9000 als das Bemühen, Situationen und Prozesse im Dienste mustergetreuer Fertigung zu standardisieren, auf standardisierbare Prozesse beschränkt werden. Dort indes – etwa bei Verwaltungsabläufen, aber auch in Bereichen wie der Studienfachberatung – wird es sicher auf große Optimierungsreserven stoßen. Dass mancherorts in solchen Bereichen eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn wäre, lässt sich schwerlich bestreiten. Hier kann der Wert von QM-Systemen an Hochschulen auch darin liegen, dass Null-Fehler-Programme installiert werden. Diese können z.B. dazu beitragen, kreative Energien der ForscherInnen nicht durch permanentes Fehlermanagement zu absorbieren, sondern sie produktiveren Herausforderungen zuzuführen.

Daneben wird auch versucht, über QM-Systeme akademischen BerufsanfängerInnen den Start in den Alltag der Lehre zu erleichtern. Wenn etwa im QM-Handbuch zur Durchführung von Lehrveranstaltungen steht, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen, dann mag dies dem einen oder der anderen zunächst banal vorkommen. Doch ist dies eine keineswegs selbstverständliche Auswertung der Erfahrung, dass strukturierende Folien bei den Studierenden das Verständnis des vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden (können).

In allen anderen Bereichen hingegen es ist unverzichtbar, ein explizit zur Normabweichung hin geöffnetes Qualitätsmanagement zu entwickeln. Dafür könnte das Total Quality Management (TQM) Instrumente bereit halten.

2.2.2. *Total Quality Management*

Bei den Modellen, die unter dem Titel „Total Quality Management“ (TQM; Übersicht 6) zusammengefasst werden, handelt es sich um Konzepte *umfassenden* Qualitätsmanagements. Dieses ist folgenderweise definiert: „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufrie-

denstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und die Gesellschaft zielt“ (DIN ISO 8402).

Manfred Bruhn (1995, 41) zerlegt den Begriff TQM in seine drei Bestandteile und beschreibt sie QM-spezifisch:

- „(1) Total – das heißt die Einbeziehung aller an der Dienstleistungsproduktion beteiligten Mitarbeiter, Zulieferer, Absatzmittler und Kunden.
- (2) Quality – das heißt die konsequente Qualitätsorientierung am Dienstleistungsprozess mit allen internen und externen Beziehungen zum Kunden.
- (3) Management – das heißt die Übernahme einer Vorbildfunktion für die Dienstleistungsqualität mit einem partizipativ-kooperativen Führungsstil des Managements.“

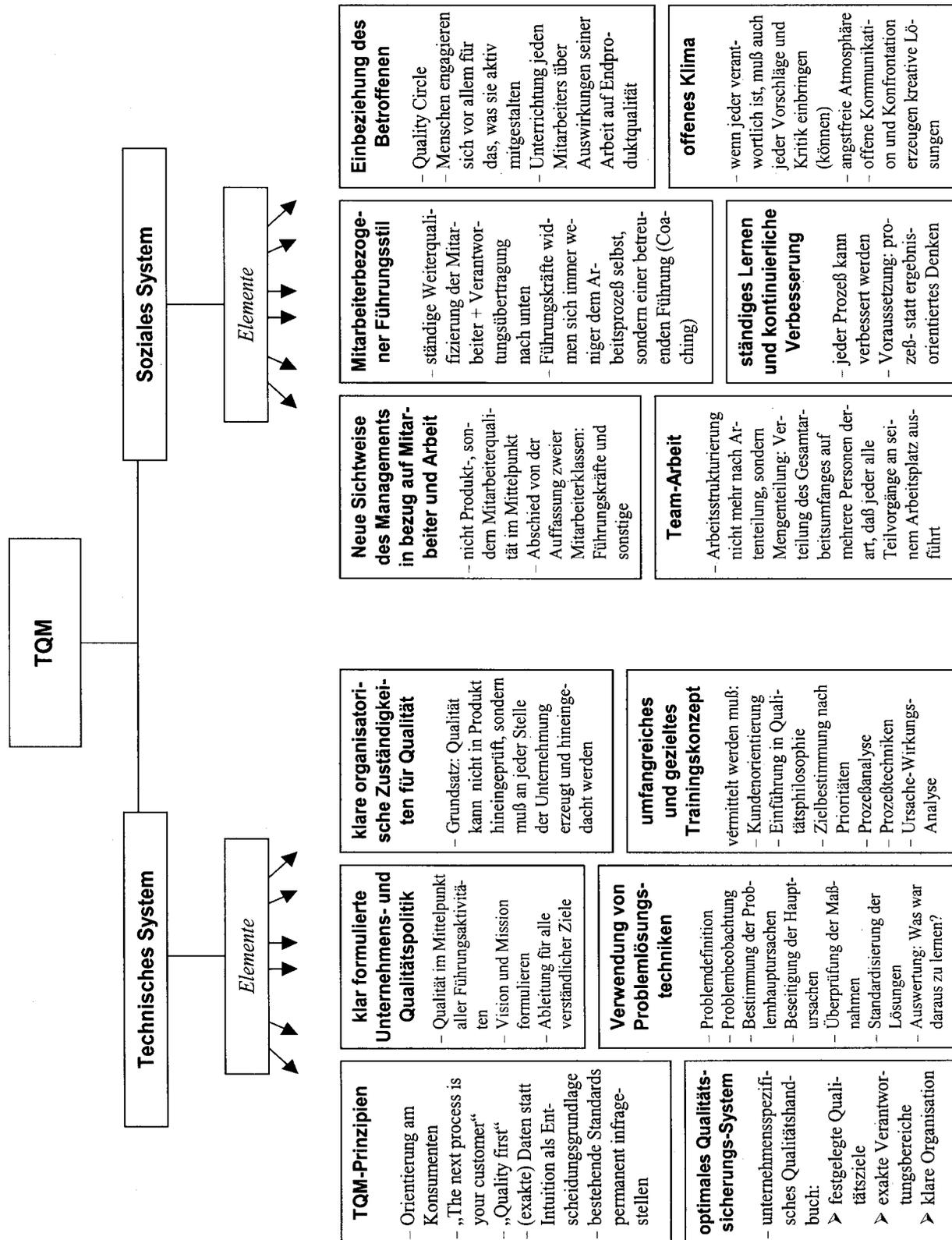
Es handelt sich beim TQM weniger um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür gilt eine „vision“ oder „mission“, d.h. ein klar formuliertes Unternehmensziel als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen und in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann durch regelmäßige Selbstbewertungen (d.h. keine Auditierung im Unterschied zur Zertifizierung) an Hand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess realisiert werden.

Es geht beim TQM also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung. Die permanente Leistungsfähigkeitssteigerung wiederum orientiert sich an den Kundenbedürfnissen und der Kundenzufriedenheit sowie einer positiven Motivation der MitarbeiterInnen. Wo sind hier die Anknüpfungspunkte für Hochschulen?

Insbesondere die im TQM zentrale Mitarbeiterorientierung könnte dazu beitragen, MitarbeiterInnen positive Arbeitsmotivationen zu verschaffen und damit etwa auch das Arbeitsklima zu verbessern: insofern manche Hochschulleitung (erst) dadurch sensibilisiert würde etwa für die demotivierenden Effekte von Hierarchien, erzwungener Unselbständigkeit oder befristeten Arbeitsverträgen auf halben bzw. Drittelstellen. Auch ist daran zu erinnern, dass Hochschulqualitätsmanagement meist auf der basalen Anforderung beruht, dass mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mehr geleistet werden soll, d.h. dass Leistungsverdichtung erwartet wird. Entsprechend heißt der Slogan: „Qualität statt Kosten!“ Die Effekte der Leistungsverdichtung lassen sich aus der Sicht der MitarbeiterInnen eher tragen, wenn sie durch korrespondierende positive Effekte begleitet werden. Ein solcher Effekt könnte vor allem erhöhte Arbeitszufriedenheit sein. Diese wiederum kann sich daraus ergeben, dass als Folge eines – hochschuladäquat adaptierten – Qualitätsmanagements nicht mehr permanent die Folgen mangelnder Prozessqualität (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) bewältigt werden müssen.

Eine gewisse Popularität auch an Hochschulen hat in jüngerer Zeit das TQM-Modell der *European Foundation for Quality Management* (EFQM) gewonnen. Die EFQM vergibt an Wirtschaftsunternehmen den Europäischen Qualitätspreis. Dafür hat sie ein Bewerbungsverfahren entwickelt, das als adaptionsfähig für Hochschulen gilt.¹⁹

¹⁹ vgl. Hanzehogeschool Groningen (1998); Fuhr (1998, 59-62)

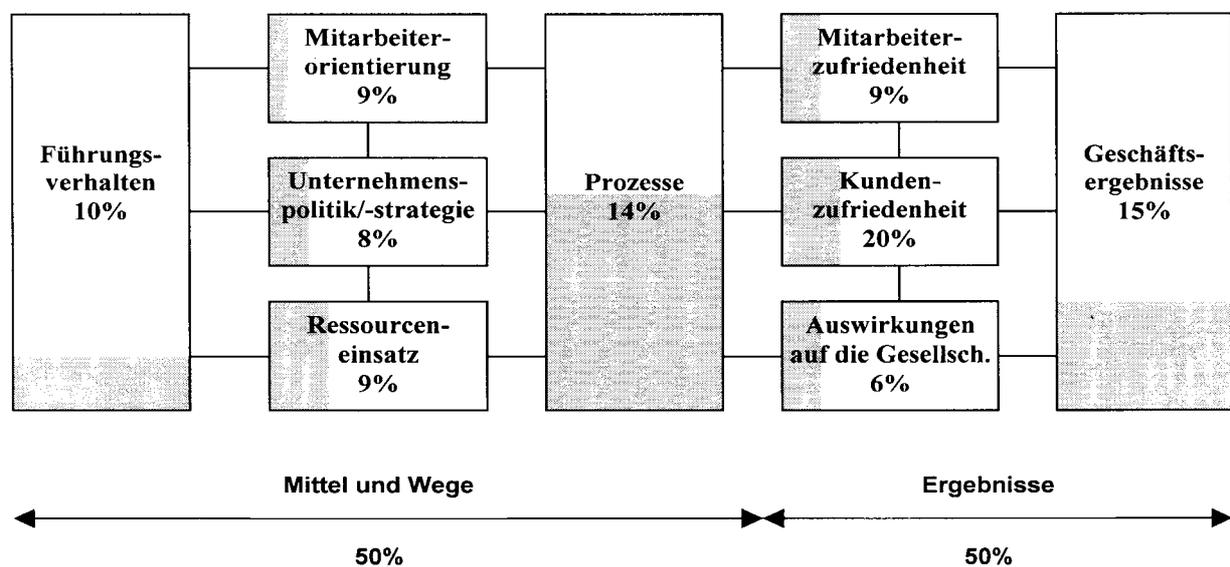


Übersicht 6: TQM in der Wirtschaft (gestaltet nach Oess 1993, 90-110)

Bewerber haben für das Verfahren eine Selbstbewertung vorzunehmen, mit Hilfe derer der Grad der Erfüllung verschiedener Kriterien festgestellt werden soll. Dieses Selfassessment bezieht sich zu 50% auf die Elemente, die zur Qualitätserzielung befähigen (Mittel und Wege) und zu 50% auf die Prozessergebnisse. Beide Bereiche werden jeweils untergliedert in verschiedene Kriterien, die wiederum einerseits mit Gewichtungsfaktoren versehen, andererseits in insgesamt 32 Unterpunkte untergliedert sind. Bei jedem der Unterpunkte ist eine Bewertung auf fünfstufigen Skalen vorzunehmen, inwieweit das jeweilige Kriterium erfüllt ist. Das Modell ist mit einer genauen Beschreibung der einzelnen Stufen für die Kriterien ausgestattet. Übersicht 6 veranschaulicht das Modell und liefert zusätzlich Informationen darüber, welche Anteile der einzelnen Kriterien durch eine einfache ISO-Zertifizierung abgedeckt werden (grau unterlegte Teilmengen).²⁰

Klaus J. Zink (1999, 63f.) präsentiert einen Vorschlag, wie dieses Modell für die Qualität der Hochschullehre transformiert werden kann. Die fünf Potential- und die vier Ergebniskriterien werden danach für das Selfassessment der Lehrenden wie folgt (um-)definiert:

- Führungsverhalten – „‘Teachership‘ umfasst die Anstrengungen (Ansätze) des Dozenten, Studenten zum Lernen anzuleiten. Als Ziel sollen die Studenten ihr Lernen kontinuierlich durch die Anwendung von TQM-Prinzipien und -Werkzeugen verbessern.“
- Mitarbeiterorientierung – „‘Student Management‘ beschreibt die Einbeziehung der Studenten in Lernprozesse durch den Dozenten und die Nutzung ihres Potentials für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernens.“



grau = inhaltliche Abdeckung durch ISO-Zertifizierung

Übersicht 7: EFQM-Modell

²⁰ Die Graunterlegung ist übernommen von Zink (1999, 35).

- Unternehmenspolitik/-strategie – „‘Purpose‘ bezieht sich auf die Planung und das Herunterbrechen von Bildungspolitiken, pädagogischen Zielen und Ansichten darüber, wie gelehrt und was gelernt werden soll.“
- Ressourceneinsatz – „‘Resources‘ bezieht sich auf die Überwachung und Pflege von Lehrinrichtungen durch den Dozenten mit dem Ziel, die gesetzten Lehrziele zu erreichen.“
- Prozesse – „‘Pedagogical Practices‘ umfasst das Management wertschöpfender Lernaktivitäten durch den Dozenten und den Ansatz, wie diese Aktivitäten identifiziert, bewertet und verbessert werden.“
- Mitarbeiterzufriedenheit – „‘Applicability‘ ist die Zufriedenstellung externer Nachfrage und externer Erwartungen durch das Bildungsprogramm einschließlich des Ansatzes, wie Dozenten externe Kundenwünsche identifizieren, bewerten und die Zufriedenheit messen.“
- Kundenzufriedenheit – „‘Student Satisfaction‘ beschreibt die Messung, wie Studenten die Lehre bewerten und wie erfolgreich Dozenten in Anlehnung an ihre Erwartungen und Bedürfnisse unterrichten. Dies schließt das Vorgehen, wie Dozenten die Studentenzufriedenheit bewerten und messen, und die Entwicklung dieser Ergebnisse ein.“
- Auswirkungen auf die Gesellschaft – „‘Impact on Other Learning and Teaching‘ ist das allgemeine Bild der Lehre, wie es von anderen Teilen des studentischen Bildungsprogramms gesehen wird und wie die Lehre diese Teile beeinflusst.“
- Geschäftsergebnisse – „‘Learning Results‘ beschreibt die Auswirkungen der Lehre auf die Ziele der Einrichtung und den Ansatz, wie Dozenten sicherstellen, dass diese Auswirkungen im Einklang mit den Erwartungen und Wünschen der Bildungseinrichtung stehen.“

Für die Anwendung des Modells schlägt Zink eine Orientierung am generischen Ansatz der Selbstbewertung für Organisationen, dem sog. Rechts-Links-Ansatz vor: Man beginnt mit den Ergebnissen auf der rechten Seite der Grafik und bewegt sich dann nach links, um derart Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu verstehen. „Diese Anwendung der Selbstbewertung entspricht dem wissenschaftlichen Ansatz, Ursachen als Hypothesen zu formulieren und durch Datensammlung und -analyse zu überprüfen“ (ebd., 64). Ähnlich verträglichkeitsoptimistisch liest es sich bei Welbers (1998, 54):

„viele Ängste beim Einsatz des Qualitätsmanagements im Hochschulbereich rekurrieren darauf, solche Instrumente würden nun Grundlage einer vollkommen veränderten Aufgabenbeschreibung und damit Teil einer Neubestimmung dessen, was Hochschule sein *soll*. Dies ist jedoch gar nicht ihre Aufgabe. Ihre Aufgabe ist zu optimieren, was diese konkret sein *kann*.“

2.2.3. Leitbild

Beim Leitbild handelt es sich um die kompakte und pointierte Beschreibung der sog. Philosophie einer Organisation oder Institution bzw. ihrer *mission*, anders gesagt: ihres jeweiligen Selbstverständnisses und ihrer längerfristigen Ziele. Hinzu tritt die Formulierung von Spielregeln des Umgangs miteinander und des Verhaltens nach außen. Indem strategische Ziele formuliert werden, wird zugleich der Soll-Zustand beschrieben, so dass Differenzen zum Ist-Zustand das Leitbild nicht denunzieren, sondern ihm überhaupt erst seine Funktion zuweisen.

Adressaten der Leitbilder sind in erster Linie diejenigen, die es umsetzen sollen: diese sollen Sinn und Zweck der Gesamtorganisation verstehen, sich damit identifizieren und ihr Handeln an gemeinsam akzeptierten Spielregeln orientieren. Zugleich können Leitbilder auch als Instrument der Werbung nach außen dienen. (Vgl. Wewer 1998)

Wenn ein Leitbild eine kompakte und pointierte Beschreibung ist, dann heißt das zugleich: Leitbildentwicklung benötigt Trivialisierung. Die Komplexität des hochschulischen Lebens und Werdens ist im Leitbild nicht abbildbar, denn dieses soll ja auf Wesentliches konzentriert und eingängig sein. Mit Trivialisierung haben Hochschulen naturgemäß Probleme. Diese Probleme werden durch die Protagonisten dieser Bewegung nicht entschärft, wenn sie von der Vorstellung geleitet zu sein scheinen, „daß eine Profilbildung der Hochschulen genauso oberflächlich bleiben könne wie eine Profilbildung von Erdölkonzernen und Waschmittelfirmen: Ein schickes Logo sowie die Versicherung, daß man den Tiger in den Tank gepackt habe und daß die Wäsche weißer als weiß werde, sollen offenkundig ausreichen“, merkt Teichler (1999a, 36) kritisch an.

Von diesbezüglich bereits erfahrenen Hochschulen wird nun aber häufig darauf aufmerksam gemacht, dass am Leitbild das wichtigste der Prozess der Leitbilderstellung sei: insofern in diesem Prozess eine (mitunter erstmalige) Kommunikation innerhalb der Organisation über das, wofür sie da ist, was sie für andere leistet und wie sie dies tun möchte, stattfindet. Dieses Argument wird z.B. regelmäßig dann in Anschlag gebracht, wenn das am Ende formulierte Leitbild den Eindruck der Formulierung von Selbstverständlichkeiten erweckt.

Daneben formuliert Klenk (1997, 126) ein Dilemma, dass sich aus der Funktion eines Leitbildes als Träger von Außenwirkung ergibt: Es sei nämlich zu berücksichtigen, dass nicht die tatsächlichen Zustände und Aktivitäten der Hochschule, sondern deren Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit bzw. Interessengruppen das Image prägen. „Die Glaubwürdigkeit sollte dennoch ein bestimmender Grundsatz bleiben.“

Wo Leitbilder als Bestandteil eines Qualitätsmanagements konzipiert werden, sind sie zunächst Teil des normativen Managements und können damit als Grundlage des strategischen und operativen Managements gekennzeichnet werden.

Der Umstand, dass Reformen auf Veränderungen zielen, heißt, dass sie mit (zumindest zeitweiligen) Instabilitäten verbunden sind. Dies erfordert von den Reformbetroffenen den Abschied von alten Denkgewohnheiten. Das wiederum steht im Konflikt mit dem Bedürfnis nach Stabilität und Verbindlichkeit sozialer Prozesse. Eine Lösung dieses Konflikts benötigt neue positive und konsistente Erwartungen. Die können durch die Entwicklung eines Leitbildes erfahrbar werden, indem es ein Bild der Zukunft vermittelt. Damit kann Leitbildentwicklung zum elementaren Reforminstrument werden.

Aus der Auswertung der Erfahrungen mit Unternehmensleitbildern wird berichtet, dass sich dadurch Entscheidungsunsicherheit reduzieren und damit die Entscheidungsqualität bzw. -koordination verbessern lassen. Es könne die langfristige Konstanz und Stabilität des Auftretens nach innen und außen sowie die Konsistenz der Entscheidungshierarchie gesichert werden. Insellösungen ließen sich verdrängen, und vor allem schufen Leitbilder Klarheit über die impliziten Wertvorstellungen des eigenen Handelns (Klenk 1997, 125).

Leitbilder haben eine programmatische und eine kommunikative Funktion. Die in ihnen formulierte Programmatik benötigt als Voraussetzung eine präzise Definition der Problemla-

ge. Auf Grundlage dieser lassen sich dann Ziele formulieren. Interventionsabsichten müssen in Zielen formuliert werden, um diese verfolgen und am Ende die Zielerreichung überprüfen zu können. Im Leitbild werden strategische Ziele formuliert. Im weiteren geht es dann darum, daraus operative Ziele abzuleiten. Diese wiederum müssen dann mit konkreten Maßnahmen unteretzt werden. Es ist also ein Zielsystem zu erstellen.

2.2.4. Zielsystem

Wer vom Zielsystem im Zusammenhang der jüngeren Hochschulreform reden will, muss zunächst die Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR) in den Blick nehmen. Denn obgleich Zielsysteme in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre seit Jahrzehnten bekannt sind, geraten sie auf die Hochschulreformagenda erst, seitdem die Grenzen der KLR offenkundig werden.

Die KLR leistet eine systematische Erfassung und Zuordnung von Kosten zu Leistungen bzw. Leistungen zu Kosten. Die Aufgaben der Kosten-Leistungs-Rechnung sind dabei im einzelnen:

- Preiskalkulation und Preisbeurteilung (Verkaufspreise/Bestimmung von Preisuntergrenzen, Preisobergrenzen des Einkaufs/Verrechnungspreise);
- Kontrolle der Wirtschaftlichkeit (Kontrolle von Kosten, d.h. Zeit-, Betriebs- und Soll-Ist-Vergleich, Wirtschaftlichkeitskontrollen für die Einzelbereiche);
- Bereitstellung von Entscheidungsrechnungen (Kostenvergleichsrechnungen); Erfolgsermittlung (kurzfristige und differenzierende Erfolgsrechnung).

Die Kostenrechnung setzt sich aus drei Teilbereichen zusammen: (a) Kostenartenrechnung (welche Kosten?, z.B. Personalkosten, Materialverbrauch), (b) Kostenstellenrechnung (wo werden die Kosten verursacht?, z.B. in der Beschaffung oder in Fertigungsprozessen), (c) Kostenträgerrechnung (für welche Leistungen im einzelnen?, z.B. Studiengang oder Personalverwaltung).

Voraussetzung jeder Kostenrechnung ist die Trennung von direkt zuzuordnenden und allgemeinen Kosten (etwa Betriebskosten für allgemein genutzte Gebäude). Letztere müssen anteilmäßig auf die einzelnen Kostenträger umgelegt werden, was oftmals konfliktträchtig ist. Dagegen sind die direkt zugeordneten Kosten i.d.R. unstrittig, sofern nicht offensichtliche Fehler vorliegen.

Wo die Kostenrechnung den Ressourceneinsatz abbildet, dort dokumentiert die Leistungsrechnung die Ergebnisse. Diese Ergebnisse werden erfasst, indem die gesetzlich definierten Aufgaben der Hochschulen die Systematik abgeben. Der Vorteil ist, dass dadurch erstmals Kostentransparenz an Hochschulen entsteht: Wofür werden welche Ressourcen aufgewandt? Allerdings wird dabei nicht mehr als die Wirtschaftlichkeit abgebildet. Die KLR leistet eine Effizienzbetrachtung und fördert das Kostenbewusstsein. Die Effektivitätsdimension bleibt unbeachtet. Welche fachlichen bzw. politischen Ziele sollen erreicht werden – z.B. welche spezifischen Qualitäten? Und wann können die Ziele als erreicht gelten, bzw. wie werden Zielerreichungsgrade festgestellt? Ob sinnvoll ist, was ggf. effizient erreicht wurde, kann die KLR nicht beantworten. Deshalb benötigen Hochschulen ein Zielsystem.

Ein Zielsystem besteht aus einer Zielhierarchie, die sich aus mehreren Ebenen zusammensetzt: Die strategischen Ziele werden dem Leitbild entnommen. Daraus sind operative Ziele abzuleiten. Um den Anschluss an die Kosten-Leistungs-Rechnung herzustellen, werden die operativen Ziele mit sog. Produkten unterlegt, die zugleich Kostenträger sind. Diese wiederum müssen dann mit konkreten Maßnahmen untersetzt werden. Schließlich sind diese Maßnahmen mit Messgrößen bzw. Indikatoren zu versehen, die es erlauben, den Erfolg resp. Misserfolg resp. Teilerfolg einer Maßnahme zu bestimmen.

In einem nächsten Schritt sind die jeweiligen operativen Ziele prozentual hinsichtlich ihres Beitrages zur Erreichung des jeweiligen strategischen Ziels zu bewerten ($\Sigma = 100\%$). Am Ende eines Berichtszeitraumes wird dann eine Bewertung in Prozent vorgenommen, wieweit die einzelnen operativen Ziele umgesetzt wurden. Sodann werden die Prozentzahlen – Anteil an der Erreichung des strategischen Ziels einerseits und Erfüllungsgrad der operativen Ziele andererseits – ins Verhältnis gesetzt. Über die abschließende Summierung lässt sich der Zielerreichungsgrad quantitativ bestimmen.

Der Bezug auf Ziele erlaubt angemessene Steuerungsprozesse, indem tatsächlich steuerungsrelevante Informationen generiert werden. Dies ist die entscheidende Ergänzung zur Kosten-Leistungs-Rechnung. Denn zur Erzeugung inhaltlich, d.h. aus den Organisationszwecken abgeleiteter Steuerungsentscheidungen ist die KLR gänzlich ungeeignet. Die Integration von KLR und Zielsystem lässt sich schließlich erreichen, indem die Leistungsberichterstattung in Form eines folgenderweise gestalteten Kennzahlenblattes erfolgt:

	Soll		Ist		Differenz Soll-Ist	
	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente
Zielebene 1: Strategisches Ziel A						
Zielebene 2: Operative Ziele zu A						
Zielebene 1: Strategisches Ziel B						
Zielebene 2: Operative Ziele zu B						
...						
...						

Übersicht 8: Kennzahlenblatt Leistungsberichterstattung im Rahmen eines Zielsystems

Dieses Kennzahlenblatt baut auf dem fundamentalen Gedanken auf, dass Hochschulbudgets nicht bei den Finanzierungsnotwendigkeiten einzelner Organisationseinheiten ansetzen dürfen, sondern sich strikt auf Organisationszwecke – die in Ziele zu übersetzen sind – beziehen müssen. Nicht allein, was es kostet, sondern viel stärker noch, ob die angefallenen Kosten etwas Wünschbares erbracht haben, interessiert politische Entscheider und den aufgeklärteren Teil der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Von deren Beurteilung der Effektivität hängt schließlich nichts weniger als das Ausmaß des Legitimitätsgewinns der Hochschulen ab.

2.2.5. *Null-Fehler-Programme*

Null-Fehler-Programme sind „qualitätsbezogene Motivierungs- und Aktionsprogramme mit dem Ziel einer fortlaufenden Verminderung der Anzahl vorkommender Fehler in allen Bereichen der Organisation“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 55). Sie zielen auf zweierlei: Zum einen geht es um das ständige Streben nach ‚0 Fehlern‘, d.h. um das Ersetzen der traditionellen Denkweise in ‚annehmbaren Qualitätsgrenzlagen‘ (Acceptable Quality Level, AQL). Zum anderen sollen die positiven Aspekte von Fehlern genutzt werden, nämlich Schwachstellen aufzudecken und beheben zu können, auf dass sich der jeweilige Fehler nicht wiederhole (vgl. Moll/Hase 1996, 11).

Dabei sollen weder Fehler und Fehlerquoten akzeptiert und als unvermeidbar angesehen werden, noch sind Schuldzuweisungen an die MitarbeiterInnen angebracht. Vielmehr sollen die Arbeitssysteme in einer Weise gestaltet werden, die eine ständige Aufmerksamkeit der MitarbeiterInnen möglichst gar nicht erforderlich macht (Kamiske/Brauer 1999, 144).

In der Wirtschaft ist der Nutzen solcher Programme vglw. leicht bezifferbar: Aufwendungen, die für fehlerhafte Produktion getätigt wurden, und etwaige Kosten für Fehlerregulierungen, sollen vermieden werden. Sie zu vermeiden, sind Kosten für Qualität (vgl. Oess 1993, 71).

An Hochschulen können Null-Fehler-Programme ausschließlich in standardisierbaren Prozessen Anwendung finden, etwa im Bereich der Hochschulverwaltung oder bei Forschungsdienstleistungen wie Labormessungen und dergleichen. Absurd wäre es, Null-Fehler-Programme für den Kreativbereich der Forschung aufstellen zu wollen: Denn die ergebnisoffene Forschung lebt gerade von einer hohen Fehlertoleranz, die es gestattet, auch die vordergründig abwegigsten Hypothesen zu verfolgen. Genau darauf zielt – anders als die Zertifizierung nach DIN-ISO-Norm – Total Quality Management unter anderem: Risikoentscheidungen nicht zu unterbinden, Konformitätsdruck aufzuheben, Fehlertoleranz in das Organisationskonzept zu integrieren – was freilich nicht meint: immer gleiche Fehler immer wiederkehrend zu akzeptieren. (Vgl. Pfitzinger 1998, 13)

2.2.6. QM-Handbuch

Das Qualitätsmanagement-Handbuch enthält die zentralen qualitätsbezogenen Zielsetzungen – formuliert als sog. Qualitätspolitik²¹ – sowie mittelfristige und operative Vorschriften für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Handlungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist zunächst für Zertifizierungen notwendig. An Hand seiner prüft der Auditor einer Zertifizierungsagentur, ob die Organisation den eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind. Darüber hinaus soll das QM-Handbuch aber auch in der Bewältigung der täglichen Abläufe Wirksamkeit entfalten. Für normierbare Vorgänge kann es in der Tat ein hilfreiches Instrument sein, um Standards zu setzen und in der Folge deren Einhaltung zu sichern.

So wäre es – um ein sehr praktisches Beispiel zu nehmen – denkbar, dass für das Layouten von Projektpublikationen, das heute im Regelfall an den Instituten selbst erledigt wird, Qualitätsstandards formuliert und diese in Verfahrensanweisungen umgesetzt werden. Die KollegInnen, denen diese Publikationen zur Lektüre empfohlen werden, wären gewiss dankbar für grammatikalische und orthographische Korrektheit, für Übersichtlichkeit des Inhaltsverzeichnisses oder für die optische Erkennbarkeit, ob es sich bei einer Zwischenüberschrift um eine Kapitel-, Abschnitts- oder Unterabschnittsüberschrift handelt. Dergleichen lässt sich nur unzulänglich mündlich überliefern, weshalb hierfür Anleitungen in QM-Handbüchern eine praktikable Alternative sein können. Ebenso können QM-Handbücher für die akademische Lehre insbesondere BerufsanfängerInnen eine beträchtliche Hilfestellung sein.

Abseits der Tatsache, dass durch derartige Anstrengungen am Ende ein unmittelbares Ergebnis in Gestalt des QM-Handbuches vorliegt, kann der Prozess selbst bereits positive Wirkungen haben: Indem für das QM-Handbuch sämtliche qualitätsrelevanten Abläufe dokumentiert werden, steigen die organisationsinterne Transparenz und – so steht zu erwarten – das Qualitätsbewusstsein der MitarbeiterInnen.

2.2.7. Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche

Dieses gruppenarbeitsorientierte Instrument stammt, wie viele QM-Instrumente, aus Japan. Dort wurde es in der Form sporadischer, d.h. fallweiser, anlassbezogener Gruppenarbeit entwickelt. Es dient zur Steigerung der Qualität von Produkten, Arbeitsbedingungen und Arbeitsverfahren sowie zur Verbesserung der sozialen Integration.

Die hochschulische Rasonierkultur kann sich dieses Instrument zu Nutze machen und derart die Rasonierkultur mit Zielorientierung versehen. Insbesondere in der Verwaltung, bei der Gestaltung der Lehre und in Bezug auf die uni-klinische Krankenversorgung dürften Qualitätszirkel in konkreten Situationen ein erwägenswertes Instrument darstellen. Sie werden beschrieben als

²¹ Ein ambitionierter Ausdruck: Tatsächlich ist Qualitätspolitik i.d.R. ungefähr so sehr politisch, wie eine Unternehmensphilosophie philosophisch ist. Es ließe sich bei dem hier Gemeinten ohne Schaden statt von ‚Qualitätspolitik‘ auch von bspw. ‚Qualitätsstrategie‘ sprechen.

„eine kleine, institutionalisierte Gruppe von ca. fünf bis zwölf Mitarbeitern, die regelmäßig zusammentreffen, um in ihrem Arbeitsbereich auftretende Probleme freiwillig und selbständig zu bearbeiten. Die Sitzungen werden von einem Kollegen geleitet bzw. moderiert, dauern etwa eine bis zwei Stunden und finden in der Regel wöchentlich während der Arbeitszeit statt. Von den Gruppenmitgliedern selbst ausgewählte, arbeitsbezogene Schwachstellen oder Probleme, häufig aus dem Bereich der Qualitätssicherung, werden diskutiert und systematisch untersucht.“ (Kamiske/Brauer 1999, 240)

Weitere denkbare Formen von Qualitätsgesprächen sind Mitarbeitergespräche und Telefonate von Angehörigen der Führungsebene mit zufallsausgewählten MitarbeiterInnen (Drewes/Klee 1995, 519f.).

Mitarbeitergespräche finden normalerweise ohnehin regelmäßig statt. In diesen sollten die Leitungen das Thema Qualität zu einem festen Tagesordnungspunkt machen. Beschlossene Maßnahmen können dann protokolliert und von allen betroffenen MitarbeiterInnen abgezeichnet werden, um eine symbolisch verstärkte Verbindlichkeit der Verabredungen zu erzeugen.

Telefonate von Angehörigen der Führungsebene mit zufallsausgewählten MitarbeiterInnen sollen die Themen Qualität, Qualitätsprobleme und Möglichkeiten der Verbesserung am jeweiligen Arbeitsplatz zum Inhalt haben. Über die Gespräche werden jeweils Notizen angefertigt, die der oder die MitarbeiterIn erhält. Dieses Verfahren wird besonders für die Implementierungsphase von Qualitätsprogrammen bzw. eines Qualitätsmanagements empfohlen.

2.2.8. *Benchmarking*

Benchmarking bezeichnet die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, oder anders gesagt: den Vergleich mit anderen. Darauf aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt:

„Benchmarking ist der methodische Vergleich von Prozessen und Produkten mit mittels Benchmarks [Referenzpunkte einer gemessenen Bestleistung] als besser identifizierter Vergleichspartner. Die Vergleichspartner werden anhand von Ähnlichkeiten in der eigenen oder anderen Organisationen gefunden. Ziel des Benchmarking ist es, die eigenen Prozesse und Produkte durch das Vorbild des Vergleichspartners entscheidend zu verbessern.“ (Siebert 1998, 6f.)

Ein Problem bei der Übertragung von Benchmarking an Hochschulen stellt der Umstand dar, dass dort ein formales eindimensionales Oberziel fehlt. Ein solches aber gilt als eine wesentliche Benchmarking-Voraussetzung: Einerseits können aus dem Oberziel – bspw. Gewinnmaximierung – stringent Einzelziele und daraus wiederum Benchmarking-Ziele abgeleitet werden. Zum anderen sind präzise Zielbestimmungen Voraussetzung dafür, operationable Benchmarks, also die Kriterien des Vergleichs zu definieren. Hochschulen indes leben gerade aus der Integration von eigentlich unverträglichen Zielen,²² und auch die hochschulgesetzli-

²² Hochschulen prozessieren tagtäglich eine ganze Reihe von Gegensatzpaaren: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatliche Aufsicht, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und

chen Aufgabenbestimmungen sind auf Grund ihres Katalogcharakters nur beschränkt geeignet für die Bildung operationalisierbarer Unterziele.

Alle Teilziele einer Hochschule tragen Sachcharakter, ohne jedoch als Zielsystem einem formalen Oberziel untergeordnet zu sein. Die Sachziele lassen sich unterscheiden in

- *Selbstverwaltungsziele*: Forschung, Lehre incl. Organisation und Durchführung des Forschungs- und Lehrbetriebs, sowie
- *Auftragsverwaltungsziele*: Hausverwaltung, Personalverwaltung, Verwaltung des dem Hochschulzweck dienenden Landesvermögens und dgl. (Sendldorfer 1997, 32f.).

Die besondere rechtliche Situation von Hochschulen eröffnet ihnen in diesen beiden Bereichen unterschiedlich große eigenständige Handlungsspielräume. Für die Auftragsverwaltung ist der rechtliche Rahmen enger gefasst als für die akademische Selbstverwaltung. Externes Benchmarking für den Bereich der Auftragsverwaltung kann aber durchaus auch insofern sinnvoll sein, als sich daraus Änderungsnotwendigkeiten für bestehende Gesetze und Verwaltungsvorschriften ableiten lassen. Die durch das Benchmarking gewonnenen Erkenntnisse können dann als Datenbasis für entsprechende Änderungen Verwendung finden.

Eine entscheidende Größe für die Auswahl von Benchmarking-Objekten ist die Möglichkeit einer aktiven Veränderung der kritischen Variable durch die Organisation selbst. Benchmarking schließt immer mit einer Handlungsempfehlung ab, und diese bezieht sich immer auf die durch die Organisation zu kontrollierenden und zu steuernden Faktoren. Ein schlichter Vergleich von Untersuchungsobjekten ohne Handlungsempfehlungen wäre keine Benchmarking-Untersuchung.

Nun bewegt sich der Handlungsspielraum eines privatwirtschaftlichen Unternehmens zwischen zwei Extrempunkten: Ausweitung des Unternehmens bis zur Erreichung einer Monopolstellung mit Preisdiktat einerseits und Verkauf bzw. Teilung des Unternehmens, weil das eingesetzte Kapital in anderen Anlageformen höhere Zinsen erwirtschaftet, andererseits. Die Bestimmung solcher Extrempunkte mit derartiger Klarheit ist bei Hochschulen naturgemäß sehr viel eingeschränkter der Fall.

Dadurch, dass die hochschulische Auftragsverwaltung strengen Rechtsgrundlagen unterliegt, ist dort nur ein begrenzter Handlungsspielraum für die Umsetzung von ermittelten *best practices* vorhanden. Deutlich geringere Beschränkungen bestehen für die Bereiche der universitären Selbstverwaltung. Benchmarking ist jedenfalls an Hochschulen nur sinnvoll einzusetzen, wenn man sich dieser Einschränkungen von vornherein bewusst ist.

Hinsichtlich der Zielproblematik – fehlendes formales Oberziel – liefert Marsch (1997) beachtenswerte Aufschlüsse. Er hat Benchmarking im Hochschulbereich am Beispiel von drei Studiengängen untersucht. Gegenstand waren die Studienzeiten der Studiengänge Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschaftsingenieurwesen. Das Ziel des Projektes war, „durch eine Veränderung der Studienpläne und eine Verringerung des Umfangs der Prüfungen die Realisierung durchschnittlicher Studienzeiten im Bereich der Regelstudienzeit zu ermöglichen. Als weiteres Ziel sind Anreize für den Studenten für eine kompakte Studienorganisation

herauszuarbeiten und ihre Adaptionmöglichkeiten in Kaiserslautern zu überprüfen“ (ebd., 19).

Hierfür wurden die Studienpläne und Diplomprüfungen der jeweiligen Vergleichsuniversitäten untersucht, indem quantitative Maßeinheiten Verwendung fanden: Anzahl der Semesterwochenstunden, Anzahl der Fachprüfungen und Prüfungsvorleistungen, Anzahl der Studienarbeiten, Seminare und Labore sowie Dauer der Diplomarbeit. „Als anzustrebende Größe wurde der jeweils kleinste, an einer Hochschule realisierte Wert des betreffenden Vergleichskriteriums festgelegt“ (93).

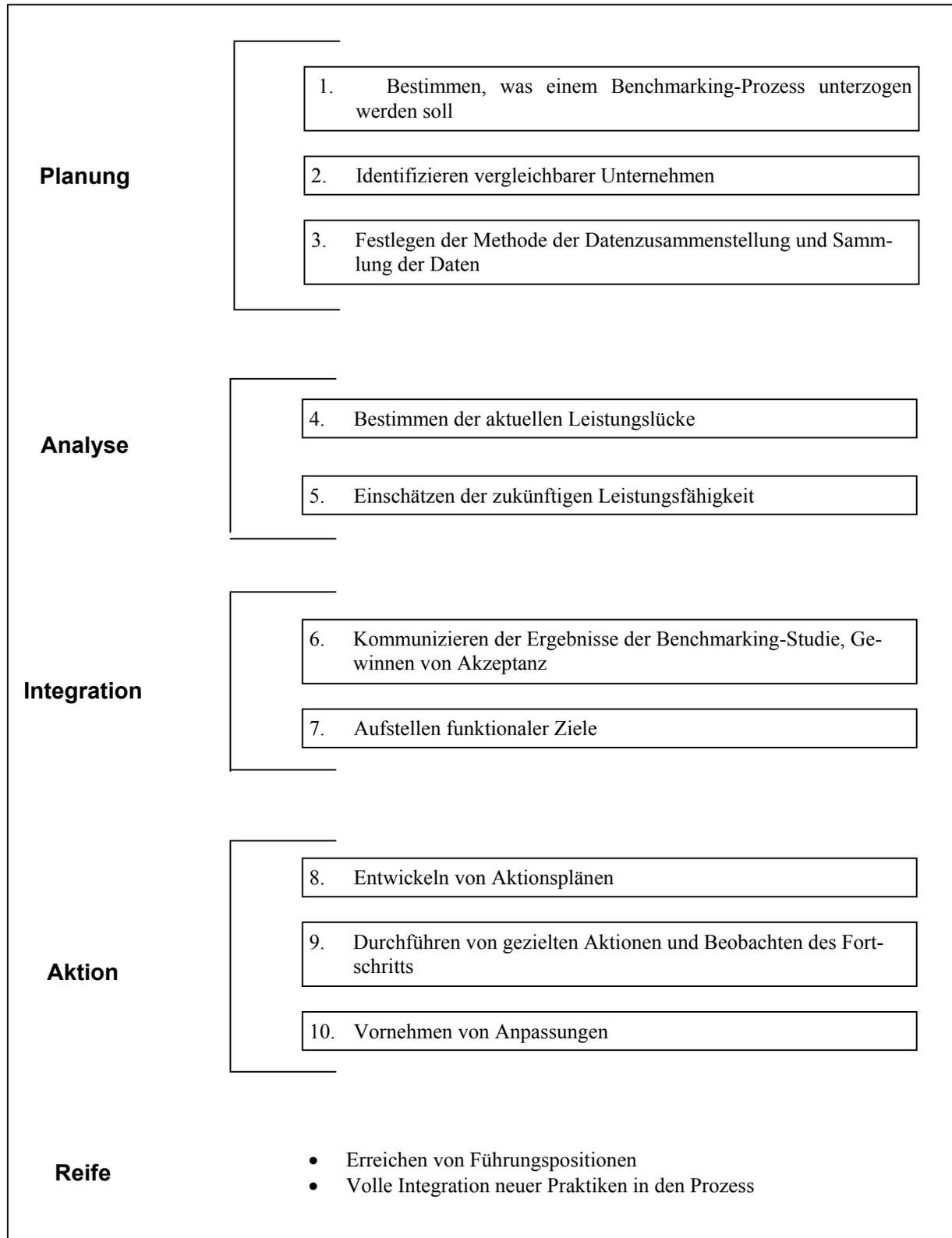
Die daraus entwickelten Empfehlungen für Maßnahmen zur Studienzeitverringerung lassen sich als Orientierung am Mindestmaß beschreiben: Streichung von Stundenzahlen, Verminderung von Prüfungsumfängen und Prüfungsanforderungen, Straffung von Prüfungszeiten, Fristensetzung für Anmeldungen, Abgabe und Abschluss von Studienleistungen und Prüfungen, das Überdenken der Dauer von Berufspraktika. Es handelt sich um keine überraschenden Ergebnisse, wenn das Ziel bedacht wird, unter dem das Benchmarking durchgeführt worden war: Studienzeitverkürzung. Die fachlichen Vorteile aber, die sich an der Universität Kaiserslautern aus den höheren Stundenzahlen, Prüfungsleistungen oder dem längeren Berufspraktikum ergeben, konnten unter der Maßgabe dieses Zieles nicht beachtet werden.

Faktisch standen sich zwei Ziele – umfangreiche fachliche Ausbildung und der Zwang zu Studienzeitverkürzungen aus finanziellen Gründen – gegenüber, ohne in dem Benchmarking von Marsch (1997) abgebildet zu werden. Die Erreichung des einen Zieles geht dann immer zu Lasten der anderen. In einem marktwirtschaftlich organisierten Unternehmen würden solche konkurrierenden Ziele dem betrieblichen formalen Oberziel untergeordnet und die Entscheidung zu Gunsten oder Ungunsten eines Teilsachzieles unter der Prämisse eines maximalen Nutzens für das gemeinsame Oberziel gefällt werden. So einfach kann es sich eine Hochschule nicht machen.

Gleichwohl werden im Hochschulsektor selbst Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche als „Benchmarking“ annonciert, obgleich es sich lediglich um die Zusammenstellung von Kennzahlen handelt. Eine solche Zusammenstellung kann selbstredend auch hilfreich sein, doch handelt es sich zumindest nicht um ein Benchmarking im eigentlichen Sinne. Wenn dann aber die Autoren einer solchen Vergleichserhebung selbst sagen:

„Der durch die Kennzahlen provozierte Erklärungsbedarf ist sowohl innerhalb der Hochschulen als auch zwischen Land und Hochschulen ‚abzuarbeiten‘. Dabei ist die Frage der Qualität von universitären Leistungen zu berücksichtigen, die sich aus den hier vorgelegten Kennzahlen nicht erschließt“ (HIS 2000),

dann haben sie immerhin indirekt bestätigt, dass ihr „Benchmarking“ keineswegs ein Benchmarking ist: *Best practice*-Erfahrungen sind dort noch nicht erfasst, und Handlungsempfehlungen als zwingender Benchmarking-Bestandteil werden erst noch zu erarbeiten sein.



Übersicht 9: *Benchmarking-Prozessschritte*
(mit geringfügigen Änderungen aus Camp 1994, 21)

Einige Hochschulfachbereiche haben in den letzten Jahren sog. Benchmarking-Clubs gegründet: Innerhalb dieser identifizieren und kommunizieren sie kontinuierlich für einzelne Leistungsprozesse die jeweils besten Lösungen (Übersicht 9). Ein Problem hierbei besteht oft darin, geeignete Benchmarking-Partner zu finden, da die jeweiligen Partner sich gegenseitig Organisationsinterna zugänglich machen. So beruht die Idee, Benchmarking-Clubs zu bilden, auch darauf, sich derart vor unerwünschtem Nachaußendringen von Informationen schützen. Im Falle der Hochschulen besteht etwa das Interesse, bestimmte Schwachstellenkenntnisse nicht unbedingt ins Wissenschaftsministerium dringen zu lassen. Zugleich können aber aus der Klubatmosphäre auch Transparenzprobleme resultieren.

Ein Ablaufschema, das auf Hochschulen abgestimmt ist, wird vom „Innovation Network“ (1993) vorgeschlagen.²³ Es besteht aus sechs Schritten:

1. *Select an area of focus*

(„Simply put, be clear about the ‘big picture’ at your school and its most pressing needs. Improvements to which processes will have the greatest bottom-line impact on quality, student satisfaction, productivity and costs, admissions, retention, etc.?”)

2. *Define a benchmarking approach*

(„Regardless of which approach is chosen, to whom should you compare yourself? Many new benchmarkers become unnecessarily fixated on finding the ‘world class’ performer – frequently an impractical task. Indeed, a school simply better than you can still produce the desired result – which is to improve from your current state.”)

3. *Understand your process*

(„Much of the benefit comes from the required analysis of your school’s own operations. Most schools do not have a precise handle on how well certain processes are functioning.”)

4. *Evaluate external process data*

(„Know what is included in unit cost data. ... Understand the cost/effectiveness trade-off. ... Developing a credible ‘apples to apples’ comparison is important, however do not quickly dismiss a school as ‘too different from us.’ ... Be sure data has been thoroughly verified with your benchmarking partners. ... Imprecise or estimated data by your partners is usually not an insurmountable problem.”)

5. *Identify gaps & best practices*

(„The bottom line ... is to understand the practices which drive performance. What explains the gap between you and the best performers?”)

6. *Formulate & implement action plans*

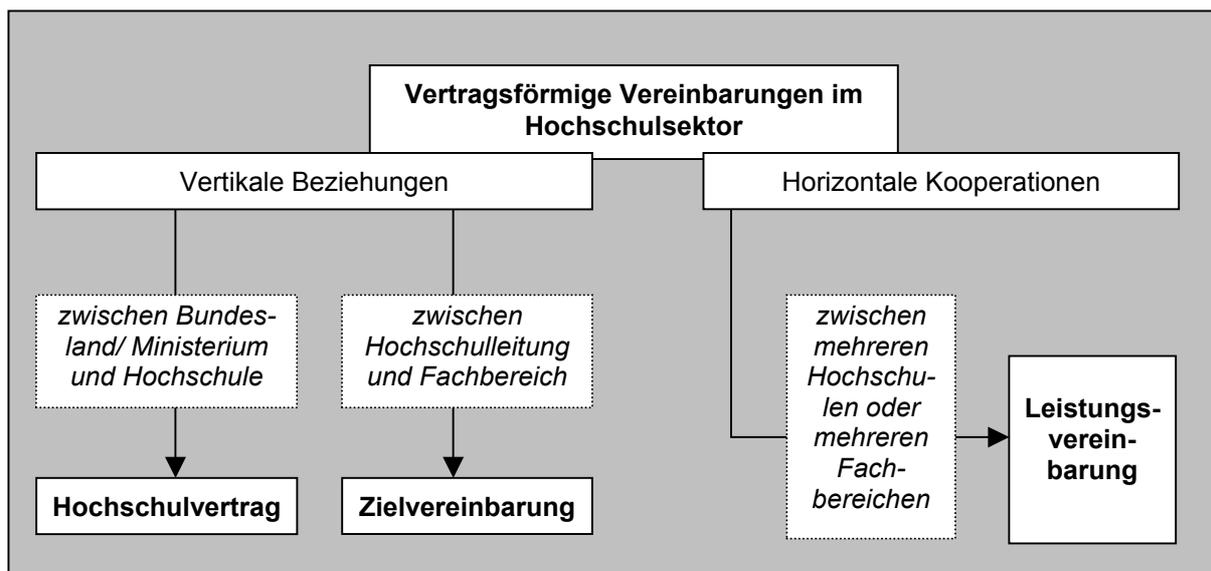
(„Lastly, a methodology must exist for transferring practices and innovations identified through benchmarking into the school. The failure of benchmarking to produce results is often tied to the magnitude of organizational change required to achieve that impact. Many schools do not fully appreciate the extent of change required once the benchmarking exercise has been completed.”)

²³ Vgl. auch „Innovation Network“ (1994) mit einer Darstellung der typischen Fehler bei der Anwendung von Benchmarking im Hochschulsektor.

2.2.9. Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen gelten als Chance, Verbindlichkeit bei der Erfüllung anzustrebender Ziele herzustellen, ohne Steuerung im Sinne von Befehl und Eingriff betreiben zu müssen. Aufträge, Anweisungen und Vorgaben werden durch Vereinbarungen ersetzt. In diesem Sinne lässt sich das Konzept auch als ein hochschuladäquater Gegenentwurf zur Ökonomisierung der Hochschulen betrachten. Gleichwohl kommt es ebenfalls aus der Wirtschaft: Dort als *management-by-objectives* firmierend, ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und MitarbeiterInnen gemeinsam Ziele festlegen und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der MitarbeiterInnen. Aus letzterem ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. (Stahle 1994, 805-807)

In diesem Sinne sind Zielvereinbarungen ein internes Steuerungsinstrument und sollten von anderen Formen vertragsförmiger Vereinbarungen im Hochschulsektor begrifflich unterschieden werden. Sinnvoll ist es, drei Varianten solcher Vereinbarungen zu differenzieren: Der Begriff der *Zielvereinbarung* sollte hochschulinternen Vertragsformen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene – etwa zwischen Rektorat und Fachbereich – vorbehalten bleiben. Sogenannte *Hochschulverträge* hingegen werden zwischen Staat und einzelnen Hochschulen abgeschlossen. Sowohl Zielvereinbarungen wie Hochschulverträge regeln vertikale Beziehungen. Begrifflich davon sind wiederum horizontale Kooperationen abzusetzen: Eine vertragsförmige Zusicherung von Leistungen zwischen zwei Fachbereichen z.B. sollte als *Leistungsvereinbarung* firmieren.



Übersicht 10: Systematisierung vertragsförmiger Vereinbarungen

Zielvereinbarungen und Verträge sind die beiden zentralen Formen des Kontraktmanagements, in die auch im Hochschulsektor Hoffnungen gesetzt werden, wesentliche Insuffizienzen bisheriger Steuerungsmodi ausgleichen zu können.

Zunächst gelten vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen häufig als gleichsam Königsausweg, um Leistungsbewertungsprozessen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen und den besonderen Stellenwert der (institutionellen wie individuellen) Autonomie berücksichtigen zu können. Insoweit scheinen Hochschulverträge und Zielvereinbarungen nicht allein Formalisierungen von Kooperationen zu sein, sondern hochschulpolitisch auch den Charakter eines Formelkompromisses angenommen zu haben: zwischen denjenigen, die einer eher ökonomisierenden, und denjenigen, die einer eher sozialpflichtigen Reform der Hochschulen zu neigen. Das kann durchaus sein Gutes haben, soweit dem zwei gemeinsame Einsichten zu Grunde liegen: Beide Fraktionen besinnen sich darauf, dass die Autonomiebegünstigung der Hochschule aus deren Zwecken abgeleitet ist, und beide betrachten diese autonome Verfasstheit nicht *allein* als Reformhindernis, sondern erkennen darin auch produktive Potentiale, die bspw. über vertragsförmige Vereinbarungen entfaltet werden können.

Weithin unüblich sind allerdings an Hochschulen noch Zielvereinbarungen zwischen MitarbeiterInnen und Vorgesetzten. Gleichwohl wäre vergleichbares durchaus denkbar, etwa als funktionales Äquivalent für die bisherigen Berufungszusagen. Wo bereits mit Zielvereinbarungen gearbeitet wird, werden diese zwischen Leitungen und Organisationseinheiten abgeschlossen. In gemeinsam unterzeichneten Vereinbarungen legen bspw. die Hochschulleitung und ein Fachbereich fest, welche Ziele der Fachbereich in den nächsten Jahren erreichen möchte. Die Hochschulleitung stellt die dafür benötigten Mittel bereit. Von der erfolgreichen Umsetzung der vereinbarten Ziele hängt dann die weitere Mittelzuwendung ab.

Funktional geht es bei innerhochschulischen Zielvereinbarungen „um die Aufhebung der fehlenden internen Zielbildungs- und -verfolgungsfähigkeit angesichts eines hohen Maßes dezentraler Autonomie, die auch – in welchem Umfang, darüber mag man streiten – ein Teil ihrer Organisationsrationalität ist oder, anders gewendet, der kreativen Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre dient“. Anders gesagt: „Das *loosely coupled system* der Universität wird horizontal und vertikal gestrafft.“ (Trute 2000, 138/141)

Ein vordringlich zu lösendes Problem ist hierbei regelmäßig die Sanktionsstruktur: Zielvereinbarungen, die bei Nichterfüllung negative Sanktionen – z.B. Mittelkürzung – vorsehen, bei Erfüllung hingegen lediglich die Beibehaltung des Ausstattungs-Status-quo, produzieren außerordentliche Akzeptanzschwierigkeiten beim Hochschulpersonal. Es muss daher in jedem Falle gesichert werden, dass durch zusätzliche Mittelzuweisungen und/oder interne Umverteilungen negative Sanktionsinstrumente mit positiven Gratifikationen transparent verkoppelt werden.

Im übrigen bieten Zielvereinbarungen aber auch einen immateriellen Anreiz, der sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen lässt: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung dafür ist, dass die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden. Dies wiederum erfordert, dass Zielvereinbarungen auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen.

Genau an diesem Punkt besteht derzeit häufig noch ein wesentliches Problem, wenn etwa das Erstellen einer Fachbereichs-Homepage zum Bestandteil einer Zielvereinbarung wird.

Für eine Anlaufphase kann dieser Umgang mit dem für Hochschulen noch neuen Instrument in Kauf genommen werden, soweit dahinter die Überlegung steht, dass pragmatische Maßnahmen schneller einigungsfähig sind als komplexe Zielsetzungen, und dass es zunächst darauf ankomme, initiative Energien nicht durch zu lange Aushandlungsphasen zu verbrauchen. Ebenso dürften bereits die Diskussionen in Vorbereitung einer Zielvereinbarung wichtig sein, insofern sie implizit Stärken-Schwächen-Kennntnis und Problembewusstsein mit sich bringen. Darauf ließe sich dann in einer zweiten und weiteren Zielvereinbarungsrunden aufbauen, indem die Ambitioniertheit der Vereinbarungsinhalte sukzessive gesteigert wird.

2.2.10. Leistungsanreizmodelle

Leistungsanreizmodellen können die deutschen Hochschulen künftig nicht mehr ausweichen: Sie werden im Rahmen der W-Besoldung und der entsprechenden landesgesetzlichen Regelungen verpflichtend. Dies ändert nichts daran, dass gegen schlicht auf finanzielle Leistungszuschläge fixierte Modelle mit beträchtlicher Überzeugungskraft argumentiert werden kann. Der gesetzliche Zwang, diese einzuführen, wird die Kritik gewiss nicht verstummen lassen. Eher ist damit zu rechnen, dass die ersten Erfahrungen mit dem neuen Modell der argumentativen Aufmunitionierung der Kritik dienen werden. Es gibt allerdings auch konkurrierende Modelle, die nicht allein auf individuelle Besoldungszuschläge fixiert sind: Auf diese wird man sich womöglich nach einigen Jahren Erfahrung mit Leistungszuschlägen hin bewegen müssen.

Leistungsanreizmodelle, die allein besoldungstechnisch gedacht sind und umgesetzt werden, sind zunächst *Bewertungstechnologien* (die sich dann in der Folge individuell in Gestalt eines verminderten, gleichbleibenden oder erhöhten Salärs auswirken). Diese werden daher unten verhandelt.²⁴ Konkurrierende Modelle hingegen sind sehr viel stärker auf die *Qualitätsentwicklung* orientiert. Solche favorisieren in erster Linie nichtfinanzielle Gratifikationen bzw. leistungsabhängig differenzierten Ressourcenzugriff. Ein Modell, das einem konservativen Leitbild von Universität verpflichtet ist, hat am Jahre 2000 der Deutsche Hochschulverband entwickelt. Es kann hier exemplarisch vorgestellt werden:

Der Deutsche Hochschulverband schlägt zum Zwecke „einer Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen“ vor:

- „International hat sich kein anderes System für die Messung von individueller wissenschaftlicher Leistung und für die Förderung des wissenschaftlichen Wettbewerbs so bewährt wie das Berufungssystem. Eine wissenschaftsadäquate und dem wissenschaftlichen Wettbewerb entsprechende Gestaltung der Besoldung sollte daher vor allem in der Stärkung und im Ausbau der leistungs- und wettbewerbsfördernden Elemente des vorhandenen Systems bestehen. Dies setzt voraus, dass wettbewerbsfeindliche Elemente beseitigt werden.

²⁴ vgl. unten unter B. 3.2.4. Leistungsorientierte Besoldung

- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Regelung, dass ein Hochschullehrer, der jenseits des 50. Lebensjahres steht, nicht an eine andere Hochschule berufen werden darf. Damit wird die individuelle Wettbewerbsfähigkeit auf ein Zeitfenster von rund zehn Jahren eingeschränkt. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Aufhebung der Altersgrenzen bei der Berufung.
- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Regelung, dass sich C4-Professoren nach einer Rufannahme drei Jahre lang nicht auf eine andere Professur bewerben dürfen. Sie ist als Kartellvereinbarung der Kultusministerkonferenz nicht nur marktfeindlich, sie verhindert auch Flexibilität und Mobilität der Spitzenkräfte, von denen gerade die Wissenschaft lebt. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Aufhebung der Dreijahressperre für C4-Professoren.
- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Standardisierung von Berufungsgewinnen. Diese Regelung würdigt weder angemessen die individuelle wissenschaftliche Leistung noch ermöglicht sie die Ermittlung des Marktwertes von Spitzenforschern. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Beseitigung der Obergrenzen von Berufungsgewinnen sowie die Ermöglichung ihrer freien Verhandelbarkeit. Um die Mobilität zum Nutzen der Wissenschaft mehr als bisher zu fördern, sind die Berufungsgewinne zu Lasten der Bleibegewinne zu erhöhen.
- Wettbewerbsfeindlich ist das Fehlen jeglichen Anreizes zur Verbesserung der akademischen Lehre. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Einführung eines intelligenten, fächer- und veranstaltungsspezifischen Höregeldsystems, das den studentischen Zuspruch zu Lehrveranstaltungen angemessen honoriert.
- Stärker als durch finanzielle Honorierung sind Hochschullehrer durch immaterielle Anreize zu motivieren. Immaterielle Anreize bieten zudem den Vorteil, größtmöglichen Nutzen bei kleinstmöglichen Kosten zu bringen. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher, besondere Leistungen (in Forschung und Lehre, bei der Drittmittelinwerbung, in der Übernahme von Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung) durch die Gewährung zusätzlicher Forschungsfreiemester oder durch eine zeitweise Absenkung des Lehrdeputats zu honorieren.
- Wesentlicher Anreiz für die wissenschaftliche Leistung von Hochschullehrern ist das Renommee innerhalb der scientific community. Eine besondere Motivation zu herausragender Leistung ist die öffentliche Anerkennung wissenschaftlicher Leistung. Der Deutsche Hochschulverband schlägt daher die Einrichtung eines jährlich vergebenen und hochdotierten Deutschen Wissenschaftspreises (National Scientific Award) vor, der von Bund und Ländern gemeinsam finanziert wird. Dieser ‚deutsche Nobelpreis‘ wird in den einzelnen Fächern vom Bundespräsidenten verliehen. Darüber hinaus werden Sonderpreise zum Beispiel für exzellente fächerübergreifende Forschung, herausragende Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses oder verständliche Vermittlung von Ergebnissen der Wissenschaft in der Öffentlichkeit in Aussicht gestellt.
- Unabhängig von der Berufung schlägt der Deutsche Hochschulverband die Einrichtung von hervorgehobenen ‚distinguished professorships‘ vor. Diese ‚Leuchttürme der Wissenschaft‘ werden auf Vorschlag der Universität vom Land ernannt. Ihre Zahl bestimmt das Land. Die ‚distinguished professorship‘ wird mit einem Festbetrag von monatlich 25.000 DM honoriert.“ (Deutscher Hochschulverband 2000)

Übersicht 11: Deutscher Hochschulverband: Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen

Kern dieses Modells sind also die Stärkung und der Ausbau der leistungs- und wettbewerbsfördernden Elemente des Berufungssystems; die Beseitigung wettbewerbsfeindlicher Elemente wie Altersgrenzen bei der Berufung, Berufungssperren oder Obergrenzen von Berufungsgewinnen; die Einführung von Anreizen zur Verbesserung der Lehre durch ein intelligentes, fächer- und veranstaltungsspezifisches Höergeldsystem; die Schaffung von Anreizen zum verstärkten Engagement in der Forschung durch Gewährung von zusätzlichen Freisemestern und zeitweiligen Lehrdeputatsabsenkungen; symbolische Honorierungen durch einen „Deutschen Wissenschaftspreis“ und die Einrichtung hervorgehobener Eckprofessuren. Mit diesen vorgeschlagenen Instrumenten könne man, so der Hochschulverband, „der überwiegend intrinsischen Motivation von Hochschullehrern gerecht werden“, statt sich auf Leistungsanreize durch finanzielle Anreize zu verlassen (Deutscher Hochschulverband 2000a).

2.2.11. Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP)

Bei KVP handelt es sich um ein wichtiges Element von Total Quality Management-Konzepten. Da Qualitätsverbesserungs-Programme immer auf Perfektion abzielen, sind alle vor diesem Zustand erreichten Stadien noch nicht optimal: Sie müssen daher weiter verbessert werden. KVP sind permanente Fehlersuche und Fehlereliminierungen (vgl. Oess 1993, 84). Es geht also um die Optimierung bestehender Abläufe. Diese sollen unter Einbeziehung neuer Erfahrungen immer wieder angepasst werden.

Der Regelkreis der KVP besteht aus vier Teilvorgängen: Entscheidung über eine Verbesserung und ihre Planung – Ausführung – Erfolgsprüfung – Fixieren der Verbesserung und wieder: Entscheidung/Planung usw. Diese vier Teilvorgänge sind fortwährend zu wiederholen (Deming 1994, 88). Die Wiederholung unterscheidet KVP von Innovationsvorgängen. Innovationen – etwa die Einführung neuer Studiengänge – sind mit der Gefahr verbunden, dass nach abgeschlossenem Vorgang die Qualitätsentwicklung abbricht (Welbers 1998, 113). Dem suchen Kontinuierliche Verbesserungsprozesse entgegenzuwirken.

2.2.12. Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analysen

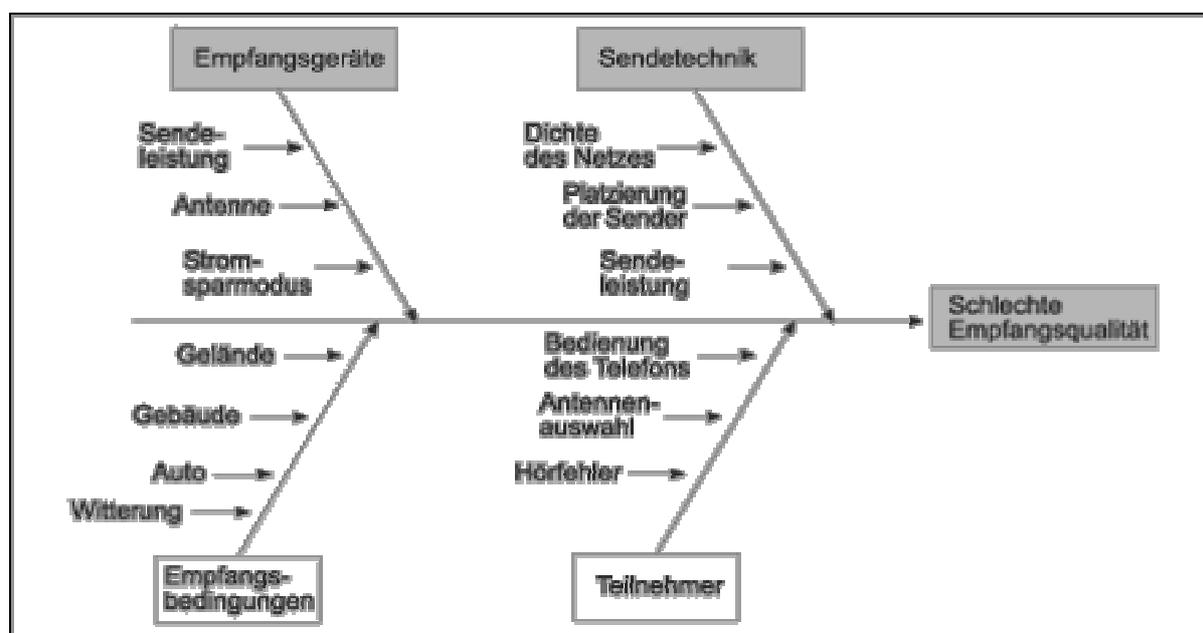
Qualitätssicherung und -entwicklung, die prozessorientiert gestaltet werden, sich also nicht auf eine Qualitätsendkontrolle beschränken, erfordern eine permanente Prüfung und gleitende Korrektur des Prozessablaufs. Das fortwährende Abgleichen von definierten Zielen und laufendem Prozess einerseits sowie das fortwährende Neujustieren des Prozesses auf die definierten Ziele hin andererseits wird durch das Controlling geleistet. Hierzu wird ein Informationssystem benötigt, mit Hilfe dessen jederzeit zu ersehen ist, wo die Vorgänge zielorientiert laufen und wo problematische Abweichungen vorkommen. Dazu müssen die Informationen empfängerspezifisch aufbereitet, d.h. der Datenwust zu verständlichen Auskünften entzerrt bzw. verdichtet werden. Controlling koordiniert also die Planung, die Informationsversorgung und die Erfolgskontrolle. Neben der Ermittlung von Plan-Ist-Abweichungen umfasst es Ursachenanalyse, Maßnahmen zur Gegensteuerung und ggf. sofortige Planänderungen (Lotzkat 1997, 62).

Die Instrumente dieses Qualitätscontrollings sind die der Qualitätsbewertung, wie sie unten erläutert werden. In Abhängigkeit von den Gegenständen der Qualitätsentwicklung und den zur Verfügung stehenden Controllingressourcen sind hierfür Auswahlentscheidungen zu treffen. Dabei empfehlen sich für die spezifischen Bedürfnisse eines hochschulischen Qualitätscontrollings insbesondere Einkreisungstechniken, relationaler Outputvergleich, Benchmarking, Rankings, das Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven, Peer review und indikatorengestützte Bewertungen.²⁵

Wo die Informationen möglichst breit zugänglich gemacht werden – wie es sich etwa an einer Hochschule anbieten würde –, können im Idealfall alle Beteiligten zu Akteuren des Controllings werden. Indem durch gut aufbereitete Informationen Schwachstellen für alle Beteiligten kenntlich werden, lassen sich gezielte Interventionen der Führungsebene zurücknehmen zu Gunsten gleitender Selbstkorrekturen der untergeordneten Ebenen.

Qualitätsmängel haben Ursachen. Diese liegen häufig – wenn sie nicht extern verursacht sind – in prozessimmanenten Schwachstellen. Um solche bearbeiten zu können, müssen sie zunächst identifiziert werden. Dem dienen systematische Schwachstellenanalysen. Ein Beispiel ist die Technik der sog. Fishbone-Analyse, wie sie Bruhn (2003) beschreibt:

„In einem ersten Schritt werden dabei alle potenziellen Einflussfaktoren niedergeschrieben, die ein bestimmtes Qualitätsdefizit in der Leistungserstellung verursachen können. Die Ermittlung dieser Determinanten kann dann über die Brainwriting-Technik erfolgen. Die so ermittelten Faktoren werden in ein Diagramm überführt, das auch als Ishikawa-Diagramm bekannt ist. Am ‚Kopf des Fisches‘ wird das zu lösende Problem eingetragen, die Hauptgräten bilden die zentralen Dimensionen, die auf die Problementstehungen einwirken. Beispiel: Die schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen“ (Übersicht 12).



Übersicht 12: Beispiel eines Fishbone-Diagramms: Schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen (aus Bruhn 2003)

²⁵ vgl. unten unter B. 3.2. Bewertungstechnologien

2.2.13. Wissensmanagement und Lernende Organisation

Lernen ist die Voraussetzung für Anpassungen an neue Umweltbedingungen, die den Erfolg des Einzelnen sichern. Das Konzept der Lernenden Organisation überträgt dies auf Organisationen: Allein veränderungsfähige Organisationen können überleben. Lernend ist eine Organisation dann, wenn sie durch Wissensaufnahme, Wissensproduktion und Verfügbarkeits-sicherstellung des neuen Wissens ihre Abläufe und die Handlungsorientierungen ihrer Mitglieder ständig an neue Gegebenheiten und Erfordernisse anpasst.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass im eigentlichen immer nur Menschen, nicht aber Organisationen als Ganze lernen können, dass aber zugleich Organisationslernen mehr ist als die Summe individuellen Lernens. Das heißt: Es entsteht ein organisationales Wissen, das nicht in den Köpfen der Organisationsmitglieder gespeichert ist, sondern in den Operationsformen der Organisation (Willke 1998, 166). „Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren.“ Diese Wissensbasis ist von den Personen zwar getrennt, kommt aber nicht unabhängig von ihnen in Gang; sie ist jedoch unabhängig von *spezifischen* Personen (ebd., 166/168).

Als Voraussetzung des organisationalen Lernens wird ein von den einzelnen unabhängiges Gedächtnis benötigt – nicht zuletzt, um relevantes Wissen einzelner Organisationsmitglieder auch dann verfügbar zu halten, wenn diese die Organisation verlassen. Insoweit baut die Lernende Organisation auf einem erfolgreichen Wissensmanagement auf. Umgesetzt wird das Konzept mittels technischer Lösungen – z.B. internetbasierte Datenbanksysteme und Expertensysteme, um Wissen frei zugänglich zu dokumentieren – und organisatorischer Lösungen: Verfahrensregeln, Leitlinien, Arbeitsprozessbeschreibungen, Pläne, Organisation der Arbeitsteilung, Arbeitsgruppen, in denen die Erfahrungen der Einzelnen ausgetauscht werden können, Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen, spezialisierte Datenbanken, spezifische Organisationskulturmerkmale. Es geht beim Wissensmanagement um den Kreislauf von Informationen, durch den das Wissen von Einzelpersonen für ganze Organisationen verfügbar wird.

Wissensmanagement lässt sich als ein aus vier zentralen Elementen bestehendes System modellieren (Mandl/Winkler 2001):

1. *Wissensrepräsentation*: umfasst alle Prozesse, die Wissen transparent machen, also z.B. die Identifikation, Dokumentation, Speicherung, Aufbereitung und Aktualisierung von Wissen; ein Beispiel ist das Erstellen von Wissenslandkarten, die eine Transparenz über einzelne Wissensträger in der Organisation ermöglichen;
2. *Wissenskommunikation*: fasst das Verteilen von Information und Wissen, die Vermittlung von Wissen und die wissensbasierte Kooperation zusammen; dies ist mehr als die Erstellung einer gelungenen technischen Plattform, sondern umfasst vielmehr auch eine Organisationskultur, in der das Teilen von Wissen honoriert wird oder in der den MitarbeiterInnen Zeit für Kommunikation und Kooperation zur Verfügung steht;
3. *Wissensgenerierung*: dazu zählen externe Wissensbeschaffung, die Schaffung personaler und technischer Wissensnetzwerke wie auch die gemeinsame und individuelle Wissensentwicklung; Wissensrepräsentation wie -kommunikation leisten hierzu einen erheblichen Beitrag, da auf dieser Basis neues Wissen entstehen kann;

4. *Wissensnutzung*: hierzu gehören Prozesse wie das Umsetzen von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie das Übertragen von Wissen in Produkte und Dienstleistungen; hilfreich hierfür können Kompetenzzentren innerhalb einer Organisation sein oder eine nutzerfreundliche Infrastruktur.

Das Ziel all dieser Bemühungen ist, aus Informationen Wissen werden zu lassen und einen Kreislauf von Wissen zu erzeugen, durch den das Wissen von Einzelpersonen für die ganze Organisation verfügbar wird. Ob eine Organisation dann tatsächlich auch eine lernende ist, erweist sich freilich erst an den Wirkungen: Sie muss Strukturen herausbilden, um ihre Strukturen zu ändern bzw. Regeln entwickeln, um ihre Regeln zu ändern (Ehse et al. 2001, 15):

„Lernen ist hierbei als eine paradoxe Anforderungen zu verstehen: Es ist darauf gerichtet, Formalisierungen einzuziehen, die systematisch und regelgeleitet Erwartungen durchkreuzen und Entformalisierungen bzw. Regelabweichungen ermöglichen. [...] Erst wenn das Neue, Unerwartete, Unübliche aus seinem Zufallsstatus durch Selektion herausgehoben und in die Strukturebene der Organisation eingebaut wird, wird die Abweichung für die Entwicklung der Organisation bedeutsam [...] Organisationales Lernen findet also statt, wenn eine Organisation auf der Basis einer Selbstbeobachtung von der Routine abweichende Entscheidungen trifft und diese Entscheidungen als Prämisse zukünftiger Operationen in ihre Struktur aufnimmt. Qualitätsmodelle dürfen deshalb auch keine Zustände festschreiben, sondern sie müssen organisationales Lernen unterstützen.“ (Ebd., 15-18)

2.2.14. *Innovationsmanagement*

Innovationen sind ein zentrales Thema für die Qualitätsorientierung an Hochschulen: Neben der Sicherung von Standards ist die Ermöglichung und Durchsetzung von grundsätzlichen Neuerungen wesentliche Aufgabe des Forschungsmanagements, im weiteren dann aber auch der Nachwuchsförderung und des Lehrbetriebs.

Eine Innovation ist eine solche Änderung des bisherigen dominanten Schemas eines bestimmten Ablaufs, die den Akteuren Vorteile verschafft bspw. ihre Position innerhalb wettbewerblicher Strukturen verbessert. Der Innovationsbegriff enthält zwei miteinander verbundene zentrale Elemente: Zum einen stellt eine Innovation eine Neuheit oder (Er-)Neuerung dar, die sich zum anderen mit einem spürbaren Wechsel verbindet. Prozessual muss eine Innovation zunächst entdeckt oder erfunden und sodann eingeführt, angewandt und institutionalisiert werden. Zugleich ist eine Innovation nicht allein eine Änderung, sondern auch eine Befestigung: „Innovation kann ... als gleichzeitige Grenzüberschreitung und neue sachliche, zeitliche wie soziale Eingrenzung verstanden werden ... Grenzüberschreitung findet durch Grenzziehung statt“ (Bechtle 1999, 43).

In der Wissenschaft müssen Innovationen häufig gegen soziale Widerstände durchgesetzt werden, da die Träger der bisher dominanten Muster ihre Reputation und Machtpositionen nutzen, um ihre Ansätze – häufig ihr Lebenswerk – gegen Infragestellungen zu immunisieren. Zwar werden Innovationen dadurch nicht dauerhaft verhindert. Raymond E. Spier (2002, 102) hat z.B. nachgewiesen, dass das Peer-review-System Innovationen durchaus hemmen, aber letztlich nicht verhindern kann: Revolutionäre Ansätze würden, wenn ihre Veröffentlichung in den zentralen Zeitschriften abgelehnt werde, problemlos in zweit- und dritrangigen Journalen publiziert, so dass die Zugänglichkeit gesichert werde, wenn auch verspätet. Doch kann

es für leistungsbewusste Hochschulen keine zufriedenstellende Handlungsmaxime sein, Innovationen lediglich nicht zu verhindern. Vielmehr müssen sie durch aktives organisationelles Handeln ermöglicht und ihr Entstehen befördert werden.

In der Wirtschaft ist Innovationsmanagement die strategische und operative Führung und Organisation von Innovationsprozessen, die deren Spezifika systematisch in die Prozessgestaltung einbeziehen. Solche Spezifika sind insbesondere: Risiko- und Fehlertoleranz, daraus folgend die zwingende Notwendigkeit von Rückkopplungen und Überlappungen der einzelnen Prozessstufen. Anwendungsmöglichkeiten eines so verstandenen Innovationsmanagements können im Hochschulsektor in jedem Falle im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und des Technologietransfers bestehen.

Darüber hinaus muss hochschulisches Innovationsmanagement aber weniger in der zielgerichteten ‚Produktion‘ von bestimmten Innovationen bestehen, sondern in der Erzeugung und Erhaltung eines innovationsgeneigten Organisationsklimas. Dazu gehört insbesondere ein fehlertolerantes Umfeld. Denn Innovationsmanagement ist grundsätzlich dilemmatisch und in der Forschung insbesondere: Innovation setzt das voraus, „was sie permanent oder evolutionär, radikal oder inkrementell hinter sich lassen und zerstören muß. Innovation ist *das* Phänomen des so schwierigen ... Verhältnisses von *Struktur* und *Prozeß*, die sich wechselseitig voraussetzen, aber nie deckungsgleich werden“ (Bechtle 1999, 48f.).

Wie etwa lässt sich kalkulierte Zufälligkeit organisieren, auf die Forschungsinnovationen existenziell angewiesen sind? Wäre völlige Fehlervermeidung ein Ziel der Organisation von Forschungsprozessen, dann würden die Beteiligten notwendigerweise Risikovermeidungsstrategien ausbilden. Das würde die Neigung zum Verfolgen unorthodoxer Wege beträchtlich vermindern. Innovationsmanagement benötigt demnach die Akzeptanz von Fehlern und einen angemessenen Umgang mit Fehlern. Letzteres bedeutet: Aus Fehlern muss gelernt werden. (Vgl. Krott 1999, 30) Das Ziel dieses Lernens lässt sich in der Faustregel, dass jeder Fehler immer nur einmal gemacht werden sollte, formulieren. Im übrigen aber muss gelten, dass Hochschulen das „straffreie Experimentieren mit unsicheren Möglichkeiten“ (Kern 2002, 84) ermöglichen.

An Hochschulen besteht das Problem innovationsbezogenen Handelns hauptsächlich aber darin, dass die Organisation Universität bislang immer „nur dann innovieren (konnte), wenn sie gleichzeitig expandieren konnte“ (von Wissel 1998, 50). Dem steht heute der gern behauptete Zusammenhang von Sparzwängen einerseits und Kreativität und Freisetzung innovativer Impulse andererseits gegenüber. Doch ist ein solcher Zusammenhang durch die jüngere Wissenschaftsgeschichte nicht belegbar:

„Institutionelle Innovation im universitären Wissenschaftsbereich war bislang stets mit Expansion und Addition verbunden. Konflikte mit traditionellen Ansätzen konnten so vermieden werden. Der außerhalb der Hochschule so gerne verwendete Nexus zwischen Sparen und inhaltlicher und organisatorischer Kreativität ist innerhalb der Hochschule bislang Legende geblieben. Folgerichtig führt strukturelle Kontraktion zunächst einmal nicht zu Innovation, sondern zu ihrem Gegenteil, einer Rückbesinnung auf disziplinäre Essentials.“ (Ebd., 49)

Einsparungen aber bewirken nicht allein einen Abbau wissenschaftlicher Potentiale in der Fläche, sondern zugleich eine dadurch geförderte Verhaltensdisposition: „riskante, inter- und transdisziplinäre Erkenntnispfade, die durch die jeweilige akademische Zunft noch nicht ‚ab-

gesichert' sind, ... zugunsten einer Konzentration auf das ‚Bewährte' zu verlassen“ (Bultmann 1998, 211).

Im Rahmen budgetierter Finanzausweisungen an Hochschulen dürfte es nur einen Weg geben, um mit diesem Problem umzugehen: die Unterscheidung von volumen-, leistungs- und innovationsbezogener Finanzierung, wie sie der Wissenschaftliche Beirat Niedersachsen (1998, 21) vorgeschlagen hat:

„Die volumenbezogene Finanzierung zielt auf die Kostenerstattung für die im Rahmen von Leistungsaufträgen staatlich definierten Aufgaben der Hochschule ab ... Die leistungsbezogene Finanzierung ... soll Anreize zu Verhaltensänderungen im Sinne staatlicher Leistungsziele erzeugen. Die innovationsbezogene Finanzierung ist auf spezielle Anreize zur Realisierung von Innovationen in Leistungsprogrammen, Strukturen und Prozessen der Hochschulen ausgerichtet. Die Zuweisungskriterien in den drei Bereichen sollten aufeinander abgestimmt sein.“

2.2.15. *Partizipatives Management*

Partizipatives Management ist ein Führungshandeln, das sämtliche Ebenen der Organisation aktiv einbezieht in die Organisationsentwicklung und dabei den einzelnen MitarbeiterInnen so viel Autonomie wie möglich einräumt. Im Deutschen wird oft auch schlicht von ‚Mitarbeiterbeteiligung' gesprochen – wogegen nichts einzuwenden ist, solange sich alle Beteiligten darüber im klaren sind, dass damit ein konzeptioneller Ansatz gemeint ist und nicht lediglich ein alltagssprachlicher Begriff gebraucht wird. Mitarbeiterbeteiligung zielt auf sog. Empowerment: die Beschäftigten sollen in die Lage versetzt werden, eigenverantwortlich zu handeln, Entscheidungen selbständig zu treffen und nicht allein Vorschriften und Anweisungen auszuführen. Die wichtigsten Elemente der Mitarbeiterbeteiligung sind zweierlei: die aktive Beteiligung der einzelnen auf allen Hierarchieebenen und die Schaffung individueller Handlungsspielräume durch Dezentralisierung. Instrumente hierfür können sein (vgl. Stöbe 1998, 150-159):

- die *Mitarbeiterbefragung*: in der Regel am Anfang eines Prozesses platziert, dient der Bestandsaufnahme von Meinungen, Wünschen und Problemen, sollte anonym sein, um auch heikle Dinge offen zu legen, kann später wiederholt werden, um Auswirkungen von Veränderungen feststellen zu können; Inhalte: Arbeitszufriedenheit – Arbeitsklima, Bezahlung usw. –, Beurteilung des Führungsverhaltens der Vorgesetzten, Ermittlung Weiterbildungsbereitschaft und -bedarf, Erfragen des Images der Organisation bei ihren eigenen Mitgliedern, Abfrage von Verbesserungsvorschlägen, Klärung der Akzeptanz von Modernisierungsmaßnahmen;
- *Projektgruppen*: zum einen als Qualitätszirkel, die Alltagsprobleme des Arbeitsprozesses thematisieren und nach Lösungen unter Beteiligung aller betroffenen Personen suchen; zum anderen im Rahmen eines Projektmanagements für komplexe Problemlösungen: mit einer Lenkungsgruppe und Untergruppen für die Bearbeitung bestimmter Teilfragen;
- *Dezentralisierung*: Verantwortungsübertragung und dezentrale Ressourcenverfügung, also Delegation von Entscheidungsbefugnissen dorthin, wo die größte Sach- und Problemnähe besteht.

Bestandteil eines partizipativen Managements ist die sog. bottom-up-orientierte Willensbildung. Im Zusammenhang mit der Mitarbeiterorientierung wird die Auffassung vertreten, Willensbildungsprozesse müssten von unten nach oben organisiert sein, statt, wie bisher in öffentlichen Verwaltungen und sonstigen Einrichtungen üblich, top-down. Das stärke die Motivation der MitarbeiterInnen und mobilisiere die individuellen Erfahrungen für kontinuierliche Verbesserungsprozesse. Da jedoch auch Top-down-Prozesse Vorteile bieten, werden in der Praxis meist Mischformen bevorzugt: Top-down sichert eine präzise Benennung der Absichten und eindeutige Terminsetzungen. Bottom-up bezieht die Organisationsmitglieder ein, welche die Veränderungen umsetzen sollen und wirkt dadurch Boykottbemühungen oder Unterlaufensstrategien entgegen.

2.2.16. *Balanced Scorecard*

Nicht nur an Hochschulen, sondern auch im Bereich erwerbswirtschaftlicher Unternehmen wirkt sich eine Reihe von Nachteilen, welche die meisten Steuerungskonzepte aufweisen, problematisch aus. So ist die Ausrichtung auf Zahlen, wie sie das Rechnungswesen kennzeichnet, per se vergangenheitsorientiert und gibt wenig Auskunft über vorhandene Potentiale und daraus folgende mögliche Entwicklungen (Müller 2000, 62). Erfolgsaussichten für angestrebte Ziele werden vorrangig intuitiv beurteilt, da die Controlling-Instrumentarien für systematische Prognosen ungenügend sind. Neben den *hard facts* der Organisation – also Daten – spielen die *soft facts* – weiche Erfolgsfaktoren – allenfalls eine ornamentierende Rolle. Eine angemessene Multiperspektivität der Betrachtung blieb bislang unerreicht.

Darauf versucht das Konzept der Balanced Scorecard zu reagieren (vgl. Kaplan/Norton 1997). „Balanced“ meint hier eine gleichgewichtige Berücksichtigung der wesentlichen Perspektiven, die einzubeziehen zur Umsetzung einer Organisationsstrategie notwendig ist. „Scorecard“ beschreibt ein übersichtliches Erfassungs- und Darstellungsschema der einzelnen strategischen Ziele, der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und Aktivitäten (Röbken 2003, 103).

Konzeptionell besteht Balanced Scorecard aus zwei Elementen: (a) Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven sowie (b) klare und systematische Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten einschließlich der Integration eines transparenten Zielsystems²⁶ und Leistungsindikatorensystems²⁷:

- Die Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven ist eine gleichgewichtige Berücksichtigung wesentlicher Perspektiven: der finanzwirtschaftlichen, der Kunden-, der internen Prozess- und der Entwicklungsperspektive. Diese Perspektiven bauen aufeinander auf:

„Qualifizierte und motivierte Mitarbeiter sind Voraussetzungen für einen funktionierenden und effizienten Prozess der Leistungserstellung, durch den dann wiederum Kunden gewonnen und an das Unternehmen gebunden werden können, wodurch die Voraussetzung für finanzwirtschaftlichen Erfolg ... gegeben ist.“ (Müller 2000, 62)

²⁶ dazu ausführlich auch oben unter B. 2.2.4. Zielsystem

²⁷ dazu ausführlich unten unter B. 3.3. Leistungsindikatoren

- Die klare und systematische Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten bedeutet, dass eine formulierte Organisationsstrategie in konkrete Zielvorgaben übersetzt wird, die Zielvorgaben mit Maßstäben der Zielerreichung zu versehen sind, so dass daraus zielführende Aktivitäten abgeleitet werden können.

Röbken (2003, 107) beschreibt, wie die Reykjavik University aus den vier Betrachtungsperspektiven ihre strategischen Ziele formuliert hat. Beispielhaft sei hier die Perspektive der internen Prozesse wiedergegeben. Die strategischen Ziele lauten dort:

- Optimieren der Kommunikationswege, Entwicklung kundengerechter und moderner Verwaltungsprozesse;
- Etablierung einer Forschungskultur;
- Entwicklung bedarfsgerechter Lehrmethoden, Curricula, Studienprogramme.

Sodann waren die für das Erreichen dieser strategischen Universitätsziele wesentlichen Faktoren und die Key Performance Indicators zu bestimmen. Bei letzteren handelt es sich um Kennzahlen bzw. qualitative Indikatoren, die es erlauben, den jeweiligen Zielerreichungsgrad zu erfassen. Als ausgewählte Kennzahlen zur Leistungserfassung hinsichtlich des Zieles „Etablierung einer Forschungskultur“ werden genannt:

- Aufgewendete Arbeitszeit für Forschung : Aufgewendete Arbeitszeit für Lehre;
- Anzahl der Dissertationen : Zahl der jährlichen Abschlussprüfungen;
- Zeitaufwand für Forschungstätigkeit : Gesamtarbeitszeit;
- Anzahl der referierten Zeitschriftenartikel : Anzahl des wissenschaftlichen Personals;
- Volumen der akquirierten Forschungsgelder pro Jahr;
- Zahl der Preise, Auszeichnungen und Ehrungen (ebd., 111).

Eine exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen hat Lerchenmüller (2002, 6f.) entwickelt:

Übersicht 13: Exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen

I. Kundenperspektive				
	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
<i>Direkte Kunden</i>				
Bewerber/innen	Ausfüllung aller Studienanfängerplätze	Anzahl % der Anfängerplätze	Erhöhung der Anzahl der studierwilligen Ausländer	Anzahl % der Plätze
Studierende	Ausfüllung aller Studienplätze	Anzahl % der Studienplätze	Ausfüllung aller Master-Studienplätze	Anzahl % der Master-Studienplätze
Arbeitgeber	Verbesserung der Arbeitsmarktakzeptanz	Anzahl Arbeitgeber Qualität der Arbeitgeber	Image der Hochschulen, Bekanntheitsgrad je Hochschulart	Durchschnittsbewertung, Bekanntheitsquote je Hochschulart
Auftraggeber für Forschung	Erhöhung der Forschungspotenziale	Drittmittel	Erhöhung der Forschungsquotenziele gesamt	Drittmittel gesamt
Auftraggeber für Fort- und Weiterbildung	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale	Weiterbildungseinnahmen	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale gesamt	Weiterbildungseinnahmen gesamt
<i>Indirekte Kunden</i>				
Schulen u.ä.	Information und Akquisition	Abschöpfungsquote Abiturienten im Einzugsgebiet	Information und Akquisition gesamt	Abschöpfungsquote Abiturienten gesamt

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Gesellschaft (Politiker, Parlamentarier)	Verbesserung der politischen Akzeptanz in der Region	Anzahl politischer Kontakte in der Region	Verbesserung der politischen Akzeptanz insgesamt	Anzahl politischer Kontakte insgesamt
Gesellschaft (Ministerien)	Erhöhung von Akzeptanz und Autonomie der Hochschule	Anzahl akzeptierter hochschulinterner Entscheidungen	Erhöhung von Akzeptanz und Autonomie insgesamt	Anzahl akzeptierter hochschulinterner Entscheidungen insgesamt
Gesellschaft (Öffentlichkeit, Medien)	Erhöhung gesellschaftlicher Akzeptanz, Intensivierung der Medienpräsenz der Hochschule	Befragungsergebnisse bzgl. Hochschule, Anzahl der Medienauftritte der Hochschule	Erhöhung gesellschaftlicher Akzeptanz, Intensivierung der Medienpräsenz der Hochschule	Befragungsergebnisse insgesamt, Anzahl der Medienauftritte der Fachhochschulen insgesamt
2. Finanzperspektive				
	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Staatliche Hochschulmittel	Erhöhung	Euro-Betrag, Anteil in % am Etat der Hochschulart	Erhöhung	Euro-Betrag, Anteil Hochschuletat am Landesetat in %
Private Hochschulmittel	Erhöhung	Euro-Betrag, Drittmittel, Anzahl Stiftungsprofessuren	Erhöhung	Euro-Betrag, Drittmittel, Anzahl Stiftungsprofessuren
3. Perspektive Lernen und Entwicklung²⁸				
	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Personalqualifikation	Verbesserung der Qualität bei Berufungen, Verbesserung der Qualität sonstiger Mitarbeiter	Beurteilung durch Berufungskommission Ausbildungshöhe	Verbesserung der Qualität bei Berufungen, Verbesserung der Qualität sonstiger Mitarbeiter	Reduzierung der Abgänge qualifizierter Professoren, Einstufung sonstiger Mitarbeiter
Personalmotivation	Erhöhung der Beteiligung	Befragungsergebnisse	Verstärkung der Mitarbeit an übergeordneten Aufgaben	Anzahl der Beteiligten an übergeordneten Projekten
Leistungsfähigkeit Info-System	Controlling, Interdisziplinarität	Peer Evaluation	Aufbau Controlling für Hochschulbereich	Länderübergreifende Evaluation
Virtuelle Angebote	Erstellung und Verbreitung	Anzahl Angebote	Erstellung und Verbreitung	Anzahl Angebote insgesamt
4. Perspektive Interne Geschäftsprozesse				
	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
<i>Aufgabengebiete</i>				
Lehre	Qualität, Aktualität	Lehrpreise	Qualität, Aktualität	TQM-Resultate, Evaluationsergebnisse, Akkreditierte Studiengänge

²⁸ „Lernen“ steht hier für Lehren und Studieren; „Entwicklung“ deshalb, da das Modell für Fachhochschulen entwickelt wurde, wo der Autor – ein FH-Professor – offenkundig keine Forschung angesiedelt sieht. „Entwicklung“ kann insoweit auch durch „Forschung“ ersetzt werden.

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Forschung	Intensität, Qualität	Evaluationsergebnisse, Ist-Plankosten-Vergleich, Forschungspreise	Intensität, Qualität	Evaluation der Forschungsergebnisse, Input-Output-Relationen gesamt
Studiengangsentwicklung	Qualität, Aktualität Senkung der Flop-Rate	Neue Studiengänge pro Jahr, Evaluations- und Akkreditierungsergebnisse	Qualität, Aktualität Senkung der Flop-Rate	Entwicklungskosten gesamt, Auslastungsgrad neuer Studiengänge, Akkreditierungsquote
Studentenverwaltung	Erhöhung der Wirtschaftlichkeit, Erhöhung der Zufriedenheit	Kosten je Student/in je Mitarbeiter, Evaluationsergebnisse	Erhöhung der Wirtschaftlichkeit, Erhöhung der Zufriedenheit	Kosten je Student/in je Mitarbeiter gesamt, Evaluationsergebnisse gesamt
Einsatz von Leistungsfaktoren				
Personal	Wirtschaftlichkeit, zeitliche Anpassung an Arbeitsanfall	Personalstunden/Kosten je Student, Evaluationsergebnisse	Wirtschaftlichkeit, zeitliche Anpassung an Arbeitsanfall	übergreifende Produktivitäten, Evaluationsergebnisse gesamt
Raum	Auslastung	Raumbelegungs-Quoten	Auslastung gesamt	Raumbelegungs-Quoten gesamt
Sachmittel	Auslastung, Senkung der Ausfälle	Mediennutzung, Labornutzung, Ausfallhäufigkeit	Auslastung, Kostensenkung	Nutzungsquoten gesamt, Kosten gesamt

Quelle: Lerchenmüller (2002, 6f.)

Die so operationalisierten Ziele müssen dann ggf. in Unterziele ausdifferenziert werden, die Maßstäbe sind als Messwerte Soll und Ist zu erfassen, und bei etwaigen Differenzen sind Maßnahmen zu bestimmen, mit deren Hilfe die Differenz zu schließen ist. Ein Beispiel aus der sog. Kundenperspektive:

	Ziele	Messgröße	Messwert		Maßnahmen
			Soll	Ist	
Studierende	Kapazitätsauslastung generell	Auslastungsgrad: % der Studienplätze	100%	75%	Verringerung der Kapazität, Erhöhung der Bewerberzahl
	Kapazitätsauslastung Masterstudienplätze	Auslastungsgrad: % der Master-Studienplätze	100%	50%	Akquisition im Ausland, Werbung an Hochschulen
	Reduzierung Studienabbruch generell	Drop-Out-Quote: % der Studienanfänger	15%	20%	Einrichtung von Tutorien in Fächern mit hoher Drop-Out-Quote
	Reduzierung Studienabbruch in höheren Semestern	Anteil Studienabbrücher je Semester	Bis Sem. 2 80%, Sem. 3-6 20%, Sem. 7-8 0%	60%, 30%, 10%	Anhebung Anforderungen in Sem. 1-2

Übersicht 14: *Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“* (aus Lerchenmüller 2002, 8)

Bereits die Darstellung der Soll- und Ist-Werte sichert, dass alle Organisationsmitglieder sich jederzeit über Inhalte und Zielerreichungsgrad informieren können. Zudem lassen sich damit negative Entwicklungen frühzeitig erkennen und Gegenmaßnahmen ergreifen.

Röbken (2003, 115-117) fasst an Hand ihrer Auswertung der Reykjaviker Erfahrungen zusammen, welche Vor- und Nachteile Hochschulen aufweisen, um mit einer Balanced Scorecard zu arbeiten. Als hinderlich erweise sich z.B., dass weder ein Konsens über die Organisationsziele existiere noch eine Größe, die in ihrer Orientierungswirkung ähnlich dominierend wäre wie z.B. das Gewinnziel bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmen. Es könne daher nicht vorausgesetzt werden, dass der strategische Überbau, den die Balanced Scorecard voraussetzt, bereits vorhanden ist. Überdies sei die Möglichkeit zur intervenierenden Kontrolle reduziert, denn Wissenschaft funktioniert vornehmlich selbstorganisiert und steuerungsresistent: „Insofern mag eine Balanced Scorecard die Hochschulentwicklung zwar besser beobachtbar machen, sie löst aber noch nicht das Problem der Beeinflussung dieser Entwicklung.“ (116)

Desweiteren könne der gestiegene Dokumentationsaufwand beim Hochschulpersonal auf Abwehrreaktionen führen. Hier komme es darauf an, eine Atmosphäre zu schaffen, in der ein ansteigender Administrationsbedarf nicht mit zunehmender Kontrolle von oben gleichgesetzt werde. Schließlich sei die methodische Vorgehensweise zur Verbindung der strategischen Ziele durch Ursache/Wirkungsketten bislang ungeklärt. Oftmals würden die kritischen Erfolgsfaktoren auf Grundlage der Intuition des verantwortlichen Entscheidungsträgers ausgewählt und seien daher stark von aktuellen Problemen geprägt. In der Folge müsse die Balanced Scorecard dann häufig Korrekturen unterzogen werden, was die Akzeptanz sinken lässt.

Förderlich hingegen wirke die an Hochschulen recht stark ausgeprägte Dokumentationskultur: Damit füge sich die Notwendigkeit, Daten in das Leistungsindikatorensystem einzuspeisen, relativ gut in das Organisationsgeschehen einer Hochschule. Auch gebe es häufig bereits eine entwickelte Infrastruktur – etwa Forschungsdatenbanken –, innerhalb derer Daten systematisch erfasst werden. Im Vergleich zu Unternehmen erlaube das im Durchschnitt sehr hohe Ausbildungsniveau des Personals überdies, die Balanced Scorecard in einer sehr dezentralen Weise umzusetzen.

Als wesentliche funktionale Vorzüge der Balanced Scorecard wird – neben der Integration von *hard & soft facts* sowie der transparenzerzeugenden Funktion – beschrieben, dass Entwicklungsszenarien auf ihre Erfolgsaussichten hin überprüft werden können. So lassen sich Entwicklungskosten an der Leistungsfähigkeit der Organisation orientieren und ggf. in verträgliche Teilabschnitte staffeln.

Als Vorgehensweise für die Entwicklung einer Balanced Scorecard empfehlen Kaplan/Norton (1997, 10) einen vierstufigen Prozess: (1.) Vision für die Organisation formulieren; (2.) Strategische Ziele der Organisation festlegen; (3.) Maßstäbe und Zielwerte je Maßstab definieren; (4.) Aktivitäten ableiten.

3. Verfahren der Qualitätsbewertung

3.1. Bewertungsprogramme

Eine ganze Reihe der Bewertungsprogramme zeichnet sich dadurch aus, dass sie methodische oder inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Aus den jeweiligen Zielsetzungen, Auftraggebern und Adressaten ergeben sich jedoch Spezifika, welche die Unterscheidung notwendig machen.

Das traditionell bedeutendste Qualitätsbewertungsprogramm stellt die *systematische Gutachtung* dar, im bundesdeutschen Hochschulsystem bspw. sehr ausgefeilt im Rahmen der Einwerbung von DFG-Forschungsmitteln. *Berichtssysteme* zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie von außen auferlegt, von den Berichtsobjekten aber selbst realisiert werden. *Monitoring* bezeichnet eine methodisch kontrollierte Langzeit-Beobachtung. Auf den Techniken der überkommenen (Fremd-)Begutachtung, der (Selbst-)Berichtssysteme und des Monitorings aufbauend, doch weit umfassender angelegt, hat sich die *Evaluation* zu einem immer mehr angewandten Bewertungsprogramm an Hochschulen entwickelt. *Komplexe Rankings* sind Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen, dabei die Komplexität des Gegenstands abzubilden und den jeweiligen Vergleich in einer Rangliste abzubilden. Im Zuge der Öffnung für Qualitätsmanagement gelangt seit kurzem auch die *Zertifizierung* an die Hochschulen. In Zukunft an Bedeutung gewinnen wird daneben die – der Zertifizierung methodisch ähnliche – *Akkreditierung* (die aus Hochschulsystemen anderer Länder, insbesondere im angelsächsischen Raum, bereits länger bekannt ist). Gleiches ist für den *Qualitätsaudit* zu vermuten. *Benchmarking* ist ein prozessorientiertes Qualitätsmanagement-Instrument, wird aber mitunter auch zu Zwecken der Ergebnisbewertung verwendet; es beinhaltet in jedem Falle Qualitätsbewertungsanteile.

3.1.1. Systematische Gutachtung

Als *Bewertungsprogramm* – und nicht nur Bewertungstechnologie – wird die Gutachtung vor allem im Rahmen der Einwerbung von Forschungsdrittmitteln angewandt. Hierbei geht es technisch um eine Prognose über künftige, nämlich die beantragten Forschungsvorhaben. Damit ist auch der wichtigste Unterschied zur Evaluation benannt: Diese ist eine Bewertung *erbrachter Leistungen*.

Das Bewertungsprogramm „Systematische Gutachtung“ besteht nicht allein aus der *peer review*,²⁹ sondern beinhaltet auch ausgefeilte Regelungen für die Antragsberechtigung und Antragstellung, die Auswahl der Gutachter (bei der DFG etwa durch *community*-interne Wahlen) und die Definition strategischer Forschungsfelder, die vorrangig gefördert werden. Insbesondere das *Ziel* der Aktivitäten aber zeichnet sich durch kaum zu übertreffende Klarheit aus:

²⁹ dazu sehen unten unter B. 3.2.13. Peer Review

Es sollen Mittel verteilt bzw. eingeworben werden, diese lassen sich in Euro und Cent angeben, das Verfahren zeitigt also eindeutig quantifizierende Wirkungen. Letzteres führt zu einer gewissen Beliebtheit im Rahmen der Qualitätsbewertung: Eine hohe Drittmittelquote, so wird unterstellt, belege hohe Forschungsqualität. Um die Zuverlässigkeit dieser Annahme zu prüfen, ist das Gutachtungsverfahren in Augenschein zu nehmen.

Zunächst aber müssen die Drittmittel unmittelbarer Interessenten von denen der öffentlichen bzw. quasiöffentlichen Förderorganisationen unterschieden werden. Erstere – etwa Wirtschaftsunternehmen oder öffentliche Verwaltungen – sind meist an direktem Handlungs- oder Produktwissen interessiert. Folglich steht die Passfähigkeit der Forschungsangebote von Wissenschaftsanbietern im Vordergrund. Das heißt: Soweit es hier um Qualität geht, geht es um Qualität im Sinne des *fitness for use*. Die Drittmittel hingegen, welche über Forschungsförderorganisationen – DFG, BMBF, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Volkswagen- und Thyssen-Stiftung vor allem – ausgereicht werden, sind in der Regel stärker an innerwissenschaftlichen Erfordernissen orientiert.

Doch auch die dort integrierten Gutachtungssysteme sind nicht über jeden qualitätssichernden Zweifel erhaben. So attestiert eine „Internationale Kommission zur Systemevaluation“ der DFG einen „tendenziell konservative(n) Grundzug des Förderhandelns“, der durch das Gutachtersystem verstärkt werde. Als Gründe werden genannt:

„Die Rekrutierung der Fachgutachter ist grundsätzlich disziplinar orientiert und baut auf Vorschlägen der etablierten Fachgesellschaften auf. Daraus resultieren ein relativ hohes Durchschnittsalter der Fachgutachter, tendenziell geringe Toleranzen gegenüber Innovationen, insbesondere in kleineren Fächern, sowie Akzeptanzprobleme für inter- bzw. transdisziplinäre Forschungsvorhaben.“ (BLK 1999, 20)

Danach ist das im Regelfall als vorbildlich gelobte DFG-Gutachtersystem zumindest für eines nicht zwingend geeignet: die Identifizierung und/oder Förderung von Normabweichungen. Hierbei können auch Interessenkonflikte eine Rolle spielen, die sich daraus ergeben, dass AntragstellerInnen und Bewertende aus demselben einzelstaatlichen Kontext – hier: Deutschland – kommen. Man kennt sich, hat u.U. gemeinsame Arbeitserfahrungen, steht aber auch in Konkurrenz zueinander. Die Objektivität kann beeinträchtigt sein.

Gleichwohl zeichnen sich die DFG-Verfahren durch hohe Standards aus, die allerdings auch selbst einen beträchtlichen quantitativen Preis haben: Sie sind extrem zeitaufwändig. Allein das Merkblatt für die Beantragung von Sachbeihilfen, das sog. DFG-Normalverfahren, umfasst 20 Seiten. Für die Antragstellung eines Sonderforschungsbereiches (SFB) gelten zwei Jahre Vollarbeitszeit eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin als notwendig.

Es gibt daher Versuche, das DFG-Bewertungsverfahren einerseits hinsichtlich seiner Qualität zu kopieren, andererseits aber zugleich eine weniger aufwändige, zügigere und objektivere Variante zu realisieren. Exemplarisch kann hier ein Auswahlverfahren der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung genannt werden. Die Stiftung plante – innerhalb ihrer Forschungsförderung im Bereich der multiplen Sklerose – ein Schwerpunktprojekt „Molekulare Neuroimmunologie“. Einer Arbeitsgruppe sollte die Möglichkeit gegeben werden, mit bis zu 4,6 Millionen Euro ein besonders herausragendes und erfolversprechendes Projekt zu realisieren. Die Stiftung wählte folgendes Vorgehen (Madeja 2002):

1. Ausschreibung eines zweistufigen öffentlichen Wettbewerbs: Bewerber wurden aufgefordert, innerhalb von zehn Wochen bis zu zehneitige Konzepte in englischer Sprache einzureichen.
2. Zur wissenschaftlichen Begutachtung wurden sieben Gutachter aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland ausgewählt, die jeweils alle eingereichten Anträge bewerteten. Kriterien für die Wahl waren die fachspezifischen Publikationsleistungen und Leitungsfunktionen in neuroimmunologischen Institutionen. Daneben durften die Gutachter während der letzten fünf Jahre nicht mit einer der antragstellenden Gruppen kooperiert haben.
3. Jeder Gutachter wurde gebeten, den Anträgen sog. Qualitätspunkte zu geben: von null („nicht förderungswürdig“) bis zehn („ohne jede Einschränkung förderungswürdig“). Zusätzlich waren schriftliche Kommentare erbeten, deren Länge den Gutachtern überlassen blieb. Die Gutachter hatten acht Wochen Zeit.
4. Die Qualitätspunkte wurden für jeden Antrag summiert. Die beiden am besten bewerteten Forschungsvorhaben wurden für die Endausscheidung ausgewählt und aufgefordert, ihr Forschungsvorhaben detailliert darzustellen und dabei die Kommentare der Gutachter zu berücksichtigen. Dafür gab es eine Frist von fünf Wochen.
5. Die aus der Bewertung der beiden ausführlichen Projektdarstellungen als Erstplatzierte hervorgegangene Gruppe begann ein Jahr nach Ausschreibung des Wettbewerbs ihre Arbeit.

Als substanzielle Kritik an dem Verfahren sei lediglich ein Punkt angesprochen worden: Eine ausschließliche Beurteilung nach den schriftlichen Anträgen reiche nicht aus, auch die tatsächliche Durchführbarkeit des Projekts festzustellen. Die Hertie-Stiftung hat deshalb die Absicht, in künftigen ähnlichen Verfahren zusätzlich Ortsbesichtigungen bei den in der Endauswahl stehenden Arbeitsgruppen durch weitere Gutachter vornehmen zu lassen.

Wie überzeugend aber auch immer Verfahren systematischer Gutachtung aufgebaut sind und durchgeführt werden: Die Zahl der Fehlentscheidungen lässt sich lediglich minimieren, doch nicht auf Null absenken. Einen Vorschlag, mit diesem Problem produktiv umzugehen, hat Gernot Böhme (2000, 45) unterbreitet: Alle abgelehnten Forschungsanträge sollten veröffentlicht werden, möglichst an einer zentralen Stelle (etwa im Internet) und unter Beteiligung aller Forschungsförderer des Landes. Der Nutzen wäre ein dreifacher. Die Antragsteller erfahren eine öffentliche Genugtuung: „Dies wollte ich machen, diese Idee hatte ich, aber leider war das Geld dafür nicht da.“ Die innere Rationalität der Entscheidungen über Forschungsanträge würde erhöht, da die Forschungsförderer einem stärkeren Legitimationsdruck für ihre Ablehnungsentscheidungen ausgesetzt seien. Und: Die Wissenschaft würde nicht nur wissen, was erforscht wurde, sondern auch, was nicht erforscht werden konnte. Böhme: „Wenn nun abgelehnte Forschungsvorhaben veröffentlicht würden, so würde

- erstens die darin enthaltene Forschungsidee ebenso Bestandteil der weiteren Wissenschaftsentwicklung sein wie die tatsächlich ausgeführten Forschungen;
- zweitens hätten die Antragsteller auf diese Weise die Chance, einen Sponsor zu finden, der sich gerade für diese Forschungsidee interessiert und auf den der Antragsteller vielleicht nie von sich aus gekommen wäre;
- drittens würden die in jedem Forschungsantrag in der Regel enthaltenen erheblichen Vorarbeiten für andere Forschungsanträge oder für eine spätere Wiederaufnahme gerade dieses Forschungsvorhabens zur Verfügung stehen;

- viertens könnte – vermittelt über den Wissenschaftsjournalismus – in der Gesellschaft ein Bewusstsein dafür entstehen, was nicht erforscht wird.“

3.1.2. Berichtssysteme

Berichtssysteme zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie von außen auferlegt, von den Berichtsobjekten aber selbst realisiert werden.

Neben dem jährlichen Haushaltsabschluss gibt es eine Vielzahl von inhaltlich orientierten, d.h. die Erfüllung des Leistungsauftrags der Hochschule thematisierenden Berichtsformen. Dazu zählen insbesondere der Selbstreport als Bestandteil einer Evaluation, der Leistungsbericht über die Erfüllung eines Hochschulvertrags, der Lehrbericht und die Wissensbilanz.

Zum Berichtssystem wird derartige dann, wenn mehrere Formen und Techniken miteinander kombiniert werden, um die je spezifischen Vorteile zu kumulieren bzw. die je spezifischen Nachteile zu neutralisieren.

Für die regelmäßige Berichterstattung der Hochschulen an das jeweilige Wissenschaftsministerium hat das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ein Berichtswesen entwickelt, das eine zentrale Frage zu beantworten sucht: In welchem Umfang darf der Staat welche Informationen von seinen Hochschulen verlangen, ohne in die alten Muster staatlicher Aufsicht und Vorschriften zurückzufallen, die sinnvollerweise überwunden werden sollen? Als wesentliche Anforderung an ein solches Berichtswesen wird formuliert, dass es drei Kernbestandteile umfasse: einen Haushalt neuer Art, eine Dokumentensammlung und einen Geschäftsbericht:

- Der Haushalt neuer Art ersetze die bisherigen Titel durch aussagenkräftige Anlagen. Diese enthielten die Indikatorwerte und finanziellen Ergebnisse der formelgebundenen Mittelvergabe. Damit könne gesichert werden, dass dem Parlament alle relevanten Daten zukommen, die den Vorwurf entkräften, eine Finanzierung nach Formeln beeinträchtigt das parlamentarische Budgetrecht.
- Die Dokumentensammlung bündele ohnehin anfallende Berichte wie Entwicklungspläne, Zielvereinbarungstexte und Evaluationsberichte. Damit werden Ergebnisse der Hochschultätigkeit und Planungen dokumentiert.
- Der Geschäftsbericht schließlich solle die Marketingfunktion des Berichtswesens bedienen, indem der Nachweis der in den einzelnen Leistungsbereichen (Forschung, Lehre usw.) erzeugten Leistungen erbracht wird. Damit soll ein Überblick über die Lage und Zukunftsperspektiven der Hochschule vermittelt werden.

Diese Form der Berichtssystematik bringe den Hochschulen schlanke Berichte ohne Datenballast. (Ziegele 2003, 22-24; ders. 2003a)

3.1.3. Monitoring

Monitoring bezeichnet eine methodisch kontrollierte Langzeit-Beobachtung bekannter Phänomene (im Unterschied zum Scanning, das im Rahmen strategischen Unternehmensmanage-

ments unter dem Namen *environmental scanning* Bestandteil strategischer Frühaufklärung ist: dieses zielt auf die Entdeckung von noch Unbekanntem, z.B. Gelegenheiten für neue Geschäftsideen). In der Formulierung des Qualitätslexikons der Deutschen Gesellschaft für Qualität handelt es sich beim Monitoring um die „laufende Überwachung bestimmter kritischer Informationen“.³⁰ Damit ist zumindest evident, dass die Beobachtung Bezugsgrößen benötigt.

Die Bezugsgrößen eines hochschulbezogenen Monitorings hängen von dessen spezifischen Zielen ab. Diese sind in den einzelnen hochschulischen Leistungsbereichen differenziert. In der Forschung sind Monitoringziele insbesondere die Erfassung und Darstellung von Forschungsfronten sowie die Erfolgsfeststellung bei Forschungsprogrammen oder -schwerpunkten. In der Lehre kann Monitoring vor allem auf die Erfassung von Berufsfeldanforderungen – als Voraussetzungen für entsprechende Anpassungen von Lehrprogrammen – und auf die Erfolgskontrolle von Förderprogrammen zielen.

Kernprozess eines Monitorings ist die Datenerhebung. Diese wird bezugsgrößenabhängig durchgeführt. Die erhobenen Daten können dann im Rahmen von Indikatorensystemen oder von Modellen gruppiert, gewichtet und bewertet werden.

3.1.4. Evaluation

Evaluation bezeichnet systematische Leistungsprüfung und -bewertung. Im Hinblick auf Qualitätsbewertungen liegt der Gebrauchswert einer Evaluation darin, dass „sie nicht über Vergleiche operiert, sondern die vorhandenen Strukturen sozusagen ‚hermeneutisch‘ aufschließt“ (Daxner 1999b, 42).

Im Zuge von formelgebundenen Mittelzuweisungen, Zielvereinbarungen, leistungsorientierten Besoldungen, Zertifizierungen, Akkreditierungen und dergleichen werden Evaluationsbemühungen künftig sehr viel stärker in den Hochschulen präsent sein als in der Vergangenheit. Insbesondere werden sie sich nicht mehr allein auf den Bereich der Lehre beziehen – wo Evaluation bereits seit Ende der 80er Jahre zunehmend angewandt wurde.

Grundsätzlich lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen Evaluationen an Hochschulen Anwendung finden bzw. finden können: Lehre, Forschung und Verwaltung. Im Bereich der Lehre haben verstetigte Evaluationsbemühungen während der letzten 15 Jahren eine gewisse Akzeptanz gewonnen. Die Bewertung von Hochschulforschungs- und -verwaltungsleistungen ist bislang noch kein Bestandteil der akademischen bzw. kameralistischen Kultur in Deutschland, doch erhöht sich der entsprechende Druck auf die Hochschulen.

Evaluation der Lehre errang insbesondere im Zuge der Qualität-der-Lehre-Debatten an Bedeutung. Sie bezeichnet eine systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse, der Rahmenbedingungen und Organisation des Lehrbetriebs. Indem Defizite und Problembereiche erkannt werden und eine Verständigung über die Kriterien guter Lehre stattfindet, soll die Lehre optimiert werden können. Neben reinen Lehrveranstaltungsevaluationen hat sich auch die Studienfachevaluation, die einen gesamten Studiengang zum Gegenstand hat, herausgebildet (vgl. Winter 2000).

³⁰ <http://www.quality.de/lexikon/monitoring.htm> [Zugriff 29.12.2003].

Als größtes Problem dabei gilt, wie die inhaltlichen Qualitäten der Lehre zuverlässig abgebildet werden können. So gelten insbesondere Studierendenbefragungen als Verfahren, die vornehmlich oder ausschließlich die *Zufriedenheit* der StudentInnen mit der Lehre, nicht aber deren Qualität ermitteln. Die Zufriedenheit wiederum, so ein verbreiteter Einwand, sage nicht unbedingt etwas über Wissenszuwächse oder die Entwicklung individueller Fertigkeiten wie Erhöhung der Problemlösungskompetenz aus. Andererseits hat es einiges für sich, die Studierenden als Experten für die Lehrbeurteilung zu akzeptieren. Denn zum einen sind sie Experten ihrer Situation als zu ‚Belehrende‘. Zum anderen können Lehr-Lern-Prozesse – aufgefasst als zweiseitige Kommunikationsvorgänge – schlechterdings nicht durch allein eine beteiligte Seite, nämlich die der Lehrenden, umfassend eingeschätzt werden. Überdies kann und sollte bereits der Umstand, dass die Lehrenden mittels (anonymer) Studentenforschungen ein ungefiltertes Feed-back erhalten, dieser Form der Evaluation ein Mindestmaß an Akzeptanz bescheren.

Bislang noch weniger verbreitet – da methodisch weit aufwendiger – sind Lehr(wirkungs)evaluationen, die sich bemühen, Wissenszuwachs oder die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen zu erfassen. Indessen könnte hierdurch ein sehr viel direkterer Zugriff auf Qualitätsphänomene gelingen. Diesbezügliche Erfahrungen liegen durchaus vor – wobei auch auf entsprechende Entwicklungen in der Schulforschung zurück gegriffen werden kann. Sie müssten aber in vergleichsweise unaufwendige Evaluationsdesigns übersetzt werden, um sich für flächendeckende Anwendung zu eignen.

Im Anschluss an die flächendeckende Evaluation der ostdeutschen Forschungslandschaft 1990-1995, die der Wissenschaftsrat organisiert und koordiniert hatte, finden seit Ende der 90er Jahre in Gesamtdeutschland verstärkt auch *Forschungsevaluationen* statt. Bislang beziehen diese sich vornehmlich auf außerhochschulische Einrichtungen – wie etwa bei der systematischen Bewertung aller Blaue-Liste-Institute (vgl. Röbbcke/Simon 2001). Doch ist damit zu rechnen, dass derartige Aktivitäten künftig auch stärker die Hochschulen einbeziehen werden. Darüber hinaus ist mit einer systematischen Integration von Lehr- und Forschungsevaluation zu rechnen, nämlich im Rahmen des intensivierten Einsatzes von Hochschulverträgen und Zielvereinbarungen: Die Überprüfung der Erfüllung von kontraktuellen Vereinbarungen wird einen Soll-Ist-Vergleich benötigen, der allein über Evaluationen mit hinreichender Akzeptanz zu versehen sein wird. Schließlich steht zu erwarten, dass auch die Evaluation der individuellen Forschungsleistungen zunehmende Bedeutung gewinnt, nämlich als Voraussetzung leistungsorientierter Besoldung, wie sie in den neueren Personalstrukturkonzepten vorgesehen ist.

Stärker noch als bei der Evaluation der Lehre stehen bei der Forschungsevaluation die Bewertungskriterien im Streit. Der Forschungsindikator Drittmittelquote z.B. könne auch dokumentieren, dass der Einwerbende lediglich risikolose Mainstream-Themen bearbeite und erfolgreiches Netzwerkmanagement betreibe. Über die Qualität seiner Forschung, etwa ihre Innovativität, müssten hohe Drittmittelquoten nichts Zwingendes aussagen.

Die Schwierigkeiten der Bewertung von Qualität sollen dadurch neutralisiert werden, dass die Evaluation durch auswärtige ExpertInnen, sog. *peers*, durchgeführt wird. Solche externen Evaluationen oder Peer Reviews beruhen in der Regel auf einer internen Evaluation. Diese erfolgt meist in Gestalt eines Selbstreports, der quantitative Daten aufbereitet und qualitative Selbsteinschätzungen von Stärken, Schwächen sowie Entwicklungspotentialen

litative Selbsteinschätzungen von Stärken, Schwächen sowie Entwicklungspotentialen enthält. Eine Begehung der zu evaluierenden Einrichtung durch die *peers*, die Gespräche mit MitarbeiterInnen und Führungspersonal einschließt, mündet dann in die Erstellung des Evaluationsberichts. Dieser leitet aus den gewonnenen Eindrücken und Einschätzungen Veränderungsvorschläge ab.

Ungeklärt ist bislang, wie die sog. wissenschaftliche Exzellenz durch Evaluationen angemessen identifiziert und bewertet werden kann. Exzellenz geht oft mit der Überschreitung bisheriger Paradigmen oder auch nur Üblichkeiten einher und ist typischerweise nicht direkt planbar. Solche Normabweichungen und das Ungeplante sind durch die Spezifik ausgezeichnet, innerhalb standardisierter Verfahren nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein müssen, im Rahmen eines engen Nutzenbegriffs als ‚unnütz‘ zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. Vorherrschend ist ein pragmatischer Umgang mit diesem Bewertungsproblem. Die Kombination verschiedener Indikatoren – Publikationsaktivität, Impact-Faktor, Drittmittelquote, Reputation – gilt als Möglichkeit, die je spezifischen Nachteile einzelner Indikatoren zu neutralisieren.

Peter Weingart (1995, 49) hat eine Reihe von positiven Effekten identifiziert, die aus der „Explosion von Evaluierungsaktivitäten“ herrühren:

1. „Das Grundprinzip der wissenschaftlichen Selbstkontrolle wird teilweise aufgebrochen und ergänzt durch Kontrolle von außen.
2. Evaluierung ist eine Reaktion auf die Forderung nach und schafft öffentliche Verantwortlichkeit der Wissenschaft. Sie bringt Wissenschaftler und öffentliche Interessenten in einen Dialog.
3. Evaluierung zwingt zu präziserer Zielformulierung.
4. Die herkömmlichen Mechanismen der ‚peer review‘ ... werden ergänzt und kontrolliert durch unabhängig erhebbare Indikatoren“.

Die Evaluation des dritten Leistungsbereiches – *Verwaltung* und sonstige wissenschaftsunterstützende Dienstleistungen – wird z.T. bereits im Rahmen der evaluativen Bewertung von Lehre und Forschung abgedeckt: nämlich die unmittelbar lehr- und forschungsunterstützenden Verwaltungsleistungen. Das sind insbesondere diejenigen, die in den Fachbereichen/Fakultäten bzw. Instituten selbst erbracht werden, also nicht über gesonderte Leistungseinheiten der Hochschulverwaltung. Indem innerhalb der Evaluation von Lehre und Forschung auch deren Rahmenbedingungen erfasst werden, sind dort bereits Bereiche wie Studien- und Prüfungsorganisation, die verwaltungstechnischen Aspekte der Studienfachberatung, der Praktikumsbetreuung und dergleichen einbezogen.

Darüber hinaus wird es im Rahmen des New Public Management künftig auch zunehmend Evaluationen der Leistungen von Hochschulverwaltungen geben. Denkbar sind grundsätzlich zwei Varianten:

- Zum einen kann eine Verwaltung im Rahmen einer Organisationsanalyse evaluiert werden. Dies geschieht als einmaliger Vorgang durch externe Beauftragte, etwa eine Unternehmensberatung, und zielt auf eine strategische Neuausrichtung der evaluierten Einheit.
- Zum anderen kann Evaluation als systematisch integrierter Schritt in Verwaltungsabläufe eingebaut werden. Derart ist sie ein fortwährender Vorgang, durch den die Verwaltungs-

mitarbeiterInnen eine verstetigte Rückkopplung hinsichtlich der Qualität und Bedürfnisadäquatheit ihrer Tätigkeit bekommen.

Im Unterschied zu den Bereichen der Lehre und Forschung wird Evaluation im Bereich der Hochschulverwaltung nicht immer so genannt. Doch insbesondere die Umstellung von inputfixierter auf outputorientierte Steuerung erzwingt eine systematische Leistungsbewertung auch der Verwaltung. Darauf sollten die Beteiligten sich einstellen, um von vornherein sachkundig an der Lösung des zentralen Problems auch der Verwaltungsevaluation mitwirken zu können: der Beantwortung der Frage, an Hand welcher Kennzahlen und Indikatoren die Leistungen der Hochschulverwaltung festgestellt werden sollen.

Methodisch werden unabhängig vom jeweiligen Leistungsbereich die interne und externe Evaluation sowie die formative und summative Evaluation unterschieden. Daneben gibt es Verfahren, die starke evaluative Anteile haben, wie z.B. Rankings.

Die *interne Evaluation* wird auch Selbstevaluation genannt. Sie kann allein unternommen werden oder aber, um eine externe Evaluation vorzubereiten. Technisch besteht sie aus einer internen Informations- und Datensammlung sowie der Erarbeitung eines Selbstreports. In einigen Landeshochschulgesetzen wird mittlerweile die Erstellung solcher Selbstreports für die Lehre – sog. Lehrberichte – vorgeschrieben. Methodisch kommen hierfür folgende Instrumente in Frage: Auswertung von Daten der Hochschulverwaltungen (Anzahl der Studierenden, Prüfungen und AbsolventInnen, durchschnittliche Studiendauer, Lehrkräfte-Studierenden-Relation usw.), Studierenden- und Absolventenbefragungen, Gruppendiskussionen mit Studierenden und Lehrenden. Auf dieser Grundlage lässt sich eine Stärken-Schwächen-Analyse anfertigen, aus der wiederum Empfehlungen für Veränderungen ableitbar sind.

Die *externe Evaluation* wird von auswärtigen Experten (*peers*) vorgenommen. Diese müssen auf ihre Aufgabe sachangemessen vorbereitet werden, indem sie einen Selbstreport der zu evaluierenden Einheit erhalten. Auf der Grundlage der dadurch gewonnenen Informationen sowie ihres Kontextwissens führen sie eine Vor-Ort-Begehung durch – in der Regel zwei Tage – und verfassen anschließend ein Gutachten. Bestandteil der Begehung sind Gesprächsrunden mit VertreterInnen aller relevanten Gruppen, also (Universitäts-/Fachbereichs-/Instituts-)Leitung, HochschullehrerInnen, Mittelbau, Studierende, bei Verwaltungsevaluationen MitarbeitervertreterInnen. Des weiteren sind vertrauliche Gespräche mit Mitgliedern dieser Gruppen selbst – ohne Vorgesetzte – sinnvoll. Auf diese Weise kann die durch interne Evaluation gewonnene Innensicht durch die Außensicht ergänzt werden.

Die Verbindung von interner und externer Evaluation gilt als ein Weg, mit der Schwierigkeit von Qualitätsbewertungen umzugehen: Die Doppelperspektive, so die Annahme, erhöhe die Chance, Qualitäten identifizieren zu können. Insbesondere bezüglich dieser Funktion von Evaluation hat sich ein gelegentlich probierter Evaluationsweg als problematisch herausgestellt: die Bewertung von Hochschulen oder Fachbereichen durch Consulting-Firmen bzw. Unternehmensberatungen. Ihnen fehlt, so die bisherigen Erfahrungen, das Sensorium und Instrumentarium, die kulturellen Spezifika des akademischen Systems zu erfassen. Erfolgreicher hingegen waren solche Evaluationen mitunter bei der Bewertung von Hochschulverwaltungen.

Formative Evaluation bezeichnet Prozess- bzw. prozessbegleitende Evaluationsvorgänge. Der Prozess ist noch nicht abschließend geformt, so dass die Akteure über Feed-backs in der

Prozessentwicklung unterstützt werden können. Zu diesem Zwecke wird nicht primär der Gegenstand eines bestimmten Entwicklungsvorganges selbst in den Blick genommen, sondern es werden vorrangig die ihn bedingenden und beeinflussenden Variablen untersucht. Die Akteure erhalten damit die Möglichkeit, frühzeitig Schwierigkeiten der Implementation zu erkennen und entsprechend zielgerichtet intervenieren zu können. Typische Beispiele für formative Evaluationen sind wissenschaftliche Begleitungen eingeleiteter Reformmaßnahmen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Evaluatoren selbst keine Entscheider in den evaluierten Prozessen sind. Dadurch werden Interessenkonflikte und beeinträchtigende Wirkungen von ‚Betriebsblindheiten‘ ausgeschlossen. Deshalb sollten formative Evaluationen auch immer als externe Evaluationen realisiert werden.

Summative Evaluation bezeichnet Ergebnis- bzw. Ertragsprüfungen und -bewertungen. Im Unterschied zur formativen Evaluation stehen nicht geplante, sondern tatsächliche Auswirkungen zur Debatte. Üblicherweise werden die Ergebnisse im Vergleich zu den jeweiligen Prozesszielen bewertet. Neben diesem Soll-Ist-Vergleich bzw. Ziel-Zielerreichung-Abgleich können auch Vorher-Nachher-Vergleiche, Kosten-Wirksamkeits-Analysen oder Vergleiche mehrerer Fälle³¹ durchgeführt werden. Letzteres geschieht bspw. auch im Rahmen von Hochschulrankings, die allerdings eines nicht leisten, was anspruchsvolle Evaluationen durchaus erbringen sollten: nicht allein Ergebniszustände zu konstatieren und übersichtlich aufzubereiten, sondern auch Hypothesen darüber zu formulieren, warum Ziele nicht oder nicht so wie geplant erreicht wurden.

Nicht immer sind formative und summative Evaluation scharf voneinander abzugrenzen. Wenn etwa die Qualität der Lehre evaluiert wird, ist (in der Regel) ein in Bewegung befindlicher Prozess Gegenstand der Betrachtung, der nur analytisch ‚angehalten‘ werden kann, nicht aber tatsächlich.

Erfolgversprechende Evaluation ist auf große Wahrhaftigkeit und selbstkritische Detailgenauigkeit der Akteure angewiesen. Daher dürfen „ihre Ergebnisse keine unmittelbare Auswirkung auf die Konstruktion finanzwirksamer Indikatoren haben“ (Daxner 1998, 365). Das ist die eine Seite. Zugleich erwarten Politik und Öffentlichkeit gerade wegen der umfangreichen Finanzaufwendungen an den Hochschulsektor, dass plausibel gemacht wird, wozu und mit welchen Effekten diese Mittel verwendet werden. Wem das nicht gelingt, wird wenigstens mittelbare finanzwirksame Auswirkungen zu spüren bekommen. Das ist die andere Seite.

Hinsichtlich der Bewertung von Qualität(en) findet Evaluation sowohl als direktes wie als indirektes Verfahren Anwendung. Wo sich Lehrevaluationen z.B. darauf beschränken, die Zufriedenheit von Studierenden zu ermitteln, handelt es sich um ein indirektes Vorgehen. Diesem liegt die Annahme zu Grunde, studentische Zufriedenheit belege gute Qualität der Lehre. Wo Evaluationen hingegen darauf zielen, Wissenszuwachs oder die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen zu erfassen, bemühen sie sich um direkten Zugriff auf Qualitätsphänomene.

³¹ Hier wiederum entweder als Vergleiche von Einheiten, die vergleichbare Entwicklungen mit ggf. dennoch unterschiedlichen Wirkungen absolviert haben, oder nach dem Kontrollgruppenansatz als Mit-/Ohne-Analyse, d.h. als Vergleiche einer Einheit, die von einer bestimmten Maßnahme betroffen war, mit einer anderen Einheit, die von dieser Maßnahme nicht betroffen war.

Methodisch hat sich in den letzten Jahren ein Standard für Lehrevaluationen durchgesetzt, der auch für Forschungsevaluation adaptiert wird.³² In Abhängigkeit von jeweiligen Ressourcen, Erkenntnisinteresse und Machtkonstellationen wird der Standard fallspezifisch angepasst. Er besteht im wesentlichen aus vier Elementen:³³

1. die jeweilige Einrichtung erstellt selbst kontinuierlich (Lehr-)Berichte: diese enthalten Basisdaten und einige leistungsindikatoren gestützte Aussagen, z.T. auf der Grundlage einer intern durchgeführten Fragebogenerhebung unter den Studierenden;
2. im Abstand einiger Jahre wird eine interne Evaluation durchgeführt: sie basiert auf einer systematischen Analyse der (Lehr-)Berichtsdaten und auf Interviews mit Studierenden und Personal;
3. externe Sachverständige (Peers) führen einen Vor-Ort-Besuch durch, der, nach Kenntnisnahme der internen Selbsteinschätzungen, Gespräche mit StudentInnen und Personal einschließt: daraus entsteht der Evaluationsbericht der Peers (Peer review);
4. ein sog. Follow-up beinhaltet eine Vereinbarung zwischen evaluierter Einrichtung und übergeordneter Leitung, also etwa zwischen Fachbereich und Rektoratskollegium über zu ergreifende Maßnahmen.

Neben den Evaluationen einzelner Leistungsbereiche der Hochschulen sind schließlich zwei weitere Arten von Evaluationen hochschulpolitisch relevant. Zum einen die sog. *Systemevaluationen*, wie sie bspw. zur Deutschen Forschungsgemeinschaft durchgeführt wurde (vgl. BLK 1999); zum anderen *Programmevaluationen*, die Wirkungsanalysen von Forschungsförderungsprogrammen oder hochschulbezogene Mobilitätsprogramme wie ERASMUS und SOKRATES darstellen. Insbesondere Verlängerungen von (auch kleineren) auslaufenden Förderprogrammen setzen immer häufiger eine Evaluation voraus. Die Basiselemente einer solchen Programmevaluation können im übrigen auch für die Strukturierung qualitätsorientierter Lehr-, Forschungs- oder Verwaltungsevaluationen an Hochschulen adaptiert werden. Nach Kuhlmann/Holland (1995, 17) sind dies folgende zu operationalisierende Fragen:

1. Ist das Programm geeignet? Waren die zu Grunde liegenden Annahmen richtig?
2. Wurde die Zielgruppe erreicht?
3. Welche direkten und indirekten Wirkungen gibt es?
4. Wurde die Programmziele erreicht?
5. Waren die Implementation und Verwaltung des Programms effizient?

3.1.5. *Komplexes Ranking*

Rankings sind Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen und diese in Ranglisten abzubilden. Die erzeugten Aussagen sind ausschließlich relativer Natur. Da es immer um das Verhältnis zu Vergleichsobjekten geht, werden keine Urteile über ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern

³² Vgl. hierzu auch die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (2002) verabschiedeten „Standards für Evaluation“, die unabhängig vom Evaluationsgegenstand Nützlichkeits-, Durchführbarkeits-, Fairness- und Genauigkeitsstandards beinhalten.

³³ Um einen ausführlicheren, aber zugleich kompakten Überblick zu gewinnen, kann aus der unüberschaubaren Fülle der entsprechenden Literatur auf Webler (1996) und Reissert/Carstensen (1998) verwiesen werden.

allein über ‚besser‘ und ‚schlechter‘ abgegeben: „Das heißt aber nichts anderes, als daß – absolut gesehen – die Bedingungen auch in der Spitzengruppe schlecht sein können.“³⁴

Es gibt verschiedene Arten von Rankings: Forschungsrankings und Rankings der Hochschulen nach Studienbedingungen bilden die beiden Kernfunktionen von Hochschulen – Forschung und Lehre – ab. Forschungsrankings lassen sich ausdifferenzieren in Reputations-, Publikations- und Zitationsrankings (Hornbostel 1997, 14). Zudem gibt es Förderrankings: Bei diesen werden Hochschulen und/oder Fachbereiche danach gewichtet, welchen Erfolg sie bei der Einwerbung von bspw. DFG-Forschungsmitteln in einem definierten Zeitraum aufzuweisen hatten.

Die Zuverlässigkeit von Publikations- und Zitationsanalysen wird unten erörtert.³⁵ Als Beispiele für Reputationsrankings seien hier drei genannt:

- (a) Umfragen bei ProfessorInnen, in denen um Auskunft gebeten wird, welche Hochschule die Befragten ihren eigenen Kindern als Studienort empfehlen würden;
- (b) statistische Auswertung der Hochschulwahlentscheidungen, welche die ausländischen StipendiatInnen der Alexander von Humboldt-Stiftung treffen: diese können sich frei die Hochschule ihres Gastaufenthaltes wählen, und die statistische Auswertung wird dann zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht;³⁶
- (c) die fachspezifische Ermittlung des Rufes von Institutionen und Personen, wie sie z.B. in der Untersuchung „Die deutsche Politikwissenschaft im Urteil der Fachvertreter“ (Klingemann/Falter 1998) unternommen wurde: 316 PolitikwissenschaftlerInnen wurden Fragen wie „An welchen Universitäten und Forschungsstätten der Bundesrepublik werden gegenwärtig die wichtigsten Arbeiten geleistet?“ oder „Wer zählt Ihrer Meinung nach gegenwärtig zu den wichtigsten Vertretern der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland?“ gestellt. Im Ergebnis wurden z.B. Konzentrationsprozesse festgestellt, insofern sich von insgesamt 61 nur zwölf Institutionen in sieben politikwissenschaftlichen Forschungsfeldern die jeweils ersten drei Plätze teilten.

Rankings dieser Art übersetzen interpretierende Angaben in bewertende Zahlenwerte, aus denen sich dann Ordinalzahlen ermitteln lassen.

Avancierte Varianten – die wir hier ‚komplexes Ranking‘ nennen wollen –, beziehen mehrere Bewertungstechnologien und Leistungsindikatoren ein, um auf diese Weise der Komplexität der Bewertungsgegenstände gerecht zu werden. Nur so können auch die verbreiteten Vorbehalte gegenüber Rankings produktiv verarbeitet werden, denn: „Je nachdem, welcher Indikator für Forschungsleistung gewählt wird, steht einmal diese, einmal jene Universität an der Spitze“ (Daniel 1988, 100). Durch in der Sache gestützte Kombinationen verschiedener Indikatoren lassen sich aber auch größere Zuverlässigkeiten für einzelne Aussagen erzielen.

³⁴ Klostermeier (1993), hier zit. nach Bülow-Schramm (2001, 115)

³⁵ vgl. unten unter B. 3.2.2. Innovativitätsprüfung, Mapping of Science, sowie B. 3.2.14. Indikatorengestützte Bewertung

³⁶ vgl. http://www.avh.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_3.htm [Zugriff: 8.5.2004]; vgl. ausführlicher dazu die Jahresberichte der Alexander von Humboldt Stiftung und die Auswertungen der Stiftung über Fünfjahres-Zeiträume; ausführlicher zu einzelnen Ranking-Formen, die mit einem einzelnen Indikator arbeiten, unten unter B. 3.2.10. Rankings

So hat das – bislang 1997, 2000 und 2003 vorgelegte – DFG-Forschungsranking in seiner neuesten Ausgabe die Daten zu den DFG-Mittel-Bewilligungsquoten nicht nur hinsichtlich der Ziel-Regionen und -Hochschulen ausgewertet. Vielmehr wurden diese Daten auch mit denen der sonstigen Drittmittelwerbungen und mit den Angaben zum Hochschulwahlverhalten der ausländischen StipendiatInnen der Alexander von Humboldt Stiftung kombiniert. Das Ergebnis stärkt die Aussagekraft der DFG-Bewilligungsdaten: Die Humboldt-Stiftung-GastwissenschaftlerInnen bevorzugen im wesentlichen die selben Hochschulen, die auch von der DFG besonders stark gefördert wurden (DFG 2003, 129), und Hochschulen mit hohen DFG-Mittelwerbungen sind auch im übrigen überdurchschnittlich drittmittelstark (127).

Damit ist dieses Ranking inzwischen zu einer beträchtlichen Aussagekraft entwickelt worden. Inhaltlich verfolgt es den Anspruch, sowohl Institutionen wie Regionen hinsichtlich ihrer forscherschen Substanz zu bewerten, aber auch Netzwerke der Forschung zu identifizieren. Hierzu werden die Angaben über DFG-Mittel-Bewilligungen kontrastiert mit solchen zur Einwerbung sonstiger Drittmittel, zur vernetzten Wirkung von Sonderforschungsbereichen, Schwerpunktprogrammen, Forschergruppen und Graduiertenkollegs sowie zur Internationalität der Forschung. Im Ergebnis lassen sich eindeutige Spitzen-Forschungsregionen (München und Berlin, gefolgt von Aachen-Bonn-Köln, Mannheim-Heidelberg-Karlsruhe, Stuttgart-Tübingen sowie Sachsen) benennen, gleichzeitig auch Aussagen zu fachlichen Schwerpunkten treffen (Berlin z.B. in den Geistes- und Sozialwissenschaften absolute Spitze, gefolgt von – mit deutlichem Abstand – München, Tübingen und Frankfurt a.M., während in den Naturwissenschaften Berlin und München gleichermaßen vorn liegen, gefolgt von Karlsruhe, Heidelberg, Bonn und Kiel, in den Ingenieurwissenschaften Aachen die stärkste Region ist, und in Medizin/Biowissenschaften neben wiederum Berlin und München auch Heidelberg, Würzburg, Göttingen und Hamburg die vorderen Plätze belegen).

Eine spezifische Ausprägung von Rankings sind Studienführer, die auf dem Vergleich verschiedener Hochschulen oder Fachbereiche bzw. Studiengänge beruhen. Sie bemühen sich, Studieninteressierten relevante Informationen für eine Studienortsentscheidung an die Hand zu geben. Da hierbei davon ausgegangen wird, dass StudieninteressentInnen immer auch bestimmte Qualitätsvorstellungen haben, wird in solchen Studienführern insbesondere versucht, qualitative Aspekte abzubilden. Die durchschlagendste Kritik an den Studienführern setzt freilich auch genau an diesem Punkt an: dem Verhältnis von quantitativen und qualitativen Aussagen.

1998 fragte *Der Spiegel* in einem „Europa-Ranking“ unter anderem: „Sind die Seminare und Vorlesungen selten oder häufig überfüllt?“ Ingo von Münch (1998) replizierte: „Offensichtlich geht der Fragesteller davon aus, daß eine das ‚häufig‘ bejahende Antwort den Rang der getesteten Einrichtungen drückt. Aber kann man nicht auch umgekehrt argumentieren, daß eine überfüllte Vorlesung für die Qualität des Lehrenden spricht?“ Als sich das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und die Stiftung Warentest zusammaten, um einen Vergleichenden Studienführer zu erstellen, fasste der Düsseldorfer Universitätsrektor Gert Kaiser (1997) das Vorhaben süssisant mit den Worten zusammen: „es soll möglichst genau der Durchschnitt zwischen Mensaessen, Bibliotheksöffnungen, Lebenshaltungskosten am Studienort und Forschungsprofil ermittelt werden, um so den Rang einer Universität festzustellen“. Für die wenigen Studieninteressierten, die sich ihre Hochschule tatsächlich nach dem

Renommee der Lehrenden aussuchen, so Kaiser im weiteren, ist aber der Forschungsrang einer Fakultät das Wesentliche und nicht die subjektive Zufriedenheit der ProfessorInnen und Studierenden an der jeweiligen Hochschule.

Hier zeigt sich, dass der Versuch, die Komplexität einer bestimmten Realität abzubilden, auch beträchtliche Fallstricke birgt. Je mehr verschiedene Fakten in die Erhebung einbezogen werden, desto weniger sagt u.U. der am Ende für die Rangfolgenmittlung zu bildende Durchschnitt über die Einzelindikatoren aus. Dies ist immer dann der Fall, wenn die in Verbindung gesetzten Indikatoren keinen zwingenden inhaltlichen Zusammenhang aufweisen und dennoch aus ihnen ein Durchschnitt ermittelt wird – wenn also bspw. aus Zufriedenheitsbewertungen zur Computerausstattungsquote und zur städtischen Umfeldattraktivität Durchschnittswerte gebildet werden. Auch kann ein Umstand wie der, dass Forschungsleistungen in der Bundesrepublik Deutschland weit stärker zwischen Personen als zwischen Institutionen variieren, zu Verzerrungen in Durchschnittsbewertungen führen: „Lediglich drei Prozent der bestehenden Variation an Forschungsproduktivität sind auf Leistungsunterschiede *zwischen* Universitäten zurückzuführen. 97 Prozent der Variation finden sich *innerhalb* der einzelnen Universitäten“ (Daniel 1988, 101). Die Ranking-AutorInnen reagieren allerdings auf die Kritiken.

Das CHE als ‚Marktführer‘ bei deutschen Hochschulrankings hat – „nicht zuletzt in Abgrenzung zu einigen angelsächsischen Rankings“ (Müller-Böling 2003, 3) – ein eigenes Modell entwickelt. Dieses sucht die verbreiteten Vorbehalte auszuräumen und die methodischen Einwände³⁷ zu entkräften, indem es multiperspektivisch angelegt ist.

Das CHE-Ranking (Stern/CHE 2002) geht von drei Essentials aus: ‚Die‘ beste Hochschule über alle Hochschulen hinweg gibt es nicht. Auch die Zusammenfassung der einzelnen Indikatoren innerhalb eines Faches zu einem Gesamtwert ist unseriös. Die Auflistung von Rangplätzen birgt die Gefahr, dass minimale Unterschiede im Zahlenwert eines Indikators als Leistungsunterschiede fehlinterpretiert werden. In Berücksichtigung dieser drei Essentials werden die Untersuchungen fachbezogen durchgeführt, die einzelnen Indikatoren in einem multidimensionalen Ranking nebeneinander gestellt, und statt der Ausweisung eines Rangplatzes werden drei Ranggruppen gebildet.

Überdies mobilisiert das CHE ein beträchtliches methodisches Instrumentarium: Es werden sowohl Fakten wie auch subjektive Bewertungen erhoben; Datenquellen sind Befragungen der Fachbereiche, der zentralen Hochschulverwaltungen, der staatlichen Prüfungsämter sowie von Studierenden und ProfessorInnen, Vorlesungs- und Personalverzeichnisse, bibliometrische Analysen, Patentanalysen (in den Ingenieurwissenschaften), Internetrecherchen auf den Hochschulhomepages, Sekundäranalysen von Daten des Statistischen Bundesamtes und des Deutschen Studentenwerks.

Die auf diesen Grundlagen gebildeten Ranggruppen unterscheiden – und zwar wiederum jeweils für die einzelnen Indikatoren – eine Spitzengruppe (die oberen 25%), eine Mittelgruppe (die mittleren 50%) und eine Schlussgruppe (die unteren 25%). Schließlich wird in der Darstellung der Auswertungen den Studieninteressierten die Möglichkeit gegeben, die für

³⁷ Zur methodischen Kritik vgl. neben dem nachfolgend noch zitierten Süllwold (1997) insbesondere Bayer (1998) und Ott (1999).

ihre individuelle Studien- und Hochschulwahl wichtigen Indikatoren selbst auszuwählen und in ihrer Bedeutung zu gewichten. (Müller-Böling 2003)

In einer sehr grundsätzlichen Kritik hat Fritz Süllwold (1997, 578) auf ein messmethodisches Grundproblem von Hochschulrankings, die subjektive Urteile einbeziehen, verwiesen. Ein Ranking, so Süllwold, sei grundsätzlich unstatthaft bzw. unsinnig, „wenn die entsprechenden Schätzurteile von heterogenen lokalen Personenstichproben stammen, die nicht in allen allgemeinen Einflußfaktoren des Urteilsverhaltens exakt parallelisiert sind“:

„Wenn sich die Studentenstichproben aus den einzelnen Universitäten in ... Grundvariablen unterscheiden, kann die aus den studentischen Angaben berechnete Rangreihe der Universitäten hauptsächlich durch die Unterschiede zwischen den Studentengruppen determiniert sein. [...] Es ist ... praktisch unmöglich, die Studentenstichprobe in bezug auf alle Einfluß nehmenden allgemeinen Faktoren des Beurteilungs- oder Schätzverhaltens gleichzeitig repräsentativ zu machen, ganz abgesehen davon, daß die individuellen Ausprägungsgrade wichtiger Einflußgrößen, z.B. des Intelligenzniveaus und der Leistungsmotivation, gar nicht zur Verfügung stehen.“

Das CHE hat auch auf diesen fundamentalen Einwand reagiert. Zum einen werden Fakten, d.h. erhobene absolute Zahlen etwa zu Studierenden und AbsolventInnen oder Bibliotheksöffnungszeiten, und Urteile, die durch Befragungen erhoben werden, deutlich getrennt. Zum anderen werden bei den Urteilen nicht allein die Mittelwerte, sondern auch die Streuung innerhalb eines Fachs an einer Hochschule berücksichtigt.

Da das CHE in seinen Rankings auch die Forschungsstärke der einzelnen Fachbereiche einbezieht, kann es auf dieser Grundlage mittlerweile auch gesonderte Forschungsrankings anbieten (CHE 2002).

3.1.6. Akkreditierung

Akkreditierung bezeichnet ein Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen auszuführen (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 178). Es prüft, ob bestimmte Standards erfüllt werden, oder anders gesagt: „Akkreditierung ist der begründete, widerrufbare und auf nachvollziehbaren Kriterien aufbauende Vertrauensvorschuß (Kredit), den die Gesellschaft bzw. der Staat den Institutionen geben“ (Daxner 1999b, 47). In das deutsche Hochschulwesen findet das Verfahren seit kurzem Eingang, um Qualitätsstandards der für Deutschland neuen Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern. Besteht die inhaltliche Funktion der Akkreditierung in der Sicherung von Standards, so ihre hochschulpolitische Funktion in der Minderung des staatlichen Einflusses auf Studiengangsentwicklung. Der Staat überträgt im Zuge seiner Konzentration auf hoheitliche Kernaufgaben die Qualitätssicherung von Studiengängen an Hochschulen und intermediäre Einrichtungen in Gestalt von Akkreditierungsagenturen. Er wird sich künftig darauf beschränken, das Akkreditierungserfordernis gesetzlich zu regeln.

Neben der Nutzung für die Bachelor- und Masterstudiengänge wird Akkreditierung auch eingeführt, um private Hochschulen auf die Einhaltung qualitativer Mindeststandards zu verpflichten (Wissenschaftsrat 2000; vgl. auch Stifterverband 1998). Damit sind zugleich die beiden wichtigsten Akkreditierungsarten im Hochschulsektor bezeichnet: zum einen Studien-

gangsakkreditierung und zum anderen institutionelle Akkreditierung. Für letztere fungiert der Wissenschaftsrat als Akkreditierungsagentur. Erst nachdem das dortige Akkreditierungsverfahren erfolgreich durchlaufen wurde, werden seit einigen Jahren privat betriebene Hochschulen dauerhaft staatlich anerkannt (zuvor erfolgt in der Regel eine vorläufige Anerkennung). Das bedeutet, dass dann die Abschlüsse der jeweiligen Privathochschule dieselben Berechtigungen eröffnen wie diejenigen öffentlicher Hochschulen.

Inhaltlich fragt die Akkreditierung danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist, indem sie das Vorhandene bzw. Vorgefundene an einem prädefinierten Standard von Güte misst (Kehm 2001, 190). Es handelt sich also um ein Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen auszuführen – z.B. einen bestimmten Studiengang durchzuführen. Im Unterschied zur Evaluation, die (hochschul-)systemintern betrieben wird, beruht die Akkreditierung auf extern formulierten Qualitätsanforderungen. Erbrachte Leistungen werden zu vorab und extern definierten Mindeststandards ins Verhältnis gesetzt. Tendenziell sind daher Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte weniger bedeutsam als Harmonisierung. Deshalb gilt Akkreditierung auch als eher konservativ (Thune 2002, 245).

Im Fokus unseres Themas ist von Interesse, wie die Akkreditierung das Problem der Qualitätsabbildung löst. Wir prüfen es exemplarisch an Hand der Standards der FIBAA (2001), einer Akkreditierungsagentur im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich. Die Gesamtschau ergibt: Das Problem der Qualitätsabbildung und -bewertung wird dort auf dreierlei Weise bearbeitet. Neben Versuchen rein quantitativer bzw. formaler Abbildung gibt es explizit qualitativ formulierte Anforderungen ohne Operationalisierung und solche mit Operationalisierung. Im einzelnen:

Zum ersten finden sich die rein quantitativen oder in anderer Weise formalen Anforderungen, etwa: „Übungen sollen nicht mit mehr als 25 Teilnehmern durchgeführt werden“ oder „Die Dozenten ... sollen sich periodisch einer Evaluierung unterziehen“ (ebd., 15/16). Damit werden Qualitäten erster Ordnung abgebildet.

Zweitens finden sich die Anforderungen, die explizit qualitativ formuliert, allerdings nicht operationalisiert sind. So heißt es unter „Grundvoraussetzung des [Studien-]Programms“ zu dessen Konzept: „Es sind die Grundlagen wirtschaftlichen Denkens und Handelns so zu vermitteln, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen neben der fachlichen Schwerpunktqualifikation eine integrierte und vernetzte Sicht der Funktionen, Prozesse, Entscheidungen etc. in Wirtschaft und Unternehmen gewinnen.“ (11) Unter „Programminhalte“ steht unter anderem zum Thema „Geistige Entwicklung“: „Von den Absolventinnen und Absolventen werden neben einer grundlegenden Befähigung in der wissenschaftlichen Arbeitsweise insbesondere Fähigkeiten zum analytischen Denken, zum Verständnis auch komplexer Sach- und Denkgemeinschaften, zur Synthese von Wissenskomponenten und zum Einbeziehen größerer Zusammenhänge sowie zum Transfer erworbenen Wissens auf andere Problemstellungen erwartet.“ (14)

Drittens sind einige wenige qualitative Anforderungen auch operationalisiert. Das Kriterium „Wissenschaftlichkeit“ eines Studienprogramms wird folgenderweise untersetzt: „Das Niveau der wissenschaftlichen Arbeit in einem Studiengang kann sich u.a. ergeben aus Forschungstradition, speziell der im Studiengang Lehrenden; Anzahl der Dissertationen, Anzahl der Doktoranden pro Professor; Prämierungen; gutachterliche Mitwirkungen; Mitwirkung an

Sonderforschungsbereichen; Pluralität der Methoden und wissenschaftlichen Schulen; ausreichende Sachmittel- und Personalausstattung für Forschung; Integration des Studiums in den Forschungsprozess; Möglichkeit des kritischen Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden; Wirksamkeit von Forschungstransfer; Berücksichtigung des Wissenschaftstransfers zwischen Forschung und Anwendung in der Lehre.“ Programmanbieter, so heißt es abschließend, „sollten darlegen, wie weit solche Qualitätselemente im Studiengang eine Rolle spielen“ (12).

Die beiden letztgenannten FIBAA-Bearbeitungsweisen des Qualitätsproblems lassen eine ganzheitliche Sicht erkennen, die zumindest grundsätzlich geeignet ist, auch Qualitäten zweiter Ordnung in den Blick zu bekommen. Das subjektive Moment bei der Qualitätsbewertung ist auch hier nicht eliminiert, aber durch die expliziten Formulierungen der Anforderungen eingegrenzt.

Prozessual besteht Akkreditierung im Wesentlichen aus drei Phasen (Schenker-Wicki 2001, 109):

- In der ersten Phase werden Minimalstandards erarbeitet. Diese betreffen vor allem Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der hochschulinternen Qualitätssicherung, also: Definition von Zielen, Verantwortlichkeiten von Gremien, Infrastruktur, Forschungsergebnisse, studentische Beteiligung an Entscheidungsprozessen usw. Desweiteren werden Anforderungen an studiengangsspezifische Inhalte und Abläufe formuliert. Ein Vertreter des deutschen Akkreditierungsrates:

„Die Kriterien zielen ab auf die Anforderungen an die Qualität und Internationalität des Curriculums unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienverlauf und Studienorganisation, auf die Berufsbefähigungen der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen Studiengangskonzepts, auf die Abschätzung der absehbaren Entwicklung in möglichen Berufsfeldern, auf das personelle Potenzial der Hochschule, die räumliche, apparative und sächliche Ausstattung, auf die Zulassungsvoraussetzung bei Master-Studiengängen und zuletzt auf die Übergangsmöglichkeiten zwischen herkömmlichen und gestuften Studiengängen.“ (Börsch 2001, 22)

Diese erste Phase ist dann, wenn eine konkrete Einrichtung die Akkreditierung begehrt, in der Regel bereits abgeschlossen.³⁸

- In einem einzelnen Akkreditierungsvorgang beginnt das Procedere mit der Überprüfung durch unabhängige externe ExpertInnen, ob die in Phase 1 definierten Minimalanforderungen eingehalten werden. Die Peer-Group erhält dazu einen von der Einrichtung erstellten Selbstreport mit Angaben zur Erfüllung der Standards. Diese Angaben werden vor Ort stichprobenartig überprüft.
- In der dritten Phase verfassen die ExpertInnen ihren Bericht. In diesem sprechen sie die Anerkennung oder Nichtanerkennung aus; eine mögliche Zwischenvariante ist die Anerkennung mit bestimmten Auflagen, deren Umsetzung zeitlich befristet werden sollte.

Als entscheidend für Qualität und Akkreditierung von (hier Bachelor- und Master-)Studiengängen) benennt Heidrun Jahn (2003, 18), dass Kriterien in vier Bereichen zu Grunde gelegt werden:

³⁸ Für Deutschland vgl. die vom Akkreditierungsrat beschlossenen (und auf Kriterien und Strukturvorgaben von Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz aufbauenden) Kriterien unter www.akkreditierungsrat.de

1. Ziele des Studiengangs, die auf berufsrelevanten studentischen Kompetenzerwerb im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses gerichtet sind;
2. deren Umsetzung in einem strukturell und inhaltlich schlüssigen Studiengangskonzept mit Modulen, Credits und studienbegleitende Prüfungen;
3. Gewährleistung der dafür erforderlichen personellen und materiell-technischen Ressourcen;
4. Realisierung notwendiger Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Studiengang.

Hinsichtlich der hier unter Punkt 4. genannten Qualitätssicherung hat der Akkreditierungsrat von HRK und KMK als zwingende Anforderung zur Akkreditierung formuliert, dass überzeugende Angaben zu folgenden Maßnahmenbereichen erfolgen:

- Betreuung: Information, Studienfachberatung, Sprechstunden, Unterstützung durch Tutorien, Mentorenprogramme, Kommunikation, z.B. über Internet;
- interne/externe Evaluation während des Studiums;
- Evaluation der Ergebnisse, einschließlich der Praxisrelevanz (z.B. durch Absolventenbefragung, Verbleibsstudien, Berufsweganalysen). (Akkreditierungsrat 1999)

3.1.7. *Qualitätsaudit und Zertifizierung*

Ein *Qualitätsaudit* ist eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und daraus resultierenden Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen, sowie ob diese Anordnungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 141). Der Audit validiert die Aussagen oder Zielsetzungen einer Institution und fragt, inwieweit die tatsächlichen Qualitätssicherungsaktivitäten effektiv und in der Lage sind, die Pläne umzusetzen und die Ziele zu erreichen (Woodhouse 1999, 30ff.). Audits finden in der Regel im Rahmen von Zertifizierungen statt.

Zertifizierung heißt das Gesamtverfahren, das ermittelt, inwieweit bestimmte Zertifizierungsforderungen erfüllt sind, und bei dessen erfolgreichem Abschluss ein unparteiischer Dritter für eine Einheit ein Zertifikat ausstellt, das diese Erfüllung bestätigt (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 180). Eine Zertifizierung beinhaltet meist mehrere Audits, nach der DIN-ISO-Norm neben dem Zertifizierungsaudit auch sog. Überwachungsaudits ein Jahr bzw. zwei Jahre nach der Erstzertifizierung. Ein Wiederholungsaudit („Re-Audit“) kann zur Verlängerung der ablaufenden, da immer zeitlich befristeten Zertifizierung durchgeführt werden.

Das Verfahren kommt aus dem Qualitätsmanagement und kann für standardisierbare Prozessanforderungen nützlich sein. Indem deren Einhaltung nachgewiesen wird, ist die Annahme plausibel, dass auch die Prozessergebnisse entsprechenden Standards entsprechen. Ein zertifizierter Bereich hat sein Qualitätssystem – aufeinander abgestimmte Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel – systematisch dargelegt. Er kann damit nach außen dokumentieren, dass er Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt.

Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und dokumentiert. Das Zertifikat liefert „den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung“ (Zink 1999, 30). Die DIN ISO

9000, Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN ISO 9004, Teil 2 (Erbringungen von Dienstleistungen) gelten als diejenigen, die für Hochschulen adaptionsfähige Modelle bereitstellen. Manche Autoren fordern unterdessen eine eigene Norm für Hochschulen.³⁹

Problematisch wird die Zertifizierung dort, wo Qualität(en) zu beurteilen sind, die (noch) nicht standardisiert sind, etwa weil sie noch zu neu sind oder sich, da kognitiv basiert, jeder Standardisierung entziehen. Die DIN ISO 9004-2 behilft sich mit kompromissloser Kundenorientierung: „Die Beurteilung durch den Kunden ist das endgültige Maß für die Qualität einer Dienstleistung.“ Stawicki (1998, 218) fragt, auf die Hochschule bezogen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt‘?“ Darüber hinaus ist auch eine Zertifizierungsmanie zu vermeiden, in der nach Anlass, Sinn und Nutzen nicht mehr gefragt wird. Denn: „Wenn einer habilitierten Oberärztin einer Universitätsklinik nicht zu trauen ist, solange sie nicht zertifiziert ist, handelt es sich um eine Dequalifikation.“ (Hennen 1998, 73)⁴⁰

Schließlich wird kritisch vermerkt, dass eine DIN-Zertifizierung mit erheblichem dokumentarischen Aufwand verbunden ist. Eine „quasibürokratische Steuerung“ könne daher das Ergebnis sein und in einem beträchtlichen Missverhältnis zu den Vorteilen der Zertifizierung stehen (Heckmann 2000). Allerdings ist hierbei auch darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Leistungsbereiche der Hochschule unterschiedlich geeignet sind. Wo die Zertifizierung einer Professur womöglich unangemessene Bürokratisierungen bewirkt, kann ein bestätigtes QM-System in einer Hochschulverwaltung Reserven freisetzen und die Klientenorientierung stärken – zum Nutzen der Leistungsbereiche Forschung und Lehre. Letzteres hat etwa die Hochschule Wismar unternommen und zog folgendes Fazit:

„Insgesamt führten die mit der Zertifizierung verbundenen Maßnahmen neben der Erreichung der erhofften Ziele zu einer wesentlichen Verbesserung der internen Kommunikationsstruktur, zur Transparenz der Verwaltungsabläufe und zu einer Grundlage, auf der weitere Verbesserungsmaßnahmen (eventuell andersartige Qualitätsmanagement-Systeme) erforderlichenfalls aufsetzen können. [...] Im Rahmen der Zertifizierung hat sich die Verwaltung nicht, wie ihr häufig vorgeworfen wird, mit sich selbst beschäftigt, sondern mit ihren Kunden und deren Bedürfnissen. Diese Betrachtung hatte sehr positive Auswirkungen auf die Kundenbeziehungen, aber auch auf das Selbstverständnis von Verwaltung bei den Mitarbeitern.“ (Klöver 2001, IV)

3.1.8. Akkreditierung, Qualitätsaudit und Zertifizierung im Vergleich

Alle drei Verfahren – Akkreditierung, Qualitätsaudit und Zertifizierung – werden im Rahmen des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. angewandt. Bei den Vertretern des TQM stoßen sie allerdings weithin auf Ablehnung, denn: „man könne auch die Produktion von Betschwimmwesten zertifizieren lassen“ (Pfitzinger 1998, 15). Voraussetzungen von Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätsaudit sind festgelegte Standards. In Folge dessen sind diese Verfahren nicht geeignet für solche Leistungsprozesse, die unter anderem von der *Normabweichung* leben – wie die kognitiv basierten Kreativbereiche von Forschung und Leh-

³⁹ z.B. Stawicki (1998, 219)

⁴⁰ ausführlicher zur Zertifizierung vgl. oben unter B. 2.2.1. Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff.

re. Allerdings ist es auch möglich, z.B. die Zertifizierung als Einstieg in einen nach vorn offenen QM-Prozess zu betrachten: In diesem Sinne lässt sich, beginnend mit der Dokumentation der ablaufenden qualitätsrelevanten Prozesse, zunächst zur Zertifizierung gelangen, diese als Ausgangspunkt für nachfolgende kontinuierliche Verbesserungsprozesse nutzen, um schließlich in TQM überzugehen (vgl. Zink 1999, 37).

Woodhouse (1999) hat die Akkreditierung und den Audit ins Verhältnis zur oben verhandelten Evaluation⁴¹ gesetzt und ein vergleichendes Schema entworfen, das die jeweiligen Leistungsfähigkeiten veranschaulicht:

Aktivität	Prozess	Output
Evaluation	Wie gut seid ihr?	Benotung (incl. bestanden/durchgefallen, aber verbalisiert mit begründeten Abstufungen)
Akkreditierung	Seid ihr gut genug?	Ja/Nein
Audit / Zertifizierung	Wie effektiv seid ihr?	Aktivitäten sind zur Zielerreichung angemessen/nicht angemessen

Übersicht 15: Bewertungsverfahren im Vergleich (nach Woodhouse 1999, 33)

Der entscheidende Unterschied zwischen Akkreditierung und Evaluation ist also, dass erstere grundsätzlich keine Zwischenstufen der Bewertung kennt, letztere hingegen sehr wohl. Eine Akkreditierung wird entweder erteilt oder nicht – und darüber hinaus können höchstens Hinweise gegeben werden, wo bei einer künftigen erneuten Akkreditierung Chancen oder Gefahren liegen könnten. Im Unterschied dazu zielt eine Evaluation grundsätzlich darauf, die überall vorhandenen Stärken wie die überall vorhandenen Schwächen zu identifizieren und in einer realitätsgerechten Beschreibung neben Schwarz-weiß- auch Grautöne abzubilden. Sofern Entwicklungspotentiale aufgedeckt werden sollen, ist folglich die Evaluation das geeignetere Instrument.

Hochschulpolitisch ist vor allem die Akkreditierung wichtig. Sie wird politisch protegiert, indem die Reduzierung staatlicher Genehmigungsvorbehalte – etwa bei Studien- und Prüfungsordnungen – an eine erfolgreiche Akkreditierung bei einer unabhängigen Agentur geknüpft wird. Vergrößerte Autonomie ist insoweit nur gegen gesteigerte Rechenschaftspflicht zu haben. Zertifizierungen und Qualitätsaudits sind dagegen eher marktorientierte Instrumente: Mit ihnen suchen Hochschulen, Fachbereiche, Institute bzw. Studiengänge ihre Wettbewerbsstellung auf privat-öffentlichen Bildungsdienstleistungsmärkten zu verbessern.

3.1.9. Benchmarking

Benchmarking ist ein prozessorientiertes Qualitätsmanagement-Instrument, wird aber mitunter auch zu Zwecken der Ergebnisbewertung verwendet; es beinhaltet in jedem Falle Qualitätsbewertungsanteile. Bezeichnet wird damit die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell

⁴¹ vgl. oben unter B. 3.1.4. Evaluation

besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, oder anders gesagt: dem Vergleich mit anderen. Darauf aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt.

Ausführlich ist das Modell oben beschrieben und hinsichtlich seiner Anwendbarkeit an Hochschulen diskutiert.⁴²

3.1.10. Qualitätspreise

Wie der *European Quality Award*, der nach dem oben beschriebenen EFQM-Modell vergeben wird,⁴³ für die gewerbliche Wirtschaft, so gibt es auch für nichtkommerzielle Sektoren Qualitätspreise. Im deutschen Hochschulbereich hat bislang vor allem eine Auszeichnung größere Wirkungen entfaltet, die einen inhaltlich präzise bestimmten Fokus hat: das Total-E-Quality-Prädikat.

Mit dessen Verleihung wird das Ziel verfolgt, „Chancengleichheit von Frauen und Männern in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Verwaltung zu etablieren, nachhaltig zu verankern und damit einen Paradigmenwechsel in der Personalpolitik herbeizuführen“. Dieses Ziel, so heißt es, ist erreicht, „wenn Begabung, Potenzial und Kompetenz der Geschlechter gleichermaßen (an-)erkannt, einbezogen und gefördert werden“. Daher wird das Total-E-Quality-Prädikat für beispielhaftes Handeln im Sinne einer an Chancengleichheit orientierten Personalpolitik vergeben.⁴⁴

Das dem Preis zu Grunde liegende Bewerbungsverfahren lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass ‚Total Quality‘ z.B. an Hochschulen nicht zu erlangen ist, wenn keine Anstrengungen zur Geschlechtergerechtigkeit unternommen werden. Ein Selbstbewertungsinstrumentarium ist in sieben Aktionsfelder gegliedert, in denen das Bemühen um und das Erreichen von Chancengleichheit zum Ausdruck kommen kann: Personalbeschaffung und Stellenbesetzung; Karriere- und Personalentwicklung; Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienverantwortung (work-life-balance); Institutionalisierte Gleichstellungspolitik; Planungs- und Steuerungselemente in der Organisationsentwicklung; Organisationskultur; Forschung, Lehre und Studium. „Die Bearbeitung der Aktionsfelder dient neben der Bewerbung ... auch einem Self-Assessment, auf dessen Grundlage im Sinne des Bench-Markings zukünftig ein Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen erfolgen kann.“⁴⁵

Das Prädikat besteht aus einer Urkunde und dem Total-E-Quality-Logo, das die Prädikatsträger für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit einsetzen können. Es wird für drei Jahre verliehen. Danach kann eine erneute Bewerbung erfolgen. Wenn weitere Fortschritte auf dem Weg zur Chancengleichheit nachgewiesen werden, ist eine wiederholte Auszeichnung möglich. „Entscheidendes Kriterium für die Vergabe des Prädikates ist, dass die Organisationen einen erfolgreichen Konsens zwischen wirtschaftlichen Belangen und den Interessen der Mit-

⁴² vgl. oben unter B. 2.2.8. Benchmarking

⁴³ vgl. oben unter B. 2.2.2. Total Quality Management

⁴⁴ <http://www.total-e-quality.de/teq/> [Zugriff: 29.2.2004]

⁴⁵ <http://www.cews.uni-bonn.de/total-equality/sbewerbung.html> [Zugriff: 29.2.2004]

arbeiterinnen und Mitarbeiter mittels geeigneter Personalstrategien zur Umsetzung von Chancengleichheit erzielen.“⁴⁶

Das Total-E-Quality-Prädikat ist ein Beispiel dafür, wie ein bestimmtes Qualitätsanliegen auf dem Wege symbolischer Anerkennung befördert werden kann. Örtlich und regional gibt es hierzu auch andere Beispiele im Hochschulbereich, etwa Lehrpreise, die besondere Anstrengungen bei der Steigerung der Qualität der Lehre würdigen.

3.2. Bewertungstechnologien

Ebenso wie Bewertungsprogramme zeichnet sich eine ganze Reihe der Bewertungstechnologien dadurch aus, dass sie methodische oder inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Aus den jeweiligen Zielsetzungen ergeben sich jedoch Spezifika, welche die Unterscheidung notwendig machen. Damit ist zugleich das wesentliche Auswahlkriterium für Bewertungstechnologien genannt: Deren Überschneidungen sind vorwiegend technischer Art, doch die Unterschiede resultieren daraus, dass es immer definierte Ziele sind, die einen Bewertungsvorgang steuern. Eine präzise Zielformulierung – wozu soll was bewertet werden? – ist daher die entscheidende Voraussetzung, um die angemessenste Bewertungstechnologie auswählen und ggf. mehrere Techniken kombinieren zu können.

Zu erinnern ist daher noch einmal an den Beginn unserer Betrachtungen: Zweckbestimmungen, so hatten wir festgehalten, inspirieren Zieldefinitionen, und Zieldefinitionen sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Sie erleichtern Effektivitätsanalysen, d.h. den Soll-Ist-Vergleich bzw. den Ziel-Zielerreichungs-Abgleich und Kosten-Wirksamkeits-Analysen. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Meißner Porzellan wurde entwickelt, weil es ein klar definiertes Ziel gab, nämlich synthetisch Gold zu erzeugen. Nachdem die Qualität des Fehlprodukts erkannt war, wurde es zum ‚weißen Gold‘ geadelt.

Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen aber auch ggf. bestehende Zielkonflikte deutlich werden – und verdeutlichen damit, für welchen Bereich bestimmte Bewertungstechnologien Aussagekraft beanspruchen können, und für welchen Bereich sie ungeeignet sind.

Die technische Erfassung von Qualität ist wie ihre Entwicklung ein kombinatorisches Geschäft. Unterschieden werden können auch hier (a) indirekte und direkte Feststellungsverfahren, (b) traditionelle und nichttraditionelle Bewertungstechnologien sowie (c) inhaltsbezogenes und organisations-/strukturbezogenes Vorgehen. Die Unterscheidungen sind nicht alternativ, sondern überschneiden sich. Es gibt indirekte traditionelle inhaltsbezogene Techniken ebenso wie bspw. indirekte nichttraditionelle organisations-/strukturbezogene Vorgehen. Wir beginnen hier mit der Vorstellung und Erörterung möglicher indirekter Qualitätsbewertungstechnologien, um uns hernach den direkten zuzuwenden. Abschließend werden die beiden Qualitätsbewertungsverfahren vorgestellt, die üblicherweise als Grundformen aller Bewertung in Hochschule und Wissenschaft gelten: Peer Review und indikatorengestützte

⁴⁶ <http://www.total-e-quality.de/teq/teq.php> [Zugriff: 29.2.2004]

Beurteilung. Zuvor aber soll zweierlei deutlich geworden sein: Zum einen erschöpfen sich in der Mobilisierung von Peers oder Indikatoren die technischen Optionen nicht. Zum anderen gibt es auch zahlreiche Möglichkeiten, Peer Review und indikatorengestützte Beurteilung zusammenzuführen. Sie lassen sich aus ihrer früheren glaubenskriegerischen Frontstellung befreien, indem das Eine kombinierend eingesetzt wird, um die Nachteile des jeweils Anderen zu minimieren.

3.2.1. Einkreisungstechniken

Als indirekte Bewertungstechnologien lassen sich zunächst Einkreisungstechniken einsetzen. Dazu gehören, soweit es um Qualitätsfeststellung geht, vorrangig zweierlei: zum einen die Einkreisung der hochschulischen Prozess- und Leistungsqualität durch Erfassung von Kontextvariablen, zum anderen die quantitative Einkreisung von Qualität.

Die *Erfassung von Kontextvariablen* bietet sich an, wenn die Qualitätszielerreichung selbst nur schwer oder gar nicht zu überprüfen ist, da der Qualitätsträger nicht direkt zu erfassen ist. Ein Beispiel dafür sind hochschulstatistische Kennziffern und darauf aufbauende Kennzahlenvergleiche, mittlerweile durch das Hochschul-Informationssystem Hannover (HIS) auch zu anspruchsvollen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen ausgebaut (vgl. etwa Dölle et al. 2002).

Die *quantitative Einkreisung von Qualität* ist der Versuch, sich der Qualität von der Hoffnung getragen zu nähern, ‚im Durchschnitt‘ nichts falsch zu machen. Im Durchschnitt der Messungen lassen sich damit Plausibilitätsannahmen hinsichtlich der Qualität gewinnen, auch wenn die Belastbarkeit der Qualitätsurteile unter Vorbehalt steht. Geeignet ist diese Technik vorrangig dann, wenn die Ressourcen für die Qualitätsbewertung eng begrenzt sind und daher der Aufwand vergleichsweise gering gehalten werden soll, wenn etwaige Fehlurteile ohne allzu großen Schaden korrigierbar sind, und wenn weniger komplexe Dinge als Nobelpreisfähigkeit oder ähnliches den Gegenstand der Bewertung bilden.

Die Erfassung von Kontextvariablen und die quantitative Einkreisung von Qualität beruhen auf der Annahme, es ließen sich diverse Kennziffern und Leistungsindikatoren miteinander kombinieren und zielgenau für den jeweiligen Evaluierungszweck auswählen, und durch die Zusammenschau könne deren Belastbarkeit hinsichtlich ihres Aussagewertes gesichert werden. Die Zusammenschau der Mess- bzw. Beobachtungsergebnisse neutralisiere auch Unzulänglichkeiten, wie sie jeder Indikator für sich genommen durchaus besitzt.

Solche Einkreisungstechniken, die auch für Qualitätsbewertungen nutzbar gemacht werden können, schließen vom Kontext auf den Inhalt. Einen Weg, Kontexte gleichsam als Folie über den Inhalt zu legen und derart den Inhalt zu bewerten, schlägt Adrian C. L. Verkleij (1999, 6) vor. Er geht davon aus, dass der traditionelle Ansatz der Forschungsqualitätsbewertung nicht mehr zeitgemäß sei: „Traditional research assessment exercises are often based on a classical view of science in which fundamental research, by definition, is seen as ‚better‘ than other research activities like applied research and research to support teaching.“ Diese maßstabsetzende Funktion der Grundlagenforschung sei jedoch nicht mehr gegeben: „Many universities have developed research portfolios which contain mixtures of fundamental re-

search, applied research, technology, development work, etc.“ Daher sei die Dominanz der an Grundlagenforschung orientierten Assessment-Praxis nicht länger zu rechtfertigen. Qualitätsbewertungen der Forschung müssten vielmehr spezifisch in Abhängigkeit von den jeweiligen Zweckbestimmungen der Forschung vorgenommen werden: „fundamental research, applied research, technology, development work, etc.“

Der Erfassung von Kontextvariablen und der quantitativen Einkreisung von Qualität sehr ähnlich ist die *quantitative Wirkungsmessung*. Einer solchen liegt die Annahme zu Grunde, durch die Messung der Effekte eines bestimmten Leistungsprozesses plausible Rückschlüsse auf dessen Prozessqualität gewinnen zu können. Entsprechend werden die Indikatoren ausgewählt (z.B. die AbsolventInnen-Verbleibsquote im ausbildungsadäquaten Berufsfeld) und dann plausibilitätsgestützte Qualitätsurteile formuliert. Auch solche Messungen sollten so gestaltet werden, dass Fehlerurteile ohne allzu großen Schaden korrigiert werden können.

Schließlich gehört zu den Einkreisungstechniken die *Technik der indirekten Fragestellung*. So werden etwa gelegentlich Umfragen bei ProfessorInnen durchgeführt, in denen um Auskunft gebeten wird, welche Hochschule die Befragten ihren eigenen Kindern empfehlen würden. Oder es wird die Hochschulwahl der ausländischen StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung – die sich frei die Hochschule ihres Gastaufenthaltes wählen können – statistisch ausgewertet und zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht. (Vernachlässigt wird dabei, dass die Wahl einer Hochschule immer auch nach der hochschulunabhängigen Attraktivität des jeweiligen Ortes getroffen wird. Dies wiederum ist eine typische Verzerrung, die durch ergänzende und korrigierende Bewertungstechnologien ausgeglichen werden sollte.) Hierbei werden also ExpertInnen befragt bzw. deren Verhalten ausgewertet, ohne deren Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich sind.⁴⁷

3.2.2. *Innovativitätsprüfung, Mapping of Science*

Wir hatten oben das Beispiel der europäischen Porzellan-Erfindung erwähnt: Meißner Porzellan wurde entwickelt, weil es ein klar definiertes Ziel gab, nämlich synthetisch Gold zu erzeugen. Nachdem die Qualität des Fehlprodukts erkannt war, wurde es zum ‚weißen Gold‘ geadelt. Dieses Beispiel verweist auf ein typisches Qualitätsbewertungs-Problem: die Feststellung von Innovativität. Sie ist ein prinzipiell schwieriges Unterfangen. Hier muss oft auf Einkreisungstechniken zurückgegriffen werden. Das heißt: Wenn das Bewertungsziel selbst nicht direkt angezielt werden kann, ist es durch die Kombination mehrerer Indikatoren einzukreisen. Von diesen muss mit plausiblen Gründen anzunehmen sein, dass eine an Hand ihrer entstehende, gemeinsame positive Bewertung den Schluss nahe legt, dass eine Innovation oder eine innovationsgeneigte Situation vorliegt.

Als Beispiel lässt sich der Versuch anführen, die Qualität einer Universitätsorganisation zu bestimmen. Hierzu hat Burton Clark im Ergebnis einer Untersuchung von Hochschulen in

⁴⁷ vgl. ausführlicher oben unter B. 2.1.3. Reputation

verschiedenen Ländern vier Elemente identifiziert. Diese, so Clark, berechtigen, sobald sie vorliegen, zu der Einschätzung, dass man es mit einer innovativen Universitätsorganisation zu tun habe. Die vier Elemente sind:

1. eine innovative selbstdefinierte institutionelle Idee („an ambitious vision“),
2. ein gestärkter und besser integrierter administrativer Kern, der die elementare Einheit der Institution sichert (das zentrale dabei zu lösende Problem ist die Verbindung der „new managerial attitudes with traditional academic perspectives“),
3. eine finanzielle Basis, die offen ist für die Aufnahme beliebiger Gelder, sowie
4. eine entwicklungsfreundliche Peripherie, angesiedelt weitgehend, aber nicht gänzlich außerhalb der traditionellen Hochschulbereiche, die die Hochschule in die Umwelt öffnet (Clark 1996, 417-430).

Indirekt muss die Feststellung von Innovativität häufig deshalb sein, weil Innovativität sehr oft nicht sofort erkennbar ist oder weil sich ein vermeintlich innovativer Ansatz als nicht dauerhaft tragfähig erweist. Ein forschungsbezogener Ansatz, dies zu realisieren, ist das sog. *mapping of science*. Darunter werden Versuche verstanden, Wissenschaftsentwicklungen zu kartografieren. Sie sind von dem Bemühen getragen, Innovation und Fortschritt durch großflächige Analysen zu identifizieren. Es sollen derart kognitive Landkarten entstehen, die Grenzen markieren, spezifische Grenzdurchbrüche zwischen einzelnen Fachgebieten sichtbar machen, Forschungsfronten erkennbar werden lassen, zentrale und periphere Forschungsfelder sowie deren Beziehungen untereinander veranschaulichen. Weingart/Winterhager (1984, 173-175) empfehlen hierzu die Kozitationsanalyse: Dort, wo Spezialgebiete neu entstehen,

„markieren sie den Verlauf der Forschungsfront, sie verändern sich laufend sowohl in ihren kognitiven Grenzen als auch in ihrer personellen Zusammensetzung, an ihnen läßt sich der jeweils aktuelle Fortschritt der Wissenschaft ablesen [...] Es ist nun nachgewiesen worden, daß sich Spezialgebiete am schnellsten, nämlich schon in ihrer Entstehungsphase, über einige wenige Zeitschriftenartikel identifizieren lassen [...] Diesem Umstand ist es zu verdanken, daß die für die Wissenschaftsforschung und die Wissenschaftspolitik erforderlichen Methoden zur Identifizierung, Beschreibung und Analyse von Spezialgebieten durch die Weiterentwicklung der Zitationsanalyse zumindest in einem bestimmten Sinn verfügbar wurden, und zwar in Form der sogen. Co-Zitationsanalyse.“

Technisch werden hierzu Kombinationen bestimmter Schlüsselbegriffe und Zitationen in verschiedenen Texten identifiziert. Daraus werden dann kognitive Strukturmuster abgeleitet (ebd., 175-185). Qualitätsbewertungen im engeren Sinne lassen sich daraus zwar noch nicht ableiten. Aber ob sich ein bestimmtes Institut eher im Zentrum oder eher an der Peripherie der aktuell dynamischen Forschungsfelder bewegt, kann eine aufschlussreiche Zusatzinformation darstellen. Zudem spielen Innovativitätsprüfungen immer dann eine gewichtige Rolle, wenn einzuschätzen ist, ob bestimmte Förderentscheidungen richtig waren und ggf. durch eine Anschlussförderung perpetuiert werden sollten.

3.2.3. Relationaler Outputvergleich

Sollen nun nicht eine wissenschaftliche Einheit insgesamt, sondern innerhalb eines Instituts oder eines Fachbereichs die einzelnen WissenschaftlerInnen bewertet werden, ist wiederum

ein anderes Instrumentarium nötig. Hierfür wird ein Verfahren vorgeschlagen, das *relationaler Outputvergleich* genannt werden soll. Es bezeichnet eine quantitative Bewertungstechnologie, mit Hilfe derer einkreisend zu Qualitätsbewertungen gelangt werden kann. Technisch handelt es sich um eine messende Output-Anteilsrechnung, d.h. die quantitative Erfassung der individuellen Anteile an einem bestimmten institutionellen Leistungsoutput. Es geht hierbei also um eine geschlossene Bewertung, die auf systemüberschreitende Maßstäbe – etwa das „internationale Niveau“ oder dergleichen – verzichtet.

Hierzu werden das Gesamtoutput eines Instituts gleich 100 gesetzt und dann die Anteile v.H. der einzelnen MitarbeiterInnen hinsichtlich Lehrleistung, Prüfungsbelastung, Publikationen, Drittmittelwerbung, Vortragstätigkeit, Selbstverwaltungsbeteiligung usw. bestimmt. Soll dann über diese zunächst reine Quantifizierung eine qualitative Bewertung erfolgen, sind die einzelnen Ergebnisse mit bewertenden Faktoren zu verbinden. So könnten Veröffentlichungen in referierten Zeitschriften höher bewertet werden als in nichtreferierten, institutsexterne Publikationen höher als institutsinterne. Ein relationaler Outputvergleich könnte auch die Lösung für das Problem darstellen, dass im Zuge leistungsorientierter Besoldung von HochschullehrerInnen besoldungsrelevante – und damit heiß umkämpfte – Leistungsbewertungsmodelle entwickelt werden müssen.

3.2.4. Leistungsorientierte Besoldung

Leistungsorientierte Besoldung ist eine indirekte Bewertungstechnologie, aber nicht a priori eine *Qualitätsbewertungstechnologie*. Doch sollte (zumindest auch) eine Qualitätsbewertung der Zuerkennung leistungsabhängiger Besoldungsbestandteile zu Grunde liegen. Zwar ist hier mit dem grundsätzlichen Einwand umzugehen, dass die Hochschule wie die Einzelnen in ihr aus ihrer Autonomie einen Anspruch auf Freiheit von Beurteilung bezögen. Doch gibt es dazu unterschiedliche Auffassungen. Der Deutsche Hochschulverband als Interessenvertreter von 16.000 HochschullehrerInnen und PrivatdozentInnen meint:

„Aufgrund der besonderen Eigenart wissenschaftlicher Leistung kann der Hochschullehrer nicht wie ein Verwaltungsbediensteter beurteilt werden. Der Hochschullehrer hat keinen Fachvorgesetzten. Das Grundgesetz gewährleistet, daß seine wissenschaftliche Leistung ihrem Inhalt und ihrer Qualität nach beurteilungsfrei ist.“ (Deutscher Hochschulverband 1998a, 308)

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hingegen fordert, dass z.B. bei Berufungen oder in Folge von Bleibeverhandlungen nur noch befristete Zulagen vergeben werden, die an Hand weniger „einfach(er), handhabbar(er) und transparent(er)“ Kriterien gewährt (bzw. entsprechend entzogen) werden (Hochschulrektorenkonferenz 1998, 11).

In den aktuellen Reformvorhaben ist der Anspruch solcher individuenbezogenen Leistungsbewertungsmodelle wenigstens zur Hälfte auch ein qualitätsbewertender: Variable Vergütungsbestandteile – etwa im Rahmen der W-Besoldung – sollen für individuelle Leistungen, aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen sowie für die Übernahme zusätzlicher Funktionen gezahlt werden. Mit anderen Worten: Belohnt werden sollen die Besseren und die Fleißigeren. Beides fällt nicht zwingend zusammen. Für die Fleißigeren werden Belastungs- und Funktionszulagen vorgeschlagen. Das erscheint weitgehend unproblematisch.

Schwieriger ist es indessen mit den Leistungszulagen, denn hier kommt das Problem der Qualitätsbewertung hinein. Sämtliche Kriterienkataloge, die zu diesem Zwecke aufgestellt werden, enden in der Regel bei quantitativen Bewertungen, die auf der plausibilitätsgestützten Annahme aufbauen, mit den ausgewählten Kriterien gelange man einkreisend zu Qualitätsbewertungen.

Wenn an dieser Stelle auf eine Erörterung verzichtet wird, ab welcher Summe ein in der Regel vorrangig intrinsisch motivierter Wissenschaftler durch finanzielle Gratifikationen motivierbar sein mag, dann muss aber zumindest auf eines hingewiesen werden: Wie auch immer ein besoldungsrelevantes Bewertungsmodell gestaltet ist, es muss wenigstens seine mehrheitliche Akzeptanz bei den Bewerteten gesichert werden. Nur so kann Versuchungen gegengesteuert werden, das Instrumentarium durch informelle Obstruktion zu unterlaufen. Daher müssen die Instrumente dem subjektiven Gerechtigkeitsempfinden entsprechen bzw. vom Grundsatz her diesem entsprechen können (ohne dass man es immer allen wird recht machen können). Hilfreich hierfür kann der Einbau von halbautomatisierten Rückkopplungen in die Qualitätsbewertungsprozesse sein.

So muss insbesondere die Weiterentwicklung der Bewertungskriterien auch nach ihrer erstmaligen Festlegung möglich sein. Es könnte etwa die Möglichkeit geschaffen werden, anonymisierte Kommentare an einer benannten Stelle (z.B. in einem Chat-room der Hochschul- oder Fachbereichshomepage) zu hinterlegen, und ein Gremium beauftragt werden, auf der Grundlage dieser Kommentare in zuvor bestimmten Abständen eine transparente Überprüfung des Bewertungsinstrumentariums in Gang zu setzen. Bei all dem dürfte aber auch der gelegentliche Hinweis, dass es *das* perfekte Instrumentarium nicht geben kann, hilfreich sein: Er würde einerseits atmosphärisch entlastend wirken, andererseits plausibilisieren, warum das angewandte Instrumentarium einer regelmäßigen Überprüfung unterliegt.

Im übrigen sind einige wichtige Unterscheidungen zu treffen, um zu einem Bewertungsmodell zu gelangen, auf dessen Grundlage leistungsabhängige Vergütungen vergeben werden können:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* Dem entspricht die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Beherrschung der Rollenkomplexität bewertet werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Dahinter steht, dass die Hochschullehrer-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet. Zu unterscheiden ist deshalb: Soll die besoldungsrelevante Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die oder der einzelne dieser Rollenkomplexität gerecht wird – oder soll sie zulassen, dass Defizite im einen Bereich durch überdurchschnittliche Leistungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können?
- *Soll eine Punktbewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktesystem geschaffen werden. Mit dessen Hilfe könnten einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden. Die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: Jede Überarbeitung des Punktesystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewertungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoverhead einer Organisationseinheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100% gesetzt; anschließend wäre zu bestimmen, wel-

che individuellen Anteile die einzelnen Kollegen und Kolleginnen an diesem Gesamtoutput haben.

- *Soll mit einem einzigen Erfassungsintervall oder mit zwei (oder mehr) sich überlagernden Erfassungsintervallen gearbeitet werden?* Bei einem einzigen Erfassungsintervall besteht die Schwierigkeit, Leistungsqualitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen zu Stande kommen, adäquat ins Verhältnis zu setzen. Zwei sich überlagernde Erfassungsintervalle könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langwellig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsraster gezwängt würden, sondern je für sich gegenstandsangemessener gewürdigt werden könnten. Das hieße konkret: Ein Weg für Leistungsbewertungen im Bereich der Forschung könnte in einer Zweistufigkeit des Verfahrens bestehen, wobei eine erste Stufe zweijährlich durchgeführt wird und der Bewertung offensichtlicher und kurzfristig wirksamer Qualitätsmerkmale dient, eine zweite Stufe aller zehn Jahre stattfindet und sich bemüht, langfristige Qualitätswirkungen der Arbeit des jeweils letzten Jahrzehnts (ggf. auch der davor liegenden Zeit) zu identifizieren. Wer bspw. in Folge der zweijährlichen Qualitätsbewertungen regelmäßig auf Leistungszuschläge verzichten muss, hätte dann immer noch die Chance, eine Nachzahlung für die letzten zehn Jahre zu bekommen, sobald sich der bahnbrechende Charakter seiner/ihrer Forschungstätigkeit mit Verzögerungseffekt offenbart. Ersatzweise könnte, wer mit solcher Verspätung als bedeutender Leistungsträger der Hochschule bewertet wurde, auch Anspruch auf zwei zusätzliche Forschungsfreiemester haben – was die Sache wohl besoldungstechnisch vereinfachte. In diese Richtung könnten Versuche gehen, auch die Normabweichung als wesentliches Leistungsmerkmal von Hochschulen in Leistungsbewertungsprozesse einzubeziehen.

Selbstredend kann jede dieser vier Unterscheidungen auch mit einem Sowohl-als-auch beantwortet werden. Dann aber ist immer noch zweierlei zu entscheiden: In welchem Gewichtungsverhältnis soll das jeweils Eine und Andere zum Zuge kommen, und werden zur Bewertung des Einen und des Anderen jeweils spezifische Instrumente benötigt?

Diese Anforderungen an die Entwicklung angemessener Bewertungsprogramme mögen u.U. als zu anspruchsvoll, kompliziert oder aufwändig erscheinen. Sie zu ignorieren oder nur teilweise zu berücksichtigen wird aber mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass besoldungsrelevante Leistungsbewertungen entweder keine hinreichende Akzeptanz finden oder aber informell unterlaufen werden. In beiden Fällen wäre es ressourcenschonender, von vornherein auf Leistungsbewertungen zu verzichten bzw. etwaige gesetzliche Vorgaben dadurch zu bedienen, dass man sich intern darauf einigt, alle gleichermaßen profitieren zu lassen.

3.2.5. Soziale Qualitätskontrolle

Ein indirektes (und traditionelles) Vorgehen der Qualitätsbewertung, das im Regelfall nicht explizit gemacht wird, aber um so wirksamer funktioniert, ist die soziale Qualitätskontrolle innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaften. Diese Kontrolle ist nicht unbedingt objektiv, da Konkurrenten über Konkurrenten entscheiden. Hinzu kommt, wie Welbers schreibt, dass „durch die Spezialisierung und die große Anzahl der Mitglieder der Forschergemeinschaft das Qualitätssicherungssystem heute kein soziales Gesicht mehr“ hat. Das führe „innerhalb der Kommunikationsgemeinschaft zu einem immensen sozialen Druck durch Angst vor der anonymen Macht der Forschergemeinschaft (die aber letztlich niemand steuert)“:

„In dieser kafkaesken Situation schlägt Qualitäts- in Quantitätsprüfung um. Die Anzahl der Publikationen wird wichtiger als deren Inhalt ... die Wirkung in einer durch neue Unübersichtlichkeit bestimmten Forschergemeinschaft (bleibt) für die Beteiligten im positiven Fall marginal und zufällig, im negativen verheerend, weswegen das System sich selbst paralyisiert hat und heute weitgehend auf Gleichgültigkeit setzt, was zwar häufig kritisiert wird, angesichts der tiefgreifenden Problematik und ihrer Wirkungen aber vielleicht das Beste und Humanste ist.“ (Welbers 1998, 44)

Die soziale Qualitätskontrolle findet ihre materielle Grundlage in Begutachtungen, z.B. in Qualifikationsverfahren, bei referierten Zeitschriften oder im Rahmen von Drittmittelbeantragungen, aber auch in Bewertungen, die der Verleihung wissenschaftlicher Preise vorangehen. Neben dem Gutachten sind übliche Formen das Zitat, die Rezension oder die Einbeziehung in *state of the art*-Darstellungen. Ihre Wirkung entfaltet die soziale Qualitätskontrolle dann über die qualitätsbezogene Prestigezuschreibung, welche die Bewerteten anschließend durch ihre jeweilige *community* erfahren. Eine solche qualitätsbezogene Prestigezuschreibung wiederum drückt sich in Reputation, d.h. Aufmerksamkeitskredit (Kaube 2001) aus.

Negativ findet die soziale Qualitätskontrolle ihren Ausdruck in den Wirkungen dessen, was Karl Lauterbach in anderem Zusammenhang – dem Krankenhauswesen – das „denunziatorische Prinzip“ nennt: Derjenige, der meint, ein Konkurrent böte keine hinreichende Qualität, werde diese Ansicht zu verbreiten wissen. Das setze den Mitbewerber unter Druck, den Beweis des Gegenteils anzutreten (Müller 2000).

Gelegentlich findet sich soziale Qualitätskontrolle auch explizit gemacht, nämlich immer dann, wenn versucht wird, institutionelle oder individuelle Reputation quantifizierend zu erfassen. Typische Beispiele dafür sind, wenn ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern als Studienort empfehlen würden; wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird; oder wenn Umfragen nach „den zehn bedeutendsten“ Philosophen oder Molekularbiologen des Landes gestartet werden.⁴⁸

3.2.6. *Klassifikatorisch vs. komparativ*

Wenn nun nach direkten Qualitätsbewertungstechnologien gefragt wird, so kann zunächst auf zwei alternative Gruppen solcher Technologien verwiesen werden, die Carl G. Hempel (1974, 54ff.) vorgeschlagen hat: die *klassifikatorische* und die *komparative*.

Auf dem klassifikatorischen Weg werden Merkmale formuliert, die jedes Objekt des betrachteten Bereichs entweder besitzen oder nicht besitzen muss. So wird zur Bildung von Mengen gelangt. Diese freilich können, da sie auf Gemeinsames abstellen, die je spezifische Güte des einzelnen Objekts nicht widerspiegeln. Zudem sagt der Umstand, ob ein gegebenes Objekt bspw. eisern oder nichteisern ist, noch nichts darüber aus, ob es gut oder schlecht ist. Dafür ist der komparative Weg zu gehen. Auf diesem wird an Hand festgelegter Leistungsindikatoren festgestellt, ob ein Leistungsprozess oder Gut besser oder schlechter als ein anderer Leistungsprozess/ein anderes Gut ist.

⁴⁸ vgl. ausführlicher oben unter B. 2.1.3. Reputation

Ob sich damit nur Qualität(en) erster Ordnung oder auch solche zweiter Ordnung bewerten lassen, hängt von der Auswahl und Formulierung der Merkmale bzw. Leistungsindikatoren ab. Hier ist die Unterscheidung von messenden bzw. beschreibenden Kriterien einerseits und interpretativen Kriterien andererseits heranzuziehen: Ein Lehrkräfte-Studierenden-*Verhältnis* wäre ein messendes Kriterium, das freilich für sich genommen noch von sehr eingeschränkter Aussagekraft ist. Die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktion* wäre ein beschreibendes Kriterium, das schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubt. Qualität zweiter Ordnung hingegen käme erst in den Blick, wenn man sich bemühte, die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktionswirkungen* zu ermitteln. Dies freilich ginge allein durch Interpretation von Daten und Beobachtungen und benötigte daher gemeinsame diskursive Codierungen aller Beteiligten, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein.

Solche gemeinsamen Codierungen lassen sich vorzugsweise im Rahmen fachinterner Vergleiche unterstellen. Der Vergleich zwischen mehreren Fachbereichen des gleichen Faches an unterschiedlichen Hochschulen nach bestimmten quantitativen Kennziffern vermeidet das Vergleichen von Unvergleichbarem – wie es etwa die Beurteilung fachlich weit voneinander entfernter Institute an einer Hochschule nach formal einheitlichen, aber Fachspezifika nicht berücksichtigenden Kriterien wäre. Große Ausreißer nach unten und oben können im Rahmen fachinterner Vergleiche ohne größere (Legitimations-)Probleme als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden.

In einem weiteren Schritt – um etwa auch solche Qualität in den Blick zu bekommen, die sich gegen herrschende Orthodoxien richtet und die sich deswegen nicht unbedingt starker Nachfrage in der Fachgemeinschaft erfreut – könnte ein Innovationsfaktor oder etwas Vergleichbares eingeführt werden: Mit Hilfe dessen ließe sich z.B. eine einzelne Publikation, die paradigmienstürzend wirkt(e), höher bewerten als serielle publizistische Mainstream-Produktion.

3.2.7. Wissensbilanz

Hochschulen bestehen, um Wissen zu produzieren, zu speichern, zu vernetzen, zu distribuieren und zu transferieren. Ob Hochschulen darin erfolgreich sind, lässt sich weder am Haushaltsabschluss noch an der Absolventenstatistik ablesen. Das Instrument der Wissensbilanz versucht, dem Rechnung zu tragen. Es soll damit zweierlei nachvollziehbar werden: Wie funktioniert hochschulintern das Management von Wissen, und welche externen Wirkungen erzielt die jeweilige Hochschule durch die Kommunikation und den Transfer ihres Wissens? Es werden also (a) die Wirkungen (b) des, ökonomisch gesprochen, wichtigsten Produktionsfaktors der Hochschule in den Fokus der Bilanzierung gerückt.

Dies kann technisch in verschiedener Weise geschehen, etwa indem schlicht der methodische Standard für Selbstreports, wie sie Bestandteil von Evaluationen sind,⁴⁹ übernommen wird (vgl. ARC/WBW 2001). Es lassen sich aber auch elaboriertere Varianten erarbeiten.

⁴⁹ vgl. oben unter B. 3.1.4. Evaluation

Für Hochschulen adaptierbar ist z.B. die Wissensbilanz des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt (DLR). Das DLR hat ein solche erstmals für das Jahr 2000 vorgelegt. Als Ziel wird formuliert, „der Bilanzierung monetärer Größen eine standardisierte inhaltliche Charakteristik zur Seite zu stellen und sie zum Instrument der inneren Führung und Medium der transparenten Darstellung von Leistung und Leistungsfähigkeit zu machen“ (DLR 2002, 3). Denn: „Das richtige Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu haben, entscheidet heute mehr denn je über die dauerhafte Wettbewerbsfähigkeit“. Man müsse schnell reagieren können, innovativ und anpassungsfähig sein.

Daher bestehe eine Hauptaufgabe des Managements in der Zukunft darin, „den Wertschöpfungsprozess mit seinen Teilprozessen Wissenserzeugung, -speicherung, -austausch und -anwendung abzubilden und dessen Steuerung zu unterstützen. Der vom DLR verwendete Ansatz ermöglicht durch die flexible Erhebung monetärer wie nichtmonetärer Indikatoren, schwer greifbares Wissen und Wissensflüsse innerhalb des Unternehmens besser zu erfassen und zu strukturieren“ (ebd., 6).

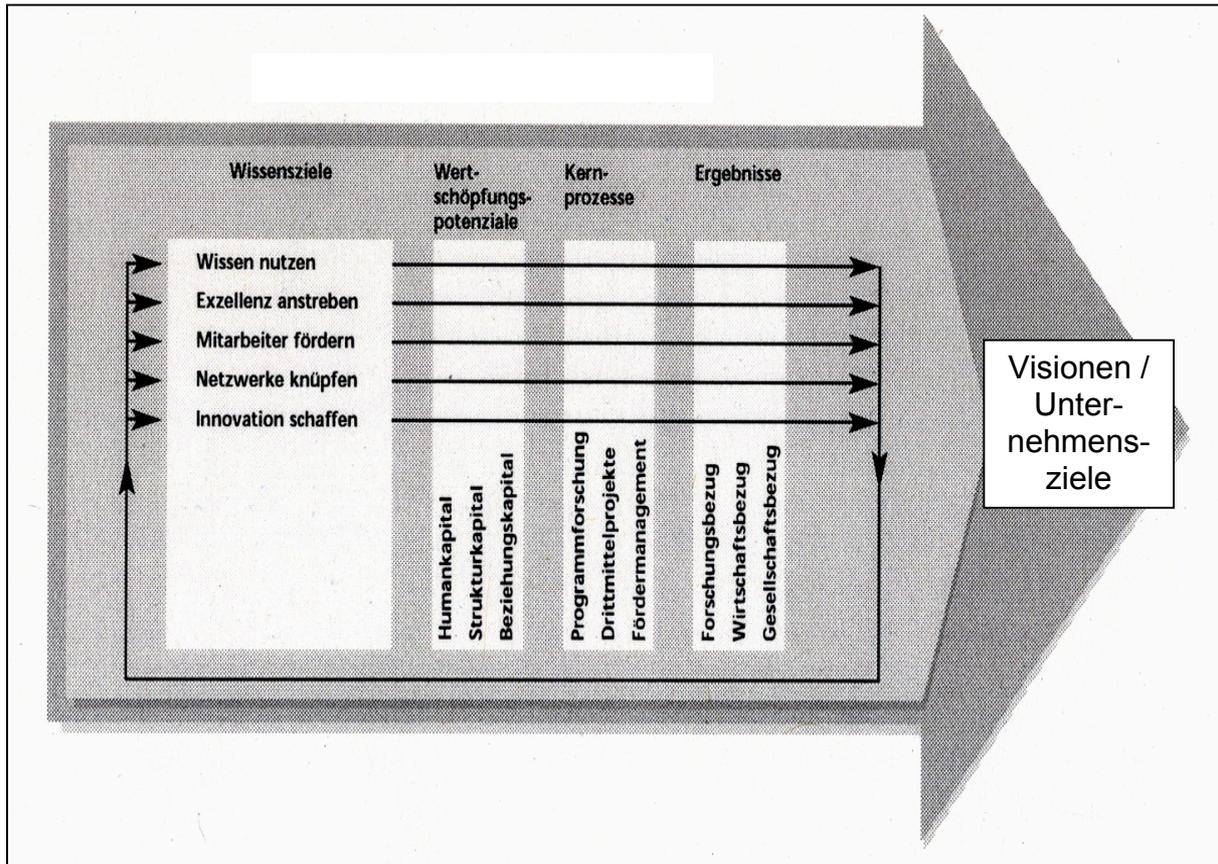
Wie geschieht das? Seiner Wissensbilanz legt das DLR ein Prozessmodell zu Grunde, das die Zunahme des Wissens als Kreislauf innerhalb des DLR im Zeitverlauf darstellt. Dabei wird das Wissen, da in den Kreislauf eingebunden, sowohl als Input wie als Output verstanden, und es wird in drei Formen aufgefasst: als Human-, Struktur- und Beziehungskapital.

Humankapital lässt sich an einer Hochschule verstehen als die Lehrenden und Forschenden, das Strukturkapital bilden die Investitionen, und das Beziehungskapital sind diejenigen, die Vernetzungsaktivitäten unternehmen. Exemplarische Wirkungen dieser Wissenskapitalisierungen können sein: Rankingpositionen oder Absolventenqualität (Humankapital), Positionsverbesserung gegenüber Wettbewerbern (Strukturkapital) und Folgeprojekte (Beziehungskapital) (ARC/WBW 2001, 30).

Das DLR-Modell sucht nun, diese unterschiedlichen Formen immaterieller Vermögenswerte durch ein System aus quantitativen und qualitativen Indikatoren darzustellen. Dabei wird die Darstellung, soweit sinnvoll und möglich, mit Zielgrößen versehen. Zusammenhänge und Entwicklungen einzelner Indikatoren werden zusätzlich im begleitenden Text beschrieben.

Am Beginn der Wissensentwicklung wie seiner bilanzierenden Darstellung stehen für das DLR sog. Wissensziele, also wissensbezogene Organisationsziele. Beispiele sind „Wissen nutzen“, „Netzwerke knüpfen“ oder „Innovation schaffen“. Diese Ziele leiten sich aus dem Leitbild und der Mission des DLR ab. Die einzelnen Wissensziele werden dann hinsichtlich ihrer Umsetzung bzw. des Umsetzungsgrades quantitativ bilanziert – in Form tabellarischer Kennzahlendarstellung –, verbal beschrieben und mit qualitativen Bewertungen versehen. Zum Wissensziel „Wissen nutzen“ heißt es etwa:

„Im internationalen Wettbewerb wird das DLR nur erfolgreich bestehen, wenn es das im Unternehmen zur Verfügung stehende implizite und explizite Wissen als wichtigste Ressource zielgerichtet für die Lösung seiner Aufgaben einsetzen kann. Die Kennzeichen impliziten Wissens sind seine mangelnde Dokumentation und eingeschränkte Formalisierbarkeit. Es ist weitgehend aktions- und personengebunden. Explizites Wissen dagegen ist beschreibbares, formalisierbares Wissen, das in Büchern, Dokumenten, Datenbanken, Patenten o.ä. aufbewahrt wird. Eine Strategie zur Mobilisierung des Wissens muss beide Formen des Wissens ansprechen.“ (DLR 2002, 10)



Übersicht 16: Wissensbilanz-Modell des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt

Daran schließen sich dann Ausführungen zu konkreten Projekten an – hier E-Business, Projektmanagement, Risikomanagementsystem und E-Learning-Konzeption. (Übersicht 16) Zusammenfassende – tabellarische – Darstellungen der Kennzahlen wie auch der Bewertungen schaffen schließlich den Übergang zum „Ausblick“, der zugleich die Grundlage ist für die nächstfolgende Wissensbilanz.

3.2.8. Lehrberichte

Eine mittlerweile methodisch weitgehend standardisierte Form der Qualitätsberichterstattung stellen Lehrberichte dar. Sie sind eine Form der Selbstevaluation per Anweisung, da sie in der Regel auf der Grundlage gesetzlicher Verpflichtungen erstellt werden. Die daraus resultierenden Grundprobleme beschreibt Welbers (1998, 216f.) so, dass immer wieder zwei Konflikte zu Tage treten: Wie kann „zwischen dem Auftrag des Gesetzgebers (also eine mehr oder minder verordnete Legitimierung des Handelns in der Hochschule vorzunehmen) und dem Selbstvergewisserungsanliegen der Fachbereiche, aber auch zwischen methodischen Unterschieden von ‚Selbstanalyse‘ einerseits und sozialwissenschaftlich-fundierter empirischer Prüfung andererseits, vermittelt werden“?

In der Regel bestehen Lehrberichte aus statistischen Kennzahlen (Lehrkräfte-Studierende-Relationen, durchschnittliche Studiendauer, Abbrecherquote, Prüfungsanzahl, Abschlussnoten-Durchschnitte und dergleichen), einer Auswertung studentischer Lehrbewertungen, einer Selbsteinschätzung von Stärken und Schwächen sowie Vorschlägen für künftige Verbesserungsmaßnahmen.

3.2.9. *Studentische Lehrbewertungen*

Studentische Lehrbewertungen sind in der Regel ein Teil von Lehrberichten, werden häufig aber auch unabhängig von einer etwaigen Lehrberichtsspflicht durchgeführt. Sie gehören mittlerweile zum Standardrepertoire der Bemühungen um die Verbesserung der Qualität der Lehre. Da sie bereits eine gewisse Tradition aufweisen, sind unterdessen auch zahlreiche der Einwände gegen diese Variante, ein systematisches Feedback zu organisieren, ausgeräumt.

So können, entgegen nach wie vor verbreiteter Ansichten, solche Bewertungen durchaus derart durchgeführt werden, dass sie nicht lediglich Erhebungen der Teilnehmerzufriedenheit darstellen. Auch sind mangelnde Validität und Zuverlässigkeit nicht zwingend. Ebenso kann eine nur eingeschränkte Kompetenz und Reife der Studierenden für solche Bewertungen oder die Abhängigkeit der studentischen Urteile von Faktoren, die nichts mit der Lehrqualität zu tun haben, keineswegs unterstellt werden. Vielmehr beurteilen Studierende wesentliche Aspekte von Lehrveranstaltungen nicht grundsätzlich anders als Dozenten oder Fremdgutachter. Auch sind die Unterschiede zwischen Studierenden mit höherer Sachkenntnis (studentische Hilfskräfte, StudentInnen mit höherer Semesterwochenstunden-Anzahl, Hochschulwechsler) und sonstigen nicht nennenswert unterschiedlich. Selbst die Einflusskraft des Unterhaltungswertes von Lehrveranstaltungen schlägt nur bei Bewertungen solcher Studierenden durch, die in keiner Weise für die Veranstaltungen motiviert sind und in ihr keinen Nutzen erkennen können. (Krempkow 1998, 196f.)

Eingeschränkt ist die Aussagekraft studentischer Lehrbewertungen allerdings hinsichtlich der Vergleichbarkeit gleicher Fachbereiche an verschiedenen Hochschulen. Um hier allen Ansprüchen zu genügen, müssten sie frei sein von externen Einflussfaktoren, die nicht mit der Lehr- und Studienqualität zusammenhängen. Große Zusammenhänge bestehen nach el-Hage (1996) zwischen Lehrbewertung und Noten, Studieninteresse, Leistungsbereitschaft sowie Kursgröße.

Im übrigen gilt auch bei studentischen Lehrbewertungen, dass sie genau dann eingesetzt werden sollten, wenn sie am sachdienlichsten für einen bestimmten Zweck sind. Dazu muss selbstredend der Zweck präzise bestimmt werden.

Ein Beispiel: Wenn studentische Bewertungen dem unausrottbaren (wie nicht gänzlich haltlosen) Verdacht ausgesetzt sind, lediglich Zufriedenheitsmessungen zu sein, dann sollte eine Frage gestellt werden: Besitzen sie darüber hinausgehende Leistungsfähigkeiten, die sowohl Erkenntniswert besitzen wie auch ein hohes Maß an intersubjektiver Vermittelbarkeit aufweisen? Dahlgard (1999) berichtet von einem entsprechenden Projekt an der Fakultät für Moderne Sprachen der Aarhus School of Business. Dort wurde eine Verbindung zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit hergestellt: Hinter dieser Idee stand der Gedanke, „dass Stu-

denen in einem als sehr wichtig erachteten Bereich auch eine hohe Zufriedenheit erreichen sollten. Wenn sie auf der anderen Seite einen Aspekt als weniger wichtig bewerten, dann muss dort auch die Zufriedenheit nicht so hoch sein“ (ebd., 67). Das Optimum liege dann da, wo in allen Bereichen die Zufriedenheit genau so hoch ist wie die Wichtigkeit.

Dazu wurden ein Fragebogen mit 20 Elementen entwickelt und die Studierenden gebeten, zu jedem Element sowohl die Zufriedenheit wie die Wichtigkeit auf einer Skala von 5 („sehr wichtig“ bzw. „sehr zufrieden“) bis 1 („völlig unwichtig“ bzw. „sehr unzufrieden“) zu bewerten. Die 20 zu bewertenden Elemente sind:

- Beschreibung des Kurses im Studienführer
- Relevanz des Kurses
- Eignung der Unterrichtsform für den Kurs
- Anzahl von Gruppenarbeiten/-präsentationen
- Anzahl individueller Übungen/Berichte
- Planung und Vorbereitung
- Praktische Fähigkeiten, die die Studenten im Rahmen des Kurses erlernen
- Theoretisches Wissen, das die Studenten im Rahmen des Kurses erwerben
- Arbeitsformen für die Gruppenarbeit
- Lehr- und Studienmaterial
- Schwierigkeitsgrad des Kurses
- Übereinstimmung von Kursbeschreibung und tatsächlichem Kursinhalt
- Kommunikation der Ziele einzelner Module durch den Dozenten
- Planung und Vorbereitung einzelner Module durch den Dozenten
- Pädagogische Fähigkeiten des Dozenten
- Motivationsfähigkeit des Dozenten
- Rolle des Dozenten als Trainer oder Coach
- Möglichkeiten der Studenten, Feedback zum Unterricht zu geben
- Eigene Beteiligung der Studenten
- Gesamtbewertung des Kurses.

Die Bewertungsergebnisse werden dann in Hinblick auf die Lücke zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit ausgewertet und in eine Rangordnung gebracht. Dadurch lassen sich die entscheidenden Bereiche identifizieren, die als erstes verbessert werden sollten (ebd., 68).

3.2.10. *Rankings*

Rankings sind eine typische Variante der komparativen Bewertung. Es handelt sich dabei um Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen und diese in Ranglisten abzubilden. Soweit sie allein mit einem einzigen Indikator arbeiten, sind sie eine Bewertungstechnologie.

Es lassen sich verschiedene Arten von Rankings unterscheiden: Forschungsrankings und Rankings der Hochschulen nach Studienbedingungen bilden die beiden Kernfunktionen von Hochschulen – Forschung und Lehre – ab. Forschungsrankings lassen sich ausdifferenzieren in Reputations-, Publikations- und Zitationsrankings (Hornbostel 1997, 14). Zudem gibt es Förderrankings, bei denen Hochschulen und/oder Fachbereiche danach gewichtet werden, welchen Erfolg sie bei der Einwerbung von Forschungsmitteln in einem definierten Zeitraum aufzuweisen hatten.

Grundsätzlich sind Rankings, die allein mit einem Indikator arbeiten, hinsichtlich ihrer Aussagekraft mit größter Vorsicht zu behandeln. Wo immer die kapazitären Möglichkeiten vorhanden sind, sollte auf komplexe Rankings orientiert werden.⁵⁰

3.2.11. Prüfungen

Hochschulen kennen diverse aufeinander aufbauende Prüfungsverfahren: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren. Qualitätssicherung des akademischen Betriebs findet vor allem in den Promotions-, Habilitations- und Berufungsverfahren statt.

Am Beispiel der Habilitation lassen sich die (a) qualitätssichernden oder (b) in Qualitätshinsicht wirkungsneutralen oder (c) negativen Wirkungen der weiterführenden akademischen Prüfungen gut illustrieren: Die Qualifikation der im Habilitationsverfahren beteiligten Prüfenden ist notwendig problematisch. Denn nicht nur stammen sie teils aus Nachbarfächern, sondern ist oft auch die thematische Spezialisierung eines Habilitationsanwärters so hoch, dass vom Kenntnisstand her eigentlich nur er (sie) selbst die Arbeit kompetent beurteilen kann – was aus einsichtigen Gründen nicht geht. Daneben ist das Urteil der Prüfenden sozial gebunden: Insoweit muss es nicht zwingend intersubjektive Geltung beanspruchen können, doch ist dies andererseits auch nicht prinzipiell ausgeschlossen. Hat eine Person dieses Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen, „sind die Konsequenzen für sie im negativen Falle biographisch verheerend, im positiven Falle institutionell verwendbar“ (Welbers 1998, 43).

Abseits dieser sehr grundsätzlichen Strukturfehler birgt das hochschulische Prüfungs-geschehen aber auch eine ganze Reihe potentieller Fehler, die in konkreten Prüfungssituationen auftreten. Folgende werden in der Literatur genannt:

- *Primacy-Effekt*: der erste oder ein früherer Eindruck dominiert über spätere Eindrücke, so dass etwa die exzellente Antwort auf die erste Frage über weniger gute Antworten auf weitere Fragen hinweg täuschen;
- *Recency-Effekt*: spätere Eindrücke setzen sich nachhaltiger fest, besonders dann, wenn sie früheren Eindrücken diskrepant sind;
- *Halo-Effekt*: die Wahrnehmung und Bewertung einer Eigenschaft beeinflusst – „überstrahlt“ – die Wahrnehmung und Bewertung anderer Eigenschaften;
- *Vorurteile/Vorinformationen*: das Wissen um Leistungen, die zu einem früheren Zeitpunkt erbracht worden waren, beeinflusst die Wahrnehmung und Bewertung der aktuell gezeigten Leistung;
- *Sympathie/Antipathie*: beeinflussen Prüfungsverläufe und Bewertungen;
- *Fehlhören/Fehldeuten*: als Folge von Antipathie oder Vorurteilen wird das Falsche gehört, obgleich das Richtige gesagt wurde;
- *Milde-Fehler*: Tendenz, positive Urteile zu bevorzugen;
- *Strenge-Fehler*: Tendenz, negative Urteile zu bevorzugen;
- *Zentral-Tendenz*: Tendenz, mittlere Urteile abzugeben und extreme Urteile zu vermeiden;
- *Schwarzmacherei*: Tendenz zur gehäuften Abgabe extremer Urteile;
- *Erwartungs-Bestätigungs-Effekt*: Prüflinge verhalten sich in der Prüfung so, dass der oder die Prüfende die Prüfungsatmosphäre als angenehm erlebt;

⁵⁰ dazu sehen oben unter B. 3.1.5. Komplexes Ranking

- *Positions-Effekt*: die Notengebung folgt einem bestimmten Verlaufsmuster: sobald über mehrere Stunden geprüft wird, können sich periodische Verläufe der Benotungen zeigen;
- *Kontrast-Effekt*: individuelle Prüfungsleistungen werden im Vergleich zur Leistung des vorangegangenen oder mitgeprüften Kandidaten bewertet mit dem Effekt, dass einer schlechteren Bewertung eher eine gute folgt und umgekehrt;
- *Ermüdungs-Effekt*: die meisten Prüfenden neigen zu besseren Bewertungen, wenn sie an sich selbst Müdigkeit bemerken;
- *Prüfungsdauer des oder der Prüfenden*: Noten gegen Ende der Prüfungszeit fallen häufig besser aus, während Noten zu Beginn der Prüfungszeit streuungsärmer sind;
- *Dauer einer Prüfung*: je kürzer die Prüfung, desto niedriger der Objektivitätskoeffizient;
- *Beurteilungs-Kriterien*: verändern sich häufig sowohl im Laufe einer Prüfung wie auch von Prüfung zu Prüfung;
- *Prüfer-Beisitzer-Konstellation*: Konflikte zwischen den Prüfenden wirken sich auf den Verlauf der Prüfung und die Beurteilung der Prüfungsleistung negativ aus;
- *Schwierigkeitsgrad der Fragen*: kann zwischen einzelnen Prüflingen differieren, indem z.B. unterschiedlich große Anteile an Wissens- und Urteilsfragen gestellt werden oder indem die Anzahl der Fragen zu den von den Geprüften angegebenen Spezialgebieten zwischen den Prüflingen ungleich ist;
- *Sprechflüssigkeit*: hat häufig einen positiven Einfluss auf die Bewertung von Prüfungsleistungen (Stary 2002, 14-16).

Angesichts dieser Chancenvielfalt, Fehler zu begehen, erscheint die These nicht unberechtigt, Prüfungen könnten überhaupt nur gerechtfertigt sein, solange es noch kein praktikables funktionales Äquivalent gibt. Immerhin: Um die Fehleranfälligkeit von Prüfungsverfahren zu mindern, wird seit langem über den verstärkten Einsatz von studienbegleitenden Prüfungen diskutiert. Im Zuge der Modularisierung, die mit der Einführung gestufter Studiengänge einhergeht, gewinnt dieser Gedanke neuerlich auch wieder mehr Raum – wenn auch bislang häufig mit der eher problematischen Begleiterscheinung einer drastischen Erhöhung der Prüfungsanzahl, weil die einzelnen Module zu klein konzipiert werden. Eine analoge Bewegung ist in der Postdoc-Phase zu beobachten: Auch die Juniorprofessur zielt auf begleitende Leistungsnachweise, indem sie die Habilitation als zeitpunktgebundenen Prüfungsakt ersetzt.

3.2.12. Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven

Perspektivenmischung bzw. Perspektivenkreuzung sind probate Mittel, um subjektive Verzerrungen innerhalb der Qualitätsbewertung zu neutralisieren.

Ein Beispiel: An der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin ist das Verfahren im Rahmen einer Qualitätsentwicklung der zentralen Verwaltungseinheiten genutzt worden. Vier Perspektiven wurden dabei miteinander gekreuzt: Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Einschätzung unmittelbar Betroffener und Einschätzung mittelbar Betroffener. In vier Ablaufschritten zergliedert ergab sich folgende Matrix:

	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
Einschätzung unmit- telbar Betroffener	<i>Schritt I:</i> Die jeweilige Verwaltungseinheit definiert: Zu messende / berücksichtigende Bereiche sowie Qualitätsmaßstab	<i>Schritt II:</i> Die Nutzer/innen der jeweiligen Verwaltungseinheit beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch Breite/Tiefe der zuvor (Schritt I) benannten Bereiche
Einschätzung mittel- bar Betroffener	<i>Schritt III:</i> Interne Peers beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch die Breite/Tiefe der zuvor (Schritt I) benannten Bereich	<i>Schritt IV:</i> Externe Peers beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch die Breite/Tiefe der zuvor (Schritt I) benannten Bereich

Übersicht 17: Vier Perspektiven zur Qualitätserfassung (aus Grüner 2003, 2)

Sinnvoll ist es, die im ersten Schritt vorgesehene Aktivität der jeweiligen Verwaltungseinheit als Mitarbeiterbefragung zu starten (vgl. Bruhn 2003). Wenn Fragen wie „Welche Aspekte der Dienstleistungserstellung werden nach Einschätzung der MitarbeiterInnen als besonders positiv bzw. besonders negativ wahrgenommen?“ oder „Wie wird die erstellte Dienstleistungsqualität durch die MitarbeiterInnen direkt beurteilt?“ gestellt und beantwortet wurden, dann fällt es leichter, Qualitätsmaßstäbe zu bestimmen.

Um Probleme zu identifizieren, schlagen Zeithaml et al. zwei Frageformulierungen vor (wobei es sich dort um kommerzielle Dienstleistungsunternehmen handelt): „Welches ist das größte Problem, das sich Ihnen in Ihrem täglichen Bemühen um ein hochqualitatives Angebot an Ihre Kunden stellt?“, und: „Wenn Sie für einen Tag Vorsitzender Ihrer Gesellschaft wären und dürften nur eine einzige Entscheidung in Bezug auf die Verbesserung der Qualität treffen, welche Entscheidung würden Sie treffen?“

In hochschulischen Verwaltungsbereichen und wissenschaftsunterstützenden Bereichen wie Bibliotheken, Rechenzentren usw. sind sowohl das Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven wie auch die Mitarbeiterbefragung problemlos einsetzbar. Im Kernbereich von Forschung & Lehre wären ggf. Anpassungen erforderlich, um kulturelle Milieuverträglichkeit herzustellen.

3.2.13. Peer Review

Peer Review ist ursprünglich ein Mechanismus der internen Begutachtung und damit der Selbststeuerung der Wissenschaft im Bereich der Grundlagenforschung. Sie „steht für die Begutachtung und Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen, das heißt wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers““ (Weingart 2001, 284f). Mittlerweile hat diese Technik allerdings weit über die Grundlagenforschung sowie Publikationen und Forschungsanträge hinaus Bedeutung erlangt. Insbesondere in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, aber auch hochschulreformerischen Aktivitäten wird die Peer Review eingesetzt. Dabei werden nicht nur Forschungsbereiche außerhalb der Grundlagenforschung, sondern auch die Lehre einbezogen. Ebenso ist es ein Ergebnis neuerer Entwicklungen, dass die Peer Review zunehmend mit dem ursprünglichen Gegenkonzept, der indikatorengestützten Bewertung, kombiniert wird.

Die traditionelle Peer Review innerhalb der Grundlagenforschung ist seit längerem Gegenstand intensiver Debatten. Diese bewegen sich zwischen zwei Polen: der Betonung einerseits, dass es kein funktionales Äquivalent für die Peer Review gebe, sowie harten Angriffen auf subjektive Verzerrungen, Innovationsfeindlichkeit und seilschaftliche Verflechtungen, wie sie die Peer Review fördere, andererseits. Funktional wird die Begutachtung durch FachkollegInnen aus mehreren Gründen benötigt:

- Peer Review sichert die Offenheit der innerwissenschaftlichen Kommunikation, indem die Lizenzierung neuen Wissens derart erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kollegen zertifiziert wird. Indem es nicht ausreicht, dass ein einzelner Forscher behauptet, etwas Neues erkannt oder entdeckt zu haben, muss dieses Neue in die Kommunikation der *scientific community* eingespeist werden (vgl. Weingart 2001, 285).
- Peer Review ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus. Dies ist notwendig, da „Wissenschaft eine Profession ohne Klientel ist“, und sie deshalb „das Privileg genießt, die Standards ihres Prozedierens und der Qualität ihrer Produkte (gesichertes Wissen) selbst zu bestimmen“. Denn: „Es gibt keine Alternative zur Prüfung und Zertifizierung von Wissensbehauptungen durch *kompetente* Kritik.“ Derart wiederum wird die Verlässlichkeit der Kommunikation gesichert, da das „wechselseitige Vertrauen der Wissenschaftler in die Wahrhaftigkeit der Behauptungen des anderen ... die Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation“ ist (ebd., 285f.).
- Wie damit schon angedeutet: Peer Review erzeugt Vertrauen, „und zwar nach ‚innen‘ das Vertrauen in die Verlässlichkeit und Wechselseitigkeit der wissenschaftlichen Kommunikation zur Sicherung ihrer Offenheit; und nach ‚außen‘, gegenüber der Öffentlichkeit, Vertrauen in die Verlässlichkeit des produzierten Wissens“ (287).
- Aus all dem folgt: Peer Review ist die Voraussetzung, um die Selbststeuerung der Wissenschaft zu realisieren. Diese wiederum ist der zentrale Mechanismus, der ihre Autonomie konstituiert. Autonomie ohne Selbststeuerung wäre kontrafaktisch. Das Urteil der *stakeholder* der Wissenschaft hingegen kann sich nur darauf richten, ob die angestrebten Ziele eines Forschungsprojekts erreicht wurden. Es vermag aber nicht eine Zertifizierung des in diesem Zusammenhang erzeugten Wissens zu leisten. (286)

Kritisiert werden an der Peer Review dagegen vor allem folgende Punkte:

- eine strukturelle Innovationsfeindlichkeit: „Die Ansicht eines Experten ist eine Sache. Ein Konsens unter Experten ist eine andere, da das wahrscheinliche Ergebnis der kleinste gemeinsame Nenner ist“ (Braben 1998, 33). Friedhelm Neidhardt (1988) hatte das – weithin als vorbildlich gepriesene – Gutachterwesen der DFG untersucht und kam in der Tat zu einem vergleichbaren Ergebnis: Die DFG überlasse sich in „einem außerordentlichen Maße der Eigendynamik der Fächer, ihren Standards und Interessen“. In Folge dessen fördere sie vorrangig *normal science*, aber keine revolutionäre Forschung; der „Selbststeuerungskreis der DFG“ taue wohl für kleine Fortschritte, aber nicht für große Durchbrüche (135f.). Andererseits hat Raymond E. Spier (2002, 102) nachgewiesen, dass das Peer-Review-System Innovationen zwar hemmen, aber nicht verhindern könne: Revolutionäre Ansätze würden, wenn ihre Veröffentlichung in den zentralen Zeitschriften abgelehnt werde, problemlos in zweit- und dritrangigen Journalen publiziert, so dass die Zugänglichkeit gesichert werde, wenn auch verspätet.

- eine vermeintlich durchschlagende Subjektivität und Zufälligkeit: Fischer (1998, 19) referiert z.B. eine 1982 durchgeführte experimentelle Studie von Peters/Ceci, bei der bereits (in amerikanischen Psychologie-Fachzeitschriften) veröffentlichte Artikel unter anderem Titel, Namen und anderer Adresse des Autors nochmals eingereicht wurden.
 „Nur drei von zwölf eingereichten Artikeln wurden ... als bereits erschienen erkannt. Von den restlichen neun wurden acht aufgrund gravierender methodischer und inhaltlicher Mängel abgelehnt – von den gleichen Zeitschriften, in denen textidentische Artikel 18 bis 36 Monate zuvor erschienen waren. ... Die vermutete Erklärung ... ist, daß die Gutachter sekundäre Kriterien wie Bekanntheitsgrad der Autoren oder das Ansehen der Heimatinstitution der Autoren als primäre Indikatoren für wissenschaftliche Qualität benutzten. Ein wichtiger Teil des Feld-experiments hatte nämlich darin bestanden, prestigeträchtige Namen von Autoren und Institutionen durch frei erfundene und deswegen unbekannte zu ersetzen.“
- Interessenkonflikte und Missbrauchsanfälligkeit: Da WissenschaftlerInnen in Gutachtungsvorgängen die Arbeiten ihrer KonkurrentInnen beurteilen, gebe es Gefahren hinsichtlich unbefangener Gutachtung und missbräuchlicher Verwendung des Informationsvorsprunges. Das System unterstellt in dieser Beziehung, „psychologisch naiv, nicht erwartbare Verhaltensweisen und fördert Unehrllichkeit“ (Weingart 2001, 290). Im übrigen ließen sich bereits durch die Auswahl der GutachterInnen Erfolgsaussichten präjudizieren.
- Forschungsprozessferne: Weder könne auf der Grundlage von Forschungsprojektplänen zuverlässig bestimmt werden, ob damit ein ertragreiches Projekt beschrieben sei. Noch lasse sich dieses Problem durch Plausibilisierung der Ertragserwartung lösen. Denn hierzu müssten große Teile des erst zu leistenden (und zu finanzierenden) Projekts bereits vorliegen.
- Schließlich produzierten Gutachtungssysteme wie das der DFG eine grandiose Zeitverschwendung: Die Zeit, die für Projektanträge verwendet werde, könnte nicht für die eigentliche Aufgabe von ForscherInnen, nämlich Forschen, aufgewandt werden.⁵¹

In Evaluationsverfahren und hochschulreformerischen Aktivitäten wird versucht, die Vorteile der Peer Review zu nutzen und ihre Mängel zu neutralisieren. Daher erfasst die dort eingesetzte Peer Review insbesondere verdichtete Gesamteindrücke, die in der Regel zwei Quellen haben: Zum einen sind sie reputationsgestützt, d.h. die Peers nutzen ihre intensive Feldkenntnis, um allgemeine Aussagen zum und Einordnungen des Betrachtungsgegenstands zu treffen. Zum anderen werden auf der Grundlage von indikatorengestützten Bewertungen, die z.B. im Selbstreport der zu evaluierenden Einrichtung aufbereitet sind, generalisierende Urteile erzeugt.

Ein Spezialfall der neueren Verbindung von Peer Review und indikatorengestützten Bewertungen ist die Entwicklung und Nutzung von Indikatoren, die faktisch eine Indikatorisierung der Peer Review darstellen. Wenn etwa Wissenschaftspreise im Rahmen von Forschungsevaluationen ‚verrechnet‘ werden, dann wird ein ursprüngliches Peers-Urteil, das zur Verleihung der Preise führte, zum Indikator. Gleiches gilt für explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der

⁵¹ Vgl. dazu aber den Vorschlag von Gernot Böhme (2000, 45), dass alle abgelehnten Forschungsanträge veröffentlicht werden sollten: dargestellt oben unter B. 3.1.1. Systematische Gutachtung.

Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird. Bei solchen Bewertungsversuchen werden also ExpertInnen befragt bzw. deren Verhalten ausgewertet, ohne deren Bewertungskriterien explizit zu thematisieren, und das Ergebnis wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.⁵²

3.2.14. *Indikatorengestützte Bewertung*

Indikatoren sind Hilfsgrößen: Direkt mess-, beobacht- bzw. abfragbare Größen werden genutzt, um Phänomene zu erfassen, die nicht unmittelbar zugänglich sind. Benötigt werden Leistungsindikatoren, um bestimmte Bewertungstechnologien operational auszufüllen. Typischerweise sind Qualitätsbewertungen nie mit einem einzelnen Indikator zu bewältigen, sondern benötigen ein Set an Indikatoren. Durch die Kombination verschiedener Indikatoren – bzw. die Kombination von Kennziffern und Indikatoren – lassen sich Bewertungsunsicherheiten, Missperzeptionen und Einseitigkeiten reduzieren. Gleichzeitig erfordert die Kombination von Kennziffern und Indikatoren deren Auswahl, die wiederum rechtfertigungsfähig sein muss. Es muss transparent begründet werden können, warum „was so wichtig ist, dass es in die Bewertung aufgenommen wird, und was nicht so wichtig ist“ (Pähler 1986, 140). Die Größe der Indikatorensets hängt im konkreten Anwendungsfall neben der sachlichen Angemessenheit immer auch von den Ressourcen ab, die zur Durchführung einer Qualitätsbewertung zur Verfügung stehen.

Zuvor jedoch ist zu bestimmen, worauf sich die Bewertung beziehen soll. Denn Indikatoren in der Wissenschaft haben eine doppeltes inhärentes Problem: Zum einen sind sie „zu gleicher Zeit wissenschaftliche Arbeit (Theorie- und Methodenentwicklung sowie Empirie), für die selbst gilt, was Indikatoren für andere Wissensbereiche indizieren“ (Hornbostel 1997, 17). Und zum anderen gilt für Indikatoren generell: Ob sie Leistungen in der Wissenschaft ‚richtig‘ abbilden, ob sie tatsächlich ‚gut‘ von ‚schlecht‘ unterscheidbar machen, ist nicht abschließend entscheidbar, da mit Indikatoren die Selbstbeobachtung eines paradox konstituierten selbstreferenziellen Systems realisiert wird (ebd., 16).

Daher müssen sich Indikatoren immer auf ein Konstrukt beziehen, d.h. auf etwas, das nicht als Quantität vorfindlich ist, sondern über ein Konzept definiert wird: etwa Effizienz, Effektivität oder dergleichen (ebd., 180). Insoweit bieten Leistungsindikatoren keine neutralen Realitätsbeschreibungen: „Sie stellen vielmehr eine auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtete Selektion, Transformation und Kombination von Daten dar, die ohne normative und definitive Vorgaben nicht möglich ist“ (ebd., 181).

Damit allerdings entsteht auch zugleich das, was Hornbostel als Grundproblem von Wissenschaftsindikatoren identifiziert: Die Indikatoren zielen auf die Abbildung eines Konstruktes, das die Bewertungen einzelner WissenschaftlerInnen bzw. ExpertInnen transzendiert. Als Datengrundlage dienen dabei Handlungen von WissenschaftlerInnen, die als Urteile interpre-

⁵² vgl. ausführlicher oben unter B. 2.1.3. Reputation

tiert werden. Dabei wird Realität zwar insofern abgebildet, als Urteile, Bewertungen, Auszeichnungen, Ehrungen, Vorstellungen von Qualität usw. tatsächlich im Wissenschaftssystem vorhanden sind. Doch enthebt ein Indikator, der sich auf prozessuale Ereignisse stützt, diese jeweiligen Handlungen ihrer ursprünglichen Kontextgebundenheit:

„D.h. zunächst finden auf der konzeptuellen Ebene Selektionen statt (hier die Orientierung am *impact*), dann wird aus der Menge möglicher Indikatoren ausgewählt (z.B. Zitationsindikatoren) und [werden] Verfahren der Auswahl, Aggregation und Manipulation der Daten bestimmt (z.B. Schwellenwerte für die Clusterbildung einer Cozitationsanalyse), schließlich wird aus der möglichen Menge von Daten abermals selektiert (z.B. nur Zitate, die in einer Datenbank auffindbar sind) und diesen Daten zumindest teilweise die zu indizierende Eigenschaft (Qualitätsurteil, Beitrag zum Fortschritt etc.) zugesprochen. Das Aggregat der Daten (hier Zitate) erscheint nach dieser Kette von Selektionen unmittelbar auf das Konzept (Fortschritt) bezogen, ohne daß mit dem ursprünglichen Handlungsakt (zitieren) eine derartige Bewertung intendiert gewesen sein muß.“ (Ebd., 186f.)

In zweierlei Richtung ist die indikatorengestützte Bewertung zu relationieren:

- Zum einen soll sie die vermeintlich durchschlagende Subjektivität der *peer review* vermeiden. Seit geraumer Zeit wird allerdings daran gearbeitet, auch die *peer review* mit Indikatoren auszustatten, um ihre intersubjektive Vergleichbarkeit, Validität und Reliabilität zu verbessern. Insofern ist über die Entgegensetzung von *peer review* einerseits und indikatorengestützter Bewertung andererseits⁵³ mittlerweile die Zeit hinweg gegangen.
- Zum anderen ist die indikatorengestützte Bewertung zum Kennziffernvergleich hin abzugrenzen. Im Unterschied zu jenem arbeitet diese nicht allein mit den nackten Zahlen, die dem Betrachter präsentiert und seiner interpretatorischen Fantasie überlassen werden. Vielmehr gehört zur Indikatorenbildung bereits eine interpretatorische Anstrengung: Zahlen werden im Rahmen eines Konzepts ‚lesbar‘ gemacht. Dadurch können die dann heranzuziehenden Kennziffern in einem Interpretationsraster normativ aufgeladen werden. Nutzer solcher Indikatoren, welche die normativen Annahmen teilen, erhalten damit Aussagen, die auf bereits interpretierten Daten beruhen.

Prinzipiell ist die Zahl der konstruierbaren Indikatoren unendlich. Für den hiesigen Zweck muss ein Überblick gewonnen werden, der hernach angemessene Aussagen über Eignung resp. Nichteignung bestimmter Indikatoren im Qualitätskontext erleichtert.⁵⁴ Eine Einteilung in bestimmte Indikatorengruppen liegt daher nahe. Die weitläufige Literatur zu dem Thema hält eine Vielzahl von Einteilungen bereit. So wird differenziert zwischen objektiven und subjektiven Indikatoren, Zustands- und Prozessindikatoren, Mess-, Richt- oder Standardindikatoren, definitorischen, korrelativen oder schlussfolgernden Indikatoren. Der britische „Jarratt Report“ (1985) unterscheidet zwischen internen, externen und operativen Indikatoren:

- Die *internen* beinhalten Variablen, die entweder Input in die Hochschule reflektieren oder Bewertungen hochschulinterner Leistungen – z.B. die Lehrqualität – vornehmen.
- Die *externen* Indikatoren spiegeln die Wertschätzung und Beurteilung der Hochschule durch ihre Umgebung wider. Dazu gehören der Arbeitsmarkt für ihre AbsolventInnen,

⁵³ so etwa bei Weingart/Winterhager (1984, 247)

⁵⁴ vgl. den nachfolgende Punkt B. 3.3. Leistungsindikatoren

die Abnehmer von Forschungsleistungen sowie die allgemeine Beurteilung durch die gesamte Gesellschaft mit ihren verschiedenen Einrichtungen und Organisationen.

- *Operative* Indikatoren beinhalten Produktivitätsangaben, etwa die Kosten pro Absolvent, und sie reflektieren Variablen, wie z.B. Arbeitsbelastung oder die Verfügbarkeit von Bibliotheksbeständen (Cave et al. 1997, 24.).

Eine konventionelle Typologie stammt aus der Ökonomie und unterteilt die Leistungsindikatoren in *Input-, Prozess- und Output-Indikatoren*. Diese wird von Bottrill/Borden (1994) übernommen, die im Auftrag des britischen Committee of Vice-Chancellors and Principals 250 Leistungsindikatoren identifiziert und als Input-, Output- oder Prozess-Indikatoren klassifiziert haben. Dabei wird Hochschultätigkeit als Prozess aufgefasst, bei dem Input – im wesentlichen die Zeit der Studierenden, die Zeit des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals, Verbrauchsgüter, Ausstattung und Immobilien – in Output umgewandelt werden. Prozessindikatoren können hierbei der Analyse von Schwachstellen und Stärken der Lehre und Forschung dienen.

Ergänzen lässt sich diese Typologie um einzelne weitere Indikatorengruppen: Outcome-, Effizienz- und Effektivitäts-Indikatoren. Diese Ergänzung liegt deshalb nahe, da auf diese Weise der hochschulischen Leistungsspezifik angemessener Rechnung getragen werden kann und Teile des Leistungsspektrums durch Input-, Output- und Prozessindikatoren allein nicht ausreichend abgebildet würden:

- *Outcome-Indikatoren*: Sie indizieren objektiv feststellbare Auswirkungen. Beispiele sind Technologietransfer, Gutachtertätigkeit, Verbleib der AbsolventInnen im Beruf; Rufe, Preise, Forschungs-, Beratungs- und Gutachtungsaufträge, Kongresseinladungen, Wahlämter in der Wissenschaftsselbstverwaltung. Outcome-Indikatoren können die Grenzbereiche des Leistungserstellungsprozesses erfassen.
- *Effizienz-Indikatoren*: Sie setzen Input und Output zueinander in Beziehung und können daher nicht eindeutig in Input- und Outputindikatoren unterteilt werden. Werden Output und Input in Mengeneinheiten ausgedrückt, so erlauben die entstehenden Indikatoren Aussagen über die technische Effizienz (Technizität) oder Produktivität. Die allokativen, d.h. ökonomische Effizienz basiert auf Werteneinheiten des Outputs und Inputs. Im Hochschulsektor lassen sich die Inputs in Kosten (Wertangaben) angeben. Für die Outputs werden keine kostendeckenden Preise verlangt und bezahlt, die verlässliche Werteneinheiten für den Output bereitstellen. In der Regel behilft man sich daher mit Hilfskonstrukten, die Schlüsse auf eine mögliche Rentabilität erlauben könnten. Die Messung der Arbeitsergiebigkeit erfordert ebenfalls Werteneinheiten des Outputs (Wertschöpfung), während der Input auf Mengeneinheiten (Anzahl des eingesetzten Personals) basiert. Die meisten Effizienz-Indikatoren beschränken sich aber auf Mengeneinheiten und messen somit die technische Effizienz.
- *Effektivitäts-Indikatoren*: Wird das Input in Werteneinheiten und das Output in Mengeneinheiten angegeben, dann erhält man Effektivitätsindikatoren. Sie messen die Wirksamkeit. Auf Effektivitäts-Indikatoren beruht die Kosten-Wirksamkeits-Analyse (KWA), die z.B. im Bildungswesen angewandt wird (Hanusch 1994, 159). Die KWA stellt dem in Geldeinheiten bewerteten Input in unterschiedlichen (nicht-monetären) Einheiten gemessene Zielwirkungen (Wirksamkeiten) gegenüber. Dabei werden alle operationalisierbaren Ziele berücksichtigt.

Deutlich wird hier insbesondere eine zentrale Herausforderung jeder Qualitätsbewertung: Sie muss zwar den Betrachter in die Lage versetzen, den Bewertungsgegenstand hinreichend präzise, also auch hinreichend detailliert zu bestimmen. Dabei aber muss sie vermeiden, in eine solche Komplexität des Bewertungsinstrumentariums zu geraten, die den Betrachter überfordert oder aber die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Bewertung durch Dritte verunmöglicht. Zu sichern ist mithin, dass die eingesetzten Bewertungsinstrumentarien dreierlei Bedingungen erfüllen: sachliche Angemessenheit, individuelle Beherrschbarkeit und soziale Akzeptanz.

Soziale Akzeptanz einer konkreten Bewertung ist, wie oben schon erwähnt, zu erzielen, indem das eingesetzte Instrumentarium plausibel an das definierte Ziel der Bewertung gebunden wird. Sachliche Angemessenheit und individuelle Beherrschbarkeit einer konkreten Bewertung sind zu erreichen über eine intelligente Reduktion des potentiell einsetzbaren Instrumentariums auf ein praktikables Maß. Intelligent ist eine solche Reduktion dann, wenn sie mit höherer Komplexität kompatibel sind bzw. diese ggf. erst ermöglicht (vgl. Luhmann 1998, 507).

Wo die Leistungsfähigkeiten und Grenzen von indikatorengestützter Bewertung in der Wissenschaft liegen, erklärt Hornbostel (1997, 188f.) an Hand einer Analogie von plastischer Plausibilität:

„Angenommen, die Bewohner einer bestimmten Gegend verfügten über keinerlei Landkarten ihres Gebietes, aber über eine gute Orientierungsfähigkeit. Zur Orientierung nutzen sie je nach Jahreszeit, Wetterverhältnissen, natürlichen Gegebenheiten, der Entfernung von ihrem Wohnsitz und der Genauigkeit ihrer Ortskenntnis unterschiedliche Orientierungsmarken. Ihr Orientierungswissen ist auf ein bestimmtes Areal begrenzt, und die Weitergabe dieses Wissens setzt beim Orientierungssuchenden die (fehleranfällige) Übernahme des wenig standardisierten Orientierungsschemas der Person mit Ortskenntnis voraus ... Durch eine Landkarte läßt sich nun dieses Orientierungswissen generalisieren. Der Konstrukteur einer Landkarte ist dabei gezwungen, a) ein erhebliches Maß an Abstraktion vorzunehmen ..., b) Standardisierungen einzuführen, c) neue Typen von Informationen zu generieren, die von den Bewohnern so nicht benutzt werden ..., d) den Informationsbedarf der Kartennutzer zu spezifizieren ..., und schließlich muß er e) Kompromisse schließen bei der Abbildungstreue, wenn die dreidimensionale Realität auf die zweidimensionale Karte übertragen wird. Die Karte gibt nun zweifellos etwas von der Realität des Gebietes wieder, selbst dann, wenn die Bewohner keinerlei Ähnlichkeiten ... feststellen ... bzw. der Karte keinerlei für sie relevante Informationen entnehmen können. Mehr noch, das Lesen der Karte verlangt besondere Qualifikationen ...“

Wolle man nun, so Hornbostel weiter, die Güte der Karte beurteilen, so seien grundsätzlich drei Kriterien im Spiel: die ‚Objektivität‘, also z.B. korrekte Durchführung der Höhen- und Entfernungsmessungen und ihrer maßstabgerechten Verrechnung; die Zulässigkeit und Angemessenheit der Datenmanipulation, etwa bei der Wahl von Klassifikationen für die Abbildung von Ortsgrößen; die Relevanz der selektierten Informationen: die Klimakarte nutzt dem Wanderer nichts, die Wanderkarte der Autofahrerin nur wenig. So, in der Tat, lässt sich auch eine Vorstellung von den Abbildungsschwierigkeiten hochschulischer Qualität gewinnen.

Am Ende kommt Hornbostel zu der gedämpften Einschätzung, dass Indikatoren – wie aber auch die Peer Review – nicht zur Beantwortung der „philosophische(n) Frage“ nach der Qualität von Forschungsergebnissen führen, sondern diese Beantwortung durch Informationen ersetzen, „die verschiedene Aspekte wissenschaftlicher Aktivität und des ‚Erfolges‘ die-

ser Aktivität sichtbar machen“ (ebd., 326). Doch immerhin: Zwar können Indikatoren nicht besser sein als die Beurteilungspraxen der WissenschaftlerInnen. Allerdings können sie besser sein als die Urteile einzelner Expertengremien: Denn sie versammeln eine solche Menge von Informationen, dass auch ein Experte sie nicht überschauen kann. Darüber hinaus sind Indikatoren nicht von der Kompetenz und Unbefangenheit einzelner Gutachter abhängig: Sie aggregieren vielmehr eine Fülle verschiedener Urteile (Hornbostel 2000, 21).

3.3. Leistungsindikatoren

Zunächst ist auf einen wichtigen Unterschied hinzuweisen, der im Kontext von Qualitätsorientierung zentrale Bedeutung hat – die Differenz zwischen Kennziffern und Indikatoren:

- *Kennziffern* drücken schon vorhandene Quantitäten aus und führen zu absoluten Aussagen. Beispiele sind die Anzahl des Forschungspersonals, die Summe eingeworbener Drittmittel oder die Anzahl der Studierenden. Sie gelten unabhängig von bestimmten konzeptionellen Annahmen. Daher können Kennziffern lediglich Voraussetzung einer interpretativen Anstrengung sein und nicht diese ersetzen. Nur so lässt sich vermeiden, was Heise (2001) als Kritikpunkte an schlichten Kennzahlenberichten zusammenfasst: „Fehler bei der Datenzuordnung, unzureichende Methodik, brutale Komplexitätsreduktion wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit, drohende Ökonomisierung des Universitätsbetriebs sowie Beschneidung grundgesetzlich garantierter Forschungs- und Lehrfreiheit.“
- *Indikatoren* dagegen werden über ein theoretisches Konzept definiert (wobei aus Kennzahlen durch ein solches Konzept Indikatoren werden können). Indikatoren sind alle quantifizierenden Verfahren, die Voraussetzungen, Prozesse oder Ergebnisse in einem numerischen Relativ abbilden (Hornbostel 1997, 180). Die zu Grunde liegenden Konzepte können dabei z.B. Effizienz, Effektivität oder Qualität sein. Die Indikatoren sollen als Hilfsgröße direkt wahrnehmbare Phänomene benennen und Schlüsse auf nicht unmittelbar wahrnehmbare Phänomene zulassen (Schmidberger 1994, 297). Sie sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben. Indikatoren sind „Maßgrößen, die die Realität lediglich ausschnittsweise bzw. stellvertretend abbilden wollen. Sie kommen immer dann zum Einsatz, wenn sich die zu messende Realität wegen ihrer Komplexität einer umfassenden und objektiv nachprüfaren Erfassung entzieht“ (Weber 1996, 81).

Nachfolgend werden die beiden Kernleistungsprozesse an Hochschulen – Forschung und Lehre – einer Betrachtung ihrer indikatorischen Zugänglichkeit unterzogen. Hierzu werden illustrierend typischerweise verwendete bzw. darüber hinaus denkbare Indikatoren kurz erläutert und erörtert.⁵⁵ Dabei sollen nicht Detailerläuterungen einzelner Indikatoren im Vordergrund stehen,⁵⁶ sondern die Erörterung der verschiedenen Indikatorentypen.

⁵⁵ Vgl. dazu auch Altmiks (1999, 192-197). Die Beschränkung auf die Primäraufgaben der Hochschule – Forschung und Lehre – erfolgt hier unter der Annahme, dass sich die Volumina der meisten Sekundäraufgaben proportional zu Lehr- und Forschungsaufgaben verhalten.

⁵⁶ Vgl. dazu statt vieler Jarratt Report (1985); Bottrill/Borden (1994); Hornbostel (1997).

In Abhängigkeit vom je konkreten Informationsbedürfnis oder Bewertungsziel müssen entsprechende Indikatoren fallspezifisch ausgewählt oder entwickelt und miteinander kombiniert werden. Unsere Darstellungen beginnen jeweils mit üblichen, stärker quantifizierenden Indikatoren, um dann überzuleiten zur exemplarischen Erörterung von explizit auf Qualitätserfassung gerichteten Indikatoren. Für weitergehende Anregungen – auch im Hinblick auf die anderen Hochschulleistungsbereiche – kann noch einmal auf die oben erwähnten 250 von Bottrill/Borden (1994) identifizierten Leistungsindikatoren hingewiesen werden.

3.3.1. *Forschung*

Als *Input-Indikator* für die Leistungsfähigkeit von Forschung kommt insbesondere die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln in Betracht. An die Aussagekraft dieses Indikators knüpfen sich viele Fragen, von denen hier nur eine genannt sein soll: die Unterschiede zwischen den Fächern. Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche verfügen über weniger Einwerbungsmöglichkeiten als z.B. ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche. Das ist insbesondere bei innerhochschulischen Vergleichen in Rechnung zu stellen.

Rein technisch gesehen sind Drittmittel als Input definiert. Die Einwerbung von Drittmitteln knüpft aber an schon erbrachte Forschungsleistungen, vorhandene Reputation oder eine hohe Wettbewerbsfähigkeit an. Damit kann in diesem Fall von Input-Indikatoren auch auf die Qualität von Prozess und Output geschlossen werden.

Eine grundsätzlich quantitative Information ist die Anzahl der drittmittelbeschäftigten MitarbeiterInnen. Allerdings kann diese unter Berücksichtigung bestimmter Randbedingungen zu einem qualitativen Indikator der Forschung werden. So wird etwa das Auswahlverfahren der DFG-Forschungsförderung weithin als vorbildlich und exzellenzorientiert bewertet. Wird diese Grundannahme geteilt, so kann die Anzahl der durch DFG-Forschungsmittel finanzierten Projektstellen als qualitativer Indikator genutzt werden.

Gleichwohl ist vor Euphorie bei der Nutzung solcher Indikatoren zu warnen. Die Betrugsaffären der 1990er Jahre – in Deutschland in Medizin und Pflanzengenetik (vgl. Finetti/Himmelrath 1998) – belegen, dass auch glänzende Drittmittelquoten keineswegs umstandslos als Qualitätsausweise genommen werden können. Ebenso sind Drittmiteleinwerbungen beeinflusst von politisch definierten oder wirtschaftlich induzierten Themenkonjunkturen, aus denen nicht per se wissenschaftliche Werturteile ableitbar sind.

Die Definition und Operationalisierung von *Output-Indikatoren* für die Forschung kann auf eine langjährige Praxis externer Evaluation zurückgreifen. Üblich sind vor allem folgende Indikatoren geworden:

- *Anzahl der Promotionen*: Diese bietet eine Möglichkeit, die Forschungsaktivität zu bewerten. Die Zählung von Promotionen an einem Fachbereich beruht freilich auf der Annahme, dass die erfolgreich abgeschlossenen Promotionsverfahren in ihrer Qualität vergleichbar sind und nicht wesentlich voneinander abweichen.
- *Erfolgreich angemeldete Patente*: Sie stellen gleichfalls eine messbare Outputdimension dar. Auch dies ist allerdings wieder ein fachspezifischer Indikator, der in der Regel nur für technisch orientierte Forschungsbereiche in Betracht kommt. Hinzu tritt, dass die von den Hochschulen zu leistende Grundlagenforschung nur ausnahmsweise – in Ingenieur-

und Biowissenschaften – von erfolgreich angemeldeten Patenten erfasst werden kann. Schließlich unterscheidet sich der rechtlich normierte Bewertungsprozess und das wesentliche Beurteilungskriterium der Neuigkeit von den Beurteilungen durch die Scientific Community: Patentierungsstrategien zielen zuvörderst auf die Sicherung ökonomischer Verwertungsansprüche, weshalb sie nicht zuletzt von ökonomischen Kalkülen bestimmt sind (Hornbostel 1997, 195).

- *Veröffentlichungen*: Dieser Indikator ist der am weitesten verbreitete und entsprechend hart umstritten. Konsens ist allerdings, dass die unterschiedlichen Arten von Publikationen gewichtet werden müssen. Eine Technik, dies zu erreichen, ist der Impact-Faktor, d.h. die Bewertung von Publikationen danach, welchen Stellenwert die jeweiligen Veröffentlichungsorgane haben: Je häufiger eine Zeitschrift zitiert wird, als desto bedeutsamer für die wissenschaftliche Diskussion gilt sie. Durch die Gewichtung der ursprünglich quantitativ gemessenen Publikationen entstehen qualitative Indikatoren.

Üblich sind diese Indikatoren offenkundig vor allem deshalb geworden, weil sie von durchschlagender Übersichtlichkeit sind. Der Impact-Faktor etwa ist ein illustratives Beispiel dafür, wie kontrolliert mit tatsächlichen oder vermeintlichen Qualitätsbewertungen umgegangen werden muss. Dies beginnt bereits beim Zustandekommen des Impact-Faktors: Er drückt ein Verhältnis aus, nämlich das der Summe der Zitate eines Jahrgangs, dividiert durch die Zahl der Artikel einer bestimmten Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahren. Daraus folgt: „Je mehr Artikel eine Zeitschrift pro Jahr publiziert, desto schwieriger ist es, einen hohen Impact-Faktor zu erreichen“ (Midekke 2002).

Hornbostel (1997, 188) erläutert die inhärenten Schwierigkeiten. Zunächst ließen sich verschiedene Wege der ‚Messung‘ des *impact* vorstellen: inhaltsanalytische Untersuchungen von Texten, Interviews mit WissenschaftlerInnen des jeweiligen Spezialgebietes, Analyse von Acknowledgements, Danksagungen in den Vorworten, Zitationsanalysen etc. Jedes dieser Verfahren aber habe mit spezifischen Verzerrungen zu kämpfen:

„Im Interview rationalisieren die Wissenschaftler die tatsächlichen Wirkungen, die andere Arbeiten auf ihr Schaffen gehabt haben, inhaltsanalytischen Untersuchungen entgehen die unterschlagenen Einflüsse, Zitate können auch vergeben werden, obwohl das zitierte Dokument keinerlei Wirkung auf den zitierenden Autor hatte (z.B. um am Prestige des zitierten Autors zu partizipieren), oder Zitate werden nicht vergeben, weil das Dokument so einflußreich und verbreitet ist, daß sich eine Quellenangabe erübrigt. Kurz, jede dieser Meßoperationen ist nur in der Lage, einen Teil des Konzeptes zu erfassen, und ist außerdem mit Meßfehlern behaftet.“

Eine Verfeinerung von Publikationsanalysen stellen Zitationsindices dar, also die Gewichtung von Forschungspublikationen mittels Erfassung ihrer Zitation in weiteren Forschungspublikationen. Insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich ist dies ein weit verbreiteter *Outcome-Indikator*. Zwar unterliegen solche Indices der Gefahr der Bildung von Zitierkartellen und Seilschaften. Doch auch aus anderen Gründen herrscht im Zitationsgeschehen keine Chancengleichheit:

„Bekannte Autoren werden – ohne Rücksicht auf die Bedeutung der betreffenden Arbeit – häufiger zitiert als unbekannte. Wer viele Freunde hat, schneidet besser ab als ein Einzelgänger. Arbeiten in verbreiteten Zeitschriften finden mehr Beachtung als solche in Zeitschriften mit kleiner Auflage. Veröffentlichungen aus den USA werden in der Regel für wichtiger ... gehalten und häufiger zitiert. Oft erwiesen sich aus unerfindlichen Gründen gewisse Publika-

tionen als Renner, die zu zitieren einfach *chic* ist. Arbeiten viele Wissenschaftler auf einem Gebiet, werden wichtige Arbeiten öfter zitiert, als wenn die Thematik nur einen kleinen Kreis beschäftigt.“ (Kutzelnigg 2001, 303f.)

Dennoch geben Zitationsindices *auch* Auskunft über die qualitative Akzeptanz der Forschungsergebnisse in den einzelnen Fächern. Die auf diesem Wege gewonnenen Informationen sollten nicht verabsolutiert werden. Sie sind daher sinnvollerweise mit Informationen aus anderen Quellen zu kreuzen. Die Begrenzungen, denen Zitationsindices unterliegen, müssen den Nutzern der Daten bewusst sein. Aber die recht aufwendige Erstellung von Zitationsindices erlaubt mit den genannten Einschränkungen Aussagen über Qualität, Erfolg, Sichtbarkeit, Resonanz und dem Beitrag zum Fortschritt des jeweiligen Autors.

Das wichtigste Argument für die Verwendung der so erzeugten Informationen ist die mangelnde Ersetzbarkeit des Instruments: Was Zitationsindices an Information generieren, ist auf keinem anderen Wege in vergleichbarer Weise zu erlangen. Soweit es um die Einschätzung einzelner WissenschaftlerInnen geht, ließe sich auch Kutzelnigg (2001, 305) folgen, der vorschlägt, Zitierlisten allein in negativer Weise zu benutzen: „Wenn die Arbeiten eines Autors, außer von ihm selbst, überhaupt nicht zitiert werden, sind sie möglicherweise nicht besonders wichtig – oder aber ihrer Zeit voraus.“

Zitationsindices können aber auch zur institutionellen Bewertung verwendet werden: In aggregierter Form lassen sich damit bspw. Fachbereiche bewerten. Dabei muss in die vergleichende Betrachtung allerdings auch die Größe der Fachbereiche einbezogen werden, so dass sich die durchschnittlichen Zitationen pro ForscherIn angeben lassen. Andernfalls sind kleine Fachbereiche von vornherein benachteiligt, obgleich sie u.U. eine höhere Produktivität in Relation zu ihrem Personalbestand haben als größere Fachbereiche.

Eine institutionelle Anwendung fand der Leistungsindikator Zitationsindice bspw. im „Produktivitäts- und Zitatindex deutscher Universitäten“ von Spiegel-Rösing (1975). Er wurde dort folgenderweise berechnet: Für jede fünfte im Corporate Index des Science Citation Index aufgeführte Person wurde ausgezählt, wie viele Zitate sie zwischen 1967 und 1971 erhalten hat. Von der Gesamtzahl der Zitate pro WissenschaftlerIn wurden die Selbstzitate abgezogen und die verbleibende Summe durch die Anzahl der zitierten Arbeiten geteilt. Der so ermittelte Index gibt die durchschnittliche Anzahl der Zitate wieder, die WissenschaftlerInnen für jede ihrer in einem bestimmten Jahr zitierten Arbeiten erhalten haben. Sodann wurde hochschulspezifisch eine Summe dieser Indizes gebildet, diese durch die Anzahl der zitierten WissenschaftlerInnen geteilt, und so ergab sich für die untersuchten Jahre der Zitatindex einer Universität.

Eine Herausforderung sind Output-Indikatoren in unserem Kontext – Qualitätsentwicklung – vor allem in einer Hinsicht: Sie können sowohl Aktivität bzw. Produktivität indizieren wie auch Qualität. Beides aber fällt nicht zwingend zusammen. Die Zahl der Publikationen etwa drückt den Fleiß, die Zielstrebigkeit oder die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Forschungsergebnisse zu präsentieren, des Autors bzw. der Autorin aus. Nicht abgebildet werden in dieser Zahl andere individuelle Qualitäten wie Ideenreichtum, Menschenführung oder Gespür für wesentliche Probleme (Kutzelnigg 2001, 302).

Die Hoffnung auf die Erfassung von Qualität ist immer dann besonders groß, wenn Indikatoren gewählt werden, die faktisch eine Indikatorisierung der Peer Review darstellen. Peer

Review erfasst insbesondere verdichtete Gesamteindrücke, die vornehmlich reputationsgestützt sind. Ganz ähnlich verfahren die meisten Wissenschaftspreise, aber auch explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird. Bei solchen Bewertungsversuchen werden ExpertInnen befragt bzw. wird deren Verhalten ausgewertet, ohne ihre Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Das Ergebnis der Befragung wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.⁵⁷

Gleichwohl: Die in den Hochschulen verbreitete Skepsis gegenüber Indikatoren erreicht bei solchen, die *Forschungsbewertungen* rationalisieren sollen, regelmäßig ihren Höhepunkt. Zugleich ist gerade bei Forschungsbewertungen die Neigung, sich auch ohne explizierte Kriterien auf erfolgreichem Wege zum Ziel zu wähnen, besonders ausgeprägt: „Man braucht andere nicht zu fragen, weil man das Wissen in sich trägt. Man weiß zwar nicht, warum, aber man weiß, dass. Das genügt“ (Simon 2000, 15). Die Skepsis gegen das Explizitmachen der Beurteilungskriterien ist keine (oder nicht immer oder nicht nur) Arroganz. Sie ist Ausdruck von unbeherrschbar scheinender Komplexität: „Ein Lippenstift hat Qualität, wenn er nicht schmiert. Eine klare Sache. Ein gewichtiger Aspekt. Leider ist viel zu wenig in der Wissenschaft lippenstiftmäßig“ (ebd., 16).

Dennoch gibt es ambitionierte Versuche, auch Forschungsbewertungen sachangemessen zu bewältigen. Zwei seien hier exemplarisch vorgestellt, ein input- und ein outputorientierter: Die inputorientierte Indikatorisierung von Forschungsbewertungen lässt sich beispielhaft an der gewichteten Einbeziehung von Drittmittelwerbungen zeigen (a). Die inputorientierte Indikatorisierung soll an Hand eines von Hartenstein et al. (1988) entwickelten Beurteilungsraster veranschaulicht werden (b).

(a) Drittmittelwerbung bindet die Hochschulen an wettbewerbliche Mechanismen, wie sie auch für andere gesellschaftliche Sektoren wirksam sind. Zu unterscheiden sind die Drittmittel unmittelbarer Interessenten von denen der Forschungsförderorganisationen. Erstere kommen in ihrer qualitätsentwickelnden Wirkung der ökonomischen Qualitätsbestimmung des *fitness for use* am nächsten. Unmittelbare Interessenten sind z.B. Wirtschaftsunternehmen oder öffentliche Verwaltungen. Die Drittmittel, welche über öffentliche oder private Förderorganisationen ausgereicht werden, sind vielfach stärker an innerwissenschaftlichen Erfordernissen orientiert. Solche Förderorganisationen sind in Deutschland vor allem die DFG, das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seiner Projektförderung, der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sowie die Volkswagen- und die Thyssen-Stiftung.

Der wettbewerbliche Charakter von Drittmittelwerbungen ist das stärkste Argument dafür, diesem Instrument qualitätssichernde Steuerungswirkungen zuzuschreiben. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Drittmittelbewilligung eine unabhängige Begutachtung vorausgeht. Eine solche ist bspw. bei der DFG als ein System installiert, das vielfach als maßstab-

⁵⁷ vgl. ausführlicher oben unter B. 2.1.3. Reputation

setzend gilt. Allerdings löst auch dieses eine Reihe von Problemen nicht. Vorrangig bleibt das Problem der Integration von Normabweichungen systematisch ungelöst:

„Der Zugang zum Förderprogramm setzt die Einbindung in das Wissenschaftssystem und gute Beziehungen zu einer etablierten Person bzw. zu Vermittlern voraus: z.B. daß man dem Gelehrten seit längerem bekannt und/oder bereits auf einer Nachwuchsstelle beschäftigt ist; daß man inhaltliche Interessen des Gelehrten teilt; daß diese Interessen zwar innovativ, aber ... nicht zu neuartig sind.“ (Ostner 1997, 10)

(b) Hartenstein et al. (1988) haben einen solchen Versuch unternommen, der hier exemplarisch vorgestellt sein soll. Die AutorInnen generierten Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte. Sie kamen dabei zu sechs Dimensionen, die in die Bewertung einbezogen werden sollten, und ordneten diesen jeweils mehrere Aspekte zu:

1. theoretische und methodische Qualität,
2. Berichtsfassung,
3. wissenschaftliche Relevanz der Forschungsergebnisse,
4. praktische Relevanz der Forschungsergebnisse,
5. Wirkung und Erfolg,
6. Zielerreichung.

Eine dieser Dimensionen sei herausgegriffen, um beispielhaft mögliche zuzuweisende Aspekte zu nennen. In einer ersten Fassung hatten die AutorInnen folgende Ausdifferenzierung der Dimension „3. wissenschaftliche Relevanz der Forschungsergebnisse“ vorgenommen (ebd., 411):⁵⁸

- Bezug der Ergebnisse zu Fragestellung und Ausgangshypothesen,
- Integration der Befunde in einer Theorie/in einem Modell,
- Ausschöpfung des im Belegmaterial steckenden Erkenntnispotentials,
- Beachtung konfundierender Einflüsse auf die ermittelten Ergebnisse,
- Berücksichtigung alternativer Erklärungsmöglichkeiten für die Befunde,
- Fruchtbarkeit der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Fortschritt (Erweiterung des Wissens, Schließen von Erkenntnislücken, Klärung kontroverser Ansichten, Methoden- und Instrumentenentwicklung),
- Anregung neuer Ideen für die weitere Forschung,
- Reichweite der neuen Erkenntnisse für weitere Wissenschaft und Forschung.

Auffällig ist, dass die AutorInnen bei einem der Aspekte zusätzliche Erläuterungen, was darunter zu verstehen sei, für nötig erachten: bei der „Fruchtbarkeit der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Fortschritt“. In der Tat ist dies derjenige Aspekt, bei dem die intersubjektive Vergleichbarkeit verschiedener individueller Einschätzungen besonders schwierig herzustellen ist.

Eingebettet werden die vorzunehmenden (Noten-)Bewertungen in einen mehrstufigen Bewertungsvorgang (ebd., 413):

1. die quantitative Bewertung des Beurteilungsgegenstandes an Hand der oben genannten Dimensionen, wobei die jeweiligen Einzelaspekte illustrierend genannt sind („Beurtei-

⁵⁸ Im endgültigen Fragebogen, der in dem beschriebenen Projekt entwickelt wurde, wurden die Aspekte wieder etwas eingedampft (vgl. Hartenstein et al. 1988, 425-431).

lungsgesichtspunkte könnten hier beispielsweise sein: ...“); jede Dimension wird auf einer Beurteilungsskala von 1 = hervorragend bis 6 = unzureichend eingeschätzt. Da es Projekte geben kann, für die einzelne der Dimensionen unpassend sind, gibt es zugleich die Möglichkeit, sie als „nicht relevant/nicht anwendbar“ außen vor zu lassen;

2. eine knappe, ggf. stichwortartige qualitative Stellungnahme als Begründung der Urteile pro Dimension;
3. die relative Gewichtung der einzelnen Bewertungsdimensionen entsprechend ihrer anteiligen Bedeutung für das Beurteilungsobjekt;
4. die Addition der gewichteten quantitativen Urteile über alle sechs Dimensionen zu einer Gesamtpunktzahl und die Festlegung einer „Gesamtnote“ (die Handlungsanweisung an die Beurteiler lautet: „Zunächst ist jede Bewertungsdimension nach ihrer anteiligen Bedeutung für das Beurteilungsobjekt zu gewichten. Alle berücksichtigten Dimensionen zusammengenommen haben das Gewicht ‚100%‘. Die als ‚nicht angemessen‘ angesehenen Dimensionen haben das Gewicht ‚0‘ und werden im Gesamturteil nicht berücksichtigt. Durch Verrechnung der Gewichtungsfaktoren mit den Rangzahlen für die sechs Dimensionen läßt sich eine *Gesamtpunktzahl* ermitteln, die einen Wert zwischen 100 und 600 annehmen kann“ [424]);
5. die Kommentierung des Gesamturteils in einer zusammenfassenden Stellungnahme (Handlungsanweisung: „... wird ein *Gesamturteil* in verbaler Form erbeten [zwischen ‚hervorragend‘ und ‚nicht zufriedenstellend‘], das in einer zusammenfassenden Stellungnahme erläutert werden soll; an dieser Stelle können auch die Gewichtungen begründet und weitere wichtig erscheinende Aspekte kommentiert werden“ [ebd.]).

Was in diesem Modell versucht wird, ist eine Standardisierung der Forschungsleistungsbeurteilung, die ausdrücklich in Rechnung stellt, dass Forschungsleistungen gegenüber Standardisierungen beträchtliche Widerständigkeit entwickeln. Dass daraus Spannungen entstehen, versteht sich von selbst.

3.3.2. Lehre

Traditionell wurden und werden im deutschen Hochschulsystem *Input-Indikatoren* verwendet. Die personelle und sächliche Ausstattung der Hochschulen war die Grundlage: Die Zahl der Studierenden vergleichend betrachtet ergaben sich Aussagen über die Lehrbelastungen an einzelnen Hochschulen. Die Zahl der StudienanfängerInnen erlaubte Prognosen der künftigen Lehrbelastungen.

Als *Output-Indikator* im Bereich der Hochschullehre wird insbesondere die Anzahl der AbsolventInnen bzw. der Studienabschlüsse gemessen. Über die Qualität der Abschlüsse wird damit selbstredend keine Aussage getroffen. Im weiteren werden auch die Studienzeiten erhoben und die Zahl der Studienabbrecher, gleichsam das Nicht-Output. Faktisch handelt es sich dabei aber nicht um Indikatoren, sondern um Kennzahlen, die erst durch Interpretation Aussagen zu spezifischen Leistungsfähigkeiten erlauben.

Als qualitativer Indikator werden gelegentlich – etwa bei den weitgehend standardisierten Juristenprüfungen – die Notendurchschnitte genutzt. Insbesondere in den Sozial- und Geis-

teswissenschaften ist dieser Indikator allerdings nicht sehr aussagekräftig, da dort über Jahrzehnte hin eine Inflation guter Noten zu verzeichnen war und ist.

Ein möglicher *Outcome-Indikator* ist die Akzeptanz des Beschäftigungssystems: Je nachdem, wie erfolgreich die AbsolventInnen in den Arbeitsmarkt einmünden, lässt sich ableiten, wie gut die berufs(feld)vorbereitende Qualität des jeweiligen Studiums war. Das Urteil der AbsolventInnen kann hierbei zusätzliche Informationen über die Qualität der Lehre liefern, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass es subjektiver Verzerrung unterliegt.

Als *Effizienz-Indikator* wird im Bereich der Lehre oftmals die Betreuungsrelation verwendet, also das quantitative Verhältnis zwischen der Studierendenzahl und der Anzahl des wissenschaftlichen Personals. Die Aussagekraft dieser Angabe ist allerdings zweideutig. Hat ein Fachbereich mit wenig wissenschaftlichem Personal viele Studierende zu betreuen, so könnte ihm eine hohe Produktivität zugeschrieben werden. Betreut die gleiche Anzahl an Personal wenige Studierende, so ließe sich annehmen, dass die Studierenden eine höhere Lehrqualität genießen. Die Betreuungsrelation könnte aber auch in einem trügerischen Sinne Lehrqualität abbilden.

Eine indikatorengestützte Betrachtung der Hochschullehre kann sich allerdings auch gänzlich anders ihrem Gegenstand zuwenden. Ein Beispiel ist die Herangehensweise der Curriculumforschung, die genötigt ist, Aspekte zur Beschreibung und Entwicklung von Studiengängen zu entwickeln. Insbesondere für solche Bewertungen von Studiengängen und Kennzeichnung ihrer jeweiligen Eigenheiten, die hochschulübergreifend vorgenommen werden, sind diese Aspekte auch evaluatorisch nutzbar. Illustrierend sollen hier exemplarisch zwei Kataloge von Bewertungsaspekten vorgestellt werden. Der britische Curriculumexperte Squires (1990, 74-122) richtet an Studiengänge folgende Fragen:

- Welche Hauptakzente werden in den Zielsetzungen der Studiengänge verfolgt – „general“, „academic“ oder „professional“?
- Welches Verhältnis von Theorie und Praxis wird gesehen?
- Inwieweit akzentuiert das Studienangebot Breite oder Tiefe der Studiengegenstände?
- Ist das Studienangebot stark auf eine Disziplin konzentriert oder interdisziplinär (oder auch multi-, pluri- oder transdisziplinär)?
- Welche Gestalt hat das Curriculum zwischen einem hundertprozentigem Pflichtstudium einerseits und einer völligen Modularisierung andererseits?
- Welches „hidden curriculum“ steht – absichtlich oder unabsichtlich – im Mittelpunkt: etwa in der Betonung eines moralischen Engagements oder moralischer Distanziertheit, in der Förderung einer unternehmerischen oder unternehmensdistanzierten Werthaltung und dergleichen?
- Welches Bild von der kognitiven und der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden liegt dem Studienangebot zu Grunde?

Ulrich Teichler (1985, 2199f.) unterscheidet nicht unähnlich, aber anders akzentuiert Hochschulcurricula nach sieben Aspekten. Das Ziel ist die Ermöglichung einer internationalen Vergleichbarkeit:

- Inwiefern ist das Studium auf Forschung und Generierung neuen Wissens oder auf die Reproduktion von vorhandenem Wissen orientiert?

-
- Wie ist das Studium zwischen dem Extrem einer klaren Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf und dem anderen Extrem einer Beziehungslosigkeit zu Berufen zugeschnitten?
 - Maß der Spezialisierung
 - Disziplinäre, disziplinübergreifende oder interdisziplinäre Ausrichtung?
 - Wieweit wird ein gemeinsamer Kanon des Lehrangebots betont oder sieht das Studium eine weitgehend offene Wahl vor?
 - Inwieweit wird durch das Studium über die primären wissenschaftlichen, kognitiven und berufsbildenden Zielsetzungen hinaus Persönlichkeitsentwicklung angestrebt?
 - Inwieweit wird die kulturelle Bereicherung als Ziel *sui generis* verfolgt?

	Kate- gorie	Quantität/ Qualität	Messziel	Kosten	Ebene
Lehre					
Eingangs- qualifikationen	Input	qualitativ: Abiturnote	Nachfrageniveau, oder -stärke	gering, da bereits verfügbar	Fachbereich, Hochschule
Abbruchrate	Input	quantitativ	Inputverschwendg. aber auch Niveau oder mangelnde Selektion	bereits vorhanden	Fachbereich, Hochschule
Wert- schöpfung	Output	qualitativ	Zuwachs an Wis- sen und Fähigkei- ten durch Studium	hoher Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Erträge des Studiums	(Output) Out- come	qualitativ: Kriminali- tät sinkt; quantitativ: Einkommen	interne und externe Erträge des Studiums	teuer, Längs- schnittstudien erforderlich	Fachbereich, Disziplin
Beschäfti- gungsrate	Out- come	qualitativ	Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, QdL; Inadäquanz?	Verbleibsstudien müssen durch- geführt werden	Fachbereich, Disziplin
Absolventen- beurteilungen	Out- come	qualitativ	Ausbildungs- qualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Kosten/ Absolventen	Effek- tivität	quantitativ	Lehreffizienz, nicht Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Betreuungs- relation	Effizienz Prozess	quantitativ: Produktivität qualitativ: Betreuung	Lehreffizienz, auch Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Studierenden- beurteilungen	Prozess	qualitativ	Lehrqualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Forschung					
Anzahl der Promovenden	Prozess	qualitativ: Auslese quantitativ: keine Auslese	Nachfrage nach Aufbau- und Promotionsstudien	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Drittmittel	Input	qualitativ: Quellen! quantitativ: Summe	Wettbewerbs- fähigkeit	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Publikationen	Output	immer qualitativ, da Gewichtung nötig	Forschungspro- duktivität, -qualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Patente	Output	qualitativ: Gewichtg. quantitativ: Summe	Forschungspro- duktivität	geringer Aufwand	technische Fachbereiche
Peer Review	Output	qualitativ	Forschungs- qualität	frequenz- abhängig	Fachbereich, Disziplin
Ranking	Output ???	qualitativ (subjektiv)	Reputation	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Hochschule
Zitationsindex	Out- come	qualitativ	Forschungs- bedeutung	aufwendig	Fachbereich, Disziplin

Übersicht 18: *Ausgewählte Indikatoren der Lehre und Forschung (aus Altmiks 1999, 194)*

C. Schluss

Die operative Umsetzung von Qualitätsansprüchen an Hochschulen benötigt einerseits pragmatische Vereinfachungen, die andererseits als solche kenntlich bleiben müssen. So unabdingbar es ist, die innovatorische Normabweichung als zentralen Bestandteil von Hochschulleistungen fortdauernd im Blick zu behalten: Die vollständige Fixierung allein auf das Nichtstandardisierbare, weil Einmalige würde jede Qualitätsentwicklung lähmen. Die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung oder die paradigmienstürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial. Jetzt aber lässt sich dies weder wissen noch ausschließen. Deshalb werden Entlastungstechniken benötigt, die indes nur Hilfskonstruktionen sind. Wie kann dies prozessiert werden?

Zunächst sind die jeweiligen Fluchtpunkte aller Anstrengungen immer die jeweiligen Qualitätsziele – deren präzise Bestimmung deshalb grundsätzlich am Anfang stehen muss. Doch sind diese Qualitätsziele von unterschiedlicher Relevanz, benötigen abgestuften Realisierungsaufwand, provozieren differenzierte Widerstände und bergen unterschiedlich große Risiken für den Nichterfolgsfall. Daher müssen sie auch in je eigener Weise instrumentell ausgestattet werden. Salopp gesagt: Nicht jedes Ziel lohnt den brutalstmöglichen Einsatz.

Praktisch beginnen Qualitätsentwicklungen typischerweise mit der Erzeugung Qualitäten erster Ordnung. Die bewusste Erzeugung solcher qualitativer Einzeleigenschaften vollzieht sich in sozialen Prozessen. Diese wiederum sind kooperative Vorgänge, in denen Individuen und Gruppen auf der Grundlage gemeinsamen Problemverständnisses, geteilter Deutungsmuster und miteinander ausgehandelter Zieldefinitionen handeln. Dafür sind Vereinfachungen nötig, um die unterschiedlichen Anfangsausstattungen der Kooperanden nicht zu unüberwindlichen Kooperationshindernissen werden zu lassen. Derartige Vereinfachungen sind Regeln, Typisierungen, Abstraktionen, Klischees.

Mit den Qualitäten erster Ordnung bewegt man sich gleichwohl im Bereich des ‚Uneigentlichen‘. Das eigentliche Ziel von Qualitätsprozessen ist jeweils die Gestaltung einer bestimmten ganzheitlich durchformenden Güte, d.h. einer komplexen Eigenschaftsbündelung, die einen Prozess, eine Leistung oder ein Gut in seiner bzw. ihrer Gesamtheit prägt: Qualität zweiter Ordnung. Diese ist empirisch nicht unmittelbar zu fassen, sondern lässt sich nur durch Indikatorenmix einkreisen. Sie muss qua Interpretation bestimmt werden und benötigt insofern gemeinsame diskursive Codierungen, also Bedeutungszuweisungen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Ihre Erzeugung benötigt einen Systemveränderungsansatz, d.h. ganzheitliche Veränderungsstrategien, deren multifaktorielle Interventionen auf Grund der hohen Komplexität ihres Designs mit hoher Erfolgsunsicherheit behaftet sind.

Qualitäten erster Ordnung also entstammen dem sozialen Prozess der Qualitätsentwicklung, d.h. der bewussten Erzeugung von genau bestimmten Qualitäten. Qualität zweiter Ordnung hingegen ist eine Konstruktionsleistung, die kollektiv geteilte Bedeutungszuweisungen verdichtet.

Ein Schichtenmodell ist die Lösung, die heuristisch zusammenführt, was getrennt zusammengehört: Qualität zweiter Ordnung ist die Tiefenschicht hinter der Benutzeroberfläche, auf der die Akteure mit den Qualitäten erster Ordnung operieren. Die Akteure entlasten sich davon, fortwährend das Ganze in seiner chaotischen, d.h. nichtlinearen Verfasstheit zu denken und zu prozessieren, indem sie zu pragmatischen Vereinfachungen flüchten: Die Mehrdimensionalität der Qualität zweiter Ordnung wird in der Zweidimensionalität der Benutzeroberfläche abgebildet. Dort lassen sich in Abhängigkeit von aktuell zur Verfügung stehenden Bearbeitungskapazitäten bestimmte – einzelne oder mehrere – Qualitäten erster Ordnung fallweise aufrufen und wegklicken. Organisationen, kollektive und individuelle Akteure wären überfordert, unablässig das Ganze in all seinen prozessualen und Bedeutungsverzweigungen zu bearbeiten. Zumal unter Bedingungen unvollständiger Information – also dem Normalfall sozialen Handelns – bietet die Benutzeroberfläche ein entlastendes Orientierungsmuster an.

Diese Form der pragmatischen Vereinfachung ist nicht nur heuristisch, sondern auch handlungsorientiert rational. Sie wird jedoch problematisch, sofern die Oberflächenschicht in der Wahrnehmung der Akteure essentialisiert wird. Wenn also das Bewusstsein, mittels pragmatischer Vereinfachungen auf der Oberfläche einer darunter liegenden Tiefenschicht zu agieren, verloren geht oder auch erst gar nicht entsteht, dann verfehlt Qualitätsentwicklung ihr Eigentliches. Denn hochschulische Leistungsqualität besteht nicht darin, beispielsweise viele Drittmittel einzuwerben. Sie besteht vielmehr darin, z.B. Wissen zu erzeugen, welches gegebene Zustände so in Frage stellt, dass Optionen eröffnet werden, diese gegebenen Zustände zu verändern, und zwar positiv und reflektiert, d.h. im Wissen um die Risiken jeder Veränderung und im Wissen um die Risiken jeder Nichtveränderung.

Das gesamte instrumentelle Arsenal, das wir oben gemustert hatten – von Prüfungen und Symbolverwaltung über Leitbilder, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Stärken-Schwächen-Analysen oder Balanced Scorecard bis hin zu Berichtssystemen, Ranking oder den dabei verwendeten Leistungsindikatoren –, wird auf der Benutzeroberfläche der Qualitätsprogramme eingesetzt. Es erlaubt Annäherungen an das Eigentliche – die Hochschulqualität –, ohne sie tatsächlich in ihrer Tiefenschicht abbilden zu können. Deshalb stehen diese Instrumente auch immer in der Gefahr, Hochschulqualität nicht zu befördern, sie womöglich gar zu verhindern.

Wird etwa ein hoher Impact-Faktor zum Fluchtpunkt aller wissenschaftlichen Bemühung, dann kann z.B. Forschungsinnovation zwar ein zufälliger Kollateraleffekt sein, kann aber ebenso Opfer fehlgeleiteter Energien der ForscherInnen und also u.U. vollständig verfehlt werden. Der Einsatz der Instrumente der Qualitätsorientierung zeigt nichts weiter, aber dieses immerhin an: wie der Entwicklung von Hochschulqualität zweiter Ordnung möglichst zuträgliche Kontexte verschafft werden können. Wenn also von Qualitätsmanagement an Hochschulen gesprochen wird, dann muss dies als *Qualitätsbedingungsmanagement* verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen.

Das bedeutet für die beiden Grundformen des Qualitätsmanagements, die Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. und TQM, zweierlei:

- Der Kernbereich der akademischen Autonomie ist nicht zertifizierungsfähig, da sich die immanent angelegte Orientierung auf positive Normabweichungen jeglicher Standardi-

sierung entzieht. Zertifiziert werden können allein Kontexte von Forschung und Lehre, also bspw. die Aufbau- und Ablauforganisation, innerhalb derer Forschung und Lehre stattfinden, oder wissenschaftsunterstützende Bereiche wie Bibliotheken, Rechenzentren, Career-Centers, Sprachenzentren und dergleichen.

- Total Quality Management-Konzepte müssen, sofern sie im Forschungs- und Lehrbetrieb Anwendung finden sollen, entökonomisierend adaptiert werden, denn es geht in den akademischen Kernbereichen nicht um monetär bewertbare Gewinn-Verlust-Bilanzierungen oder Aufwand-Nutzen-Rechnungen. TQM an Hochschulen ist zu beschränken auf Organisationsoptimierungen, die Ressourcenkonzentrationen auf die Kernleistungsbereiche der Hochschule – Forschung und Lehre – befördern, und darauf, die der traditionellen akademischen Wettbewerbsfähigkeit innewohnenden Wettbewerbshemmnisse (dysfunktionale Hierarchien, Habilitation, Frauenbenachteiligung und dergleichen) zu eliminieren.

Die Trennung von einerseits akademischen Kernbereichen, die von ökonomisierendem Qualitätsmanagement frei zu halten sind, und andererseits Kontextbereichen, die nach Maßgabe ihrer Nähe zur akademischen Freiheit mehr oder weniger ökonomischen Kalkülen unterworfen werden können, muss sich auch auf der Benutzeroberfläche der Qualitätsorientierung niederschlagen: Diese ist entsprechend zu partitionieren.

Aber auch darüber hinaus ist die als pragmatische Vereinfachung genutzte Benutzeroberfläche nicht beliebig gestaltbar. Vielmehr ist ihr die Mehrdimensionalität der Hochschulqualität zweiter Ordnung in Gestalt von Hintergrundregeln eingeschrieben: der normabweichende, infragestellende, utopische, visionäre, potentiell gesellschaftsverändernde, transzendierende und Sinn produzierende Charakter, der verwirklicht wird in kombinatorischen Effekten aus anderen kombinatorischen Effekten, die wiederum einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen, sich vollständiger Standardisierung entziehen und nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind.

Akteure, welche die Hintergrundregeln, nach denen Hochschulen eigensinnig funktionieren, nicht zu decodieren vermögen, können diese naturgemäß nicht berücksichtigen und werden also mit großer Wahrscheinlichkeit scheitern bei der Hochschulqualitätsentwicklung. Die Komplettzertifizierung einer Hochschule etwa erzeugt weder sowohl kenntnisreiche wie auch reflektionsfähige AbsolventInnen noch nobelpreisfähige Forschungsergebnisse, sondern Verdross. Denn wo auch das zertifiziert wird, was besser unzertifiziert bliebe – z.B. Wahrheitssuche, oder sagen wir: die Suche nach plausiblen und erklärungskräftigen Konstruktionen –, dort wird lediglich das Personal durch das Ausfüllen der Zertifizierungsbögen enerviert.

Wenn also forsche Hochschulqualitätsmanager auf der Benutzeroberfläche beliebig ihre Instrumente platzieren und durch unbekümmertes Anklicken zu aktivieren suchen, ohne die Funktionslogik der Hochschule in Rechnung zu stellen, dann werden sie fortwährend eines produzieren: erzwungene Deaktivierungen, vergleichbar den ‚Schutzverletzungen‘ älterer Windows-Versionen. Systemabsturz und notwendiger Neustart sind die kurzfristigen Folgen, Programmblockaden die langfristigen. Danken werden es ihnen die hochschulgemessen agierenden Qualitätsentwickler an anderen Standorten, deren Hochschulen an den alsbald zermanageten Problemfällen vorbeiziehen.

Zusammengefasst: Die pragmatischen Vereinfachungen der Oberflächenschicht sind Komplexitätsreduktionen. Die Mehrdimensionalität der Qualität zweiter Ordnung findet sich

in die Zweidimensionalität der Benutzeroberfläche reduziert. Auf dieser Benutzeroberfläche können die Akteure pragmatisch vereinfacht – komplexitätsreduziert – operieren. Unter den typischerweise gegebenen Bedingungen unvollständiger Information bietet die Benutzeroberfläche ein entlastendes Orientierungsmuster an.

Dieses Schichtenmodell als Operationsraum der beiden Ausschlussoperationen und ihrer permanenten Reversibilität ist zugleich eine *intelligente* Komplexitätsreduktion. Denn es ist mit höherer Komplexität kompatibel, indem es die gegebene Vielfalt so minimiert, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Um dies zu sichern, ist allein eines nötig: Die Oberflächenschicht darf nicht essentialisiert werden. Den Akteuren darf das Bewusstsein, lediglich mittels pragmatischer Vereinfachungen auf der Oberfläche einer darunter liegenden Tiefenschicht zu agieren, nicht verloren gehen. (Dass manche euphorisierte Qualitätsmanagement-Bemühung genau dieser Essentialisierungsversuchung erliegt, sei hier nicht demontiert.)

Mtihin: Eine Qualitätspolitik im Rahmen der Handlungsstruktur des Schichtenmodells kann und muss die Vereinfachungen der Benutzeroberfläche nutzen, um sich nicht zu verschleifen an solchen Anliegen, die – aktuell jedenfalls – einen größeren Aufwand nicht lohnen. Aber sie hat zugleich dafür zu sorgen, dass die Benutzeroberfläche als das wahrgenommen wird, was sie ist: pragmatische Vereinfachung, um Handlungsfähigkeit zu sichern, also bewusst *kein* Versuch, der Komplexität von Hochschulqualität *vollständig* gerecht zu werden. Allein in diesem Bewusstsein der Beschränktheit des eigenen Handelns kann Qualitätspolitik der Hochschulqualität überhaupt gerecht werden. Erfolgssicherheit wird derart nicht erzeugt, aber – immerhin – Erfolgsmöglichkeit und, im besseren Falle, Erfolgswahrscheinlichkeit.

Literatur

- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien, Bonn, 30.11.1999, URL: www.akkreditierungsrat.de [Zugriff: 18.11.2003].
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (1998): Selbstkontrolle in der Wissenschaft. Verabschiedet vom Senat in seiner Sitzung am 16. Dezember 1998, URL: <http://www.uni-freiburg.de/universitaet/kommissi.druck.htm> [Zugriff: 25.5.1999].
- Altmiks, Peter (1999): Leistungsindikatoren. Systematisierung und Problematisierung, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung*, Weinheim, S. 187-205.
- ARC/WBW = Austrian Research Centers/Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben (2001): Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das BMBWK, URL: <http://www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/137.pdf> [Zugriff: 13.4.2003].
- Backes-Gellner, Uschi (1989): Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, in: C. Helberger (Hg.), *Ökonomie der Hochschule I*, Berlin, S. 51-76.
- Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): *Handbuch zur Verwaltungsreform*, Leske und Budrich, Opladen.
- Bayer, Christian R. (1998): Zur Analyse und Bewertung von Hochschulrankings, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/1998, S. 353-374.
- Bechtle, Günter (1999): Innovation und Organisation: Ein immerwährendes Dilemma, in: *Berliner Debatte Initial* 3/1999, S. 43-49.
- Berendt, Brigitte/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.) (2003): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, Raabe Verlag, Berlin.
- BLK (1999) = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): *Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft (Vorabexemplar)*, Bonn o.J. [1999].
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2002): *Hochschulrahmengesetz*, Bonn.
- Böhme, Gernot (2000): Was ich nicht erforschen durfte, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 41-45.
- Borden, Victor M.H./Trudy W. Banta (eds.), *Using Performance Indicators to Guide Strategic Decision Making. New Directions for institutional Research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Börsch, Franz (2001): Standards für Akkreditierungsverfahren, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung?*, Bonn, S. 21-32.
- Bottrill, Karen V./Victor M.H. Borden (1994): Appendix: examples from the literature, in: V. Borden/T. Banta (eds.), *Using Performance Indicators to guide strategic Decision Making*, San Francisco, S. 107-119.
- Bourdieu, Pierre (1975) : The Specificity of the Scientific Field and the Social Condition of the Progress of Reason, in : *Social Science Information* 6/1975, S. 19-47.
- /Luc Boltanski (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung, in: Pierre Bourdieu et al.: *Titel und Stelle*, Frankfurt a.M., S. 89-115.
- /—/Monique des Saint Martin/Pascale Maldidier-Pargamin (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M.
- Braben, Donald W. (1998): Forschung ist keine Ware, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1998, S. 30-35.
- Brenner, Peter J. (Hg.) (1993): *Geist, Geld und Wissenschaft. Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1993a): Habilitation als Sozialisation, in: ders. (Hg.), *Geist, Geld und Wissenschaft*, Frankfurt a.M., S. 318-356.
- Brenzikofer, Barbara (2002): *Reputation von Professoren. Implikationen für das Human Resource Management von Universität*, Rainer Hampp Verlag, München und Merig.
- Bruhn, Manfred (1995): Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing. Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme, in: ders./B. Stauss, *Dienstleistungsqualität*, Wiesbaden, S. 19-46.
- (2003): Messung der Anforderungen an die Dienstleistungsqualität, in: W. Hansen/G. F. Kamiske (Hg.), *Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich*, 2. erw. Aufl., Düsseldorf, S. 7-43 (URL: <http://www.symposion.de/qm-service/qm-service01.htm> [Zugriff: 8.9.2003]).
- /Stauss, Bernd (Hg.) (1995): *Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen*, 2., überarb. u. erw. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Bultmann, Torsten (1998): F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: H. Meyer/ H. Steiner (Hg.), *Wissenschaft und Politik – Diskurs*, Berlin, S. 201-213.

- Bülow-Schramm, Margret (2001): Evaluation, in: A. Hanft (Hg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*, Neuwied/Kriftel, S. 111-118.
- Cave, Martin/Maurice Kogan/Stephen Hanney (1997): *The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of the Quality Movement*, Jessica Kingsley, London.
- CHE = Centrum für Hochschulentwicklung (2002): *CHE Forschungsranking. Forschungsstarke Fakultäten an deutschen Universitäten*, *DUZspecial*, Raabe Verlag, Berlin.
- Clark, Burton R. (1996): Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research, in: *Higher Education* 1996, S. 417-430.
- Dahlgaard, Jens J. (1999): Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 55-72.
- Damkowski, Wulf/Claus Precht (1998) (Hg.): *Moderne Verwaltung in Deutschland. Public Management in der Praxis*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Daniel, Hans-Dieter (1988): Forschungsleistungen wissenschaftlicher Hochschulen im Vergleich. Eine Synopsis fächerübergreifender Untersuchungen, in: ders./R. Fisch (Hg.), *Evaluation von Forschung*, Konstanz, S. 93-104.
- /Rudolf Fisch (1986): *Messung von Forschungsleistungen. Eine annotierte Bibliographie (1910-1985) und Synopsis*, Deutsche Gesellschaft für zeitgeschichtliche Fragen, Erlangen.
- /— (1988) (Hg.): *Evaluation von Forschung. Methoden – Ergebnisse – Stellungnahmen*, Universitätsverlag Konstanz, Konstanz.
- Daxner, Michael (1998): Hochschulentwicklung, Evaluation und Indikatoren, in: W. Damkowski/C. Precht (Hg.), *Moderne Verwaltung in Deutschland*, Stuttgart, S. 357-370.
- (1999b): Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung. Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), „Viel Lärm und nicht?“ *Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*, Bonn, S. 41-49.
- Deming, W. Edwards (1994): *Out of Crisis. Quality, Productivity and Competitive Position*, Massachusetts Institute of Technology/University Press, Cambridge, Mass.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): *Standards für Evaluation*, Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1995): *Begriffe zum Qualitätsmanagement*, Beuth Verlag, Berlin.
- (1996): *Anleitung zur prozessorientierten Betrachtung von QM-Systemen nach DIN EN ISO 9001-9003*, Beuth Verlag, Berlin.
- Deutscher Hochschulverband (Hg.) (1998a): *Leistungsorientierte Besoldung. Resolution des Deutschen Hochschulverbandes vom 28. März 1998*, in: *Forschung & Lehre* 6/1998, S. 308.
- (2000): *Positionspapier des Deutschen Hochschulverbandes zum Bericht der Expertenkommission zur Reform des Dienstrechts und zur leistungsorientierteren Besoldung von Hochschullehrern*, URL: <http://www.hochschulverband.de/presse/pm1100b.html> [Zugriff: 5.5.2003].
- DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998): *Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle der Wissenschaft“*. Denkschrift, Wiley-VCH, Weinheim.
- (2003): *Förder-Ranking 2003. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*, Bonn (URL: www.dfg.de/ranking).
- DIN = Deutsches Institut für Normung (2003): *Qualitätsmanagement-Verfahren. Ausgabe 2003-04*, Beuth Verlag, Berlin.
- DLR = Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (2002): *Wissensbilanz 2001*, Köln.
- Dölle, Frank/Peter Jenkner/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2002): *Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich Universitäten 2000. Kennzahlsergebnisse für die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein*, HIS Hannover, Hannover.
- Drewes, Winfried/Jürgen Klee (1995): *Messung der Dienstleistungsqualität und Qualitätsmanagement bei Kreditinstituten – am Beispiel einer deutschen Großsparkasse*, in: M. Bruhn/B. Stauss (Hg.), *Dienstleistungsqualität*, Wiesbaden, S. 495-524.
- Ehses, Christiane/Jürgen Heinen-Tenrich/Rainer Zech (2001): *Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisation*, 2. überarb. Aufl., Expressum-Verlag, Hannover.
- el-Hage, Natalija (1996): *Studentische Urteile über die Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey*, AG Hochschulforschung/Universität Konstanz, Konstanz.

- Erwachsenenpädagogik Leipzig (1999) = Professur für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig: Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen, Universität Leipzig, Leipzig.
- FIBAA = Foundation for International Business Administration Accreditation (2001): Standards der FIBAA. Selbstdokumentation. Musterbericht, Bonn.
- Finetti, Marco/Armin Himmelrath (1998): Der Sündenfall. Betrug und Fälschung in der deutschen Wissenschaft, Raabe-Verlag, Bonn.
- Fischer, Klaus (1998): Evaluation der Evaluation Teil I, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21.
- Forum Bildung (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.
- Greven, Michael Th. (Hg.) (1998): Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Leske + Budrich, Opladen.
- Grossmann, Ralph (1997) (Hg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer, Wien/New York.
- /Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: R. Grossmann (Hg.), Besser Billiger Mehr, Wien/New York 1997, S. 24-35.
- Grüner, Herbert (2003): Qualitätssicherung der zentralen Verwaltungseinheiten der FHTW (QualIntern), 19.06.2003, unveröff.
- Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Stuttgart 1996ff. (Loseblattsammlung).
- Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel.
- Hansen, Wolfgang/Gerd F. Kamiske (Hg.) (2003): Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich. Assessment - Sicherung - Entwicklung, 2. erw. Aufl., Symposium Verlag, Düsseldorf.
- Hanusch, Horst (1994): Nutzen-Kosten-Analyse, Vahlen-Verlag, München.
- Hartenstein, Wolfgang/Margarete Boos/Walter Bertl: Entwicklung und Erprobung von Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte, in: H.-D. Daniel/R. Fisch (Hg.), Evaluation von Forschung, Konstanz, S. 397-432.
- Haubrichs, Wolfgang/Gerhard Sauder (1984) (Hg.): Wissenschaftsgeschichte der Philologien (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 53-54), Göttingen.
- Heckmann, Carsten (2000): Gegen den Strom, in: *DUZ* 5/2000, S. 23.
- Heise, Steffen (2001): Was bedeutet eigentlich AKL?, in: *proUni* 1/2001, S. 15.
- Helberger, Christof (Hg.) (1989): Ökonomie der Hochschule I, Duncker & Humblot, Berlin.
- Hempel, Carl G. (1974): Grundzüge der Begriffsbildung in der empirischen Wissenschaft, Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf.
- Hennen, Manfred (1998): Leitbilder zur Evaluation der Lehre. Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in: Hochschulrektorenkonferenz (1998a, 61-77).
- HIS = Hochschul-Informationssystem (2000): Pilotprojekt „Benchmarking für Universitäten“. Pressemitteilung, 27.7.2000, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. Empfehlungen des 186. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- (Hg.) (1998a): Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland. Stand und Perspektiven, Bonn.
- (Hg.) (1999): Qualität an Hochschulen. Fachtagung der Universität Kaiserslautern und der Hochschulrektorenkonferenz, Kaiserslautern, 28./29. September 1998, Bonn.
- (Hg.) (1999a), „Viel Lärm und nicht?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998, Bonn.
- (Hg.) (2001a): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? 3. Nationales Expertenseminar zur Qualitätssicherung, Bonn, Wissenschaftszentrum, 7./8. September 2000, Bonn.
- Hornbostel, Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- (2000): Einen Galilei evaluiert man nicht, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 18-21.
- Horstkotte, Hermann (2003): Was Qualität ist. Die Leibniz-Gemeinschaft ist ein Vorreiter der Evaluierung wissenschaftlicher Leistung in Deutschland, in: *Leibniz* 3/2003, S. 6f.

- Husen, Torsten/T. Neville Postlethwaite (Hg.) (1985): *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford/New York/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt.
- The Innovation Network (1993): *Applying Benchmarking to Higher Education: Part II. Steps in the Process*, URL: <http://www.innovnet.com/ben2.htm> [Zugriff: 28.10.1998].
- (1994): *Applying Benchmarking to Higher Education: Part III. Common Mistakes*, URL: <http://www.innovnet.com/ben3.htm> [Zugriff: 28.10.1998].
- Jahn, Heidrun (2003): Zur Praxis der Akkreditierung. Hinweise für Hochschulangehörige, in: H.-P. Behrend/B. Voss/J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch der Hochschullehre, Teil I Evaluation, I 3. Akkreditierung*, Berlin, 24 S.
- Jarratt Report (1985): *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- Kaiser, Gert (1997): Ich und mein Magnum cum laude. Die etwas andere Art Babynahrung: Deutsche Universitäten im Warentest, in: *F.A.Z.*, 30.6.1997, S. 33.
- Kamiske, Gerd F./Jörg-Peter Brauer (1999): *Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements*, Carl Hanser Verlag, München/Wien.
- Kaplan, Robert S./David P. Norton (1997): *Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen*, Verlag Schäffer-Poeschel, Stuttgart.
- Kaube, Jürgen (2001): Der Preis gedruckter Wahrheit, in: *F.A.Z.*, 4.9.2001, S. 55.
- Kehm, Barbara M. (2001): Qualität und Internationalisierung – Internationalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem*, Weinheim/Basel, S. 171-202.
- /Peer Pasternack (2001): *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Kern, Horst (2002): Steuern durch Zielvereinbarungen, in: Th. Oppermann (Hg.), *Vom Staatsbetrieb zur Stiftung*, Göttingen, S. 83-91.
- Klenk, Peter (1997): *Controllingbezogene Ausrichtung eines universitären Führungssystems am Beispiel der Universität Regensburg*, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Klima, Rolf/Ludger Viehoff (1977): *The Sociology of Science in West Germany and Austria*, in: R.K. Merton/J. Gaston (eds.), *The Sociology of Science in Europe*, London/Amsterdam, S. 145-192.
- Klingemann, Hans-Dieter/Jürgen W. Falter (1998): Die deutsche Politikwissenschaft im Urteil der Fachvertreter, in: M. Th. Greven (Hg.), *Demokratie – eine Kultur des Westens?*, Opladen, S. 305-341.
- Klostermeier, J. (1993): *Hochschul-Ranking auf dem Prüfstand*, Diplomarbeit, Universität Hamburg, unveröff.
- Klöver, Bernd (2001): Zertifizierung einer Hochschulverwaltung, in: *DUZ Extra*, Beilage zur *DUZ* 8/2001.
- Krempkow, René (1998): Ist „gute Lehre“ meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weiteren Maßnahmen, in: *Das Hochschulwesen* 4/1998, S. 195-199.
- Krott, Max (1999): Qualität durch Controlling. Fallbeispiel: Österreichische Kulturlandschaftsforschung – Einsatzoptionen für F & E-Einrichtungen, in: *Wissenschaftsmanagement* 3/1999, S. 24-32.
- Kuhlmann, Stefan/Doris Holland (1995): *Evaluation von Technologiepolitik in Deutschland. Konzepte, Anwendungen, Perspektiven*, Physica-Verlag, Heidelberg.
- Kutzelnigg, Werner (2001): Kann man wissenschaftliche Leistung messen? Über die Aussagekraft von Publikationslisten und Zitierhäufigkeiten, in: *Forschung & Lehre* 6/2001, S. 302-305.
- Lang, Franz (1996): *ISO 9000. Schritt für Schritt zum Vertrauen zwischen Marktpartnern*, Metropolitan Verlag, Düsseldorf/München.
- Lerchenmüller, Michael (2002): Die Balanced Scorecard als Instrument zur Steuerung von Hochschulen, in: *VHW-Mitteilungen* 1/2002, S. 4-10.
- Lewin, Dirk (1999): *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Grundelements*, hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Lindner, Burkhardt (1984): Habilitationsakte Benjamin. Über ein ‚akademisches Trauerspiel‘ und über ein Vorkapitel der „Frankfurter Schule“ (Horkheimer, Adorno), in: W. Haubrichs/G. Sauder (Hg.), *Wissenschaftsgeschichte der Philologien*, Göttingen, S.147-165.
- Lotzkat, Nanne (1997): Controlling ist mehr als nur Kontrolle, in: *Mitbestimmung* 9/1997, S. 62f.
- Luhmann, Niklas (1968): *Selbststeuerung der Wissenschaft*, in: *Jahrbuch für Sozialwissenschaft*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 147-170.
- (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 2 Bde., 1.164 S.

- Madeja, Michael (2002): Modell erprobt, in: *Deutsche Universitätszeitung* DUZ 6/2002, S. 26.
- Mandl, Heinz/Katrin Winkler (2001): Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: *Die Mitbestimmung* 8/2001, S. 17-19.
- Marsch, Jürgen (1997): Übertragung und Anwendung des Benchmarking auf den Hochschulbereich am Beispiel von drei Studiengängen der Universität Kaiserslautern, Universität Kaiserslautern/Hochschulcontrolling, Kaiserslautern.
- Merton, Robert K. (1985): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1988): The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property, in: *ISIS*, S. 606-623; URL: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthewii.pdf> [Zugriff: 8.5.2004].
- /Jerry Gaston (eds.) (1977): *The Sociology of Science in Europe*, Carbondale Southern Illinois University Press, London/Amsterdam.
- Meyer, Hansgünter/Helmut Steiner (1998) (Hg.): *Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik*, WiSoS, Berlin.
- Midekke, Martin (2002): Koenig ist besser als König. Einige Autoren und medizinische Fachjournale aus Deutschland werden systematisch benachteiligt, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 3.2.2002, S. 67.
- Moll, Kuno/Beate Hase (1996): *Konzepte der Qualitätsförderung*, RKW, Eschborn.
- Müller, Susanne Gesa (2000): Trendbegriff Balanced Scorecard, in: *Die Mitbestimmung* 7/2000, S. 62-63.
- Müller-Böling, Detlef (2003): Das CHE-Hochschulranking, in: *VHW-Mitteilungen* 4/2002+1/2003, S. 3-7.
- Münch, Ingo von (1998): Die ungleiche Gleichheit. Über Sinn und Unsinn des akademischen Rankings, in: *F.A.Z.*, 17.7.1998, S. 38.
- Naumann, Jens (1989): Qualitätsabstufungen und Leistungswettbewerb zwischen Fachbereichen. Objektive Gegebenheiten und subjektive Bewertungen, in: C. Helberger (Hg.), *Ökonomie der Hochschule I*, Berlin, S. 23-50.
- Neidhardt, Friedhelm (1988): *Selbststeuerungsprozesse in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen im „Normalverfahren“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- OECD/IMHE (Hg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris.
- Oess, Attila (1993): *Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*, Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack (Hg.) (1999): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Oppermann, Thomas (Hg.) (2002): *Vom Staatsbetrieb zur Stiftung. Moderne Hochschulen für Deutschland*, Wallstein Verlag, Göttingen.
- Ostner, Ilona (1997): Forschungsförderung im Patronagesystem, in: *Soziologie* 1/1997, S. 8-11.
- Ott, Robert (1999): Darstellung und Beurteilung von Hochschul-Rankings in Deutschland, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/1999, S. 309-322.
- Pähler, Klaus (1986): *Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Theorien. Zur Logik und Ökonomie der Forschung*, Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Pfützinger, Elmar (1998): *Der Weg von DIN EN ISO 900 ff zu Total Quality Management (TQM)*, hrsg. vom Deutschen Institut für Normung, Berlin.
- Preißer, Rüdiger (1994): Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/1994, S. 151-186.
- Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): *Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren*. Hrsg. von Hochschul-Informations-System HIS Hannover, Hannover.
- Röbbecke, Martina/Dagmar Simon (2001): *Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten*, Editino Sigma, Berlin.
- Röbken, Heinke (2003): Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung. Projektergebnisse an der Reykjavik University, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2003, S. 102-120.
- Sauder, Gerhard (1984): Von Formalitäten zu Politik: Georg Lukács' Heidelberger Habilitationsversuch, in: W. Haubrichs/G. Sauder (Hg.), *Wissenschaftsgeschichte der Philologien*, Göttingen, S. 79-107.
- Schenker-Wicki, Andrea (2001): Akkreditierung und Qualitätssicherung. Das schweizerische Modell, in: *Das Hochschulwesen* 4/2001, S. 107-112.

- Schmidberger, Jürgen (1994): Controlling für öffentliche Verwaltungen. Funktionen – Aufgabenfelder - Instrumente, 2. aktualis. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Schwertfeger, Bärbel (1998): Wenn die Friseurin präkognitives Strategiemanagement anbietet. Aussagekraft von Qualitätssiegeln in der Weiterbildung begrenzt, in: *F.A.Z.*, 6.6.1998, S. 53.
- Sendldorfer, Kurt R. (1997): Controlling in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen und Möglichkeiten der Übertragung auf die Universität, Universität Kaiserslautern/Hochschulcontrolling, Kaiserslautern.
- Siebert, Gunnar (1998): Prozeß-Benchmarking. Methode zum branchenunabhängigen Vergleich von Prozessen, Fraunhofer-Institut für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik Berlin, Berlin.
- Simon, Dieter (1997): Die Wahrheit muß erfunden werden. Wozu die Wissenschaft dient: Über glitschige Kröten, dramatisierte Kurven und andere Geburtshelfer des Fortschritts, in: *F.A.Z.*, 18.12.1997, S. 40.
- (2000): Aspekte der Qualität, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 15-17.
- Spiegel-Rösing, Ina (1975): Zur Messung von Forschungsleistungen von Institutionen. Wissenschaftliche Produktivität westdeutscher Universitäten. Eine explorative Untersuchung, in: dies. et al., Beiträge zur Messung von Forschungsleistung, Bonn, S. 15-80.
- Spiegel-Rösing, Ina/Peter M. Fauser/Helmut Baitsch (1975): Beiträge zur Messung von Forschungsleistung. Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Verlag Gersbach & Sohn, Bonn.
- Spier, Raymond E. (2002): Peer Review and Innovation, in: *Science and Engineering Ethics* 1/2002, S. 99-108.
- Squires, Geoffrey (1990): First Degree. The undergraduate curriculum, The Society for Research into Higher Education/Open University Press, o.O.
- Staehele, Wolfgang H. (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Aufl., bearb. v. Peter Conrad/Jörg Sydow, Vahlen, München.
- Stary, Joachim (2002): „Doch nicht durch Worte nur allein ...“. Die mündliche Prüfung, in: B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Stuttgart, H. 2.1.
- Stawicki, Michael (1998): Qualitätsmanagement an Hochschulen. 9 Thesen samt Pro- und Epilog, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland, Bonn, S. 215-222.
- Stern/CHE=Centrum für Hochschulentwicklung (2002): Der Studienführer 2002, *Stern spezial Campus & Karriere*, Hamburg.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (1998): Checkliste für die Bewertung privater internationaler Hochschulen und Hochschuleinrichtungen, unter http://www.stifterverband.de/private_hochschulen_checkliste.html (Zugriff: 7.2.2000).
- Stöbe, Sibylle (1998): Mitarbeiterbeteiligung, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), Handbuch zur Verwaltungsreform, Opladen, S. 150-159.
- Süllwold, Fritz (1997): Ranking ist oft ein Synonym für Unsinn. Hinweis auf ein meßtheoretisches Grundproblem, in: *Forschung & Lehre* 11/1997, S. 578-579.
- Teichler, Ulrich (1985): Higher Education: Curriculum, in: T. Husen/T. Nevill Postlethwaite (Hg.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Oxford/New York/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt, S. 2196-2208.
- (1999a): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung*, Weinheim, S. 27-38.
- Thune, Christian (2002): Evaluating University Continuing Education, in: *Lifelong Learning in Europe* 4/2002, S. 239-246.
- Trute, Hans Heinrich (2000): Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich, in: *Wissenschaftsrecht* 2/2000, S. 134-160.
- Verkleij, Adrian C. L. (1999): Different approaches to defining research quality, in: *Bulletin. News for the human sciences*, March 1999, S. 2-6.
- Wagner, Wolf (2003): Reputationsmaschine Hochschule. Zur Strategiebestimmung der Fachhochschulen, in: *Die neue Hochschule* 6/2003, S. 28-31.
- Weber, Jürgen (1996): Hochschulcontrolling. Das Modell WHU, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Webler, Wolff-Dietrich (1996): Qualitätssicherung in Fachbereichen. Ein erster Modellvergleich, in: *Das Hochschulwesen* 1/1996, S. 16-27.
- Weingart, Peter (1995): Prospektion und strategische Planung. Konzepte einer neuen gesellschaftsorientierten Wissenschaftspolitik, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1995, S. 44-51.
- (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Verlag Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.

- /Matthias Winterhager (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Welbers, Ulrich (1998): Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Wewer, Göttrik (1998): Leitbilder und Verwaltungskultur, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), Handbuch zur Verwaltungs-Reform, Opladen, S. 141-150.
- Wiggershaus, Rolf (1991): Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Willke, Helmut (1998): Organisierte Wissensarbeit, in: *Zeitschrift für Soziologie* 3/1998, S. 161-177.
- Winter, Martin (2000): Evaluation und Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre, in: *Das Hochschulwesen* 6/2000, S. 185-191.
- Wissel, Carsten von (1998): Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität, in: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.
- Wissenschaftlicher Beirat Niedersachsen = Wissenschaftlicher Beirat zur Begleitung des Modellvorhabens für eine Erprobung der globalen Steuerung von Hochschulhaushalten (1998): Ein neues Verfahren der staatlichen Mittelvergabe an die Universitäten in Niedersachsen: Anforderungen, Prinzipien und Umsetzungsvorschläge, Gütersloh.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen, Berlin 2000 (Drs. 4419/00).
- Woodhouse, David (1999): Quality and Quality Assurance, in: OECD/IMHE (Hg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris, S. 29-44.
- www.akkreditierungsrat.de
- www.quality.de/lexikon/monitoring.htm [Zugriff 29.12.2003].
- Ziegele, Frank (2003): Das Berichtswesen im Verhältnis Hochschulen – Staat in Brandenburg. Bestandsaufnahme, Soll-Konzept und Vorschläge zur Weiterentwicklung, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, URL: <http://www.che.de/Intranet/upload/AP47.pdf> [Zugriff: 7.1.2004].
- (2003a): Sauber abliefern, in: *Deutsche Universitätszeitung* DUZ 13/2003, S. 26.
- Zink, Klaus J. (1999): Qualitätsmanagement – ein Überblick, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 28-37.

Sachregister

- A**blauforganisation.....11, 16, 37, 40, 122
AbsolventInnen.....15, 30, 76, 82, 84
91, 97, 98, 109, 117, 118, 120, 123
Absolventenbefragung.....19, 76, 85, 120
Acceptable Quality Level (AQL)...
...47
Administration →Verwaltung
Akkreditierung..... 9, 11, 13, 19, 34, 66, 67, 69, 78, **82-86f.**, 104
Akzeptanz/ -probleme.....14, 19, 20, 21, 26, 52, 55, 62, 63, 66, 68, 70, 73, 74, 95, 110, 114, 120
Alexander von Humboldt-Stiftung...
...80, 91, 96
Anreize/ Belohnungssysteme.....40, 57, 58
Arbeitsatmosphäre/ -klima40, 63
Arbeitsmarkt/-akzeptanz.....13, 22, 65, 118, 120
Arbeitsmotivation/ -zufriedenheit...
...40, 63
Archäologie.....16
Asymmetrie-Problem.....30
Audit.....38, 40, 48, 85, 87
Aufbauorganisation.....11, 16, 37, 40, 122
Aufnahmeprüfung →Studieneingangsprüfung
Ausbildung/ -sniveau37, 68, 120
Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich (AKL)51, 90
Auszeichnungen.....65, 108
Autonomie.....36, 55, 63, 66, 87, 93, 105, 122
- B**achelor-Studiengänge.....31, 82, 84
Balanced Scorecard.....**64-68**, 122
Begutachtung.....69, 71, 96, 104, 105, 115
Beliebtheitsranking.....79, 91, 96
Benchmarking.....13, 19, **49-53**, 59, 69, **87f.**, 122
Beratungsangebote/ -aufträge/ -leistungen.....27, 28, 34, 109
Berichtssysteme/ -wesen.....19, 40, 69, **72**, 122
BerufsanfängerInnen.....39, 48
Berufsbefähigung/ -fähigkeit/ -vorbereitung.....16, 31, 84, 118, 119
Berufsfelder/ -feldanforderungen /-relevanz.....73, 84, 85, 102
Berufung/ Professurbesetzung.....13, 27, 30, 32, 33, 55-58, 66, 93
Besoldung/ Einkommen.....27, 56, 93-95, 120
Besoldung(szuschläge), leistungsorientierte.....56, 73, 74, **93-95**
best practice.....49, 50, 51, 53, 88
Betriebswirtschaftslehre.....10, 45
Bewertung.....10, 19, 79, 91, 100, 102f., 104, 107, 108, 110, 114, 118
Bewertung, indikatorengestützte...
...19, 59, 104, **107-111**
Bewertungsinstrumente/ -verfahren/ -methodik/ -modell.....12, 19, 87, 94, 110, 116
Bewertungskriterien/ -maßstäbe...
...28, 54, 74, 94, 107
Bewertungsproblem/ -unsicherheiten.....75, 107
Bewertungsprogramme.....11, 19, **69-89**, 95
Bewertungstechnologien.....19, 69, 79, **89-111**
Beziehungskapital.....98
Bibliometrie.....81
Bibliotheken.....80, 82, 104, 123
Bildung.....35, 87
Bildungspolitik/ -steuerung.....33, 34, 43
Biowissenschaften.....80, 113
Blaue-Liste-Institute.....74
Brainstorming.....13
Brainwriting.....59
Budget →Haushalt
Budgetrecht, parlamentarisches.....72
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).....70, 115
- C**entrum für Hochschulentwicklung (CHE)72, 80-82
Chancengleichheit.....88, 113
Chemie.....26
Comité Européen de Normalisation (CEN).....37
Committee of Vice-Chancellors and Principals.....109
Consulting.....76
Controlling.....**58f.**, 59, 64, 66
Credits/ Credit Points.....22, 85
Curriculum.....22, 34, 65, 84, 118
- D**aten/ Datenbasis27, 43, 50, 52, 58, 64, 68, 72, 73, 74, 76, 81, 97, 107, 111, 114
Datenbank/ -system60, 68, 98, 108
Datenmanipulation.....108, 110
Delphi-Konferenz.....13
Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).....26, 33, 69, 70, 78, 80, 105, 106, 115
Deutsche Gesellschaft für Evaluation.....78
Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ).....47, 72, 82, 85
Deutscher Hochschulverband (DHV).....56, 58, 93
Deutscher Wissenschaftspreis.....57, 58
Deutsches Institut für Normung (DIN).....37
Deutsches Studentenwerk (DSW)...
...81
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR)97f.
Determinismus.....122
DFG-Normal-/ Auswahlverfahren...
...70, 112
Didaktik.....22, 25, 31
Dienstleistungen.....37, 38, 40, 47, 60, 75, 86, 87, 104
Dienstleistungen, externe/ interne.....15, 17, 36
Dienstleistungsqualität.....40, 104
Dienstleistungsunternehmen.....34, 104
DIN-ISO-Norm 9000ff.9, 11, 13, 16, 17, 35, 36, **37-39**, 42, 47, 85f., 122
Diplomarbeit/ -prüfung.....16, 30, 32, 51, 102
Dissertation →Promotion
Disziplinarität.....70, 119
Dokumentation/ Dokumentationskultur38, 68
Dozenten →Lehrende
Drittmittel.....13, 15, 27, 28, 36, 57, 65, 66, 69, 70, 80, 93, 95, 99, 111, 112, 115, 120, 122
Drittmittelquote.....19, 70, 74, 75, 80, 112
Drop-Out-Quote →Studienabbruch
Durchführbarkeitsstandards.....78
- E**ffektivität.....45, 47, 85, 89, 107, 111, 120
Effektivitäts-Indikatoren.....109
Effizienz.....13, 29, 43, 45, 64, 78, 107, 109, 111, 120
Effizienz-Indikatoren.....109, 118
EFQM →European Foundation for Quality Management
Einkreisungstechniken.....59, **90f.**
Einrast-Effekt.....29
Elektrotechnik.....50
Empowerment.....13, 63
EN 29000ff.37
Entökonomisierung.....123

- Entscheidungsprozess/ -koordination.....44, 84
 Entscheidungsgremien, Gremien...
 ...27, 84
 Entscheidungshierarchie/ -kompetenz.....44, 54, 55
 Entscheidungsrechnung.....45
 Entwicklungsszenarien/ -plan.....68, 72
 Erfolg/ -faktoren.....9, 46, 64, 68, 116, 121, 124
 Erfolgsermittlung/ -prüfung/ -kontrolle.....45, 58, 73
 Ermüdungs-Effekt.....103
 Erstellungssystem.....17, 35
 Erwachsenenpädagogik.....38
 Erwartungen/ Erwartungsanalyse...
 ...14, 21
 Erwartungs-Bestätigungs-Effekt...
 ...102
 Etat →Haushalt
 Ethik.....26, 27
 European Foundation for Quality Management (EFQM)40, 42, 88
 Evaluation.....9-12, **18f**, 25, 34, 66, 67, 69, 70, 72, **73-78**, 83, 85, 87, 90, 97, 104, 106, 118
 Evaluation, externe.....13, 76, 85, 112
 Evaluation, interne.....76, 78, 85
 Evaluation, formative/ summative.....76, 77
 Expertenorganisation.....36
 Expertensystem.....60
 Exzellenz.....75, 99
- F**
 Fachaufsicht.....34
 Fachkultur/ -spezifika.....7, 10, 11, 13, 16, 26, 97
 Fairnessstandards.....78
 Fälschung/ Betrug.....26, 112
 Feed-back.....10, 74, 76, 100, 101
 Fehler/ -quoten/ -management.....35, 37, 39, 47, 58, 62, 103
 Fehlertoleranz.....47, 62
 Fehlhören/Fehldeuten.....102
 Fehlrteile.....90, 91
 Fertigung (mustergetreue).....35, 37, 39, 45
 FIBAA.....83
 Finanzen/ Finanzierung.....16, 18, 22, 51, 63, 64, 66, 72, 77, 92, 94, 112
 Fishbone-Analyse.....59
 Fitness for use.....70, 115
 Förderprogramm.....22, 73, 78, 116
 Förderranking.....79, 101
 Forschergemeinschaft →Scientific Community
- Forschung.....7, 11, 13, 15-17, 21, 24, 25, 27, 29-31, 35, 36, 39, 47, 50, 55, 57, 58, 65, 67, 69, 71-73, 75, 76, 79-81, 83, 84, 86, 88, 90-92, 95, 99, 101, 104, 106, 109, 111, **112-117**, 118, 123
 Forschung, anwendungsorientierte.....62, 90f.
 Forschung, klinische.....26
 Forschungsanträge.....25, 71, 104
 Forschungsatmosphäre/ -kultur...
 ...12, 21, 65
 Forschungsevaluation.....74, 78
 Forschungsfelder (strategische)...
 ...69, 79, 92
 Forschungsförderorganisationen...
 ...70, 71, 115
 Forschungsfreiheit.....111
 Forschungsfronten.....73, 92
 Forschungsmanagement.....30, 61
 Forschungsprofil/ -programme...
 ...73, 80
 Forschungsqualität.....30, 70, 90, 110, 120
 Forschungsrang/ -stärke/ -ranking...
 ...79, 81, 82, 101
 Fragebogenerhebung.....78
 Freisemester.....57, 58, 95
 Fremdsprachenkompetenz.....12, 21, 22
 Frühaufklärung, strategische.....72
 Führung.....10, 34, 36, 39-42, 54, 62, 63, 97
- G**
 Geisteswissenschaften.....24, 80, 112, 117f.
 Genauigkeitsstandards.....78
 Gerechtigkeitsempfinden.....94
 Germanistik.....31
 Geschäftsbericht.....72
 Geschichtswissenschaft.....26
 Geschlechter/ -gerechtigkeit/ Gender/ Frauen.....12, 13, 88, 89, 123
 Gesellschaft.....27, 33, 40, 43, 47, 66, 72, 75, 82, 99, 109, 115, 123
 Gesetze.....14, 33, 50, 56, 76, 95, 99
 Grade, akademische.....16, 31
 Gratifikationen.....55, 56, 94
 Gremien →Entscheidungsgremien
 Grundgesetz.....93, 111
 Grundlagenforschung.....25, 90, 91, 104, 105, 112
 Gruppenarbeit.....48, 101
 Gutachtung/ Gutachten/ Gutachter...
 ...11, 13, 27, 69, 70, 71, 76, 83, 96, 100, 105, 106, 109, 111
 Gutachtung, systematische.....19, **69-72**
 Gute wissenschaftliche Praxis.....26
- Güte.....7, 8, 11, 83, 94, 96, 110, 121
- H**
 Habilitation.....16, 32, 33, 86, 102, 103, 123
 Halo-Effekt.....30, 102
 Handlungsanleitung/ -empfehlungen/ -anweisungen/ -orientierung.....10, 48, 50, 51
 Hausarbeiten.....15, 30
 Haushalt/ Budget/ Etat.....34, 46, 47, 63, 66, 72
 Haushaltsabschluss.....72, 97
 Hausverwaltung/ Immobilien.....50, 109
 Hertie-Stiftung.....70f.
 hidden curriculum.....118
 Hierarchie.....13, 40, 63, 123
 Hochschulforschung.....14
 Hochschulgesetze.....33, 49
 Hochschul-Informationssystem Hannover (HIS).....90
 HochschullehrerInnen →ProfessorInnen; →Lehrende
 Hochschulleitung/ Rektorat.....22, 23, 40, 54, 55, 76, 78
 Hochschulrektorenkonferenz (HRK)...
 ...85, 93
 Hochschulverträge.....54, 72, 74
 Hochschulverträglichkeitsprüfung...
 ...17, 37
 Hochschulwahl(verhalten)/ Studienortentscheidung.....13, 28, 79, 80, 91, 96, 106, 115
 Höergeldsystem.....57, 58
 Humankapital.....98
- I**
 Image.....44, 63, 65
 Impact-Faktor.....11, 19, 28, 29, 75, 108, 113, 122
 Implementation.....10-12, **15-18**, 49, 77, 78
 Indikatoren.....8, 11, 19, 28, 46, 59, 64, 65, 68, 73-79, 81, 89-91, 96, 98, 101f., 106-110, **111-120**, 122
 Indikatoren, externe/interne.....108
 Indikatoren, operative.....108, 109
 Indikatoren gestützte Bewertung...
 ...19, 59, 104, **107-111**
 Indikatorwerte.....72
 Information.....28, 34, 46, 58, 61, 85, 106, 110, 111, 114, 118, 122, 124
 Infrastruktur.....61, 84
 Ingenieurwissenschaften.....26, 80, 81, 112f.
 Inhaltsanalyse.....112
 Innovation/ Innovativität12, 13, 17, 21, 53, 58, **61-63**, 70, 74, 79, 91, 92, 97-99, 104, 116, 121, 122
 Innovationsmanagement.....**61-63**

- Innovativitätsprüfung.....**91f.**
 Input-Indikatoren.....109, 112, 117
 Input-Output-Relation.....67, 76
 Institution/ Institutionalisierung...
 ...16, 26, 32, 36, 38, 43, 105, 106
 Interdisziplinarität.....62, 66, 70, 118,
 119
 Interessen.....14, 20, 105, 116
 Interessenkonflikte.....70, 77, 106
 International Standard Organisation
 (ISO).....37
 Internationalisierung/ Internationali-
 tät.....12, 80, 84, 118
 Intervention.....7, 12, 14, 15, 33, 34,
 45, 77, 121
 Ishikawa-Diagramm.....59
 Ist-Zustand/ -Analyse.....38, 43
- J**ournale → Zeitschriften
 Juniorprofessur.....33, 103
 Jura.....117
- K**arriere.....29, 32, 33, 88
 Kennzahlen/ -ziffern.....51, 65, 76,
 90, 97-99, 107, 108, 111, 117
 Kennzahlenblatt.....46, 47
 Key Performance Indicators.....65
 Klassifikatorisches Verfahren.....**96f.**
 Kleine Fächer.....70
 Kognition.....8, 15, 21, 86, 92, 118,
 119
 Kognitive Landkarte.....92
 Kommunikation.....16, 25, 26, 30,
 41, 44, 60, 65, 74, 85, 86, 101
 Kommunikation, fachliche/ inner-
 wissenschaftliche11, 16, 24,
 25, 30, **25-27**, 95, 105
 Kompetenz.....61, 82, 83, 85, 88,
 104, 105, 111
 Komplexität.....10, 12, 21, 28, 34,
 44, 56, 63, 69, 79, 81, 83, 90, 94,
 110, 111, 115, 121, 123, 124
 Konflikt.....28, 44, 55, 62, 70
 Konkurrenz/ -fähigkeit.....56, 57, 70,
 95, 96
 Kontext/ -bindung.....8, 11-15, 19,
 31, 76, 90, 91, 108, 122, 123
 Kontinuierlicher Verbesserungspro-
 zess (KVP).....17, 35, 40, 41, **58**,
 64, 87
 Kontraktmanagement.....55
 Kontrast-Effekt.....103
 Kontrolle.....33, 34, 38, 45, 50, 68,
 95
 Kontrolle, soziale.....28
 Kontrollgruppenansatz.....77
 Kooperation.....28, 54, 55, 60, 71,
 121
- Kosten.....28, 29, 35, 40, 45, 47, 53,
 63, 67, 109, 120
 Kostenrechnungsarten/ Kosten-Leis-
 tungs-Rechnung (KLR).....45,
 46
 Kosten-Wirksamkeits-Analyse...
 ...11, 13, 77, 89, 109
 Kozitationsanalyse.....92, 108
 Krankenversorgung.....11, 15, 17, 36,
 48
 Kreativität.....17, 39, 41, 47, 55, 62,
 86
 Kritik/ -fähigkeit.....13, 15, 16, 41,
 84, 105
 Kultur (akademische).....76, 104
 Kultur.....15, 119
 Kultusministerkonferenz
 (KMK).....85
 Kunde/ Kunden-Begriff.....36, 37,
 40, 64, 67, 86, 104
 Kundenbedürfnisse/ -wünsche/ -
 zufriedenheit.....40, 42, 43
 Kundenorientierung.....36, 41, 86
- L**abor.....47, 51, 67
 Langzeit-Beobachtung.....69, 72
 Legitimationsdruck/ -probleme/ -ge-
 winnung.....21, 71, 97
 Lehre.....7, 11, 15, 17, 21, 25, 30, 31,
 34, 36, 39, 42, 43, 47, 48, 50, 55,
 57, 58, 61, 65, 66, 72, 73, 75, 76,
 79, 86, 88, 93, 101, 104, 109, 111,
117-119, 123
 Lehr-/Lernprozesse.....73, 74
 Lehrberichte.....19, 72, 76, 78, **99f.**
 Lehrbewertung/ -evaluation, studen-
 tische.....19, **100f.**
 Lehrdeputat.....15, 57
 Lehrende/ Lehrkräfte/ -personal/
 Dozenten34, 36, 42, 43, 74,
 76, 81, 83, 84, 100, 101
 Lehrevaluation.....77, 78
 Lehrfreiheit111
 Lehrkräfte-Studierenden-Interak-
 tion.....7, 97
 Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis/
 -Relation/ Betreuungsrelation...
 ...7, 76, 97, 99, 118, 120
 Lehrmethoden/ -praxis.....31, 65
 Lehrpreise.....66, 89
 Lehrveranstaltung/ Seminar/ Vorle-
 sung.....30, 31, 32, 39, 51, 57,
 80, 100
- Leistungsbereiche, hochschulische...
 ...15, 17, 76, 86
 Leistungsanreizmodelle.....**56-58**
 Leistungsberichterstattung.....46,
 72
- Leistungsbesonderheiten/ -spezifik,
 hochschulische.....17, 109
 Leistungsbewertung/ -erfassung/
 -rechnung.....45, 55, 65, 73, 76,
 93, 95
 Leistungserstellung/ -output.....59,
 64, 94, 109
 Leistungsfähigkeit.....29, 40, 52,
 98, 112
 Leistungsindikatoren → Indikatoren
 Leistungsvereinbarung.....54
 Leistungszuschläge/ -zulagen...
 ...56, 93-95
- Leitbild.....13, 14, **43-45**, 46, 56, 98,
 122
 Leitlinien.....60
 Lernen.....41, 21, 31, 42, 43, 60, 66,
 85
 Lernende Organisation.....**60f.**
 Lizenzierung.....16, 33, 25, 105
- M**acht.....61, 78, 95
 Magisterprüfung.....16, 32, 102
 Mainstream.....74, 97
 Management.....17, 38, 40, 43, 74,
 98
 Management by objectives.....54
 Management, normatives/ operati-
 ves.....44
 Management, partizipatives.....**63f.**
 Management, strategisches.....44,
 72
 Mapping of Science.....19, 79, **91f.**
 Marketing.....88
 Markt.....20, 27, 51, 57, 87
 Maschinenbau.....50
 Masterstudiengang.....82, 84
 Mathematik.....8, 24, 26
 Matthäus-Effekt.....29
 Medien.....66, 67
 Medizin.....26, 80, 112
 Messung/ Messgrößen.....8, 46, 51,
 64, 67, 82, 90, 91, 97, 107, 110,
 113, 120
 Messproblem/ -fehler.....82, 119
 Methoden.....13, 16, 24, 84, 98, 107,
 111, 116
 Methodenbindung.....11, 16, **24f.**
 Methodentransfer.....25
 Milde-Fehler.....102
 Milieu, akademisches.....33, 104
 Mindeststandards.....33, 34, 82, 83
 Mission.....40, 41, 43, 98
 Mitarbeiterorientierung.....36, 40-42,
 64
 Mitarbeiterbefragung.....63, 104
 Mitarbeiterbeteiligung/ -zufrieden-
 heit.....42, 43, 63
 Mitarbeitergespräche.....49

- Mitarbeitermappe.....38, 48
Mittelvergabe/ -zuweisung (formelgebundene).....13, 55, 72, 73
Mittelkürzung/ Sparen.....55, 62
Mobilität.....57, 78
Modularisierung.....103, 118
Molekularbiologie.....96
Monitoring.....19, 69, **72f.**
Motive/ Motivation.....11, 14, 20, 21, 22, 23, 27, 35, 40, 47, 54, 58, 64, 82, 100, 101
Motivationsanalyse.....11, 14, 22
Multiperspektivität.....64, 81
- N**achfragemacht.....34
Nachwuchs, wissenschaftlicher/ Nachwuchsförderung.....11, 15, 17, 33, 36, 57, 61
Naturwissenschaften.....24, 26, 80, 113
Netzwerk.....74, 80, 98, 99
Neuroimmunologie.....70f.
New Public Management (NPM)....
...34, 75
Nobelpreis.....16, 57, 90, 123
Normen/ Normung/ Normierung...
...7, 11, 16, 17, 36-38, 40, 48, 86
Normabweichung/ -überschreitung.....7, 11, 15, 17, 21, 35, 36, 39, 70, 75, 86, 95, 116, 121-123
Null-Fehler-Programm.....11, 13, 39, **47**
Nützlichkeit.....24, 75
Nützlichkeitsstandards.....78
- O**bjektivität.....70, 108, 110, 111
Öffentlichkeit.....36, 44, 47, 66, 77, 88, 105
Ökonomisierung.....20, 54, 55, 111
Operationalisierung 18, 109
Organisation.....11, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 47, 49, 61, 82, 83, 88, 89, 91, 122
Organisationsanalyse/ -lehre.....45, 75
Organisationsentwicklung/ -strategie.....63, 64, 65, 88
Organisationskultur/ -klima.....60, 62, 88
Organisationskonzept/ -struktur...
...37, 47, 85
Organisation, lernende.....**60f.**
Organisationsziele/ -zwecke.....46, 47, 54, 68, 98
Outcome-Indikatoren.....109, 112, 118
Output-Indikatoren.....109, 112, 117
Outputvergleich, relationaler.....59, **92f.**, 94
- P**ädagogik.....38, 43, 101
Paradigmen.....13, 75, 97, 121
Paradoxie.....35, 61, 107
Patente.....12, 13, 19, 81, 98, 112, 113, 120
Peer Review.....13, 16, 19, 25, 26, 59, 61, 69, 74, 75, 78, 89, 90, **104-107**, 108, 110, 114f., 120
Personal/ -ressourcen.....22, 36, 65, 67, 68, 78, 84, 109, 111, 114, 117, 118, 123
Personalpolitik/ -strukturkonzept...
...74, 88
Personalverwaltung.....45, 50
Persönlichkeitsbild/ -entwicklung...
...7, 118, 119
Pflanzen-genetik.....112
Pflichtenheft.....38, 48
Philosophie.....96
Plan/ Planung.....38, 43, 58, 60, 72, 75, 85, 88, 101
Plan-Ist-Abweichungen.....58
Politik.....33, 47, 66, 77, 88, 92, 112
Politikfeldanalyse/ Policy-Analyse...
...10, 16, 18
Politikwissenschaft/ Politologie...
...16, 79
Positions-Effekt.....103
Praktika.....16, 32, 51, 75
Praxisorientierung/ -relevanz.....31, 85, 118
Preise (wissenschaftliche).....13, 65, 67, 96, 106, 109, 115
Primacy-Effekt.....102
Privathochschulen.....82, 83
Problembearbeitung/ -lösung.....10, 15, 16, 41, 74, 77
Produkt.....37, 46, 60
Produktqualität.....35, 37, 105
Produktivität.....67, 81, 109, 114, 118, 120
ProfessorInnen/ HochschullehrerInnen.....22, 27, 28, 30, 57, 58, 66, 76, 79, 81, 83, 91, 93, 94, 96, 106, 115
Professur.....33, 57, 86
Professurbesetzung →Berufung
Profilbildung.....13, 44
Prognose.....64, 69, 117
Programm/ Programmierung/ Programmatik... ..10, 12, 33, 44, 78, 123
Programmevaluation.....78
Projektmanagement.....63, 98
Promotion/ Dissertation/ PromovendenInnen/ DoktorandInnen.....9, 11, 16, 26, 30, 32, 65, 83, 102, 112, 120
Prozessorientierung.....25
Prozess-Indikatoren.....109
- Prozessmodell.....10f., 98
Prozessqualität.....10, 35, 40, 90, 91
Prüfungen.....16, 19, 24, **31-33**, 50, 51, 65, 75, 76, 85, 87, 93, 99, **102f.**, 117, 122
Prüfer-Beisitzer-Konstellation...
...103
Prüfungsfehler.....102f.
Prüfungsverfahren.....16, 26, 32, 33, 102
Psychologie.....106
Publikationen/ Veröffentlichungen/
Zeitschriftenartikel.....25, 27, 28, 29, 30, 61, 65, 71, 75, 93, 95, 97, 104, 105, 113, 114, 120
Publikationsgewichtung/ -analyse/
-ranking.....29, 79, 101, 113
- Q**ualifikation/ Schulung.....13, 26, 32, 33, 34, 37, 41, 66, 83, 102, 110, 120
Qualität
Qualität der Lehre.....31, 73, 77, 89, 100, 118, 120
Qualität erster Ordnung.....8, 11, 7, 12, 15, 21, 83, 96, 121, 122
Qualität zweiter Ordnung.....8, 11, 7, 12, 15, 21, 22, 96, 97, 121-123
Qualitätsanforderungen/ -ansprüche/
-vorstellungen.....16, 25, 37, 80, 83, 85, 108, 121
Qualitätsaudit.....19, 37, 69, **85-87**
Qualitätsbestimmung.....9-14, **20-23**, 115
Qualitätsbewertung.....9-13, 15, **18f.**, 21, 26, 59, **69-120**
Qualitätscontrolling.....**58f.**
Qualitätsendkontrolle.....25, 37, 58
Qualitätsentwicklung/-erzeugung/
-verbesserung8-13, **15-18**, 20, 21, 23, 28, 35, 56, 58, 59, 121, 122
Qualitätsfähigkeit.....17, 35, 38, 85
Qualitätsgespräche.....**48f.**
Qualitätsindikator/ -merkmal...
...17, 19, 39, 95
Qualitätskontrolle, soziale.....16, 25, 26, **95f.**, 105
Qualitätsmangel/ -problem.....17, 20, 49, 59
Qualitätsniveau.....11, 17, 39
Qualitätsorientierung: Prozessmodell.....**10f.**
Qualitätsorientierung: Strukturmodell.....**8-10**
Qualitätsorientierung: Vier-Ebenen-Modell.....**9**
Qualitätspolitik.....17, 41, 48, 124

- Qualitätspreise.....40, **88f.**
 Qualitätsproduktion/ -prozess.....9, 17, 19
 Qualitätsprogramm/ -system.....37, 49, 122
 Qualitätssicherung.....9, 11, 12, 15, 16, **24-34**, 37, 41, 49, 58, 84, 85, 95, 102, 115
 Qualitätssicherungsinstrumente, traditionelle.....**24-34**
 Qualitätsstandards.....38, 48, 82
 Qualitätswettbewerb.....11, 17, 40
 Qualitätsziele/ -zielbestimmung... ..11, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 35, 41, 121,
 Qualitätszirkel.....13, 41, **48f.**, 63
 Qualitätsmanagement (QM).....9, 11, 12, 15-18, 24, 25, **34-68**, 69, 85-87, 122-124
 QM-Handbuch.....37, 38, 39, **48**
 QM-Instrumente, adaptionsfähige... ..**34-68**
 QM-Konzept/ -System.....10, 17, 24, 35, 36, 37, 38, 85, 86
 Quantität/ Quantifizierung.....7, 8, 15, 16, 31, 51, 70, 95-98, 111-113, 116, 118, 120
- R**anking/ Rangliste.....13, 19, 59, 69, 76, 77, 78, **78-82**, 98, **101f.**, 120, 122
 Re-Audit.....85
 Recency-Effekt.....102
 Rechtsaufsicht/ -bindung.....34, 50
 Referenzrahmen/ -systeme.....14, 15,
 Regelsteuerung/ -systeme/ -kreis/ -abweichungen.....34, 38, 60, 61
 Region.....66, 80
 Rektorat/ Hochschulleitung.....22, 23, 40, 54, 55, 76, 78
 Relevanz13, 60, 85, 101, 110, 116, 117, 121
 Reliabilität.....18, 108
 Reputation/ Renommee/ Prestige... ..13, 22, 23, 24, **27-30**, 57, 61, 75, 81, 91, 96, 106, 107, 112, 113, 115, 120
 Reputationserträge/ -gewinne... ..29, 30
 Reputationsmessung/ -ranking/ -hierarchien.....28, 30, 79, 101, 106, 115
 Ressourcen /-verfügung/ Ausstattung.....15, 16, 18, 22, 24, 30, 33, 34, 42, 43, 45, 55, 56, 63, 78, 85, 85, 90, 95, 98, 107
 Ressourcenallokation/ -konzentration.....33, 34, 123
 Rezension(swesen).....25, 96
- Risiko.....47, 62, 74, 121, 122
 Risikomanagement.....98
 Risikovermeidungsstrategien.....62
 Routinen.....11, 17, 39, 60, 61
 Rückkopplung.....10, 62, 75, 94
- S**canning.....72
 Schule/ Schulforschung31, 65, 74
 Schulung →Qualifikation
 Schwachstellen/ Schwächen.....47, 49, 53, 59, 87, 100, 109
 Schwachstellenanalyse.....17, 35, 58f.
 Scientific Community/ Forscher-/ Wissenschaftliche Gemeinschaft.....8, 27, 57, 95-97, 105, 113
 Sekundäranalysen.....81
 Selbststeuerung.....25, 26, 104, 105
 Selbstbeobachtung.....61, 107
 Selbstbewertung/ -einschätzung/ -evaluation/ Selfassessment... ..40, 42, 43, 76, 88, 99, 103
 Selbstkontrolle/ -korrekturen... ..27, 59, 75
 Selbstorganisation/ -referenz... ..68, 107
 Selbstreport.....72, 76, 84, 97, 106
 Selbstverwaltung, akademische... ..11, 30, 50, 57, 93, 109
 Single-issue-Ansatz.....7, 11, 12, 14, 21
 Situationsanalyse.....11, 14, 21
 Skeptizismus.....16, 26, 105
 Soll-Ist-Vergleich.....45, 74, 77, 89
 Sonderforschungsbereich (SFB).....11, 13, 70, 80, 84
 Sozialarbeit.....15
 Soziales System.....14, 41
 Sozialwissenschaften.....24, 26, 80, 112, 116, 117
 Soziologie.....15
 Spezialisierung.....25, 32, 95, 102, 119
 Sponsoring.....71
 Staat.....36, 63, 72, 81-83, 87
 Standards.....7, 10, 11, 13, 15-18, 21, 26, 33-35, 38-41, 48, 61, 70, 78, 82-86, 105
 Standardisierung.....8, 17, 21, 35, 36, 39, 41, 47, 57, 75, 85, 86, 97, 110, 117, 122f.
 Stärken-Schwächen-Analyse.....13, 56, **58f.**, 74, 76, 87, 109, 122
 Statistisches Bundesamt.....81
 Steuerung.....24, 46, 50, 54, 55, 64, 68, 76, 86, 88, 98, 115
 Steuerungsinstrumente, externe... ..**33f.**
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.....70, 115
 Stiftung Warentest.....80
 Strenge-Fehler.....102
 Strukturkapital.....98
 Studium.....31, 84, 88, 118, 119
 Studien(fach)beratung.....12, 21, 39, 75, 85
 Studienabbruch(quote)/ Drop-Out-Quote.....19, 67, 99, 117, 120
 Studienanfänger.....31, 65, 117
 Studienarbeiten/ -leistungen.....22, 51
 Studienbedingungen.....79, 101
 Studiendauer/ -zeiten.....50, 51, 76, 99, 117
 Studieneingangs-/ Aufnahmeprüfung.....16, 23, 102
 Studienfachevaluation.....73
 Studiengang/ -sentwicklung.....12, 21, 22, 31, 45, 50, 58, 66, 67, 80, 82-85, 87, 118
 Studiengänge, gestufte84, 103
 Studienortsentscheidung →Hochschulwahl
 Studienpläne/ -programme/ -inhalte/ -organisation/ -ordnung/ -führer.....50, 51, 65, 75, 80, 83, 84, 87, 101
 Studienreform.....24, **30f.**
 Studierende.....7, 13, 16, 23, 30, 36, 42, 50, 53, 65, 76, 78, 82, 100, 109, 111, 117, 118
 Studierendenbefragung.....73, 74, 76, 82, 120
 Studierendenzufriedenheit.....43, 67, 74, 77, 81, 100
 Symbolverwaltung.....11, 16, 24, 24, **31-33**, 122
 Systemevaluation.....70, 78
 Systemveränderungsansatz.....11, 7, 12, 14, 21, 22, 121, 123
- T**echnik der indirekten Fragestellung.....91
 Technologietransfer.....62, 91, 109
 Thyssen-Stiftung.....70, 115
 Titel, akademischer.....16, 31
 Total Quality Management (TQM)... ..9, 11, 13, 16, 17, 35, 36, **39-43**, 47, 58, 66, 86, 87, 122, 123
 Total-E-Quality-Prädikat.....88, 89
 Tradition/ Traditionalität.....11, 13, 16, 18, 24-34, 47, 60, 62, 83, 89, 92, 94, 97, 100, 117, 123
 Transdisziplinärität.....62, 70, 118
 Transparenz.....33, 34, 38, 40, 48, 53, 60, 68, 107
 Tutorien.....67, 85

- Überwachungsaudit**.....85
 Universitätsklinik.....15, 17, 36, 48, 86
 Unterauslastung.....22, 23
 Unterlaufensstrategien/ Obstruktion/ soziale Widerstände.....61, 64, 94
 Unternehmen.....40, 50, 51, 64, 68, 70, 72, 83, 98, 99, 115
 Unternehmensberatung.....75, 76
 Unternehmensstrategie.....42, 43
 Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge/ Ursachenanalyse41, 43, 58, 68
- Validität**.....18, 100, 108
 Verbleibsstudien.....13, 85, 120
 Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven.....59, **103f.**
 Vergangenheitsorientierung.....64
 Vergleich.....49, 69, 78, 80, 86f., 88, 90, 96f., 101, 108, 112, 118
 Vergleich mehrerer Fälle.....77
 Vergleichsebene/ Vergleichbarkeit.....19, 100, 108
 Veröffentlichungen →Publikationen
 Verträge/ Vertragsbeziehungen... ..37, 54, 55
 Verwaltung/ Administration37, 48, 50, 68, 73, 75, 76, 81, 86, 88, 93, 103f.
 Verwaltungsabläufe/ -prozesse... ..39, 65, 75, 86
 Verwaltungsevaluation.....76, 78, 103f.
 Verwaltung, öffentliche.....34, 70, 115
 Vision.....38, 40, 41, 68, 92, 99, 123
 VolkswagenStiftung.....70, 115
 Volkswirtschaftslehre.....8
 Vorab-Analyse.....36
 Vorher-Nachher-Vergleich.....77
 Vor-Ort-Begehung.....76, 78
- W-Besoldung**.....56, 93
- Weiterbildung.....11, 15, 17, 36, 38, 63, 65
 Werbung.....44, 67
 Werte/ Wertvorstellungen.....16, 44, 118
 Wertschöpfung.....43, 98, 109, 120
 Wettbewerb.....8, 13, 20, 22, 23, 56, 58, 61, 71, 87, 98, 115, 123
 Wettbewerbsfähigkeit.....57, 98, 112, 120
 Wettbewerbshemmnisse/ -feindlichkeit.....57, 58, 123
 Wiederholungsaudit.....85
 Wirksamkeits-/ Wirkungsmessung/ -analyse.....78, 91, 109
 Wirtschaft/ Ökonomie.....31, 34, 39, 47, 62, 83, 88, 99, 112, 113, 115
 Wirtschaftlichkeit.....45, 67
 Wirtschaftsingenieurwesen.....50
 Wirtschaftswissenschaften.....83
 Wissen.....7, 10, 16, 30, **60f.**, 70, 76, 97, 98, 99, 101, 105, 116, 118, 122
 Wissen, explizites/ implizites.....98
 Wissen, gesichertes.....27, 105
 Wissen, lokales/ organisationales14, 60
 Wissens-/ Forschungstransfer... ..84, 97
 Wissensbasis/ -bestände/ -beschaffung7, 60
 Wissensbilanz.....19, 72, **97-99**
 Wissensgenerierung/ -erzeugung/ -produktion/ -zuwachs.....60, 74, 77, 97, 98
 Wissenskommunikation.....60, 97
 Wissensmanagement.....**60f.**, 97
 Wissensnetzwerke/ -flüsse/ -kreislauf/ -landkarten.....60, 61, 97, 98
 Wissenschaftliche Gemeinschaft → Scientific Community
 Wissenschaftsforschung.....14, 92
 Wissenschaftstheorie.....27
 Wissenschaftsgeschichte.....62
- Wissenschaftsökonomie.....27
 Wissenschaftsministerium/ Ministerium.....23, 53, 66
 Wissenschaftsrat.....33, 74, 83
- Zeitschriften/ Journale**.....61, 93, 96, 105, 106, 113
 Zeitschriftenartikel →Publikationen
 Zentral-Tendenz.....102
 Zertifizierung.....11, 13, 16, 17, 19, 26, 32 35, **37-39**, 40, 42, 47, 48, 69, 73, **85-87**, 105, 122, 123
 Zertifizierungsagentur.....38, 48
 Ziele.....9, 12-14, 17-19, 36, 38, 41, 43, 45, 47-52, 54-56, 58, 64, 65-67, 69, 73, 77, 78, 84-86, 89, 91, 98, 105, 109, 110, 119
 Zielbestimmung/ -definition/ -formulierung.....9, 10, 18, 49, 54, 55, 75, 89, 121
 Ziele, operative.....45, 46
 Ziele, strategische.....43, 45, 46, 65, 68
 Zielverfolgung/ -erreichung/ -umsetzung.....15, 18, 31, 45, 51, 54, 55, 65, 87, 89, 90, 116
 Zielerreichungsgrad.....45, 46, 65, 68
 Zielhierarchie.....46
 Zielkonflikt.....14, 15, 18, 23, 89
 Zielkonkurrenz.....14
 Zielsystem.....**45-47**, 50, 64
 Zielverfehlung.....18, 89
 Ziel-Zielerreichungs-Abgleich... ..11, 77, 89
 Zielvereinbarungen.....13, **54-56**, 72, 73, 74, 122
 Zitation.....26, 27, 29, 92, 96, 108, 113, 114
 Zitationsanalyse/ -ranking.....11, 13, 79, 92, 101, 113, 120
 Zitierkartell.....29, 113
 Zuweisungskriterien.....63
 Zweckbestimmung.....18, 89, 91

