



Michael Hölscher
Peer Pasternack

**Internes
Qualitätsmanagement
im österreichischen
Fachhochschulsektor**

Michael Hölscher / Peer Pasternack: Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor (HoF-Arbeitsbericht 3'2007), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2007, 188 S. ISSN 1436-3550.

Die Fachhochschulen in Österreich haben den gesetzlichen Auftrag, interne Qualitätsmanagement-Systeme zu entwickeln und einzuführen. Im Auftrag der österreichischen Fachhochschulkonferenz (FHK) wurden Möglichkeiten und Sachstand internen Qualitätsmanagements (QM) an Hochschulen im allgemeinen und an den österreichischen FH-Einrichtungen im besonderen untersucht. Um Erfahrungen vergleichbarer Sektoren zu mobilisieren und Kontexte aufzuhellen, liefert der Abschlussreport zunächst exemplarische Darstellungen zu QM-Entwicklungen außerhalb des österreichischen FH-Bereichs (britisches, US-amerikanisches und deutsches Hochschulsystem sowie österreichisches Universitätswesen). Im Anschluss daran werden die Qualitätsvorstellungen der relevanten Stakeholder der Fachhochschulen in Österreich identifiziert und der aktuelle Stand der QM-Implementation an österreichischen FH-Einrichtungen beschrieben. Abschließend finden sich die empirisch gewonnenen Einblicke hinsichtlich künftiger Weiterentwicklungen analysiert.

The Austrian Polytechnics are bound by law to develop and introduce quality management systems. On behalf of the Austrian Conference of Polytechnics, the project analysed possibilities and current state of internal quality management in Higher Education Institutions, especially in Polytechnics. This final report is structured in four main chapters. The first part compares the situation in the Austrian university sector with recent developments in the UK, in the United States and in Germany, thereby giving examples of related fields and illuminating contexts. The second part analyses the quality conceptions of relevant stakeholders of the Austrian polytechnics. A detailed description of the actual quality management implementation is given in part three. The last part contains a conclusion, on the basis of an analysis and synthesis of these theoretical and empirical insights, giving an outlook and recommendations for future developments.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	4
1. Problemstellung und Untersuchungsdesign	5
2. Qualitätsmanagement an Hochschulen.....	11
2.1. Qualitätsbegriff.....	11
2.2. Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management	15
2.3. Qualitätsbewertung.....	20
2.4. QM-Systeme.....	23
2.4.1. Normenreihe DIN ISO 9000	24
2.4.2. Total Quality Management (TQM)	25
2.4.3. EFQM-Modell	27
3. Kontextualisierende Fallbeispiele: Externe und interne Hochschulqualitätssicherung und -entwicklung	34
3.1. QM/QS-Systeme im Hochschulsektor: Internationale Erfahrungen	34
3.1.1. Großbritannien.....	34
Akteure (34). Verfahren (36). Fazit (41)	
3.1.2. USA	42
Akteure (42). Verfahren (43). Fazit (46)	
3.1.3. Deutschland	46
Akteure (47). Verfahren (48). Fazit (52)	
3.2. QM-Erfahrungen auf Institutionenebene: Good-Practice-Beispiele.....	53
3.2.1. Wirtschaftsuniversität Wien	54
Zugrundeliegende Philosophie (54). Ziele (55). Akteure (55). Instrumente und Verfahren (56). Fazit (63)	
3.2.2. Universität Duisburg-Essen.....	64
Zugrundeliegende Philosophie (64). Ziele (65). Akteure (65). Instrumente und Verfahren (65). Fazit (68)	
3.3. Qualitätssicherung und -entwicklung im österreichischen Hochschulsektor: Überblick	68
3.3.1. Akteure	69
3.3.2. Verfahren.....	72
3.3.3. Öffentliche Universitäten	74
3.3.4. Privatuniversitäten.....	76
3.3.5. Fachhochschulsektor	77
3.3.6. Fazit	80

4. Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor	82
4.1. Die Stakeholder und ihre Qualitätsvorstellungen und -erwartungen.....	82
4.1.1. Die relevanten Stakeholder.....	83
Politik (83). Wirtschaft / Sozialpartner (84). Zivilgesellschaft (86). Erhalter (86). Hochschulangehörige (87). Wissenschaft (87)	
4.1.2. Die Qualitätsvorstellungen der Stakeholder	90
Politik (90). Wirtschaft / Sozialpartner (92). Zivilgesellschaft (94). Erhalter (95). Hochschulangehörige (96). Wissenschaft (99)	
4.1.3. Zusammenschau	100
Gemeinsamkeiten in den Qualitätsvorstellungen (104). Partikulare Qualitäts- vorstellungen (107). Kontroverse Qualitätsvorstellungen (108).	
4.2. Sachstand der Qualitätssicherung und -entwicklung	111
4.2.1. Eingesetzte Einzelinstrumente.....	112
Leitbildentwicklung (112). QM-Handbücher (113). Evaluationen (114). Absolven- tenbefragungen (115). Studentische Lehrevaluation und Lehrqualitätsbewertung (116). Studienreform und Hochschuldidaktik (117). Qualitätszirkel (121). Personal- management (121). Weitere Instrumente (123)	
4.2.2. Qualitätsmanagement-Systeme	123
Konzipierung und Implementation (123). Steuerungserfahrungen in der Einführungs- phase (127). Akzeptanz des Qualitätsmanagements (129). Der Zusammenhang zwi- schen externem und internem QM (131)	
4.2.3. Informationen, Daten, Indikatoren und ihre Nutzung	132
Laufende Datenerhebungen (133). Problemanzeigen (134). Wissensbilanzen (134)	
4.2.4. Prognostizierte Entwicklungen.....	138
5. Auswertungen	141
5.1. QS/QE im österreichischen (Fach)Hochschulsektor im Spiegel der kontextualisierenden Fallbeispiele.....	141
5.2. Zentrale Unterscheidungen.....	145
5.3. Zum Umgang mit den Stakeholder-Ansprüchen	147
5.3.1. Qualitätsansprüche	147
5.3.2. Qualitätsrelevante Informationen	154
5.4. Internes Qualitätsmanagement und Steuerung	160
5.4.1. Das Steuerungsproblem.....	161
5.4.2. Zu den Steuerungszielen.....	161
5.4.3. Zu den Steuerungsmaßnahmen.....	163
5.4.4. Ein Modellvorschlag zum Management der Steuerungsinformationen	166
Stakeholder-Ansatz (168). Balanced Scorecard (169). Wissensbilanz (173). Evaluation und Akkreditierung (175)	
5.5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen: Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren.....	176
Literatur.....	179

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Übergangssequenz Quantität - Qualität	14
Übersicht 2:	Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell	15
Übersicht 3:	Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell	16
Übersicht 4:	QM-Instrumente an Hochschulen.....	18
Übersicht 5:	TQM in der Wirtschaft	26
Übersicht 6:	EFQM-Modell	28
Übersicht 7:	Qualitätskriterien einer Hochschulfakultät auf der Basis des EFQM-Modells	29
Übersicht 8:	Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen: Befähigerkriterien	30
Übersicht 9:	Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen: Ergebniskriterien	31
Übersicht 10:	EFQM-Selbsteinschätzung „Wo stehen wir heute?“	32
Übersicht 11:	Aufbau des QM-Systems an der WU Wien	56
Übersicht 12:	QM-Instrumente an der Wirtschaftsuniversität Wien.....	59
Übersicht 13:	Phasen der institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen.....	67
Übersicht 14:	Akteure des Qualitätssicherungsmodells im österreichischen Fachhochschulsektor	71
Übersicht 15:	Internationale Kooperationspartner des FHR	72
Übersicht 16:	Qualitätssicherungsmodell des österreichischen Fachhochschulsektors	78
Übersicht 17:	Stakeholder der Fachhochschulen	89
Übersicht 18:	Qualitätsanforderungen nach FHStG.....	90
Übersicht 19a:	Ansprüche der FH-Stakeholder 1	102
Übersicht 19b:	Ansprüche der FH-Stakeholder 2	103
Übersicht 20:	St. Galler Konzept Integriertes Qualitätsmanagement	127
Übersicht 21:	Wissensbilanz der FH Joanneum.....	135
Übersicht 22:	Wissensbilanzmodell der FH des bfi Wien	136
Übersicht 23:	Wissensbilanz-Kennzahlenset der FH des bfi Wien.....	137
Übersicht 24:	Sachstand der internen QS/QE im österreichischen FH-Sektor	141
Übersicht 25:	Qualitätsansprüche der Stakeholder	151
Übersicht 26:	Qualitätsrelevante Informationen	155
Übersicht 27:	Priorisierungsprozess.....	162
Übersicht 28:	Steuerungsprobleme und Lösungsoptionen im Rahmen des QM.....	164
Übersicht 29:	Modell eines auf Steuerungsinformationen zentrierten Hochschul-QM-Systems	167
Übersicht 30:	Die vier Qualitätsdimensionen im Modell zum Steuerungsinformationsmanagement.....	168
Übersicht 31:	Exemplarische Balanced Scorecard für Fachhochschulen	170
Übersicht 32:	Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“	172

1. Problemstellung und Untersuchungsdesign

Mit dem Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) wurde 1993 in Österreich der Fachhochschulsektor neu eingeführt.¹ Die ersten Fachhochschul-Studiengänge nahmen ab 1994 ihren Betrieb auf. Jährlich folgten dann weitere. Dabei unterscheiden sich die FH-Einrichtungen von den Universitäten dadurch, dass es keine organisationsrechtliche Verankerung von Fachhochschulen, sondern eine Akkreditierung von Studiengängen gibt. Als Behörde für die Akkreditierung und Evaluierung von Studiengängen wurde der Fachhochschulrat gegründet.² Mittlerweile finden neben der Studiengangakkreditierung auch institutionsbezogen Akkreditierungen statt.

Die Studiengänge können von verschiedenen sog. Erhalterorganisationen angeboten werden. Dies sind Trägereinrichtungen, die in der Regel als juristische Personen privaten Rechts – als GmbH, Verein oder gemeinnützige Privatstiftung – organisiert sind und den Staat als Träger der Studiengänge ersetzen. Beteiligt sein können daran – auch im Rahmen von Konsortialstrukturen – z.B. Länder, Kommunen, Kammern, Verbände oder Wirtschaftsunternehmen.

Derzeit gibt es 18 Anbieter („Erhalter“) von FH-Studiengängen. Nicht alle Studiengänge finden an Einrichtungen statt, die mit der Bezeichnung „Fachhochschule“ versehen sind.³ So unterhalten z.B. auch Anbieter beruflicher Ausbildungen FH-Studiengänge. Aktuell sind von den 18 Erhaltern neun als „Fachhochschule“ organisiert.

Innerhalb von knapp zehn Jahren wurden im Fachhochschulbereich mehr als 22.000 Studienplätze bereit gestellt, davon 7.000 Anfängerstudienplätze im Jahr 2003/2004. Die etwas über 20.000 Studierenden entsprechen 9,1 % des gesamten Hochschulsektors, bei den Studienanfängern sind es sogar 18,2 %. Im internationalen Vergleich ist der Anteil damit allerdings immer noch gering, weshalb bis 2010 ein Ausbau der Plätze auf 33.000 geplant ist. (BMBWK 2004a: 13f.)

In einer Novelle zum FHStG wurde 2002 das zweigliedrige Studiensystem (Bakkalaureus/Bakkalaurea [FH] – Magister/Magistra [FH]) in der Form einer Optionsmöglichkeit auch für die Fachhochschul-Studiengänge eingeführt. Seit dem Studienjahr 2001/02 können von den Studierenden an Fachhochschul-Studiengängen auch Studiengebühren („Studienbeitrag“) erhoben werden, und zwar bis zu 363,36 Euro. Die Entscheidung darüber treffen die Verantwortlichen der einzelnen Studiengänge.⁴

Auch im Übrigen unterscheiden sich die Finanzierungsregelungen für die FH-Studiengänge von denjenigen, die für die Universitäten gelten:

„Die Grundsätze des Finanzierungsmechanismus und die Höhe der Bundesförderung bestehen in der Form eines ‚Mischfinanzierungsmodells‘, das eine studienplatzbezogene Mitfinanzierung des Bundes vorsieht, wonach der Bund einen Studienplatz jährlich mit € 6.903,92 (ATS 95.000,-) im

¹ Vgl. zum Überblick Kasparovsky/Wadsack (2004: 12f.). Diesem Text sind auch einige der hier referierten Informationen entnommen.

² Auf dessen Spezifika und seinen Behördencharakter wird unten noch einzugehen sein.

³ Mit dem Terminus Fachhochschule bzw. FH werden wir im Weiteren aber vereinfachend alle Einrichtungen bezeichnen, die in Österreich FH-Studiengänge anbieten.

⁴ Für 2002 wird berichtet: „Diese Möglichkeit wurde von allen Erhaltern mit Ausnahme der Erhalter im Burgenland, in Oberösterreich und Kärnten sowie des Studienganges Militärische Führung in Wiener Neustadt in Anspruch genommen.“ (BMBWK 2002a: 60)

technischen bzw. € 5.813,83 (ATS 80.000,-) im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich jährlich fördert. Für interdisziplinär gestaltete Studiengänge gelangt ein Mischsatz von € 6.104,52 (ATS 84.000,-) zur Anwendung. Die Kosten der Studienplätze wurden aufgrund der jährlichen Personalkosten und der laufenden Betriebskosten unter Heranziehung von Erfahrungswerten aus dem Schul- und Universitätsbereich berechnet. Eine Übernahme von Bau- und Investitionskosten durch den Bund ist ... nicht vorgesehen. Das Ziel dieses neuartigen ... Finanzierungsmechanismus besteht in der Stärkung von Eigenverantwortlichkeit und Förderung von betriebswirtschaftlicher Flexibilität der einzelnen Bildungsinstitutionen.“ (BMBWK 2002a: 59f.)

Die Erhalter müssen die Förderung eines Fachhochschul-Studienganges beantragen, um ggf. in den Genuss der staatlichen Mittel zu gelangen. Dazu gibt der Fachhochschulrat ein Votum ab. Die Förderkriterien konzentrieren sich auf drei Anliegen: „den Abbau struktureller Doppelgleisigkeiten im Bildungssystem, die Förderung der Zugänglichkeit des Hochschulsystems für bislang benachteiligte Zielgruppen, insbesondere für Absolvent/inn/en einer dualen Ausbildung, und den Abbau von Disparitäten in der regionalen Versorgung mit Hochschulangeboten“. Desweiteren wird der „Konsolidierung bereits bestehender Fachhochschulerhalter bzw. -standorte besondere Bedeutung zugemessen und die Förderung bestimmter Zielgruppen (Frauen und Studierende mit nicht-traditionellen Bildungsverläufen) verstärkt akzentuiert“ (ebd.: 60).

Der österreichische FH-Sektor erwies sich von Beginn als sehr dynamisch wachsend. Inzwischen ist für die meisten FH-Einrichtungen die erste Phase der Konsolidierung erreicht. Große Unterschiede bestehen zwischen den einzelnen Anbietern vor allem im Hinblick auf Größe, inhaltliche Ausrichtung, Zielgruppen und Vernetzung mit Stakeholdern. Die FHs in Österreich sind klar auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Bildungsinstitutionen, die sich deutlich von den Universitäten unterscheiden. Während die Universitäten eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ leisten, bieten die FHs „wissenschaftliche Berufsausbildungen“ an.

Externe Qualitätssicherung, wie etwa gesetzlich vorgeschriebene Akkreditierungen oder politisch geforderte Evaluationen, ist mittlerweile auch im deutschsprachigen Hochschulraum grundsätzlich akzeptiert; Auseinandersetzungen gibt es hier nur noch über technische und methodische Fragen, nicht mehr über die Sache selbst.⁵ Seit geraumer Zeit wird diese externe Qualitätssicherung an einer Reihe von Hochschulen durch internes Qualitätsmanagement (QM) ergänzt. Für die österreichischen Fachhochschuleinrichtungen besteht überdies eine entsprechende gesetzliche Verpflichtung: „Die Erhalter haben zur Leistungs- und Qualitätssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen“ (§ 2 Abs. 3 FHStG). Daneben gibt es weitere Gründe, die zur Einführung internen Qualitätsmanagements in den Fachhochschulen Österreichs motivieren:

- *die zunehmende Größe der Einrichtungen:* In den Anfangszeiten des FH-Aufbaus haben viele Studiengänge und Einrichtungen primär auf informellem Wege für die Qualitätssicherung- und -verbesserung gesorgt. Man kannte sich, auftretende Probleme wurden von allen gesehen und konnten gemeinsam angegangen werden. Mittlerweile aber haben die Einrichtungen solche Größen erreicht, dass informelle Strukturen allein nicht mehr ausreichend sind.
- *die gestiegenen Kosten bzw. die real sinkende Bezuschussung der FH-Einrichtungen:* Der österreichische Staat fördert nicht institutionell, sondern erstattet 90% der laufenden Kosten im Rahmen eines Normkostenmodells.⁶ Die Normwerte sind seit Gründung des FH-Sektors 1994 kon-

⁵ Dies war noch Ende der 90er Jahre anders, wie z.B. die Bände der HRK (1999) oder von Laske et al. (2000) zeigen, in denen sich verschiedene Artikel noch der Legitimierung der Evaluation widmen.

⁶ BMBWK (o.J.: 44): „Der Bund gewährt nur eine Förderung pro Studienplatz und -jahr; der Investitionsaufwand ist hingegen vom Erhalter zu tragen. Dadurch sollen die Bereitschaft von Körperschaften und Wirtschaft

stant geblieben; der 28,7prozentige Wertverlust durch Inflation zwischen 10/1994 und 09/2006 (VPI 1986)⁷ sowie andere Kostensteigerungen müssen von den Fachhochschulen selbst ausgeglichen werden.⁸

Den Protagonisten der Hochschul-QM-Entwicklung erscheint es als nahe liegend, dass Management an Hochschulen am ehesten dort Platz greifen sollte, wo es um das Ureigenste der Hochschulen geht: die Entwicklung der Qualität ihrer Lehre und Forschung. Andere Akteure dagegen sehen das QM als Bestandteil einer problematischen Ökonomisierung der Hochschule. Weitsichtige unter den Akteuren an den Hochschulen wiederum befürchten als die entscheidende Gefahr, dass es mit der Einführung von Qualitätsmanagement zu einer bislang ungekannten Bürokratisierung komme.

Die Befürchtungen signalisieren Klärungsbedarf. In der Tat lassen sich Qualitätsmanagement-Systeme, die ursprünglich der Optimierung industrieller Massenfertigung von Autos oder Kassettenrecordern dienten, nicht umstandslos in den hochschulischen Bereich überführen. Auch die unterdessen für den Bereich der Dienstleistungsökonomie entwickelten QM-Systeme sind nicht ohne Weiteres integrationsfähig, da im hochschulischen Sektor die nicht monetär abzubildenden Anteile der Organisationseffektivität überwiegen.

Vor diesem Hintergrund liegt ein pragmatisches Verständnis von Qualitätsmanagement an Hochschulen nahe:

- (a) *Management* lässt sich unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation *als zielgebundenes Steuerungshandeln* begreifen. Ausgehend von der Annahme, dass sich Qualität selbst nicht managen lässt, aber qualitätsförderliche Kontexte gestaltbar sind, ist *QM als Organisationsentwicklung* begreifbar. Wird QM schließlich im Rahmen eines QM-Systems betrieben, dann kommt eine systematisierende Komponente hinzu. Zusammenfassend lässt sich dann formulieren: *Die Einführung und Anwendung eines Qualitätsmanagement-Systems an einer Hochschule gestattet ein systematisches Steuerungshandeln, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der qualitätsbezogenen Organisationsziele möglichst optimal dienlich ist.*
- (b) Dem entspricht, dass Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Das unterscheidet hochschulische Leistungsprozesse von industriellen Fertigungsprozessen. Vielmehr *kann* Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das 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. Doch werden qualitätsförderlich gestaltete Organisa-

zu Investitionen im Bildungsbereich stimuliert, vorhandene Ressourcen genutzt und eine größere Verbindlichkeit jener Stellen geschaffen werden, die einen Bedarf nach Studiengängen bzw. deren AbsolventInnen artikulieren.“

⁷ Der Verbraucherpreisindex wurde nach 1986 erst wieder 1996 angepasst. Daher beziehen sich die Berechnungen der Fachhochschulkonferenz für die ersten beiden Jahre nach Gründung des FH-Sektors (1994) auf diesen Wert. Vgl. http://www.statistik.at/fachbereich_02/vpi_tab2.shtml (Zugriff 13.12.2006).

⁸ Das BMBWK (2004c: 18) kommentiert dies mit den Worten: „Dabei wurde deutlich, dass die Beibehaltung der Fördersätze seit 1994 trotz Inflation sachgerecht war, weil der Wertverlust von kumuliert rund 18,5% und zwischenzeitlich eingetretene Kostensteigerungen durch das Größenwachstum und realisierte Synergieeffekte kompensiert werden konnten. Das weitere moderate Wachstum der kommenden Jahre ermöglicht daher weiterhin die Beibehaltung der Förderbeträge.“

tionskontexte zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

An dieses pragmatische Verständnis von Hochschul-QM schließt sich an: Da die einschlägigen QM-Instrumente zunächst in ökonomischen Kontexten entwickelt wurden, muss jedes QM-Instrument vor einem Hochschuleinsatz einer *Hochschulverträglichkeitsprüfung* unterzogen werden. Die Ergebnisse dieser Prüfung im Einzelfall können dreierlei sein: (a) das jeweilige Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder (c) es erweist sich als unmittelbar integrationsfähig. Zentrales Kriterium dieser Prüfung ist die Beantwortung der Frage, ob das jeweilige QM-Instrument der Umsetzung der Organisationsziele dienlich ist. Ein Management-Instrument sollte genau dann an der Hochschule eingesetzt werden, wenn es zwei Bedingungen erfüllt: Es muss mehr hochschulspezifische Vorteile als Nachteile aufweisen, und es sollen durch seinen Einsatz traditionelle, d.h. in der Regel bürokratische Verwaltungselemente ersetzt werden können, die mehr Nachteile als Vorteile aufweisen.

Eine zusätzliche Differenzierung ist zu beachten, wenn es nicht um Hochschulen allgemein, sondern um Fachhochschulen im Speziellen geht. Die Fallspezifika der Fachhochschulen erfordert z.T. Prüfkriterien, die von denen für Universitäten abweichen. Gemäß den gesetzlichen Regelungen unterscheiden sich die fachhochschulischen Angebote von den universitären dadurch, dass erstere einer „wissenschaftlichen Berufsausbildung“ dienen, d.h. eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zwecks Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes zu lösen, zum Ziel haben (§ 3 Abs. 1 FHStG 1993). Universitäten dagegen leisten eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ im Sinne einer „Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden“ erfordern (§ 3 UG 2002).

Diese Abgrenzung lädt zu vielerlei Interpretationen ein. An dieser Stelle soll die Spezifika fachhochschulischer Angebote durch zwei Abgrenzungen bestimmt werden, die beide darauf abheben, dass der hochschulische Charakter einer Ausbildung prinzipiell durch die Forschungsbindung hergestellt wird:

- Einerseits wirken Fachhochschulen im Unterschied zu Universitäten typischerweise nicht selbst an der Produktion des aktuellen grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes – der sog. Forschungsfront – mit, sondern sind vorrangig im *anwendungsorientierten Forschungs- bzw. Transferbereich* engagiert.
- Andererseits realisieren Fachhochschulstudiengänge im Unterschied zu nichthochschulischen Bildungsanbietern eine Ausbildung, die (a) auf der *Rezeption des jeweils aktuellen grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes* der einzelnen Fachgebiete beruht und (b) durch Aktivitäten der FH-Professor/inn/en in anwendungsorientierter F&E befruchtet wird.

Es ist demgemäß die Frage zu beantworten: Würde die so spezifizierte Ausbildung durch die jeweils zu prüfenden und ggf. einzusetzenden QM-Instrumente oder -systeme bzw. durch die Art und Weise ihrer Anwendung gefördert werden oder wäre Wirkungsneutralität zu prognostizieren oder aber stünde zu erwarten, dass die Erfüllung der Organisationszwecke behindert würde?

Zentral ist dabei in jedem Falle die Beachtung zweier Essentials jeglicher Organisationsentwicklung an Hochschulen. Zum einen sind die Orientierungen der Stakeholder, also der Bezugsgruppen der Hochschule, als wesentliche Grundlage für Zieldefinitionen einzubeziehen, um externe Akzeptanz zu erlangen und zu sichern. Zum anderen ist Transparenz herzustellen und zu sichern, um interne Akzeptanz zu erlangen und zu verstetigen.

Um die Grundlagen für die Bearbeitung der hier entwickelten Problemstellung zu schaffen, liefert die Untersuchung zunächst einige systematische Klärungen (Kapitel 2.), exemplarische Einblicke in internationale Entwicklungen (3.1.), die Beschreibung zweier Good-Practice-Beispiele,⁹ die nicht dem österreichischen FH-Sektor entstammen (3.2.), sowie einen Überblick zur Qualitätssicherung und -entwicklung im österreichischen Hochschulsektor in Gänze, d.h. alle Hochschularten und sowohl externe als auch interne QS/QE einbeziehend (3.3.).

Mit diesem Hintergrundwissen lässt sich das konkrete Feld der Anwendung internen Qualitätsmanagements an österreichischen Fachhochschulen in Augenschein nehmen. Da dieses sich zunächst durch Unübersichtlichkeit auszeichnet, wurde der derzeitige Stand erhoben. Zur Erhebung der QM-Maßnahmen an den Fachhochschulen und ihren Wirkungen wurde auf einen Methodenmix zurückgegriffen:

- In einem ersten Schritt wurden die einschlägigen *Publikationen der Hochschulen ausgewertet, Internetrecherchen* und *Dokumentenanalysen* durchgeführt. Diese Recherchen zeichneten sich durch sehr differenzierte Ergiebigkeit aus. So bezogen sich z.B. die Internetrecherchen zu einem großen Teil auf die Darstellung des Qualitätsmanagements auf den Homepages der Erhalter der Fachhochschulen. Die dort zu findenden Angaben unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Kürze oder Ausführlichkeit stark, ohne dass dies direkte Rückschlüsse auf die tatsächlich erreichten QM-Fortschritte erlauben würde. Manche FHs schützen ihre Informationen zum QM durch einen speziellen internen Account. Ähnlich unterschiedlich fallen die verfügbaren Dokumente aus. Auch hier gibt es je nach Einrichtung große Differenzen in der Bereitschaft, die Informationen öffentlich zu machen.
- Die Berücksichtigung allein offizieller Quellen, also Publikationen der Hochschulen und der für das QM zuständigen Angestellten, beinhaltet die Gefahr einer zu positiven Darstellung, da die Akteure zumindest bei der Außendarstellung nicht zur Ausbreitung von Kritikpunkten neigen. Deshalb wurde parallel eine breite *Literaturrecherche* durchgeführt, um auch kritische Stimmen zu berücksichtigen und so ein umfassenderes Bild zeichnen zu können.
- Sodann fanden eine *schriftliche Befragung* und *Experteninterviews* statt. Per eMail wurde ein standardisierter Fragebogen verschickt, der es erlauben sollte, einen Überblick über die bereits eingesetzten Instrumente und Erfahrungen mit diesen zu bekommen. Er wurde von den Fachhochschulen z.T. beantwortet, z.T. wurden ersatzweise ausgearbeitet vorliegende QM-Darstellungen übersandt. In beiden Fällen fehlte den gelieferten Informationen mitunter die notwendige Tiefe. Gerade bei der Frage nach den bisherigen QM-Erfahrungen blieben Fragen offen.¹⁰ Einen gewissen Ausgleich zur Verbreiterung der Informationsbasis boten Experteninterviews an den Hochschulen. Sie wurden zwischen 7. und 26. Juni 2006 in Form halbstandardisierter Interviews realisiert.¹¹

⁹ Hierzu wurden, neben den unten zu nennenden Interviews an FH-Einrichtungen, zwei Experteninterviews mit vier GesprächspartnerInnen geführt: Interview 6: Prof. Dr. *Michael Kerres*, Leiter des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, und *Anette Köster*, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen (Duisburg, 7.9.2006); Interview 7: Prof. Dr. *Karl Sandner*, Vizerektor für Lehre der Wirtschaftsuniversität Wien, und *Oliver Vettori*, Leiter der Stabsstelle Evaluierung & Qualitätsmanagement beim Rektorat der Wirtschaftsuniversität Wien (Wien, 17.10.2006).

¹⁰ Da es in dem hier vorgelegten Bericht nicht darum geht, ‚Noten zu verteilen‘, werden die Informationen, die aus der schriftlichen Befragung gewonnen wurden, nur allgemein mit der Quellenangabe „Schriftliche Befragung“ versehen.

¹¹ Es wurden sieben Interviews mit zehn Gesprächspartner/inne/n an folgenden fünf FH-Einrichtungen geführt: FH Technikum Kärnten, Spittal, 7.6.2006; Technikum Wien, 8.6.2006; FH Wiener Neustadt, 8.6.2006; FH St. Pölten, 9.6.2006; FH Oberösterreich, Steyr, 9.6.2006. Vor den Interviews wurde den Gesprächspartner/inne/n ei-

- Zwischen schriftlicher und mündlicher Befragung hatte zudem am 9. Mai 2006 in Wittenberg ein interner *Brainstorming-Workshop* stattgefunden. Unter Beteiligung von zwei Vertreter/inn/en des FHK-QM-Ausschusses wurden erste Rechercheergebnisse und das Untersuchungsdesign in einem ganztägigen Workshop des HoF-Teams diskutiert. Ebenso fanden zwei *Diskussionen mit dem QM-Ausschuss* der FHK – am 26.6.2006 in Kufstein und am 22.11.2006 in Wiener Neustadt – statt.
- Im Anschluss an die schriftliche Befragung und die Interviews wurde eine *zweite Phase der Internetrecherche und Dokumentenanalyse* geschaltet, um auf der nun präzisierten Informationsbasis aufbauend erfolgskritische Faktoren identifizieren zu können.

Dieser Methodenmix erwies sich als sehr notwendig, da zahlreiche QM-Aktivitäten der Fachhochschulen nur auf einem der Recherchewege ermittelt werden konnten: Manches, das nirgendwo im Internet dokumentiert ist, stellte sich in Interviews oder schriftlicher Befragung als seit Längerem geübte Praxis heraus; anderes, das in den Befragungen nicht genannt wurde, konnte über Literatur- und Netzerecherchen eruiert werden. Insgesamt ließ sich über diesen Methodenmix eine gute Balance zwischen Überblick in der Breite und Sicherheit in der Tiefe realisieren. Gleichzeitig sei aber darauf hingewiesen, dass eine unabhängige Validierung der Ergebnisse nur über ein längerfristiger angelegtes und wesentlich aufwendigeres Design möglich wäre.

ne anonymisierte Verwendung der Aussagen zugesichert; daher sind Interviewaussagen, die im Text des vorliegenden Berichts Verwendung finden, nicht einzelnen Einrichtungen oder Personen zugeordnet (und die den einzelnen Interviews zugeordneten Nummern – 1, 1b, 2, 3, 3b, 4, 5 – dienen lediglich der elektronischen Interview-Administration; die Nummerierungsreihenfolge stimmt nicht mit der Aufzählungsreihenfolge der FH-Einrichtungen im voranstehenden Satz überein).

2. Qualitätsmanagement

2.1. Qualitätsbegriff

Im herkömmlichen Qualitätsmanagement werden Qualitätsbegriffe unterschiedlicher Avanciertheit angewendet.¹² Eine vergleichsweise einfache Qualitätsbestimmung, die in der Wirtschaft weit verbreitet ist, knüpft Qualität ausschließlich an die Kundenwünsche und den Kundennutzen: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht, und sonst nichts“,¹³ heißt es etwa bei IBM Deutschland. So spontan einleuchtend dies ist, kann doch kein Unternehmen allein nach dieser Maxime handeln. Die Kundenerwartungen müssen um des wirtschaftlichen Überlebens willen durch Rentabilitätserwartungen gebrochen werden. Nicht alles, was die Kunden sich wünschen, lässt sich daher umsetzen.

Anspruchsvoller schon formuliert die European Organization for Quality Control (EOQC) (1976), wenn sie unter Qualität „the totality of features and characteristics of a product or service that bear its ability to satisfy a given need“ versteht. Doch auch damit ist ein Problem noch nicht gelöst: Wie lassen sich die *zukünftigen* Bedürfnisse der Verwender in messbare Größen umsetzen, damit dann ein Produkt entwickelt und hergestellt werden kann, das beim Kunden, der dafür ja bezahlen soll, Zufriedenheit auslöst?¹⁴

In Bezug auf Hochschulen finden sich häufig QM-bezogene Überlegungen zitiert, die im Blick auf Dienstleistungsunternehmen angestellt wurden und werden. Die Leistungscharaktere von solchen Firmen und die von Hochschulen, so der zu Grunde liegende Gedanke, seien noch am ehesten vergleichbar. Denn als charakteristische Besonderheiten von Dienstleistungen werden Merkmale genannt, die auf Hochschulleistungen gleichfalls zutreffen: Immaterialität, Unfähigkeit der Lagerung, Simultaneität von Produktion und Verwertung, direkter Kontakt zwischen Anbieter und Nachfrager, Standortgebundenheit und Individualität (Bruhn 1995: 21).

Darauf stellt auch Akerlof (1970) ab, wenn er Qualitäten unmittelbar an ihre Erkennbarkeit bindet. Am Beispiel des Gebrauchtwagenmarktes entwickelt er die Unterscheidung zwischen nachprüfbar und weniger nachprüfbar Qualitäten. Hinsichtlich der letzteren sei der Käufer auf die Informationen des Verkäufers angewiesen, was selbstredend ein Kaufrisiko in sich birgt (ebd.: 489f.). Allein über diverse *counteracting institutions* ließen sich derartige Risiken minimieren: Garantiegewährung, Markennamen und Lizensierungen werden genannt (ebd.: 499f.). Vergleichbare Techniken begegnen heute auch im Hochschulbereich unter Bezeichnungen wie Zertifizierung und Akkreditierung.

Die Qualitätsdebatte im Hochschulsektor ist durch eine Differenz zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Qualitätsverständnissen geprägt (Teichler 2005: 132):

- Es gibt auf der einen Seite ein gleichsam vor-evaluatives Qualitätsverständnis. Danach sei Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmen.
- Auf der anderen Seite findet sich das evaluative Qualitätsverständnis. Evaluation bedeutet Messung, Vergleich und Klassifizierung. Dazu benötigt sie Kriterien und Standards. Standards lassen

¹² Die nachfolgende Argumentation ist ausführlicher entwickelt in Pasternack (2006).

¹³ zit. nach Stephan (1994: 13)

¹⁴ Die Frage geht zurück auf W. A. Shewart, hier nach Oess (1993: 76).

sich als Normen auffassen, also als gebietende Regeln, die für die Handelnden einen Handlungsgrund darstellen (Gil 2001: 55). Ob sie erreicht oder verfehlt werden, benötigt wiederum Messungen oder zumindest semi-messende Beschreibungen.

Es steht die Frage im Raum, ob und ggf. in welcher Weise ein Begriff von Hochschulqualität zu gewinnen ist, der jedenfalls prinzipiell allgemeine Akzeptanz gewinnen könnte. Immerhin muss, wer Qualität sichern, entwickeln oder managen möchte, wissen, was Qualität ist.

Führen wir die Qualitätsbegriffe im nichthochschulbezogenen Qualitätsmanagement und die einschlägigen Erörterungen in der Hochschulqualitätsdebatte zusammen, dann erscheint die Formulierung einiger definitorisch relevanter Charakteristika und Einschätzungen zulässig:

1. Ein unbestritten vorhandenes Phänomen – Qualität von Hochschulleistungen – wird lieber beschrieben als definiert und vorzugsweise eingekreist denn präzise abgegrenzt. Fragt man nach den Gründen, gelangt man immer wieder zu einem Argument: Qualität ist „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998: 10).
2. Qualität lässt sich mindestens negativ bestimmen: Sie bezeichnet diejenige Güte von Erzeugnissen, Prozessen und Leistungen, die nicht oder nicht nur Quantität ist. Ihre Metrisierbarkeit ist, wenn nicht überhaupt unmöglich, jedenfalls stark eingeschränkt. Sie kann aber relational festgestellt werden: in Bezug auf Vergleichsgegenstände oder -maßstäbe.
3. Die Bewertung der Qualität als gut oder schlecht bzw. besser oder schlechter orientiert sich an der Nützlichkeit für einen bestimmten Zweck. Dieser Zweck muss jeweils definiert sein; dann lassen sich auch Qualitätsparameter definieren. Die Zwecksetzung ist ein sozialer Aushandlungsprozess.
4. Ob Qualität gestaltet und bewertet wird, ist nicht ins Belieben der Akteure gestellt. Denn solche Bewertungen finden permanent statt, ggf. auch ohne dass sich die Beteiligten dessen bewusst sind: in Berufungsverfahren, Abschlussprüfungen oder bei Entscheidungen über hochschulinterne Mittelzuweisungen. Oft finden sie nach nicht explizierten und damit intransparenten Kriterien statt. Insofern ermöglicht die Bestimmung dessen, was Hochschulqualität ist, Kriterien explizit zu machen, die implizit ohnehin angewandt werden.
5. Dass (bessere oder schlechtere) Qualität ggf. auch ‘bewusstlos’ zustande kommt, verweist darauf, dass Qualität Bestandteil der sozialen Relevanzstruktur ist: Sie befriedigt ein konkret bestimmbares Bedürfnis. Normativ gewendet heißt das wiederum: (gute) Qualität muss für irgend jemanden nützlich sein.
6. Sobald in den verschiedenen Definitionsbemühungen eine Aufschlüsselung von Qualität – in Dimensionen, Aspekte, Perspektiven usw. – vorgenommen wird, lässt sich eine wiederkehrende Differenzierung beobachten: In den unterschiedlichsten Formulierungen und voneinander abweichender Detailliertheit werden fortwährend harte Faktoren einerseits und weiche Faktoren andererseits unterschieden. Erstere gelten als quantifizierbar und prinzipiell konsensfähig, letztere fordern die sprachliche Phantasie der Autoren: Vroeijenstijn (1993: 52) vergleicht die Qualität mit der Liebe; Akerlof (1970: 489f.) spricht von „weniger nachprüfbareren Qualitäten“; Meyer zu Drewes (1992: 17) verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität“, und Kolodrujask (1992: 31) erkennt eine „emotionale Komponente“.
7. Festhalten lässt sich daraus für unseren Zweck, dass Qualität voneinander Unterscheidbares integriert, nämlich mindestens: Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und Sachverhalte, die durch *Interpretation* bestimmt werden müssen und insofern gemeinsame diskursive Codierungen benötigen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein.
8. Qualität entsteht zwischen Objekt und Subjekt; ohne wertendes Subjekt gibt es keine Qualität.

Qualität gewinnt ein Objekt erst, wenn ihm ein wie immer gearteter ‚Überschuss‘ eignet, der nicht allein aus seiner stofflichen Beschaffenheit erklärbar ist. Anders gesagt: Bei allen beschreibbaren und interpretierbaren Aspekten, die das begriffliche Konstrukt ‚Qualität‘ abdeckt, bleibt immer ein ‚Rest‘, der sich beharrlich dem analytischen Zugriff zu entziehen sucht: Pirsig (1998: 230) etwa nennt Qualität einen „Haarriß der Unlogik in unserer Vorstellung vom Universum“. Der ‚Genie-Faktor‘ ist ein vergleichbares Phänomen aus dem Bereich der Wissenschaft: eine Normabweichung, die innerhalb normierter Strukturen – etwa zum Zwecke des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. – nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein muss, die im Rahmen eines engen Nutzenbegriffs als ‚unnützlich‘ erscheint, die aber gleichwohl für den Fortschritt der Wissenschaft unentbehrlich ist.

9. Unabhängig davon, ob Qualitätsmanagement zwangsläufig zu verbesserter Qualität führt, kann es über Fehlerminimierung *Qualitätsvoraussetzungen* schaffen: Fehlerminimierung im Prozess vermag die Chance zu erhöhen, maximale Qualität des Prozessergebnisses zu erzielen. Ebenso ist aber Qualitätserzeugung als Normabweichung – wie es kognitiv basierte Prozesse häufig sind – oft auf Prozesse angewiesen, die insofern ‚fehlerbehaftet‘ sind, als sie planwidrig ablaufen. Denn nur so kann auch das anfangs Nichtgedachte, das Nichtprognostizierte, das Nichtprognostizierbare, das Ungeplante ermöglicht werden.

Wenn dieserart die einschlägige Literatur ausgewertet und einer Plausibilitätsprüfung unterzogen wird, stoßen wir fortwährend auf vier Aspekte, die sich als zentrale definitionsrelevante Punkte festhalten lassen: (1) Qualität eignet Objekten, muss diesen aber von Subjekten zugeschrieben werden. (2) Die Zuschreibung ist ein Prozess des Bewertens, also eine Wertbestimmung. (3) Die Qualitätsbewertung ist an Zwecke gebunden, für deren Erreichen die Qualität nützlich sein soll – bzw., bei negativer Qualitätsbewertung, für die sie als nicht hinreichend nützlich eingeschätzt wird. (4) Das, was den Bewertungsgegenstand spezifisch unterscheidbar macht von allen anderen Gegenständen, stellt einen ‚Überschuss‘ dar, der nicht allein aus seiner stofflichen Beschaffenheit erklärlich ist. Qualität entsteht also zwischen Objekt und Subjekt im Zuge einer Wertbestimmung, die sich von Zwecken und Nützlichkeitsgraden leiten lässt, dabei aber über eine rein summarische Betrachtung materialer Eigenschaften hinausgeht.

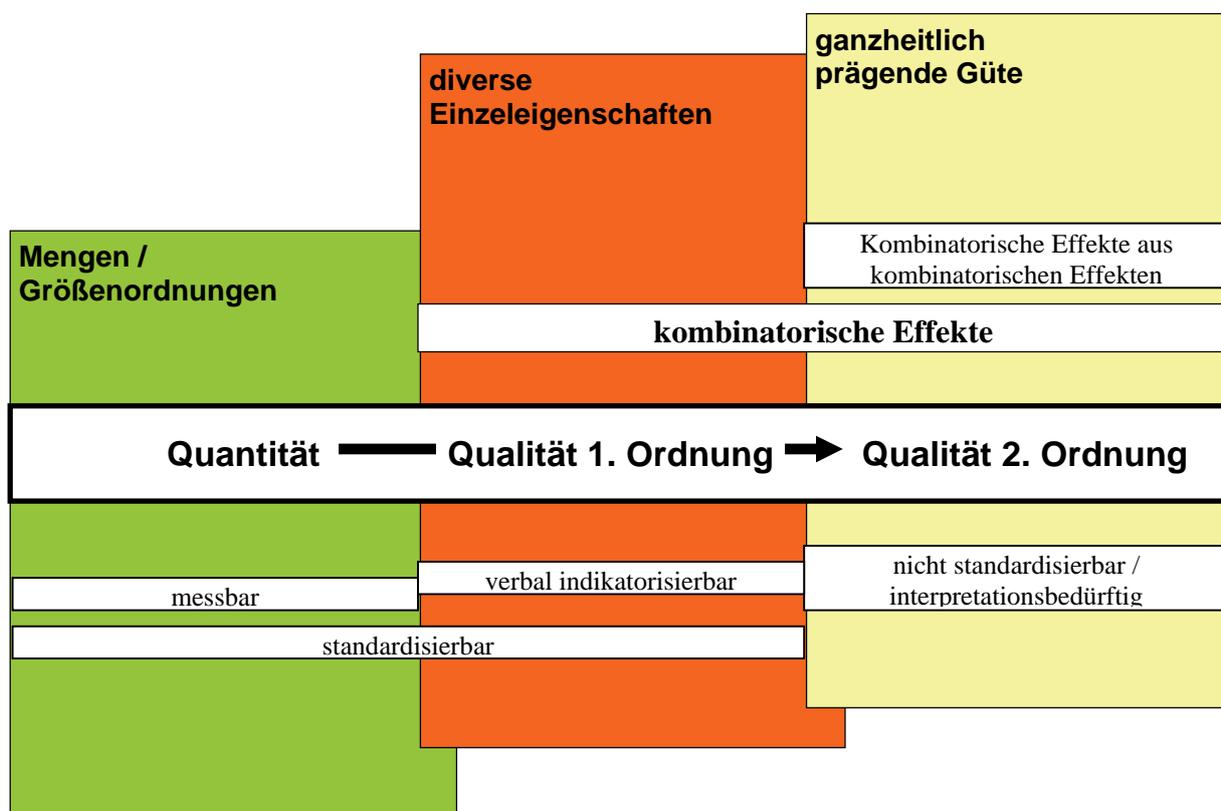
Insoweit erscheint es hilfreich, zweierlei Unterscheidungen zu treffen: zum einen die Elementardifferenzierung zwischen *Quantitäten* und *Qualitäten*; erstere sind messbar, letztere nicht. Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen: Geht es um diverse *Einzeleigenschaften* (Qualitäten erster Ordnung) oder um die *einen Gegenstand ganzheitlich prägende Güte* (Qualität zweiter Ordnung)? Erstere sind verbal, also beschreibend standardisierbar, letztere ist nicht zu standardisieren (Übersicht 1). Zwei Beispiele:

- Zu unterscheiden sind in jeglichen Bildungsprozessen *Kompetenzziele* und *Bildungsziele*. Kompetenzen sind die *Voraussetzungen* – z.B. die Beherrschung von Kulturtechniken – dessen, worauf Bildungsprozesse in der Moderne zielen, nämlich: auf Selbstentfaltung und gesellschaftliche Teilhabe. Lesen, Schreiben, Rechnen, Problemlösen usw. sind Kompetenzen und als solche Voraussetzungen für Mündigkeit, stabile Selbstkonzepte usw. Kompetenzen stellen Bildungsqualitäten erster Ordnung dar, während Persönlichkeitsentfaltung eine Bildungsqualität zweiter Ordnung ist. Bildungsqualitäten erster Ordnung sind Standardisierungen zugänglich; Bildungsqualität zweiter Ordnung entzieht sich solchen pragmatischen Vereinfachungen.
- 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 Studiengangsspezifika 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 vonnöten, sobald ganzheitlich prägende Güte (Qualität zweiter Ordnung) erzeugt werden soll.

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen also zweierlei: Bestehende Standards sind zu sichern, d.h. deren Unterschreitung ist zu verhindern, und Normüberschreitungen bzw. Normabweichungen sind 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; vielmehr 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 mithin ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.



Übersicht 1: Übergangssequenz Quantität - Qualität

2.2. Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management

Begrifflich ist die Hochschulqualitätsdebatte 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 es 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.¹⁵

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 (Übersicht 2).

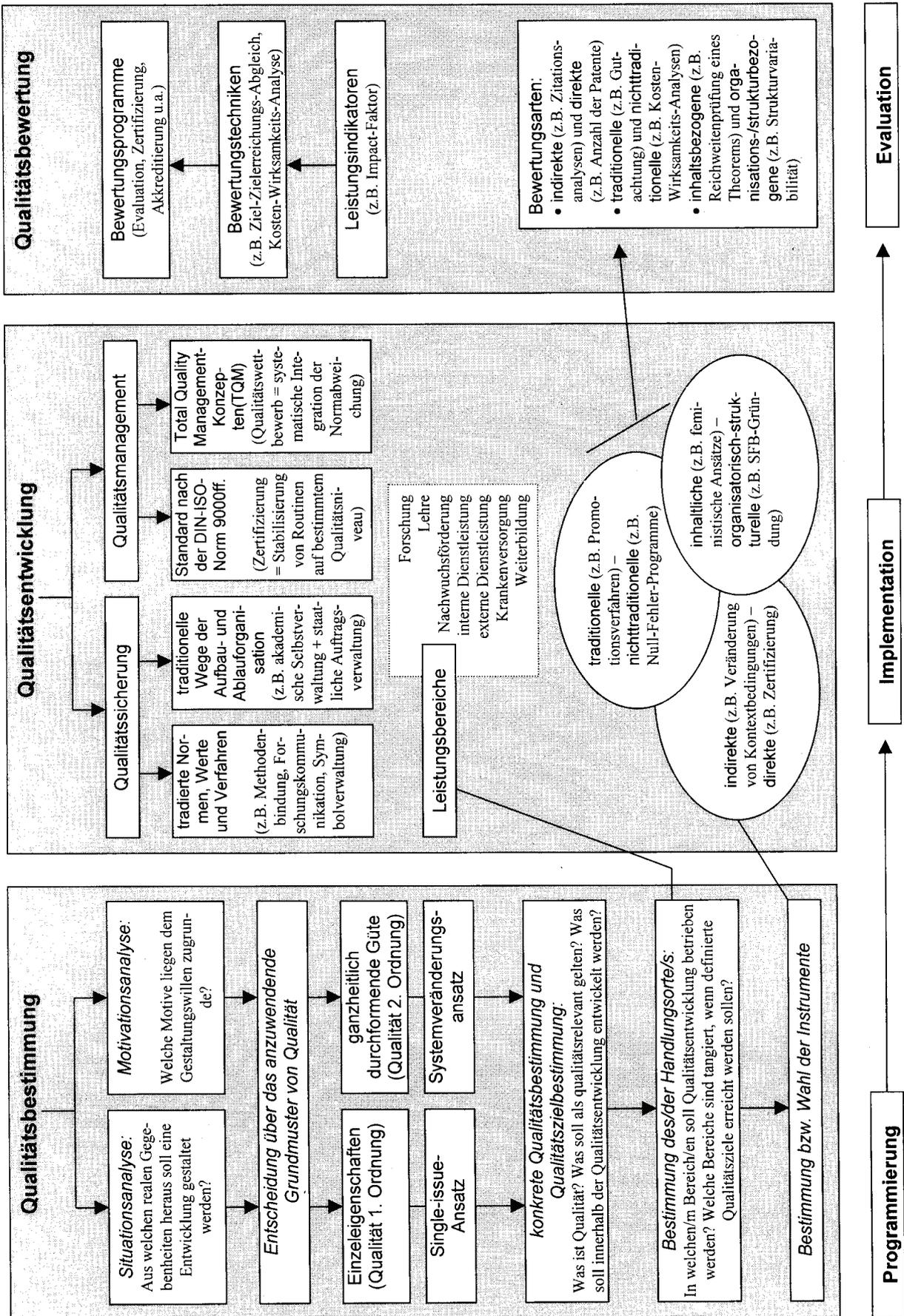


Übersicht 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell

Die Qualitätsorientierung bildet die erste Ebene und wird – zweite Ebene – innerhalb dreier Handlungsdimensionen 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 diese Umsetzungen hinsichtlich ihres Erfolges resp. ihrer Miss- oder Teilerfolge zu überprüfen sind. Auf der dritten Ebene sind zwei voneinander zu unterscheiden

¹⁵ Vgl. ausführlicher Pasternack (2004).

Übersicht 3: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell



dende Wege der Umsetzung von Qualitätsorientierung angesiedelt: *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement*. Die vierte Ebene versammelt die *Konzepte* und *Instrumente*, die zur Umsetzung von Qualitätsorientierung eingesetzt werden.

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 (Übersicht 3).

Am Anfang steht die Problemidentifizierung, die 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 ebenso 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.

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:

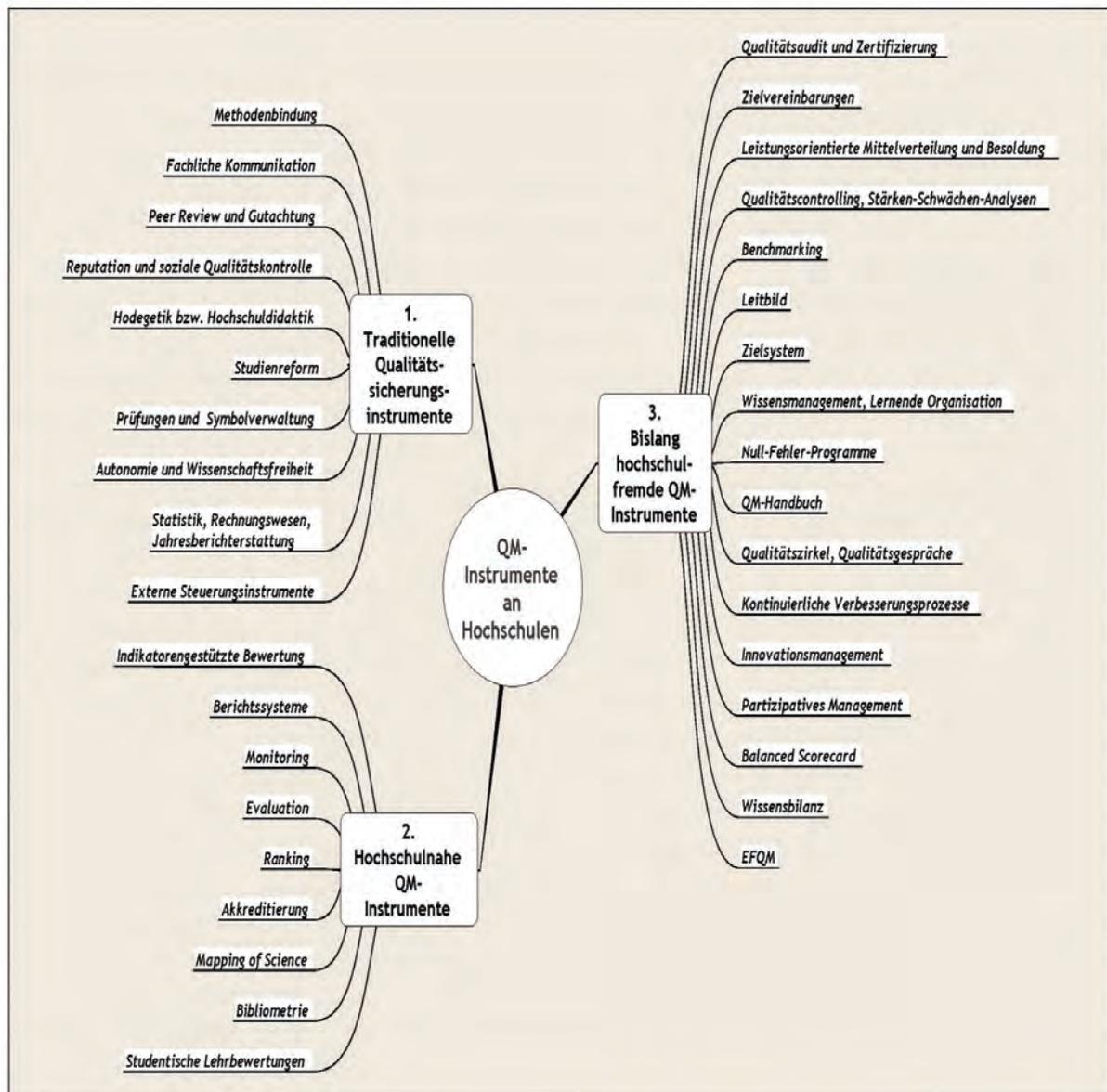
- Oft geht es unter dem Stichwort „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“ um die schlichte Sicherung formaler Vorgaben, etwa die Erbringung von vorgeschriebenen Lehrdeputaten, die Einhaltung von Fristen bei der Hausarbeitenkorrektur oder eine fehlerfreie Drittmittelverwaltung.
- Avancierter sind schon Qualitätsinitiativen, die der Sicherung sich wiederholender inhaltlicher Anforderungen dienen: So soll bspw. jede Generation von Archäologiestudierenden erneut in den standardisierten Grabungstechniken unterwiesen werden, wie Politikologiestudenten 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.

Die einzusetzenden Instrumente lassen sich im Rahmen der hier verwendeten Unterscheidung Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement gruppieren. Da die Sicherung von Qualität an Hochschulen keine Erfindung der jüngsten Zeit ist, Hochschulen entsprechende Techniken vielmehr seit Jahrhunderten kennen, erscheint es sinnvoll, systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu unterscheiden (Übersicht 4):

1. *traditionelle*: Darunter fällt all das, was an Hochschulen traditionell schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik,

Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik sowie Prüfungs- und Qualifikationsverfahren;

2. *hochschulnahe, d.h. in die akademische Kultur bereits integrierte*: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend als normal akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält; das Ranking, das nicht fragt, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte (was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Rankings schlecht aussehen kann bzw. im mittleren oder unteren Segment immer noch ganz gut);
3. *bislang kulturfremde*: Dabei handelt es sich um Systeme und Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Die wichtigsten sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter finden sich eine Viel-



Übersicht 4: QM-Instrumente an Hochschulen

zahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard u.a.

Faktisch kennt die QM-Realität in österreichischen Fachhochschulen auch bereits Methodenmixes, die diese Grenzen durchbrechen. Dem entspricht, dass unter „Qualitätsmanagement“ bei den damit befassten Akteuren häufig keine schematische Übertragung betriebswirtschaftlicher Konzepte verstanden wird, sondern ein breiter gefasstes Verständnis von systematischer QS/QE besteht. Dieses wird lediglich aus Vereinfachungsgründen (und weil der Gesetzestext so formuliert) unter dem Label Qualitätsmanagement zusammengefasst – und trifft damit offenkundig auch die Intentionen des Gesetzgebers.

In diesem Zusammenhang ist eine Unterscheidung hilfreich, die eine Expertengruppe im Jahre 2003 als Grundlage einer Weiterentwicklung der QS/QE im österreichischen FH-Sektor vorgeschlagen hat. In dem von ihr vorgelegten Statusbericht zum Auf- und Ausbau des FH-Sektors schlägt sie vor, funktional zu differenzieren zwischen „Qualitätssicherung und Transparenz“ sowie „Qualitätssicherung und Entwicklung“:

- Im Rahmen der ersteren Funktion soll *summativ-bewertend* evaluiert werden, woraus sich im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der Ergebnisse belastbare Informationen für Klienten bzw. Stakeholder der Fachhochschulen ergeben können.
- Im Rahmen der zweiten Funktion steht der *formativ-institutionell* unterstützende Aspekt im Vordergrund und lässt sich mit Aktivitäten der Organisations- und Personalentwicklung verbinden. (Lassnigg et al. 2003: 295)

Unabhängig von den Differenzen zwischen Qualitätssicherung, -entwicklung und -management lassen sich schließlich vier Hochschulqualitätsdimensionen unterscheiden. Üblicherweise werden in der Qualitätsdebatte drei Qualitätsdimensionen differenziert: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Geht es um Bildungsqualität, ist mit der Orientierungsqualität eine zusätzliche Dimension einzuführen:

- Die *Strukturqualität* bezieht sich auf die Schaffung förderlicher institutioneller und organisatorischer Kontexte, innerhalb derer die Hochschulprozesse entfaltet werden können, d.h. auf zeitlich stabile strukturelle Rahmenbedingungen.
- Die *Prozessqualität* bezieht sich auf Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen, die einerseits von der Qualität der Struktur abhängig sind, in der die Prozesse stattfinden, andererseits von Faktoren wie Persönlichkeit und Wissen geprägt werden.
- Die *Ergebnisqualität* ist im Falle der – prinzipiell nicht finalisierbaren – Bildung nur im Rahmen pragmatischer Vereinfachungen festzustellen: Diese fokussieren auf formal definierte *Bildungsstufen* und jeweils zu erreichende Kompetenzen, beglaubigt durch Bildungstitel, z.B. Hochschulabschlüsse.
- Da die Ergebnisqualität von Bildungsprozessen nur hilfswiese erfassbar ist und damit die Prozessqualität nicht unmittelbar in ihren Resultaten sichtbar wird, benötigt die Operationalisierung von Bildungsqualität eine weitere Dimension, welche die Prozessqualität auch von der Inputseite her transparent macht: dies ist die *Qualität der Orientierungen*, d.h. der kulturellen und didaktischen Vorstellungen, gesellschaftlichen Werte und sozialen Normen, an denen die Bildungsprozesse ausgerichtet werden. (Vgl. Brunner 1999; Middendorf o.J.)

2.3. Qualitätsbewertung

Zunächst ist hier 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 Personals, 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).

Indikatoren sind Hilfsgrößen: Direkt mess-, beobacht- bzw. abfragbare Größen werden genutzt, um Phänomene zu erfassen, die nicht unmittelbar zugänglich sind. 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. Dabei ist nicht zu vergessen: Die Größe des jeweiligen Indikatorensets hängt im konkreten Anwendungsfall neben der sachlichen Angemessenheit immer auch von den Ressourcen ab, die zur Durchführung einer Bewertung zur Verfügung stehen.

In zweierlei Richtung ist die indikatorengestützte Bewertung in Beziehung zu setzen:

- 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 („informed peer review“). Insofern ist über die schematische Entgegensetzung von Peer Review einerseits und indikatorengestützter Bewertung andererseits mittlerweile die Zeit hinweg gegangen.
- Zum anderen ist die indikatorengestützte Bewertung zum Kennziffernvergleich hin abzugrenzen. Im Unterschied zu diesem arbeitet jene 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. Eine Einteilung in bestimmte Indikatorengruppen liegt daher nahe. Die weitläufige Literatur zu dem Thema hält eine Vielzahl von Gruppierungen bereit. So wird differenziert zwischen objektiven und subjektiven Indikatoren, Zustands- und Prozessindikatoren, Mess-, Richt- und Standardindikatoren, definitorischen, korrelativen und schlussfolgernden Indikatoren oder zwischen internen, externen und operativen Indikatoren.

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-, Prozess- oder Output-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 wird. 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 werden:

- *Outcome-Indikatoren*: Sie indizieren objektiv feststellbare Auswirkungen. Beispiele sind Technologietransfer, Verbleib der Absolventen im Beruf; Rufe, Preise, Forschungs-, Beratungs- und Gutachtungsaufträge, Kongresseinladungen oder Wahlämter in der Wissenschaftsselbstverwaltung. Outcome-Indikatoren können die Grenzbereiche des hochschulischen 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 der Leistungsprozesse 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 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.

Zwar können Indikatoren nicht besser sein als die Beurteilungspraxen der Wissenschaftler/innen. Allerdings können sie besser sein als die Urteile einzelner Expertengremien: Denn sie können eine solche Menge von Informationen versammeln, 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). Es lässt sich mit Hornbostel (1999: 84f.) zusammenfassen:

„Jeder Indikator hat spezifische Schwächen. Die Frage ist daher nicht so sehr, ob der Indikator perfekt ist, sondern ob seine Fehlermargen vertretbar sind. Für statistische Kennzahlen, die gern als besonders neutral und aussagefähig dargestellt werden, gilt diese Frage ebenso wie für eher subjektive Beurteilungen. [...] Vielmehr muss ein Indikator soweit kritischen Überprüfungen standhalten, dass er als Konvention akzeptiert werden kann.“

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 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 der standardisierten Bewertungsmodule dann jeweils eingesetzt werden, hängt von den Zielen der je konkreten Bewertung ab. Am Anfang von Qualitätsentwicklung stehen immer Zweckbestimmungen. Diese inspirieren Zieldefinitionen, und die wiederum sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden dann nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen 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 auch hinsichtlich der zur Verfügung 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.

Methodisch sind sodann fünf grundsätzliche Entscheidungen zu treffen:

1. Entscheidung über *geschlossene oder offene Bewertung*: In der geschlossenen Bewertung wird die Gesamt-Qualitätsproduktion einer Organisation in einem Zeitraum gleich 100% gesetzt, und jeder Qualitätsindikator wird hinsichtlich seines prozentualen Anteils am Gesamtergebnis bestimmt, d.h. gegenüber den anderen Indikatoren gewichtet. In der offenen Bewertung hingegen wird auf systemüberschreitende Maßstäbe Bezug genommen, etwa „internationales Niveau“.

2. Entscheidung darüber, ob eine *vergleichende oder eine Einzelfallbetrachtung* vorgenommen werden soll.
3. Entscheidung darüber, ob eine *objektivierte Output- bzw. Outcomeerhebung* oder eine Erhebung *subjektive Zufriedenheitsfeststellung* stattfinden soll. Für die Erfassung objektiver Leistungsdaten stehen dreierlei quantitative Messungen zur Verfügung: Erhebung absoluter Leistungskennziffern, Erhebung relationaler Daten und die Erfassung von Zielerreichungsgraden (die eine vorangegangene Definition von quantitativen Zielvorgaben benötigt). Für die Zufriedenheitsfeststellung lassen sich qualitative Erhebungen von Zufriedenheitsgraden (von „trifft vollständig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) und die Erhebung verbaler Feedbacks einsetzen.
4. Entscheidung über den Einsatz von *Peer Review oder Leistungsindikatoren oder einer Kombination* aus beiden.
5. Entscheidung über die *konkreten Bewertungsinstrumente und -verfahren*: Was ist womit zu erheben, was in welcher Weise zu interpretieren?

Darüber hinaus sollte sich jede Qualitätsbewertung folgenden Anforderungen regelhaft unterwerfen, um die Akzeptanz ihrer 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;
- Referenzkonzept: in Bezug worauf soll die Qualität bewertet werden? (Effektivität, Effizienz, Demokratie, Output, Outcome, Bildungsbeteiligung, Impact o.a.);
- Angabe der Betrachtungsebene (Hochschule, Fakultät/Fachbereich, Institut, Fachdisziplin).

2.4. QM-Systeme

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 Mitarbeiter/innen 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.

Zu unterscheiden sind zwei Gruppen: einerseits der Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff. (nachfolgend 2.4.1.), andererseits die Konzepte des Total Quality Managements (TQM; 2.4.2.). Eine spezifische TQM-Variante, die breite Popularität gewonnen hat, stellt das EFQM-Modell dar (2.4.3.).

2.4.1. Normenreihe DIN ISO 9000

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. Bei der hier relevanten 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.¹⁶

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 abgestimmte Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel, die nötig sind, um Leistungserbringung und deren 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 Mitarbeiter/innen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist bei einer Zertifizierungsagentur einzureichen. Dort prüft ein Auditor, ob das Unterneh-

¹⁶ vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität (1996) und DIN (2003)

men bzw. die Einrichtung auch seinen eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind.

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).

Indem die DIN-ISO-Norm auf Zertifizierung zielt, wird der Organisation bescheinigt, 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. 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 (z.B. Stawicki 1998: 219). Kritisch wird vermerkt, dass hierbei zwar das korrekte Arbeiten bestätigt, durch die Zertifizierung aber nichts über die Inhalte des jeweiligen Bildungsangebots ausgesagt werde (z.B. Schwertfeger 1998).

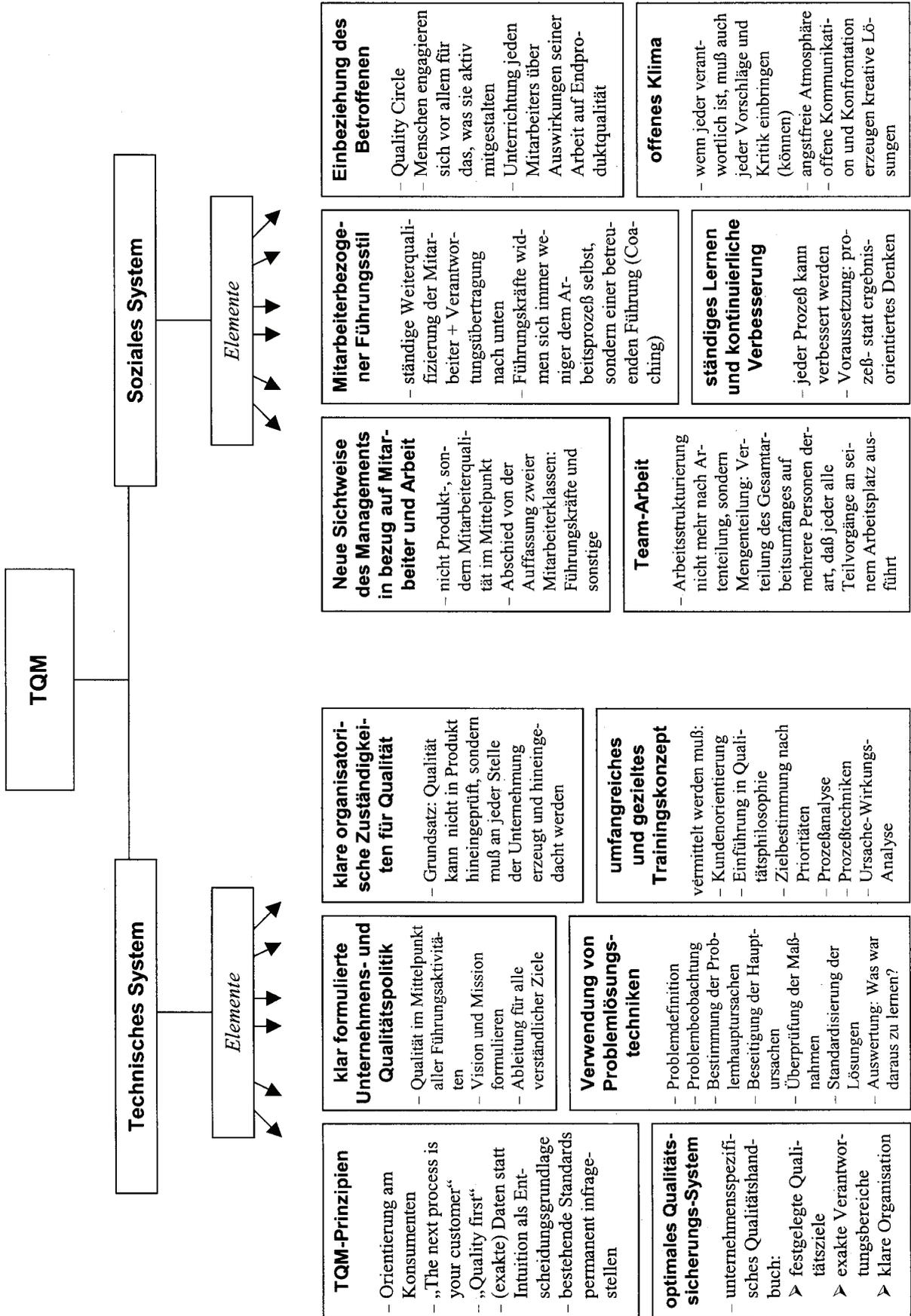
Allerdings besteht, wie oben herausgearbeitet, Qualität an der Hochschule nicht allein in der mustergetreuen Fertigung, sondern – anders als in der Wirtschaft – wesentlicher noch in der Normabweichung bzw. der Erzeugung des Nichtnormierbaren. Davon ausgehend muss Qualitätsmanagement an Hochschulen nach 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 häufig 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 Lehrenden nicht durch permanentes Fehlermanagement zu absorbieren, sondern sie produktiveren Herausforderungen zuzuführen.

2.4.2. Total Quality Management (TQM)

Bei den Modellen, die unter dem Titel „Total Quality Management“ (Übersicht 5) 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 Zufriedenstellung 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.“



Übersicht 5: TQM in der Wirtschaft (gestaltet nach Oess 1993: 90-110)

(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 Organisationsziel, als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen oder in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann durch regelmäßige Selbstbewertungen 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 Mitarbeiter/innen. Insbesondere diese im TQM zentrale Mitarbeiterorientierung kann dazu beitragen, Mitarbeiter/innen positive Arbeitsmotivationen zu verschaffen und damit etwa auch das Arbeitsklima zu verbessern: Immerhin beruht manche Qualitätsmanagement-Einführung auf der basalen Anforderung, dass mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mehr geleistet werden soll, d.h. dass Leistungsverdichtung erwartet wird. Entsprechend heißt dort der Slogan: „Qualität statt Kosten!“ Die Effekte der Leistungsverdichtung lassen sich aus der Sicht der Mitarbeiter/innen 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 Qualitätsmanagements nicht mehr permanent die Folgen mangelnder Prozessqualität (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) bewältigt werden müssen.

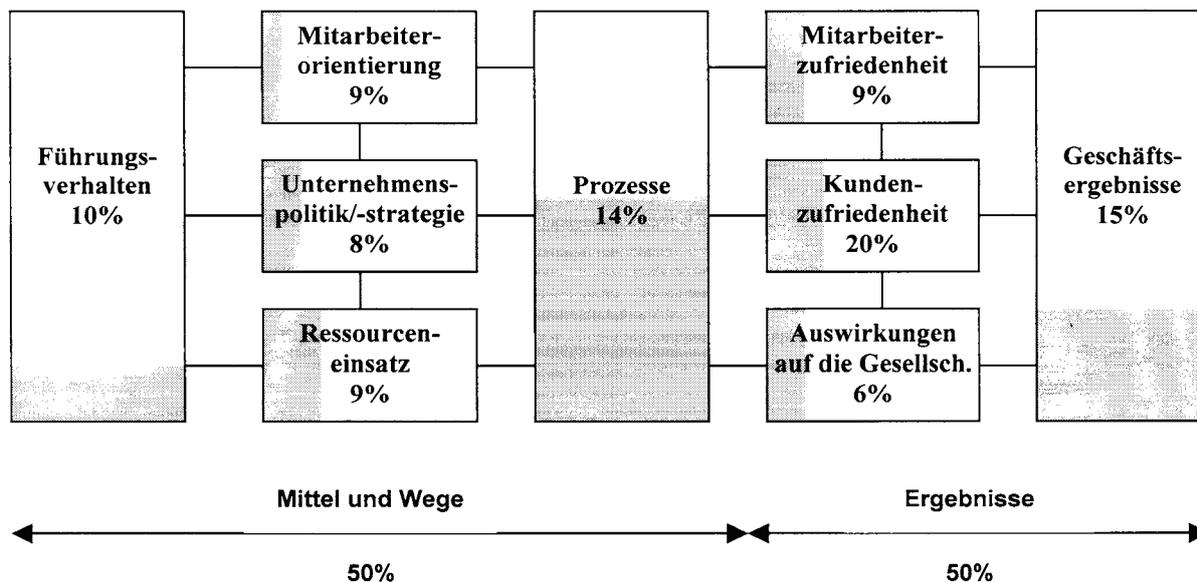
Wo hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält TQM die angemesseneren Anregungen als die DIN-Zertifizierung bereit. Denn die Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die *Normabweichung* systematisch zu integrieren, d.h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen.

2.4.3. EFQM-Modell

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.¹⁷ Das Modell fokussiert auf strategisches Management, während die ISO-Norm z.B. eher das operative Geschäft in den prüfenden und bewertenden Blick nimmt. Mit Hilfe des EFQM soll es also Organisationen besser gelingen, strategische Verbesserungspotenziale zu ermitteln.

¹⁷ vgl. Hanzehogeschool Groningen (1998); Fuhr (1998: 59-62)

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 unterglic-



Übersicht 6: EFQM-Modell

grau = inhaltliche Abdeckung durch ISO-Zertifizierung

dert 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).

Speziell für eine Hochschulfakultät beschreibt Hermann Wehr (2006: 158), wie sich dieses Modell übersetzen lässt (Übersicht 7).



Übersicht 7: Qualitätskriterien einer Hochschulfakultät auf der Basis des EFQM-Modells (Quelle: Wehr 2006: 158)

Der EFQM-Ansatz unterscheidet zwischen einerseits Befähiger-Kriterien, d.h. der Bewertung von Potenzialen und Handeln (in Übersicht 6 „Mittel und Wege“: Führung, Mitarbeiterorientierung, Organisationspolitik und -strategie, Ressourcen und Prozessen), und andererseits Ergebnis-Kriterien (Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Auswirkungen auf die Gesellschaft sowie Ergebnisse). Diese insgesamt neun Kriterien stellen eine „Qualitätslandkarte“ dar, mit deren Hilfe eine Organisation ihre qualitätsrelevanten Bereiche kontinuierlich beobachten kann“ (Nickel/Epskamp 2005: 120). Zur Beobachtung sind systematisch Daten zu erheben (bzw. ohnehin erhobene Daten den EFQM-Kriterien zuzuordnen) und regelmäßige Selbstbewertungen in Fragebogen-Form durchzuführen. Auf dieser Basis finden dann externe Begutachtungen durch zertifizierte EFQM-Assessoren statt. Die Übersichten 8 und 9 veranschaulichen die Bewertungstechnik.

Befähiger																							
Elemente	Bewertung		0%		25%			50%			75%			100%									
	Attribute																						
Vorgehen	Fundiert: Vorgehen ist klar begründet. Es liegen wohldefiniert und entwickelte Prozesse vor. Das Vorgehen ist auf die Interessengruppen ausgerichtet.	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
	Integriert: Vorgehen unterstützt Politik und Strategie. Das Vorgehen ist mit anderen Vorgehensweisen verknüpft, wo zweckmäßig.	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
	Total		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Umsetzung	Eingeführt: Vorgehen ist eingeführt	Kein Nachweise oder anekdotisch	In etwa ¼ der relevanten Bereiche eingeführt			In etwa der Hälfte der relevanten Bereiche eingeführt			In etwa ¾ der relevanten Bereiche eingeführt			In allen relevanten Bereiche eingeführt											
	Systematisch: Vorgehen ist strukturiert umgesetzt	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
	Total		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Bewertung und Überprüfung	Messung: Die Effektivität des Vorgehens und der Umsetzung wird regelmäßig gemessen	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
	Lernen: Lernorientierte Aktivitäten werden verwendet, um beste Praktiken und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren und mit anderen zu teilen	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
	Verbesserung: Die Ergebnisse der Messungen und den orientierten Aktivitäten werden analysiert und genutzt, um Verbesserungen zu identifizieren, zu priorisieren, zu planen und einzuführen	Kein Nachweise oder anekdotisch	Einige Nachweise			Nachweise			Klare Nachweise			Umfassende Nachweise											
Total		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
Gesamttotal			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Übersicht 8: Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen: Befähigerkriterien (Quelle: EFQM/Deutsches EFQM Center 2005)

Ergebnisse																										
Elemente	Bewertung Attribute	0%					25%					50%					75%					100%				
		Ergebnisse	Trends: Trends sind positiv und/oder es liegt eine anhaltend gute Leistung vor	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben					Positive Trends und/oder zufriedenstellende Leistungen bei einigen Ergebnissen					Positive Trends und/oder nachhaltig gute Leistung bei vielen Ergebnissen über mindestens drei Jahre					Deutlich positive Trends und/oder nachhaltig exzellente Leistung bei den meisten Ergebnissen über mindestens drei Jahre					Deutlich positive Trends und/oder nachhaltig exzellente Leistung in allen Bereichen über mindestens fünf Jahre		
Ziele: Ziele sind erreicht Ziele sind angemessen	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben					Günstig und angemessen in einigen Bereichen					Günstig und angemessen in vielen Bereichen					Günstig und angemessen in den meisten Bereichen					Exzellent und angemessen in den meisten Bereichen					
Vergleiche: Vergleiche mit extremen Organisationen finden statt und Ergebnisse fallen im Vergleich mit dem Industriedurchschnitt oder anerkannten Klassenbesten günstig aus	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben					Vergleiche in einigen Bereichen					Günstig in einigen Bereichen					Günstig in vielen Bereichen					Exzellent in den meisten Bereichen und „Klassenbesten“ in vielen Bereichen					
Ursachen: Ergebnisse sind auf Vorgehen zurückzuführen	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben					Einige Ergebnisse					Viele Ergebnisse					Die meisten Ergebnisse					Alle Ergebnisse. Spitzenposition wird beibehalten					
Total	0		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100				
Elemente	Bewertung Attribute	0%					25%					50%					75%					100%				
		Umfang: Ergebnisse beziehen sich auf relevante Bereiche	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben					Einige Bereiche sind angesprochen					Viele Bereiche sind angesprochen					Die meisten Bereiche sind angesprochen					Alle Bereiche sind angesprochen			
Total	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100					
Gesamttotal		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100				

Übersicht 9: Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen: Ergebniskriterien (Quelle: EFQM/Deutsches EFQM Center 2005)

Klaus J. Zink (1999: 63f.) präsentiert einen Vorschlag, wie dieses Modell für die Qualität der Hochschullehre transformiert werden kann. Die fünf Potenzial- 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.“

- *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.“

GRUNDKONZEPT	ANFÄNGE	AUF DEM WEG	REIFE ORGANISATION
Ergebnisorientierung	Alle relevanten Interessengruppen sind identifiziert.	Die Bedürfnisse der Interessengruppen werden systematisch bewertet.	Es gibt transparente Vorgehensweisen, um die Erwartungen der Interessengruppen auszugleichen.
Ausrichtung auf den Kunden	Kundenzufriedenheit wird bewertet.	Ziele und Teilziele sind mit den Kundenbedürfnissen und -erwartungen verknüpft. Aspekte zur Loyalität werden untersucht.	Treibende Kräfte bzgl. Kundenzufriedenheitsbedürfnisse und Loyalitätsaspekten werden verstanden, gemessen und lösen Maßnahmen aus.
Führung & Zielkonsequenz	Vision und Mission sind formuliert.	Politik, Mitarbeiter und Prozesse sind auf die Vision / Mission ausgerichtet. Es gibt ein Führungskonzept.	Auf allen Organisationsebenen gibt es gemeinsame Werte und ethische Vorbilder.
Management mittels Prozessen & Fakten	Die Prozesse zum Erzielen der gewünschten Ergebnisse sind definiert.	Vergleichsdaten und -informationen werden verwendet, um herausfordernde Ziele zu setzen.	Die Prozessfähigkeit wird voll verstanden und verwendet, um Leistungsverbesserungen voranzutreiben.
Mitarbeiterentwicklung & -beteiligung	Die Mitarbeiter fühlen sich eigenverantwortlich für die Lösung von Problemen.	Die Mitarbeiter arbeiten innovativ und kreativ daran mit, die Ziele der Organisation zu unterstützen.	Die Mitarbeiter sind ermächtigt zu handeln und teilen offen Wissen und Erfahrung miteinander.
Kontinuierliches Lernen, Innovation & Verbesserung	Verbesserungsmöglichkeiten sind identifiziert und Maßnahmen werden ergriffen.	Kontinuierliche Verbesserung ist ein anerkanntes Ziel für alle.	Erfolgreiche Innovation und Verbesserung ist weit verbreitet und integriert.
Entwicklung von Partnerschaften	Es gibt einen Prozess zur Auswahl und zum Managen von Lieferanten.	Verbesserungen und Leistungen von Lieferanten werden erkannt und wichtige externe Partner wurden identifiziert.	Die Organisation und ihre wichtigsten Partner sind voneinander abhängig – Pläne und Politik werden gemeinsam entwickelt und beruhen auf dem Austausch von Wissen.
Soziale Verantwortung	Gesetzliche und behördliche Auflagen werden verstanden und eingehalten.	Es gibt ein aktives Engagement für die Gesellschaft.	Die Erwartungen der Gesellschaft werden gemessen und es werden Maßnahmen ergriffen.

Übersicht 10: EFQM-Selbsteinschätzung „Wo stehen wir heute?“ (Quelle: EFQM 2003: 8)

- *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.“

Am Anfang der Modellanwendung sollte in jedem Falle die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Beteiligten stehen. Hierzu empfehlen die Modellautoren eine interne Feststellung, wo die Organisation bezüglich der einzelnen Modellkomponenten steht, und bieten als Hilfestellung eine entsprechende Tabelle an (Übersicht 10).

3. Kontextualisierende Fallbeispiele: Externe und interne Hochschulqualitätssicherung und -entwicklung

3.1. QM/QS-Systeme im Hochschulsektor: Internationale Erfahrungen

3.1.1. Großbritannien

Im Vergleich zu den deutschsprachigen Ländern spielt der Staat in Großbritannien¹⁸ traditionell eine vergleichsweise marginale Rolle. Die Universitäten genossen und genießen eine ausgesprochen große Autonomie, die sich u.a. auf königliche Erlässe gründet. Die Universitäten waren sowohl in der Gestaltung ihrer Lehre als auch in der Vergabe der Abschlüsse frei, was bis heute zu einer schwer überschaubaren Vielzahl an Bezeichnungen führt. So gibt es verschiedene Master-Abschlüsse, die nur Undergraduate-Niveau besitzen, und umgekehrt Bachelor-Abschlüsse, die Postgraduate-Status haben (Confederation of Tourism 2003; National Academic Recognition Information Centre 1998). Vergleichbarkeit und Niveau wurden primär durch sogenannte External Examiners – Angehörige anderer Hochschulen – garantiert, die vor allem die Abschlussprüfungen begleiteten. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts kam es aber in Großbritannien, wie in vielen anderen Hochschulsystemen auch, zu gravierenden Veränderungen in der Hochschullandschaft: massiver Anstieg der Studierendenzahlen, damit einhergehend eine Diversifizierung der Hochschullandschaft,¹⁹ das Entstehen eines „Marktsektors“, verstärkter Druck hin auf eine internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse etc. (vgl. Amaral 2001: 128). Dies führte dazu, dass auch in Großbritannien verschiedene Institutionen und Verfahren geschaffen wurden, um eine größere Vergleichbarkeit und ein qualitatives Mindestniveau der Hochschulbildung zu garantieren.

Akteure

Das Wissenschaftsministerium hat in Großbritannien keinen besonders großen Einfluss. Statt dessen gibt es verschiedene „arm-length bodies“, also Institutionen, die Geld vom Staat erhalten und dieses im Rahmen sehr allgemein gehaltener Richtlinien nach ihren eigenen Regeln an die Hochschulen verteilen. Die wichtigste Einrichtung ist hier das *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE). Es vergibt einen Großteil der öffentlichen Mittel und ist auch primär für die Forschungsqualität zuständig.

Obwohl auch die Verantwortung für die Lehrqualität teilweise weiterhin bei HEFCE liegt, wurde 1996 zu deren Kontrolle die *Quality Assurance Agency* (QAA) gegründet. Diese bündelt seither verschiedene zuvor bestehende Qualitätssicherungsverfahren. Der QAA gehören Vertreter der „funding councils“ und der Hochschulen an, dem Leitungsgremium daneben unabhängige Mitglieder, die Er-

¹⁸ Die Hochschulsysteme und die entsprechenden Qualitätssicherungsmaßnahmen sind in England, Wales und Schottland jeweils etwas unterschiedlich organisiert. Zudem sind die Strukturen der QS und QE je nach analysiertem Bereich (Higher Education, Further Education, Vocational Education – alles kann sich an Hochschulen finden) etwas unterschiedlich organisiert. Wir beziehen uns hier auf das englische Higher Education System.

¹⁹ in England etwa die Gleichsetzung der Polytechnics mit den Universitäten 1993

fahrungen aus den Berufsfeldern mitbringen sollen; ein/e Vertreter/in der Studierenden und eine/r der Regierung haben Beobachterstatus. Aufgabe der QAA ist „to promote public confidence that quality of provision and standards of awards in higher education are being safeguarded and enhanced“ (Frederiks 2001: 42). Daneben gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Initiativen ganz unterschiedlicher Akteure, die über die Qualität an den Hochschulen wachen.

Dabei handelt es sich meist um gemeinsam von den Hochschulen und dem Staat getragene Projekte. Eine zentrale Rolle spielen etwa diverse Berichte, die oft nach dem leitenden Berichtersteller, meist herausragenden Persönlichkeiten, benannt werden (*Roberts-Report, Dearing-Report* etc.). Sie beschäftigen sich typischerweise mit einer aktuellen Fragestellung, wie z.B. „Erweiterung des Hochschulzuges“ oder „Internationalisierung“, treffen aber durchaus auch Feststellungen zur Entwicklung und möglichen Qualitätsverbesserung des Hochschulsystems als Ganzem. Diese Reports bündeln dabei erstens den aktuellen Forschungsstand, zweitens die bereits bestehenden Erfahrungen in den Institutionen und drittens die politischen Zielvorstellungen. Daraus leiten sie Empfehlungen für Reformen ab. Viele dieser Berichte beeinflussen die hochschulpolitische Diskussion maßgeblich.

Zu nennen sind als Akteure schließlich noch die *Professional and Statutory Bodies*, also die Berufsorganisationen, die in Zusammenarbeit mit den Hochschulen Studien- und Lehrgänge entwickeln, Prüfungen abnehmen und Zertifikate vergeben.²⁰ Sie arbeiten meist eng mit der QAA zusammen und können über ihre Kenntnis der Berufspraxis eigene Akzente setzen.

Viele dieser Akteure haben in der einen oder anderen Form auch Programme, um die interne Qualitätssicherung und -verbesserung an den Institutionen zu unterstützen.

Um die sehr heterogen organisierte Arbeit innerhalb der verschiedenen Institutionen zu koordinieren und zu systematisieren, wurde im Mai 2004 die *Higher Education Academy* (HEA) durch einen Zusammenschluss der drei bisherigen Organisationen „Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE)“, „Learning and Teaching Support Network (LTSN)“ und „TQEF National Coordination Team (NCT)“ gegründet.²¹ Ihre strategischen Ziele und Aufgaben sind:

- „To be an authoritative and independent voice on policies that influence student learning experiences
- To support institutions in their strategies for improving the student learning experience
- To lead, support and inform the professional development and recognition of staff in higher education
- To promote good practice in all aspects of support for the student learning experience
- To lead the development of research and evaluation to improve the quality of the student learning experience
- To be a responsive, efficient and accountable organisation“ (HEA 2006).

Die Qualitätsverbesserung ist dabei ihr primäres Ziel und wird explizit von der Qualitätssicherung, die Aufgabe der oben bereits erwähnten QAA ist, abgegrenzt. Ein wichtiger Grund dafür ist:

„QE involves an element of the unexpected as individuals develop and test new approaches to teaching, learning and assessment. QE cannot be systematised and measured as readily as QA. QA can nevertheless contribute valuably to QE by imposing a process of review and reflection, by establishing benchmarks and celebrating and reflecting good practice“ (TQEC 2003: II).

²⁰ Zu einem Beispiel (Central Council for Education and Training in Social Work) siehe Frederiks (2001).

²¹ Die Gründung geht auf einen Bericht des „Teaching Quality Enhancement Committee“ zurück, welches 2002/03 einen Bericht über die interne Qualitätsverbesserung erarbeitete (TQEC 2003).

Die HEA unterstützt ihre Mitglieder (vor allem die Hochschulen) bei der Implementation und der Forschung über neue Lehr- und Lernmöglichkeiten durch die Bereitstellung von Fallbeispielen, fokussierte Forschung zu Spezialthemen und durch Gelder für bestimmte Projekte und Experimente.

Verfahren

In Großbritannien gibt es hochschulübergreifend vor allem drei große Projekte zur Qualitätssicherung:

- Das *Research Assessment Exercise* (RAE) bezieht sich auf die Forschungsleistungen und wird von HEFCE durchgeführt. Dabei wird die Forschungsleistung – vor allem über die Publikationen – aller Mitarbeiter/innen der Hochschulen erhoben und verglichen. Das RAE wurde 1992, 1996 und 2001 durchgeführt. Die nächste Runde, nach einer grundlegenden Reform, ist für 2008 geplant. Die Beurteilung im RAE hat direkte Auswirkungen auf die Finanzierung der Hochschulen: Bei einer schlechten Beurteilung erhalten die Einrichtungen gar keine Forschungsgelder von HEFCE, bei einer sehr guten Beurteilung (5*) immerhin viermal so viel wie eine mit 3b beurteilte Institution.²² (Fredericks 2001: 19)
- Das *National Qualifications Framework* (NQF) wird durch die QAA und unter Beteiligung der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) erarbeitet. Generell findet sich in England weit verbreitet der Versuch, verschiedene Qualifikationsniveaus mit den entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten zu definieren. Damit soll für die enorme Vielfalt von Graden und Diplomen ein transparenter Rahmen geschaffen werden (ebd.: 2001: 43). „Each accredited qualification has an NQF level. If qualifications share the same level this means that they are broadly similar in terms of the demand they place on the learner. However, qualifications at the same level can still be very different in terms of content and duration“.²³ Hochschulniveau beginnt ab Level 4, Level 6 entspricht einem (Honours) Bachelor Degree. Die Hochschulen müssen nachweisen, wie sie die entsprechenden Qualifikationen in ihren Curricula umsetzen. Auch die oben erwähnten Berufsorganisationen überwachen die Qualifikationsniveaus, da viele Abschlüsse, Zertifikate und Diplome direkte Berufsvoraussetzungen sind. Entsprechend kann man das NQF als ein Verfahren zur Qualitätssicherung bezeichnen, da ein bestimmtes, vergleichbares Mindestniveau garantiert werden soll.
- Das *Teaching Quality Assessment* (TQA), durchgeführt gleichfalls durch die QAA, zielte zwar zunächst auch auf die Einhaltung bestimmter festgesetzter Standards ab. Da die Ergebnisse aber veröffentlicht wurden und zur Bildung von Ranglisten herangezogen werden konnten, musste ein möglichst gutes Abschneiden das Ziel jeder Hochschule sein. Finanzielle Auswirkungen, wie beim RAE, waren hier nur im Falle eines wiederholt absolut unterdurchschnittlichen Abschneidens vorgesehen.²⁴ Auf Grund des enorm hohen Aufwandes, der im Rahmen des TQA auf der Ebene der Studiengänge entstand, wurde mittlerweile auf *institutionelle Audits* umgeschaltet.²⁵ Hierbei werden die Hochschulen von einer Expertenkommission auf der Grundlage eines Selbstevaluierungsberichts und von Besuchen zu Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität innerhalb der Hochschule beraten (vgl. Mcghee 2003: 29ff.). Die Besuche fanden früher in Form sogenannter „Snapshot“-Besuche, die drei bis vier Tage dauerten, statt. Mittlerweile können die Gutachter/innen verteilt über einen längeren Zeitraum ihre Besuche vor Ort absolvieren.

²² Dies gilt für das Jahr 1996. Die möglichen Beurteilungen waren 1 (schlecht), 2, 3a, 3b, 4, 5 und 5* (hervorragend).

²³ http://www.qca.org.uk/493_15772.html (Zugriff 12.8.2006)

²⁴ was in der gesamten Zeit nur ein einziges Mal der Fall war

²⁵ Siehe zur Auswertung der Studiengangsauswertung den Bericht „Learning from subject review 1993-2001. Sharing good practice“ der QAA (2002).

Neben diesen externen Hauptinstrumenten gibt es eine Vielzahl weiterer Verfahren zur internen Qualitätssicherung und -verbesserung:

- So stellt die QAA z.B. Leitfäden zur Verfügung, wie sich etwa Programm-Spezifikationen und „Progress files“ am besten gestalten lassen. Beides wurde auf der Grundlage des für die Entwicklung der Qualitätssicherung in England wichtigen „Dearing-Reports“²⁶ eingeführt. Die Programm-Spezifikationen sollen es potenziellen Studierenden erleichtern, sich im Dschungel der Angebote besser zurechtzufinden, indem sie die Inhalte der Studienangebote klar strukturiert präsentieren. Die „Progress files“ geben den einzelnen Studierenden Anhaltspunkte, welche Lernfortschritte sie machen.
- Ebenso erstellt die QAA Leitfäden, wie Good Practice in verschiedenen Bereichen aussieht. Dazu wurden die durchgeführten Audits nach bestimmten Themenfeldern ausgewertet und zu kurzen Papers zusammengefasst. Diese beschäftigen sich z.B. mit Themen wie „Staff support and development arrangements“, „Assessment of students“ oder „Learning support resources“.²⁷
- Die Programm-Spezifikationen dienen wiederum als Benchmarks für die internen Audits, d.h. es wird ein „fitness for purpose“-Ansatz verfolgt. Die Hochschulen werden prinzipiell an den selbstgesetzten Zielen gemessen. Allerdings wird auch überprüft, ob die gesetzten Ziele mit dem entsprechenden Niveau des NQF übereinstimmen.
- Ein „Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education“ (Quality Assurance Agency 2004) wurde in Zusammenarbeit mit den Hochschulen erstellt. Er kann als Leitfaden für das interne Qualitätsmanagement genutzt werden.

Die QAA ist generell bemüht, mit anderen Akteuren möglichst eng zusammenzuarbeiten, um Doppelungen möglichst gering zu halten und gleichzeitig die Qualitätsbeurteilungen auf einer möglichst breiten Basis treffen zu können. Zudem werden viele Empfehlungen auf einer relativ konkreten und ‚kleinteiligen‘ Ebene ausgesprochen. So finden sich bei den Leitfäden etwa Vorschläge zur Gestaltung der Studierendenauswahl, zur Erstellung von Curricula, zum Einsatz von externen Prüfern, zur Aufnahme von nichttraditionellen Studierenden etc. Die Hochschulen haben dadurch die Möglichkeit, sich aus diesen Angeboten die aus ihrer Sicht relevanten Teile herauszusuchen.

Der oben bereits erwähnte, häufige Einsatz externer Prüfer, die zu den Abschlussprüfungen hinzugezogen werden, ist eine traditionelle englische Spezifik. Sie zielt darauf, ein über die Institutionen vergleichbares – nicht gleiches! – Niveau zu garantieren. Die Vorschläge der QAA für deren Einsatz operieren zwar auf einer sehr konkreten Ebene, lassen den Institutionen aber Freiraum zur eigenen Ausgestaltung. So lautet es etwa in dem „Code of Practice“:

„1 An institution should ask its external examiners, in their expert judgement, to report on: i whether the academic standards set for its awards, or part thereof, are appropriate; ii the extent to which its assessment processes are rigorous, ensure equity of treatment for students and have been fairly conducted within institutional regulations and guidance; iii the standards of student performance in the programmes or parts of programmes which they have been appointed to examine; iv where appropriate, the comparability of the standards and student achievements with those of other higher education institutions; v good practice they have identified.

²⁶ Der sog. Dearing Report von 1997 (eigentlich National Committee of Inquiry into Higher Education) hat für verschiedene Themengebiete (z.B. Internationalisierung, Ausbau des Hochschulzugangs, Rolle der Hochschulen für die regionale Entwicklung etc.) auf der Grundlage vorhandener Forschungsergebnisse und Erfahrungen Empfehlungen ausgesprochen, wie die Hochschulen und ihr Kontext zu reformieren seien. Daraus wurden auch verschiedene Forderungen für die Qualitätssicherung abgeleitet. Eine Zusammenfassung aller Empfehlungen des sehr umfangreichen Berichts findet sich unter <http://www.ncl.ac.uk/ncihe/> (Zugriff 13.8.2006).

²⁷ die Leitfäden finden sich unter <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/default.asp> (Zugriff 22.12.2006)

2 Institutions should state clearly and communicate to all concerned the various roles, powers and responsibilities assigned to their external examiners, including the extent of their authority in examination/assessment boards.

3 Prior to the confirmation of marks lists, pass lists or similar documents, institutions will expect external examiners to endorse the outcomes of the assessment(s) they have been appointed to scrutinise.

4 Institutions will make every effort to ensure that their external examiners are competent to undertake the responsibilities defined in their contract.

5 Institutions should define explicit policies and regulations governing the nomination and appointment of external examiners, and premature termination of the contract by either party.

6 Institutional procedures should ensure that potential conflicts of interest are identified and resolved prior to the appointment of external examiners. [...]” (QAA 2004: Section 4, 17ff.).

Das Verfahren der Akkreditierung kommt in England so nicht zum Einsatz.²⁸ Die Hochschulen sind für die Vergabe ihrer Abschlüsse selbst verantwortlich. Wichtig ist hierbei allerdings, dass nicht alle Einrichtungen „degree awarding power“ haben. Dieses Recht besaßen zunächst nur die alten Universitäten; mittlerweile wurde es auf die neuen Universitäten (incl. der ehemaligen Polytechnics) sowie einige andere Institutionen ausgedehnt. Sonstige Bildungsanbieter können allerdings als Franchisenehmer mit diesen Einrichtungen kooperieren. Die Qualität der Abschlüsse muss dabei von den zentralen Institutionen überwacht werden. Will man die Anerkennung seiner Abschlüsse etwa durch die Professional Bodies erreichen, so muss auch mit diesen ein Agreement gefunden werden. Dies entspricht formal in gewisser Weise einer Akkreditierung und ist vollständig unabhängig vom Staat.

Entsprechend der enormen Bandbreite der unterschiedlichen Institutionen im Hochschulbereich finden sich auch bei der Umsetzung von Qualitätssicherung und -entwicklung sehr verschiedene Ansätze. Während an manchen Einrichtungen mit einem großen Anteil an nichttraditionellen Studierenden (Ältere, Teilzeit etc.) vor allem Fragen der Studienorganisation im Mittelpunkt stehen, kümmert man sich in Oxford und Cambridge z.B. stärker um die Bewerbung und die Auswahlverfahren der besten Studienanfänger. Es gibt aber in vielen Hochschulen mittlerweile eigene Abteilungen, die sich mit der Verbesserung der Lehre („Teaching and Learning“) auseinandersetzen.

Innerhalb der Hochschulen kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz. Die meisten Einrichtungen besitzen ein *QM-Handbuch* oder vergleichbares, in dem für die Mitarbeiter/innen – im *Code of Practice* – ihre Aufgaben und Pflichten, aber auch ihre Rechte aufgeführt sind. Hinzu kommen verschiedene „*University Policies*“, die sich auf die Gleichstellung von Frauen und Männern, von Behinderten und anderen Benachteiligten, auf die Forschungsethik, auf Datensicherheit etc. beziehen können. An einigen Einrichtungen finden sich z.B. *Qualitätszirkel*, um diese Papiere zu entwickeln oder ständig zu verbessern. Ein Fallbeispiel zur Einführung von Qualitätszirkeln mit erfahrungsbasierten Handlungsoptionen schildern Hodgkinson/Brown (2003). Sie berichten von der Einführung eines gestuften Systems von Qualitätszirkeln an einer relativ neuen Business School, das Top-down- und Bottom-up-Prozesse verbinden half:

Eine Quality Steering Group unter Leitung des Dekans entwickelte zunächst einen Rahmen. Anschließend wurden Task Groups zu den folgenden Themen (die sich an den Aspekten der QAA-Methode orientieren) eingerichtet: 1. Teaching and learning, 2. student support and guidance, 3. learning resources, 4. the appropriateness of assessment methods in relation to intended learning outcomes, 5. quality management and enhancement, 6. the organisation of the curriculum in delivering the intended learning outcomes. Den Task Groups gehören jeweils mindestens ein Mitglied

²⁸ Zum Vergleich mit den USA und der dortigen Akkreditierung siehe etwa Alderman/Brown (2005).

der zentralen Steering Group sowie Angehörige aller Mitarbeitergruppen (akademisches, administratives, technisches und unterstützendes Personal) an. Innerhalb dieser Task Groups werden Informationen aus weiteren Subgruppen zusammengetragen und Vorschläge entwickelt, die dann in die zentrale Steering Group zurückfließen. Das Verfahren scheint sich großer Akzeptanz zu erfreuen und ist flexibel einsetzbar. Als wichtige Punkte erweisen sich dabei die Arbeitsweise über gut vorbereitete Workshops in Verbindung mit vernetzten Aufgabengruppen, die Auflösung bestehender Grenzen sowohl horizontal als auch vertikal (zwischen den Mitarbeitergruppen und über verschiedene Hierarchieebenen), das Commitment der Leitung, eine gewisse Gelassenheit (Veränderung braucht Zeit) sowie der Stolz auf das bereits Erreichte (Hogkinson/Brown 2003: 350).

Die Verbindung zu den Studierenden ist in England traditionell deutlich enger ausgeprägt als in vielen kontinentaleuropäischen Systemen. Damit einher geht ein relativ gut ausgebautes *Student Support*. An den meisten Einrichtungen haben die Studierenden Mentoren, also Ansprechpartner/innen, die sowohl für die Studienplanung, aber auch darüber hinaus zur Verfügung stehen. Insbesondere an den alten Universitäten geht dies einher mit sehr kleinen Lerngruppen.

Darüber hinaus spielt die *Personalentwicklung* eine wichtige Rolle. Sowohl in Bezug auf die Lehre als auch auf die Forschung bieten viele Universitäten kontinuierliche Weiterbildungen an. Zur Verbesserung der Lehre haben sich die Hochschulen zusammengeschlossen und 2004 gemeinsam mit HEFCE die Higher Education Academy gegründet, ein Zusammenschluss verschiedener bereits existierender Initiativen in dem Feld. Aber auch hier sind die Ansätze und die notwendigen Maßnahmen in den verschiedenen Hochschulen sehr unterschiedlich, wenn man bedenkt, dass im Collegesystem von Oxford und Cambridge zumindest für den Undergraduate-Bereich immer noch die Einzelbetreuung dominiert, während an anderen Einrichtungen die auch in Österreich üblichen Seminargrößen erreicht werden.

Eine weitere wichtige Grundlage der Qualitätssicherung und -verbesserung sind die Zuarbeiten für die verschiedenen, oben beschriebenen nationalen Verfahren. Sowohl die Selbstberichte als auch die Auswertungen der Audits werden innerhalb der Hochschulen genutzt, um Schwächen zu erkennen und gezielt anzugehen. Die „*External Examiners*“, also die klassischen selbstorganisierten Peer-Review-Verfahren, spielen immer noch eine wichtige Rolle. Innerhalb der Departments gibt es ein intensives, wenn auch meist wenig formalisiertes Feedback-Verfahren, entweder auf persönlicher Ebene oder aber über Ansprechpartner für bestimmte Fragen. Generell gibt es ein relativ gut ausgebautes Berichtswesen, was Kerndaten der Hochschulen angeht. Die meisten Informationen werden im Internet veröffentlicht, um so z.B. angehenden Studierenden die Auswahl der Hochschulen, an denen sie sich bewerben möchten, zu erleichtern.

Erfahrungen mit *umfassenden QM-Systemen* wie EFQM oder TQM gibt es vereinzelt, sie sind aber nicht flächendeckend eingeführt. Temple (2005) kritisiert das EFQM-Modell als eine „Management-Mode“ (im Sinne Birnbaums 2001) und für die Anwendung in Hochschulen als unangemessen. Erstens widerspreche der Ansatz generellen Management-Erfahrungen, zweitens sei er insbesondere für den Kontext der Hochschulen nicht adäquat:

- Zum ersten Punkt: Dem EFQM-Modell liege als unausgesprochene Annahme zugrunde, dass es einen konfliktfreien Weg gibt, die Organisationsprioritäten zu setzen und damit eine für alle Stakeholder gültige Auffassung davon, was Qualität sei, zu finden. Dies sei unrealistisch und apolitisch. Zudem sei der ganzheitliche Ansatz „the exact opposite of ideas of empowerment, flexibility and organisational entrepreneurialism“ (Temple 2005: 268).
- Zum zweiten Punkt: Temple sieht für die Hochschule die Vorstellung von „Kunden“ als nicht haltbar. Mit dem EFQM-Modell verliere die Qualitätsdiskussion innerhalb der Hochschulen jeden Referenzpunkt jenseits einer zufriedenstellenden „buyer-seller relationship“ (ebd.: 269). Lehren

und Lernen habe eben keine „Kunden“. Er warnt deshalb davor, auf Grund äußeren Drucks ein solches Modell einzuführen und prognostiziert (mit Birnbaum 2001) ein ebenso schnelles Verschwinden wie Kommen des EFQM-Ansatzes. Stattdessen spricht er sich für einen „emergent approach“ aus, der sich für bottom-up-Prozesse und eine starke Berücksichtigung der jeweiligen Institutionskultur ausspricht.

Allerdings besitzen die meisten Einrichtungen mittlerweile *zentrale Stabsstellen* für die Qualitätssicherung und -entwicklung, die übergreifende Strategien verfolgen. Zwar verbleibt weiterhin ein Großteil der Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Ebene der Studiengänge, Institute etc. Doch wird dieses vor allem aus zwei Gründen unterdessen stärker koordiniert als früher: Ein interner Grund ist die verstärkte Modularisierung des Studienangebotes, die eine größere Vergleichbarkeit und Koordination über verschiedene Teile der Hochschulen hinweg erfordert. Ein externer Grund ist die oben bereits erwähnte verstärkte Accountability, die eine kohärente Darstellung der Qualitätsarbeit nach außen hin verlangt.²⁹

Die QS/QE-Aktivitäten werden an den englischen Hochschulen und in den einschlägigen Fachdebatten sehr kritisch diskutiert. Hauptkritikpunkte sind dabei die Orientierung an Accountability und Kontrolle statt der gezielten Verbesserung von Forschung und Lehre. Dies basiere auf einer veralteten Vorstellung von der zentralen Planbarkeit komplexer Organisationen und Prozesse und führe bei den Hochschulangehörigen zu Vertrauens- und Sinnverlust (Morley 2003). Amaral kommt in einem internationalen Vergleich zu der Einschätzung, dass das englische System die geringste Unterstützung bei den Hochschulangehörigen erfährt. Eine ähnlich kritische Sicht vertreten z.B. auch Beart/Shipman (2005). Sie konstatieren einen generellen Vertrauensverlust durch die aktuellen Entwicklungen in ganz Europa, sehen aber England als negativen Vorreiter.

Die Vorwürfe waren und sind ein hoher bürokratischer und finanzieller Aufwand bei gleichzeitig geringem Ertrag. Brown (2004: 136) spricht etwa von dem „nearly farcical, and certainly serious, waste of effort that so much of post-1992 quality assurance has represented“. So wurden die Kosten für eine Runde des TQA auf 300 Millionen Pfund geschätzt (Baty 2002), während gleichzeitig nur 0,8% der knapp 2.000 besuchten Departments (also 15) nicht den Anforderungen entsprachen, ein einziges auch beim zweiten Besuch nicht. Verschiedene Autoren gehen davon aus, dass vor allem die externen Qualitätsbewertungen kaum zu Verbesserungen in den Einrichtungen führen (z.B. Newton 1998). Allgemein herrscht die Vorstellung vor, dass die externe Qualitätssicherung primär der Accountability diene, nicht der Verbesserung, dass es also vor allem um einen steigenden, wenn auch indirekten Einfluss der Politik auf die Hochschulen gehe.³⁰ Ein großes Problem war zusätzlich die Parallelität der verschiedenen Verfahren, die in einer enormen Arbeitsbelastung resultierte.

Dies hat zu einer permanenten Reform der Instrumente geführt. In den letzten Jahren wurden praktisch jährlich neue Institutionen gegründet bzw. aus der Zusammenlegung älterer gebildet; Verfahren wurden einmal ausgeweitet, dann wieder zusammengeschmolzen. Parry (2002) spricht von nicht weniger als zehn signifikant verschiedenen „quality regimes“ in der Zeit von 1992 bis 2002. Die meisten Hochschulen stehen deshalb der externen Qualitätssicherung relativ skeptisch gegenüber und setzen eher auf interne Verfahren und Hochschulautonomie.

²⁹ Als Beispiel sei auf das Quality Framework der Napier University Edinburgh (www.napier.ac.uk/qes/) oder die Quality Management Strategy der Metropolitan University London (<http://www.londonmet.ac.uk/services/quality-&-standards/q&s.cfm>) verwiesen.

³⁰ Für die Forschung sieht Willmott (2000) z.B. das RAE als „quasiobjektive“ Legitimierung der Kosteneinsparung.

Mit der QAA ist in Großbritannien eine relativ starke zentrale, allerdings nicht staatliche Behörde eingerichtet worden, die über die Qualität aller Universitäten wacht. Jede Universität muss sich alle fünf Jahre einem institutionellen Audit unterziehen, dessen Ergebnis im Internet veröffentlicht wird und damit von jedermann eingesehen werden kann. Allerdings findet sich auch hier eine breite Kritik am großen bürokratischen Aufwand. Diese inspiriert wiederum den Wunsch, lieber hochschulinterne Verfahren stärker zu stützen, die besser an die jeweiligen Strukturen und Erfordernisse angepasst sind. Dies hat im Ergebnis dazu geführt, dass die Universitäten auch intern Qualitätsmanagementsysteme der einen oder anderen Art – Begriffe sind hier „quality assurance“, „quality enhancement“, „quality maintenance“, „quality frameworks“ etc. – eingeführt haben.

Die Quality Assurance Agency bemüht sich stärker, auf die Bürokratiekritik zu reagieren. Sie sucht die enge Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und erarbeitet Empfehlungen, die den Hochschulen die Möglichkeit geben, sich die aus ihrer Sicht relevanten Teile herauszusuchen. Traditionell ist in England die Betreuung der Studierenden stärker ausgeprägt. Dem entspricht ein relativ gut ausgebauter Student Support. Herkömmliche Einrichtungen wie das Mentorensystem werden verbunden mit neueren Initiativen, so wenn es in vielen Hochschulen mittlerweile eigene „Teaching and Learning“-Abteilungen gibt oder von den Hochschulen gemeinsam die Higher Education Academy gegründet wurde. Die Daten und Einschätzungen aus externen Audits werden hochschulintern für Schwachstellenanalysen ausgewertet. Generell gibt es zu den Kerndaten der Hochschulen ein vglw. gut ausgebauten Berichtswesen. Die meisten Informationen werden im Internet veröffentlicht.

Fazit

Die englischen Hochschulen besaßen traditionell ein hohes Maß an Autonomie. Die Verwaltung ihrer Qualität basierte erstens auf der Vorstellung eines professionellen Handelns im ursprünglichen Sinne von Professionen (Parsons 1968) und einer „academic culture“, zweitens auf der selbstorganisierten Kontrolle durch Peers. Die in den 1990er Jahren eingeführten Verfahren der externen Qualitätssicherung bei gleichzeitig schlechter werdenden Arbeitsbedingungen wurden und werden daher von vielen Hochschulangehörigen ausgesprochen skeptisch betrachtet. Erfahrungen mit umfassenden QM-Systemen wie EFQM oder TQM gibt es nur vereinzelt. Doch besitzen die meisten Hochschulen mittlerweile zentrale Stabsstellen für die Qualitätssicherung und -entwicklung.

Als genereller Eindruck lässt sich festhalten, dass vor allem die etwas weniger renommierten Einrichtungen stark auf ein öffentlich wahrnehmbares Qualitätsmanagement setzen, um so ihr Image zu verbessern. Dies ergibt sich durch die Konkurrenzsituation auf dem Bildungsmarkt. Die Hochschulen können sich allein durch die öffentlichen Zuwendungen und die Studiengebühren der inländischen Studierenden nicht finanzieren.³¹ Erst über das Anwerben ausländischer Studierender und die Einrichtung von zahlungspflichtigen Zusatzangeboten lassen sich die Kosten komplett decken. Je höher das Ansehen, desto höhere Gebühren können erhoben werden. Das Ansehen wiederum ergibt sich zunächst auf Grund von Traditionen: Oxford und Cambridge, aber auch einige andere Universitäten mit einer langen Geschichte werden allgemein als Spitzenuniversitäten gesehen. Dies wird auch durch den zweiten Faktor, das Abschneiden der Einrichtungen bei den oben erwähnten nationalen RAEs und TQAs, meist bestätigt. Für die weniger bekannten Einrichtungen dienen, da ihnen die historische Aura fehlt, diese beiden Messungen als der wichtigste Faktor. Drittens schließlich können sich die Hoch-

³¹ Allerdings wurde 2006 die bisher bestehende Höchstgrenze für die von Inländern zu zahlenden Studiengebühren deutlich erhöht, so dass sich hier in Zukunft eine Veränderung ergeben könnte.

schulen und Colleges durch Öffentlichkeitsarbeit und den Hinweis auf eine starke Qualitätsorientierung (meist in der Lehre) in der externen Wahrnehmung verbessern.

3.1.2. USA

Das US-amerikanische Hochschulsystem gilt vielerorts als einer der zentralen Orientierungspunkte für aktuelle Reformen (Fallon 2002; Rhoades/Sporn 2002; Weiler 2002; Lenhardt 2005). Dafür gibt es verschiedene Gründe. Erstens dominieren die Universitäten der USA mit ihrem enormen Forschungsoutput in vielen Bereichen den Forschungsstand.³² Zweitens schneiden Einrichtungen aus den USA auch in internationalen Rankings hervorragend ab.³³ Drittens haben die USA eine recht hohe Hochschulbildungs-Beteiligungsquote, und auch der allgemeine Zugang zum Hochschulsystem ist im Vergleich zu vielen europäischen Ländern relativ egalitär (Douglass 2004). Viertens schließlich wird angenommen, dass die USA schon Entwicklungen durchlaufen haben, die z.B. in Deutschland oder Österreich erst noch bevorstehen oder gerade erst beginnen.³⁴ Insgesamt ist dabei allerdings zu berücksichtigen, dass das Hochschulsystem in den USA ausgesprochen heterogen ist, so dass es *den* „american way“ im Hochschulsektor nicht gibt.

Akteure

In den USA ist die Lage noch etwas unübersichtlicher als in Großbritannien (Cook 1999: 137). Auch hier nimmt der Staat keinen direkten Einfluss auf die Qualität der Hochschulen.³⁵ Die einzelnen *Bundesstaaten* sind zwar für die Zulassung der Institutionen zuständig – je nachdem, ob die Institution privat oder staatlich ist, wird dies als „licensed“ bzw. „authorised to operate“ bezeichnet. Doch achten die Bundesstaaten vor allem auf die finanzielle Stabilität und die Einhaltung bestimmter Gesetze. Eine Akkreditierung, das zentrale Verfahren zur Sicherung der Hochschulqualität in den USA, ist dagegen für die Zulassung durch die Bundesstaaten keine notwendige Voraussetzung.

Allerdings kommt die Politik doch noch indirekt ins Spiel. Ein zweiter politischer Akteur neben den Bundesstaaten, welche die Institutionen zulassen, ist die *Bundesregierung*. Sie hat zwar nicht das Recht, direkten Einfluss auf die Hochschulen und die Gestaltung der Programme, Curricula oder Abschlüsse zu nehmen. Doch ist sie der wichtigste Geldgeber für die Studierendenunterstützung (im Jahr 2002 immerhin 69 Milliarden Dollar) sowie die Forschungsfinanzierung, und das United States Department of Education (USDE) anerkennt („recognises“) Akkreditierungsagenturen. Die Bundesregierung vergibt Geld nur an Hochschulen, die durch von ihr *anerkannte Akkreditierungsinstitutionen* akkreditiert sind. Es existiert also ein zweistufiger Prozess:

³² Dass hierbei auch die englische Sprachdominanz eine Rolle spielt, ist sicherlich nicht zu verleugnen. Fast alle international anerkannten Fachzeitschriften erscheinen in englischer Sprache, was u.a. auch beim folgenden Punkt eine wichtige Rolle spielt.

³³ Vgl. die internationalen Hochschulrankings von Times Higher Education Supplement (THES 2005) und der Shanghai Jiao Tong University (2005). Dies muss allerdings, anders als häufig angenommen wird, kein Indikator für ein insgesamt gutes Hochschulsystem sein. Auf Grund der großen Heterogenität könnte das US-amerikanische System insgesamt auch schlechter sein als andere Systeme, die keine „Eliteuniversitäten“ aufweisen, dafür aber insgesamt einen relativ hohen Standard aufweisen.

³⁴ So etwa die Entwicklung hin zur „Entrepreneurial University“ (Clark 1998).

³⁵ Die Bezeichnung „Hochschule“ umfasst hier eine heterogene Menge von Anbietern im Bereich der sogenannten Higher Education.

- Das USDE anerkennt diejenigen Akkreditierungsinstitutionen, die sich selbst einer Qualitätsprozedur unterwerfen und bestimmte Standards einhalten.
- Diese anerkannten (daneben aber auch andere) Akkreditierungsinstitutionen wiederum akkreditieren Hochschulen, wobei das Verfahren hier dem allgemeinen Standard folgt (bzw. es ihn selbst gebildet hat): Selbstreport, Besuch einer Kommission, Report.

Das *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), eine private Alternative, anerkennt ebenfalls Akkreditierungsinstitutionen, was aber vor allem akademische Legitimität verspricht:

„CHEA recognition confers an academic legitimacy on accrediting organisations, helping to solidify the place of these organisations and their institutions and programmes in the national higher education community. USDE recognition is required for accreditors whose institutions or programmes seek eligibility for federal student aid funds” (Eaton 2004: 68).

Die Akkreditierungsorganisationen sind also formal unabhängig vom Staat, aber „for the past 50 years, accrediting organisations and the federal government have sustained a partnership relationship in which the federal government relies on accrediting organisations for judgments about the quality of institutions and programmes” (ebd.: 66).

Es gibt eine Vielzahl an Institutionen/Organisationen, die sich daneben auf die eine oder andere Weise um Qualitätsentwicklung kümmern. Allerdings haben diese Institutionen z.T. sehr unterschiedliche Perspektiven.³⁶ Eine Anlaufstelle ist z.B. die *American Society for Quality* (ASQ). Sie bietet eine große Bandbreite an verschiedenen Instrumenten an, so etwa Cause Analysis Tools, Evaluation and Decision-Making Tools, Process Analysis Tools, Basic Quality Tools, Data Collection and Analysis Tools, Idea Creation Tools, Project Planning and Implementing Tools und New Management and Planning Tools. Hinzuweisen ist auf die Tatsache, dass viele der Organisationen, z.B. die ASQ oder das Baldrige National Quality Program des National Institute for Standard and Technology, nicht allein für den Hochschulbereich zuständig sind, sondern meist für den gesamten Bildungsbereich, oftmals sogar für andere ‚Wirtschaftszweige‘. So sind Zielgruppen der ASQ neben dem Bildungsbereich auch die Verwaltung, das Gesundheitssystem, Manufacturing und Services.³⁷

Verfahren

Die *Akkreditierung* als zentrales *Qualitätssicherungsverfahren* hat in den USA eine lange Geschichte. Sie wird verstanden als übergreifendes, bereits seit langem erprobtes Modell (über 100 Jahre, vgl. Eaton 2004),³⁸ bei dem es vor allem um die Garantierung von Mindeststandards geht. Die Akkreditierungsinstitutionen sind unabhängig von der Regierung und auf drei Ebenen angesiedelt: Es gibt regionale, nationale und spezialisierte bzw. (im ursprünglichen Wortsinn) professionelle Agenturen. Während die regionalen und nationalen vor allem ganze Institutionen akkreditieren, beschränken sich die spezialisierten Agenturen auf Studienprogramme. Das gesamte Verfahren wird als selbstorganisierte Qualitätsbindung des Higher-Education-Sektors angesehen.

Von Interesse ist dabei, dass es für die Kommissionen keine normativen Standards gibt: „Durch das Design und die Anwendung erlauben die Kriterien eine unglaubliche Vielfalt, selbst bei Einrich-

³⁶ Eine umfangreiche, aber längst nicht vollständige Liste ist unter <http://www.nltf.com/html/lib/assoc/index.htm> erhältlich.

³⁷ vgl. http://www.asq.org/links/educational_quality.html

³⁸ Cook (1999: 138) spricht davon, dass das aktuelle Modell, mit gewissen Anpassungen, seit etwa 50 Jahren besteht.

tungen desselben Typs; sie fördern das Experimentieren“ (Cook 1999: 141). Zudem werden die genauen Ergebnisse nicht publiziert – es sei denn, die Hochschule möchte dies ausdrücklich.

Nur Hochschulen, die durch anerkannte Akkreditierungsinstitutionen akkreditiert sind, können für sich Forschungsgelder einwerben, und nur Studierende dieser Hochschulen können sich für staatliche Unterstützungsleistungen bewerben.

Für die Hochschulen ist die Akkreditierung – ob durch staatlich anerkannte oder nicht anerkannte Akkreditoren – zwar nicht gesetzlich vorgeschrieben, doch gibt es kaum eine Institution, die nicht in irgendeiner Weise akkreditiert ist. Denn sowohl Arbeitgeber als auch, beim Hochschulwechsel, andere Hochschulen achten darauf und akzeptieren in der Regel nur Leistungsnachweise und Abschlüsse von akkreditierten Einrichtungen. „Somit ist Akkreditierung in der Praxis obligatorisch“ (Cook 1999: 138).

Hinsichtlich der *Qualitätsentwicklung* ist der Ansatz in den USA generell ein anderer als in den meisten europäischen Ländern: Es wird sehr viel stärker auf eine strategische Planung gesetzt als auf Qualität (Rhoades/Sporn 2002): Vor allem die „Produktivität“ soll gesteigert werden. Zentrale Fragen sind, wo es Gelder gibt, wo sich Nachfrage findet, etc. Dies resultiert aus der sehr viel stärkeren marktwirtschaftlichen Orientierung der meisten US-amerikanischen Universitäten und einer stärkeren Orientierung an Accountability: „Quality assurance in the U.S. has never been taken to mean a high standard of comparable quality across institutions“ (Rhoades/Sporn 2002: 376).

Eine wichtige Rolle spielen zudem *Ranking*-Ergebnisse, die meist von privaten Medien der Öffentlichkeit präsentiert werden.³⁹ Durch die Orientierung an der Hochschulproduktivität und den Rankingpositionen wird ein – allerdings nicht institutionalisierter – Druck aufgebaut. Gleichzeitig verlangt niemand, dass ein Two-year-College mit Harvard konkurrieren kann. Entsprechend soll Qualität im Sinne von „fitness for purpose“ entwickelt werden.

Innerhalb der Einrichtungen stellt sich die Situation noch etwas heterogener dar als in Großbritannien, da auch die Hochschullandschaft noch zersplitterter ist. Nahezu flächendeckend wird die Befragung von Studierenden eingesetzt. Sie hat auch für die Lehrenden Konsequenzen. Eine schlechte Bewertung kann z.B. zur Verweigerung eines Tenure Track, also der Festanstellung nach einigen Jahren Probezeit, führen. Darüber hinaus wird ein großer Schwerpunkt auf Fragen der Gleichberechtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen gesetzt. Hier finden sich in praktisch allen Einrichtungen gesonderte Organisationseinheiten und auch Beschwerdestellen, die etwaigen Benachteiligungen entgegenwirken.

Qualitätsmanagement im engeren Sinne – meist unter dem Begriff „continuous quality improvement“ – wird zunehmend von professionellen Organisationen durchgeführt. Doch zielt dieses häufig ausschließlich auf die nicht-akademische Seite, also die Verwaltung der Universitäten (Rhoades/Sporn 2002: 377). Was sich allerdings immer öfter findet, ist die kontinuierliche Begleitung der Hochschulen durch die sie akkreditierenden Institutionen, wobei, wie oben schon erwähnt, eine große Bandbreite an verschiedenen, auch umfangreicheren, Qualitätsinstrumenten zum Einsatz kommt. Es gibt also eine relativ starke Verflechtung der verschiedenen Evaluations- und Akkreditierungsebenen.

Ein Beispiel: Die North Central Association of Colleges and Schools (NCA) ist eine von sechs regionalen institutionellen Akkreditoren. Sie hat verschiedene Kommissionen, von denen sich eine, die Higher Learning Commission, um die Hochschulen kümmert. Die Kommission bzw. ihre Arbeit ist wiederum auf der höchsten Ebene durch das „Department of Education“ und den „Council on Higher Education Accreditation (CHEA)“ anerkannt. Die NCA akkreditiert einerseits Hoch-

³⁹ Als das wichtigste Ranking kann das von *US News and World Report* publizierte gelten.

schulen,⁴⁰ bietet aber auch verschiedene Management-Instrumente wie TQM, ISO 9000 und Baldrige Criteria⁴¹ an. Insbesondere über das von ihr initiierte Academic Quality Improvement Program (AQIP) wird versucht, eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung in den Mitgliedshochschulen zu installieren. Dies führt zu einer alternativen Form der Akkreditierung, die statt seltener größerer Besuche auf kleinere kontinuierliche Checks setzt.

Insofern ergibt sich im Gegensatz zu den meisten Lösungen in Europa eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den dann gar nicht mehr so externen Gutachtern und den Institutionen. Allerdings hat der starke Einfluss professioneller Qualitätsentwickler dazu geführt, dass mittlerweile aus den Hochschulen heraus Klagen über eine zu starke Orientierung an übergeordneten Managementsystemen laut werden. „Business values are rapidly replacing educational values at an unprecedented rate“ (Edler 2003: 1).

Die Zahlen über die Durchdringung mit *TQM* in den USA gehen weit auseinander. Kanji et al. (1999) berichten, dass immerhin 70% der von ihnen befragten US-Institutionen in den letzten zehn Jahren Erfahrungen mit TQM in der einen oder anderen Form gemacht haben. Koch (2003) und Rhoades/Sporn (2002: 377) berichten, wie erwähnt, dass sich TQM vornehmlich in den nicht-akademischen Bereichen der Hochschulen findet. Allerdings zeigt Klocinski (1999), dass fast zwei Drittel der Hochschulinstitutionen, die 1991 TQM nutzten, dies bis 1996 schon wieder aufgegeben hatten. Koch führt für den dadurch eher geringen Stellenwert des TQM in den US-amerikanischen Hochschulen zwei Hauptgründe an: Erstens sei die akademische Kultur nicht vereinbar mit TQM. Die akademische Kultur hebe stark auf Freiheit und Autonomie ab, sei zum Großteil durch unbefristete Stellen und Vertrauensbeziehungen gekennzeichnet sowie durch die wechselseitige Evaluation geprägt (neben der studentischen Lehrevaluation werden auch die Studierenden durch Noten etc. evaluiert, was im Endeffekt dann zu einer Verzerrung des „evaluation channels“ führen kann). Zweitens sei bei Hochschulen nicht eindeutig bestimmbar, was ihr „Produkt“ sei. Zu heterogen seien die verschiedenen Resultate, und entsprechend ließe sich TQM praktisch nicht anwenden. (Koch 2003: 329-332)

Aufschlussreich ist, dass sich gerade bei den sehr renommierten Universitäten die Qualitätsorientierung vor allem zwischen den Zeilen findet, so etwa nebenbei in den Mission-Statements. Dabei kommt eine sehr selbstbewusste Haltung zum Vorschein. Die Universität Stanford hat z.B. ein Papier mit Verhaltensregeln für externe Auditoren (Stanford University 2005). In diesem wird genau erklärt, wie sie sich zu verhalten haben, damit die Universitätsangehörigen möglichst wenig gestört werden. Entsprechend setzt man auch lieber auf eine interne Audit-Einheit. Insgesamt wirken die Verfahren im Vergleich zu Großbritannien und den kontinentaleuropäischen Erfahrungen deutlich dezentraler. Zu-

⁴⁰ Sie hat fünf Kriterien entwickelt, die der Akkreditierung zugrundeliegen: 1. „Mission and Integrity. The organization operates with integrity to ensure the fulfillment of its mission through structures and processes that involve the board, administration, faculty, staff, and students.” 2. “Preparing for the Future. The organization’s allocation of resources and its processes for evaluation and planning demonstrate its capacity to fulfill its mission, improve the quality of its education, and respond to future challenges and opportunities.” 3. “Student Learning and Effective Training. The organization provides evidence of student learning and teaching effectiveness that demonstrates it is fulfilling its educational mission.” 4. “Acquisition, Discovery and Application of Knowledge. The organization promotes a life of learning for its faculty, administration, staff, and students by fostering and supporting inquiry, creativity, practice, and social responsibility in ways consistent with its mission.” 5. “Engagement and Service. As called for by its mission, the organization identifies its constituencies and serves them in ways both value.” (Higher Learning Commission 2003: 5-7).

⁴¹ “The Baldrige Criteria for Performance Excellence provide a systems perspective for understanding performance management. They reflect validated, leading-edge management practices against which an organization can measure itself. With their acceptance nationally and internationally as the model for performance excellence, the Criteria represent a common language for communication among organizations for sharing best practices.” URL: http://www.quality.nist.gov/Business_Criteria.htm (Zugriff 27.12.2006).

mindest findet sich an kaum einer Hochschule ein übergeordnetes Qualitätsmanagement-System, das Ziele und Maßnahmen zentral bündelt und im Sinne einer Quality Policy der Universität umsetzt. Qualitätssicherung und -entwicklung finden vielmehr in den einzelnen Departments oder Faculties statt. Was sich dagegen auf zentraler Hochschulebene finden lässt, sind z.B. Bildungsangebote unter „human resources“ etc.

Fazit

Die Qualitätssicherungs- und verbesserungslandschaft ist in den USA deutlich zersplitterter als in den meisten europäischen Ländern. Zwar garantieren die breit akzeptierten und eingesetzten Rankings verschiedener kommerzieller Anbieter eine intern relativ gute Vergleichbarkeit der Angebote und einen gewissen Wettbewerb zwischen den Institutionen. Für Außenstehende und den internationalen Vergleich sind die aktuell eingesetzten Verfahren aber nur bedingt brauchbar.

Einen großen Vorteil scheint das US-amerikanische System jedoch dadurch zu besitzen, dass der bürokratische Aufwand deutlich geringer ist als in vielen ‚neueren‘ Systemen anderer Länder. Re-Akkreditierungen werden z.B. häufig erst nach zehn Jahren wieder fällig. Für die einzelnen Institutionen bietet dieses System eine vergleichsweise große Flexibilität, die eine Qualitätsentwicklung begünstigt, die an die je eigene Strategie der Hochschule angepasst ist.

Dabei scheint ein etwas anderes Verständnis von Standards vorzuherrschen: nicht als für alle gleiche Regelungen und Normen, sondern als „ein Konsens zwischen Personen [...] Die Peers können die Normen nicht genau definieren, hätten aber ein Feeling, eine dezidierte Meinung zu Qualitätsstandards. Das bewußte Setzen auf die subjektive Einschätzung von für kompetent erachteten Personen sei der Kern“ des amerikanischen Verfahrens.⁴²

Auf Grund der langen Erfahrungen, des relativ spärlichen Einsatzes, der verbreiteten Vorstellung eines fairen Wettbewerbs, welcher Leistung belohne, und der gleichzeitig größeren institutionellen Verbundenheit findet die Qualitätssicherung und -entwicklung in den USA eine relativ starke Akzeptanz (Cook 1999: 136f.). Allerdings werden auch in den USA Klagen laut, dass die Akkreditierungsagenturen zunehmend auf die Einführung von TQM drängen und damit eine schleichende „reduction of educational values to corporate values“ (Edler 2003: 2) einhergehen würde.

Insgesamt ist QS/QE in den USA gekennzeichnet durch die wettbewerbliche Grundorientierung des Higher-Education-Sektors, weitestgehende Staatsferne bei gleichzeitiger indirekter staatlicher Veranlassung, Unterordnung unter Prozesse strategischer Planung und vorrangiger Orientierung an Accountability, Vielfalt der Akteure, Dezentralität und Ebenenverflechtung.

3.1.3. Deutschland

Die Qualitätssicherung und -entwicklung wird in Deutschland von staatlichen hochschulpolitischen Akteuren, intermediären Einrichtungen verschiedener Art und den Hochschulen selbst betrieben. Es lassen sich dreierlei verschiedene QS/QE-Modi unterscheiden: (a) ein überregional strikt durchstrukturierter, (b) ein semistrukturierter und (c) ein von örtlicher Eigeninitiative abhängiger Modus.

⁴² Jürgen Lüthje im Kommentar zu einem Vortrag von Cook (1999), dokumentiert ebd.

Akteure

Die *staatlichen hochschulpolitischen Akteure* sind im Wesentlichen die Kultusministerkonferenz (KMK), in der sich die Landeskultusminister zusammengeschlossen haben, und die Landeshochschulministerien. Diesen kommt auf Grund der Kultushoheit – als Kern der Eigenstaatlichkeit der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – eine zentrale Rolle zu. Seit Beginn der 1990er Jahre treiben KMK und Landeshochschulministerien die Debatte über Qualitätssicherung und -entwicklung voran. Parallel dazu kürzten sie die Hochschulhaushalte – in jedem Falle real, weithin auch nominal. Am Beginn der Qualitätsthematisierung standen die Debatten um die Qualität der Lehre und dementsprechend die Durchsetzung regelmäßiger Lehrevaluation und -berichterstattung. Mittlerweile ist, im Zuge der Deregulierungsdiskussionen und des Bologna-Prozesses, die Akkreditierung in den Mittelpunkt der Aktivitäten gerückt. Der Bund ist in Folge seiner beschränkten Kompetenzen in der Hochschulpolitik auf flankierende Aktivitäten verwiesen. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft fördert seit 1998 ein bei der Hochschulrektorenkonferenz angesiedeltes Projekt „Qualitätssicherung im Hochschulbereich“ (Projekt Q), das durch Veranstaltungen und Publikationen ein wichtiger Akteur der Kommunikation über QS/QE-Prozesse geworden ist.⁴³

Die wichtigsten *intermediären Einrichtungen*, die sich mit Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung befassen, sind zunächst einige hochschulpolitisch vergleichsweise einflussreichen Akteure:

- die *Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*, der Zusammenschluss nahezu aller öffentlichen Hochschulen in Deutschland. Sie wirkt vornehmlich über Empfehlungen;
- der *Wissenschaftsrat*, ein Beratungsgremium, das sich aus Wissenschaftler/inn/en und Vertretern der Wissenschaftsministerien der Länder und des Bundes zusammensetzt. Der Wissenschaftsrat evaluiert und begutachtet entsprechend eines Jahresprogrammes einzelne Wissenschaftseinrichtungen, komplette Fächer bzw. Fächergruppen oder regionale Wissenschaftslandschaften. Indirekt evaluative Aufgaben nimmt er wahr, indem er zur Erfüllung der Bund-Länder-Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau Empfehlungen dazu erteilt, welche Hochschulbauvorhaben und Großgeräteanschaffungen prioritär behandelt werden sollen. Daneben ist der Wissenschaftsrat Akkreditierungsagentur für private Hochschulen, wobei deren erfolgreiche Akkreditierung Voraussetzung für ihre staatliche Anerkennung ist;
- die *Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung (BLK)*⁴⁴. Sie koordiniert die Erfüllung der Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, wie sie nach Grundgesetz bestehen (bzw. bis zur Föderalismusreform 2006 bestanden). Unter anderem beschließt (beschloss) sie über Sonderprogramme des Bundes, mit denen dieser die Hochschulentwicklung in den Ländern fördert;
- die *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)* als Selbstverwaltungsorgan der deutschen Forschung mit dem Auftrag der Allokation beträchtlicher öffentlicher Forschungsmittel. Sie erzeugt als Nebeneffekt ihrer Bewilligungsentscheidungen wichtige Informationen über die Verteilung der Leistungsfähigkeiten innerhalb des deutschen Wissenschaftssystems (vgl. DFG 2006). Durch ein von der DFG im Jahre 2005 gegründetes Institut für Forschungsinformation und Qualitätssiche-

⁴³ Vgl. <http://www.hrk.de/156.htm>, zu den Projektpublikationen (z.T. im Volltext verfügbar) <http://www.hrk.de/publikationen/index.php?special=q&action=limit&Sessions=969c32d9267282e0c20fcd66f4a1112b>; desweiteren auch das im Rahmen des Projekt Q vom Hochschul-Informationssystem (HIS) betriebene EvaNet: <http://evanet.his.de/evanet/index.html>

⁴⁴ Sie wird demnächst ersetzt durch eine Gemeinsame Wissenschaftskommission (GWK) mit eingeschränkteren Kompetenzen.

zung (IFQ) soll die Transparenz innerhalb der deutschen Forschungslandschaft gesteigert werden.⁴⁵

Im Laufe der 1990er Jahre waren diverse *Evaluationsagenturen* gegründet worden, z.B. die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen oder die Zentrale Evaluationsagentur (ZEVA). Norddeutsche Hochschulen gründeten gemeinsam den Norddeutschen Evaluationsverbund, um ihre Studiengänge gegenseitig, d.h. selbstorganisiert evaluieren zu können; ebenso arbeitet der „Mitteldeutsche Universitätsverbund“ der Universitäten Halle-Wittenberg, Jena und Leipzig. Diese sind im Auftrag von Landesregierungen oder von Hochschulen mit der Durchführung bzw. administrativen Unterstützung von Evaluationsaktivitäten befasst. Evaluiert werden dabei meist Fächer bzw. Studiengänge.

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts findet eine flächendeckende Umstellung von der bisherigen ministeriellen Genehmigung auf die Akkreditierung der Studiengänge statt. Die Landesministerien verzichten zunehmend auf eine detaillierte Prüfung von Studiengängen zu Gunsten der Akkreditierung durch *Akkreditierungsagenturen*. Zu diesem Zweck wurde von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz ein zentraler *Akkreditierungsrat* berufen. Dieser erlässt Akkreditierungsregeln,⁴⁶ zertifiziert Akkreditierungsagenturen und akkreditiert in Einzelfällen auch selbst Studiengänge. Die Agenturen sind die aktivsten Akteure innerhalb des Akkreditierungsgeschehens. Sie sind typischerweise nicht staatlich gegründet, privatrechtlich organisiert und stehen im Wettbewerb miteinander.

Neben den staatlichen und intermediären Akteuren im deutschen Hochschulwesen sind es naturgemäß vor allem die *Hochschulen* selbst, die QS/QE-Entwicklungen vorantreiben.

Indirekte Akteure der Qualitätsentwicklung sind in Deutschland schließlich die *Medien* durch eine Vielzahl von nahezu regelmäßig veröffentlichten Rankings. Viele Hochschulen nutzen diese Rankings als Gradmesser ihrer öffentlichen Wahrnehmung.⁴⁷

Verfahren

Wie eingangs erwähnt, lassen sich (a) ein überregional strikt durchstrukturierter, (b) ein semistrukturierter und (c) ein von örtlicher Eigeninitiative abhängiger Modus der Qualitätssicherung und -entwicklung im deutschen Hochschulwesen unterscheiden. Die in den Gruppen (a) und (b) zusammenfassenden Aktivitäten sind vornehmlich Verfahren externer QS/QE bzw. verbinden interne mit externen Verfahren; Gruppe (c) umfasst interne QS/QE-Aktivitäten.

Zu (a): überregional durchstrukturierter QS/QE-Modus: Auf überregionaler Ebene durchstrukturiert ist seit geraumer Zeit die *Akkreditierung*. Dabei sind Studiengangs- und institutionelle Akkreditierungen zu unterscheiden.

Im Zuge der Entstaatlichung verzichten die Landesministerien zunehmend auf eine detaillierte Prüfung von Studiengängen. Statt dessen regeln die meisten Landeshochschulgesetze das Akkreditierungserfordernis. Werden neue Studiengänge eingerichtet, so genehmigt diese das zuständige Ministerium typischerweise vorläufig, und zwar unter der Auflage, dass innerhalb von zwei Jahren die Akkreditierung eingeleitet wird. Die inhaltliche Funktion der *Studiengangskkreditierung* besteht in der Si-

⁴⁵ vgl. die Institutshomepage <http://www.forschungsinform.de/>

⁴⁶ vgl. http://www.akkreditierungsrat.de/b_Kriterien_Studieng.pdf (Zugriff 12.9.2006)

⁴⁷ Vgl. z.B. die RWTH Aachen, die regelmäßig eine Übersicht der RWTH-Platzierungen in den jüngsten Rankings veröffentlicht.

cherung von Standards, ihre hochschulpolitische Funktion in der Minderung des staatlichen Einflusses auf die Studiengangsentwicklungen. Für dieses Verfahren hat der zentrale Akkreditierungsrat Akkreditierungsregeln erlassen (Stiftung zur Akkreditierung 2006) und eine Reihe von Akkreditierungsagenturen zertifiziert. Diese dürfen das „Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates“ vergeben.⁴⁸ Im Übrigen sind die Hochschulen frei in der Wahl ihrer Akkreditierungsagentur. Die Akkreditierung eines Studiengangs kostet üblicherweise ab 12.000 Euro aufwärts. Sie verläuft nach dem herkömmlichen Evaluationsschema – Selbstdarstellung des Studiengangs, Begehung durch eine Peer-Gruppe, Akkreditierungsbericht – und endet mit der Akkreditierung des Studiengangs oder seiner Nichtakkreditierung oder mit einer Akkreditierung mit Auflagen. Nach fünf Jahren soll eine Re-Akkreditierung erfolgen.

Zunehmend kritisiert wird aus den Hochschulen der Zeit- und Kostenaufwand dieses Verfahrens. Daher wird nunmehr eine neue Akkreditierungsvariante, die sog. *Prozessakkreditierung*, erprobt. Im Unterschied zur Studienprogramm-Akkreditierung bewegt sich die Prozessakkreditierung auf der Ebene von Verfahren, die zur Entwicklung, Implementation und Qualitätssicherung von einzelnen Studienprogrammen an Hochschulen eingerichtet und angewendet werden. Hochschulen, die eine Prozessakkreditierung erfolgreich bewältigt haben, ist damit bestätigt worden, dass sie ein hinreichendes Qualitätssicherungssystem haben, um erfolgreich anforderungsgerechte Studienprogramme entwickeln zu können. Sie müssen daher ihre im Weiteren zu entwickelnden einzelnen Studienprogramme nicht mehr gesondert akkreditieren lassen. Diese gelten vielmehr als akkreditiert, da die Hochschule bzw. der Fachbereich prozessakkreditiert ist. Die Prozessakkreditierung konzentriert sich auf prozessuale Elemente im Zusammenhang von Planung, Durchführung und Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Innerhalb dieses Rahmens fragt sie nach Entscheidungszuständigkeiten und -wegen, organisationalen Strukturen und ihren Funktionen, nach institutionellen Formen, Kommunikationsabläufen und nach dem Verhalten der Akteure. Dieses Verfahren weist insofern Ähnlichkeiten zur DIN-ISO-Zertifizierung auf, ohne sich jedoch an außerhochschulisch definierten Standards zu orientieren. Formale und inhaltliche Grundsätze der Prozessakkreditierung werden derzeit im Rahmen eines Pilotprojekts entwickelt.⁴⁹

In weiten Teilen hat die Prozessakkreditierung auch Schnittmengen mit der *institutionellen Akkreditierung*. Letztere kennt das deutsche Hochschulsystem bislang allein für private Hochschulen. Hier fungiert der Wissenschaftsrat als akkreditierende Einrichtung. Eine solche Akkreditierung ist die Voraussetzung dafür, dass die Abschlüsse der jeweiligen Privathochschule denjenigen an öffentlichen Hochschulen gleichgestellt sind, d.h. dieselben Berechtigungen eröffnen wie diejenigen öffentlicher Hochschulen.

Zu (b): semistrukturierter QS/QE-Modus: Die Aufgaben der Hochschulen werden in Deutschland zunehmend über *vertragsförmige Vereinbarungen* (Zielvereinbarungen) zwischen dem jeweiligen Landeswissenschaftsministerium und den Hochschulen geregelt. Die Formen sind hier sehr unterschiedlich. So gibt es Verträge über ein oder über vier Jahre, manche (wie die Berliner) enthalten ein System indikatorbasierter Mittelverteilung, in anderen Ländern besteht ein solches neben den vertragsförmigen Vereinbarungen (Hessen, Thüringen), und in weiteren wird es gerade noch entwickelt (Sachsen-Anhalt). Gemeinsam ist den meisten Vereinbarungen, dass darin Qualitätsziele und qualitätsentwi-

⁴⁸ vgl. die aktuell akkreditierten Agenturen unter <http://www.akkreditierungsrat.de/agenturen.htm> (Zugriff 26.10.2006)

⁴⁹ vgl. <http://www.acquin.org/acquincms/index/Prozessakkreditierung> (Zugriff 26.10.2006) und Hofmann (2006)

ckelnde Maßnahmen festgehalten sind. Dies betrifft sowohl Verfahrensfestlegungen, wie z.B. die Vereinbarung von Fachbereichs- und/oder Studiengangsevaluationen, als auch materielle Zielsetzungen wie z.B. die Erhöhung der Absolventenquote oder Fortschritte in der Gleichstellung der Geschlechter.

In Abhängigkeit von politischen oder/und hochschulinternen Wünschen finden in unterschiedlichen Abständen und Konfigurationen *Evaluationen* statt. Hierfür sind in den letzten Jahren mehrere hochschulübergreifend agierende Evaluationseinrichtungen entstanden. Diese sind regional organisiert, d.h. sie evaluieren auf Anforderung Fachbereiche oder Studiengänge in einer bestimmten Region, z.T. einzeln und z.T. vergleichend. Dabei hat sich das zweistufige Evaluationsverfahren als Standard durchgesetzt: Auf der Grundlage einer internen Evaluation mit Selbstreport findet eine Vor-Ort-Begutachtung durch externe Expert/inn/en statt. Auf dieser Grundlage werden typischerweise zwischen Fachbereich und Hochschulleitung Maßnahmenkataloge erarbeitet, häufig im Rahmen hochschulinterner Zielvereinbarungen. Indem sich diese dritte Phase, das sog. Follow-up, zunehmend als obligatorischer Verfahrensbestandteil etabliert, wird mitunter auch von dreistufiger Evaluation gesprochen. (HRK 2003: 11f.)

Daneben gibt es *gesetzlich geregelte Qualitätssicherungsmaßnahmen*. So fordern zahlreiche Landeshochschulgesetze die regelmäßige Erstellung von *Lehrberichten* auf der Grundlage von *Studierendenbefragungen*. Allerdings unterscheiden sich die gesetzlichen Vorgaben von Land zu Land sehr stark voneinander. Daher kann trotz der gemeinsamen Bezeichnung kaum von einem einheitlichen Instrument der Qualitätssicherung gesprochen werden (vgl. Sandfuchs/Stewart o.J.: 2-7). Überdies bleibe insbesondere in jenen Bundesländern, in denen neben Lehrberichten noch andere Verfahren eingesetzt werden, „ihr spezifischer Zweck häufig unklar, so dass sie von den Hochschulen zuweilen auch als bürokratische Last empfunden werden, während ihr Stellenwert für die Qualitätsverbesserung in diesen Fällen eher gering veranschlagt wird“ (HRK 2003: 14).

Schließlich unternimmt der Wissenschaftsrat seit Jahren *Evaluationen ganzer regionaler Hochschullandschaften und kompletter Fachdisziplinen*, publiziert die Deutsche Forschungsgemeinschaft als größter Forschungsgeldgeber seit einigen Jahren das DFG-Förderranking, das in avancierter Form an Hand zahlreicher Indikatoren eine Forschungsqualitätsbewertung versucht, legt das Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) regelmäßig fächerbezogene *Forschungsrankings* und *Studienrankings* vor, hat die DFG zur Systematisierung solcher Bewertungstätigkeit ein eigenes Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IfQ) gegründet, und der Wissenschaftsrat bemüht sich neuerdings auch um ein fächergebundenes Forschungsrating der deutschen Hochschulinstitute und außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

Zu (c): von örtlicher Eigeninitiative abhängiger QS/QE-Modus: Wie erwähnt, bestehen Verpflichtungen nach den deutschen Landeshochschulgesetzen lediglich im Hinblick auf dreierlei Aktivitäten: die Akkreditierung von Studiengängen, das Erstellen von Lehrberichten unter Einbeziehung der studentischen Perspektive und, in einigen Bundesländern, Studiengangsevaluationen. Weitere Verpflichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung regeln häufig die inzwischen verbreiteten Zielvereinbarungen zwischen Hochschulministerium und Hochschulen. Im Übrigen aber ist es den Hochschulen selbst überlassen, ob und welche explizit qualitätsbezogenen Maßnahmen sie ggf. einsetzen, um sich zu entwickeln und zu profilieren. Vor diesem Hintergrund hat sich insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre eine ausgreifende Debatte zur Qualitätssicherung und -entwicklung an deutschen Hochschulen entfaltet. Sie verband sich mit zahlreichen Modellprojekten und sonstigen Implementationsbemühungen. Da-

her gibt es an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich intensive und differenziert strukturierte QS/QE-Prozesse.⁵⁰

Da die deutsche Qualitätsdiskussion als Qualität-der-Lehre-Debatte begonnen hatte, ist die *Lehrveranstaltungsevaluation* das verbreitetste und mittlerweile elaborierteste Verfahren der Qualitätsentwicklung.⁵¹ Es ist durch hochschuleinheitliche Fragebögen und technisch-administrativen Support durch zentrale Einrichtungen gekennzeichnet. Damit wird eine der wichtigsten QM-Umsetzungsregeln befolgt: Die Beteiligung sollte den sich Beteiligten mehr Nutzen als Aufwand verschaffen und etwaigen Zusatzaufwand möglichst kaum spürbar werden lassen.

In einem weiteren Schritt setzte sich in zahlreichen Hochschulen die Ansicht durch, dass QS/QE einen systematischeren Ansatz benötige. Qualitätsentwicklung müsse stärker als Organisationsentwicklung verstanden werden (Reil/Winter 2002). Daher wird inzwischen auch an deutschen Hochschulen neben vereinzelter Zertifizierung nach *DIN-ISO-Normen* auch mit *TQM-Modellen* experimentiert.⁵² Fachhochschulen zeigen dabei eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber DIN ISO, während Universitäten eher TQM- und EFQM-Verfahren bevorzugen (HRK 2003: 27). Weder die Zertifizierung noch TQM sind jedoch flächendeckend im Einsatz. Vielmehr erprobt eine relevante Minderheit der deutschen Hochschulen systematische QM-Modelle, d.h. das deutsche Hochschulwesen befindet sich diesbezüglich in einer Experimentierphase (vgl. Pasternack 2004; Nickel 2007).

Neben diesen QM-Systemen erfreut sich das *Benchmarking* einer gewissen Beliebtheit, wird aber häufig lediglich als kennzifferngebundener Vergleich verstanden, nicht als Best-Practice-orientierter Verbesserungsprozess im Rahmen von Benchmarking-Clubs. Gleichwohl existieren auch einige solcher Clubs, etwa bereits seit 1996 der Benchmarking Club Technischer Universitäten (BMC)⁵³ oder der 2001 gegründete Benchmarking Club Fachhochschulen.⁵⁴ Daneben sind einzelne Fakultäten, Fachbereiche bzw. Institute in Benchmarking-Clubs organisiert.

Die *Balanced Scorecard* (BSC) wird an deutschen Hochschulen vereinzelt erprobt – an den Universitäten in Mainz (vgl. Einig/Lauer 2006), Gießen, Oldenburg und Chemnitz sowie an der Fachhochschule Offenburg. Eine Tagung resümierte 2005 die bisherigen Erfahrungen: Es sei deutlich geworden,

„dass es eine Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten der BSC gibt. Während die TU Chemnitz die BSC zunächst als Führungsinformationssystem zur Unterstützung von Entscheidungen der Hochschulleitung einsetzte, stand bei der Uni Oldenburg die Strategieentwicklung im Vordergrund. Die Uni Mainz stellte zunächst die Maßnahmenplanung vor die Bestimmung von Indikatoren, die TU Chemnitz arbeitet mit stark formalisierten Konzepten zur Bestimmung von Kausalketten zwischen den einzelnen Elementen der BSC. Die Uni Gießen formulierte damit eine Gesamtstrategie der Hochschule, die FH Offenburg setzt das Instrument sehr dezentral ein.

Damit wurde deutlich: BSC kann einer Hochschule weiterhelfen, aber die wesentliche Aufgabe besteht in einer sehr individuellen Anpassung an die Gegebenheiten und Ziele vor Ort. Auch ist das Instrument nicht 1:1 aus der Privatwirtschaft übertragbar, z.B. hatten die meisten Hochschulen Anpassungen bei den Dimensionen der BSC vorgenommen. Schließlich wurde auch klar, dass die

⁵⁰ vgl. ein Beispiel unten unter Punkt 3.2.2. Universität Duisburg-Essen

⁵¹ vgl. zwei Projekt-Q-Foren zum Thema, dok. in HRK (2005: 57-86) und HRK (2006a: 36-59)

⁵² vgl. dazu die Publikationen des Projekt Q, http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2469.php (Zugriff 20.12.2006)

⁵³ http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK_Projekt=80&getLang=de (Zugriff 14.10.2006); eine Zwischenauswertung liefern Ziegele/Hener (o.J.).

⁵⁴ http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK_Projekt=102&getLang=de (Zugriff 14.10.2006)

BSC nicht alternativlos ist: Es gibt andere Instrumente der Strategieentwicklung und -umsetzung, die gleichermaßen geeignet sind.“⁵⁵

Die österreichische Wissensbilanz-Debatte wird an deutschen Hochschulen mit Interesse verfolgt (vgl. Liening/Mittelstädt 2005), ohne dass dadurch bereits entsprechende Aktivitäten ausgelöst worden wären.⁵⁶

Zur Vervollständigung ist schließlich anzumerken, dass auch einige hochschulpolitisch umstrittene Instrumente daraufhin diskutiert werden, ob und welche Qualitätswirkungen sich daraus ergeben könnten. Dies betrifft insbesondere Studiengebühren und Hochschulzugangsprüfungen:

- *Studiengebühren* sind bei vielen Akteuren mit zweierlei qualitätsbezogenen Erwartungen verbunden. Zum einen wird erwartet, dass die Studierenden dadurch, dass sie nunmehr ‚zahlende Kunden‘ seien, intensiver als bisher eine hohe Qualität der Lehre und der Hochschulorganisation einfordern würden. Zum anderen besteht die Hoffnung, durch die Studiengebühreneinnahmen auch tatsächlich zusätzliche Mittel zur Verfügung zu haben, um diese eingeforderte Qualität bereitstellen zu können. (Vgl. Pasternack 2005).
- *Hochschulzugangsprüfungen* sind mit verschiedenen Erwartungen beladen: Sie führten zu intensivierten Informationsaktivitäten der Studieninteressierten vor der Bewerbung, erzeugten eine Abklärung der gegenseitigen Ansprüche von Institut/Hochschule und Studierenden, und sie trügen zu einer motivierteren Studierendenschaft bei. Dadurch würde das Studieren ertragreicher, und die Abbrecherquoten ließen sich senken.⁵⁷

An den deutschen Hochschulen, die sich intensiver mit Qualitätsmanagement befassen, ist zu beobachten, dass zunehmend *Institutional-Research-Einheiten* geschaffen werden. Sie betreiben handlungsgebundene Forschung zur Optimierung der Abläufe an der jeweiligen Heimathochschule und bieten QM-Dienstleistungen an; mitunter wird dies auch verbunden mit hochschuldidaktischen Angeboten.⁵⁸ Deren Personalausstattung ist typischerweise gering; sie werden daneben durch die Mitarbeit thematisch interessierter Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Einzelfächern getragen.

Fazit

Die deutschen QS/QE-Bemühungen leiden unter einem Akzeptanzproblem. Hochschulqualitätsmanagement beruht meist auf der basalen Anforderung, 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!“ Vor diesem Hintergrund gelten vielen Hochschulangehörigen die qualitätsbezogenen Aktivitäten lediglich als Ausweichstrategien, um mit der Ressourcenminderung umgehen zu können. Selbst prinzipielle Zustimmung zur Anwendung neuer Instrumente ist von einem gehörigen Maß an Skepsis durchwachsen. Die Generalvermutung lautet, dass der Staat sich aus seiner Verantwortung stehle: Unter dem Stichwort der Autonomieerweiterung etwa würden staatlicherseits die Verteilungskonflikte, die sich überdies durch Mittelkürzungen verschärfen, in die Hochschulen hineindelegiert.

⁵⁵ <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getName=News+vom+15.03.2005&getNewsID=297&getCB=212&getLang=de> (Zugriff 20.12.2006)

⁵⁶ während im außeruniversitären Bereich z.B. das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) bereits seit einigen Jahren mit Wissensbilanzen arbeitet (vgl. DLR 2001)

⁵⁷ vgl. ein Projekt-Q-Forum zum Thema, dok. in HRK (2005a: 280-304), und Banscheraus (2005).

⁵⁸ Hier lassen sich bspw. das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, das Sächsische Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden oder das Zentrum für Hochschulforschung und Qualitätssicherung an der Universität der Bundeswehr Hamburg nennen.

Auch die Akkreditierung wird mit dem Argument kritisiert, der Staat ziehe sich aus der Verantwortung für die Studiengangsentwicklung zurück. Unzulänglichkeiten in der Arbeit von Akkreditierungsagenturen – mangelnde Serviceorientierung oder fachlich nicht adäquat besetzte Peer-Gruppen – befeuern diese Kritik. In der Tat ist die Akkreditierung derzeit einer der wenigen Prozesse im deutschen Hochschulwesen, die keiner evaluativen Prüfung unterliegen.

Die Studiengangsakkreditierung gilt überdies als zu aufwendig und zu teuer. Insbesondere die bürokratischen Anforderungen der Akkreditierungsverfahren überschreiten derzeit die früheren Anforderungen einer staatlichen Studiengangsgenehmigung deutlich. Hierauf wird mit der Erprobung des oben beschriebenen Instruments der Prozessakkreditierung reagiert, die allerdings präziser „Akkreditierung des QS-Systems“ genannt werden sollte.

Im Hinblick auf Evaluation und Zielvereinbarungen erweist es sich als kritisch, dass dem immensen Aufwand in den Hochschulen keine angemessenen Gegenleistungen entsprechen. Die Umsetzung von Zielvereinbarungen und das gute Abschneiden in Evaluationen bewirken – bis auf wenige Ausnahmen – maximal, dass Zuschüsse nicht gekürzt werden, d.h. dass eine Unterfinanzierungssituation nicht noch zusätzlich verschärft wird.

Diese Probleme verstärken die Inkompatibilitäten der deutschen Hochschulkultur auf der einen Seite und der QM-inspirierten Ansätze systematischer QS/QE auf der anderen Seite. Typischerweise werden QM-Ansätze von Hochschulleitungen protegiert und von den Wissenschaftlern eher ertragen als enthusiastisch getragen. Weitgehende Akzeptanz haben mittlerweile lediglich die Lehrveranstaltungsevaluationen gefunden. Zertifizierung, TQM, Benchmarking und Balanced Scorecard hingegen stoßen auf verbreitete Skepsis und gelten überwiegend als Instrumente einer unzuträglichen Ökonomisierung der Hochschulen. Daher müssen derartige Aktivitäten an deutschen Hochschulen in besonderer Weise auf Kulturverträglichkeit abgestimmt werden und darauf achten, dass der Zusatzaufwand für die einzelnen Wissenschaftler/innen gering gehalten wird. Ein Instrument solcher Bestrebungen ist die zunehmende Einrichtung von Institutional-Research-Einheiten, QM- oder Evaluations-Stabsstellen: Sie sollen durch technisch-administrativen Support in den Fachbereichen und Instituten die Hemmschwellen senken, sich systematischen QS/QE-Aktivitäten zu öffnen.

3.2. QM-Erfahrungen auf Institutionenebene: Good Practice-Beispiele

Die Erfahrungen mit umfassenden Qualitätssystemen im Hochschulsektor sind noch vergleichsweise jung. Daraus ergibt sich, dass auch Good-Practice-Beispiele selbst eher jünger sind. Folglich lassen sich Aussagen zu ihrer Wirksamkeit und ihren Wirkungen noch kaum zu treffen; vielmehr müssen plausible Erfolgserwartungen an deren Stelle treten. Um derart zu einer sinnvollen Auswahl solcher Beispiele zu gelangen, sind auf systematischem Wege Auswahlkriterien zu gewinnen. Dazu lassen sich die obigen Darlegungen unter 3.1. bis 3.3. auswerten. Hieraus ergibt sich zunächst, dass Qualitätssicherung und -entwicklung, um tatsächlich systematisch zu sein, sämtliche Qualitätsdimensionen erfassen muss. Dabei handelt es sich, wie oben dargelegt, um vier Dimensionen: Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Orientierungsqualität. Daneben muss ein Qualitätssystem, dessen Gestaltung plausible Erfolgserwartungen begründet,

- die Hochschulkultur angemessen berücksichtigen, um systembedingte Unverträglichkeiten zu vermeiden;

- präzise die Leistungsbereiche der einzelnen Maßnahmen adressieren, um die Systemverträglichkeit zu fördern;
- die Bedingungen der sachlichen Angemessenheit, der individuellen Beherrschbarkeit und der sozialen Akzeptanz erfüllen, um Praktikabilität sicherzustellen;
- formative und summative Aspekte verbinden, um gestaltende Maßnahmen an Steuerungsinformationen zu koppeln;
- die externe und die interne QS/QE aufeinander beziehen, um (Doppel-)Aufwand zu minimieren und die Informationslage zu verbessern.

Beispiele, die diesen Kriterien weitestgehend genügen, sind die Qualitätsmanagementsysteme der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Duisburg-Essen. Auf die Darstellung eines österreichischen FH-Beispiels wird hierbei verzichtet. Zwar gibt es Fälle, die in einzelnen Bereichen durchaus die Good-Practice-Kriterien erfüllen. Doch ist noch an keiner österreichischen FH-Einrichtung die bereichs- und dimensionenübergreifende Systematik erreicht, die eine Präsentation als Good-Practice-Beispiel in toto rechtfertigen würde. Hinzu tritt, dass es problematisch ist, während eines laufenden Prozesses, der ausdrücklich auf die Erprobung verschiedener Wege zielt, ein einzelnes Beispiel, das Bestandteil dieses Prozesses ist, herauszuheben. Daher beschränken wir uns darauf, die recherchierten QM-Erfahrungen im österreichischen FH-Sektor unten im Kapitel „Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor“, insbesondere im Punkt „Sachstand der Qualitätssicherung und -entwicklung“, darzustellen. Das ersatzweise Heranziehen einer deutschen Fachhochschule als Good-Practice-Beispiel scheidet daran, dass auch in Deutschland keine der 133 öffentlichen und 59 nicht-staatlichen FHs bislang ein wirklich *umfassendes* QM-System eingeführt hat.

3.2.1. Wirtschaftsuniversität Wien

Die Wirtschaftsuniversität Wien (WU) implementiert seit 2004 ein systematisches Qualitätsmanagement für die Lehre. Sie bedient damit die gesetzliche Verpflichtung zur Etablierung eines QM (§14 UG). Zugleich nimmt sie für sich in Anspruch, sich dabei nicht lediglich an einem „reaktiven Aufbau von Qualitätssicherungselementen, die von externen Stellen an die WU herangetragen werden“, zu orientieren (Lueger/Vettori 2005: 1). Vielmehr würden aus der Universität selbst entwickelte Ansätze und interne Abläufe in den Mittelpunkt des QM-Systems gerückt.

Zugrundeliegende Philosophie

Das System stellt die Lehr-/Lernprozesse in den Mittelpunkt. Es verbindet dabei einen spezifischen Evaluationsansatz mit einem Qualitätskulturansatz. Derart soll ein „möglichst effektives System der Qualitätsförderung“ etabliert werden (ebd.). Als dessen zentrale Voraussetzung wird eine strikte Partizipationsorientierung gesehen: Statt eines Kontroll- wurde ein Beteiligungsansatz gewählt; niemand setze etwas um, das er/sie nicht verstanden habe (Interview 7). Die zu entwickelnde Qualitätskultur beruht darauf, Qualität als einen Wert zu etablieren, der von der gesamten Gemeinschaft der Universität getragen wird und dessen Förderung auf vielen Ebenen sowie mit den unterschiedlichsten Mitteln zugleich ansetzt. Damit grenzt sich das QM der WU von einem Verständnis ab, in dem Qualitätsentwicklung als ein Prozess wahrgenommen wird, der durch rein messendes Evaluieren steuerbar sei:

„Qualitätskultur meint ... *mehr* als Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement durch einen möglichst sachgerechten Einsatz von Instrumenten der Qualitätskontrolle. Qualitätskultur umfasst vielmehr ein *gemeinsames Verständnis von Lehr- und Lernqualität*, das die Handlungen zur Um-

setzung von Qualitätsansprüchen anleitet. In diesem Sinne beruht sie weitgehend auf einer aktiven Partizipation aller im Lehrbereich und dessen Umfeld aktiven Personen [...] Qualitätskultur ist ... nur in einem *kommunikativen Prozess* herstellbar und kann nicht verordnet werden.“ (Lueger/Vettori 2005: 2f.).

Das mehrdimensionale WU-Qualitätsverständnis wird an Hand von fünf Komponenten beschrieben:

- Qualität in Hinblick auf Rahmenbedingungen;
- Qualität in Hinblick auf die Prozessstrukturierung;
- Qualität in Hinblick auf Qualitätsförderung;
- Qualität in Hinblick auf Messung;
- Qualität in Hinblick auf Akzeptanz (ebd.: 3f.).

Ziele

Als zentrale Ziele des QM der WU werden die folgenden formuliert (ebd.: 2):

- *Förderung der Wahrnehmung von Qualitätsmanagement als Chance*: Evaluierung und Qualitätsmanagement sollen nicht als Kontrolle und in der Folge als Bedrohung erlebt werden. Statt dessen wird den Betroffenen eine andere Sichtweise von Evaluierung nahe legt: als Feedback zur eigenständigen Identifikation von Verbesserungspotenzialen.
- *Anregung einer universitätsweiten Diskussion und Reflexion von Qualitätsfragen*: Da es nicht möglich ist, für alle Programme, Lehrveranstaltungen oder Qualifizierungsarbeiten identische Standards vorzugeben, werden mit den Beteiligten maßgeschneiderte Qualitätsansprüche ausgehandelt.
- *Konzentration auf die Entwicklung einer Qualitätskultur*: Nur systematische Begleitung und Nachbearbeitung von Evaluierungen fördern das Bewusstsein für Qualitätsentwicklung. Daher werden vorrangig formative Evaluierungen als Frühwarnsystem für mögliche Probleme und als Feedbackgrundlage für Verbesserungsmöglichkeiten eingesetzt sowie Follow-Ups in den Mittelpunkt gestellt.
- *Förderung der Kompetenzaneignung in Hinblick auf Qualitätsentwicklung*: Qualitätsansprüche können nur eingelöst werden, wenn die Beteiligten auch über entsprechende Kompetenzen verfügen. Daher werden Lehrende und auch Studierende dabei unterstützt, solche Kompetenzen zu entwickeln.

Akteure

Im Vizerektorat für Lehre wurde ein Bereich „Evaluierung & Qualitätsmanagement in der Lehre“ angesiedelt. Dieser versteht sich „in erster Linie als eine unterstützende und beratende Einrichtung, die auf den Dialog und die Zusammenarbeit mit allen Bezugsgruppen angewiesen ist“ (ebd.: 7). Im Mittelpunkt stehen folglich die Akteure der dezentralen Organisationseinheiten:

„Qualität bedarf der Förderung durch die am Qualitätsentwicklungsprozess beteiligten Akteure. Insofern sind sowohl Lehrende (Didaktik, Unterstützung von Studierenden etc.), Studierende (Engagement im Ausbildungsprozess etc.), institutionelle Akteure (Verfügbarmachen von Ressourcen, Lehrprogramme etc.) oder externe Akteure (Kooperationspartner in der Lehre, Abnehmer von AbsolventInnen in Forschung und Wirtschaft etc) an jeder Phase der Erzeugung von Qualität beteiligt. Aus diesem Grund kann Qualität nicht von oben ‚verordnet‘ werden, sondern es sollte versucht werden, alle Beteiligten aktiv in einen gemeinsamen Prozess der Qualitätsentwicklung einzubinden.“ (Ebd.: 4)

Zur Einbindung der Interessengruppen wurde eine „Begleitgruppe zur Evaluierung“ gebildet. Sie setzt sich aus jeweils zwei Mitgliedern der Professor/inn/en-, Mittelbau- und Studierendenkurie und einem

Mitglied aus dem Verwaltungspersonal zusammen. Als sinnvoll könne es sich im Übrigen erweisen, diejenigen, die am intensivsten Kritik am Qualitätsmanagement bzw. an der Evaluation artikulieren, einzuladen, an herausgehobener Stelle an deren Gestaltung mitzuwirken (Interview 7).

Instrumente und Verfahren

Das QM an der WU wird als „evaluationsgestützter Entwicklungsprozess“ begriffen, der auf die Etablierung und Entfaltung einer Qualitätskultur zielt (Lueger/Vettori 2005: 2). Die indikatorengestützte Messung wird dabei als schwer ersetzbares Hilfsmittel betrachtet, das jedoch nicht im Mittelpunkt stehen soll, um den immanenten Kontrollaspekt zurückzunehmen. Für den QM-Prozess wurden einige Grundsätze formuliert:

- Umsetzung von Maßnahmen in *kleinen Schritten*, um die Universität nicht durch eine Unmenge an parallel einsetzenden Maßnahmen zu überlasten;
- *Duales Prinzip*: Ernsthafte Qualitätsbestrebungen im Lehrbereich dürfen nicht nur auf einer Seite – jener der Lehrenden – ansetzen, sondern müssen entsprechende Bemühungen verstärkt auch die Seite der Lernenden mit einbeziehen;
- Betonung der *Selbstentwicklung* auf verschiedenen Ebenen: Daher werden insbesondere Verfahren zur Selbstevaluierung und -reflexion in das Zentrum gestellt, um im Sinne eines Self-Empowerments das Engagement zur Qualitätssicherung dort zu fördern, wo die entsprechenden Leistungen erbracht werden;
- Qualitätsentwicklung als *fehlertolerantes System*: Entwicklung ist fehleranfällig, insbesondere wenn Standardmaßnahmen auf verschiedene Situationen oder Prozesse übertragen werden. Aus diesem Grund ist ein offenes Klima der Früherkennung von Problemen viel wichtiger als eine strikte Standardumsetzung von Maßnahmen und deren rigorose Kontrolle. Nur ein offenes Klima macht es möglich, aus Fehlentwicklungen zu lernen, ohne diese vertuschen zu müssen;
- *Förderung innovativer Ideen*: Dies ist nicht nur eine Anerkennung für besonders wichtige Leistungen, sondern auch eine Motivation für andere, sich an diesem Prozess zu beteiligen;
- *Diskussion von Stärken und Schwächen* in der Entwicklung einer Qualitätskultur. (Ebd.: 6)

In der Praxis beruht das Qualitätsmanagement an der WU auf drei Säulen (Übersicht 11):

1. Evaluierung und Feedback,
2. Förderung von Lehr- und Lernqualität,
3. Metaevaluierung und Entwicklung (ebd.: 7).

Die *Evaluierungsverfahren* werden realistisch eingeordnet: Sie „sind eigentlich keine Instrumente zur Qualitätssicherung und -förderung, wohl aber ein adäquates Hilfsmittel“. Sie bieten eine wertvolle Reflexionsgrundlage, „indem sie die Identifikation von Stärken und Schwächen erlauben und in kommunikativer Weise auf ... Problembereiche und Verbesserungspotentiale aufmerksam machen“ (ebd.). Beim Einsatz von Evaluierungsinstrumenten werden zwei Ebenen unterschieden:



Übersicht 11: Aufbau des QM-Systems an der WU Wien
(Quelle: WU o.J. [2006])

- *Evaluierung der Lehr- und Lernprozesse:* „Die Evaluierung der Lehr- und Lernprozesse richtet sich ebenfalls auf die Übereinstimmung von Lehrzielen, -inhalten und -methoden, allerdings auf Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig sollen Aspekte des Lernens vermehrt eingebunden werden, etwa in Form von Untersuchungen zu Lernbedingungen, Lernverhalten und Lernerfolg.“ (ebd.: 9)
- *Evaluierung und Entwicklung auf Ebene der Lehrprogramme:* „Zweck dieser Evaluierungen ist es, die Lehrprogramme in regelmäßigen zeitlichen Abständen auf die Sinnhaftigkeit von Lehrzielen und die Kongruenz ihrer Verwirklichung in Lehrinhalten und -methoden zu überprüfen.“ Die anschließenden Entwicklungen sollen durch eine stärkere Gewichtung der Follow-Up-Phase – Maßnahmenplanung und -umsetzung – erreicht werden. (Ebd.: 9)

Die evaluierenden Messungen beziehen „sich auf verschiedene Bereiche, wie etwa die studentische Zufriedenheit, die Erreichung von Qualitätsstandards, die Kosten für qualitätsfördernde Maßnahmen oder die vermittelten Kompetenzen (etwa als immaterieller Wertzuwachs). Solche Faktoren dienen der laufenden Kontrolle des Entwicklungsprozesses einer Qualitätskultur“ (ebd.: 4). Dabei bestimmen die Lehrenden selbst, bis zu welchem Grad sie die angebotenen Möglichkeiten nutzen möchten (WU o.J. [2006]: 2). Für alle Evaluationen werden Mustervorlagen bereitgestellt; zugleich wird die Möglichkeit eröffnet, die Evaluierungsbögen individuell zu gestalten, um sie an die je eigenen Feedbackanforderungen anzupassen. Die Befragungsergebnisse der Standardmodule innerhalb der Fragebögen werden universitätsöffentlich gemacht, um ein gesetzliches Erfordernis zu bedienen. Ob und in welcher Form sonstige Ergebnisse WU-intern veröffentlicht werden, entscheiden die/der Lehrende/n selbst (ebd.: 7).

Hinsichtlich des Aufwandes werden deutliche Abstufungen zwischen den einzelnen Evaluationsgegenständen vorgenommen. Im Einzelnen heißt das:

(1) *Evaluierung der Lehr-/Lernprozesse:*

- *Lehrveranstaltungsevaluierungen:* Diese sind bereits seit längerem gesetzlich vorgeschrieben. Die WU führt sie auch weiterhin alle drei Semester durch, passt sie allerdings an die veränderten allgemeinen Zielsetzungen ihres QM-Systems an:

„Starre Evaluierungsinstrumente werden der Vielfalt an Lehrveranstaltungstypen und Lehrstilen üblicherweise nicht gerecht. Zwar wird durch die Einheitlichkeit ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit gewährleistet, der individuelle Nutzen für die einzelnen Lehrenden ist aber meist gering. Zukünftig sollen die studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilungen deshalb verstärkt den Charakter eines Zwischenfeedbacks haben, aus dem ein unmittelbarer Nutzen gezogen werden kann.“ (Lueger/Vettori 2005: 9f.)

Die konkreten Umsetzungsinstrumente sind:

- Flexibilisierung der Fragebogengestaltung: Der optionale Teil der Feedbackbögen wurde aus-
geweitet und kann über die Auswahl aus einem umfassenden Itempool oder die Formulierung
eigener Fragen gefüllt werden. Dadurch kann das Feedback der Studierenden optimal an den
eigenen Informations- und Orientierungsbedarf des jeweiligen Lehrenden angepasst werden.
Ein fester Kern aus vergleichsrelevanten Items bleibt obligatorisch, um auch weiterhin ag-
gregierte Auswertungen zu ermöglichen;
 - exemplarische (Muster-)Fragebögen: Diese werden für die häufigsten Lehrveranstaltungstypen
angeboten;⁵⁹
 - Bereitstellung eines entsprechend angepassten Evaluierungs-EDV-Systems (ebd.: 10).
- *Förderung von Fast Feedback und Selbstevaluierung:* Dies soll dem Nachteil der Lehrveranstaltungs-
evaluation, meist erst gegen Ende des Semesters stattzufinden und mit ihren offenen Fragen

⁵⁹ vgl. die Aufzählung in WU (o.J. [2006]: 14f.)

u.U. zu kurz greifen, entgegenwirken. Sie ermöglichen Rückmeldungen bereits während der Laufzeit der Lehrveranstaltung. (Ebd.) Folgende Instrumente werden hier auf der Homepage der WU angeboten:⁶⁰

- *Abfrage von Erwartungen der Studierenden*: Mit einem kurzen Fragebogen zu Beginn des Semesters lassen sich die Erwartungshaltungen erfassen: „Bitte listen Sie drei bis fünf Erwartungen auf, die Sie als StudentIn an diesen Kurs stellen, bzw. jene Ziele, die Sie sich selbst im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gesetzt haben. Nummerieren Sie die Erwartungen/Ziele dann nach der persönlichen Wichtigkeit“;⁶¹
 - *Kurzfragebogen*: Er ermöglicht ein Blitzfeedback während des Semesters, z.B. über die drei vorgeschlagenen offenen Fragen: „Gut habe ich gefunden, ...“, „Das würde ich ändern“ und „Außerdem wollte ich noch sagen, ...“;⁶²
 - *Minute Paper*: Dieses erzeugt ein Fast Feedback zum Verständnis von Lerninhalten. Es hilft den Studierenden, die wichtigsten Inhalte zu rekapitulieren, und ermöglicht der/dem Lehrenden einen raschen Überblick, ob die Lernziele einer Einheit oder eines Abschnitts auch tatsächlich erreicht wurden (WU o.J. [2006]: 53). Vorgeschlagen wird ein Kurzfragebogen mit zwei offenen Fragen: „Was ist das für Sie Wichtigste, das Sie heute gelernt haben?“ und „Welche wesentliche Frage ist heute für Sie offen geblieben?“;⁶³
 - *Chain Notes*: Die Lehrkraft lässt einen Umschlag mit einer Frage im Seminarraum kursieren und die Studierenden stecken ihre Antworten hinein;⁶⁴
 - *Feedback-Checklist für Präsentationen*: Mit einem Kurzfragebogen mit sieben offenen Fragen werden Eindrücke zu einer soeben erlebten studentischen Präsentation abgefragt;⁶⁵
 - *Evaluierung von Gruppenarbeiten*: Mit einem Kurzfragebogen mit vier Items, die auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten sind, und drei offenen Fragen bekommt der/die Lehrende einen Eindruck davon, wie absolvierte Gruppenarbeiten bewertet werden;⁶⁶
 - *Itempool*: Damit die Lehrenden die verschiedenen Fast Feedbacks ohne großen Aufwand an eigene Informationsbedürfnisse anpassen können, wird ein Itempool angeboten, aus dem sich spezifische Fragebögen erstellen lassen.⁶⁷
- *Evaluierung der Studieneingangsphase*: Hier stehen nicht die Dozent/inn/en im Mittelpunkt, sondern die Lehrveranstaltungen selbst, ihre Organisation, Abläufe, Materialien, Vermittlung der Inhalte etc. und nicht zuletzt das (veränderte) Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden. Es geht also eher um *Lernqualität* denn um *Lehrqualität*, weshalb die Evaluierungs- und Qualitätsförderungsmaßnahmen auf die Lernenden fokussieren. Es werden insbesondere Fragen nach dem Lernverhalten, der Lernsituation und nicht zuletzt dem Lernerfolg in den ersten Semestern in den Mittelpunkt gerückt: „Daraus sollen Informationen gewonnen werden, wie spezifische Aspekte des Lernverhaltens systematisch in diesem Lehrtyp unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung der Lehr- und Lernqualität berücksichtigt werden können.“ (Lueger/Vettori 2005: 10):

(2) *Evaluierung der Lehrprogramme*: Programmevaluierungen werden unter Berücksichtigung der Stellung im Lehrbetrieb (Unterscheidung von Wahlfächern, SBWLs und Studienprogrammen/Studienzweigen) durchgeführt, wobei besonders auf die Kontinuität der Programmentwicklung geachtet wird. Erwartet werden daneben „Hinweise auf strukturelle Probleme und Schwächen“ (WU o.J. [2006]: 11).

⁶⁰ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools> (Zugriff 22.10.2006)

⁶¹ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/fbziele> (Zugriff 22.10.2006)

⁶² <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/fbkurz> (Zugriff 22.10.2006)

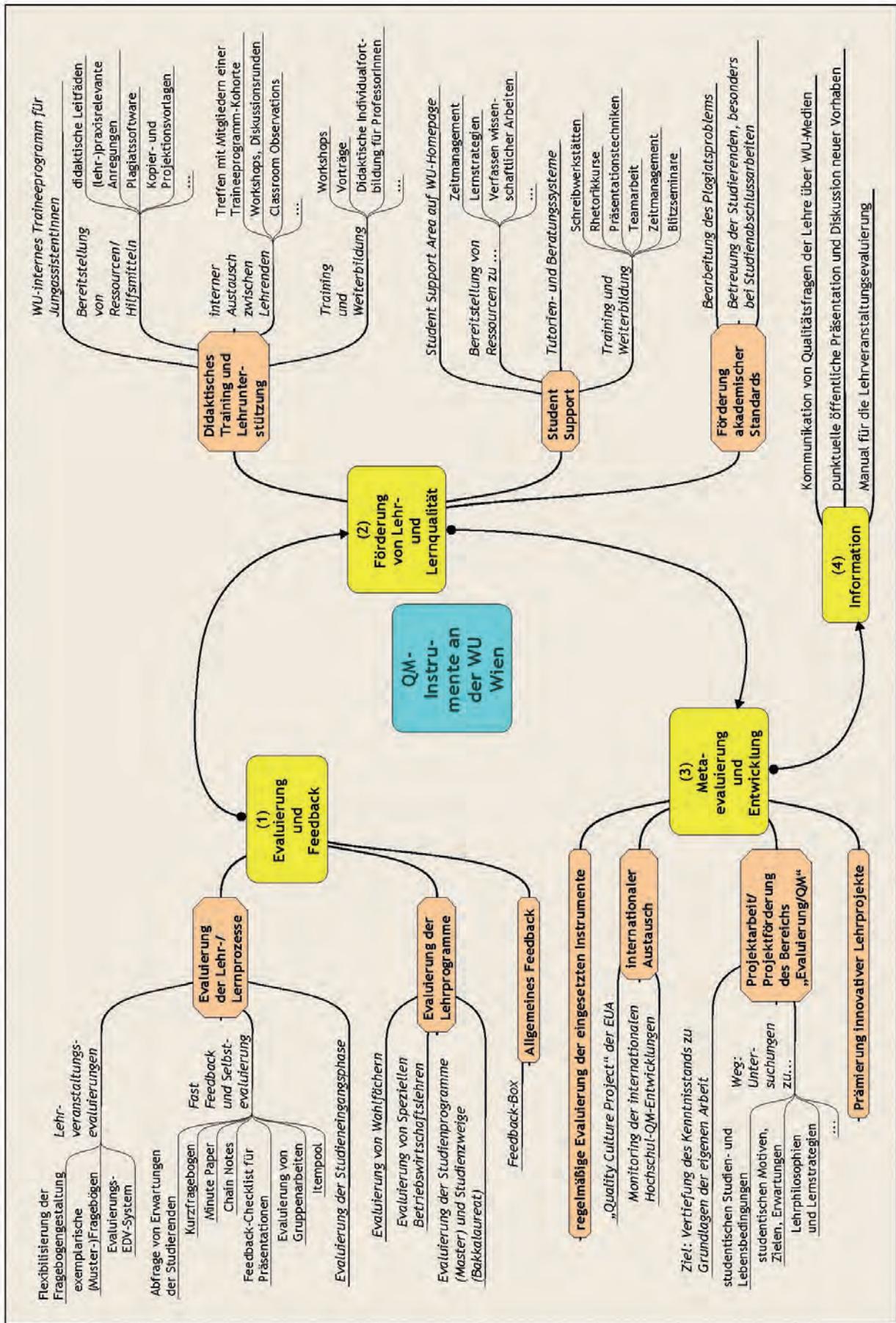
⁶³ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/fbminutepaper> (Zugriff 22.10.2006)

⁶⁴ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools> (Zugriff 22.10.2006)

⁶⁵ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/fbpräsentationen> (Zugriff 22.10.2006)

⁶⁶ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/fbgruppenarbeit> (Zugriff 22.10.2006)

⁶⁷ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/eval/qual/ff/ffbtools/index/edit/ffitempool> (Zugriff 22.10.2006)



Übersicht 12: QM-Instrumente an der Wirtschaftsuniversität Wien

- *Evaluierung von Wahlfächern:* „Da es sich bei Wahlfächern um regelrechte „Mini-Programme“ handelt (6 SWS), wird ihre Evaluierung ohne allzu großen methodischen und technischen Aufwand betrieben. Die verantwortlichen Institute/Abteilungen verfassen einen kurzen Selbstreport, der neben einer Beschreibung des Wahlfaches (Lehrziele, Lehrinhalte, Struktur des Wahlfaches, Anzahl der Studierenden etc.) auch eine Stärken-Schwächen-Analyse des Programms enthält. Den Abschluss bildet eine kurze Auflistung und Beschreibung jener Maßnahmen, die sich aus der Stärken-Schwächen-Analyse ergeben und eine Verbesserung des Programms versprechen. Auf eine externe Evaluierung wird hier zur Gänze verzichtet. Die Evaluierung sollte etwa alle vier Jahre stattfinden. Ein Jahr nach der Evaluierung wird in einem kurzen Statusbericht die *Umsetzung* der geplanten Maßnahmen festgehalten“ (Lueger/Vettori 2005: 8).
- *Evaluierung von Speziellen Betriebswirtschaftslehren:* „In einem ersten Schritt wird ein Selbstreport durch die zuständigen Institute/Abteilungen erstellt. [...] Wichtig ist, dass – etwa in Form eines institutsinternen Meetings – möglichst viele Mitarbeiter/innen in die Besprechung der Inhalte eingebunden sind ... Nicht zuletzt enthält der Selbstreport auch Vorschläge zur Gestaltung von Maßnahmen, wie die aufgezeigten Potentiale auszuschöpfen wären. Der Schwerpunkt liegt also ... nicht auf Bewertungs- und Kontrollaspekten, sondern auf der selbstreflexiven Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten. Eine externe Evaluierung entfällt auch in dieser Variante der Programmevaluierung, an ihre Stelle tritt eine Diskussion mittels Fokusgruppen (maximal halbtägig). Diese sollte sämtliche relevanten Stakeholder-Gruppen (also auch Studierende und Absolvent/inn/en) einbeziehen ... Die Evaluierung erfolgt alle vier bis fünf Jahre. Etwa zwei Jahre nach der Selbstfestlegung auf eine Reihe bewältigbarer Maßnahmen besprechen Verantwortliche und Beteiligte gemeinsam mit dem Qualitätsmanagementbeauftragten der WU die Entwicklung der Maßnahmenumsetzung.“ (Ebd.)
- *Evaluierung der Studienprogramme (Master) und Studienzweige (Bakkalaureat):* „Die Evaluierung der Studienprogramme und -zweige ... macht die mit Abstand aufwändigste Vorgangsweise erforderlich, nicht zuletzt deshalb, weil es hier nicht um einzelne Fächer, sondern um das Verhältnis dieser Fächer zueinander geht. Im Zuge dessen soll die Einschätzung der Homogenität eines gesamten Curriculums ermöglicht werden. In Zentrum stehen hierbei die Aktualität der wissenschaftlichen Inhalte und die Übereinstimmung von Studienplan und der Realität des Studiums, wobei auch auf den Praxisbezug geachtet werden soll. Diese Evaluierung erfolgt etwa alle sechs Jahre. Das dafür vorgesehene Verfahren besteht aus zwei Teilen, einer internen Evaluierung und einer externen Begutachtung. Die interne Evaluierung soll ... vor allem eine kritisch-reflexive Analyse desselben leisten. Dafür sind unter anderem zwei Erhebungen vorgesehen: Eine Befragung der Absolvent/inn/en des jeweiligen Studienprogramms/-zweigs und eine Befragung der Lehrenden mit dem Ziel, ein breites Spektrum an Erfahrungen und Verbesserungsvorschlägen zu erhalten. [...] Auf Basis eines Selbstreports und eines zweitägigen Vor-Ort-Besuchs wird ein Gutachten erstellt, das sowohl die Stärken und Schwächen des Faches aus der Außenperspektive beschreibt als auch konkrete Vorschläge zur Gestaltung der Maßnahmen liefert. Die Erkenntnisse ... ermöglichen es schließlich, zentrale Aspekte zur Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium in einen Maßnahmenplan zu übersetzen. Bei der Formulierung der Maßnahmen wird insbesondere auf die Kriterien Operationalisierbarkeit/Machbarkeit (Maßnahmen sollten sich auch umsetzen lassen) und Überprüfbarkeit (der Erfolg soll messbar sein) Wert gelegt. Im Maßnahmenplan, der zwischen dem Vizerektor und dem/der verantwortlichen Programmdirektor/in ausgehandelt wird, werden Verantwortliche für die Realisierung eines Verbesserungsvorschlages benannt und konkrete Zwischenschritte und Termine festgelegt.“ (Ebd.: 9)

Während die Evaluationen vor allem durch ihren Feedback-Charakter gekennzeichnet sind, werden im Rahmen eines zweiten Instrumentensets unter dem Titel „*Förderung von Lehr- und Lernqualität*“ Aspekte der Beratung und Unterstützung in den Mittelpunkt gerückt. Sie umfassen drei Bereiche:

- Didaktisches Training und Lehrunterstützung,
- Student Support sowie
- Förderung akademischer Standards.

Das QM-Konzept der WU berücksichtigt den Umstand, dass auch die Lehrenden Lernende sind. Daher werden *didaktisches Training und Lehrunterstützung* als freiwillig nutzbare Offerte angeboten (ebd.: 11):

- *für Jungassistent/inn/en ein WU-internes Traineeprogramm;*
- *Bereitstellung von Ressourcen:* allgemeine Informationen und nützliche Hilfsmittel als Lehrunterstützung, z.B. didaktische Leitfäden, (lehr-)praxisrelevante Anregungen, konkrete Produkte wie Plagiatssoftware, Kopier- und Projektionsvorlagen, Literatur etc.;
- *interner Austausch, um die Kommunikation zwischen Lehrenden zu Aspekten der Lehre zu fördern:* z.B. die Organisation von Treffen mit Mitgliedern einer Traineeprogramm-Kohorte, um sich über praktische Erfahrungen auszutauschen; die Veranstaltung gemeinsamer Workshops und Diskussionsrunden, an denen jüngere und bereits erfahrenere Lehrende gleichermaßen voneinander profitieren können, oder die Etablierung international erfolgreicher Kooperationsmodelle, z.B. jenes der Peer Reviews in Lehrveranstaltungen („classroom observations“);
- *Training und Weiterbildung:* Seminare, Workshops, Vorträge etc. sollen die Lehraspekte aus dem Traineeprogramm vertiefen bzw. ergänzen. Für Professor/inn/en, die sich didaktisch fortbilden möchten, unterbreitet die WU ein Angebot, das auf Rollenspezifika Rücksicht nimmt: Hochschul-lehrer/innen sind in der Regel wenig geneigt, sich in einer Gruppe sozialem Erfolgsdruck aussetzen, da ihr Eigenbild davon bestimmt ist, Situationen erfolgreich und souverän bewältigen zu müssen. Dem steht die Gruppenanordnung unter Leitung eines Trainers, der rollengemäß Schwächen aller Teilnehmer/innen kritisieren muss, entgegen. Daher arbeitet die WU hier mit einem nichtösterreichischen Didaktik-Dienstleister zusammen und bietet ihren Professor/inn/en Einzeltrainings an. Die Universität trägt deren Kosten, geleitet von der Erwartung, dass es sich dabei um eine institutionell langfristig wirksam werdende Investition in die je individuelle Kompetenzentwicklung handelt. (Interview 7)

Der Bereich *Student Support* ist auf Aufbau angelegt. Die hier inkludierten Student Services zielen zuvörderst darauf, die Lernprozesse auf inhaltlicher Ebene zu fördern:

- *Bereitstellung von Ressourcen:* Die Studierenden erhalten Informationen und Guidelines zu verschiedenen nützlichen Themen: Zeitmanagement, Lernstrategien, Konzeption und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten (Recherchieren, Exzerpieren, Zitieren, Paraphrasieren und Analysieren) etc. Diese Ressourcen werden über verschiedene Medien angeboten. Insbesondere wurde die WU-Homepage um eine eigene Student Support Area erweitert.⁶⁸
- *Tutorien- und Beratungssysteme:* Tutorien werden sowohl lehrveranstaltungsbegleitend als auch als eigenständige Basisunterstützung eingesetzt.
- *Training und Weiterbildung:* In Form von Schreibwerkstätten, Rhetorikkursen oder Blitzseminaren zu unterschiedlichen Themen können die entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnisse der Studierenden geschult und weiterentwickelt werden. Dies kann auf freiwilliger, ergänzender Basis erfolgen oder als Teil des für die neuen Studienpläne vorgesehenen Trainings von Schlüsselkompetenzen: Rhetorik- und Präsentationstechniken, wissenschaftliches Schreiben, Teamarbeit, Zeitmanagement etc. (Lueger/Vettori 2005: 12)

⁶⁸ <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/support> (Zugriff 16.10.2006)

Ein andernorts selten genanntes Problem, das einer akuten Bearbeitung bedarf, ist die *Förderung akademischer Standards*:

„Derzeit leidet die Qualität der Lehre unter der mangelnden Kommunikation akademischer Standards, die auch von Lehrenden nicht immer eingefordert werden. In dieser Hinsicht ist es etwa notwendig, in Zukunft verstärkt die basalen Standards wissenschaftlichen Arbeitens zu kommunizieren und auf deren Einhaltung zu pochen.“ (Ebd.: 12f.)

Zwei Bereiche stehen hier besonders im Vordergrund: Plagiate und die Betreuung der Studierenden, besonders im Hinblick auf die Bakkalaureats- und Diplomarbeiten. Hier werden, ausgehend von Erhebungen und Evaluierungen, Förderinitiativen angestrebt, so etwa die Einrichtung eigener Lern-, Schreib- und Betreuungsgruppen. Das Ziel ist, trotz der ungünstigen Rahmenbedingungen (große Studierendenzahlen, ungenügende Ressourcen etc.) adäquate Beratungs- und Unterstützungsleistungen zu bieten. (Ebd.)

Weniger auf die Lehr-/Lernprozesse als deren Rahmenbedingungen zielt die Einführung *allgemeiner Feedbackverfahren* ab. Hier ist bislang eine *Feedback-Box* etabliert worden. Dabei handelt es sich um eine Art elektronischer Briefkasten auf der WU-Homepage.⁶⁹ Sie gibt den Studierenden eine Plattform für ihre unmittelbaren Rückmeldungen an die WU. Die Studierenden haben die Möglichkeit, durch ihre Anregungen, Wünsche und Ideen aktiv an der Verbesserung des Lehrbetriebes vor allem auch in administrativen Belangen beizutragen. Bei Angabe einer eMail-Adresse erhalten die Absender/innen eine individuelle Rückmeldung der zuständigen Abteilungen/Personen. Treffen mehrere Anfragen/Anregungen zu demselben Thema ein bzw. gibt es Themen von allgemeinem Interesse, so werden diesbezügliche Informationen auf dem Lehrportal veröffentlicht. (Ebd.: 13) Auch anonyme Meldungen werden verarbeitet und, im Unterschied zu einer früheren Feedback-Box, nicht mehr herausgefiltert (Interview 7).

Schließlich umfasst das QM-Konzept der WU einige Instrumente, welche die *Prinzipien einer kontinuierlichen Entwicklung auch auf das Qualitätsprogramm selbst anwenden*. Hier stehen drei Strategien im Vordergrund:

- *regelmäßige Evaluierung der eingesetzten Instrumente und Verfahren*: Alle neuen Verfahren und Instrumente werden zu Beginn der Umsetzungsphase in Form von Pilotprojekten erprobt und evaluiert. Weitere Evaluierungen und Entwicklungsphasen schließen sich daran an. Dies schließt Bedarfserhebungen und Befragungen ein;
- *internationaler Austausch*: Internationale Kooperationen wie das „Quality Culture Project“ der European University Association (EUA),⁷⁰ in dem die WU mitwirkt, werden zum Generieren von Ideen und als Promotor für Veränderungen genutzt. Überdies findet ein Monitoring der Entwicklungen des internationalen Qualitätsmanagements an Hochschulen statt. Anregungen, die sich daraus ergeben, werden auf ihre Adaptierbarkeit für die WU geprüft;
- *Projektarbeit und -förderung*: Der Bereich „Evaluierung und Qualitätsmanagement in der Lehre“ beabsichtigt, eine Reihe von Projekten zu initiieren und zu fördern, insbesondere solche, die auf die Grundlagen der eigenen Arbeit abzielen und den diesbezüglichen Kenntnisstand vertiefen. Als Beispiel werden Untersuchungen zu den Studien- und Lebensbedingungen der Studierenden, ihren Motiven, Zielen, Erwartungen etc. genannt. Auch die Kenntnis von Lehrphilosophien, Lernstrate-

⁶⁹ <http://bach.wu-wien.ac.at/z/wu/feedback/> (Zugriff 22.10.2006)

⁷⁰ vgl. http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp (Zugriff 12.8.2006)

gien und den jeweiligen Rahmenbedingungen soll verbessert werden, um sinnvolle Initiativen im Bereich des QM entfalten zu können. Ebenso ist beabsichtigt, über Entwicklungsinstrumente wie die Prämierung innovativer Lehrprojekte Anreize zu schaffen, sich in praxisrelevanter Weise mit lehr-/lernbezogenen Problemen auseinanderzusetzen. (Lueger/Vettori 2005: 13f.)

Zur Information aller Beteiligten und Betroffenen werden diverse Wege genutzt:

- *Kommunikation von Qualitätsfragen der Lehre* über verschiedene Medien der WU: Uni-Zeitung, eigenes Newsletter, Studierendenzeitung (in Kooperation mit der ÖH) und E-Mail-Aussendungen;
- *punktueller öffentliche Präsentation und Diskussion neuer Vorhaben*: Dies dient nicht zuletzt der frühzeitigen Erkennung möglicher Unzulänglichkeiten und der Feinabstimmung von Maßnahmen (ebd.: 5);
- *„Manual für die Lehrveranstaltungsevaluierung“* (WU o.J. [2006]): Dieses ansprechend und übersichtlich gestaltete Heft veranschaulicht auf 55 Seiten die QM-bezogene Kommunikationspolitik an der WU: Vier Seiten „Quickstart“ liefern einen präzisen Überblick, der dann in den nachfolgenden Kapiteln in Abhängigkeit von den individuellen Informationsbedürfnissen vertieft werden kann. Bewusst wurde auf ein Handbuch im herkömmlichen Sinne verzichtet: „Handbücher sind zu dick und suggerieren einen Kontrollansatz.“ Die explizit niedrighschwellige Gestaltung des Manuals signalisiert darüber hinaus, dass die Nutzung der angebotenen Instrumente leicht ist („das kann jeder“) (Interview 7).

Fazit

Anregungen zur Nachnutzung liefert des QM-System der Wirtschaftsuniversität Wien vor allem durch folgende Elemente:

- den Qualitätskulturansatz, der auf langfristige Wirkungen dahingehend zielt, die Qualität unabhängig von Zeitgeistmoden zu sichern;
- die Beteiligungsorientierung des QM-Konzepts und seine dezidierte Abgrenzung von Kontrollabsichten;
- die Betonung des Aspekts der Akzeptanzgewinnung und, daraus abgeleitet, einer „Kommunikationsstrategie, die auf einer sehr breiten Ebene die Reflexion und die Diskussion über Ziele, die dafür erforderlichen Maßnahmen sowie Erfahrungen mit der Umsetzung anregt“ (Lueger/Vettori 2005: 5);
- das Bestreben, die QM-bedingten Belastungen für die Lehrenden möglichst gering zu halten – wozu identische Standards für alle Programme, Lehrveranstaltungen oder Qualifizierungsarbeiten vermieden, die Evaluierungsgegenstände unter dem Aspekt der Angemessenheit des Aufwands und unter Berücksichtigung des Leistbaren unterschieden sowie zahlreiche Hilfsinstrumente, wie Musterfragebögen oder Toolboxen, zur Verfügung gestellt werden;
- die ausdrückliche Einbeziehung auch der Lehr- und Lernstrategien in das Qualitätsmanagement (neben den organisatorischen Rahmenbedingungen);
- die Einsetzung formativer Evaluierungen als Frühwarnsystem für mögliche Probleme und als Feedbackgrundlage für Verbesserungsmöglichkeiten sowie die Betonung des Feedbackaspekts durch Anwendung gleich mehrerer entsprechender Instrumente, wobei auch anonyme Feedbacks zugelassen werden;
- die Einbeziehung der Befragung von Absolvent/inn/en und der Befragung der Lehrenden in die Studienprogrammevaluation;
- eine durchgehend lebensnahe Betrachtung – etwa wenn Ängste ernst genommen werden, nicht zuletzt deshalb, weil sie oft Abwehrreaktionen provozierten, die einer Qualitätsentwicklung entgegen-

genständen (ebd.: 2); wenn der Aspekt des Messens eher in den Hintergrund gerückt wird, weil er vorrangig auf Kontrolle bezogen ist, wodurch er „in der Regel nicht Qualität, sondern vielmehr die Abstimmung auf diese Messkriterien“ fördere (ebd.: 4); wenn für Professor/inn/en didaktische Einzeltrainings angeboten werden, oder wenn das Plagiatsproblem offen thematisiert und bearbeitet wird.

3.2.2. Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen ist eine zum 1.1.2003 aus den früheren Universitäten Duisburg und Essen fusionierte Hochschule, deren institutionelle Integration mittlerweile als abgeschlossen gelten kann. In diesem Zusammenhang wurde die Chance ergriffen, eine systematische Qualitätsentwicklung einzuführen und institutionell zu verankern.

Zugrundeliegende Philosophie

„Wir möchten mit gutem Beispiel vorangehen und fangen deshalb mit dem Rektorat, also bei uns selbst an.“ So der Duisburg-Essener Rektor über den Start einer universitätsinternen Evaluationskampagne. Im Rahmen dieser sollen innerhalb von fünf Jahren alle Einheiten der Universität das Verfahren einer institutionellen Evaluation durchlaufen. „Nicht nur die Ergebnisse unserer bisherigen Arbeit soll auf dem Prüfstand stehen, sondern ebenso die strukturelle Organisation der Hochschulleitung, ihre Arbeitsweise sowie die Frage, ob wir auf die Veränderungen ... gut vorbereitet sind“ (Universität Duisburg-Essen 2006: 1).

Mit der Evaluation ihres Rektorats betritt die Universität Duisburg-Essen innerhalb des deutschsprachigen Raumes Neuland. Dies ordnet sich in die Absicht ein, nicht nur einen kontinuierlichen, sondern auch flächendeckenden Verbesserungsansatz zu realisieren. Es soll mithin an der Universität keine blinden Flecken der Qualitätsentwicklung geben. Anschließend an das Rektorat beginnen weitere Einrichtungen mit den Evaluationen: Universitätsbibliothek, sodann erste Fachbereiche, ein Jahr nach Beginn die Universitätsverwaltung.

Als ein wesentliches Prinzip des Verfahrens wird benannt, dass sich die Mitglieder einer Einrichtung über ihre Ziele und entsprechenden Leistungskriterien austauschen, Stärken und Schwächen selbstkritisch analysieren, Zukunftsperspektiven formulieren und deren Umsetzung anstoßen. Es stärke damit die Selbstreflexion und Kommunikationsfähigkeit. (Ebd.)

Da es sich bei der Universität Duisburg-Essen um eine erst unlängst fusionierte Hochschule handelt, müssen dort Beteiligungsprozesse besonders ernst genommen werden: „das Potenzial des Verfahrens kann nur eingelöst werden, wenn es sich an dem universitären Akzeptanzrahmen orientiert“.⁷¹ Daher habe auch Priorität, „dass den Uni-Einrichtungen möglichst wenig zusätzliche Arbeit aufgehalst wird. Sie müssen sich zum Beispiel nicht um das Zusammentragen statistischer Daten kümmern, außerdem soll es eine Bündelung des universitären Berichtswesens für die Fachbereiche geben, so dass die Verantwortlichen in den Fachbereichen die Informationen nicht doppelt und dreifach aufbereiten müssen.“ (Ebd.: 2).

Drei Leitprinzipien hat die Universität für ihr QE-System definiert:

- Geringhaltung des Arbeitsaufwandes der Universitätseinrichtungen;

⁷¹ <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/qe/konzept-uebersicht> (Zugriff 19.7.2006)

- Einbindung aller Statusgruppen;
- Anpassung des Verfahrens der institutionellen Evaluation an die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Einheit (ZfH o.J.).

Ziele

Das Ziel ist, die Hochschulaktivitäten zur Förderung der Lehr-, Lern-, Forschungs- und Dienstleistungsqualität zu intensivieren. Hierzu sollen Entwicklungsprozesse initiiert werden.

In einem weiteren Zeithorizont zielen die Duisburg-Essener QE-Aktivitäten darauf, dass hinsichtlich der Studienprogramme eine Umstellung von der gegenwärtig üblichen Programm- zur Systemakkreditierung erfolgt.⁷² Statt die immer zahlreicher werdenden Bachelor- und Masterstudiengänge durch externe Agenturen einzeln akkreditieren lassen zu müssen, sollen die Hochschulen je eigene Systeme der Qualitätssicherung aufbauen. Verantwortlich für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Verfahrens wäre die jeweilige Hochschule, und externe Gutachter hätten nur das hochschuleigene Qualitätssicherungssystem zu akkreditieren. (Universität Duisburg-Essen 2006a: 2) Dieses Verfahren weist Ähnlichkeiten zur DIN-ISO-Zertifizierung auf, ohne sich an außerhochschulisch definierten Standards zu orientieren.

Akteure

Motor des kontinuierlichen und flächendeckenden Verbesserungsansatzes ist das Gründungsrektorat der fusionierten Universität in Zusammenarbeit mit dem universitätseigenen Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH). Die Universität hat mit dem Geschäftsbereich Evaluation/Qualitätsentwicklung unter dem Dach des ZfH eine „zentrale wissenschaftliche, also unabhängige Anlaufstelle für institutionelle Qualitätsentwicklung (QE) eingerichtet“ (ZfH o.J.).

Die eigentlichen Akteure indes sind die Einrichtungen der Universität. Das ZfH liefert ‚nur‘ den Service. Dies wird als „klare Rollenverteilung“ betont (Interview 6).

Ein besonderes Augenmerk des QE-Verfahrens liegt auf der Beteiligung der Studierenden, die nicht nur die Gelegenheit haben, sich über die Lehrevaluation an der QE zu beteiligen, sondern z.B. auch als Mitglieder der Arbeitsgruppen der evaluierenden Einheiten.

Instrumente und Verfahren

Der Kern des Duisburg-Essener QE-Systems ist das Verfahren der institutionellen Evaluation. Eine solche sollen alle Einheiten der Universität in einem Turnus von fünf bis sechs Jahren durchlaufen. Evaluation wird als ein Instrument der Qualitätsentwicklung gesehen, die sich auf die Leistungen einer Organisationseinheit als Ganzes bezieht. Das Verfahren der institutionellen Qualitätsentwicklung soll Einrichtungen unterstützen, ihre Stärken und Schwächen ebenso wie ihre Entwicklungspotenziale zu identifizieren und die Entwicklung der Einrichtung voranzubringen. Das QE-Verfahren orientiert sich an den üblichen internationalen Standards (hier die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“; ENQA 2005; HRK 2006). Danach vollzieht sich Evaluation in den Schritten interne und externe Evaluation sowie Follow-Up-Gespräche. Solange es in Deutsch-

⁷² oben als sog. Prozessakkreditierung vorgestellt, vgl. Punkt 4.1.3. Deutschland

land das System der Studiengangsakkreditierung gibt, werden auch die Anforderungen dieser Verfahren mit der institutionellen Evaluation verknüpft.

Vorgesehen sind im Rahmen der Evaluationen auch online-gestützte Kundenbefragungen, etwa zur Universitätsbibliothek oder dem Rechenzentrum. Davon erhofft sich das ZfH eine große empirische Datenbasis (Interview 6).

Neben der institutionellen Evaluation werden zudem Studienprogramme und einzelne Lehrveranstaltungen evaluiert. Für die standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationen werden Musterfragebögen, differenziert nach Veranstaltungstypen, angeboten.⁷³ Ergänzungen um eigene Items sind möglich. Die elektronische Auswertung wird durch das ZfH als Dienstleistung erbracht. In Erprobung befindet sich ein elektronisches Evaluationsverfahren, das den Lehrenden die Möglichkeit bieten soll, auch anonyme Rückmeldungen von Studierenden zu den Lehrveranstaltungen zu erhalten und mit den Studierenden darüber kommunizieren zu können, ohne dass dabei deren Anonymität aufgehoben wird (Universität Duisburg-Essen 2006b: 2). Im Übrigen gehe es in den Lehrveranstaltungsevaluationen nicht um Wirkungsmessung, sondern um individualisiertes Feedback an die Lehrenden selbst (Interview 6).

Die Erkenntnisse aus der Veranstaltungsevaluation sollen, neben dem individuellen Feedback, ermöglichen, die hochschuldidaktischen Angebote des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung zu entwickeln (Universität Duisburg-Essen 2006a: 2). Die Erkenntnisse aus den institutionellen und den Studienprogrammevaluationen sollen in die Gespräche eingespeist werden, die im Rahmen der Entwicklungsplanung zwischen Rektorat und Fachbereichen stattfinden und in interne Leistungsvereinbarungen münden (ebd.). Hierzu wird folgendes Vorgehen in der institutionellen Evaluation gewählt (Übersicht 13):

- Jede evaluierte Einheit verfasst einen Bericht über die Ergebnisse der Selbstevaluation. Dieser Bericht steht den externen Expert/inn/en bei ihrer Einschätzung zur Verfügung. Die evaluierte Einheit schlägt dem ZfH mögliche externe Experten vor. Das ZfH bestimmt die Expert/inn/en in Zusammenarbeit mit dem Dekanat der evaluierten Einheit und der Universitätsleitung.
- Das ZfH wertet die Berichte der internen und der externen Evaluation aus und erstellt einen Evaluationsbericht mit Befunden und Empfehlungen. Die Evaluierten haben Einsicht in den Expertenbericht sowie den Evaluationsbericht und können zu deren Inhalt Stellung nehmen. Das ZfH übermittelt den Evaluationsbericht zusammen mit der Stellungnahme der Evaluierten an die übergeordnete Leitungsebene (z.B. im Falle eines Instituts an das Dekanat) und die Hochschulleitung.
- Die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität zweckmäßigen Maßnahmen werden auf Grund des Gesamtberichts unter Einbeziehung der Betroffenen vorgeschlagen. Sie fließen in Zielvereinbarungen ein, die mit der zuständigen übergeordneten Leitungsebene geschlossen werden. Diese Follow-up-Phase soll spätestens 12 Monate nach Beginn des Verfahrens einsetzen. Die Fortschritte der Maßnahmenumsetzung werden in einem jährlichen Zielvereinbarungsgespräch zwischen Universitäts- und Einrichtungsleitung erörtert. (Universität Duisburg-Essen 2006c)

Beim Thema Qualitätscontrolling hat sich die Universität Duisburg-Essen für ein vergleichsweise un-aufwendiges Vorgehen entschieden:

„Die Universitätsverwaltung hat ihre vorhandenen Informationssysteme ausgebaut, um die für die Evaluation und Entwicklungsprozesse notwendige Basisdaten und Kennzahlen für alle Beteiligten (Leitung, Organisationseinheiten, ZfH) zugänglich und nutzbar zu machen. Die Informationen beziehen sich auf die Kernprozesse (Studium/Lehre, Forschung, Wiss. Nachwuchs, Weiterbildung),

⁷³ unter <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/eva-lvkritik> (Zugriff 19.7.2006)

auf die Querschnittsprozesse (insbesondere Internationalisierung, Gleichstellung, Information/Kommunikation) und die Ressourcenausstattung (insbes. Personalbudgets).

Die Informationen sind so aufbereitet, dass sie Vergleiche in doppelter Hinsicht zulassen: Zum einen ermöglichen sie, die Entwicklung einzelner Daten im Zeitverlauf über mehrere Jahre hinweg zu verfolgen, zum anderen ermöglichen sie einen aktuellen Quervergleich mit anderen Universitäten in NRW.

Das ZfH baut dementsprechend kein eigenes Controllingsystem auf. Die Spezifikation der Anforderungen an die Datenbestände erfolgt vielmehr in Kooperation zwischen der Verwaltung und dem Zentrum für Hochschulentwicklung.“ (Universität Duisburg-Essen 2006d)

Phase	Dauer	Aktivitäten der evaluierenden Einrichtung	Service des ZfH
Vorbereitung			
Start		▪ Einrichtung setzt eine Arbeitsgruppe ein	▪ informiert und berät über das QE-Verfahren
vorbereitende Sitzungen der Arbeitsgruppe	2 Wochen später	▪ entscheidet über besondere Schwerpunktsetzungen im QE-Verfahren	▪ liefert Leitfaden für Selbstbericht und Kriterien für die Auswahl externer Gutachter/innen
interne Evaluation			
Selbstbericht	5 Monate	▪ Arbeitsgruppe erstellt Selbstbericht ▪ Arbeitsgruppe schlägt externe Gutachter/innen vor	▪ stellt aufbereitete Daten zur Verfügung (vom Controlling-Dezernat, aus Befragungen von Studierenden und aus Lehrveranstaltungs-bewertungen) ▪ unterstützt Arbeitsgruppe bei Abfassung des Selbstberichts, moderiert ggf. den Prozess
externe Evaluation			
Peer-Gutachten	8 Wochen nach Abgabe des Selbstberichts	▪ organisiert Gespräche und Besichtigungen, stellt Räume für Onsite-Visit zur Verfügung	▪ unterstützt Arbeitsgruppe bei Planung und Organisation der Onsite-Visit, betreut die Gutachter/innen ▪ bearbeitet das Gutachten redaktionell
Ergebnisreflexion			
Abschlussbericht	6 Wochen nach Abgabe des Gutachtens	▪ berät über Folgemaßnahmen ▪ nimmt Stellung zu Empfehlungen des Peer-Gutachtens	▪ stellt Abschlussbericht zusammen (1. Selbstbericht, 2. Peer-Gutachten, 3. Stellungnahme der Einrichtung, 4. Zusammenfassung und Anmerkungen des ZfH)
abschließende Sitzung der Arbeitsgruppe	2 Wochen nach Fertigstellung des Abschlussberichts	▪ reflektiert Evaluationsverfahren ▪ diskutiert über Umsetzung von Ergebnissen, erarbeitet Prioritäten und bereitet Zielvereinbarungsgespräch vor	▪ erfasst Rückmeldung zum Evaluationsverfahren
Follow-Up			
Follow-Up = jährliches Zielvereinbarungsgespräch	max. 12 Monate nach „Start“	▪ vereinbart Maßnahmen zur Profilierung und Qualitätsentwicklung mit der Hochschulleitung	

Übersicht 13: Phasen der institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen (Quelle: <http://zfH.uni-duisburg-essen.de/qualitaet>, Zugriff 26.10.2006)

Dies entspricht dem strategischen Ansatz, dass es weniger um Dokumentation als vielmehr um das Initiieren von Prozesse gehe (Interview 6).

Fazit

Anregungen zur Nachnutzung liefert das QM-System der Universität Duisburg-Essen vor allem durch folgende Elemente:

- die Einbeziehung grundsätzlich aller Hochschuleinrichtungen in die Evaluation, neben den Instituten und Fachbereichen auch die Dienstleistungseinrichtungen wie Bibliothek oder Verwaltung, um einen flächendeckenden Verbesserungsansatz zu realisieren; dadurch wird vermieden, dass es an der Universität blinde Flecken der Qualitätsentwicklung gibt;
- den Start der internen Evaluationen beim Rektorat, womit ein klares Signal in die Universität gesandt wird, das die Akzeptanzsteigerung von QS/QE deutlich zu fördern vermag;
- der Schaffung eines internen Dienstleisters – dem Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung –, der als wissenschaftliche Einrichtung auf Unabhängigkeit verpflichtet ist; auch dies dürfte die Akzeptanz fördern und im Übrigen Partikularinteressen aus den QS/QE-Prozessen weitgehend eliminieren;
- die Prioritätensetzung, den Hochschuleinrichtungen möglichst wenig zusätzliche Arbeit in Folge der Evaluationen und Verbesserungsprozesse aufzubürden;
- die Betonung des Akteursstatus der evaluierten Einheiten, die damit nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Betrachtung sind, bei gleichzeitiger Vermeidung, dass das (sich strikt auf Dienstleistungen beschränkende) Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung als Oberevaluationsinstanz wahrgenommen wird;
- das besondere Augenmerk auf der Beteiligung der Studierenden, etwa als Mitglieder der Arbeitsgruppen der evaluierenden Einheiten;
- das Bestreben, Möglichkeiten anonymisierter Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden zu schaffen, um herrschaftsfreie Kommunikationsanordnungen zu schaffen;
- die ins Auge gefasste Abstimmung von Evaluation und Akkreditierung; sie wird, so sie gelingt, der Vermeidung von Qualitätsbürokratie dienlich sein;
- die angestrebte Umstellung von der gegenwärtig üblichen Studienprogramm- zur Systemakkreditierung, d.h auf eine Quasi-Zertifizierung, die deutlich an Hochschulcharakteristika orientiert ist.

3.3. Qualitätssicherung und -entwicklung im österreichischen Hochschulsektor: Überblick

Systematische Qualitätsentwicklung ist in Österreich gesetzlicher Auftrag: „Die Universitäten haben zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen“, bestimmt das Universitätsgesetz von 2002 (§ 14 Abs. 1 UG), und die „Erhalter haben zur Leistungs- und Qualitätssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen“, heißt es im Fachhochschul-Studiengesetz (§ 2 Abs. 3 FHStG). Mit dem Begriff Qualitätsmanagement, wie er in den einschlägigen Rechtsvorschriften (FHStG, ebenso das UG) verwendet wird, ist eine systematische interne Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) gemeint. Deren Ausgestaltung im Einzelnen bleibt den einzelnen Hochschulen überlassen. Für die Berücksichtigung hochschulspezifischer Bedingungen, Prozesse und Ziele sind damit rechtlich die notwendigen Freiräume gegeben. Wieweit diese real erhalten bleiben, wird zu prüfen sein.

Neben diesem institutioneninternen Qualitätsmanagement kennt die österreichische Hochschulqualitätssicherung externe Verfahren. Die zentralen Akteure dabei sind der Österreichische Akkreditierungsrat, der Fachhochschulrat (FHR) und die Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA). Daneben sind weitere Einrichtungen und Verbände wie die Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK), die Fachhochschul-Konferenz (FHK), der Verein der Privatuniversitäten (PU), die HochschülerInnenschaft (ÖH) und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) involviert. Die österreichische Hochschulqualitätssicherung wird weitgehend getrennt nach Hochschularten realisiert.

3.3.1. Akteure

In Österreich wird sehr deutlich zwischen den verschiedenen Hochschularten unterschieden. Für die FHs und die privaten Universitäten gibt es daher jeweils gesonderte Akkreditierungsinstitutionen – Fachhochschulrat und Österreichischer Akkreditierungsrat –, für die öffentlich-rechtlichen Universitäten bisher keine; als unabhängige Agentur mit hochschulartenübergreifender Zuständigkeit wurde die Österreichische Qualitätssicherungsagentur gegründet:

- Der *Österreichische Akkreditierungsrat* ist eine Behörde, die durch Akkreditierung von privaten Universitäten deren Qualität prüft und zertifiziert. Grundlage der Tätigkeit ist das Bundesgesetz über die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen als Privatuniversitäten von 1999 (Universitäts-Akkreditierungsgesetz – UniAkkG). Neben der Akkreditierung führt der Rat auch die Aufsicht über die bereits akkreditierten Privatuniversitäten.⁷⁴ Ihm gehören acht Mitglieder an, die von der Bundesregierung bestellt werden, vier von ihnen auf Vorschlag der Rektorenkonferenz. Der Rat ist unabhängig und nicht an Weisungen gebunden. Zwar muss der oder die Bundesminister/in die Akkreditierungsentscheidungen gegenzeichnen, aber, so Konrad (o.J.: 11): „Sie kann die Entscheidung nicht verändern, ein Nein bleibt ein Nein, gegen ein Ja des Akkreditierungsrates kann sie übergeordnete bildungspolitische Argumente ins Treffen führen und die Zustimmung verweigern. Gegen die Entscheidung des Rates führt der Instanzenzug unmittelbar zum Verwaltungsgerichtshof“.⁷⁵
- Auch der *Fachhochschulrat* ist eine Behörde. Er ist für die externe Qualitätssicherung in Gestalt von Akkreditierung und Evaluierung im FH-Sektor zuständig; die Evaluierung ist eine Voraussetzung der Re-Akkreditierung (FHR 2005; 2005a).⁷⁶ Insoweit hat der FHR vier zentrale Aufgaben:
 - Erst-Akkreditierung von Studiengängen,
 - Studiengangsevaluation,
 - Re-Akkreditierung sowie
 - institutionelle Akkreditierung von solchen Einrichtungen, an denen sich die Zahl der Studiengänge und der Studierenden zu Fachhochschulen verdichtet haben.⁷⁷

⁷⁴ http://www.akkreditierungsrat.at/cont/de/arat_ziele.aspx [Zugriff 4.1.2006]

⁷⁵ weniger strikt dagegen der Gesetzestext: vgl. §7 Abs. 2 und 3 UniAkkG

⁷⁶ weitere Aufgaben des FHR siehe http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/01_ueber_uns/aufgaben.htm [Zugriff 4.1.2006]

⁷⁷ Gemäß Fachhochschul-Studiengesetz (§ 15 Abs 1 und 2 FHStG) hat der FHR auf Antrag des Erhalters Einrichtungen zur Durchführung von FH-Studiengängen mit Bescheid die Bezeichnung „Fachhochschule“ zu verleihen, wenn die folgenden Voraussetzungen erfüllt sind: Mindestens zwei Studiengänge sind als Fachhochschul-Bachelorstudiengang mit darauf aufbauendem Master-Studiengang oder als Fachhochschul-Diplomstudiengang anerkannt; es liegt ein Plan für den Ausbau der betreffenden Einrichtung vor, mit dem die Erreichung einer Mindestanzahl von 1.000 Studienplätzen innerhalb von fünf Jahren glaubhaft gemacht wird; ein Fachhoch-

Der FHR besteht aus 16 Mitgliedern, wobei die Hälfte der Mitglieder wissenschaftlich durch eine Habilitation ausgewiesen sein muss; die andere Hälfte muss über den Nachweis einer mehrjährigen Tätigkeit in den für FH-Studiengänge relevanten Berufsfeldern verfügen. Die Mitglieder des FHR werden vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Kultur berufen, wobei vier Mitglieder auf Grund von Vorschlägen des Beirates für Wirtschafts- und Sozialfragen zu ernennen sind. Die Mitglieder des FHR sind an keine Weisungen gebunden (§ 7 FHStG). In Bezug auf das jeweilige Ergebnis der Akkreditierungsverfahren besteht ein Genehmigungsvorbehalt des BMBWK. „Die Genehmigung kann versagt werden, wenn die Entscheidung des Fachhochschulrates im Widerspruch zu nationalen bildungspolitischen Interessen steht“ (§ 6 Abs. 5 FHStG). Der FHR erstattet jährlich einen Bericht über seine Tätigkeit, den Stand der Entwicklung im Fachhochschul-Bereich sowie dessen kurz- und längerfristigen Bedarf; der Bericht wird über das Bildungsministerium dem Nationalrat vorgelegt (§ 6 Abs. 2 FHStG). Kritisch wird zum FHR vermerkt, dass er in einem Spannungsverhältnis aus seiner Funktion als Behörde und als Expertengremium stehe:

„Als Behörde ist er Organ im Rahmen der Hoheitsverwaltung und sollte für jeden Sachverhalt *eine* Lösung formulieren; ein ExpertInnengremium wird hingegen eher mit Empfehlungscharakter verbunden. Der Behördencharakter erzeugt Druck in Richtung exakter Vorgaben für und Anleitung von Antragstellenden. Das ... birgt die Gefahr einer Rücknahme der an sich intendierten Dezentralisierung und behindert u.U. die Kreativität. Generell kann aus dem Behördenstatus eine zu große Betonung formaler Kriterien bei der Prüfung der Anträge entstehen.“ (Lassnigg et al. 2003: 290)⁷⁸

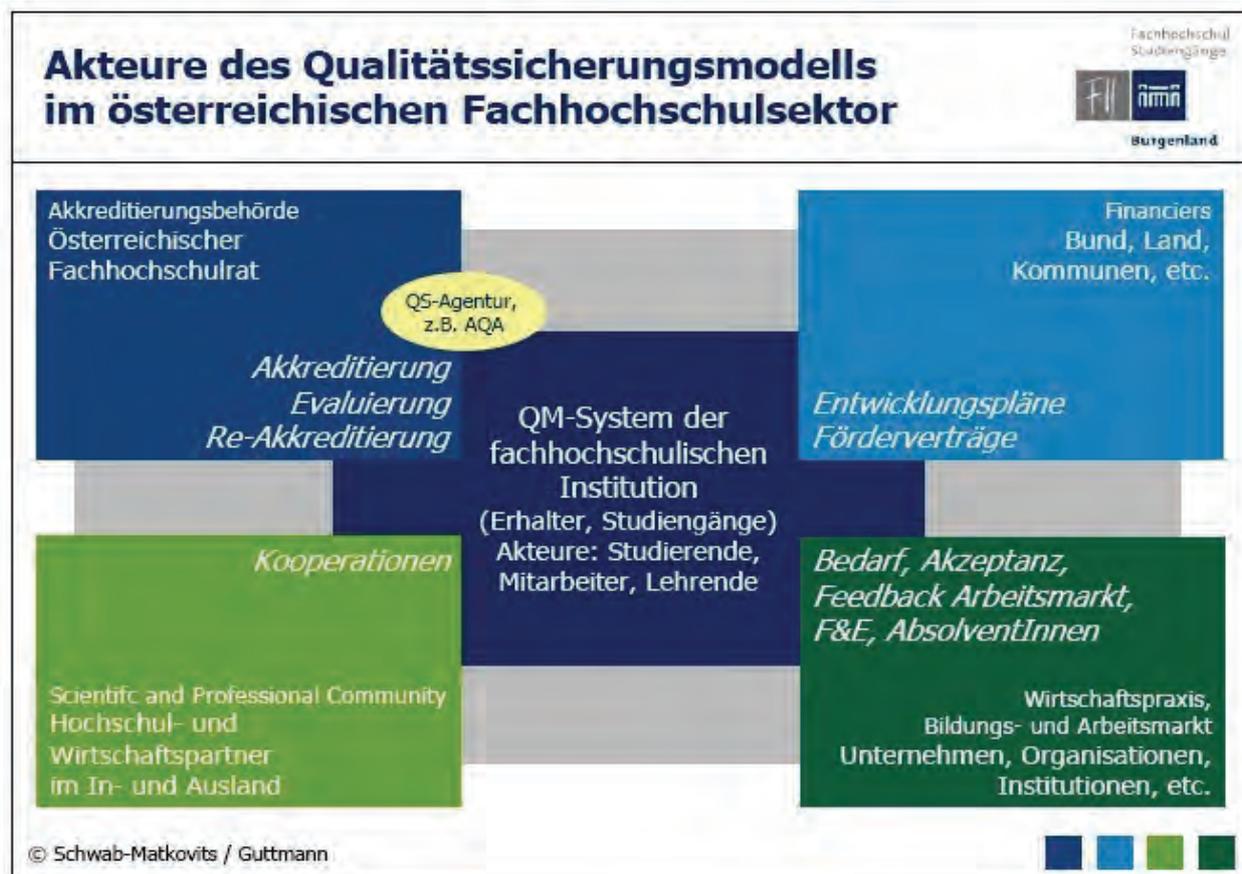
Daher solle hinsichtlich der Qualitätssicherung darauf geachtet werden, „dass jene Kriterien, die leicht formal überprüfbar sind, nicht die Überhand gewinnen vor jenen, die mehr Auseinandersetzung und Kommunikation mit den Antragstellenden erfordern, da sie im qualitativ-weicheren, aber nichtsdestotrotz kaum weniger wichtigen Bereich zu finden sind“. Ebenso sollten Vorgaben nicht zu Vorschriften erstarren, „sondern stattdessen verstärkt prozessuale Sicherungen wie Beschwerderechte, punktuelle Überprüfungen oder Evaluationen eingesetzt werden. Dieses Vorgehen würde einer Deregulierung im Hochschulwesen eher entsprechen“ (ebd.: 292).

- Die *Österreichische Qualitätssicherungsagentur* wurde 2004 als unabhängige Agentur hochschulartenübergreifend gegründet, um entgeltlich Serviceleistungen in Gestalt von Studienprogramm-evaluierungen, institutionellen Evaluierungen, Zertifizierungen institutioneller Qualitätssicherungsprogramme, Rankings und Informationsdiensten zu erbringen. Sie wird – in Vereinsform – von der Rektorenkonferenz, der Fachhochschul-Konferenz, dem Verein der Privatuniversitäten, der HochschulInnenschaft und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur getragen. Als Serviceeinrichtung bietet sie ihre Leistungen zur Qualitätssicherung allen öffentlichen und privaten Universitäten und Fachhochschulen an.⁷⁹ 2005 begann sie, einen Informations- und Diskussionsprozess zu initiieren. Dahinter steht die Überzeugung, dass die „Verantwortung der Hochschulen für Qualitätssicherung und -entwicklung ... durch externe Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren ... nicht reduziert werden“ dürfe. Statt dessen sollten die hochschu-

schulkollegium ist eingerichtet, das für die Durchführung und Organisation des Lehr- und Prüfungsbetriebes zuständig ist.

⁷⁸ Das BMBWK machte sich diese Sicht zu eigen, vgl. BMBWK (o.J.: 43): „Problembereiche, die bislang in der Anerkennungspraxis des Fachhochschulrates zu beobachten waren, ergeben sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem Behördenstatus des Fachhochschulrates und seiner Funktion als Expertengremium. Behördliche Tätigkeit im Rahmen der Hoheitsverwaltung geht von der Annahme aus, daß – sofern keine Rechtslücke existiert – jeder Sachverhalt unter nur einem Tatbestand subsumierbar ist; es kann daher, rein rechtslogisch, nur *eine* richtige Lösung geben. Im Gegensatz dazu wird ein Expertengremium mit Begriffen wie Induktion und Empfehlungscharakter assoziiert, da modellhaft davon ausgegangen wird, daß eine Fragestellung stets mehrere richtige Lösungen zuläßt.“

⁷⁹ http://www.aqa.ac.at/main.php?prim_nav=13&sec_nav=&content_typ=folder&content_id=13&language=de [Zugriff 4.1.2006]



Übersicht 14: Akteure des Qualitätssicherungsmodells im österreichischen Fachhochschulsektor (Quelle: Schwab-Matkovits 2005)

lischen Maßnahmen „durch ein externes formatives Feedback gestärkt werden“. Hierzu könnten externe Agenturen – also z.B. die AQA – beitragen, indem sie „bei der Sammlung und Zusammenstellung von bestehenden Informationen Unterstützung“ bieten und „durch Befragungen und Interviews zum Selbstbericht der Hochschule beitragen, ohne unbedingt eine beurteilende Funktion zu übernehmen“ (Schmidinger/Kohler o.J.: 5, 7).

- Für den an dieser Stelle besonders interessierenden Fachhochschulsektor ist auch die *Fachhochschul-Konferenz* ein wichtiger Akteur der Qualitätssicherung. Einer von vier Ausschüssen der FHK ist derjenige für Qualitätsmanagement. Dessen Zielsetzungen sind die Organisation eines Erfahrungsaustausches sowie die Informationssammlung und -aufbereitung bezüglich des Qualitätsmanagements im tertiären Bildungssektor, wobei ein Schwerpunkt auf internationale Erfahrungen und Trends sowie deren kritische Würdigung gelegt wird.⁸⁰

Die beiden Akkreditierungsinstitutionen sind in internationale Netzwerke und Projekte eingebunden. Der Akkreditierungsrat gehört dem European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) an. Der FHR ist Mitglied in den folgenden internationalen Netzwerken zur Qualitätssicherung:

⁸⁰ <http://www.fhk.ac.at/about/ueberuns.htm>

Name	Abkürzung	Beschreibung	Adresse
International Network for Quality Assurance in Higher Education	INQAAHE	1991 eingerichtetes Netzwerk, dessen Hauptziel ist, über die aktuellen Entwicklungen von Theorie und Praxis der Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich zu informieren	www.inqahe.nl
Central and Eastern European Network	CEEN	Regionales Subnetwork von INQAAHE (s.o.) für die mittel- und osteuropäischen Mitgliedsstaaten	www.ceenetwork.hu
European Association for Quality Assurance in Higher Education	ENQA	Im Gefolge der Bologna-Folgekonferenz in Prag 2001 eingerichtetes europäisches Netzwerk, dessen Ziel der Erfahrungsaustausch und die Verbreitung von Informationen über Good Practices und über neue Entwicklungen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich ist. Zu den Partnern gehören staatliche Behörden, Hochschulinstitutionen und Qualitätssicherungsagenturen	www.enqa.net
Joint Quality Initiative	JQI	Informelles Netzwerk zur Qualitätssicherung und Akkreditierung von gestuften Studiengängen in Europa	www.jointquality.org
European Consortium for Accreditation	ECA	2003 eingerichtetes Konsortium, in dem Österreich, Deutschland, Irland, die Niederlande, Flandern, Norwegen, Spanien und die Schweiz vertreten sind. Es handelt sich dabei um ein vorerst bis 2007 zeitlich begrenztes Projekt mit dem Ziel der wechselseitigen Anerkennung von Akkreditierungsentscheidungen durch die teilnehmenden Staaten	www.eaconsortium.net
Deutsch-österreichisch-schweizerisches Akkreditierungsnetzwerk	DA-CH	Regionales Netzwerk, das darauf zielt, die gegenseitige Anerkennung von Ergebnissen der Akkreditierungsverfahren zu erreichen. Ihm gehören der deutsche Akkreditierungsrat, der Österreichische Akkreditierungsrat, der Österreichische Fachhochschulrat und das Schweizer Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung an. Schritte zur Zielerreichung sind u.a. die Entwicklung eines gemeinsamen „code of good practice“, die Erarbeitung von Richtlinien für die Qualitätssicherung von Akkreditierungsagenturen und die Zusammenarbeit in grenzüberschreitenden Akkreditierungsverfahren	

Übersicht 15: Internationale Kooperationspartner des FHR

3.3.2. Verfahren

Als Voraussetzung der Hochschulqualitätssicherung und -entwicklung gilt in Österreich eine erweiterte Hochschulautonomie. Sowohl das Fachhochschulstudien-gesetz von 1993 als auch das Universitätsgesetz von 2002 sind vom Autonomiegedanken durchdrungen. Gleichwohl besteht eine Ambivalenz von abstrakter Einsicht in die Vorteile dezentralen Steuerns einerseits und dem Anliegen, bestimmten Interessen Geltung zu verschaffen, andererseits. Diese Ambivalenz führt zu einer widersprüchlichen Autonomiesituation der Hochschulen. So listet die regelmäßig vom BMBWK vorgelegte „Dokumentation Hochschulrecht“ (zuletzt Kasparovsky 2006) auf immerhin 87 Seiten Gesetze und Verordnungen auf, denen im Jahre 2006 sämtliche Hochschulen, bestimmte Hochschularten oder einzelne Hochschulen unterliegen – die 87 Seiten enthalten dabei nicht die Texte der Gesetze und Verordnungen, sondern lediglich deren Titel und Quellenverweise. Der Verrechtlichungsgrad des österreichischen

Hochschulwesens ist also immer noch beträchtlich. Speziell zu den Fachhochschulen wird vom FHK-QM-Ausschuss angemerkt, dass es zwar richtig sei,

„dass der Gesetzgeber den Fachhochschulen im FHSStG in vielen Bereichen Autonomie eingeräumt hat, de facto wird diese Autonomie durch den Fachhochschulrat aber weit reichend beschränkt. Der Fachhochschulrat erlässt neben der Evaluierungsverordnung auch Akkreditierungsrichtlinien. In diesen Richtlinien sind für manche Bereiche Regelungen enthalten, welche gemäß dem FHSStG, insbesondere aber auch im Sinne der hochschulischen Autonomie, eigentlich von den Fachhochschul-Institutionen geregelt werden können. Im Ergebnis wird daher die Autonomie der Fachhochschulen in zunehmendem Maße eingeschränkt, wohingegen die traditionellen Universitäten autonomer werden.“⁸¹

Mit anderen Worten: Die Politik hat sich zwar zurückgezogen, doch zugleich mit dem FHR einen (nicht weisungsgebundenen) Akteur installiert, der das ‚Regelungsloch‘ kreativ auffüllt. Die Fachhochschulen müssen sich einstweilen in diesem Rahmen bewegen, wenn sie ihre QM-Systeme aufbauen.

Zum Einsatz gelangen im Rahmen der QS/QE verschiedene Formen von Evaluationen (institutionelle, studienfachspezifische, thematische sowie solche von QM-Prozessen), Zertifizierungen, Akkreditierungen, studentische Lehrbewertungen, Zielvereinbarungen (unter dem Namen „Leistungsvereinbarungen“), Benchmarkings, Rankings, Monitorings, Akzeptanzanalysen, z.B. als Absolventenbefragungen, und systematisches Berichtswesen incl. Wissensbilanzen. Die Verfahren sind z.T. nicht strikt voneinander getrennt, sondern miteinander verflochten. Soweit sie gesetzlich vorgeschrieben sind, bewirken sie operativ zweierlei gewichtige Neuerungen: Zum einen wird die Qualitätssicherung nicht mehr vorrangig durch staatsbürokratische Detailvorgaben und -prüfungen betrieben, sondern weitgehend in die Hochschulen selbst verlegt. Zum anderen unterliegen die Hochschulen der Anforderung, ihre traditionell implizite Qualitätssicherung durch Explikation transparent zu gestalten.

Zu unterscheiden sind externe und interne Qualitätssicherungsverfahren. Daneben sind einige Verfahren explizit gesetzlich vorgeschrieben, während andere von den Hochschulen selbst gewählt werden, um der allgemeinen, d.h. unspezifizierten gesetzlichen Verpflichtung, ein QM-System zu implementieren, nachzukommen.

Als *externe QS/QE-Verfahren* gelangen zum Einsatz:

- *Akkreditierung*: (a) Programmakkreditierung von FH-Studiengängen durch den Fachhochschulrat und von privatuniversitären Studiengängen durch den Akkreditierungsrat; die Akkreditierung erfolgt für max. fünf Jahre; Entscheidungen über eine Re-Akkreditierung erfolgen auf der Basis von zuvor stattgefundener Evaluierung; (b) institutionelle Akkreditierung von Privatuniversitäten durch den Akkreditierungsrat und von Fachhochschulen durch den Fachhochschulrat.
- *Evaluation*: (a) externe Evaluationen von Universitäten auf Veranlassung des Universitätsrats, des Rektorats oder des Bundesministeriums nach § 14 Abs. 5 UG; (b) institutionelle Evaluationen von FH-Einrichtungen durch den Fachhochschulrat; (c) FH-studiengangsbezogene Evaluationen im 5- bis 7-Jahres-Rhythmus, wobei eine solche Evaluation auch Voraussetzung einer Re-Akkreditierung ist.
- *Leistungsvereinbarungen*: die öffentlichen Universitäten schließen nach dem Universitätsgesetz 2002 mit dem Bund dreijährige Leistungsvereinbarungen ab und bekommen im Gegenzug Globalbudgets zugewiesen; diese Vereinbarungen haben die Form eines öffentlich-rechtlichen Vertrages; in ihnen werden u.a. qualitätsbezogene Maßnahmen, z.B. die zu evaluierenden Studiengänge, geregelt.

⁸¹ schriftliche Mitteilung vom 30.11.2006

- *Monitoring/Berichtssysteme*: Aufbauend auf den Leistungsberichten der einzelnen Universitäten verpflichtet § 11 UG den oder die Bundesminister/in, ab 2005 dem Nationalrat „mindestens alle drei Jahre einen Bericht über die bisherige Entwicklung und die künftige Ausrichtung der Universitäten vorzulegen“. Ein eigenes Bildungsdokumentationsgesetz (BMBWK 2002) regelt, in Bildungsdokumentationsverordnungen präzisiert, die Erstellung der Bildungsstatistik. Die Erhalter von FH-Studiengängen sind verpflichtet, dem Fachhochschulrat regelmäßig Daten zuzuliefern (FHR 2004).
- Daneben werden mancherorts auch die Verfahren des *Benchmarking* und *Ranking* eingesetzt bzw. ist deren Einsatz geplant.

Als *interne QS/QE-Verfahren* finden die folgenden Anwendung:

- *Selbstevaluation*: Als Bestandteil der o.g. externen Evaluationen sind die Institutionen bzw. Studiengänge zu einer Selbstevaluation verpflichtet. Diese ist Voraussetzung des Tätigwerdens eines externen Review-Teams.
- *Berichtssystem*: Das Berichtssystem besteht auf universitärer Ebene aus zwei Instrumenten: (a) jährlich muss jede Universität dem Bundesministerium einen *Leistungsbericht* vorlegen, der die Erfüllung der Leistungsvereinbarung beschreibt (§ 13 Abs. 5 UG); (b) die öffentlichen Universitäten müssen laut Universitätsgesetz (§ 13 Abs. 6 UG) von 2002 ab 2005 regelmäßig *Wissensbilanzen* vorlegen;⁸² daneben haben auch Fachhochschulen bereits 2003 bzw 2004 Wissensbilanzen vorgelegt (FH Joanneum 2005; FH des Berufsförderungsinstituts Wien o.J. [2005]). „Die Wissensbilanz“, so heißt es in der Wissensbilanzverordnung des BMBWK, „dient der Darstellung und Kommunikation des Leistungsspektrums einer Universität und ist als quantitative Grundlage für die Erstellung der Leistungsvereinbarung heranzuziehen“ (Wissensbilanz-Verordnung 2005).
- *Studentische Lehrbewertungen*: Diese werden in Eigenverantwortung der Hochschulen durchgeführt.
- *QM-Systeme*: Öffentliche Universitäten und Fachhochschuleinrichtungen sind gesetzlich verpflichtet, QM-Systeme zu entwickeln und zu implementieren. Diese setzen sich aus zahlreichen selbst zu wählenden Verfahren und Regelungen, welche die gesetzlich vorgeschriebenen ergänzen, zusammen.

3.3.3. Öffentliche Universitäten

Im Bereich der öffentlichen Universitäten ist keine Akkreditierung üblich oder vorgesehen. Statt dessen gelangen hier zwei andere Techniken der Qualitätssicherung und -entwicklung zum Einsatz:

- (a) Durch ein relativ striktes *Berichtswesen* sind die öffentlichen Universitäten an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) gebunden, welches zumindest nach eigener Wahrnehmung über „eine im internationalen Vergleich beachtliche Qualität an Statistik- und Steuerungsdaten und die Vergleichbarkeit mit vorherigen Berichtsperioden“ verfügt (BMBWK 2005: 10). Es setzt sich zusammen aus jährlichen Leistungsberichten und jährlichen Wissensbilanzen der Universitäten an das Bildungsministerium sowie aller drei Jahre vom BMBWK an den Nationalrat zu liefernden Universitätsberichten.
- (b) Das Universitätsgesetz von 2002 verpflichtet die Universitäten zum Aufbau eigener *Qualitätsmanagementsysteme* für alle Leistungsbereiche (Lehre, Forschung, Entwicklung und Erschließung der Künste, Verwaltung und Organisation): „Dies umfasst universitätsinterne Evaluierungen, ex-

⁸² ausführlicher s.u. unter 3.3.3. „Öffentliche Universitäten“

terne Evaluierungen auf Veranlassung der Rektorate, der Universitätsräte bzw. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie personenbezogene Leistungsevaluierungen“ (ebd.: 59).

Die Einführung von *QM-Systemen* ist unterschiedlich weit fortgeschritten:

„Ein Großteil der Universitäten hat in ihren Satzungen generelle Richtlinien zur Durchführung, Veröffentlichung und Umsetzung von Evaluierungen beschlossen. Organisationseinheiten zum Auf- und Ausbau von Evaluierung und Qualitätssicherung wurden etabliert. In der Evaluierung der Lehre sind Lehrveranstaltungsbewertungen durch die Studierenden überall umgesetzt, zunehmend werden größere Teile von Studienprogrammen evaluiert und in die Evaluation auch Absolvent/inn/en und bei Neukonzeption von Studien vermehrt auch Arbeitsmarkt- und Bedarfsanalysen integriert. Vereinzelt erfolgten neben mehreren übergreifenden Forschungsevaluationen auch Evaluationen von Dienstleistungseinrichtungen und im Vorfeld von Umstrukturierungen.“ (Ebd.: 14)

Einige Universitäten haben Abteilungen für Qualitätsmanagement eingerichtet – so die TU Graz, die Universität Innsbruck, die Universität für Bodenkultur Wien, die WU Wien und die Universität Wien. Instrumentell wird auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen: „So lässt ... die Veterinärmedizinische Universität Wien alle Bereiche ISO-zertifizieren. Die Universität Wien und die Medizinische Universität Graz streben das EFQM-Modell für Excellence der European Foundation for Quality Management an“ (ebd.: 65).

Ein neueres Instrument der systematischen Berichterstattung ist die *Wissensbilanz*. Ihre Einführung erregte über Österreich hinaus Aufmerksamkeit, weil ein bislang für Hochschulen nicht getestetes Instrument sofort verbindlich für alle öffentlichen Universitäten eingeführt wurde. Die Wissensbilanz wird in einigen Unternehmen als Ergänzung zum jährlichen Geschäftsbericht erstellt, und die österreichischen Universitäten müssen laut Universitätsgesetz von 2002 ab 2005 regelmäßig Wissensbilanzen vorlegen.⁸³ Im Punkt „I. Wirkungsbereich, Zielsetzungen und Strategien“ enthält die Wissensbilanz auch explizit Darstellungen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen (§ 4 Wissensbilanz-Verordnung 2005). Die Berichte werden veröffentlicht, z.B. als Veröffentlichung der Wissensbilanz im Mitteilungsblatt gemäß § 20 Abs. 6 des Universitätsgesetzes 2002. Nach spätestens fünf Jahren soll das Wissensbilanz-Verfahren auf seine Brauchbarkeit hin evaluiert werden.

Ein weiteres Steuerungsinstrument, das auch auf Qualitätseffekte zielt, sind die *Leistungsvereinbarungen*. 20% des Budgets werden formelgebunden über diese Vereinbarungen an die Universitäten vergeben. In ihnen werden auch die Verpflichtung zu internen Evaluationsberichten geregelt. Zumindest aller fünf Jahre sind die Leistungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Universitätspersonals zu evaluieren (§14 Abs. 7 UG). Die Ergebnisse der Evaluierungen sind den Entscheidungen der Universitätsorgane zu Grunde zu legen (§14 Abs. 8 UG).

Die AQA hat Ende 2004 eine Studie durchgeführt, inwieweit sich Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Universitäten finden, und resümiert:

„Wichtigste Feststellung war, dass abgesehen von Lehrveranstaltungsevaluierungen vereinzelt international übliche Qualitätssicherungsverfahren (z.B. externe Peer Reviews) zum Einsatz kommen, Evaluierungsergebnisse begrenzt zu Konsequenzen führen und kaum veröffentlicht werden. Einzelne Universitäten verfügen über beispielgebende Erfahrungen (z.B. Nutzung von Berichtssystemen, externe Zertifizierungen und Akkreditierungen etc.). Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre und der Forschung erfolgen weitgehend parallel zueinander. Bedarfsuntersuchungen im

⁸³ Für die österreichische Universitätsdiskussion zur Wissensbilanz vgl. ARC/WBW (2001), Austrian Research Centers (o.J.), Österreichische Rektorenkonferenz (2003), Finanzwesen und Controlling der Universität Wien (2005).

Zuge der Entwicklung von Studien und Akzeptanzanalysen (z.B. Absolventenbefragungen) werden an einzelnen Universitäten eingesetzt. Alle Universitäten setzten bereits erkennbare Maßnahmen zur Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, vor allem durch die Einrichtung von Organisationseinheiten oder Stabsstellen für Qualitätsmanagement.“ (BMBWK 2005: 59).

3.3.4. *Privatuniversitäten*

Privatuniversitäten in Österreich müssen nicht im strengen Sinne private Universitäten sein. Sie sind lediglich von Finanzierungen des Bundes ausgeschlossen. Jedoch können z.B. Länder oder Gemeinden ökonomisch hinter den Institutionen stehen. Der Gründungsboom im privatuniversitären Sektor – gleichwohl dort lediglich ein Prozent der österreichischen Studierenden eingeschrieben ist – hat eine österreichische Spezifik zur Voraussetzung: Früher konnten auch Anbieter außerhalb der Universitäten Lehrgänge universitären Charakters anbieten, etwa Erwachsenenbildungseinrichtungen, Wirtschaftskammern oder Fortbildungsinstitute. Dem ist die Rechtsgrundlage entzogen worden, so dass diese Kurse nun ihre weitere Existenz über die Privatuniversitätsschiene zu sichern suchen (Konrad o.J.: 11).

Im Zentrum der Qualitätssicherung steht in diesem Sektor die Einhaltung von elementaren Standards. §3 UniAkkG führt dazu aus:

- „Sie [die Privatuniversität] muss in den für die durchzuführenden Studien wesentlichen Fächern ein dem internationalen Standard entsprechendes, wissenschaftlich oder künstlerisch ausgewiesenes Lehrpersonal verpflichten. [...]
- Die für das Studium erforderliche Personal-, Raum- und Sachausstattung muss ... vorhanden sein. [...]
- Die Privatuniversität muß ihre Tätigkeit an folgenden Grundsätzen orientieren: Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre (Art. 17 des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, RGBI. Nr. 142/1867), Freiheit des künstlerischen Schaffens, der Vermittlung von Kunst und ihrer Lehre (Art. 17a des Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger), Verbindung von Forschung und Lehre sowie Vielfalt wissenschaftlicher und künstlerischer Theorien, Methoden und Lehrmeinungen.“

Der Akkreditierungsrat akkreditiert – wie oben geschildert⁸⁴ – die Studiengänge an Privatuniversitäten und die Privatuniversitäten selbst. Dabei gelangt er zu einer Ablehnungsrate von mehr als 60% und hat auch einer bereits akkreditierten Privatuniversität die Akkreditierung wieder entzogen (Konrad o.J.: 12).

Darüber hinaus hat jede Privatuniversität dem Akkreditierungsrat jährlich einen Bericht über ihre Entwicklung im abgelaufenen Berichtsjahr vorzulegen. Darin ist zumindest über folgende Punkte zu berichten:

„1. Zahl der Studierenden und der Absolventen in den einzelnen Studiengängen; 2. Liste der Universitätslehrer mit Angaben zu deren wissenschaftlichen oder künstlerischen Qualifikationen und Leistungen; 3. Ergebnisse von Evaluierungsverfahren zur Qualität von Forschung und Lehre, soweit solche jährlich durchgeführt werden, jedenfalls aber jedes zweite Jahr; 4. Änderungen in der gemäß § 2 Z 4 erforderlichen Personal- Raum- und Sachausstattung der Privatuniversität gegenüber dem letzten Bericht bzw. gegenüber dem Akkreditierungsantrag.“ (§4 Abs. 4 UniAkkG)

⁸⁴ Punkt 3.3.1. Akteure

Der Akkreditierungsrat berichtet dem Nationalrat über das Bundesbildungsministerium jährlich über seine Tätigkeit (§4 Abs. UniAkkG).

3.3.5. Fachhochschulsektor

Mit den Fachhochschulen wurden seit 1993 privatrechtlich organisierte, aber überwiegend öffentlich finanzierte Bildungsanbieter mit einem hohen Maß an Selbststeuerungskompetenzen geschaffen. Dies geschah im Sinne einer Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse und Deregulierung des Organisations- und Studienrechts. Im Zentrum der Qualitätssicherung stehen auch im FH-Sektor die Akkreditierung sowie die gesetzliche Verpflichtung zum Aufbau eines QM-Systems an den einzelnen Einrichtungen.

Österreich war eines der ersten europäischen Länder, das ein *Akkreditierungssystem* eingerichtet hat. Dadurch verfügt der österreichische FH-Sektor über ein integrales Konzept der externen Qualitätssicherung: Erst-Akkreditierung, Evaluierung und Re-Akkreditierung stehen in einem systematischen Zusammenhang. Die Einrichtung eines neuen FH-Studienganges setzt zunächst dessen Erst-Akkreditierung durch den Fachhochschulrat voraus, wobei eine Akkreditierung immer für maximal fünf Jahre ausgesprochen wird. Nach Ablauf dieser Genehmigungsperiode ist eine Re-Akkreditierung erforderlich, der eine Evaluierung und ein formalisiertes Follow-up-Verfahren vorausgehen. Die Qualitätssicherung im FH-Bereich wird durch den FHR auf seiner Homepage gut dokumentiert.⁸⁵

Integriert in das Akkreditierungswesen sind Evaluationen. Insgesamt sind vier verschiedene Verfahren in formalisierter Weise geregelt: Erst-Akkreditierung von Studiengängen, Studiengangsevaluation, Re-Akkreditierung sowie institutionelle Evaluation von Einrichtungen, an denen sich die Zahl der Studiengänge und der Studierenden zu Fachhochschulen verdichtet haben. Letzteres ist auch verbunden mit der Verleihung der Bezeichnung „Fachhochschule“. Daneben sind – wie die öffentlichen Universitäten – auch die FH-Erhalter gesetzlich verpflichtet, ein QM-System zu implementieren (§ 2 Abs. 3 FHStG).

Nachdem eine Erst-Akkreditierung für maximal fünf Jahre hat erteilt werden können, ist vor Ablauf des Akkreditierungszeitraums eine Re-Akkreditierung einzuleiten. Diese setzt eine Evaluierung voraus.

Die generelle Zielsetzung der *Evaluation* besteht darin festzustellen, in welchem Ausmaß die fachhochschulischen Einrichtungen ihre Verantwortung für die Gewährleistung der Erfüllung des Bildungsauftrages sowie für die Qualität des Bildungsangebotes, die es den Studierenden ermöglicht, die Ausbildungsziele erreichen zu können, erfolgreich wahrnehmen. Die Evaluierungsverfahren beruhen auf dem Qualitätskonzept „Fitness for Purpose“. Die Qualität einer evaluierten Einheit (FH-Institution bzw. -Studiengang) wird im Grad der Erfüllung der definierten Ziele, Anforderungen und Erwartungen gesehen. Die Evaluierung im österreichischen FH-Sektor entspricht internationalen Standards und setzt sich aus den folgenden Elementen zusammen:

- interne Evaluierung durch die zu evaluierende Einheit (Selbstevaluierung);
- externe Evaluierung durch ein Review-Team;
- Stellungnahme des Erhalters zum Evaluierungsbericht des Review-Teams;
- Abnahme und Bewertung der Evaluierungsberichte durch den Fachhochschulrat;
- Follow-up-Verfahren;
- Veröffentlichung der Ergebnisse der Evaluation.

⁸⁵ http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/qualitaetssicherung.htm (Zugriff 4.1.2006)

Qualitätssicherungsmodell des österreichischen Fachhochschulsektors
Initiative zur Einrichtung eines Studiengangs geht vom Erhalter aus (Bottom up-Prinzip)
Erhalter beauftragt Entwicklungsteams mit Entwicklung von Studiengängen
Antrag auf Akkreditierung an den Fachhochschulrat durch den Erhalter
Akkreditierung für maximal fünf Jahre durch den Fachhochschulrat
Umsetzung des Lehr- und Studienbetriebs gemäß Akkreditierungsantrag bzw. mit internem Qualitätsmanagementsystem
Wissenschaftliche Evaluierung – Evaluierungsbericht Interne Evaluierung – Selbstevaluierung Externe Evaluierung durch Peers
Bewertung der Evaluierungsberichte sowie Follow-up (Maßnahmen) durch den Fachhochschulrat
Antrag auf Verlängerung der Akkreditierung unter Vorlage eines Evaluierungsberichts
Re-Akkreditierung durch den Fachhochschulrat

Übersicht 16: *Qualitätssicherungsmodell des österreichischen Fachhochschulsektors*
(Quelle: Schwab-Matkovits 2005)

Geregelt ist der Evaluationsprozess durch eine Verordnung des FHR, welche die einzelnen Schritte der Evaluierung kurz und klar normiert (FHR 2005). In der Evaluierung sollen insgesamt fünf (bei Studiengangsevaluation) bzw. sieben (bei institutioneller Evaluation) Oberthemen angesprochen werden, die mit Zahlen unterlegt und auf Stärken und Schwächen hin geprüft werden. Dies reicht von Fragen zu den Studierenden über Qualitätsmanagement und Personalentwicklung bis hin zu Forschung und Entwicklung oder Finanzen. An dieser Struktur orientiert sich sowohl der Selbstreport als auch der anschließende Bericht des Review-Teams. Letzterer wird in Auszügen im Internet veröffentlicht und ist damit allgemein zugänglich.

Die Studiengangs- und die Institutionelle Evaluierung weichen voneinander auch durch unterschiedliche Bewertungsgegenstände ab:

- Die *Studiengangsevaluation* konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen Berufsfeld, Qualifikationsprofil und Curriculum. Sie befasst sich daher mit folgenden Themen: Berufsfeld, Qualifikationsprofil, Curriculum, Berufspraktikum und Studienabschlussarbeiten, Lehrkörper und Verwaltungspersonal, Studienverlaufsanalyse.
- Die *Institutionelle Evaluierung* fokussiert auf die Bereiche Strategische Ausrichtung/Profilbildung, Entwicklungskonzept, Kommunikationsstrukturen, Aufbau- und Ablauforganisation, Ressourcen und Infrastruktur, Personal und Personalentwicklung, angewandte Forschung/Ent-

wicklung und Dienstleistungen, Organisation der Lehre/pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept, Aufnahmeverfahren und Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse, Qualitätsmanagement und Evaluierung, Internationalisierung, Öffentlichkeitsarbeit. (Sohm 2002: 86)

Das BMBWK sieht in dieser Gestaltung der Qualitätssicherung eine „neuartige Regelungslogik“. Nach dieser werden „Art und Qualität von Studienangeboten nicht mehr durch das Monopol des staatlichen Erhalters und damit durch differenzierte rechtliche Vorgaben gesichert“, sondern durch eine Ex-ante-Qualitätsprüfung in Gestalt der Akkreditierungsverfahren und eine Ex-post-Qualitätskontrolle in Gestalt der Evaluierungsverfahren. (BMBWK 1998: 43)

Daneben gibt es auch eine regelmäßige *Dauerbeobachtung* der Fachhochschulen. Dazu haben die Erhalter von FH-Studiengängen und von Fachhochschulen dem FHR eine Reihe von Daten zu übermitteln (FHR 2004). So werden jährlich Daten in den Bereichen Bewerberinnen und Bewerber, Studierende, Drop-Out-Raten, Personal sowie F&E erhoben und ausgewertet. Diese Daten dienen auch als Grundlage für qualitätssichernde Maßnahmen des FHR. Nicht interpretierbare Rückmeldungen bei diesen Erhebungen führen oft zum Einsatz von eintägigen Vor-Ort-Besuchen, die vom Fachhochschulrat in Auftrag gegeben werden und unter dem Titel „*Problemzentriertes Interview*“ (PZI) laufen. Dabei versuchen unabhängige Wissenschaftler/innen, an Hand der Unterlagen Problembereiche zu identifizieren. In fast allen Fällen kommt es anschließend zu einem Gespräch zwischen dem FHR und dem Erhalter:

„Dieses Instrument ermöglicht zum einen eine spontane Reaktion des Fachhochschulrates im Falle bedenklicher Entwicklungen; ... wurde aber auch erfolgreich angewandt, um Erfahrungen über beispiellose Innovationen zu gewinnen. Berichte über PZI bilden Informationen an die Peers im Zuge der wissenschaftlichen Evaluierung. Feststellungen der Peers im Endbericht, die auf Mängel hinweisen, die bereits zum Zeitpunkt eines vorangegangenen PZI bestanden und offenbar nicht behoben wurden, kommt ein besonderes Gewicht zu.“ (Lassnigg et al. 2002: 273)

Schließlich setzt der FHR noch das Instrument der *Beobachtung von Abschlussprüfungen* ein. Allerdings stößt hier der Rat an die Grenzen seiner Kapazitäten (ebd.).

Generell wird kritisch vermerkt, dass der Fachhochschulrat im Verhältnis zu seinen Aufgaben unterausgestattet sei. Die sich nach seiner Gründung rasch einstellende Fülle an Anträgen habe eine Teilstandardisierung der Verfahren notwendig gemacht. „Damit erhöhte sich auch die Regelungsdichte, und der auf Deregulierung basierende Rahmencharakter des FHStG wurde durch eine Fülle von (notwendig gewordenen) Verordnungen partiell unterlaufen“ (ebd.: 272). Mit der vom FHR herausgegebenen Statistikverordnung z.B. habe das Gremium auch implizit signalisiert, welche Bereiche es als relevant für die Beobachtung und Beurteilung eines FH-Studiengangs ansieht. Diese Festlegungen bedingten eine mehr oder weniger wünschbare Orientierung der Einrichtungen an eben diesen Indikatoren. So werde durch die Statistikverordnung z.B. der Zustand der Bibliotheken nicht erfasst, der jedoch bei Peer-Review-Verfahren als äußerst dürftig bezeichnet worden sei (Kozar 1999: 67).

Laut FHStG sind die Erhalter dazu verpflichtet, für ein Qualitätsmanagement in den Institutionen zu sorgen. Das Gesetz verzichtet darauf, Details der Umsetzung vorzuschreiben. Lediglich die Berücksichtigung der studentischen Perspektive über eine studentische Evaluation ist explizit erwähnt. Ansonsten lassen die rechtlichen Regelungen hier weitgehende Freiheit (die allerdings durch Verordnungen des Fachhochschulrats begrenzt wird).

So finden sich in den verschiedenen Fachhochschulstudiengängen und Fachhochschulen eine Vielzahl von verschiedenen Ansätzen der Qualitätssicherung und -verbesserung. Auch das Ausmaß der eingesetzten Instrumente variiert erheblich. Doch gibt es einen deutlichen Trend von der Ergebnis-

hin zur Prozessorientierung der Maßnahmen – ein zentrales Kennzeichen von Qualitätsmanagement. Von vielen Einrichtungen wird auch der Hinweis auf internationale Kooperationen mit verschiedenen Qualitätsorganisationen und -modellen wie European University Association (EUA) oder International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) gegeben.

Insgesamt: Die Einführung von Instrumenten und Systemen der Qualitätssicherung und -entwicklung ist an den österreichischen Fachhochschulen mittlerweile relativ weit fortgeschritten, so dass sich ein relativ heterogenes Bild auf hohem Aktivitätsniveau ergibt. Dieses wird uns im Kapitel 4. in seinen Details interessieren.

3.3.6. Fazit

Die übergeordneten Ziele der wichtigsten Akteure des österreichischen Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystems sind

- (a) die Absicherung von Mindeststandards (über Akkreditierung),
- (b) die Vergleichbarkeit sowohl auf internationaler Ebene (Bologna-Prozess) als auch innerhalb Österreichs (Profilbildung) und
- (c) der Anstoß interner Qualitätsverbesserungen in den Organisationen.

Im Mittelpunkt der österreichischen QS/QE stehen

- für die öffentlichen Universitäten selbstverantwortete und alle Leistungsbereiche einbeziehende QM-Systeme, deren Wirkungen über eine strikte Berichterstattung transparent werden sollen;
- für die Fachhochschulen und Privatuniversitäten dagegen die Akkreditierung, also die Einhaltung von Mindeststandards ihrer Studienangebote, die extern geprüft werden.

Verfahrensseitige Charakteristika der österreichischen Hochschulqualitätssicherung bestehen darin, dass Fachhochschulen und öffentliche Universitäten gesetzlich verpflichtet sind, eigene QM-Systeme aufzubauen; dass Akkreditierungen für Fachhochschulen bzw. FH-Studiengänge und für Privatuniversitäten gesetzlich vorgeschrieben sind, während dies für öffentliche Universitäten nicht gilt; dass Evaluationen dort, wo auch Akkreditierungen stattfinden, Bestandteile von Akkreditierungsprozessen sind,⁸⁶ und dass die öffentlichen Universitäten ihre selbstverantwortete Qualitätssicherung und -entwicklung durch eine vglw. strikte Berichterstattung öffentlich plausibilisieren müssen.

90% der österreichischen Studierenden sind an öffentlichen Universitäten inskribiert, 1% an Privatuniversitäten und 9% an Fachhochschulen. Da die Akkreditierung nur die Privatuniversitäten und die Fachhochschulen erfasst, studiert die übergroße Mehrzahl der Studierenden außerhalb des Akkreditierungssystems. Allerdings sind alle öffentlichen Hochschulen – FHs wie Universitäten – gesetzlich verpflichtet, interne QM-Systeme aufzubauen. Innerhalb systematischen Qualitätsmanagements werden mithin, sobald flächendeckend QM besteht, 99% aller Inskribierten studieren.

Das eingesetzte Instrumentarium setzt sich zusammen aus:

- Akkreditierung,
- Evaluation,
- Monitoring und Berichterstattung sowie

⁸⁶ gleichwohl Evaluationen in von ihrer konzeptionellen Anlage her andere Ziele als Akkreditierungen haben (vgl. dazu Punkt 3.4.2. Hochschulnahe QM-Instrumente – „Evaluation“ und „Akkreditierung“), doch wird an der Verflechtung beider Verfahren auch gewürdigt, dass sie „sich nicht zu aufwändigen ‚Parallelaktionen‘ entwickelt“ haben (Lassnegg et al. 2003: 289).

- internen QM-Systemen, deren Ausgestaltung im Einzelnen den Einrichtungen überlassen ist.

Beratung und Entscheidung sind im QS/QE-System dadurch getrennt, dass sie unterschiedlichen Akteuren überantwortet wurden: Akkreditierungs- und Evaluationsentscheidungen treffen der Fachhochschulrat und die Akkreditierungsagentur; Beratung leistet die Qualitätssicherungsagentur, daneben aber auch andere Organisationen wie die Fachhochschul-Konferenz, die Rektorenkonferenz oder der Verein der Privatuniversitäten.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung konzentriert sich in Österreich auf den Bereich von Studium und Lehre. Forschung und Entwicklung werden im QS/QE-Kontext bislang vornehmlich als förderliche Randbedingungen des Studienbetriebs behandelt.

4. Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor

4.1. Die Stakeholder und ihre Qualitätsvorstellungen und -erwartungen

Qualitätsentwicklung muss sich, so ist bisher deutlich geworden, an *Qualitätszielen* orientieren.⁸⁷ Ohne eine Zieldefinition läuft jedes Qualitätsmanagement ins Leere, da es „Qualität an sich“ nicht gibt. Es wird daher auch von „fitness for purpose“ (Harvey/Green 1993; Clementi et al. 2004: 9) gesprochen. Die Frage ist aber, wie man zu einer sinnvollen Zielbestimmung („purpose“) kommt.

Traditionell wurden die Ziele von Hochschulen innerhalb eines durch die Politik vorgegebenen gesetzlichen Rahmens von den Institutionen autonom gewählt. Dies geschah meist jenseits übergreifender Zielbestimmungen, allenfalls von Diskussionen zur „Idee der Universität“ befeuert. Durch verschiedene Entwicklungen – Engpässe in den öffentlichen Haushalten, steigende Studierendenzahlen, Globalisierung des Bildungsmarktes, wachsende Bedeutsamkeit der Wissenschaft in der Wissensgesellschaft etc. (vgl. Pasternack et al. 2006) – geraten die Hochschulen nun zunehmend unter Druck, sowohl ihre Forschungs- als auch ihre Ausbildungsleistung zu verbessern. Eine wichtige Voraussetzung dafür sind bewusste Zieldefinitionen, wie sie von den österreichischen Fachhochschulen von Anfang an konsequent formuliert wurden.

Welche Ziele aber sollten Fachhochschulen verfolgen? Auf Grund begrenzter Rationalität⁸⁸ kann die Zielvorgabe nicht (mehr) allein durch die Politik oder die Hochschulen geschehen. Statt dessen hat sich in den letzten Jahren immer stärker die Einsicht durchgesetzt, dass hierbei Ansprüche weiterer so genannter Stakeholder berücksichtigt werden sollten (Bryson 2003, Mitchell et al. 1997, Spangehl o.J.).

Stakeholder sind in unserem Falle diejenigen, die relevante Ansprüche an die Hochschulen bzw. Studiengänge formulieren, also die strategisch bedeutsamen Anspruchsgruppen – oder kurz gesagt: die Bezugsgruppen einer Hochschule bzw. eines Studiengangs.⁸⁹ Im Anschluss an Amaral/Magalhaes (2002) lassen sich zwei Arten von Stakeholdern unterscheiden, die internen und die externen:

„We define two categories of stakeholders, internal and external, the former being members of the academic community and the latter coming from outside the university. The concept of (external) stakeholders refers to the presence of representatives of the interests of the ‘outside world’ in university governance. Their presence is justified by assuming that it is both legitimate (in that those who they represent have a ‘legitimate’ interest in the social, economic and cultural function of the

⁸⁷ Siehe aber kritisch zu dieser Vorstellung Spitzer (2005: 28). Er geht davon aus, dass (1) Ziele von den wirklich wichtigen Verbesserungen ablenken, (2) quantifizierte Ziele arbiträr seien und entweder das Mögliche über- oder unterschätzen würden sowie (3) Ziele zum Täuschen und Tricksen veranlassen würden.

⁸⁸ Der Begriff der „bounded rationality“ kommt aus den Sozialwissenschaften und wurde vermutlich zuerst von Herbert Simon (1955) verwendet. Viele, vor allem ökonomische Theorien gehen davon aus, dass Akteure ihre Entscheidungen rational auf der Grundlage von Kosten-Nutzen-Kalkülen treffen. Eine Voraussetzung für die optimale Entscheidung ist das Vorhandensein aller relevanten Informationen. Es lässt sich aber zeigen, dass genau diese Bedingung häufig nicht erfüllt ist, weil die Informationsbeschaffung selbst wieder Kosten, nämlich Transaktionskosten verursacht bzw. verursachen würde (Williamson 1994; Coase 1937).

⁸⁹ Die deutsche Version des EFQM verwendet den Begriff „Interessengruppen“ (vgl. <http://www.deutsche-efqm.de/inhseiten/247.htm>). Auf Grund der größeren Verbreitung verwenden wir hier weiterhin das englische „Stakeholder“.

institution) and useful (in that they enhance the institutions' innovation and responsiveness to the 'real' needs of society)" (Amaral/Magalhaes 2002: 2, vgl. auch 11).

Die inhaltlichen Qualitätsorientierungen einer Hochschule sind durch einen spezifischen Mix der Qualitätsvorstellungen ihrer unterschiedlichen Stakeholder zu bestimmen. „Thus an institution's educators must work hard to understand their stakeholder's diverse purposes, to decide which ones are essential and which are merely desirable, and to evaluate carefully how to best fulfill each need" (Spangehl o.J.: 1). Die Aufgabe besteht aus drei Teilen: (a) Identifikation der relevanten Stakeholder, (b) Identifikation ihrer Qualitätsvorstellungen und (c) Bestimmung eines sinnvollen Mixes aus diesen verschiedenen, ggf. widersprüchlichen Vorstellungen.

4.1.1. Die relevanten Stakeholder

In einer groben Sortierung lassen sich die verschiedenen Stakeholder fünf Gruppen zuordnen, wobei einzelne Stakeholder mehreren Gruppen angehören können:⁹⁰ 1. die Politik, 2. Wirtschaft/Sozialpartner, 3. die Zivilgesellschaft, 4. die Hochschulangehörigen und 5. die Wissenschaft.

Politik

Die Politik hat mit der Einführung der Fachhochschulen 1993 ganz spezifische Ziele verbunden. Sie ist aus verschiedenen Gründen einer der wichtigsten Stakeholder. Erstens finanziert weitestgehend sie die Hochschulen über öffentliche Mittel, für deren Verausgabung sie selbst Rechenschaft abzulegen hat. Zweitens ist die Politik die zentrale Arena zur Aushandlung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen. Idealtypisch repräsentiert die Politik also die Gesellschaft in toto und wäre damit im Grunde ein „Meta-Stakeholder“, der die Ansprüche aller anderen Stakeholder integriert.

Die Politik hat den Fachhochschulen von Beginn an große Autonomie gewähren wollen (wie mittlerweile auch den Universitäten) und dadurch gezeigt, dass sie sich durchaus ihrer Grenzen bewusst ist.⁹¹ Es setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass eine hierarchische Feinsteuerung deutliche Nachteile gegenüber der Selbststeuerung der Organisationen innerhalb eines großzügigen Rahmens hat, insbesondere auf Grund von Informationsdefiziten. Gleichwohl ist die Politik dadurch nicht gänzlich interesselos. Vielmehr muss sie weiterhin den groben Rahmen vorgeben, da die Summe der Eigenlogiken der Hochschulen nicht unbedingt eine sinnvolle Gesamtlogik ergibt; sie muss die sinnvolle Verwendung ihrer Mittel kontrollieren und auch Positionen von Stakeholdern Geltung verschaffen, die sich selbst nicht oder nur ungenügend in den Prozess einbringen können. Soweit die Politik in ihrer Stakeholder-Eigenschaft betrachtet wird, lassen sich folgende Ebenen und Akteure identifizieren:

- die Bundespolitik, insbesondere in Form der verschiedenen *Ministerien*, d.h. die Bundesministerien für Bildung, Wissenschaft und Kultur, für Finanzen sowie für Wirtschaft und Arbeit, aber

⁹⁰ Die Zuordnung zu den Stakeholder-Gruppen geschieht so, dass sich intern möglichst homogene Gruppen ergeben. So könnten die Forschungsabteilungen von Unternehmen z.B. der Wissenschaft untergeordnet werden, tauchen hier aber auf Grund ähnlicher Qualitätsvorstellungen bei der Wirtschaft auf. Es wird bewusst nicht auf die Stakeholder-Einteilung eines bestimmten QM-Systems zurückgegriffen, um keine Vorentscheidungen zu treffen. Die hier vorgenommene Einteilung lässt sich aber leicht in andere Systematiken (etwa: Mitarbeiter, Kunden und Gesellschaft wie bei EFQM) überführen.

⁹¹ Das Problem, dass durch die Installierung des Fachhochschulrats, der das von der Politik hinterlassene ‚Regelungsloch‘ kreativ auffüllt, ein Teil der Autonomie nicht bei den Fachhochschulen ankommt, ist oben unter Punkt 4.3.2. erörtert.

auch die Bundesministerien für Gesundheit und Frauen oder für Verkehr, Innovation und Technologie. Vor allem die beiden erstgenannten sind über die oben beschriebenen Beziehungen mit den Hochschulen verbunden;

- die *Bundesländer* beteiligen sich z.T. an den Kosten der Hochschulen, treten in vielen Fällen als (Mit-)Erhalter der Fachhochschulen auf und beanspruchen dafür auch ein gewisses Mitspracherecht. Sie haben dabei allerdings weniger das gesamte Hochschulsystem als vielmehr die in ihrem Bundesland ansässigen Hochschulen im Blick;
- ähnliches gilt für die *Kommunen*, welche die Hochschulen ebenfalls in diverser Weise unterstützen;
- ein wichtiges Gremien im österreichischen Fachhochschulsektor ist der *Fachhochschulrat*. Er ist die für die externe Qualitätssicherung zuständige staatliche Behörde. Als Akkreditierungsbehörde ist der FHR für die Genehmigung von Studiengängen zuständig. Der FHR hat damit unmittelbar die Vorgaben der Politik in Gestalt des Gesetzgebers umzusetzen. Gleichzeitig hat er über das Akkreditierungsverfahren dafür zu sorgen, dass die gesetzlichen Vorgaben des FHSStG von den einzelnen Fachhochschulinstitutionen eingehalten werden;
- die politischen *Parteien* vertreten bestimmte, zum Teil unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele der Fachhochschulen. Insbesondere durch Regierungsbeteiligung (in Bund und Ländern) können sie diese auch in konkrete Politik umsetzen. Daneben können sie über Lobbyarbeit und die Mitgestaltung der öffentlichen Debatten Einfluss nehmen. Die Parteien vertreten dabei allerdings im engeren Sinne keine eigenen Interessen, sondern sind lediglich das Sprachrohr für gesellschaftliche Belange. Durch gute Wahlergebnisse können sie ihre Positionen in der öffentlichen Auseinandersetzung legitimieren.⁹² In der Regel zielen Parteiprogrammatiken darauf, dass sie zu Regierungsprogrammatiken werden. Übernimmt eine Partei die Regierungsrolle, dann tritt als dominanter Stakeholder nicht mehr die Partei, sondern das Bundesministerium, der Gesetzgeber oder die Landesregierung auf.

Die Politik, und hierbei vor allem die Regierungen in Bund und Ländern, sind Stakeholder primär als Geldgeber. Allerdings wird darüber hinaus durch die Politik Zeit und Know-how zur Steuerung. Damit ist die Politik von der Ressourcenseite her der wichtigste Stakeholder; gleichzeitig sind ihre Ziele, wie noch herauszuarbeiten sein wird, relativ allgemein gehalten. Vielmehr scheint es der Politik eher darum zu gehen, einen sinnvollen Rahmen für die Entwicklung der Fachhochschulen abzustecken.

Wirtschaft / Sozialpartner

In den letzten Jahren wurde zunehmend die Forderung laut, dass sich die Hochschulen verstärkt an den Belangen der Wirtschaft ausrichten sollten (z.B. Institut der Deutschen Wirtschaft 2001; Industriellenvereinigung 2003). Für die Universitäten sehen kritische Stimmen darin einen Imperialismus des Wirtschaftssystems, das wissenschaftsfremde Kriterien in die Hochschulen hineinragen will und derart die innere Funktionslogik von Wissenschaft zerstören, zumindest aber beschädigen würde (Luhmann 1992). „Damit wird das eigentümliche Produkt der Universität Bewertungsmaßstäben unterworfen, die mit anderen Feldlogiken, anderen Zeitschemata und Anschlussenerwartungen – Messbarkeit, Massenhaftigkeit, Kurzfristigkeit und Nützlichkeit – operieren“ (Ruschmeyer 2005: 63).

Für die Fachhochschulen stellt sich dies allerdings weniger dramatisch dar, da sie ganz bewusst von Anfang an nicht als „Horte der reinen Wissenschaft“, sondern als hochqualifizierte und -qualifi-

⁹² Wobei zu berücksichtigen ist, dass die jeweilige parteipolitische Bildungspolitik vermutlich nur einen sehr geringen Einfluss auf die Wahlentscheidung der Bürger haben dürfte.

zierende Ausbildungsstätten konzipiert wurden.⁹³ Damit gerät zwangsläufig die Wirtschaft als wesentliche Abnehmerin der Absolvent/inn/en ins Blickfeld. Zugleich wird in den letzten Jahren verstärkt eingefordert, dass die Fachhochschulen die Aufgabe wahrnehmen, anwendungsorientierte Forschungsleistungen zu erbringen. Hier kommt die Wirtschaft zusätzlich als Drittmittelgeberin und als Abnehmerin von Forschungsleistungen ins Spiel.

Generell gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung der Fachhochschulen und der allgemeinen wirtschaftlichen Lage. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht deterministisch und von verschiedenen Randbedingungen abhängig. Dennoch wird gerne damit argumentiert, dass ein gesundes Wirtschaftssystem auch im Interesse der Fachhochschulen sei: Daher liege es nahe, sich an dessen Interessen zu orientieren. In der Tat zeigen die Fachhochschulen kaum Berührungspunkte gegenüber der Wirtschaft und ihren Forderungen. Im Auf- und Ausbaubericht zum österreichischen Fachhochschulwesen hieß es dazu:

„Für die Fachhochschulen ist dies keine problematische Angelegenheit. Vielmehr bemühen sich die meisten Studiengänge um eine aktive Einbindung von Praxisvertretern. Sie versuchen, Experten aus der Wirtschaft in ihre Studiengangsentwicklungen einzubeziehen, führen regelmäßige Gespräche mit Unternehmern bzw. befragen diese, laden Praktiker zu Gastvorlesungen ein und holen sie sich als Mitwirkende in Entwicklungskommissionen. Umgekehrt lassen sie auch Praktikumsunternehmen durch Studierende evaluieren.“ (Lassnigg et al. 2003: 280)

Im Übrigen hat die Politik für die FHs die Orientierung am Anforderungsprofil der Wirtschaft festgeschrieben. Im Einzelnen lässt sich ‚die Wirtschaft‘ in verschiedene Stakeholder herunterdeklinieren, die auch häufig recht genaue Angaben über ihre Qualitätsvorstellungen kundtun:

- Die *Unternehmen* verschiedenster Couleur (lokal, regional, national, international; klein, mittelgroß, groß etc.) bilden die zentralen Einheiten des Wirtschaftssystems. Sie bieten die (meisten) Arbeitsplätze für Absolventen der FHs und sind somit indirekte, über die Finanzierung von Forschungsarbeiten als Drittmittelgeber aber auch direkte Stakeholder der Fachhochschulen. Zudem bieten sie den Studierenden Praktikumsplätze. Eine in Zukunft vermutlich wichtiger werdende Kooperation ergibt sich zudem über das Hochschulsponsoring.
- *Unternehmer-Verbände*, z.B. die Industriellenvereinigung oder die Wirtschaftskammern, sehen sich ebenfalls als Stakeholder der Fachhochschulen. Sie vertreten in der öffentlichen Debatte (und insbesondere gegenüber der Politik) die Interessen ihrer Mitglieder und können so jenseits einzelner konkreter Kooperationen von FH und Unternehmen Qualitätsziele der Wirtschaft formulieren. Zum Teil bringen sie sich auch direkt als Erhalter von Fachhochschulen ein.
- *Arbeitnehmervertretungen* (insbesondere Bundesarbeitskammer und Österreichischer Gewerkschaftsbund) sind gleichfalls an der Entwicklung der Fachhochschulen interessiert. Sie sehen z.B. in den dortigen Studierenden sowohl ihre künftigen Mitglieder bzw. Klienten als auch künftige Vertreter des Arbeitgeberlagers. Darüber hinaus vertreten sie eine gesellschaftliche Perspektive, die sozialen Aufstieg wesentlich an Bildung gekoppelt sieht und daher an der Entwicklung jeglicher Bildungseinrichtungen interessiert ist.
- Einzelne Unternehmer oder Mitarbeiter von Firmen dienen den Fachhochschulen als wichtige *Praxis-Lehrkräfte* und bringen somit Insider- und Erfahrungswissen in die Ausbildung der Studierenden ein.

⁹³ Entsprechend sah ein Interviewpartner die Fachhochschulen auch nicht in der Konkurrenz zu den Universitäten: „Wir sind ganz woanders, vielleicht irgendwo, wo die Universitäten noch hinmöchten, nämlich in den Unternehmen“ (Interview 5).

Zivilgesellschaft

Die Identifikation der Stakeholder, die im Namen der Zivilgesellschaft sprechen, gestaltet sich etwas schwieriger. Hierzu zählen Gruppen des vorpolitischen Raums ebenso wie politische Bewegungen jenseits der etablierten Parteienstrukturen, sowohl Vertreter universalistischer Weltkonzepte – etwa die Kirchen – als auch Single-issue-Bewegungen. Gemeinsam ist ihnen überwiegend, dass sie ein Menschenbild präferieren, welches sich insbesondere durch Offenheit, Toleranz und Engagement, aber auch Leistungsorientierung auszeichnet. Das hochschulbezogene Interesse der zivilgesellschaftlichen Akteure geht dahin, solche Werte und Orientierungen auch in Hochschulstudien verankert zu sehen. Zwar legen die Hochschulen im deutschsprachigen Raum traditionellerweise eher weniger Wert auf das, was an angelsächsischen Hochschulen unter dem Begriff der „character formation“ firmiert (Gellert 1988). Doch wird auch hier die Persönlichkeitsbildung zunehmend als eine wichtige Aufgabe der Hochschulbildung angesehen. In den Selbstdarstellungen der Fachhochschulen findet man daher schon diverse Hinweise, die in diese Richtung deuten.

Gruppen, die ein legitimes Interesse der Gesellschaft an den FHs repräsentieren, begründen ihr Input in die Fachhochschulen vor allem mit den staatlichen, d.h. öffentlichen Transferleistungen in die tertiäre Bildung. Es sind sowohl Fragen der Bildungsbeteiligung, d.h. des Studienzugangs, Fragen der Studienorganisation, der Personalpolitik, als auch Fragen der Forschung – Forschungsperspektiven und Forschungsfragestellungen –, die von den Akteuren der Zivilgesellschaft artikuliert werden.

Im Einzelnen zählen hierzu bspw. Minoritätenvertretungen: Die Gesellschaft kennt verschiedene Minderheiten und benachteiligte Gruppen, deren Interessen durch besondere Unterstützung gesichert werden muss. Als Mitglieder der Gesellschaft und Steuerzahler haben sie ein Anrecht auf die Berücksichtigung dieser Interessen. Zu nennen sind hier vor allem *sozial Benachteiligte* und *Ausländer/innen* und *Migrant/inn/en* (beide mit immer noch schlechteren Hochschulzugangschancen) sowie *Behinderte*. Die *Frauenbewegung* steht nicht für eine Minorität, aber für eine in zahlreichen gesellschaftlichen Segmenten unterrepräsentierte Bevölkerungshälfte und insoweit für das – jedenfalls der Sache nach – beide Geschlechter interessierende Ziel der Gleichberechtigung.

Thematisch gerieten und geraten viele akute Problemfelder erst durch die Aktivität verschiedener zivilgesellschaftlicher Akteure auf die politische Agenda, hernach in entsprechende Förderprogramme und dadurch auch in der Horizont von Lehre und Forschung. Hierzu zählen bspw. Fragen des Umweltschutzes und der Nachhaltigkeit, die ohne das Engagement der organisierten *Umweltbewegung* nicht die notwendige Aufmerksamkeit erhalten hätten. Gleiches gilt etwa für *Dritte-Welt-Gruppen*.

Die Gruppen der Zivilgesellschaft nehmen vielfach eine gesellschaftliche Sensor- und Innovationsfunktion wahr. Sie sind häufig charakterisiert durch fluide Organisationsformen und daher nur sehr schwer im Vorhinein zu identifizieren. Daher bedürfen hier die Fachhochschulen expliziter Offenheit, sich durch neue Entwicklungen irritieren und inspirieren zu lassen.

Erhalter

Als Hauptverantwortliche für den Fachhochschulbetrieb haben die Erhalter gleichzeitig so etwas wie Richtlinienkompetenz und entscheiden über die allgemeine Entwicklungsrichtung. Die Erhalter setzen sich selbst häufig aus verschiedenen Interessengruppen anderer Stakeholder zusammen.

Hochschulangehörige

Zentrale Stakeholder der Hochschulen sind ihre Mitglieder. Sie lassen durch ihr gemeinsames Handeln die Organisation erst lebendig werden und gestalten sie dabei im Rahmen des Möglichen nach ihren eigenen Präferenzen. Sie kennen die Verfahren und Organisationsabläufe, die Seminare und Prüfungen, die Forschungssituation und die der Bibliothek etc. am besten, und sie spüren Qualitätsveränderungen sofort am eigenen Leib. Dabei sind die Hochschulangehörigen weiter zu differenzieren:

- Die Mitarbeiter/innen im engeren Sinne haben den größten Anteil an der ‚Produktion‘ der hochschulischen Leistungen wie Lehre und Forschung/Entwicklung. Sie sind daher auch die zentralen Ansprechpartner für die meisten Qualitätssicherungsverfahren. Die Mitarbeiter lassen sich weiter differenzieren in *die Studiengangsleiter und das fest angestellte wissenschaftliche Personal* einschließlich der *Professor/inn/en*, das *Hochschulmanagement und die Verwaltung*.
- Die Studierenden tragen durch ihr Engagement ebenfalls zur Qualität einer Hochschule entscheidend mit bei; gleichzeitig profitieren sie auch am meisten von ihr. Ein gut strukturiertes Studium, eine ausgebaute Infrastruktur, ein hohes Renomé der Hochschule – all dies verbessert die Möglichkeiten der Studierenden, sei es bei der Wissensaneignung und Persönlichkeitsbildung oder später auf dem Arbeitsmarkt. Auch bei den Studierenden lassen sich verschiedene Subgruppen identifizieren, die unterschiedliche Ansprüche und damit Qualitätsanforderungen an die Hochschulen haben: *Studienberechtigte, die ein Studium planen* (z.T. repräsentiert durch ihre *Schulen*); *Studierende (Vollzeit und berufsbegleitend)*; *ausländische Studierende*⁹⁴ und schließlich *Absolvent/inn/en* als ehemalige Studierende. Die Interessen all dieser Gruppen werden gebündelt durch die Vertretungen der Studierenden auf den jeweiligen Ebenen repräsentiert.⁹⁵
- Die Fachhochschulen besitzen mittlerweile häufig – hochschulweit oder bezogen auf einzelne Studiengänge – Freundeskreise bzw. *Fördervereine*. Diese können sich je nach Ausrichtung unterschiedlich zusammensetzen. In Alumni-Vereinen versuchen Ehemalige ihre Hochschule weiterhin zu unterstützen, aber auch kritisch zu begleiten; in klassischen Fördervereinen können auch Hochschulexterne aktiv werden.

Den ersten beiden Gruppen ist gemeinsam, dass sie sich in der einen oder anderen Form direkt begegnen und gemeinsam handeln. Für sie alle stellt die Hochschule – zumindest temporär – den Lebensmittelpunkt dar. Stakeholder sind sie, weil sie ihr Engagement und ihre Lebenszeit in die Fachhochschulen investieren. Sie sind die primären Nutznießer hoher Qualität, aber sie sind auch die Adressaten von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt der Qualitätssicherung in den meisten Hochschulsystemen sinnvollerweise auch auf dem internen Qualitätsmanagement. Damit sind die Bewerteten zugleich die Bewertenden und können sich so am besten auf ihre Qualitätsziele und die Methoden zu ihrer Verwirklichung verständigen. Zudem schafft dies die notwendige Akzeptanz der Maßnahmen.

Wissenschaft

Die Fachhochschulen sind nicht allein Ausbildungsstätten, sondern auch Teil des Wissenschaftssystems. An ihnen wird geforscht, und die Ausbildung soll Hochschulniveau besitzen, sich also am State

⁹⁴ Sie werden hier explizit erwähnt, da wichtige Akteure die Konkurrenzfähigkeit auf einem internationalen Bildungsmarkt und das Werben um ausländische Studierende zunehmend als einen Anspruch an die Hochschulen formulieren.

⁹⁵ Am 22.6.2006 wurde von aktiven Studierenden der „Verein zum Aufbau und zur Förderung einer bundesweiten Studierendenvertretung der Fachhochschulen und Fachhochschulstudiengänge“ (VFFH) gegründet (Information des Fachhochschulrates).

of the Art der jeweiligen Disziplin orientieren. Über ihre weitere Funktion, das Bildungssystem durchlässiger zu gestalten, können sie auch Ausgangspunkt für wissenschaftliche Karrieren werden. Umgekehrt bringt die Wissenschaft Verschiedenes in die Fachhochschulen ein, so dass man sie ebenfalls als Stakeholder bezeichnen muss. Es ist allerdings schwieriger als in den anderen Bereichen, konkrete Vertreter der Wissenschaft, die als Stakeholder auftreten könnten, zu benennen. Die folgende Einteilung ist daher als eine pragmatische zu betrachten:

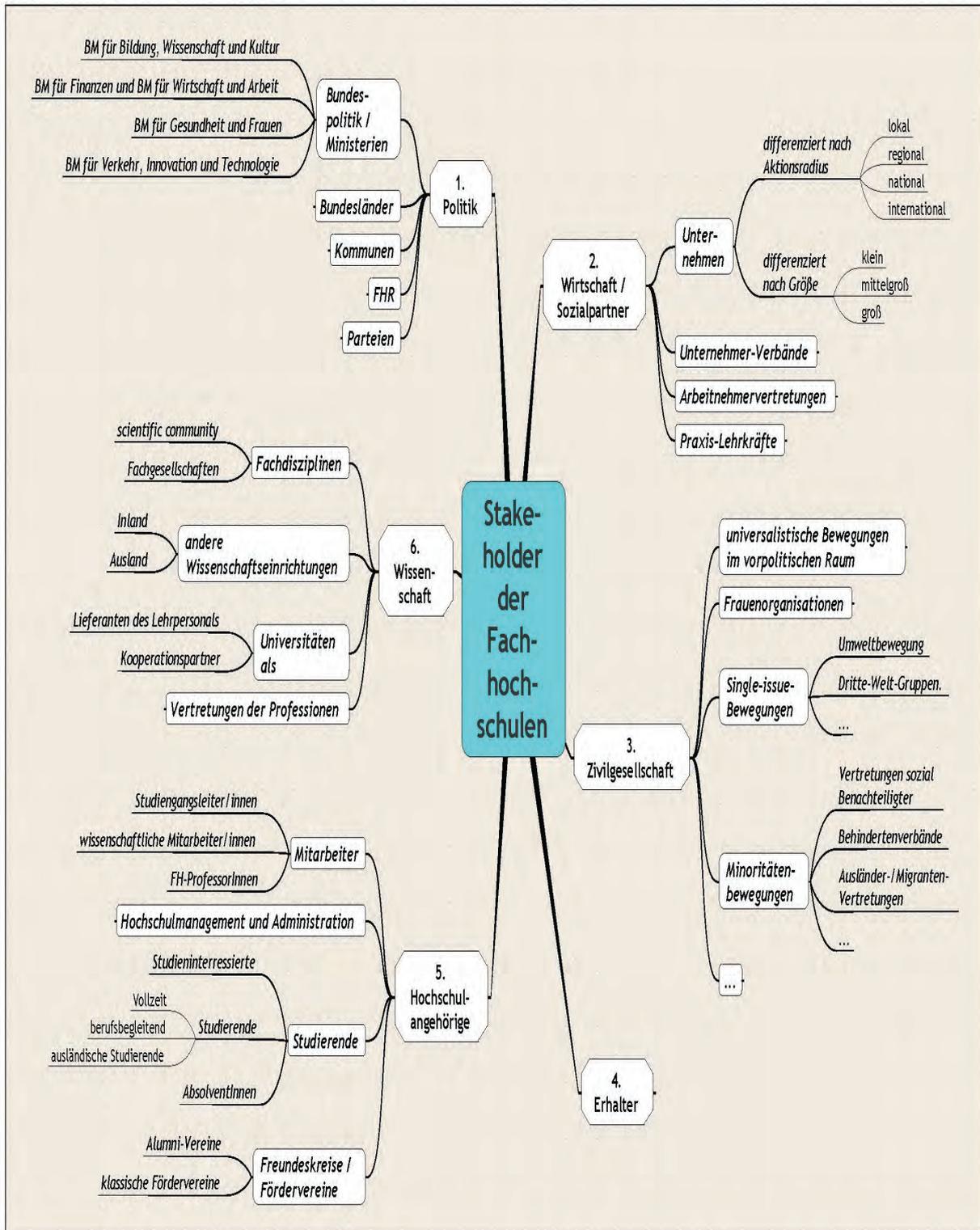
- Die große Mehrheit der *Fachdisziplinen* besitzt Interessen- und Selbstverwaltungsorganisationen. Diese geben z.B. Empfehlungen ab, welche Inhalte in einem bestimmten Fach als Grundlagen gelten sollten. Neben solchen konkreten Vorgaben dienen sie vor allem einer fachinternen Diskussion über Inhalte, Standards und Qualität.
- Dabei ist häufig die konkrete Organisation weniger wichtig als die immer mitgedachte ideelle *Scientific Community* als Gemeinschaft der dazugehörigen Wissenschaftler. Gemeinsam bilden sie die Grundlage für das in praktisch allen Qualitätsmanagement-Systemen vorgesehene und in der Wissenschaft seit alters her übliche Peer-Review-Verfahren. Dieses basiert wiederum auf den State of the Art, wie er durch das Wissen der Mitglieder der Scientific Community gebildet wird, und auf einem Wissenschaftsethos (Merton 1985), gleichsam einem Kodex, der wissenschaftliches Arbeiten regulieren soll.
- Etwas spezieller sind die Ansprüche, die konkrete *Forschungspartner* an die Fachhochschulen stellen. Durch verstärkte Internationalisierung und Interdisziplinarität ergeben sich in der Forschung zunehmend Kooperationen mit anderen Wissenschaftseinrichtungen im In- und Ausland. Dies verlangt neben dem gemeinsamen Ethos auch ein möglichst reibungsloses Funktionieren der Koordinationsabläufe.
- Manche Studierende ergänzen ein FH-Studium durch ein Universitätsstudium, vor allem in Form einer Promotion. Insofern erhalten die *Universitäten* auch ein gewisses Input an Bildung von den FHs. Ähnliches gilt für das wissenschaftliche Personal, das zwischen beiden Institutionen wechseln kann. Beide Austauschprozesse bedürfen einer gewissen Kompatibilität und profitieren von ihr.
- Die Vertretungen der *Professionen* (Medizin, Jura etc.) sind aktuell noch eher wenig auf die Fachhochschulen hin ausgerichtet, da die entsprechenden Studiengänge bisher meist nur an den Universitäten studiert werden können. Mit dem Aufweiten des Fächerspektrums, das an den FHs angeboten wird, könnte sich dies aber in Zukunft ändern.

Die Wissenschaft gibt den Fachhochschulen weniger materiellen als vielmehr ideellen Input. Allerdings ergeben sich hieraus vglw. unkonkrete bzw. abstrakte Ansprüche an die Qualitätsentwicklung. Zudem sind die Vertreter der Wissenschaft, die als konkrete Stakeholder für die Prinzipien der Wissenschaft auftreten könnten, eher schwer auszumachen. Dies impliziert die Gefahr, dass die Ansprüche der Wissenschaft im Konzert der anderen Stakeholder unterbelichtet bleiben. Gleichwohl sind sie für die Erfüllung der Aufgaben – insbesondere dem im FHStG festgeschriebenen Anliegen des akademischen Niveaus der FHs, dem FuE-Auftrag der FHs und für ihre internationale Anerkennung – ausgesprochen wichtig.

Damit sind die wichtigsten Stakeholder der Fachhochschulen benannt. Viele Stakeholder bringen sich in die FHs direkt und indirekt vor allem als Geldgeber ein, andere mit Know-How und ihrer Arbeitskraft, manche vor allem über Ideen und Anregungen. Daraus ergibt sich ein potenziell unterschiedliches Gewicht. Wie sich gezeigt hat, sind auch nicht immer konkrete Stakeholder vorhanden, und nicht immer sind die Ansprüche der Stakeholder sehr konkret zu formulieren (wobei beides korreliert: kon-

krete Stakeholder formulieren meist konkretere Ansprüche). Doch sind die diffusen Stakeholder nicht zwingend unwichtiger. Gerade die reflektierte und kreative Art des Umgangs mit diffusen Ansprüchen unterscheidet eine Ausbildung auf Hochschulniveau von einer einfachen Berufsausbildung.

Im nächsten Abschnitt soll nun genauer auf die Qualitätsvorstellungen der Stakeholder eingegangen werden.



Übersicht 17: Stakeholder der Fachhochschulen

4.1.2. Die Qualitätsvorstellungen der Stakeholder

Wie bereits angedeutet, verbinden die verschiedenen Stakeholder sehr verschiedene Ziele und damit auch Qualitätsvorstellungen mit den Hochschulen. Diese Ziele können sich sowohl ergänzen als auch widersprechen. Im Folgenden sollen zunächst die Qualitätsvorstellungen der einzelnen Stakeholder summarisch dargestellt werden. Dabei wird sich an der oben eingeführten Systematik orientiert und auf einer mittleren Abstraktionsebene argumentiert. Ein Synthesversuch bzw. -vorschlag erfolgt im anschließenden Abschnitt.

Politik

Aus Sicht der Politik haben die Fachhochschulen spezifische Funktionen für die zu erfüllen. Qualitätsansprüche verbinden sich daher mit der Erfüllung dieser Funktionen. Die meisten der Funktionen orientieren sich am Output der Fachhochschulen, in erster Linie an den Absolventinnen und Absolventen sowie ihren Kompetenzen. In vielen Fällen ist die Politik dabei aber nur Sachwalter für andere Stakeholder, deren Ansprüche sie als gesellschaftlich legitime bündelt und vertritt. Das heißt im Einzelnen:

- *Bundespolitik:*

Auf der Ebene der Bundespolitik haben verschiedene Ministerien Ansprüche an die Fachhochschulen. Die Ansprüche des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zielen zunächst elementar darauf, dass es die gesetzliche Bestimmungen erfüllt sehen möchte. In einem weiter gefassten Horizont stehen für das Bildungsministerium drei Aspekte der Fachhochschulen im Zentrum. Der wichtigste ist die (Aus-)Bildungsfunktion. Die Fachhochschulen sollen, wie es im Gesetz heißt, „einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung“ (§3 Abs. 1 FHStG) dienen. Für das Ministerium ist also die möglichst gute Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeiten in qualifizierten Berufen oberstes Qualitätskriterium. Hierin trifft sich die Politik mit der Wirtschaft (s.u.). Ein spezifischer Punkt, der mit der Einführung der Fachhochschulen explizit verbunden wurde, ist die verstärkte Durchlässigkeit des Bildungssystems (§3 Abs. 1 FHStG). Daneben sieht das BMBWK die Hochschulen generell in ihrer wissenschaftlichen und kulturellen Funktion. Das Fachhochschul-Studiengesetz beschreibt in § 12 Abs. 2 und 3 sehr ausführlich, welche Qualitätsanforderungen seitens der Bundespolitik gestellt werden (Übersicht 18).

(2) Eine Akkreditierung als Fachhochschul-Studiengang setzt voraus, daß

1. den Zielen und den leitenden Grundsätzen für die Gestaltung von Fachhochschul-Studiengängen (§ 3) entsprochen wird;
2. der Studienplan und die Prüfungsordnung fachlichen und beruflichen Erfordernissen entsprechen; im Sinne des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System - ECTS, 253/2000/EG, Amtsblatt Nr. L 28 vom 3. 2. 2000) sind den einzelnen Studienleistungen ECTS-Anrechnungspunkte zuzuteilen. Mit diesen Anrechnungspunkten ist der Anteil des mit den einzelnen Studienleistungen verbundenen Arbeitspensums ("work load") der Studierenden bezogen auf den gesamten Studiengang zu bestimmen, wobei dem Arbeitspensum eines Studienjahres 60 Anrechnungspunkte und dem Arbeitspensum eines Semesters 30 Anrechnungspunkte zugeteilt werden;
3. der Unterricht durch ein wissenschaftlich, berufspraktisch und pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Lehr- und Forschungspersonal abgehalten wird;
4. die zur Erreichung der Ziele und zur Sicherung der Grundsätze erforderlichen anwendungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch Mitglieder des Lehr- und Forschungspersonals durchgeführt werden;
5. der mit der Entwicklung des beantragten Studienganges betraute Personenkreis und das den Studiengang durchführende Lehr- und Forschungspersonal eine den Hochschulen entsprechende Autonomie besitzen sowie eine entsprechende Mitbestimmung der Studierenden gewährleistet ist;

6. eine Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse im Sinne der berufsorientierten Ausbildung des jeweiligen Studienganges vorgesehen ist und dadurch eine Verkürzung der Studienzeit erreicht werden kann;
7. jene Studienberechtigungsprüfungen gemäß Studienberechtigungsgesetz (BGBl.Nr. 292/1985) sowie jene facheinschlägigen beruflichen Qualifikationen samt allfälligen Zusatzprüfungen, die als Zugangsvoraussetzung für den beantragten Studiengang geeignet sind, angegeben sind. Hierbei ist auf jene Kenntnisse abzustellen, die für die Erreichung des Ausbildungszieles des beantragten Studienganges, auch bei Berücksichtigung der Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems, unabdingbar sind;
8. eine wissenschaftliche Evaluierung des Fachhochschul-Studienganges gewährleistet ist;
9. eine Bedarf- und Akzeptanzerhebung für den Fachhochschul-Studiengang beigebracht wird;
10. die erforderliche Personal-, Raum- und Sachausstattung für die Dauer der Genehmigung des Fachhochschul-Studienganges vorhanden ist;
11. eine Kalkulation mit Ausweis der Kosten pro Studienplatz und ein Finanzierungsplan für die Dauer der Genehmigung des Fachhochschul-Studienganges vorgelegt werden.

(3) Der mit der Entwicklung des beantragten Studienganges vom Erhalter betraute Personenkreis muß mindestens vier Personen umfassen. Von diesen müssen zwei wissenschaftlich durch Habilitation oder durch eine dieser gleichwertige Qualifikation ausgewiesen sein, und zwei über den Nachweis einer Tätigkeit in einem für den beantragten Fachhochschul-Studiengang relevanten Berufsfeld verfügen. Die für die Entwicklung des beantragten Fachhochschul-Studienganges verantwortlichen Personen sind im Antrag zu nennen; eine Person ist vom Erhalter zu beauftragen, dem Fachhochschulrat für die erforderlichen Auskünfte zur Verfügung zu stehen. Im Falle der Akkreditierung haben mindestens vier Personen des mit der Entwicklung betrauten Personenkreises im Studiengang zu lehren. Von diesen müssen zwei wissenschaftlich durch Habilitation oder durch eine dieser gleichwertige Qualifikation ausgewiesen sein und zwei über den Nachweis einer Tätigkeit in einem für den Studiengang relevanten Berufsfeld verfügen. Scheidet eine dieser Personen während des Akkreditierungszeitraumes aus dem Lehr- und Forschungspersonal aus, ist diese durch eine gleichqualifizierte Person zu ersetzen.

Übersicht 18: Qualitätsanforderungen nach FHStG

Für die beiden Bundesministerien für Finanzen sowie für Wirtschaft und Arbeit steht in Bezug auf die FHs gleichfalls der Ausbildungsaspekt an erster Stelle. Während ersteres vor allem darauf achten muss, dass diese Ausbildung möglichst kostengünstig geschieht, liegt für die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik der Schwerpunkt auf einer möglichst langfristig haltbaren Ausbildung, die berufliche Flexibilität ermöglicht (vgl. §3 Abs. 1 FHStG). Auch das Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie hat eigene Ansprüche an die Qualität der Fachhochschulen. Sie beziehen sich vor allem auf die Anwendungs- und Transferforschung, für die die Fachhochschulen starke Partner sind.⁹⁶

- **Bundesländer:**

Die Länderpolitik setzt auf die Absolvent/inn/en der Fachhochschulen als Nachwuchspotenzial für die regionale Wirtschaft. Darüber hinaus sind die FHs für die Länder auch Knotenpunkte der wirtschaftlichen Entwicklung, Arbeitgeber und kulturelle Zentren. Aus diesem Grund treten einige Länder auch als Erhalter auf. Ihr Qualitätsziel ist dann über die Ausbildungsfunktion hinaus auf den Erhalt, ggf. die Expansion der Fachhochschulen gerichtet. Als Wirtschaftsfaktor sollen sie möglichst umfangreiche Ressourcen akquirieren, viele Studierende gewinnen und als Forschungszentren der regionalen Wirtschaft mit Anwendungs- und Transferleistungen zur Seite stehen.⁹⁷

⁹⁶ Das BMVIT fördert etwa im Rahmen der Ausschreibungen "Kooperation zwischen Fachhochschulen und Wirtschaft" (BMVIT o.J.) die Zusammenarbeit von Fachhochschulstudiengängen und Unternehmen. Auch das Programm *Fhplus* zielt auf solche Kooperationen (vgl. KMU Forschung Austria 2006).

⁹⁷ So findet man beispielsweise auf der Homepage des Burgenlandes (<http://www.burgenland.at/burgenland/bezirkeundgemeinden/bezirkoberwart>, Zugriff 14.12.06) den Hinweis auf die „Fachhochschule Pinkafeld, die in der wirtschaftspolitischen Gesamtkonzeption des Landes Burgenland eine wesentliche Rolle spielt“. Vgl. auch Kap. 5.13 des Niederösterreichischen Landesentwicklungskonzeptes (Land Niederösterreich 2006).

- *Fachhochschulrat:*
Der Fachhochschulrat ist im Grunde eine Einrichtung der Politik, um deren Qualitätsvorstellungen von einer relativ unabhängigen Institution⁹⁸ überwachen zu lassen. Der FHR kontrolliert die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben, garantiert über Akkreditierung und Re-Akkreditierung die Mindeststandards der Ausbildung und ist darüber hinaus generell für die Qualitätssicherung im FH-Sektor zuständig. Dabei hat er allerdings weniger selbst Qualitätsvorstellungen zu generieren, sondern vielmehr die Vorgaben des FHSStG zu konkretisieren.
- *Parteien:*
Die Ansprüche der politischen Parteien an die Fachhochschulen ergeben sich einerseits bildungspolitisch übergreifend aus dem Interesse an der Einübung in demokratische Spielregeln. „Kernaufgabe der Bildungsinstitutionen muss es daher sein, den Heranwachsenden Orientierung in einer neu gewordenen Welt zu verschaffen und ihnen die Möglichkeit zu geben, Selbstbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit zu erwerben und tolerant gegenüber anderen Lebenskonzepten und Kulturen zu sein“ (SPÖ 2004: 6). Andererseits sind die Positionen spezifisch geprägt durch die jeweilige parteipolitische Linie. Die SPÖ fordert etwa in ihrem Bildungsprogramm, dass der Fachhochschulbereich sich erstens noch stärker für Frauen und nichttraditionelle Studierende (also meist ohne Matura) öffnen sollte, und zweitens der Zugang von den FHs zu den Universitäten einfacher gestaltet werden müsse (ebd.: 41ff.). Bei den meisten Parteien findet sich auch der explizite Zusammenhang zwischen einer guten Bildung auf hohem Niveau und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des gesamten Landes (z.B. ÖVP 2006: 75).

Wirtschaft / Sozialpartner

Im internationalen Maßstab ist es der Wirtschaft in den letzten Jahrzehnten gelungen, zunehmenden Einfluss auf die Bildungsinhalte zu gewinnen (Bourdieu et al. 1981: 89ff.). Mittlerweile sind die Anforderungen der Wirtschaft damit zu einer der wichtigsten Zielbestimmungen für die Qualität von Hochschulbildung geworden:

- *Unternehmen:*
Die Unternehmen sind für die Besetzung zentraler Positionen auf gut ausgebildete Absolventen der Hochschulen angewiesen. Als wichtigste Aspekte einer guten Ausbildung gelten die Beherrschung der Grundlagen, Methoden und Vorgehensweisen des studierten Faches in Verbindung mit überfachlichen Fähigkeiten. Letztere werden zunehmend unter dem Stichwort „Kompetenzen“ gefordert, da sie Employability erzeugen sollen (z.B. Konegen-Grenier 2004). Genannt werden hier Kommunikations- und Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenz oder Organisationstalent. Bislang liegen keine verlässlichen Studien vor, die zeigen, welche dieser Soft Skills tatsächlich langfristig zu einer Verbesserung der Employability führen (siehe aber Kellermann o.J.). Sicher ist jedoch, dass der klassische disziplinäre Wissenserwerb ergänzt werden muss um weitere, stärker an der späteren beruflichen Praxis orientierte Bildungsanteile. Worauf es dabei genau ankommt, kann sich allerdings immer erst im konkreten Berufsfeld und Unternehmen erweisen. So wird ein international tätiges Unternehmen stärker bspw. auf interkulturelle Kompetenzen setzen als eine allein lokal agierende Firma. Ein kleines oder mittelgroßes Unternehmen benötigt in vielen Bereichen eher vielseitig einsetzbare Mitarbeiter/innen, da es nicht in der Lage ist, für alle Spezialaufgaben entsprechende Spezialisten zu beschäftigen.
Da sich also der Bildungsbedarf trotz aller aktuellen Planungsrhetorik nicht planen lässt, ist aus mehrheitlich geteilter Sicht der Wirtschaft eine möglichst breite Ausbildung sinnvoll.⁹⁹ Sowohl die

⁹⁸ Im Englischen spricht man von sogenannten *arm-length-bodies*.

⁹⁹ Diese Sicht wird gleichwohl nicht von allen Wirtschaftsvertretern vertreten. So gibt es verschiedene Initiativen, die versuchen, sehr dezidierte auch inhaltliche Vorgaben für das Studium durchzusetzen. Die Mehrheit der Wirtschaftsvertreter sieht allerdings die Kurzsichtigkeit eines solchen Unterfangens: „Vermehrt wird – auch von

Anforderungen an bestimmte Berufspositionen als auch an die Personen in Bezug auf ihre Positionen verlangen überdies zunehmende Flexibilität. Eine der wichtigsten Fähigkeiten, die ein Absolvent heute besitzen muss, ist daher die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Um diese sinnvoll umsetzen zu können, ist aus Sicht der Unternehmen auch ein breites und flexibel auswählbares Weiterbildungsangebot notwendig. Über die Studieninhalte hinaus haben die Unternehmen aber auch Qualitätsvorstellungen, was die Form des Studiums betrifft. Immer wieder wird betont, dass kurze Studienzeiten wichtig seien, damit die Berufseinsteiger/innen nicht zu alt sind. Neben der Ausbildungsfunktion sind die Fachhochschulen aber auch als Anbieter von anwendungs- und transferbezogener Forschung für die Unternehmen wichtig. Dies beginnt bei den Studierenden, die Praktika absolvieren und Diplomarbeiten in Unternehmen schreiben; hier sind die Unternehmen vor allem an einer guten Betreuung von Seiten der Hochschule sowie an einer möglichst reibungslosen Zusammenarbeit mit geringem bürokratischen Aufwand interessiert. Es setzt sich fort in gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten; dazu muss zunächst F&E-Potenzial an der Hochschule vorhanden sein, was sowohl fähige Köpfe als auch Freiräume für Forschung beinhaltet. Die Organisation der Arbeitsabläufe (Zeitstrukturen, Hierarchien etc.) an Hochschulen und in Unternehmen unterscheiden sich teilweise dramatisch. Daher ist für die Unternehmen zusätzlich eine möglichst große Flexibilität der Hochschulen wünschenswert. Gerade für kommerzielle Projekte wird zudem Professionalität und unternehmerisches Denken auf der Seite der Hochschule für wichtig erachtet.

- *Unternehmer-Verbände und -Interessenvertretungen:*

Als Interessenvertretungen der Unternehmen haben die Verbände sehr ähnliche Qualitätsvorstellungen, können diese aber prononcierter als die Einzelunternehmen nach außen kommunizieren. Je nach ihrer Ausrichtung betonen sie dabei bestimmte Aspekte etwas stärker. So sind manche Branchen z.B. stärker an anwendungsorientierter Forschung interessiert, andere betonen stärker den Ausbildungscharakter, manche setzen eher auf die Fachkenntnis, andere auf die Soft Skills.

Die „Hochschulpolitische Konzeption der Wirtschaft“, veröffentlicht von der Wirtschaftskammer Österreich (2002), formuliert eine Reihe qualitätsbezogener Ansprüche: Praxiserfahrung müsse Eingang in das Studium finden; „bei aller Akzeptanz eines umfassenden Bildungsbegriffes“ müssten die Studien grundsätzlich arbeitsmarktorientiert sein; informations- und kommunikationstechnische Zusatzqualifikationen sollten in allen tertiären Studien im Rahmen eines Wahl- und Freifachkataloges möglich sein; FH-Träger müssten eine Forschungsinfrastruktur aufbauen und „in sinnvollem Rahmen“ hauptberufliches Personal anstellen; eine zu hohe Spezialisierung der FH-Studiengänge solle vermieden werden: „Die Mobilität der Absolventen muss ebenso gesichert werden wie die Tragfähigkeit dieser Studien über einen längeren Zeitraum – FH-Studiengänge dürfen nicht nur für einen momentanen (Nachhol)Bedarf geschaffen werden, sondern brauchen längerfristige Zeithorizonte“.

Die Industriellenvereinigung (2003: 6) hat sehr konkrete Ziele zur strukturellen Entwicklung des FH-Sektors formuliert:

„Die zukünftige Entwicklung sollte sich von dem Prinzip ‚Strukturbereinigung wo notwendig, und Schaffung von neuen, innovativen Studiengängen vor allem durch Umschichtung‘ leiten lassen. Die Zulassung neuer Studienrichtungen soll ausschließlich aufgrund von überregionalen und/oder nationalen Bedarfsprüfungen erfolgen. Verlängerungen sollten insbesondere die Arbeitsmarktakzeptanz berücksichtigen.“

Der Industriellenvereinigung geht es also weniger um Expansion des Sektors, sondern stärker um „größere Einheiten (‚kritische Größen‘) mit strategischer Funktion“ und eine Konkretisierung der Leistungsportfolios (ebd.). Hier wird insbesondere ein Bezug zur F&E an den Fachhochschulen gesehen, die wiederum hinsichtlich ihrer „Impulswirkung für regionale Innovationssysteme“ ge-

schätzt wird (ebd.: 8). Ebenso seien Weiterbildungsangebote der FHs „gerade im regionalen Umfeld essenziell“, die berufsbegleitenden Studiengänge auszubauen, deren Konzeptionen auf die spezifischen Bedürfnisse von Berufstätigen abzustimmen sowie der Übergang von berufsbildenden höheren Schulen zur FH zu erleichtern (ebd.: 9f.).

Als Erhalter einzelner Fachhochschulen bzw. FH-Studiengänge bringen einzelne Wirtschaftsverbände ihre spezifischen Interessen zudem direkt in die Hochschulen ein.

- *Arbeitnehmervertretungen:*

Die Vertretungen der Arbeitnehmer verbinden mit den Fachhochschulen vor allem die Anliegen, eine verbesserte Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erzeugen, die FHs deutlich stärker für Frauen zu öffnen, berufsbegleitende Studienmöglichkeiten zu schaffen sowie bislang nichthochschulische Ausbildungen zu akademisieren. Daher plädiert z.B. die Bundesarbeitskammer für einen massiven Ausbau des FH-Sektors – an Stelle der vom BMBWK geplanten 300 jährlich neuen Studienplätze sollen doppelt so viele geschaffen werden, um bis 2010 auf 10.000 Studienplätze zu kommen, so dass ein Viertel aller Studienanfänger/innen ein FH-Studium beginnen könnte –; für eine Quote von 35 bis 40% Berufstätigen unter den FH-Studierenden (statt bisher knapp 30%); für eine Anhebung des Anteils der Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (derzeit liegt deren Anteil bei unter 10% und soll nach Ansicht der AK auf mindestens 15% erhöht werden); für die Anrechnung von bereits erworbenen beruflichen Abschlüssen bei der Aufnahme eines facheinschlägigen FH-Studiengangs; für einen freien Zugang zu den aufbauenden Studiengängen, d.h. ohne neuerliche Aufnahmeprüfung; für eine Erhöhung des Frauenanteils unter den Studierenden (im Studienjahr 2002/03: 36%) und den Lehrenden (2002/03: 18%); für eine Anhebung der medizinisch-technischen Akademien auf Fachhochschulniveau sowie für die Öffnung der FHs für neue Studienrichtungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Biotechnologie (Bundesarbeiterkammer o.J., 2002, 2004, 2006; Arbeiterkammer Salzburg o.J.).

- *Praxis-Lehrkräfte:*

Die Fachhochschulen setzen bewusst auch auf externe Lehrkräfte, die Praxiserfahrungen aus der Wirtschaft in den Studienbetrieb einbringen sollen. Vielen dieser Lehrkräfte fehlt allerdings eine weitergehende akademische Sozialisation. Daher sind sie, zumindest in der Anfangsphase, auf gewisse Hilfestellungen durch die Hochschulen angewiesen. Hierzu gehören etwa Unterstützung bei der Seminarplanung, Einführungen in Didaktik, das Bekanntmachen mit der hochschulischen Infrastruktur (Bibliothek, PC-Pool etc.) und das Abgleichen der Leistungsanforderungen in Seminar und Prüfungen. Aus Sicht der Lehrkräfte wird es für sinnvoll gehalten, wenn diese Angebote fakultativ wären, um unnötige Belastungen für beide Seiten zu vermeiden.

Zivilgesellschaft

Die Zivilgesellschaft ist der am wenigsten direkt erfassbare Stakeholder der Fachhochschulen. Zwar gibt es durchaus verschiedene Interessengruppen, die ihre Qualitätsvorstellungen an Fachhochschulen auch direkt äußern, doch die meisten Ansprüche bleiben eher latent und werden eher allgemein an das gesamte Bildungssystem adressiert. Es soll daher hier vor allem um eine Sensibilisierung für eine ganz bestimmte Art von Ansprüchen, die sich mehr oder weniger unter die zivilgesellschaftliche Perspektive subsumieren lassen, gehen.

Ein wichtiges Qualitätsanliegen wird mit der Forderung nach Beseitigung sozial ungleicher Bildungschancen formuliert. Bis heute sind Nachwachsende aus unteren sozialen Schichten prozentual deutlich geringer an den Hochschulen vertreten als aus mittleren und oberen Schichten, und dies unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit. Da Bildung die zentrale Ressource ist, um sozialen Statusaufstieg zu realisieren, führen sozial differenzierte Bildungschancen zu einer internen Reproduktion der sozialen Schichten, also sozialer Immobilität. Diese ist sowohl unter gesellschaftlichen Inno-

vationsgesichtspunkten als auch im Hinblick auf Chancengleichheit kontraproduktiv. Gleiche Chancen sind ein gesellschaftlich breit akzeptiertes Anliegen. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft soll daher Bildungsqualität ebenso Bildungsgerechtigkeit (mit)erzeugen, wie Bildungsgerechtigkeit selbst ein Aspekt von Bildungsqualität ist. Während Bildungsgerechtigkeit letztlich dort gegeben ist, wo herkunftsbedingte Begrenzungen keine einschränkende Rolle für die Selbstentfaltung und gesellschaftliche Teilhabechancen der Individuen spielen, ist Bildungsqualität dort gegeben, wo die Selbstentfaltung und gesellschaftliche Teilhabe der Individuen dadurch gelingt, dass Begrenzungen, die nicht in den Einzelnen selbst liegen, überschritten werden. Bemühungen der Fachhochschulen um ein möglichst ausgewogenes Verhältnis sind daher als Qualitätsanstrengungen zu interpretieren.¹⁰⁰ In diesem Sinne lässt sich auch §3 Abs. 1 Ziffer 3 FHStG interpretieren.

Eine ähnlich wichtiges Qualitätsanliegen ist die Chancengleichheit von Frauen und Männern. Aus gesellschaftlicher Perspektive ist die noch immer bestehende Benachteiligung von Frauen in vielen akademischen Bereichen ein schwerwiegendes Manko. Sowohl bei der Studienfachwahl als auch bei der Einstellung von Personal, aber ebenso bei der Forschungsorientierung sind erfolgreiche Gleichstellungsaktivitäten daher ein Qualitätsmerkmal einer Hochschule (vgl. Center of Excellence Women and Science 2005).¹⁰¹

Die Zivilgesellschaft ist auch der Ort, an dem öffentlich über die Frage gestritten wird, wie eine Gesellschaft organisiert sein sollte. Verschiedene Interessengruppen treten dabei immer wieder als feinfühligere Sensoren für zukünftige Probleme auf. Aus dieser Perspektive kann die Offenheit der Fachhochschulen in Lehre und Forschung für solche Fragen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die (noch) keine starke Lobby haben, eine spezifische Qualität ausmachen. Ein mittlerweile etabliertes Beispiel ist der Umweltschutzgedanke. Auch an Hochschulen hat sich in den letzten dreißig Jahren zunehmend die Einsicht durchgesetzt, dass die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung an Nachhaltigkeitsgrundsätzen orientiert werden muss. Es finden sich an den Hochschulen Forschungsprojekte zum Umweltschutz, entsprechende Studiengänge, und auch bei der Bewirtschaftung der Hochschulen wird auf das Thema geachtet. All dies macht für Umweltschutzgruppen die Qualität einer Fachhochschule aus. Die Antizipation solcher Zukunftsthemen und die aktive Beförderung der Beschäftigung mit ihnen ist eine der zentralen Forderungen eines Großteils der Zivilgesellschaft. Schließlich waren die Hochschulen neben der Bewahrung des Wissens schon immer Orte auch der (gesellschaftlichen) Innovation.

Erhalter

Die Erhalter setzen sich, wie oben schon erwähnt, meist aus verschiedenen Stakeholdern der anderen Gruppen (Politik, Wirtschaft etc.) zusammen und bringen deren spezifische Qualitätsvorstellungen mit ein. Daneben haben sie als Anbieter der Studiengänge aber auch weitergehende Orientierungen. Ihr primäres Ziel ist die Bestandserhaltung, ggf. der Ausbau der Einrichtung. Alles, was diesem Ziel dient, ist für sie Qualität der FH. Hierzu zählt in erster Linie das Renommée der Hochschule, welches sowohl Studierende als auch Drittmittel anzieht. Ein hohes Renommée erhält eine Hochschule in erster

¹⁰⁰ Ähnlich wie bei der Studienfachwahl der Frauen können die Fachhochschulen auch hier natürlich nicht alleine die Ungleichheiten beseitigen, sondern sind auf vorbereitende und flankierende Maßnahmen in anderen gesellschaftlichen Bereichen angewiesen.

¹⁰¹ In verschiedenen Ländern wird daher auch schon die leistungsorientierte Mittelvergabe an eine erfolgreiche Gleichstellungspolitik geknüpft (vgl. Burkhardt 2004).

Linie durch gute Lehre und Forschung. Aber auch Fragen der Öffentlichkeitsarbeit spielen hier eine Rolle. Zudem muss der Erhalter auf einen effizienten Einsatz der vorhandenen Mittel achten.

Der Statusreport zum Auf- und Ausbau der Fachhochschulen in Österreich von 2003 hielt zusammenfassend folgende Empfehlungen der Erhalter zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung fest:

- Einrichtung von Akkreditierungsagenturen,
- permanente Weiterbildung des Lehrkörpers auf dem Qualitätssicherungssektor,
- Heranbildung von Spezialisten für die Qualitätssicherung,
- stärkerer Einbezug der AbsolventInnen und deren Dienstgeber in die Evaluierung,
- zeitliche Abstimmung der Aufnahmeverfahren aller Erhalter,
- starke Abgrenzung und Positionierung der inländischen Fachhochschulangebote gegenüber ausländischen in Österreich angebotenen Fachhochschul-Studiengängen,
- Aufbau eines prozessorientierten Qualitätsmanagements unter Einbeziehung sowohl der nebenberuflichen Lehrbeauftragten als auch der Studierenden,
- Aufbau eines Kennzahlen- und Berichtssystems (Lassnigg et al. 2003: 282).

Ein wichtige Rolle spielt hier die Fachhochschulkonferenz. In der FHK wird der Rahmen der einzelnen Institutionen transzendiert und das Gesamtbild der Fachhochschulen in den Blick genommen. Entsprechend beziehen sich die dort zu entwickelnden Qualitätsvorstellungen nicht auf die einzelne Institution, sondern auf das Fachhochschulsystem. Als Interessenvertreterin der Erhalter achtet die FHK auf einen möglichst hohen durchschnittlichen Qualitätsstandard. Als Kommunikationsplattform hat sie die doppelte Aufgabe, einerseits die Qualitätsziele der einzelnen Fachhochschulen zu sammeln, andererseits diese gebündelt wieder als Anforderungen gegenüber den Fachhochschulen zu repräsentieren. Ihr Anspruch an die Fachhochschulen ist daher eine möglichst große Informations-Offenheit gegenüber der FHK, die Beteiligung an deren Arbeit und eine gewisse Koordinierungsbereitschaft, also die Orientierung der einzelnen Fachhochschulen an übergeordneten Zielen. Nur wenn diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind, kann die FHK ihrer Aufgabe, zentrale Dienstleistungen für die Fachhochschulen zu übernehmen und die Fachhochschulen gegenüber anderen Stakeholdern wirkungsvoll zu vertreten, erfüllen.

Hochschulangehörige

Für alle unter diese Rubrik subsumierten Stakeholder kann als eines der wichtigsten und gemeinsamen Ziele die Bestandserhaltung der Fachhochschulen auf längere Sicht gelten. Gleichzeitig verbinden sich damit unterschiedliche Vorstellungen, wie dieses Oberziel zu erreichen ist.

- *Studiengangsleiter/innen:*

Die Studiengangsleiter/innen bemühen sich ihrer Rolle gemäß um einen weiteren Qualitätshorizont. So hielt der Statusreport zum Auf- und Ausbau der Fachhochschulen in Österreich von 2003 zusammenfassend folgende Empfehlungen der Studiengangsleiter zur Qualitätssicherung fest:

- Verleihung einer Fachhochschulprofessur über den Fachhochschulrat nach exakten Richtlinien;
- Stärkung der Fachhochschulen vor allem hinsichtlich der Qualität und nicht der Quantität;
- ein Finanzierungsmodell, das nicht nur von der Kopfzahl der Studierenden abhängig ist und daher der derzeitigen Inflation an Studiengängen entgegenwirkt;
- fachhochschulübergreifende und fachhochschulspezifische Didaktikzirkel;
- verstärkte Förderung von Organisations- und Personalentwicklung auf einer österreichweiten Basis, insbesondere Weiterbildung der Studiengangsleiter/innen;
- gemeinsame Qualitätssicherungsveranstaltungen für den gesamten Sektor;
- die Fortführung der Qualitätssicherungsgruppe in der Fachhochschulkonferenz;
- stärkere internationale Positionierung;

- Verankerung von Forschung und Entwicklung als explizite Evaluierungskriterien;
- Vereinbarung eines vernünftigen Maßes an Standardisierung der Aufnahme;
- Verhinderung qualitätsmindernder ‚Nischenorientierung‘ von FH-Studiengängen;
- Veröffentlichung der Evaluierungsergebnisse und Weiterentwicklung im Sinne eines Rankings;
- Akkreditierung nach internationalen Kriterien;
- verpflichtende Pädagogik- und Didaktikseminare für Lehrende (Lassnigg et al. 2003: 282f.).

Manche Studiengangsleiter/innen, so hieß es seinerzeit weiter, „wünschen sich auch verstärkt Leistungsprämien oder klassische Formen der Beförderung, die aber den für den Fachhochschulbereich typischen flachen Hierarchien entgegenstehen würden“ (ebd.: 282).

- *Mitarbeiter/innen:*

Für sämtliche Mitarbeiter/innen gilt, dass sie an möglichst guten Arbeitsbedingungen interessiert sind. Qualität der Hochschule bedeutet in dieser Perspektive „Hochschule als guter Arbeitgeber und Arbeitsplatz“. Die Berücksichtigung dieser Ansprüche ist nicht zu unterschätzen, da sie die Arbeitsmotivation erheblich beeinflusst. Mitarbeiter sind also nicht nur als Ressource zu sehen, sondern als Stakeholder ernst zu nehmen. Was allerdings unter guten Arbeitsbedingungen verstanden wird, kann je nach Subgruppe etwas unterschiedlich sein. Alle wünschen sich vernünftige Arbeitszeiten, eine sinnvolle Ausstattung mit Ressourcen, eine gewisse Selbstbestimmung, ein angemessenes Gehalt und Mitspracherechte bei wichtigen Entscheidungen.

Zu beachten sind spezifische Schwerpunktsetzungen, die das *wissenschaftliche Personal* vornimmt. Hier zeigen empirische Untersuchungen, dass Wissenschaftler/innen Autonomie deutlich höher bewerten als etwa Gehaltszuwächse (Krempkow 2005). Dies ist auch ein wichtiger Punkt bei der Gestaltung von sinnvollen Leistungsanreizen für die Wissenschaftler. Eine größere Autonomie des wissenschaftlichen Personals wird deshalb auch in verschiedenen Evaluationen der Fachhochschulen angemahnt, etwa an der FH Salzburg (2004: 1): „Schwachstellen sind im Bereich der Klarheit eines Leitbildes und der internen Kommunikation erkennbar, wobei immer noch das Prinzip der Informationsselektion von oben praktiziert wird. Sie äußern sich auch im Fehlen einer akademischen Leitung und der damit verbundenen mangelnden Ausprägung akademischer Autonomie ...“.

Das wissenschaftliche Personal bewegt sich in einem multidimensionalen Zielraum, der sich zwischen Lehre, F&E sowie Administration/Service bewegt. Möglichst gute Lehrbedingungen, wie sie in der Didaktik-Literatur beschrieben werden (z.B. Berendt et al. 2002ff.), benötigen nicht zu große Gruppen, motivierte Studierende, die Möglichkeit, interessante Seminarthemen und Lehrformen auszuprobieren, die Chance zur didaktischen Weiterbildung, eine nicht zu hohe Lehrbelastung, den Forschungs-, Transfer und Praxisbezug und ein vernünftiges Lernumfeld (Ausstattung der Räume etc.).

Die Erfüllung der Forschungs- und Transfer-Aufgabe¹⁰² benötigt vor allem Zeit (auch als Lehrform brauchen Projektseminare zusätzlichen Vorbereitungsaufwand), daneben andere Ressourcen wie Geld, Rechner- oder sonstige apparative Ausstattung etc. Darüber hinaus braucht es aber auch Unterstützungsleistungen durch die Hochschuladministration (z.B. bei juristischen und finanziellen Fragen, bei der Partnersuche, bei der Öffentlichkeitsarbeit).

Im Aufgabenbereich Administration und Service erweist sich aus Sicht der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen die Hochschulqualität vor allem daran, wieweit eine Entlastung von administrativen Aufgaben bewerkstelligt wird – die freie Zeitfenster für Lehre und Forschung schafft. Gleichzeitig ist aber darauf zu achten, dass damit keine Entmündigung durch ‚Allmacht der Verwaltung‘ einhergeht. Generell werden flache Hierarchien und ein partizipatives Führungsverhalten von Entscheidungsträgern dieser Situation am ehesten gerecht. Ein wichtiger Teil der Administra-

¹⁰² Dass diese Aufgabe zunehmend als wichtig erachtet wird, zeigt sich in verschiedenen Evaluationsberichten (z.B. Fachhochschule des bfi Wien 2005; WiFi Steiermark 2004) und auch in den Statements der Wirtschaft (z.B. Industriellenvereinigung 2003: 8).

tion ist der Service gegenüber den Studierenden, wie ihn sich gerade die Fachhochschulen auf ihre Fahnen geschrieben haben. Hierbei ist aus Sicht der Mitarbeiter einerseits der gute Kontakt zu den und die gute Betreuung der Studierenden zentral, andererseits darf der Betreuungsaufwand nicht zu hoch sein.

Eine Besonderheit der meisten österreichischen Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten, aber auch im internationalen Vergleich, ist die meist sehr hohe Rate an nicht fest angestellten Mitarbeiter/inn/en. Daraus ergeben sich im Hinblick auf die Qualitätsziele einige spezifische Anforderungen. Diese Personengruppe benötigt klare Vorgaben für die Durchführung von Seminaren und Prüfungen und generell Orientierungsmöglichkeiten innerhalb der Hochschule.

- *Studierende:*

Die Studierenden ziehen am offensichtlichsten einen direkten und lebenslangen Nutzen aus ihrer Zeit an den Hochschulen. Sie haben daher auch präzise Qualitätsvorstellungen. Um die sich wandelnden Ansprüche sinnvoll zu gliedern, wird sich im Folgenden am Verlauf eines Studiums orientiert.

Potenzielle Studierende brauchen zunächst ein aussagekräftiges und leicht erreichbares Informationsangebot der Hochschulen, um sich orientieren und ein Studienfach wählen zu können. Hierzu zählt auch ein transparentes Auswahlverfahren. Wenn sie sich für einen Studiengang entschieden haben, möchten sie dort auch studieren können. Es wird also ein der Nachfrage entsprechendes Angebot an Studienplätzen gewünscht.

Eine in vielerlei Hinsicht entscheidende Zeit des Studiums ist die Anfangsphase. Hier entscheidet sich das Commitment der Studierenden gegenüber der Hochschule und ihre Motivation. Zu Beginn des Studiums ist es daher wichtig, dass die Studierenden erfahren, was sie erwartet und was von ihnen erwartet wird, also Rechte, Pflichten und Leistungen. Zudem sollte der Studienbeginn durch verschiedene Hilfestellungen, wie etwa Unterstützung bei der Wohnungssuche, sozial integrierende Veranstaltungen etc. erleichtert werden. Ebenfalls am Anfang des Studiums stellt sich die Frage nach der Finanzierung. Je nach sozialem Hintergrund wird das Vorhandensein von Studienfinanzierungsmöglichkeiten u.U. zur entscheidenden Frage.

Im Verlauf des Studiums kommen dann die klassischen Qualitätsbedingungen in den Blick: gute Betreuung in Studien- und ggf. persönlichen Fragen, eine gute Lehre (sinnvoll aufeinander aufbauendes Curriculum, nicht zu große Seminare, gute Vorbereitung der Dozenten, Lehrinhalte auf dem neuesten Stand der Forschung, sinnvoll integrierte Praxisanteile, angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis;¹⁰³ Möglichkeit des Auslandsaufenthaltes etc.), ein gutes Klima unter den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden, eine gute Infrastruktur (Räumlichkeiten, Bibliotheksausstattung etc.) und daneben ein gutes Umfeld (Attraktivität des Standortes, Wohnungsangebot, Verdienstmöglichkeiten im Nebenjob und dergleichen).

In der Abschlussphase des Studiums werden diese Qualitätsvorstellungen vor allem um die Frage des kommenden Berufseinstiegs ergänzt. Auch hier sollte die Hochschule wieder verschiedene Unterstützungsangebote besitzen, die von der Abschlussarbeit im Unternehmen über Bewerbungstrainings bis hin zur Beteiligung an Jobmessen reichen können. Hierzu gehört aber auch genereller eine gute PR-Arbeit der Hochschule, die ihre Stärken nach außen hin öffentlich macht und damit indirekt ihre Kandidaten auf dem Arbeitsmarkt unterstützt.

Bisher unerwähnt geblieben sind besondere Gruppen von Studierenden, die mit spezifischen Problemen im Hochschulalltag zu kämpfen haben und daher zusätzliche Qualitätsvorstellungen entwickeln. So zeichnet sich für ausländische Studierende etwa eine gute Hochschule durch Interkultu-

¹⁰³ Dieses Verhältnis scheint auch an den österreichischen Fachhochschulen ein fortdauerndes und daher fortlaufender Aufmerksamkeit bedürftiges Thema zu sein. Aus der FH Vorarlberg wird berichtet: „betrachtet man [in den studentischen Lehrevaluationen und im Rahmen einer Marketinganalyse] spontan abgegebene Einzelaussagen, dann steht man vor dem vollen Spektrum der Widersprüchlichkeiten. Die qualitativen Anmerkungen ... zeigen, daß man ... auf studentischer Seite ... Aussagen antrifft wie ‚mehr Praxisbezug und nicht so viel Theorie‘ und ‚zu geringe Tiefe in der Theorie, zu oberflächlichen und zuviel Praxisbezug‘.“ (FH Vorarlberg o.J.)

ralität auf Grund kultureller Sensibilität und Integrationsangebote (Deutschkurse, Kennenlern-Veranstaltungen etc.) aus, behinderte Studierende legen Wert auf Barrierefreiheit, und berufstätige Studierende setzen auf eine Vereinbarkeit von Beruf und Studium.¹⁰⁴

- *Alumni- und Fördervereine:*

Allgemein setzt sich mittlerweile die Erkenntnis durch, dass die Verbindung zwischen Studierenden und Hochschule nicht mit dem Studienabschluss zu Ende sein sollte. Vielmehr lässt sich aus der Kontaktpflege für beide Seiten Nutzen ziehen. Die Hochschulen sollen den Absolventinnen und Absolventen auch weiterhin die Möglichkeit der Netzwerkbildung geben. Dies kann einerseits auf Partner von außerhalb (z.B. Forschungspartner in der Wirtschaft) gerichtet sein, andererseits aber auch nach innen zielen (z.B. auf Studierende, die Praktika in den Unternehmen der Ehemaligen absolvieren, oder auf Forscher). Nicht zu unterschätzen ist die Pflege der generellen Verbundenheit mit der ehemaligen Hochschule. Schließlich trägt die Hochschulzeit stark zur individuellen Identitätsbildung bei. Diese Verbundenheit ist nicht zuletzt eine der zentralen Grundlagen für wichtiger werdende Unterstützungsleistungen von Ehemaligen an ihre Hochschulen.

Wissenschaft

Ebenso wie die Ausbildung an den Fachhochschulen klar praxisorientiert ist, soll sie zugleich akademisches Niveau besitzen. Dieses Niveau bestimmt sich über die Wissenschaftlichkeit des Studiums. Das Wissenschaftssystem funktioniert nach einer eigenen Logik, die nicht umstandslos mit der Logik anderer Systeme, etwa Wirtschaft oder Politik, kompatibel ist. Daher sind auch die Qualitätsvorstellungen andere. Weil aber erstens die wissenschaftlichen Erfolge für das Renommée einer Hochschule ausgesprochen wichtig sind und zweitens wissenschaftliche Karrieren wissenschaftsintern entschieden werden (weshalb individuelle wissenschaftliche Erfolge zumindest von einem Teil der Lehrkräfte an den Fachhochschulen als notwendig erachtet werden), können diese Qualitätsvorstellungen der Wissenschaft nicht vernachlässigt werden:

- *Scientific Community und Fachdisziplinen:*

Für die Wissenschaftlergemeinschaft und die Fachdisziplinen bestimmt sich die Qualität einer Hochschule weder über ihren Praxisbezug noch über die Vermittlung von Soft Skills. Vielmehr legen sie im Bereich der Bildung Wert auf die Vermittlung der Grundlagen, die Einübung in eine spezifische wissenschaftliche Perspektive und in die Methoden eines Faches. Dazu gehört neben der Kenntnis des grundlegenden Kanons der jeweiligen Disziplin auch, dass die Lehrenden und fortgeschrittenen Studierenden zumindest ungefähr wissen sollten, wie der State of the Art ihrer Disziplin aussieht. Studiengänge, die thematisch interdisziplinär angelegt sind, haben es hierbei allerdings schwerer, da ein verbindlicher Kanon, wie er für die klassischen Fächer vorliegt, fehlt. Im Blick auf die Forschung wird in den meisten Disziplinen der Grundlagenforschung eine höhere Bedeutung zugemessen als angewandter Forschung (Huber 1991: 19f.). Dies erzeugt für die Fachhochschulen Reputationsprobleme innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Diese werden dann entscheidend, wenn es um spätere wissenschaftliche Karrierechancen von Studierenden oder wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen geht.

- *Andere Wissenschaftseinrichtungen, z.B. Universitäten:*

Eine Vielzahl von Fachhochschulstudiengängen arbeitet eng mit anderen Wissenschaftseinrichtungen im In- und Ausland zusammen, sei es in Form von Studierendenaustausch, Lehrkooperation oder Zusammenarbeit in der Forschung. Bei diesen Kooperationen lassen sich inhaltliche und organisatorische Qualitätsaspekte unterscheiden.

¹⁰⁴ vgl. dazu z.B. Schlögl et al. (2002)

Inhaltlich gelten ähnliche Qualitätsanforderungen, wie sie oben für die Scientific Community dargestellt wurden. Andere Wissenschaftseinrichtungen müssen sich darauf verlassen können, dass die Ausbildung an den Fachhochschulen dem neuesten Kenntnisstand entspricht und die Studierenden entsprechend qualifiziert sind. Auch Forschungsk Kooperationen sind nur dann interessant, wenn die Partner auf Seite der Fachhochschulen ihr Metier beherrschen und den aktuellen Forschungsstand rezipiert haben.

Organisatorisch gilt, was auch schon für Kooperationen mit den Unternehmen oben genannt wurde: Die Zusammenarbeit sollte aus Sicht der Partner professionell und ohne allzu viel bürokratischen Aufwand ablaufen. Qualität zeigt sich hier in einem berechenbaren Rahmen der Kooperation, der zugleich die notwendige Flexibilität erlaubt.

4.1.3. Zusammenschau

Wie sich im Durchgang durch die verschiedenen Stakeholder gezeigt hat, sind die Hochschulen mit einer enormen Breite an unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen konfrontiert. Übersicht 19a/b zeigt noch einmal einen Überblick über die wichtigsten Qualitätsansprüche der Stakeholder. Dabei gibt es Überschneidungen, aber auch Konflikte. Die Ansprüche werden in den Fachhochschulen wahrgenommen, allerdings wird auch gesehen, dass (gerade für den Bereich der Wirtschaft) die Ansprüche oft sehr intentional und z.T. überzogen sind (z.B. Interview 3). Im Weiteren wird es deshalb darum gehen, diese Qualitätsansprüche zu ordnen und zu gewichten.

Zentral sind in jedem Falle die Zieldefinitionen, die der Gestaltung eines QM-Systems zugrundegelegt werden. Die Qualitätsansprüche an den Fachhochschulen ergeben sich von ihren Ursprüngen her aus den Zielen, welche deren interne und externe Stakeholder, d.h. ihre Bezugsgruppen, durch die FHs angestrebt sehen möchten. Sie sind aber, sofern sie handlungsanleitend wirken sollen, in einem harmonisierten Zielsystem zusammenzuführen. Denn einerseits stehen sie z.T. in Konkurrenz oder Konflikt. Andererseits muss sich jede Hochschulausbildung, um wirklich praxisrelevant und Basis für erfolgreiche Berufsbiografien sein zu können, auch durch eine produktive und für die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit nutzbare Distanz zur Praxis auszeichnen. Diese Anforderung steht einer zu direkten und zu mechanischen Orientierung an manchen der Stakeholderinteressen entgegen.

Die Beziehungen zu den verschiedenen Stakeholdern sind an den Fachhochschulen unterschiedlich stark ausgeprägt. Eine systematische Erhebung der Qualitätsansprüche liegt – soweit zu recherchieren – bisher an keiner Einrichtung vor. Allerdings gibt es, wie die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zeigten, ein Bewusstsein dafür, verschiedenste Quellen zumindest sekundär für die Stakeholder-Beobachtung zu nutzen. So wurde auf die Frage, wie die Ansprüche der Stakeholder in den einzelnen Fachhochschulen erhoben werden, geantwortet:

„Im Zuge der Absolventenanalyse erfolgt auch eine Rückmeldung durch die Vorgesetzten der Absolventen und die Vorgesetzten der Vorgesetzten, wobei vor allem die Eignung der Absolventen für den Berufsvollzug bewertet wird. ... Desweiteren fließen Ergebnisse aus der Evaluierung der Berufspraktika in die Bewertung ein.“

„Interne Workshops zur Antizipation und Hierarchisierung der Kundenerwartungen führten zur Definition der Prozess-Landschaft (d.h. die Kundenerwartungen haben die Gestalt der Prozesslandschaft stark beeinflusst). [...] die Erwartungen von potenziellen Arbeitgebern werden eher aus externen Befragungen (B&A-Monitoring¹⁰⁵) abgeleitet.“

„Einmalige Befragung der Lehrenden und Studierenden im Rahmen der Institutionellen Evaluierung [...] Ansprüche der Wirtschaft fließen über die obligatorischen Bedarfs- und Akzeptanzanaly-

¹⁰⁵ Bedarfs- und Akzeptanz-Monitoring

sen bei Stellung eines Akkreditierungsantrages ein ... Bundesministerium: Qualitätsansprüche über FHStG bzw. BIS-Meldung ... bereits vorgegeben ... FHR: Qualitätsansprüche über FHStG, die Akkreditierungsrichtlinien, die Evaluierungsverordnung, die BIS-Verordnung vorgegeben.“

„Befragungen, Gespräche, Studien, Umweltbeobachtung“. (Schriftliche Befragung)

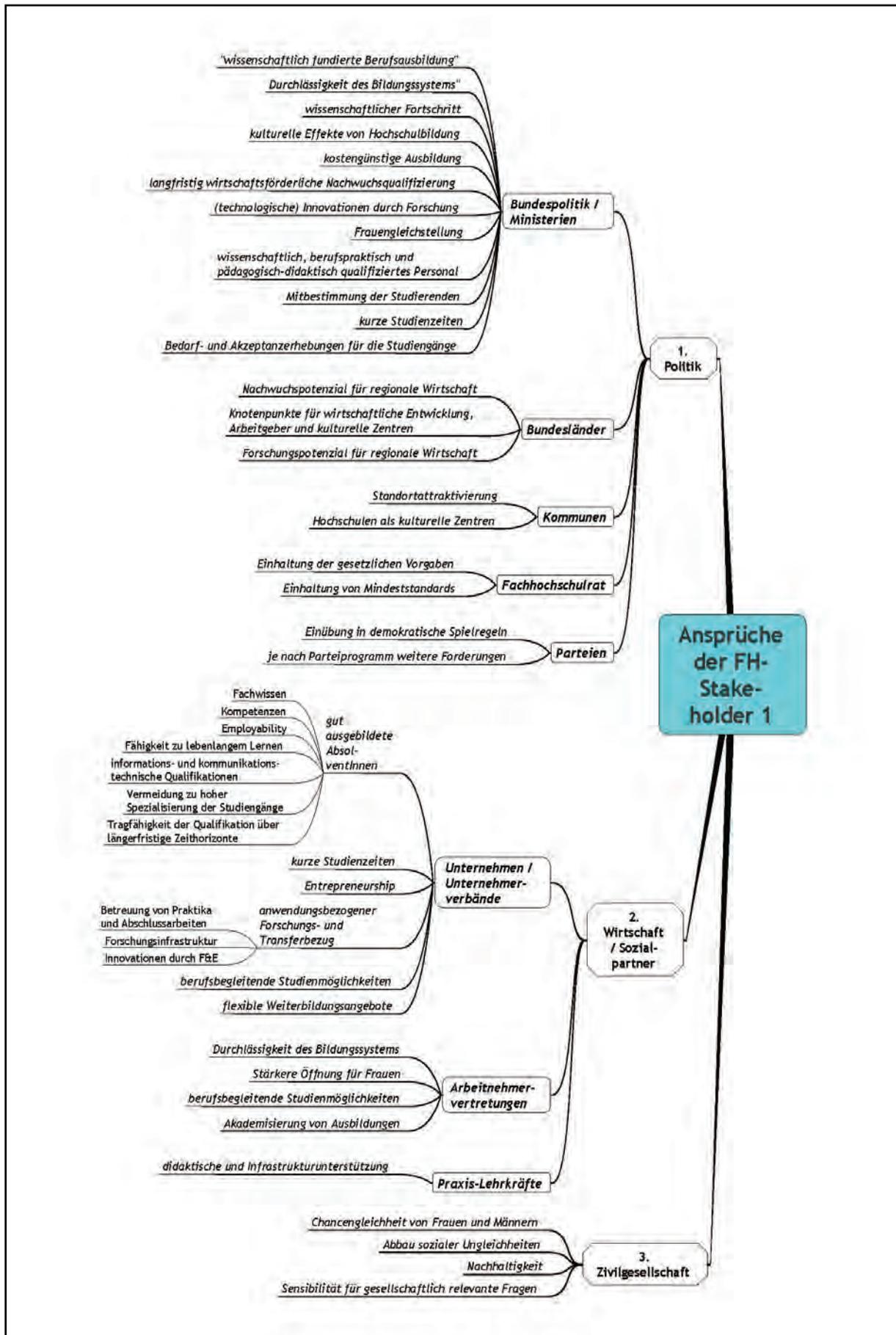
Insgesamt zielen verschiedene Initiativen der einzelnen Einrichtungen auf die wichtigsten Bezugsgruppen:

- Die engsten Kontakte bestehen augenscheinlich zu den Unternehmen. Sie werden einerseits im Zuge der Zusammenarbeit in Projekten, Praktika und Abschlussarbeiten gepflegt, andererseits durch persönliche Beziehungen. Letztere bestehen vor allem auf der Ebene der Studiengänge und werden hier durch den hohen Anteil praxiserfahrener Lehrkräfte und von den Studiengangsleitern realisiert. Eine weitere Quelle, um sich indirekt über die Qualitätsvorstellungen der Wirtschaft zu informieren, sind die an einigen Studiengängen in den letzten Jahren durchgeführten Absolventenbefragungen.¹⁰⁶
- Relativ lose sind hingegen in den meisten Fällen die Beziehungen zu staatlichen bzw. öffentlichen Geldgebern auf den verschiedenen Ebenen organisiert. Sie werden vor allem dann – oft in Form direkter Gespräche – aktualisiert, wenn es um die Genehmigung eines neuen Studiengangs bzw. um eine Re-Akkreditierung geht. Allerdings bedarf es hier auch keiner eigenständigen Erhebung der Qualitätsansprüche, da die wichtigsten Forderungen der Politik in Gesetzesform für alle verbindlich vorliegen. Zudem treten Kommunen und Länder häufig direkt als Erhalter mit auf und können hierüber ihre Qualitätsvorstellungen einbringen.
- Das einzige weit verbreitete systematische Feedback sind die Rückmeldungen der Studierenden in den verschiedenen Evaluationsverfahren. Auch sie sind gesetzlich vorgeschrieben. Dabei werden in schriftlichen Befragungen, teilweise inter- bzw. intranetbasiert, vor allem Zufriedenheitsgrade erhoben. Über Jour fixe oder ähnliche Instrumente gibt es daneben die Möglichkeit eher informeller qualitativer Rückkopplungen, die sich auch auf weitere Themen des Hochschullebens neben der Lehre beziehen können.
- Auf ähnliche, eher informelle Weise werden bislang auch die Zufriedenheit und die Ansprüche der Mitarbeiter/innen erhoben. Mitarbeiterbefragungen im größeren Stil sind zwar schon an einigen Institutionen durchgeführt worden, aber noch kein kontinuierlich eingesetztes Instrument der Qualitätsentwicklung.

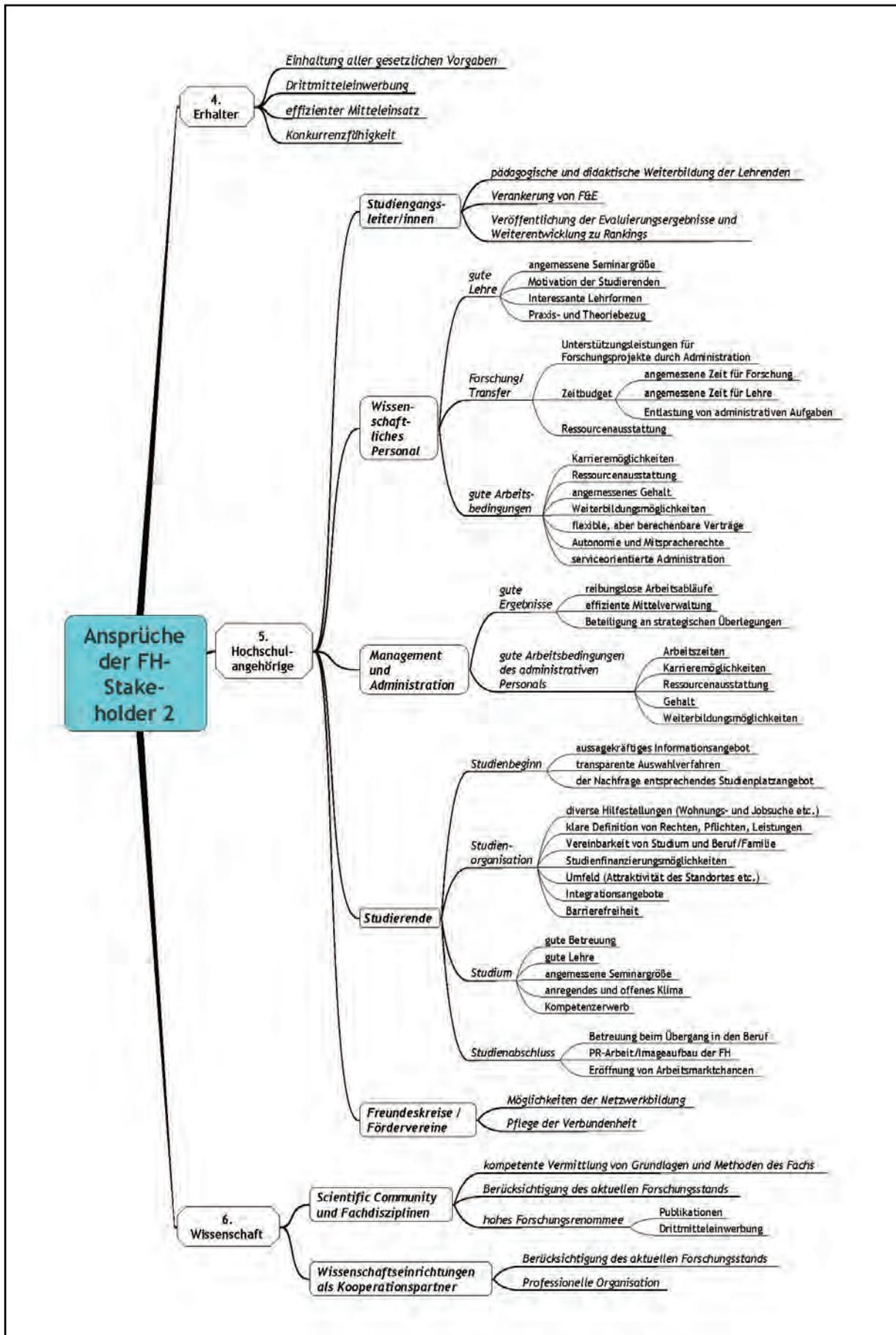
Die Institutionen versuchen auf unterschiedlichem Wege, die wahrgenommenen Ansprüche zu priorisieren. Meist geschieht dies eher informell und primär auf der Ebene der Studiengänge. In der schriftlichen Befragung wurde aber auch das folgende Vorgehen beschrieben: „Interne Workshops zur Antizipation und Hierarchisierung der Kundenerwartungen führten zur Definition der Prozesslandschaft¹⁰⁷ (...). Bei der (jährlichen) Definition von Zielen je Teilprozess werden die Kundenerwartungen explizit berücksichtigt.“

¹⁰⁶ Die Bedürfnisse der Wirtschaft im Hinblick auf die Quantität der Absolvent/inn/en werden von einigen Institutionen auf der Grundlage von Auftragsstudien erhoben, die die Veränderungen am Arbeitsmarkt beobachten (vgl. FHR 2005b). Der Nachweis eines relevanten Arbeitsmarktes ist für alle Studiengänge Voraussetzung für die erfolgreiche (Re-)Akkreditierung.

¹⁰⁷ zu den Prozessbeschreibungen siehe unten Punkt 5.2.2. Qualitätsmanagement-Systeme



Übersicht 19a: Ansprüche der FH-Stakeholder 1



Übersicht 19b: Ansprüche der FH-Stakeholder 2

Alles in allem kann man festhalten, dass zwar die Erhebung der Qualitätsansprüche der Stakeholder bisher nicht in systematischer Weise geschieht, dennoch bei den Einrichtungen ein breites implizites Wissen über die Vorstellungen der verschiedenen Bezugsgruppen vorhanden ist. Dieses hat im Regelfall auch Eingang in die Formulierung der weit verbreiteten FH-Missionstatements gefunden.

Die Vorstellungen der Stakeholder können nicht nur divergieren, sondern auch konfliktieren. Die „existierende Vielzahl an gesellschaftlichen Anspruchsgruppen der Hochschulbildung“ hat „einen breiten, durchaus nicht durchgängig harmonischen Zielkatalog zur Folge“ (Hansen et al. 1997: 377). Es ist daher notwendig, die verschiedenen Qualitätsvorstellungen gegeneinander zu gewichten und daraus einen sinnvollen Mix zu gestalten.

Die Ansprüche der verschiedenen Stakeholder lassen sich grob in drei Kategorien einteilen. In der ersten finden sich die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Stakeholder. Ein zweiter Block umfasst unproblematische Partikularansprüche, die nicht mit anderen Vorstellungen in Widerspruch stehen. Eine dritte Gruppe schließlich enthält Konfliktlinien in den Qualitätsvorstellungen.

Gemeinsamkeiten in den Qualitätsvorstellungen

Der große gemeinsame Nenner für alle Stakeholder ist das Streben nach Erhalt und ggf. Ausbau der Fachhochschulen als erfolgreiche neue Institutionen der tertiären Bildung. An diesen Zielen müssen sich alle Qualitätsvorstellungen zunächst einmal messen lassen. Die wichtigste Voraussetzung, zumindest kurz- und mittelfristig, ist hierfür die Erfüllung der gesetzlich vorgeschriebenen Anforderungen, wie sie das FHStG vorschreibt. Fachhochschulen sind danach vor allem dann gut, wenn sie eine praxisbezogene Berufsausbildung auf Hochschulniveau gewährleisten sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems und die berufliche Flexibilität der Absolvent/inn/en fördern. Diese Forderungen finden sich auch bei praktisch allen Stakeholdern wieder.

Um diese Ziele zu erreichen, kann man an den Fachhochschulen drei Leistungsbereiche unterscheiden: Lehre, Forschung/Entwicklung/Transfer und Administration. Viele der Vorstellungen der Stakeholder sind sich in Bezug auf die Qualität dieser drei Bereiche sehr ähnlich:

a) *Lehre:*

Qualität in der Lehre lässt sich inhaltlich und organisatorisch bestimmen:

- Die inhaltliche Qualität setzt sich für alle Stakeholder im Wesentlichen aus zwei Komponenten zusammen: einem hohen wissenschaftlichen Standard und einem sinnvollen Praxisbezug. Beides wird auch durch das FHStG gesetzlich gefordert.

Eine Ausbildung auf Hochschulniveau verlangt u.a. die Berücksichtigung der verschiedenen Lehrmeinungen (§3 Abs. 2 Satz 1 FHStG) und die Kenntnis des State of the Art von zumindest einigen der Lehrenden (Forderung der Wissenschaft). Zudem müssen die Studierenden den Forschungs- und Transferprozess als solchen kennenlernen, um sich die methodisch geleitete Analyse von Problemen und Prozessen aneignen zu können. Erst dies erlaubt ihnen den souveränen und reflektierten Umgang mit theoretischem Wissen, der für das Bestehen in der beruflichen Praxis unerlässlich ist. In vielen Bereichen kann diese Reflexionsfähigkeit auch durch den Bezug auf andere Kulturen, d.h. Interkulturalität in der Ausbildung, gestärkt werden.

Die Fachhochschulen sollen insbesondere einer praxisbezogenen Ausbildung dienen. Entsprechend ist der Praxisbezug nicht nur gesetzlich festgeschrieben (z.B. §3 Abs. 2 Satz 1 und 3 FHStG), sondern wird auch von nahezu allen Stakeholdern eingefordert. Der Praxisbezug kann auf verschiedene Arten realisiert werden: über Lehrkräfte aus der Praxis, über praxisnahe Projekt-

seminare, Praktika oder im Zuge einer Abschlussarbeit in einem Unternehmen.¹⁰⁸ Die inhaltliche Qualität der Praxisbezüge ergibt sich über die Relevanz des dort Gelernten für die spätere Berufspraxis. Neben dem Faktenwissen kommt es vor allem auf Problemlösungswissen an. Qualität ergibt sich hier durch die reflektierte Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung. Die Reflexion ist deshalb wichtig, weil es nicht um das Einlernen fester Routinen der Anwendung von Wissen gehen kann. Letzteres würde nur eine kurzfristige Aufgabenlösungskompetenz, aber keine langfristige Berufsfähigkeit garantieren.

Zur inhaltlichen Qualität der Lehre zählt also insbesondere die sinnvolle Verbindung von Wissenschaft und Praxis im Curriculum. Beide Aspekte müssen miteinander verzahnt sein und sich gegenseitig befruchten können. Gleichzeitig sollte es für die Studierenden innerhalb der Studiengänge Möglichkeiten der individuellen Profilbildung, also Wahlmöglichkeiten und Flexibilität, geben. Dies fördert die Breite der Ausbildungsprofile bei den Absolventen.

Neben dem Fachwissen und der Praxiserfahrung wird auch immer wieder die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen – also Soft Skills und überfachlichen Kompetenzen – gefordert. Praktisch alle Stakeholder sind sich einig, das eine gute Ausbildung auch solche Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Selbstmanagement, IT-Kenntnisse etc. erzeugen muss.

Um all dies garantieren zu können, braucht es entsprechende Kompetenzen bei den Lehrenden. Die Qualität der Lehre hängt unmittelbar von der Qualität des Lehrkörpers ab. Hierbei spielt nicht nur das Wissen, ob praxis- oder theoriebezogen, eine Rolle, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen angemessen zu vermitteln.¹⁰⁹

- Inhaltlich gute Lehre braucht, will sie erfolgreich sein, einen funktionierenden organisatorischen Rahmen und förderliche, anregende Kontexte. Auch hier sind sich die Stakeholder weitgehend einig. Ein wichtiges Merkmal guter Studienorganisation ist die gelungene zeitliche Strukturierung des Studienangebotes. So muss das gesamte Pensum in der vorgesehenen Zeit absolvierbar sein – auch dies eine gesetzliche Vorgabe. Gleichzeitig muss innerhalb der Semester und im Wochenplan darauf geachtet werden, dass für die einzelnen Studierenden ein handhabbarer Stundenplan möglich ist. Dies gilt insbesondere für Teilzeit- und berufsbegleitende Studien, aber auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium, Familie und etwaigen Studentenjobs. Ein weiterer Punkt ist die umfassende Information. Die Klarheit der Anforderungen, Inhalte und der sich daraus ergebenden Qualifikationsziele ist für alle Seiten ein Qualitätsmerkmal, weil erst auf dieser Grundlage rationale Entscheidungen über die Studienfachwahl, die Studiengestaltung und die Auswahl von Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt möglich werden.

Die Aneignung neuen Wissens geht nicht gänzlich ohne Mühen ab. Die Bereitschaft dazu gründet auf der Motivation von Studierenden und Lehrenden. Eine hohe Motivation auf beiden Seiten kann durch ein von Leistungsbereitschaft geprägtes Klima und eine anregende Atmosphäre gefördert werden, doch muss ein bestimmtes Maß intrinsischer Motivation bereits mitgebracht werden. Auch ein offenes, partnerschaftliches und durch Neugier gekennzeichnetes Klima trägt nach Ansicht der Stakeholder zu einer hohen Qualität bei.

b) *Forschung, Entwicklung und Transfer:*

Auch wenn in den Fachhochschulen stärker als an den Universitäten die Lehre im Zentrum ihrer Aufgaben steht, so ist doch ihr Beitrag in Forschung und Transfer nicht zu unterschätzen. Gerade in den letzten Jahren wird von verschiedenen Stakeholdern ein noch größeres Engagement in diesem Bereich gefordert, da sich die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft vor Ort in vielen Fällen als ausgesprochen

¹⁰⁸ „Unternehmen“ steht hier nicht nur für Wirtschaftsunternehmen, auch wenn dies in den meisten Fällen der Ort sein wird, sondern kann z.B. auch Non-Profit-Organisationen, politische Einrichtungen, Behörden etc. meinen, also alle Einrichtungen des späteren Berufsfeldes.

¹⁰⁹ vgl. hierzu Punkt 5.2.1. Eingesetzte Einzelinstrumente: Personalmanagement

fruchtbar erwiesen hat. Auch hier lassen sich verschiedene Qualitätsaspekte unterscheiden, je nachdem, welche Ziele mit diesem Bereich verbunden werden:

- Fachhochschulen sind als Forschungseinrichtungen Bestandteile des Wissenschaftssystems. Sie partizipieren daran, indem sie die Forschungsfronten der jeweiligen Fächer rezipieren, Ergebnisse der Grundlagenforschung für den Praxistransfer aufbereiten und anwenden, indem sie eigene bzw. von Praxispartnern an sie herangetragene Problemstellungen wissenschaftlich bearbeiten – und sie damit die Ergebnisse der Grundlagenforschung auch implizit testen.¹¹⁰ Qualität bedeutet in dieser Hinsicht also die Güte der Beiträge zum wissenschaftlichen Fortschritt im Modus praktischer Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse. Wie zu sehen sein wird, ist dies kein Partikularinteresse der Scientific Community, sondern eine notwendige Bedingung für eine hohe Qualität in den beiden folgenden Aspekten.
- Ein Großteil von Forschung und Transfer an Fachhochschulen wird mit Kooperationspartnern realisiert, meist Unternehmen und Organisationen vor Ort. Dabei ist es gleichgültig, ob dies in Form dezidierter Forschung, von Projektseminaren oder außerhalb der Hochschule mitbetreuer Studienabschlussarbeiten geschieht. Die Kooperationspartner, die in aller Regel auch eigene Ressourcen investieren, sind vor allem am Output der Forschung interessiert. Qualität der Forschung heißt dann: gute und brauchbare Forschungs- bzw. Transferergebnisse, die durch die Kooperationspartner eingesetzt werden können. Der Fokus liegt hier auf der Anwendbarkeit des Wissens. Doch gerade wenn die Anwendung neuer Verfahren einen Wettbewerbsvorteil bringen, es sich also um Innovationen handeln soll, ist die Entwicklung dieser neuen Verfahren auf die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse angewiesen.
- Auch gute Lehre ist auf den Forschungs-/Transferbezug angewiesen. Im Berufsalltag werden die Absolventen immer wieder darauf angewiesen sein, neue wissenschaftliche Erkenntnisse für ihre Arbeit nutzbringend umzusetzen. Qualität zeichnet sich hier durch die für die Studierenden zugängliche, nachvollziehbare, stringente und reflektierte Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung aus. Während also die Wissenschaft tendenziell stärker den wissenschaftlichen Aspekt, die Wirtschaft tendenziell stärker den Anwendungsaspekt betont, bilden die Studierenden/Absolventen eine Art Schnittstelle. Hier ist allen Seiten vermutlich am besten gedient, wenn es dabei die Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzungen zwischen den beiden Polen gibt.

c) *Administration:*

Die Kernleistungsbereiche Lehre und Forschung/Transfer sind für ihr Funktionieren auf Unterstützung durch die Administration angewiesen. Dabei lassen sich drei Ebenen unterscheiden: die Leitungsebene, sekundäre Unterstützungsleistungen in Lehre und Forschung und schließlich die peripheren Dienstleistungen.

- Das Management, bestehend aus Hochschulleitung und Geschäftsführung, sowie die Studiengangsleiter bilden die Leitungsebene. Sie trifft Entscheidungen, welche die jeweilige Hochschulen als Ganze betreffen, gibt die strategische Ausrichtung vor, entscheidet über die Einrichtung neuer Studiengänge etc. Hier wird festgelegt, wie sich die Hochschule positioniert. Entsprechend viele Ansprüche an die Leitungsebene bestehen von Seiten der Stakeholder. Übereinstimmung gibt es dabei darin, dass Professionalität eines der wichtigsten Qualitätsmerkmale ist. Entscheidungen sollen schnell getroffen werden, nachvollziehbar, verbindlich und der Situation angemessen sein. Dazu muss die Leitungsebene über die relevanten Informationen zu verfügen (Entscheidungskompe-

¹¹⁰ Die Europäische Kommission sieht gerade in diesem Punkt, dem *knowledge transfer*, den wichtigsten Schwachpunkt der europäischen Hochschullandschaft (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005)

tenz) sowie sinnvolle Kompromisse zwischen Partikularinteressen innerhalb der Hochschulen gestalten und durchsetzen zu können (Handlungskompetenz).

- Sekundäre Unterstützungsleistungen für Lehre und Forschung/Transfer werden von Bibliotheken, Prüfungsämtern, Forschungskontaktstellen, Rechenzentrum etc. erbracht. Sie sind dabei primär nach innen gerichtet, also in die Hochschule selbst hinein. Ihre Qualität macht sich an der Güte der Hilfe fest, die sie für Lehre und Forschung/Transfer zur Verfügung stellen, und zwar bei angemessenem Ressourcenverbrauch. Wichtig ist hierbei eine Dienstleistungsmentalität in Bezug auf die Kernfunktionen, insbesondere Responsivität auf die Wünsche der Nutzer.
- Neben der direkten Unterstützung von Lehre und Forschung/Transfer gibt es eine Vielzahl zusätzlicher administrativer Aufgaben. Hierzu zählen etwa die Öffentlichkeitsarbeit, das Gebäudemanagement u.ä. Fehler in diesem Bereich können sich negativ auf das Gesamtklima der Hochschule auswirken. Auch hier gelten daher vor allem die Grundsätze der Professionalität und der Dienstleistungsorientierung. Verfahren und Abläufe sollten ähnlich wie beim vorigen Punkt transparent, nachvollziehbar und möglichst einfach gestaltet sein.
- Verschiedene administrative Aufgaben aus den beiden letzten Punkten zielen auf den Außenkontakt der Hochschulen. Sie bilden Schnittstellen zu z.B. Geldgebern für Auftragsforschung oder zwischen der Öffentlichkeit und den Forschenden/Lehrenden. Qualität umfasst hier etwa neben einer hohen bereichsspezifischen Kommunikationsfähigkeit auch die Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Logiken und Strukturen von Hochschule und Umwelt (Wirtschaft, Politik etc.) vermitteln zu können. Da die Hochschulen zunehmend auf die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Partnern angewiesen sind, wird dieser Qualitätsaspekt, der das Außenbild der Hochschule entscheidend mit prägt, in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen (Nietiedt 1996; Schilling et al. 2006).

Generell lässt sich Qualität im Bereich der Administration stringenter bestimmen als in den Bereichen Lehre und Forschung/Transfer. Gleichzeitig sind viele Stakeholder außerhalb der Hochschulen allein an der Qualität des Outputs, also an gut ausgebildeten Absolventen und Forschungsergebnissen, interessiert. Die flankierenden Dienstleistungen liegen dabei weitestgehend außerhalb ihres Blickfeldes, so dass die diesbezüglichen Qualitätsansprüche von externen Stakeholdern eher vernachlässigt werden.

Einige Qualitätsansprüche gelten für alle drei Bereiche übergreifend bzw. ergeben sich aus der Qualität in allen drei Bereichen. Hierzu zählen etwa die Gleichberechtigung der Geschlechter oder die Konkurrenzfähigkeit der Hochschule, der effektive Mitteleinsatz in allen Bereichen, die Internationalisierung und ein förderliches Organisationsklima. Zudem sollen sich die Hochschulen als gesellschaftliche Innovationsagenturen durch eine möglichst große Offenheit für Anregungen und Impulse aus der Gesellschaft auszeichnen.

Partikulare Qualitätsvorstellungen

Neben den gemeinsamen Qualitätsansprüchen gibt es durchaus auch partikulare Qualitätsvorstellungen, die sich mit spezifischen Zielen einzelner Stakeholder verbinden. Solange diese Vorstellungen nicht mit anderen Ansprüchen kollidieren, sind sie unproblematisch. Hinzu kommen Ansprüche, die u.U. zwar mit anderen Forderungen kollidieren, deren Legitimität aber niemand bestreitet.

Den größten Punkt stellen hier die Anforderungen der Mitarbeiter/innen an gute Arbeitsbedingungen dar. Die Hochschulen sind auch und nicht zuletzt Arbeitgeber für eine Vielzahl an Personen. Ein qualitativ guter Arbeitgeber ist eine Hochschule dann, wenn sie auf die begründeten Belange ihrer Mitarbeiter/innen eingeht – z.B. vernünftige Arbeitszeiten, Karrieremöglichkeiten, Autonomie, Res-

sourcenausstattung, Raum für eigene Forschungen. Dazu bedarf es einerseits entsprechender Strukturen, die dies erlauben, aber auch der Bereitschaft des Managements. Die Qualität in diesem Bereich hat auf Grund ihrer motivierenden Funktion Auswirkungen auf die oben genannten Bereiche Lehre, Forschung/ Transfer und Administration. Allerdings gilt auch hier, dass die Freiheit des einzelnen dort endet, wo die Freiheit des anderen beginnt.

Auch die Studierenden haben spezielle Vorstellungen über die Hochschulqualität. Diese beziehen sich vor allem auf bestimmte Unterstützungsleistungen, die z.B. für die outputorientierte Wirtschaft nur sekundär sind. Vor allem die Studierenden brauchen etwa ein aussagekräftiges Informationsangebot, um eine rationale Studiengangswahl zu treffen; sie wünschen sich transparente Studienzulassungs- und Auswahlverfahren, und sie wünschen auch eine Betreuung beim späteren Übergang in den Beruf.

Die Bundesländer verbinden mit den Hochschulen zusätzliche Ansprüche. Für sie bilden die Hochschulen Entwicklungskerne in wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht. Qualität zeichnet sich hier durch die Impulse und Akzente aus, welche die Hochschulen in dieser dreifachen Hinsicht in ihrer Region setzen. Ähnliche, mit der Standortattraktivierung verbundene Ansprüche, werden auch von der Wirtschaft vertreten. Für sie zählen etwa Dinge wie das Nachwuchspotenzial, kurze Studienzeiten, Entrepreneurship an den Hochschulen oder die Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen. Da diese beiden Gruppen neben dem Staat die primären Geldgeber sind, sind sie auch wesentlich an einem effizienten Mitteleinsatz interessiert.

Weitere legitime partikuläre Qualitätsansprüche zielen auf den Zugang zur Hochschule. Hierunter lassen sich die Chancengleichheit beim Hochschulzugang für sozial Benachteiligte, Integrationsangebote für ausländische Studierende wie auch die Barrierefreiheit für Behinderte subsumieren, ebenso die Durchlässigkeit im Bildungssystem insgesamt.

Gleichfalls legitime Qualitätsparameter, aber nicht von allen Stakeholdern in gleichem Maße gefordert, sind Aspekte wie Nachhaltigkeit, die Einübung in demokratische Spielregeln und die Sensibilität gegenüber relevanten gesellschaftlichen Fragen. All dies lässt sich unter der Überschrift „gesellschaftliche Verantwortung“ fassen.

Festzuhalten ist, dass es sich bei den partikulären Ansprüchen in vielen Fällen nicht um tatsächlich nur von einer der Stakeholdergruppen vertretene Vorstellungen handelt. Vielmehr handelt es sich bei den meisten um voneinander abweichende Prioritätensetzungen der Gruppen. Was der einen besonders wichtig ist, ist der anderen scheinbar relativ egal. Allerdings gibt es häufig mehr oder weniger direkte Zusammenhänge zwischen diesen verschiedenen partikulären Qualitätsaspekten, die auf eine gemeinsame abstraktere Qualitätsvorstellung hinauslaufen. So kann etwa eine gute Beratung der Studierenden die Studienzeiten verkürzen und damit zu einem effizienteren Mitteleinsatz führen.

Kontroverse Qualitätsvorstellungen

Neben den gemeinsamen und den partikulären, aber von allen Seiten als legitim anerkannten Qualitätsvorstellungen gibt es auch sich widersprechende Ansprüche an die Fachhochschulen. Spätestens im Falle von Ressourcenkonflikten werden Entscheidungen notwendig, an welchen der einander entgegenstehenden Vorstellungen sich orientiert werden soll. Die wichtigsten Konfliktlinien lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- *Wissenschaftlichkeit versus Praxisbezug*: Die Einhaltung der gesetzlichen Regelungen wurde oben als gemeinsame Qualitätsvorstellung eingestuft. Kontrovers bleibt dabei allerdings die Gewichtung einzelner Aspekte. Die erste Konfliktlinie bezieht sich auf die Schwerpunktsetzung von Praxisbezug versus Hochschulniveau. Die Studienzeiten sind, insbesondere mit der Umstellung auf

zweistufige Studiengänge, in neuer Weise begrenzt. Während die Wissenschaft stärker auf die Vermittlung von fachbezogenen Grundlagen insistiert und andernfalls das Hochschulniveau bedroht sieht, fordern die Unternehmen einen noch stärkeren Praxisbezug und die Vermittlung von Kompetenzen auf Kosten von fachspezifischem Detailwissen. Auch innerhalb der Studierendenschaft gibt es dazu gegensätzliche Ansichten, wie an der FH Vorarlberg (o.J.) notiert wurde: einerseits wird „mehr Praxisbezug und nicht so viel Theorie“ gefordert, andererseits „zu geringe Tiefe in der Theorie, zu oberflächlicher und zuviel Praxisbezug“ kritisiert.

Obgleich die Fachhochschulen stärker auf den praktischen Pol hin ausgerichtet sind, ist damit die Frage eines sinnvollen Mixes nicht vom Tisch. Auch innerhalb des Praxisbezuges kann es zu unterschiedlichen Ansprüchen kommen. „Praxisbezug“ wird häufig verengt auf einen „Wirtschaftsbezug“. Als Partner werden häufig primär Wirtschaftsunternehmen gesehen. Dagegen stehen die Ansprüche der Zivilgesellschaft, die Praxis als „gesellschaftliche Praxis“ verstehen. Entsprechend sollte, so eine Forderung, „die Erfüllung gesellschaftlicher Ziele und Ansprüche ... zum Gegenstand thematischer Evaluierungen und qualitätssichernder Maßnahmen gemacht werden“ (Schmidinger/Kohler o.J.: 6).

- *Gesellschaftliche Relevanz versus Autonomie und Orientierung an interner Funktionslogik:* Die Hochschulen sind, wie oben ausgeführt wurde, in den letzten Jahren unter einen stärkeren Legitimationsdruck geraten. Es wird zunehmend hinterfragt, welche Relevanz sie für die Gesellschaft haben und, daran anschließend, wieweit die staatlichen Zuschüsse gerechtfertigt sind. Mit dieser Frage verbunden ist gleichzeitig der Appell, sich stärker am Kriterium gesellschaftlicher Relevanz auszurichten. Die Etablierung eines Fachhochschulsektors in Österreich ist ein direkter Ausdruck dieser Forderung. Gleichzeitig wird gerade aus wissenschaftlichen Kreisen, aber nicht nur dort, davor gewarnt, sich an kurzfristigen gesellschaftlichen Problemlagen zu orientieren. Vielmehr seien die Hochschulen sowohl in ihrer Forschungs- und Transfer- als auch in ihrer Bildungsleistung dann besonders erfolgreich, wenn sie unabhängig von aktuellen Problemlagen operieren könnten und der internen Funktionslogik des Wissenschaftssystems folgten. Erst die Freiheit von aktuellen Zwängen könne das kritische Denken fördern, welches für die Lösung zukünftiger Probleme vonnöten sei. Eine nächste Konfliktlinie schließt an dieses Problem direkt an.
- *Entrepreneurship versus Unabhängigkeit:* Auf Grund knapper öffentlicher Kassen gehen die Hochschulen verstärkt dazu über, nichtstaatliche Finanzierungspartner zu suchen. Lehre und Forschung/Transfer werden zumindest teilweise auf diese hin ausgerichtet, auch weil hier Arbeitsmarktchancen für die Absolventen erwartet werden. Über die Ausrichtung an einem Markt und an den Bedürfnissen aktueller Geldgeber, so die Vorstellung, könne auch die gesellschaftliche Relevanz gesichert (bzw. erzwungen) werden. Hierbei ist zweierlei zu beachten. Erstens wird zwar häufig davon ausgegangen, dass sich das Interesse der Gesellschaft stark mit dem der Wirtschaft überschneidet, doch ist in Rechnung zu stellen, dass auch weniger finanzstarke Interessen sich langfristig als relevant und einflussreich erweisen können. Zweitens birgt die Ausrichtung an einem Markt zwar die Möglichkeit, neue Finanzquellen zu erschließen (und damit ein Stück Autonomie gegenüber dem staatlichen Finanzier zu gewinnen), aber auch die Gefahr, kritisches, unbequemes Denken aufzugeben und durch Affirmation zu ersetzen. Doch erzeugt gerade die Fähigkeit zu Kritik und der Suche nach alternativen Lösungen die größeren Chancen zur Zukunftsbewältigung, sowohl in der Forschung als auch im Berufsleben.
- *Dienstleistung versus Selbstermächtigung:* Aktuell wird, einer generellen Marktrhetorik folgend, gerne von Studierenden als den ‚Kunden‘ der Hochschulen gesprochen. Die Hochschulen hätten diesen bestimmte Dienstleistungen anzubieten, und zwar in möglichst hoher Qualität. Dieser Vorstellung diametral entgegengesetzt ist die traditionelle Auffassung von der Hochschule als einem Ort, an dem Lehrende und Lernende gemeinsam Wissen schaffen. Studierende sollen danach nicht ‚bedient‘ werden, sondern sind selbst aktiv am Prozess der Wissensgenerierung beteiligt. Es geht um die „Selbstermächtigung des Individuums“. Aus der Entscheidung für die eine oder andere Po-

sition ergeben sich z.T. gravierende Konsequenzen für den Umgang miteinander. Trivial kann es schon um die Frage gehen, ob ein fertiger Seminarreader zur Verfügung gestellt wird oder ob die Studierenden die Literatur selbst recherchieren und besorgen müssen. Während sich in den meisten Fällen die Positionen in den Konfliktlinien sehr genau bestimmten Stakeholdern zuordnen lassen, finden sich hierbei die Positionen quer durch alle Stakeholder verteilt.

- *Standardisierung und Planbarkeit versus Flexibilität:* Aus Sicht der Administration und teilweise auch der Abnehmer der Absolvent/inn/en ist eine Standardisierung der hochschulischen Abläufe wünschenswert. Gerade die externe Qualitätssicherung sieht hierin eine wichtige Voraussetzung für eine Vergleichbarkeit der Angebote. Auch auf europäischer Ebene wird derzeit versucht, gemeinsame Standards zu etablieren.

Diese Konfliktlinie kann sich einerseits auf die Inhalte des Studiums beziehen. So fordern Vertreter der Wissenschaft teilweise eine stärkere Orientierung an einem gemeinsamen Kanon. Auf Grund der knappen Zeitressourcen müssten sich die Curricula auf die „Grundlagen des Faches“ beschränken. Dem gegenüber steht die Auffassung, dass das Studienangebot heterogener und damit jeder einzelne Studiengang spezieller werden müsse. Damit soll auf die Ausdifferenzierung und Spezialisierung in der Arbeitswelt reagiert werden. Auch innerhalb der Studiengänge sollen die Studierenden ihre Angebote möglichst flexibel wählen können, wobei dies an den Fachhochschulen etwas weniger ausgeprägt ist als an den Universitäten. Die Modularisierung soll die freie Wahl ermöglichen und die Einführung des Diploma Supplements gleichzeitig Transparenz erlauben.

Die Konfliktlinie kann sich aber auch auf die Organisationsabläufe beziehen. Während jeder einzelne Mitarbeiter der Administration und das wissenschaftliche Personal genauso wie jeder Studierende für sich und seinen Bereich eine möglichst große Flexibilität wünsch, möchte man für die jeweils anderen Bereiche eine möglichst große Planungssicherheit.

- *Ressourcenfragen:* Eines der größten Probleme, welches sich durch die unterschiedlichen Qualitätsvorstellungen ergibt, ist die Aufteilung der Ressourcen – vor allem Zeit und Geld – auf verschiedene Aufgaben. Dabei geht es meist weniger um inhaltliche Differenzen als vielmehr um Schwerpunktsetzungen, wie sie oben beim Punkt Wissenschaftlichkeit vs. Praxisbezug schon angesprochen wurden. Fast jeder Prozess lässt sich durch eine verbesserte Ressourcenausstattung qualitativvoller gestalten. Gleichzeitig sind die Ressourcen begrenzt. Die Zuweisungen pro Studienplatz an die Fachhochschulen sind seit Jahren konstant und sollen auch in Zukunft nicht wachsen. Begründet wird dies staatlicherseits durch Effizienzgewinne auf Grund von Routinisierung und steigender Größe (economy of scales). Die möglicherweise vorhandenen Gewinne stehen dann aber nicht der Qualitätsverbesserung zur Verfügung, sondern der Bewältigung größerer Quantitäten.

Es geht also um Verteilungsfragen. Wird Geld lieber in die Administration gesteckt, um z.B. die Öffentlichkeitsarbeit oder die Verwertung von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu verbessern, gibt man das Geld lieber für die Bibliothek aus, oder wird die Finanzierung zusätzlichen Lehr- und Forschungspersonals präferiert?¹¹¹ Es besteht die tendenzielle Gefahr einer schiefen Ressourcenzuteilung, da sich Erfolge von Forschung/Transfer und Lehre weniger schnell und genau beziffern lassen als in administrativen und technischen Unterstützungsbereichen. Letztere können ihr Leistungsausput durch zusätzliche Ressourcen meist relativ leicht sichtbar verbessern. Je nach spezifischem Stakeholder werden hier unterschiedliche Mischungen bevorzugt. Ein ökonomisches Argument könnte lauten, dass das Geld dort investiert werden sollte, wo es die größte Rentabilität entfalten würde. Allerdings ist die Bestimmung der Rentabilität inklusive Umwegrentabilitäten und langfristigen Effekten schon in der Wirtschaft ausgesprochen schwierig und im

¹¹¹ Mitunter sei die „KundInnen-/Konsummentalität der Studierenden ... kontra-produktiv und überzogen, z.B. Studierende wollen rund um die Uhr Speziallabors nützen und erachten eine Nutzung bis 24.00 Uhr als nicht ausreichend“, doch sei die 24stündige Nutzung nicht finanzierbar (Schriftliche Befragung).

Bildungswesen nahezu unmöglich. Die Fachhochschulen müssen deshalb den goldenen Mittelweg zwischen einem vermutlich wenig zielführenden Gießkannenprinzip – jede Abteilung kriegt möglichst gleich viel ab – und einer auf Grund von Grenznutzen ggf. unrentabel werdenden Spezialisierung und Profilbildung finden.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an weiteren möglichen Konfliktpunkten, die sich nicht nur auf ganze Stakeholder-Gruppen, sondern auf einzelne Individuen beziehen können. Nicht zu unterschätzen sind z.B. persönliche Animositäten. Die einzelnen Positionen in einer Hochschule werden durch reale Menschen mit je besonderen Eigenschaften und Vorlieben, Eigenarten und Talenten ausgefüllt. Diese persönliche Komponente wird häufig ignoriert, beeinflusst jedoch wesentlich das Organisationsklima einer Hochschule, welches wiederum eine entscheidende Rolle für deren Qualität spielt.

4.2. Sachstand der Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Erhalter haben eine Reihe qualitätsbezogener Verpflichtungen. Sie müssen ein QM-System aufbauen, in diesem Zusammenhang studentische Lehrveranstaltungsbewertungen durchführen und zudem für die Weiterbildung ihrer Lehrenden Sorge tragen. Für die Evaluationen und Akkreditierungen hat der Fachhochschulrat Verordnungen erlassen (FHR 2005a, 2006). Darüber hinaus sind die Erhalter bzw. die Einrichtungen in der Wahl der Instrumente frei. Das Qualitätsbewusstsein ist unter den Studiengangsleitern und den Erhaltern „im allgemeinen recht hoch“, wie der 2003 vorgelegte Statusreport zum Stand des österreichischen FH-Auf- und Ausbaus feststellte. So gaben 53% der Befragten an, Absolventenbefragungen durchzuführen, und 77% notierten für ihre Einrichtungen Personalentwicklungsmaßnahmen. (Lassnigg et al. 2003: 278)

Grundsätzlich können die Instrumente des Qualitätsmanagements auf zwei Ebenen angesiedelt sein: auf der Ebene der Hochschule oder einzelner Studiengänge. Auf letzterer sind vor allem die Studiengangsleiter/innen dafür zuständig, die Qualität zu garantieren; vereinzelt benennen sie auch Qualitätsbeauftragte. Auf der FH-Leitungsebene gibt es meist eine spezielle Stabsstelle (zwischen einer halben und einer ganzen Personalstelle) für das Qualitätsmanagement. Oft verfügt das dort eingesetzte Personal bereits über Erfahrungen mit Qualitätsinstrumenten aus außerhochschulischen Bereichen. Die Stabsstellen sind meist bei der Geschäftsleitung (also der Verwaltung) angesiedelt, seltener bei den Rektoren (also der akademischen Leitung). Die Ressourcenausstattung wird durchgängig als ausreichend gut beschrieben. Bei rechtzeitig angemeldetem Bedarf stünden die notwendigen Mittel praktisch immer zur Verfügung. Dies weist auf ein hohes Commitment der Führung zum Qualitätsmanagement hin. Es wird auch durch eine relativ große Offenheit für Belange der Qualitätssicherung von den Befragten bekräftigt. Allerdings, so die Meinung in einigen Fällen, sei zwar das offene Ohr vorhanden, doch würden die für nötig befundenen QM-Maßnahmen nicht immer konsequent in Steuerungshandeln umgesetzt.

Den zentralen Fokus der Qualitätssicherung und -entwicklung bildet in praktisch allen Einrichtungen die Lehre; deutlich geringer gewichtet wird im Rahmen von QS/QE die Forschung/Entwicklung. Doch auch die Administration und die Servicebereiche werden in den meisten Einrichtungen als Gegenstand systematischer Qualitätsverbesserung betrachtet.

4.2.1. Eingesetzte Einzelinstrumente

Internes QM ist bereits recht weiträumig vorhanden bzw. befindet sich in der Implementationsphase. So halten Evaluationen der Einrichtungen in sehr vielen Fällen fest, dass sie z.B. „den Eindruck einer modernen, strukturierten und nach neuesten Managementmethoden arbeitenden Organisation“ (FHR 2005c) erwecken, oder dass ihre Qualität „in hervorragend organisierten Fachabteilungen und QS-gesteuerten Prozessen für alle bedeutsamen Abläufe sichtbar“ wird (FHR 2005b).

Dabei kommen verschiedenste Instrumente zum Einsatz: Mission Statements und Leitbildentwicklung, Zielvereinbarungen, Evaluationen durch die Studierenden, Beteiligung an Rankings, QM-Handbücher mit Prozessbeschreibungen, Balanced Scorecards, Strategieworkshops, Qualitätszirkel, Jour fixe, Wissensbilanzen, Evaluationen der Auslandssemester sowie der Praktikumsunternehmen, diverse Befragungen, Mitarbeitergespräche, Benchmarking und Mitarbeiter/innen-Weiterbildung. Zahlreiche FHs besitzen QM-Handbücher mit dezidierten Ablaufplänen und Handlungsanweisungen, an einigen findet man Total Quality Management (so etwa an der FH Vorarlberg und am Technikum Wien), manche haben ihre Anstrengungen auch nach ISO 9000/9001 zertifizieren lassen (z.B. St. Pölten). Es zeigt sich, dass bei der Gestaltung des internen QM unterschiedliche Ziele mit gleichem Instrumentarium verfolgt werden können, wie sich auch unterschiedliche Instrumente zur Erreichung gleicher Ziele einsetzen lassen.

Einige dieser Instrumente – insbesondere die Evaluation und Akkreditierung – ergeben sich aus gesetzlichen Anforderungen. Generell ist eine Konzentration auf moderne QM-Techniken festzustellen. Traditionelle Verfahren der hochschulischen Qualitätssicherung¹¹² dagegen spielen im Rahmen des Qualitätsmanagements keine herausgehobene Rolle. Von den meisten Qualitätsbeauftragten werden sie in den Interviews höchstens am Rande erwähnt, und auch auf explizite Nachfragen wurden entsprechende Verfahren nur sehr selten genannt.¹¹³ Selbst im Falle, dass sie unter den Begriff des QM subsumiert wurden, gingen die meisten Befragten davon aus, dass diese Instrumente nicht zu den Kernaufgaben ihres Bereichs – Qualitätsmanagement – gehörten und daher nicht in ihrer Zuständigkeit lägen. Dies betrifft insbesondere typische akademische Verfahren der Qualitätssicherung wie Methodenbindung, fachliche Kommunikation und Prüfungen.

Leitbildentwicklung

Praktisch alle Fachhochschulen haben mittlerweile bzw. erarbeiten gerade eine *mission* für ihre Strategie und ihr Handeln. Diese wird in den meisten Fällen durch eine intensive und breite Diskussion mit allen Beteiligten an der Hochschule gewonnen und anschließend durch formale Abstimmungsprozesse beschlossen. Der Tenor in den Interviews mit den Qualitätsbeauftragten war hierzu, dass es dabei um die Verbindung zweier Elemente gehen müsse: Die organisationsinterne Abstimmung über die eigene *mission* solle einerseits ein sich wechselseitig befruchtender Bottom-up- und Top-down-Prozess sein; andererseits müsse aber die doppelte Initiative in Form eines Diskussionsvorschlages und eines eindeutigen Commitments von der jeweiligen Hochschulleitung ausgehen.

Abgeleitet wird aus der Mission/Vision sodann ein Leitbild, welches die abstrakten Ziele auf Handlungsorientierungen für die Mitarbeiter und Studierenden herunterbricht und damit Qualitätskri-

¹¹² wie sie seit je an den traditionellen Universitäten verfolgt werden, vgl. oben Pkt. 2.2. Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management

¹¹³ In einem Fall wurde explizit darauf hingewiesen, dass Universitätstraditionen nur wenig interessierten, da Fachhochschuleinrichtungen als Unternehmen gänzlich anders geführt würden (Interview 4).

terien an die Hand gibt. Wie keine andere FH bisher betont die FH Salzburg schon in ihrem Leitbild unter der Überschrift „Die Fachhochschule Salzburg garantiert Qualität“ die Qualitätsaspekte:

„Die Fachhochschule Salzburg bietet den Studierenden in ihren Kompetenzfeldern eine fundierte Hochschulausbildung mit hohem Qualitätsanspruch, die von den Prinzipien Wissenschaftlichkeit, Nachhaltigkeit und Aktualität getragen ist.

Hauptberufliche, wissenschaftlich qualifizierte Lehrende stellen die akademische Fundierung von Lehre und Forschung sicher, ebenso wie qualifizierte Lehrende aus der Wirtschaft den aktuellen Stand der praxisnahen Ausbildung garantieren.

Jede einzelne und jeder einzelne unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tragen die Qualität der Fachhochschule Salzburg durch eine hohe fachliche und soziale Kompetenz und persönliches Engagement.

Die Fachhochschule Salzburg entwickelt ihre Qualität im Sinne einer Effektivitäts- und Effizienzsteigerung kontinuierlich weiter.“¹¹⁴

QM-Handbücher

An den meisten Fachhochschuleinrichtungen liegen mehr oder weniger umfangreiche QM-Handbücher vor (Schriftliche Befragung und alle Interviews). Sie sind meist in elektronischer Form über das jeweilige Hochschul-Intranet zugänglich. Neben einer Beschreibung der eigenen Qualitätsphilosophie enthalten diese typischerweise diverse Prozessbeschreibungen sowie einheitliche Formulare für Routinevorgänge zum hochschulweiten Gebrauch (z.B. Interview 2) und stellen damit eines der zentralen Instrumente dar. So findet sich etwa auf der Homepage des Technikums Wien die folgende Beschreibung:

„Das QM-System des Technikum Wien ist in Form eines QM-Handbuches dokumentiert und über das Campus Informations-System für alle zugänglich veröffentlicht. Es handelt sich um ein ablauforientiertes Verfahren, das auf Prozessen (Führungsprozesse, Kernprozesse und Ressourcenprozesse) und Dokumenten (Formulare, Arbeitsanweisungen und Informationsblätter) aufbaut.“¹¹⁵

Die schriftliche Fixierung garantiert die Verbindlichkeit der Regelungen für alle Angehörigen der Institution in Bezug auf Qualitätssicherung und -entwicklung.¹¹⁶ Eine FH weist darauf hin, dass das QM-Handbuch „auch ein wichtiges Nachschlagewerk zur einheitlichen Definition der QM-Begriffe und somit auch zur besseren Verständigung bei der Durchsetzung der Qualitätspolitik (ist). Weiters schafft das QMH Transparenz der organisatorischen Abläufe“ (Schriftliche Befragung). Die strikte Prozessorientierung lässt sich am systematischen Aufbau des dortigen Handbuchs ablesen. Die Prozesslandschaft wird nach Prozessverantwortlichen dargestellt und in drei Ebenen gegliedert:

- *Kernprozesse*: Sie bilden den Unternehmenszweck ab und haben wesentlichen Einfluss auf entscheidende Erfolgsfaktoren zur Zielerreichung, d.h. sie stellen das Kerngeschäft dar.
- *Führungsprozesse*: Sie bilden die Führungsarbeit des Unternehmens ab und stellen auch gleichzeitig den Rahmen für die nachhaltige Unternehmensentwicklung dar.
- *Unterstützungsprozesse*: Sie bilden die Basis für den reibungslosen Ablauf der Kernprozesse.

Im Einzelnen bedeutet das:

¹¹⁴ <http://www.fh-sbg.ac.at/> (Zugriff 28.3.2006)

¹¹⁵ FH Technikum Wien: <http://www.technikum-wien.at/insight/qualitaetsmanagement/aufgaben/> [Zugriff 1.11.2006]

¹¹⁶ zu genaueren Erläuterungen zu den Prozessbeschreibungen und zum Prozess der Erstellung eines QM-Handbuches siehe unten Punkt 4.2.2. Qualitätsmanagement-Systeme – Konzipierung und Implementation

1. *Kernprozesse*: Prozesse aus der Prozessverantwortung
 - „Studiengangsleitung“
 - „Leitung-PTS“
 - „Internationalisierung“
 - „Studiengangsentwicklung“
 - „Stabstelle F&E“
2. *Führungsprozesse*: Prozesse aus der Prozessverantwortung
 - „Rektorat“
 - „Geschäftsführung“
 - „Marketing“
 - „Qualitätsmanagement“
 - „Personalentwicklung“
 - „Controlling“
3. *Unterstützungsprozesse*: Prozesse aus der Prozessverantwortung
 - „EDV“
 - „Bibliothek“
 - „Gebäudeverwaltung“ (Schriftliche Befragung).

Evaluationen

Eines der am häufigsten zu findenden Instrumente zur Erhebung der aktuellen Qualität und etwaiger Verbesserungsmöglichkeiten sind Befragungen verschiedener Art. Innerhalb der Einrichtungen gibt es Befragungen der

- ‚Freshmen‘,
- Studierenden,
- Praktikant/inn/en,
- Auslandsstudierenden,
- Absolvent/inn/en (direkt nach dem Abschluss und nach einer gewissen Zeitspanne),
- Mitarbeiter/innen,
- Lehrbeauftragten und
- Kooperationspartner.

Außerhalb der Institutionen richten sich Befragungen vor allem an

- die Unternehmen als Kooperationspartner und -praktikumsanbieter sowie
- aktuelle und potenzielle Arbeitgeber.

Formal wird meist die Form standardisierter Fragebögen genutzt. Die Befragungen werden entweder von den Einrichtungen selbst oder aber durch unabhängige Forschungsinstitute durchgeführt (Schriftliche Befragung). Allerdings gibt es an verschiedenen Einrichtungen Vorbehalte hinsichtlich dieses Instrumentes. Zwar könne damit, so heißt es, durchaus ein Überblick gewonnen werden, doch seien die Antworten/Antwortvorgaben häufig nicht spezifisch genug. Zudem berichten sowohl Studierende als auch Lehrende von Ermüdungserscheinungen beim Ausfüllen der zahlreichen Fragebögen (Interviews 1b, 3, 3b; Schöch 2001/02).¹¹⁷ Dies gilt gleichermaßen für Papierversionen wie für elektronische Fragebögen.

Neben den Lehrveranstaltungsevaluationen werden themengebundene Evaluationen der Auslandssemester sowie der Praktikumssemester durchgeführt. So evaluiert die FH Salzburg studentische Auslandssemester sowohl bei ihren Incomings und Outgoings. Eine andere FH berichtet:

¹¹⁷ Inwieweit die mögliche Interpretation, dass die Zurückhaltung beim Ausfüllen auf eine relativ große Zufriedenheit schließen lasse (Interview 3, 3b, 4), tatsächlich stimmt, kann hier nicht entschieden werden.

„Die Befragung der Studierenden über die Betreuung der Praxissemester hat ergeben, dass die Studierenden mit der Betreuung der Praxissemester nicht zufrieden waren. Es wurden darauf hin die Ergebnisse der Befragung genauer analysiert und eine Projektgruppe eingerichtet. Die Änderungen im Prozess, der Aufgaben und der Zuständigkeiten wurden in der Projektgruppe erarbeitet und im neuen Manual dokumentiert.“ (Schriftliche Befragung)

Nahezu überall findet ein intensives Nachdenken darüber statt, wie die diversen Evaluationen nicht nur als Erfüllung gesetzlicher Erfordernisse, sondern als systematische Qualitätsentwicklungsinstrumente gestaltet werden können. Die FH Vorarlberg hat hierzu „Sieben Prinzipien der Evaluationskultur“ formuliert:

- Einbeziehung aller Beteiligengruppen,
- Vertrauen im Umgang miteinander („Über die Evaluation und ihre Ergebnisse muss man reden können“),
- Förderung kollegialer Arbeitsgruppen,
- wahrnehmbarer Nutzen,
- Entwicklungsfähigkeit des Verfahrens („jedes Instrument verbraucht sich mit der Zeit und wird zum lästigen Routinefall“),
- Wissenschaftlichkeit und Einhaltung der Standards,
- Einhaltung des gesetzlichen Rahmens (FH Vorarlberg o.J.).

Absolventenbefragungen

Ein wichtiges Instrument ist für alle Fachhochschulen die Absolventenbefragung. Der FHR fordert diese gar ausdrücklich und prüft sie im Rahmen der institutionellen Evaluierungen: „Der Kontakt zu den eigenen Absolventinnen und Absolventen wird gepflegt. AbsolventInnenanalysen werden periodisch durchgeführt und studiengangsbezogen ausgewertet.“ (§6 Abs. 3 Pkt. 5 EvalVO-FHR)

Die FH bfi Wien hat ein unabhängiges sozialwissenschaftliches Institut beauftragt, regelmäßig Absolventen-Erhebungen hinsichtlich Bedarf und Akzeptanz des Studienangebots sowie zur Qualität von Lehre und Forschung durchzuführen. Die so gewonnenen Ergebnisse werden mit anderen FHs in Österreich verglichen.

An der FH Vorarlberg ist es das Ziel solcher Befragungen, Aussagen zu gewinnen über die Erwartungen der Studierenden einerseits sowie die Bedürfnisse der Wirtschaft andererseits. Darüber hinaus sollen Daten gewonnen werden, die Erkenntnisse über

- die Aufnahme und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt,
- die Ausübung einer berufsbezogenen Tätigkeit,
- die Arbeitsplatzsuchchancen,
- das Einkommen sowie
- eine Weiterbildung der AbsolventInnen

zulassen. Das Vorarlberger Konzept sieht ein zweistufiges Verfahren vor, d.h. es findet eine Befragung aller Absolvent/inn/en statt, die sich ein Jahr nach Abschluss des Studiums sowie im vierten Jahr nach Abschluss des Studiums befinden.¹¹⁸

Insbesondere die Kontakte zu den Unternehmen werden darüber hinaus meist auf einer sehr informellen Basis aufrecht erhalten. Hierbei profitieren die Hochschulen von der starken Rekrutierung des Lehrpersonals aus der Wirtschaft. Vor allem die Studiengangsleiter/innen scheinen diesbezüglich Dreh- und Angelpunkte zu sein, die ihre guten Beziehungen in die Wirtschaft hinein in vielerlei Hin-

¹¹⁸ <http://www.fh-vorarlberg.ac.at/fhv/akad/qm/absolventen/> (Zugriff 18.9.2006)

sicht nutzen können: Gewinnung von Kooperationspartnern für Praktika und angewandte Forschung, Vermittlung der Absolvent/inn/en auf Arbeitsplätze, dezidierte Rückmeldungen über die Passfähigkeit der vermittelten Kenntnisse im Berufsleben, generelle Qualitätsvorstellungen der Wirtschaft.

Studentische Lehrevaluation und Lehrqualitätsbewertung

Als das einzige im FHStG explizit genannte Qualitätsinstrument ist die studentische Lehrevaluation ein herausgehobenes Befragungsinstrument. Verschiedene Einrichtungen haben dazu studiengangübergreifende Evaluierungsrichtlinien zur detaillierten Beschreibung aller Maßnahmen und Instrumente erarbeitet (Schriftliche Befragung). Auch hierbei gibt es teilweise Ermüdungserscheinungen, insbesondere dann, wenn die Studierenden jedes Semester für alle besuchten Veranstaltungen denselben Fragebogen ausfüllen müssen (was aber der Vergleichbarkeit der Ergebnisse dient). Zudem wird aus den Hochschulen heraus moniert, dass die studentische Veranstaltungsevaluation bisher faktisch das einzige Instrument zur Messung der Lehrqualität – einem der zentralen Qualitätsaspekte – sei. Dies wird als nicht ausreichend gewertet.¹¹⁹

Hier erscheint ein Hinweis auf einen frühen FHR-Leitfaden von 1996 zu den studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen angebracht: Der Leitfaden enthält eine grundsätzliche Positionierung dahingehend, dass die Lehrevaluation vor allem eine breite Diskussion über die Qualität der Lehre auslösen und eine Maßnahme mit anregendem Charakter sein solle (Lassnigg et al. 2003: 279). Eine ähnliche Position, die eine recht hohe Reflexivität beweist, findet sich auch in den Darstellungen verschiedener Einrichtungen. So heißt es auf der Homepage der FH Vorarlberg:

„Evaluation kann niemals eine objektiv zutreffende Beschreibung des Zustandes, der Effektivität und der Effizienz eines Programmes zum Ergebnis haben. Solche Beschreibungen sind soziale Konstruktionen der Wirklichkeit. (...) Demzufolge kann ihre Aufgabe nur darin bestehen, a) die Wirklichkeitskonstrukte der verschiedenen Interessensgruppen zu fördern, b) eine Diskussion unter den Interessensgruppen in Gang zu bringen und zu moderieren, mit dem Ziel, soweit wie möglich überlappende Konstruktionen der Wirklichkeit herzustellen und c) aufbauend auf diesen ‘Aktionsprogramme zur Reform’ zu vereinbaren“.¹²⁰

Nach weiteren Möglichkeiten zur Einschätzung der Lehrqualität wird gesucht. Gleichzeitig ist man sich bewusst, dass die Messung von Lehrqualität eines der schwierigsten Felder überhaupt ist. Erste Ansätze werden zwar bereits verfolgt, bergen aber eigene Schwierigkeiten: Wenn etwa Durchfallquoten berücksichtigt werden, taucht das Problem auf, dass es bestimmte Kurse gibt, die den Studierenden traditionell Probleme bereiten (Interview 3). Wird die Benotung als Erfolgskriterium einbezogen, stellt sich die Frage, ob schlechte Noten ein Zeichen für schlechte Lehre oder ein hohes Anspruchsniveau sind (Interview 4). Hat der Lehrende mit negativen Konsequenzen zu rechnen, wenn Teilnehmer/innen durchfallen, besteht die Gefahr eines Verfalls des Anspruchsniveaus (Interview 3). Auch der Gesamterfolg der Studierenden über das komplette Studium hinweg sagt nicht unbedingt etwas über die Qualität der Lehre aus, da die Studierenden der verschiedenen Hochschulen schon zu Beginn des Studiums unterschiedliche Niveaus aufweisen können (Interview 4). Generell werden daher die Arbeitslosenquoten der Absolvent/inn/en oder Rückmeldungen von Firmen als zuverlässigere Indikatoren der Lehrqualität interpretiert. Allerdings lässt sich eine Zuordnung der Qualität auf einzelne Lehrveranstaltungen so nicht bewerkstelligen.

¹¹⁹ Eine diesbezügliche Diskussion ergab sich auf der Zwischenpräsentation des Projekts vor dem QM-Ausschuss der FHK in Kufstein am 26.6. 2006.

¹²⁰ <http://www.fhv.at/fhv/akad/qm/evaluation/definition/> [Zugriff 1.11.2006]

Trotz der genannten Vorbehalte sind die Evaluationen keine Zeitverschwendung, sondern werden tatsächlich genutzt. So wird verschiedentlich davon berichtet, dass schlechte Lehrbeauftragte auf Grund extrem schlechter studentischer Einschätzungen ihrer Lehrbefähigung ersetzt wurden. Zudem werden entsprechend evaluierten Lehrenden des Öfteren didaktische Weiterbildungen auf freiwilliger Basis angeboten. Soweit durch Weiterbildung Verbesserungen der Lehrqualität erzeugt werden sollen, können konkrete Wirkungen allerdings bislang nicht belegt werden: Hochschulweite Erfolgskontrollen zur Lehrverbesserung in Folge bestimmter Weiterbildungen fehlen offenkundig (durch eine Vorher-Nachher-Analyse der Evaluationsergebnisse der Teilnehmer/innen einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme könnte man z.B. wenig erfolgreiche Angebote aussondern und besonders gute identifizieren). Auch eine gezielte Befassung der Qualitätsbeauftragten mit den Lehrveranstaltungen der eigenen FH-Einrichtung, bspw. um didaktische Musterlösungen oder Innovationen (etwa im Hinblick auf die Verbindung von Theorie und Praxis) aufzuspüren, wurde nicht berichtet.

Strittig bleibt, inwieweit Evaluationsergebnisse mit materiellen oder personellen Konsequenzen verknüpft sein sollten. Der FHR lehnt dies eher ab, um die Akzeptanz des Instrumentes nicht zu gefährden (Kozar 1999). Dem stehe allerdings entgegen, so heißt es im Statusreport zum FH-Auf- und Ausbaustand von 2003, dass sich die Fachhochschulstudiengänge hinsichtlich der Verwendung der Bewertungsergebnisse ähnlich verhalten „wie kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen“, d.h. mit Sanktionen und Anreizen für die Lehrenden (Lassnigg et al. 2003: 279). Das FHStG stelle nämlich klar, dass auch die Lehrenden Verantwortung dafür tragen, daß die Studierenden ihr Studienziel erreichen. „Diese Hervorhebung der Lehre und das Fehlen einer universitären Tradition, die im Prinzip die Legitimation jeglicher nicht-hierarchischer Bewertung bestreitet, mag es den Fachhochschul-Studiengängen erleichtern, Konsequenzen aus Lehrveranstaltungsbewertungen zu ziehen“ (Hackl et al. 1997: 148f.).

Studienreform und Hochschuldidaktik

Der Statusreport zum Auf- und Ausbau des FH-Sektors hatte 2003 festgehalten:

„Zum Thema Qualitätssicherung gehört auch die Auseinandersetzung mit der eigenen ‚Spezialität‘ und der eigenen Identität. Der Weiterentwicklung eines fachhochschulspezifischen Didaktikmodells sollten in den nächsten Jahren spezielle Bemühungen gewidmet werden. Aus den AbsolventInnenbefragungen geht klar hervor, dass die Studierenden zwar sehr zufrieden mit der fachlichen Kompetenz ihrer Lehrenden sind, aber doch bei der didaktischen Kompetenz einige Verbesserungswünsche haben. Zur Qualitätssicherung gehören die Begriffe des Hochschulniveaus und der Berufsfeldorientierung ebenso wie die zukünftig immer wichtiger werdenden Überlegungen, welche Rolle Forschung und Entwicklung in Fachhochschul-Studiengängen haben“ (Lassnigg et al. 2003: 299).

In den Überlegungen zum Qualitätsmanagement werden solche Fragen üblicherweise kaum thematisiert. Mitunter aber doch: In einem Interview klang eine aufschlussreiche Beobachtung an, als darauf hingewiesen wurde, dass die AbsolventInnen zwar sehr schnell den Jobeinstieg schafften, dass aber die nächsten Karrieresprünge teilweise ausblieben. Als möglicher Grund wird vermutet, dass man vielleicht den Studierenden während ihres Studiums „zu viele Steine aus dem Weg geräumt hat“ und so der reflektierte Umgang mit unbekanntem Situationen und Entscheidungsprozessen nicht optimal ausgebildet wurde (Interview 3). Auch fand sich berichtet, dass für Kurse mit hoher Durchfallquote umgehend Sommerkurse organisiert wurden, um den Studierenden eine Verzögerung im Studium zu ersparen, oder dass Lehrende mit unzureichenden didaktischen Fähigkeiten zügig ersetzt wurden. Eine FH benannte auch Aufnahmeverfahren für Studienbewerber/innen als QM-Maßnahme. (Schriftliche

Befragung) Doch als Bestandteil von Qualitätsmanagement-Bemühungen werden derlei Maßnahmen nicht betrachtet.

Auffällig ist vor dem Hintergrund der seltenen Thematisierung, wie die FH Vorarlberg in ihrem Leitbild die Studierenden direkt anspricht und verdeutlicht, dass Fragen der didaktischen Gestaltung im Studium bei ihr ausdrücklich im Qualitätshorizont der Einrichtung liegen:

„Persönliche Betreuung: Den Studierenden bieten wir eine persönliche Betreuung durch unsere internen HochschullehrerInnen, die mehr als die Hälfte der Lehrveranstaltungen abdecken. Berufspraktika und Diplomarbeiten werden hauptsächlich von diesen Lehrenden betreut. Die Studierenden arbeiten häufig in kleinen, lernintensiven Gruppen von ca. 15 Personen und werden durch eine moderne Infrastruktur in ihren Lernprozessen unterstützt.

Konsequente Begabtenförderung: Wir fördern besonders begabte und ambitionierte Studierende. Diese erhalten die Chance, in den Forschungsbereichen erste wissenschaftliche Erfahrungen zu sammeln, am internationalen Studentenaustausch ohne Studiengebühren teilzuhaben oder eine Assistententätigkeit zu übernehmen. Nach Abschluss ihres Studiums bieten wir über unsere engen Universitätskooperationen die Möglichkeit zur Promotion.

Vielfältige Lehr- und Lernmethoden: Die Palette der Lehr- und Lernmethoden reicht von neuen Verfahren wie Selbstorganisiertes Lernen, Problem Based Learning und Blended Learning bis hin zu bewährten Ansätzen wie Projektarbeiten, Fallstudien, Übungen und integrierten Vorlesungen. Aktuelle Erkenntnisse der Hochschuldidaktik fließen kontinuierlich in unser methodisches Konzept ein.“ (FH Vorarlberg 2003)

Die FH Technikum Kärnten beschreibt in ihrem „EU Policy Statement“ die Maßnahmen zur Qualitätssicherung der internationalen Studierendenmobilität:

- „sorgfältige Auswahl der Partnerinstitution,
- exakte Vorbereitung des im Ausland durchzuführenden Studienprogramms der Outgoing-Studierenden,
- gute Sprach- und landeskundliche Vorbereitung der Outgoing-Studierenden,
- sorgfältige Auswahl der Kandidaten/-innen durch ERASMUS-Kontaktpersonen in den Studiengängen (Fremdsprachenkenntnisse, Motivationsschreiben).

Die Qualitätsüberprüfung der Incoming-Studierenden wird von der Partneruniversität durchgeführt, wobei wir großen Wert auf die korrekte Angabe der Sprachkenntnisse legen. Im Falle der Dozentenmobilität werden nur Lehrende an ausländische Institutionen entsendet, deren Lehrveranstaltungsevaluierung am Technikum Kärnten einwandfrei ist.“¹²¹

Im Übrigen fällt aber auf, dass das zentrale inhaltliche Alleinstellungsmerkmal der Fachhochschulen mehrheitlich nicht als Gegenstand von Qualitätsmanagement aufgefasst wird: Die spezifische Verbindung von Theorie und Praxis, die das FH-Studium kennzeichnen soll, bleibt weithin außerhalb des QM-Horizonts der Akteure. Lediglich der Einsatz von Praktikumsevaluationen und Befragungen von Praktikumsunternehmen konnten hier ermittelt werden. Die besondere hochschuldidaktische Gestaltung der Theorie-Praxis-Verbindung hingegen kommt in den QM-Systemen bislang als Thema nicht vor.

Für einen spezifischen Lehr/Lern-Bereich indes sind QS/QE-Anstrengungen im österreichischen FH-Sektor vergleichsweise gut dokumentiert: ein entsprechendes vom BMBWK gefördertes Projekt leuchtet den E-Learning-Bereich hinsichtlich der dortigen Qualitätsaktivitäten aus. Drei Fachhochschulen haben ihre Anstrengungen in ausführlichen Fallstudien beschrieben:

- An der FH Vorarlberg in Dornbirn wird ein Learning Management System entwickelt, für das aktive Qualitätssicherung betrieben werden muss (Mayer/Weber/Weber o.J. [2006]).

¹²¹ http://www.cti.ac.at/cms/international/index_3675.htm (Zugriff 22.4.2006)

- An der FH Joanneum in Graz wird für das eLearning ein Qualitätsmanagement entwickelt, das als kontinuierlicher Verbesserungsprozess der relevanten Handlungen zwischen Studierenden und Lehrenden im Sinne des kybernetischen Regelkreises funktionieren soll (Pauschenwein/Schinnerl/Gögele o.J. [2006]).
- An der IMC FH Krets ist einerseits der Transformationsprozess von Lerninhalten aus der Präsenzlehre in betreute Selbstlernprojekte und deren Bündelung in ein Blended-Learning-Arrangement Gegenstand qualitätssichernder Maßnahmen. Andererseits bemüht sich die FH ausdrücklich darum, diese „qualitätssichernden Maßnahmen der Inhaltentwicklung“ in das QM-System für die gesamte Hochschule zu integrieren. Hierzu wird ein patternbasierter Ansatz gewählt. (Wagner/ Brehm 2006)

25.000 bis 75.000 Euro ergäben sich nach einer niedrigen Schätzung als Kosten der Entwicklung einer eLearning-Lehrveranstaltung, womit eine solche deutlich über den Kosten für Präsenzseminare liege. Folglich, so die FH Vorarlberg, sei aktive Qualitätssicherung im eLearning-Bereich unabdingbar. Dabei bemesse sich die Qualität eines eLearning-System nicht allein an technischer Finesse. Ebenso wichtig sei die Integrationsstrategie, die Akzeptanz, die Transparenz und Deutlichkeit des Nutzens sowie eine niedrige Einstiegsschwelle (Mayer/Weber/Weber o.J.: 1). eLearning wird an der FH Vorarlberg im Rahmen eines Learning Management Systems (LMS) umgesetzt. Zu dessen Qualitätssicherung im laufenden Betrieb werden folgende Maßnahmen umgesetzt (ebd.: 4-11):

- *Präsentationen* des und *Schulungen* zum LMS in periodischen Abständen;
- Angebot eines *webbasierten Hilfesystems*, das mit vertonten Screenvideos arbeitet, als Alternative zu einem Handbuch, und – geplant – dessen Ausbau zu einem digitalen Selbstlernsystem;
- telefonisch und per eMail erreichbarer *Support* (seit es diesen gibt, „wird deutlich, dass das LMS immer häufiger und intensiver genutzt wird, was wiederum einen ständig steigenden Supportbedarf nach sich zieht“, ebd.: 5);
- *Online-Befragung* der Studierenden;
- *Interviews* mit Leiter/inn/en, um Veränderungs- und Erweiterungswünsche zum LMS zu eruieren;
- *Evaluation von eLearning-Produkten*, bestehend aus subjektiver Beurteilung die Anwender/innen und einem Test zur Überprüfung des Lernerfolgs: Für Letzteres werden die Studierenden in zwei oder drei Gruppen geteilt und müssen einen Pretest absolvieren; anschließend erhält eine Gruppe das eLearning-Produkt, die zweite Gruppe ein Präsenzseminar, eine ggf. dritte Gruppe kombiniert beides; nach Abschluss der Lernphase erfolgt ein zweiter Test zur Überprüfung des Lernerfolgs;
- *Seminarangebote* zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens der Studierenden und der eLearning-Kompetenz der Lehrenden;
- *Kursangebote* zu eCoaching und eTeaching für Lehrende.

Nicht unähnlich geht die FH Joanneum in ihrer eLearning-Qualitätssicherung vor. Sie nutzt als heuristisches und prozessorganisierendes Hilfsmittel den kybernetischen Regelkreis¹²² und setzt fünf verschiedene Instrumente ein, um ihr eLearning-System laufend zu evaluieren (Pauschenwein/Schinnerl/Gögele o.J.: 3f.):

¹²² Ein kybernetischer Regelkreis besteht aus vier Komponenten: *Regler* (empfängt Informationen über Messungen vom Messglied, trifft Entscheidungen und gibt das Ziel vor und an das Stellglied weiter), *Stellglied* (wählt Maßnahmen aus und gibt einen Stellwert an die Regelstrecke weiter), *Regelstrecke* (führt die vom Stellglied vorgegebenen Maßnahmen durch – je kürzer die Regelstrecke, z.B. Zeitabstand, desto wohltdosiertere Maßnahmen sind zur Steuerung des Systems möglich), *Messglied* (misst den Grad der Zielerreichung, prüft auf – durch Störungen hervorgerufene – Abweichungen vom Optimum und informiert den Regler darüber) (Bundschuh 1998: 21).

- *Kriterienkataloge* („systematische Zusammenstellungen von Fragen und Einschätzungsskalen zu Produktmerkmalen [...] einerseits einfach handhabbar, zeit- und kostensparend [...] andererseits können ... individuelle Lernvoraussetzungen, situative Rahmenbedingungen und Wechselwirkungen kaum berücksichtigt werden“);
- *Beobachtung* („als Methode der Software-Evaluation ... ein planmäßiges Vorgehen zur Registrierung des Verhaltens von Personen [...] hat das Ziel, auf der Basis beobachtbaren Verhaltens beim Umgang mit der Software, beim Lernen und bei der Anwendung des Gelernten auf die Qualität der Lernsoftware schließen zu können“);
- *Befragung* (zur Erfassung von Urteilen – Meinungen, Erfahrungen, Stimmungen – über eine Lernsoftware);
- *Fokusgruppen* („moderierte Diskussion einer Gruppe von Personen, die durch den gegenseitigen Austausch und die Konfrontation von Wahrnehmung, Meinungen und Idee anderer DiskussionsteilnehmerInnen wesentlich detailliertere und umfassendere Informationen bieten soll als viele nacheinander durchgeführte Einzelinterviews“; überall dort geeignet, „wo es darum geht, einen tiefgehenden und umfangreichen Einblick in die Welt der KundInnen/KonsumentInnen zu erhalten, Verhalten begründende Motivationen kennen zu lernen oder bestehende Probleme zu entdecken“);
- *Test* („mehr oder weniger standardisiertes Verfahren zur Erfassung des Ausprägungsgrades bestimmter Leistungen einer Person vor, während oder nach der Bearbeitung einer Lernsoftware“).

An der FH Krems weckt vor allem der patternbasierte Ansatz Interesse: Er erschließt nicht nur ein neues Instrument für das interne Qualitätsmanagement der österreichischen Fachhochschulen. Vielmehr zeichnet er sich vor allem dadurch aus, dass er die Verbindung von Lehrinhalten und technischen Lösungen konsequent zum Gegenstand von QM macht. Konzeptionell wird den Educational Patterns, wie sie Köhne (2005) für Blended-Learning-Arrangements entwickelt hat, gefolgt. Ein Pattern stellt ein Problem-Lösungs-Paar dar, d.h. für ein konkretes Problem in einem konkreten Kontext wird eine konkrete Lösung beschrieben, die den aktuellen State of the Art darstellt. Es handelt sich also um Musterlösungen. Um das Verständnis bei den Anwendern zu ermöglichen, werden Patterns in einheitlicher Weise beschrieben und besitzen eine gemeinsame Struktur. Sie bestehen aus fünf Elementen: Name, Problem, Lösung, zu berücksichtigende Kräfte¹²³ und zu erwartende Konsequenzen¹²⁴. Die Beschreibung erfolgt sowohl in dieser schematisierten als auch in deskriptiver/narrativer Form (Wagner/Behm 2006: o.S.). „Mit den Educational Patterns ist es Laien möglich, das Wissen von Gestaltungsexperten zu nutzen und bekannte Lösungen für Probleme zu verwenden“ (Köhne 2005: 149).

Die Patterns „dienen als Mustervorlagen, fungieren als Wegweiser durch den Entstehungsprozess auf verschiedenen Ebenen, unterstützen die Arbeitsteilung und die Zusammenarbeit der Anwender, sparen durch Wiederverwendbarkeit Arbeit ein, gewährleisten die Einhaltung von Standards“ (Wagner/Behm 2006: o.S.). Die konkrete Funktion besteht im Qualitätsmanagement des Transformationsprozesses der Inhalte aus traditionellen Lehr/Lern-Formen in Blended-Learning-Arrangements:

„Dabei soll einerseits den Fachverantwortlichen weitestgehend freie Hand gelassen werden bezüglich der verfolgten lerntheoretischen Ansätze und auch der Lehrmethoden. Andererseits muss ein einheitliches Schema dafür sorgen, dass nicht alle Beteiligten ein eigenes Vorgehen und eine eigene Beschreibungslogik entwickeln müssen. Der Ansatz der Patterns ermöglicht diese Gratwände-

¹²³ „Sich häufig widersprechende Bedingungen, die beachtet werden müssen, wenn eine Lösung für ein Problem gewählt wird. Jede Lösung optimiert manche Kräfte, und andere lässt sie unbeachtet. Die relative Wichtigkeit der Kräfte ist durch den Kontext bedingt.“ (Köhne 2005: 130)

¹²⁴ „Es werden die Vor- und Nachteile, die bei der Nutzung des Pattern entstehen, gegenüber gestellt.“ (Ebd.: 137)

zung, er unterstützt die Anwender durch ein Leitliniensystem und stellt hilfreiche Muster zur Verfügung, wobei die grundsätzliche Entscheidung in inhaltlicher Hinsicht dem Anwender überlassen bleibt. Gleichzeitig werden die entstehenden Lerneinheiten in einer einheitlichen Sprache beschrieben und damit für die Klassifikation und Systematisierung erschlossen.“ (Ebd.)¹²⁵

Qualitätszirkel

Eine Möglichkeit, jenseits von Befragungen an Informationen über mögliche Qualitätsverbesserungen zu kommen, sind Qualitätszirkel oder die etwas weniger strukturierten Qualitätscafés, daneben auch Jour fixe und Management Review Meetings. Am IMC Krems gibt es Strategiesitzungen, an der FH Burgenland Strategieworkshops (Schriftliche Befragung, Interviews 3, 4). In den Qualitätszirkeln treffen sich zu regelmäßigen Terminen entweder alle Beteiligten eines Studienganges oder aber die für Qualitätsfragen offiziell Zuständigen und besprechen, meist vorher festgelegte, Fragen des QM. Die Qualitätscafés sind informeller angelegt, sie sollen in angenehmer Atmosphäre ein offenes Forum für alle Hochschulangehörigen bieten, um Dinge, die ihnen unter den Nägeln brennen, anzusprechen. Hierzu müssen zumindest die verantwortlichen Ansprechpartner/innen anwesend sein. Die Sinnhaftigkeit des Einsatzes beider Instrumente hängt stark von der je aktuellen Situation in der Institution ab. In Zeiten rasanten Wandels dürften sie öfter zum Einsatz kommen als in Zeiten der relativen Routine. Als Problem wird berichtet, dass Qualitätszirkel permanente Impulse z.B. seitens des Q-Managers benötigten (Schriftliche Befragung).

Viele der bisher beschriebenen Instrumente dienen vor allem der Informationsgewinnung, um zu erfahren, wo überhaupt Qualitätsziele liegen, und um Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren. Ein Teil der Instrumente wird an einigen Institutionen aber auch direkt zur Qualitätsverbesserung eingesetzt. Im Sinne der Aktionsforschung etwa wird durch die Gestaltung der Fragebögen für die studentische Lehrveranstaltungsevaluation durch die Studierenden selbst deren Bewusstsein dafür gestärkt, dass auch sie eine Verantwortung für die Gestaltung und die Qualität der Lehrveranstaltungen besitzen (Interview 3). Auch die Qualitätszirkel und Jours fixes sollen dazu genutzt werden, nicht nur Probleme zu erkennen, sondern sie sofort mit den Beteiligten zu diskutieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen (Interviews 2, 4). Da hier die Themen meist vorgegeben sind, können mögliche Lösungsansätze auch schon im Vorfeld vorbereitet werden. Schließlich werden diese Treffen auch für Multiplikatoreffekte genutzt, wenn etwa Teilnehmer/innen einer didaktischen Weiterbildung von dieser berichten (Interview 3b, 5).

Personalmanagement

Als eines der zentralen Gebiete der Qualitätsentwicklung wird allgemein das Personalmanagement angesehen. Auch an den Fachhochschuleinrichtungen gibt es diesbezüglich verschiedene Ansätze. Personalmanagement setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen: Personalbedarfsbestimmung, Personalrekrutierung und -auswahl, Steuerung des Personaleinsatzes, Personalführung und Mitarbeitermotivation, Personalentwicklung und Personalentlohnung. Im Kontext des Qualitätsmanagements sind die Komponenten Personalrekrutierung und Personalentwicklung von besonderer Bedeutung.

¹²⁵ Um sich ein anschauliches Bild von konkreten Educational Patterns zu machen, können eine Pattern-Tabelle von Köhne (2005: 158-160) und einzelne Patterns ebd. (169ff.) in Augenschein genommen werden, verfügbar unter URL http://www.uni-hohenheim.de/ub/opus/volltexte/2006/123/pdf/Koehne_EducationalPatterns.pdf (Zugriff 16.12.2006).

Dies ist im österreichischen Fachhochschulwesen ein besonderes Problem, da auf Grund des rasanten Auf- und Ausbaus des Bereichs mittlerweile „ein Mangel an entsprechend qualifizierten österreichischen Lehrenden“ herrscht (Leitner 2004: 111). John Pratt (1994) hatte, auf britische Erfahrungen Bezug nehmend, bereits frühzeitig angemerkt, dass der Erfolg der Fachhochschulreform von der Schaffung eines selbstbewussten und eigeninitiativen Lehrkörpers abhängen wird. Nur dann könne ein eigenes FH-Bildungsprofil entstehen, das den Universitäten nicht unterlegen ist.

An den größeren Einrichtungen ist es mittlerweile gebräuchlich, für die Einstellung zumindest der Studiengangsleiter/innen Kommissionen einzusetzen, die eine möglichst qualifizierte Auswahl garantieren sollen. Formal wird sich dabei oft an den Berufungskommissionen der Universitäten orientiert, wobei die inhaltlichen Akzente aber etwas anders gesetzt werden. So kommen externe Mitglieder meist nicht aus anderen FHs, sondern aus der Wirtschaft und repräsentieren die Ansprüche des späteren Berufsfeldes. Generell wird, zumindest bei der Einstellung von Studiengangsleitern, offenbar stark auf eine gute Vernetzung mit und Erfahrungen in der Wirtschaft geachtet (Interviews 4, 5). Verfahrensrichtlinien bzw. Prozessbeschreibungen für die Besetzung von Professorenstellen und die Arbeit der entsprechenden Kommissionen befinden sich in der Diskussion (z.B. Interview 4).

Die Personalentwicklung wird vor allem über Weiterbildung realisiert. Lassnigg et al. (2003: 280) stellen hierzu zwar fest: „Didaktische und pädagogische Weiterbildung scheint mittlerweile doch an den meisten Standorten eine Selbstverständlichkeit zu sein“, allerdings scheinen diese Weiterbildungen bislang noch nicht konsequent und zielgerichtet eingesetzt zu werden; im Übrigen werden sie nicht im Horizont des Qualitätsmanagements wahrgenommen. Unter den diversen Angeboten finden sich neben didaktischen Fortbildungen auch Management-Seminare u.ä. Diese Angebote werden durchaus wahrgenommen, wobei über die Teilnahme die Lehrenden selbst entscheiden (Interview 3b).

Ein weiterer Schwerpunkt im Bereich der Personalentwicklung, den zumindest die größeren Fachhochschulen gerne setzen würden, ist die Unterstützung einer verstärkten Forschungsorientierung. Doch gilt wohl noch immer: „Sabbaticals, visiting professors, Praxisjahre, das sind die meistgewünschten Formen in der Personalentwicklung, für die es aber derzeit zu wenig Kapazitäten ... zu geben scheint“ (Lassnigg et al. 2003: 281). Immerhin aber versuchen die meisten FHs, eine im Rahmen des Möglichen verstärkte Forschungsorientierung, wie sie auch in diversen Evaluationen und teilweise durch die Wirtschaft gefordert werden, zu realisieren.¹²⁶ So gebe es auch Formen des Job Enrichments, indem sich „spezifische Formen akademischer Personalentwicklung, die insbesondere in der Unterstützung von Promotionen und Habilitationen bestehen oder in der Teilnahme an internationalen Tagungen, Projekten und Kooperationen“, finden (ebd.).

Nicht unerwähnt bleiben darf im Zusammenhang mit der Personalentwicklung, dass in den Interviews mehrfach auf die Bedeutung von Personalbesetzungen hingewiesen wurde: Diese seien häufig bedeutsamer als optimierte Prozesse; eine sehr gute Mitarbeiterin würde jenseits aller QM-Instrumente eine hohe Qualität liefern, ein schlechter Mitarbeiter dagegen auch in noch so gut formulierten Prozessen keine sehr gute; die QM-Instrumente könnten im letzteren Fall immer nur eine gewisse Korrektur ermöglichen. Hier zeigt sich der bekannte Umstand, dass die Mitarbeiter/innen mit ihren Kompetenzen und ihrer Motivation das wichtigste Gut der Hochschule sind, um Qualität zu produzieren. Dabei haben die Fachhochschulen auf Grund ihrer dienstrechtlichen Flexibilität einen gewissen Vorteil gegenüber den Universitäten. So kann in Mitarbeitergesprächen und über Zielvereinbarungen versucht werden, den für jede/n Mitarbeiter/in idealen Zuständigkeitsmix – unter Einbeziehung des Bedarfs der

¹²⁶ FH Technikum Wien: <http://www.technikum-wien.at/insight/qualitaetsmanagement/aufgaben/> [Zugriff 1.11.2006].

Einrichtung – zu bestimmen. Je nach Fähigkeit und Motivation können die Einzelnen stärker für die Lehre, Forschung, administrative Aufgaben, Projektakquise, Marketing etc. eingesetzt und durch gezielte Personalentwicklung ertüchtigt werden (Interview 5).

Weitere Instrumente

An zahlreichen Institutionen werden weitere Instrumente eingesetzt, allerdings jeweils so vereinzelt, dass dazu verallgemeinernde Aussagen nicht zu treffen sind. Genannt wurden bzw. recherchiert werden konnten: Portfolioanalysen, Zielvereinbarungen, Mitarbeitergespräche, Beteiligung an Rankings, Qualitätscontrolling, Stärken-Schwächen-Analysen. Zur Balanced Scorecard wird angemerkt, dass vieles nicht quantifizierbar sei und daher Methoden der qualitativen Sozialforschung erforderlich wären, um qualitative Indikatoren zu messen, „d.h. das Problem ist noch nicht zufriedenstellen gelöst“. Eine FH nutzt ein Kennzahlensystem „analog zu BSC“, wobei die Kennzahlen der Wissensbilanz der österreichischen Universitäten herangezogen werden. Leistungsorientierte Mittelvergabe und Vergütung wird an einigen Einrichtungen angestrebt, scheint aber kein vordringliches Anliegen zu sein. Eine FH beantwortet die Frage danach mit: „Nein – unsere Budgets sind dazu zu knapp!“ Benchmarking ist an einigen Einrichtungen in der mittelfristigen Planung. (Schriftliche Befragung, Interview 1) Auf Wissensbilanzen werden wir unten zu sprechen kommen.¹²⁷

4.2.2. Qualitätsmanagement-Systeme

Wie bereits mehrfach erwähnt, verlangt der Gesetzgeber an den einzelnen Fachhochschulen die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, d.h. die Einzelinstrumente müssen in einer sinnvollen Weise aufeinander bezogen und verbunden werden. Dabei ist es möglich, sich entweder auf elaboriert vorliegende konzeptionelle Entwürfe – DIN ISO, TQM, EFQM¹²⁸ – zu beziehen oder aber ein eigenes systematisiertes Konzept zu erarbeiten.

Konzipierung und Implementation

Ein häufig gewählter Weg, das interne Qualitätsmanagement zu organisieren, ist die Anknüpfung an die schon erwähnte *mission* oder Vision. Abgeleitet wird aus der Mission/Vision zunächst ein Leitbild, welches die abstrakten Ziele auf Handlungsorientierungen für die Mitarbeiter/innen und Studierenden herunterbricht und damit Qualitätskriterien an die Hand gibt. Derart „kommt dem Leitbild zentrale Bedeutung für die Ausrichtung des Qualitätssicherungssystems zu“ (Hackl et al. 1997: 151). Eine ganze Reihe der auf den FH-Homepages veröffentlichten Leitbilder enthalten einen Hinweis auf „kontinuierliche Verbesserungsprozesse“, die angestrebt werden.¹²⁹

An vielen Institutionen werden diese im Leitbild fixierten Handlungsorientierungen weiter konkretisiert, indem für alle wichtigen Prozesse Prozessbeschreibungen erstellt werden, die häufig Teil des QM-Handbuches sind. Für die Formulierung der Prozesse werden meist Arbeitsgruppen, die sich mit

¹²⁷ Punkt 4.2.3. Informationen, Daten, Indikatoren und ihre Nutzung

¹²⁸ vgl. oben Punkt 2.4. QM-Systeme

¹²⁹ z.B. FH Salzburg: <http://www.fh-sbg.ac.at/Leitbild.17.0.html>; FH St. Pölten: http://www.fh-stpoelten.ac.at/wiruns/referatqm/index_html; IMC FH Krems: <http://www.imc-krems.ac.at/IMC/Uni/Content/uns/mission/qualitaetspolitik/>; FH Oberösterreich: <http://www.fh-ooe.at/> [Zugriffe 1.11.2006]

der Materie sehr gut auskennen, eingesetzt; für kleinere Prozesse übernimmt dies eine Person allein. Für alle Prozesse werden Prozessverantwortliche bestimmt. Die vorformulierten Prozesse werden zunächst offen diskutiert und sinnvolle Anmerkungen durch die Verantwortlichen eingearbeitet. Der ausformulierte Prozess wird dann meist von einem hochschulweiten Gremium (Senat oder ähnliches, je nach Gestaltung der Institution) verabschiedet, um ihn so für alle verbindlich zu machen.

In einem der Fragebögen wurde der Inhalt der Prozessbeschreibungen folgendermaßen beschrieben: „Jeder Teilprozess ist in seinem Workflow, mit seinen Akteuren und den Ergebnissen beschrieben. Jeder Teilprozess setzt sich Ziele (u.a.) hinsichtlich Qualität und Kundenzufriedenheit. Gemessen wird die Zielerreichung mittels interner und externer Befragungen“ (Schriftliche Befragung). Andernorts wird jeder Teilprozess jährlich mit einer Zieldefinition versehen: „jeder Teilprozess-Owner (setzt sich) in Abstimmung mit der obersten Führung (zumeist) quantifizierbare Ziele (= Soll-Wert). Der Grad der Zielerreichung wird periodisch gemessen; danach werden ggf. Steuerungsmaßnahmen abgeleitet“ (Schriftliche Befragung).

Oft sind die Beschreibungen nach verschiedenen Aufgaben gegliedert (etwa Führung/Verwaltung, Lehre/Studium, Forschung/Entwicklung, Kommunikation/Kontakte). Diese enthalten z.B. die Prozessverantwortlichen, -durchführenden und -adressaten, die jeweiligen Aufgaben (teilweise mit Terminen versehen), Stärken und Schwächen des Prozesses sowie zentrale Dokumente. Damit wird dem Trend weg von der Output-Kontrolle hin zur Prozessoptimierung entsprochen. Stärken/Schwächen-Benennungen dienen der Review und ggf. der Reformulierung des Prozesses nach einer gewissen Zeit. Verschiedentlich wird auch berichtet, dass die Prozessbeschreibungen mit der Möglichkeit verbunden werden, zusätzliche Maßnahmenvorschläge (was sollte noch aufgenommen werden, wie kann man den Prozess umsetzen etc.) zu formulieren. Allerdings führt dies häufig zu einer kaum noch zu bewältigenden Flut von Vorschlägen (Interview 4).

Vorteile dieser klaren Prozessdefinitionen sind einerseits die Entlastung bei Routineaufgaben durch Standardisierung (es wird nun die Checkliste abgearbeitet), andererseits die klare Verantwortlich- und vor allem Zuständigkeit (bei der Prüfungsanmeldung etwa weiß der/die Studierende genau, an wen man sich mit welchen Fragen zu wenden hat). Zudem können auf diese Weise erreichte Verbesserungen festgehalten und somit institutionalisiert werden, d.h. sie werden in bestimmtem Maße unabhängig von dem konkreten Wissen einzelner Personen.

Unterschiede zwischen den einzelnen FHs gibt es in der Breite der abgedeckten Prozesse, der Detailgenauigkeit, der Gestaltung der Kommentar- und Verbesserungsmöglichkeiten, der Zugänglichkeit dieser Dokumente (alle Hochschulangehörigen oder nur die Prozessverantwortlichen und -durchführenden) und der technischen Umsetzung (sehr gute Erfahrungen wurden mit einer einfachen Web-Programmierung mit Word-Dokumenten gemacht, es gibt aber auch aufwändigere spezielle Software-Anwendungen). Einige Einrichtungen streben für die Zukunft an bzw. sind gerade dabei, diese Prozesse zusätzlich mit Indikatoren über den Grad ihrer Umsetzung bzw. Einhaltung zu unterlegen. Dies ermöglicht die Einbindung der Prozessbeschreibungen in ein intranet-basiertes Prozessmanagement-System, welches eine kontinuierliche Berichterstattung über die umgesetzten Prozesse und lenkendes Eingreifen erlaubt (Interview 4).

Umfassende QM-Systeme wie TQM oder EFQM dienen in einigen Einrichtungen als Orientierungsmarken, auf die hin das interne QM ausgebaut werden soll. Bei der Einführung solch umfassender QM-Systeme sind die österreichischen Fachhochschulen noch am Anfang, allerdings sind einige Hochschulen ISO-zertifiziert. Die Darstellungen auf den Webpages einiger Einrichtungen, die das Vorhandensein eines etablierten TQM-Systems suggerieren, scheinen ein etwas zu positives Gesamt-

bild zu vermitteln. Hier wird das Label TQM offenkundig auch als ‚Werbemittel‘ nach außen genutzt. Soweit eine generelle Orientierung an TQM oder EFQM erfolgt, wird sich meist relativ pragmatisch auf das Sinnvolle beschränkt, ohne an starren Modellvorgaben festzuhalten. In einem Gespräch wurde dies als „Rosinen herauspicken“ charakterisiert (Interview 2). Eine Fachhochschule gibt an, sich bewusst dagegen entschieden zu haben, ein „bestimmtes QM-Methodensystem vollständig zu übernehmen, weil etwa TQM oder QFD¹³⁰ nicht vollständig auf die Situation einer FH übertragbar“ seien (Schriftliche Befragung). Vielfach werden die übergreifenden Systeme als externe Checklisten eingesetzt, um zu sehen, wo Qualitätsverbesserungen ansetzen könnten, und um Stärken und Schwächen zu identifizieren.

Die teilweise schon geschehenen ISO-Zertifizierungen bestimmter Hochschulteilbereiche werden als vorteilhaftes Nebenprodukt mit Werbewirkung nach außen gesehen (Interview 4), selten aber als eigenständiges Ziel. Als Problem werden die relativ hohen Kosten einer Zertifizierung benannt. Aus diesem Grund überlegt auch zumindest eine Institution, die Zertifizierung eventuell nicht weiterzuführen. Als großer Vorteil der Zertifizierung wird der Besuch externer Gutachter/innen, die das Gesamtsystem unter die Lupe nehmen, genannt. Dies sei meist ausgesprochen fruchtbar, denn man habe selbst immer gewisse blinde Flecken. Allerdings sei hierbei die Qualität der Gutachter/innen von entscheidender Bedeutung – und nicht immer befriedigend. (Schriftliche Befragung)

Hochschulspezifische Anpassungen der aus der Industrie stammenden Modelle werden von allen Gesprächspartnern als notwendig erachtet und auch in der schriftlichen Befragung mehrfach erwähnt (wobei viele der QM-Beauftragten an den Einrichtungen Erfahrungen mit QM aus der Industrie mitbringen). In zwei Fällen wurde allerdings darauf hingewiesen, dass es vom Prozesszugang her im Grunde keine Unterschiede zwischen Industrie und Hochschule gebe, sondern allein durch die Charakteristika der Kernprozesse Lehre und Forschung (Interview 2 und 4). In einem Gespräch wurde Letzteres expliziter betont: „Für Wissenschaft braucht man Freiheit und Offenheit“ (Interview 3).

Eine wichtige Anpassung der QM-Modelle betrifft die Definition der ‚Kunden‘. Die meisten Einrichtungen sind sich darin einig, dass der klassische Kundenbegriff für ihre Studierenden nicht passe. Die Studierenden werden vielmehr als Beteiligte, als „Partner“ gesehen, die sich auch selbst aktiv in den Lehr- und Lernprozess mit einbringen müssen. Zweimal wurde explizit darauf hingewiesen, dass die neuen ISO-Normen für Dienstleistungsbereiche die notwendige Flexibilität aufweisen würden, die für eine Anwendung im Fachhochschulbereich notwendig sei. Eine FH, die bereits seit 1997 zertifiziert ist, berichtet: „Vor allem die alte Norm (9001:1994) war zu starr und nicht gut auf unsere FH übertragbar. Durch die Revision (9001:2000) und die Umstellung auf ein prozessorientiertes QMS war

¹³⁰ QFD (Quality Function Deployment, sinngemäss übersetzt: „Aufmarsch der Qualitätsmerkmale“) ist eine zu Beginn der siebziger Jahre in Japan entwickelte Qualitätsmethode zur Ermittlung der Kundenanforderungen und deren direkter Umsetzung in die notwendigen technischen Lösungen. Es ist ein systematischer Weg, der sicherstellt, dass die Festlegung der Produktmerkmale durch die Entwicklung und die anschließende Auswahl der Produktionsmittel, Methoden und Kontrollmechanismen ausschließlich von den Anforderungen der zukünftigen Kunden bestimmt werden. Der strategische Ansatz ist die Trennung der Kundenanforderungen (WAS) von den technischen Lösungsmerkmalen (WIE). So soll verhindert werden, dass ohne genaue Kenntnisse der Kundenanforderungen sofort Produktmerkmale festgelegt werden. Die meist sehr groben, vagen Äußerungen der Kunden müssen in definierte, aussagefähige und weitgehend messbare Kundenanforderungen (Kundenbedürfnisse) umgewandelt werden, ohne sie dabei zu verfälschen. Unterschieden wird oft in: (a) Basisanforderungen (oft nicht ausgesprochen, werden vorausgesetzt), (b) Leistungsanforderungen (werden genannt, sind meist messbar) und (c) begeisternde Anforderungen (oft nicht genannt, nur als Bedürfnis angedeutet – werden als Überraschung gewertet, entscheiden über Verkaufserfolge). (Streckfuss o.J.)

die Übertragbarkeit viel einfacher“ (Schriftliche Befragung). Die Vorbehalte auf Grund der schlechten Erfahrungen mit den alten (Industrie-)Normen seien damit nur noch begrenzt aktuell (Interviews 4, 5).

An einer FH heißt es hingegen, man habe bewusst keine Zertifizierung nach ISO angestrebt, „da dieses Verfahren sehr dem Verfahren der externen Evaluierung des FHR (Selbstevaluierung, Evaluierung durch externes Reviewteam, Follow-up-Verfahren) ähnlich ist“, die ISO-Zertifizierung nicht Qualität, sondern das Vorhandensein eines QM-Systems messe, was bereits vom FHR geprüft werde; überdies sei die ISO-Zertifizierung kostenintensiv, und es sei „kein Wettbewerbsvorteil durch Zertifizierung im Hochschulsektor zu erwarten“ (Schriftliche Befragung).

Entsprechend der gesehenen Notwendigkeit einer gewissen Anpassung wird die Auswahl eines spezifischen Systems meist damit begründet, dass es die notwendige Flexibilität aufweise.¹³¹ Dieses Argument kann offenkundig im Prinzip für alle Systeme angeführt werden; es ist insofern kein sehr guter Indikator für deren Unterscheidung. Allerdings hat in der allgemeinen Wahrnehmung das EFQM-Modell insgesamt doch die größte Affinität zum Hochschulbereich:¹³² „Dieses Modell entspricht in seiner Offenheit den Bedürfnissen der einzelnen Studiengänge nach einem System, das auf der einen Seite hilfreiche Unterstützung zur Qualitätssicherung und -entwicklung bieten soll, auf der anderen Seite aber genug Freiraum für individuelle Gestaltungen lässt“ (FH Technikum Kärnten 2006: 1). Hier ist auch eine Verbindung von EFQM und Wissensbilanz geplant:

„Für die einzelnen Schwerpunkte (Führung, Mitarbeiter, Politik etc.) werden jeweils Leitsätze formuliert, die die Qualitätsphilosophie ... konkretisieren. Die in der Wissensbilanz als relevant festgelegten Kennzahlen werden in das QM-Modell als Ergebniskennzahlen aufgenommen“ (FH Technikum Kärnten o.J.).

In einigen Fällen gründet sich die Auswahl eines Systems auch eher auf Zufälle, wie z.B. Vorerfahrungen der jeweiligen QM-Beauftragten, oder die Gründe sind schlichtweg nicht (mehr) bekannt. Aus der FH Technikum Kärnten wird berichtet, dass die Mitglieder des dort existierenden QM/QE-Ausschusses eine eigene Fortbildung zum EFQM-Modell wünschten, worauf eine solche für das Studienjahr 2005/06 organisiert werden sollte (Frick 2005: 3).

Andere Einrichtungen sehen eine Orientierung an TQM bzw. EFQM nicht als sinnvoll an. Sie versuchen vielmehr, auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen die primär in den Studiengängen entwickelten Qualitätsinstrumente zusammenzuführen, vorsichtig aufeinander abzustimmen und, wo möglich, zu verschlanken. Die FH Salzburg hat ihr QM-System an dem St. Galler Konzept des „Integrierten Qualitätsmanagement“ (IQM) (Seghezzi 2003) ausgerichtet.

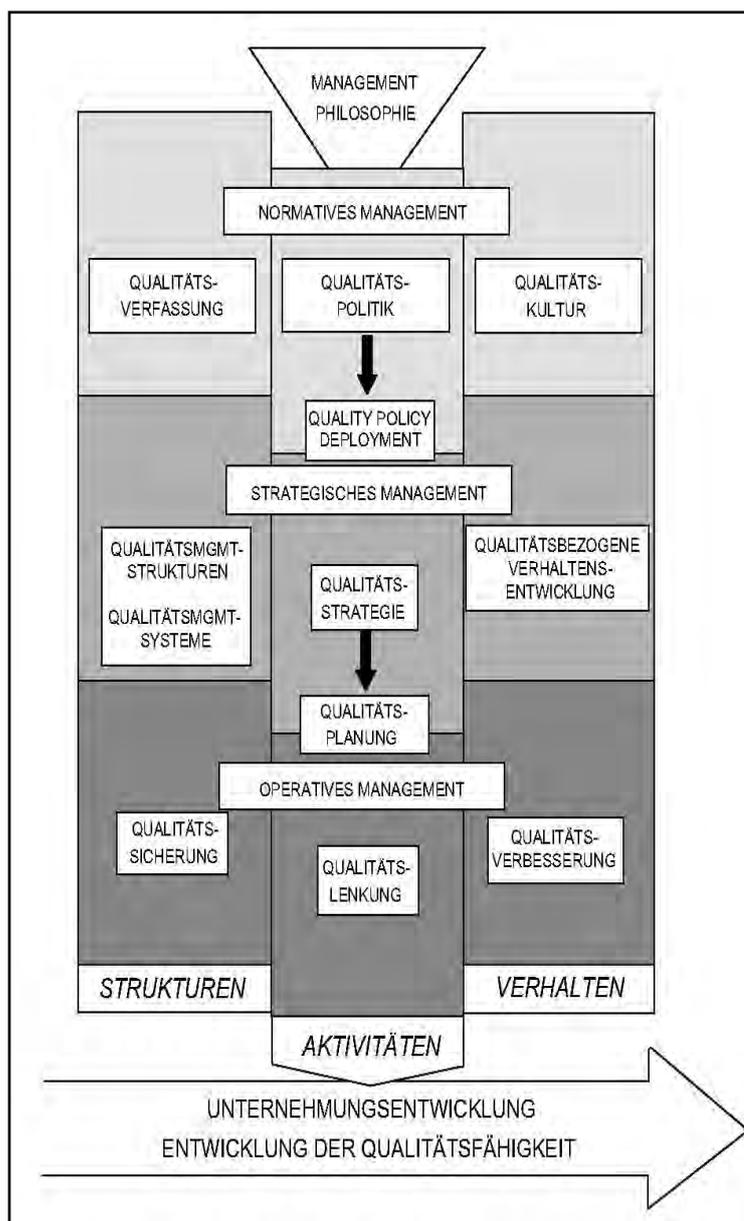
Dieses Konzept betrachtet QM als *ein* Steuerungselement im betriebswirtschaftlichen Spannungsviereck aus Kosten, Zeit, Menge und Qualität. Es ist als Teilkonzept in Bezug auf das übergeordnete „St. Galler Management-Konzept“ (zuletzt Bleicher 2004) entwickelt worden, gleichwohl auch selbstständig einsetzbar. IQM ist nicht als konkurrierendes Konzept zu anderen QM-Modellen gedacht. Es soll vielmehr durch die Ganzheitlichkeit und Universalität des zugrundeliegenden St. Galler Management-Konzepts sicher stellen, dass andere Modell wie ISO-Zertifizierung oder EFQM-Excellence-Modell gleichfalls eingebaut werden können. Es wird also als „Integrationsrahmen“ verstanden, „durch welchen Qualität und Qualitätsmanagement in die Betriebswirtschaftslehre eingebettet“ werden (Seghezzi 2003: 8). Es ist als Modell dem St. Galler Management-Konzept nachgebaut, d.h. wie dieses wird es als dreidimensionales Gebilde dargestellt: mit drei Ebenen als erster, drei Säu-

¹³¹ „Die Hochschulen benötigen ihre Freiheit in der Konzeption und Gestaltung ihrer Prozesse“ (Schmidinger/Kohler o.J.: 6).

¹³² Temple (2005) sieht darin allerdings eher eine „latest management fad“.

len als zweiter und der im Zeitablauf stattfindenden Unternehmensentwicklung als dritter Dimension (Übersicht 20).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Qualität einer Hochschule nicht allein durch das Qualitätsmanagement bestimmt wird. In der allgemeinen Einschätzung der interessierten Gesprächspartner haben externe Entwicklungen einen sehr viel größeren Einfluss als die eigenen Bestrebungen in dieser Richtung. Ein zentraler Faktor ist hierbei die Ressourcenausstattung, die staatlicherseits, bei einem insgesamt wachsenden Betrag, pro Kopf sinkt. Als ein weiterer wichtiger Faktor wurden mehrfach die Menschen selbst erwähnt: „People matter“, wie es ein Gesprächspartner ausdrückte. Dies gilt einerseits für die Angestellten, andererseits aber auch für die Studierenden, die ein sehr unterschiedliches Eingangsniveau mitbringen können. Die Qualität der Lehrprozesse an den Hochschulen bestimmt sich daher weniger über das Ausgangsniveau der Studierenden als über die Differenz zwischen Ausgangs- und Eingangsniveau.¹³³



Übersicht 20: St. Galler Konzept Integriertes Qualitätsmanagement (Quelle: Seghezzi 2003: 7)

Steuerungserfahrungen in der Einführungsphase

Steuerungswirkungen des QM lassen sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen festmachen: direkt in einem veränderten Handeln der Akteure und indirekt in einer verbesserten Qualität. Entfaltet die Steuerung die gewünschten Effekte, so sollte es idealerweise so sein, dass aus verändertem Handeln eine bessere Qualität resultiert. Dies ist freilich nicht immer der Fall, da es nichtintendierte Folgen, sowohl positiver als auch negativer Art, geben kann: In komplexen Systemen – wie einer Hochschule mit ih-

¹³³ Wie schwierig der Einfluss der Hochschulen darauf aber zu analysieren ist, zeigen Pascarella/Terenzini (2005) in ihrem Forschungsüberblick.

ren diffus determinierten Kernprozessen Lehren, Lernen und Forschen – lassen sich niemals sämtliche Kausalitäten berücksichtigen. Überdies handelt es sich bei den Leistungen einer Hochschule um Dienstleistungen:

„Die Wirkungen einer Dienstleistung sind oft nicht gegenständlich sichtbar, oft schwer kommunizierbar, und zahlreiche Akteure mit je unterschiedlichen Zielsetzungen bestimmen durch ihr Handeln die Qualität entscheidend mit. Die wahrgenommene Qualität einer Dienstleistung ist folglich keine objektive, sondern eine relationale Eigenschaft, ein mehrdimensionales Konstrukt, das von außen an die Dienstleistung zum Zwecke der Beurteilung herangetragen wird. (...) Qualitätsaussagen über Hochschulleistungen sind somit Werturteile. (...) Als pragmatische Forderung an ein Qualitätsmaß können nur eine nach methodologisch-methodischen Standards erfolgte Ableitung und ein im ‚Kreis der Experten breit getragener Konsens‘ über die Güte des Qualitätsmaßes aufgestellt werden“ (Bayer 2004: 131f.; mit Verweis auf Kromrey 2000).

Da sich also die Steuerungsziele, das Handeln der Akteure und die Qualitätsverbesserung nicht umstandslos eins zu eins ineinander übersetzen lassen, müssen die Ebenen getrennt betrachtet werden.

Was die Veränderung des Handelns durch das Qualitätsmanagement angeht, so sind die befragten Qualitätsbeauftragten recht optimistisch. Die Hochschulleitungen hätten in der Regel ein sehr offenes Ohr für die Belange der Qualitätssicherung und -verbesserung; die Ressourcenausstattung wird meist als angemessen empfunden. In vielen Fällen werde auf Qualitätsdefizite sofort reagiert. So wurde berichtet, dass für Kurse mit hoher Durchfallquote umgehend Sommerkurse organisiert wurden, um den Studierenden eine Verzögerung im Studium zu ersparen, oder dass Lehrende mit unzureichenden didaktischen Fähigkeiten zügig ersetzt wurden.

Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass das QM nur ein „Rädchen unter vielen“ sei. Trotz der großen Offenheit der Leitungsebene könnten nicht alle Vorschläge umgesetzt werden. Häufig würden die Ergebnisse und Vorschläge des QM vor allem als allgemeine Hintergrundinformationen genutzt, um Entscheidungen zu treffen, ohne dass eine direkte Steuerungswirkung festzumachen sei. In einem Falle wurde dies sogar als Vorteil gewertet, da durch die gewisse Entkopplung von Qualitätsmanagement und direkter Steuerung Ängste bei einigen Mitarbeiter/inn/en vor Konsequenzen gemindert würden (Interview 1).

Dies verweist auf die Konsequenzen des QM für das Handeln der einzelnen Akteure. Eine mögliche Steuerungswirkung ist, eine Qualitätskultur zu etablieren. Entsprechend wiesen verschiedene Gesprächspartner/innen darauf hin, dass es ein zentrales Ziel sei, den Qualitätsgedanken bei allen Hochschulangehörigen zu verankern. Wichtig sei es dabei, klarzumachen, dass nicht das Qualitätsmanagement, etwa in Form der Stabsstelle, für die Qualität verantwortlich sei, sondern jede/r Einzelne (Interview 2). Inwieweit sich dies in den Köpfen aller Beteiligten festsetzt, ist ohne eine eigene empirische Erhebung schwer zu sagen.¹³⁴ Die Einschätzung der QM-Beauftragten ist hier, dass man sich noch am Anfang befinde, die meisten Betroffenen aber gerade diese persönliche Verpflichtung zur Qualitätsorientierung, die ansonsten eine gewisse Freiheit garantiere, als sinnvoll ansehen. Wichtig sei, dass die Institution nicht vorgibt, was gemacht werden soll, sondern lediglich, wie es gemacht werden soll.

Zur Einschätzung der QM-Systeme durch die Mitarbeiter/innen werden ebenfalls positive Erfahrungen berichtet. Schon das Wissen über die Messung/Kontrolle („Awareness“) verändere das Verhalten. Allerdings bestehe hier auch die Gefahr, dass lediglich das Verhalten an die erhobenen Indikatoren angepasst werde, es aber nicht insgesamt zu einer Verbesserung der Qualität komme. Die Prozessbeschreibungen garantierten den Mitarbeiter/innen und Partnern (Wirtschaft etc.) Sicherheit und Transparenz und sorgten für Standardisierung und Vereinfachungen (Interviews 2, 4). Positive Effekte

¹³⁴ siehe auch den folgenden Abschnitt zur Akzeptanz des QM

habe auch eine klare Personalentwicklung, die den Mitarbeiter/innen eine gewisse Zukunftsplanung ermögliche und Karriereaussichten eröffne (Interview 3).

Deutlich schwieriger einzuschätzen ist für die Befragten die Wirkung des QM auf die Qualität der Hochschulen selbst. In praktisch allen Fällen wurde darauf hingewiesen, dass man hierzu noch nichts wirklich Substanzielles sagen könne. Der wichtigste Grund hierfür ist, dass sich in den meisten Fällen das QM noch in der Einführungsphase befindet. Ein Gesprächspartner schlug drei plausible Stufen vor (Interview 2): Aktuell sei man in der Aufbau-Phase; daran müsse sich die Implementierung („mit Leben erwecken“) anschließen; den Abschluss würden kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) bilden; erst hier seien die Steuerungswirkungen tatsächlich kontrollierbar – soweit sei man aber noch nicht (ebd., ähnlich auch Interviews 1, 4, 5). Es gibt also bei den befragten Einrichtungen bisher in keinem Fall ein wirkliches Controlling über die Steuerungswirkungen des QM.

Weitergehende Wirkungen auf die Qualität der Hochschule können daher nur grob eingeschätzt werden. Die Meinung der Befragten ist hier insgesamt leicht positiv, aber meist noch ambivalent. In einem Interview hieß es: „Es fängt eventuell an zu fruchten, aber nicht wirklich messbar ...“ (Interview 1). Auch andere Einrichtungen berichten zwar die oben bereits erwähnten Vorteile, sehen sich jedoch erst am Anfang einer stärkeren Durchdringung mit der Qualitätsorientierung. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da Qualitätsbildungsprozesse immer eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen und zudem die Einführung des QM noch nicht sehr lange zurückliegt.¹³⁵

Oben wurde darauf hingewiesen, dass das Qualitätsmanagement durchaus auch nichtintendierte Folgen haben kann. Hier scheint es eine noch nicht voll entwickelte Sensibilität für mögliche Probleme zu geben. Bisher waren vor allem die gewünschten Effekte der Qualitätsanstrengungen im Blick. Lediglich über einen drohenden Formalismus, der sich u.a. in einer übermäßigen Papierproduktion niederschlagen könne, wurde an verschiedenen Stellen berichtet. Einmal wurde auch auf die Gefahr eines Flexibilitätsverlustes und einer fehlenden Profilbildung bei den Lehrenden hingewiesen, die durch zu rigide Vorgaben der Hochschule drohten. In Zukunft sollten daher auf breiterer Ebene weitergehende, insbesondere negative, Effekte berücksichtigt und kontrolliert werden, um somit den tatsächlichen „Netto-Nutzen“ bestimmen zu können.

Ein mögliches Beispiel: Haben die Durchfallquoten innerhalb eines Seminars mögliche negative Konsequenzen für den Lehrenden, so kann dies dazu führen, dass er/sie das Anspruchsniveau herunterfährt. In der Statistik erscheint dies als eine „Verbesserung“ (weniger Durchfallende), aber insgesamt leidet die Qualität der Ausbildung darunter. Mögliche Nebeneffekte sind allerdings nicht immer so leicht zu erkennen und zu kontrollieren wie in diesem Fall.

Akzeptanz des Qualitätsmanagements

Qualitätssicherungsmaßnahmen lassen sich nicht gegen, sondern nur mit der Unterstützung der Mitarbeiter/innen sinnvoll umsetzen (Newton 1998: 17). Daher ist die Akzeptanz der Maßnahmen eine notwendige Voraussetzung für ein gelingendes QM. Qualität kann u.U. von oben geplant werden, muss aber immer durch die jeweiligen Mitarbeiter/innen vor Ort erzeugt werden.

Die Akzeptanz des QM durch Mitarbeiter/innen und Studierende wird je nach FH etwas unterschiedlich eingeschätzt. Über offenen Widerstand wird auch berichtet, doch ist dies eher selten:

¹³⁵ Auch Schmidinger/Kohler (o.J.: 6) sehen als Fazit europäischer Erfahrungen, dass „der Aufbau von Qualitätsmanagementprozessen vor allem Zeit benötigt und nicht von idealtypischen Systemen oder Prozessen ausgegangen werden darf“.

„zentrales Problem ist die vollständige Akzeptanz des prozessorientierten QM-Systems unter allen MitarbeiterInnen der FH. Das Verhältnis von 20 (volle Akzeptanz des QM-Systems) : 60 (QM-System wird als lästige Pflichtübung angesehen, aber zumindest akzeptiert) : 20 (QM-System wird offen abgelehnt) konnte in letzter Zeit nicht signifikant verbessert werden. Das ist auch ein Ressourcenproblem des Q-Managers.“

An einer anderen FH werden drei Problempunkte genannt: „allgemeine Problematik, dass QM häufig mit Kontrolle assoziiert wird und sich daraus ein Widerstand ergibt; mangelnder Veränderungswille – in der Persönlichkeitsstruktur verankert; hoher Aufwand, zum bereits arbeitsintensiven Alltag“.

„Bei unserem EFQM-Implementierungsprozess wird es noch einige Zeit brauchen, bis die Akzeptanz in vollem Umfang bei allen MitarbeiterInnen gegeben ist. Im Bildungsbereich ist auch der Umgang mit den Begriffen ‚Kunde, Produkt bzw. Mitarbeiter‘ hinsichtlich klarer Trennung und gleichem Verständnis nicht so einfach.“ (Schriftliche Befragung)

Die Mehrheit der Befragten geht von etwa einem Drittel der Hochschulangehörigen aus, welches das QM uneingeschränkt unterstütze, ein weiteres Drittel sehe darin ein notwendiges Übel oder stehe ihm indifferent gegenüber, und ein letztes Drittel sei mehr oder weniger skeptisch eingestellt. In einem Fall wurde berichtet, dass frühere Versuche vor einigen Jahren, QM-Systeme an einzelnen Standorten zu etablieren, auf Grund fehlender Unterstützung gescheitert seien (Interview 5).

Allerdings ist es auch eine Wahrnehmung bei den zentralen Stellen, dass viele QM-Instrumente von den Mitarbeiter/inn/en bereits selbstverständlich eingesetzt werden, ohne dass sie unter der Rubrik „Qualitätssicherung und -entwicklung“ eingeordnet werden. Rechnet man diese Instrumente, die bereits als fest etabliert gelten können, hinzu, so ist die Akzeptanz insgesamt etwas höher einzustufen. Dennoch wurden von verschiedenen GesprächspartnerInnen, gerade an Institutionen mit einem relativ weit ausgebauten QM-System, gewisse Klagen über eine drohende Bürokratisierung laut: „Bloß keine Prozesse und Formulare mehr“ (Interview 1). Gleichzeitig wurde aber berichtet, dass die Akzeptanz über die Jahre bereits deutlich besser geworden sei. Ob dies allerdings auf eine wachsende Unterstützung in Folge sichtbarer Vorteile oder auf einen Gewöhnungseffekt zurückzuführen ist, blieb unklar.

Die Unterschiede in der Akzeptanz verteilen sich nicht auf alle Hochschulangehörigen gleich. So schätzen externe Lehrbeauftragte den Aufwand im Vergleich zum Nutzen offenbar etwas höher ein (Interview 4), während sich gerade in der Administration die größte Offenheit findet (Interview 1).

Als mögliche Gründe für eine fehlende Akzeptanz werden in erster Linie die Angst vor Transparenz (weil man nicht wisse, wo man steht), die Angst vor Veränderungen generell und die Angst vor Bürokratisierung (der Nutzen des QM wird nicht unbedingt gesehen) genannt. Viele Hochschulangehörige befürchten auch eine Einengung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten durch ein zu rigides Qualitätsmanagement. (Schriftliche Befragung) In diesem Zusammenhang wurde in einem Interview auch darauf hingewiesen, dass eine zu starke Steuerungswirkung des QM eventuell gar nicht wünschenswert sei, weil die Mitarbeiter/innen ansonsten negative Konsequenzen befürchten müssten (Interview 1).

Ein weiterer Grund für eine ablehnende Haltung sind schlechte Vorerfahrungen, sei es innerhalb oder außerhalb der Hochschulen. Insbesondere alte DIN-ISO-Versionen rufen anscheinend bei vielen ungute Erinnerungen wach. Hier meinte indes ein Gesprächspartner, dass dies nicht an der alten DIN ISO liege, sondern an einem falschen Verständnis bzw. falscher Umsetzung (Interview 5). In einem Fall hat ein QM-Beauftragter daher als eine seiner ersten Aktivitäten zu Beginn der neuen Tätigkeit die formalen Anteile des an der Hochschule bestehenden Systems deutlich zurückgefahren (Interview 1).

Möglichkeiten der Akzeptanzverbesserung werden einhellig in der offenen und intensiven Kommunikation, Information und Diskussion gesehen. Die Überzeugungsarbeit verlangt das Gespräch und

den Dialog mit den betroffenen Personen. Darüber hinaus sollte das System offen für Kritik sein und klare Regelungen bieten, die für alle gelten. Die Verbindlichkeit – dies beinhaltet auch eine gewisse Stabilität der Regelungen – ist ein wichtiger Aspekt. Um ein solches System zu erhalten, scheint ein gesunder Mix aus Top-down- und Bottom-up-Ansatz am besten geeignet: Die Mitarbeiter sollen die Möglichkeiten der Mitgestaltung haben, aber sowohl die Diskussion vor der Implementation als auch die verpflichtende Durchsetzung anschließend muss von oben her gewährleistet werden.

Umstritten ist die Einschätzung, ob der Einsatz flexibler Instrumente für die Gewinnung von Akzeptanz von Vorteil ist. Einerseits könne etwa die Möglichkeit, die eigene Lehrveranstaltung über eine selbst gewählte Methode auszuwerten, die Akzeptanz für eine Evaluation erhöhen. Andererseits könne dies zu mangelnder Vergleichbarkeit und Verbindlichkeit führen. Zudem bestehe das Problem, dass dies in der einen oder anderen Weise ausgenutzt wird.

Positiv wirke sich das Anknüpfen an bereits Vorhandenes aus. Durch die Verzahnung mit bereits Etabliertem werde der Eindruck einer neuen Belastung minimiert (Interviews 1, 2). Die damit einhergehende Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem QM-System lassen sich für einen Teil der Mitarbeiter/innen auch dadurch erreichen, dass bei deren Neueinstellung das System direkt vorgestellt wird (Interview 4)

Der Zusammenhang zwischen externem und internem QM

Von den befragten zentralen QM-Beauftragten wird das FHR-Modell der Evaluation und Akkreditierung, hier verkürzt als externes QM bezeichnet, fast durchweg positiv bewertet.¹³⁶ Allerdings hatten einige Gesprächspartner noch keine eigenen direkten Erfahrungen damit machen können. Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen sind mehrere der Qualitätsbeauftragten noch nicht sehr lange im Amt. Zum anderen haben sich die externen Evaluationen und die Akkretierung bisher vor allem auf der Studiengangsebene abgespielt, wobei die zentralen QM-Beauftragten meist gar nicht intensiv mit eingebunden waren. So werden die Selbstreports in der Regel allein von den Studiengängen erstellt; Begleitung und Prozesscontrolling von Evaluation und Akkreditierung durch den Q-Manager gibt es nur ausnahmsweise (z.B. FH Salzburg).

Die Evaluationsberichte des Peer-Review-Verfahrens werden in den meisten Fällen sehr ernst genommen, und es wird versucht, die dort zur Sprache gekommenen Verbesserungsvorschläge möglichst schnell umzusetzen. Schmidinger/Kohler (o.J.: 5) berichten allerdings: „Die Evaluierungserfahrungen der AQA zeigen, dass potentielle Lerneffekte im Zuge von Selbstdokumentation und -beurteilung zu wenig genutzt werden und hochschulinterne Follow-up-Prozesse eher als Endpunkt von Verfahren denn als Teil des Qualitätskreislaufs gesehen werden“. Im Grunde sollten die Evaluationen, so ein Gesprächspartner, als eine Art externes Audit interpretiert werden. Zu sehen sei weniger der Kontroll-Aspekt als vielmehr der Nutzen, der sich daraus gewinnen ließe (Interview 5). Auch das Problem effizienten Ressourceneinsatzes wird thematisiert: An der FH Technikum Kärnten wird als explizites Ziel

¹³⁶ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch bereits Schelling (1999) in seinem Bericht zu einem „Monitoring der Implementierungsphase des Peer-Review an österreichischen Fachhochschul-Studiengängen“, in welchem neben StudiengangsleiterInnen auch Peers befragt wurden. Die Befragten sind sich ohne eine einzige negative Äußerung darin einig: „Der Peer-Review ist ein geeignetes Instrument zur Evaluierung von Fachhochschul-Studiengängen“ (Schelling 1999: 77). Darüber hinaus wird festgehalten: Wichtig sei eine umfassende Information über den FH-Sektor für Peers aus dem Universitätsbereich; es sei sinnvoll, dass die Peer-Groups (vier Mitglieder) heterogen zusammengesetzt sind, sie sollten dann allerdings einen Group-Leader wählen; drei Tage vor Ort werden als optimal eingeschätzt, Reviews sollten mindestens einen Monat vor Semesterende abgeschlossen sein; eine höhere Standardisierung des Verfahrens wird abgelehnt (ebd.: 76ff.; siehe auch Kozar 1999).

formuliert, „die Fremdevaluationen durch den Fachhochschulrat als Evaluations-Element zu integrieren, um Doppelaufwand zu vermeiden“ (FH Technikum Kärnten o.J.)

Eine gewisse Kritik gab es an der Kompetenz einzelner externer Gutachter/innen. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, dass sich die Peers verstärkt mit der spezifischen Form der Fachhochschulen in Österreich auseinandersetzen sollten. Mindestens eine/r von ihnen sollte Erfahrungen aus dem Bereich mitbringen. Eine höhere Standardisierung des Evaluierungsverfahrens wird abgelehnt (Schelling 1999: 77).

Schwab-Matkovits (2005: 12f.) nennt zusammenfassend Vor- und Nachteile der bisherigen Regelungen. Als besonders wertvolle Erfahrungen im Rahmen des QS-Systems des österreichischen Fachhochschulsektors stuft sie ein:

- die geringe Regelungsdichte im FHStG und das damit freigesetzte Engagement der Bildungsträger;
- die freie Gestaltungsmöglichkeit bei der Wahl des internen Qualitätsmanagementsystems und damit verbunden eine hohe Umsetzungsmotivation;
- das Prinzip der Selbstevaluierung als Basis für ein weiterführendes Peer Review vor Ort;
- die Schaffung einer gemeinsamen Datenbasis (BIS);
- der mehrjährige Zyklus bei der Schaffung von Studiengängen: befristete Genehmigung sowie mehrjährige Finanzierungsverträge mit den Finanziers.

Andererseits sieht sie „das Qualitätssicherungssystem teilweise bereits an Grenzen angelangt“. Daher wäre eine Weiterentwicklung in folgenden Bereichen anzudenken:

- „Die Regelungsdichte, welche abseits des FHStG in Verordnungen und Richtlinien geformt wurde, sollte durchforstet und auf wesentliche Mechanismen beschränkt werden.“
- Das Verfahren der Akkreditierung bzw. die Behandlung der Akkreditierungsanträge dauert in manchen Fällen sehr lange und ist daher auch wettbewerbsverzerrend innerhalb des Universitäts- und Hochschulsektors.
- Die Akkreditierungsrichtlinien sollten mit den Evaluierungsrichtlinien inhaltlich und strukturell in Einklang gebracht werden.
- Die Zusammenführung der institutionellen und studiengangsbezogenen Evaluierung. Durch die große Anzahl teilweise kleiner Studiengänge entsteht eine Ineffizienz der Evaluierung in den Institutionen, d.h. hohe Redundanz und zeitliche sowie kostenmäßige Belastung bei Erhaltern mit vielen Studiengängen.
- Die Studienplatzbewirtschaftung je Studiengang im Rahmen der Förderverträge ist durch die relativ große Anzahl an Studiengängen sehr unflexibel und verwaltungstechnisch sehr aufwändig geworden. Eine Flexibilisierung wäre erforderlich.
- Die Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb (BIS) ist im Prinzip sinnvoll, jedoch teilweise noch wenig aussagekräftig (z.B. Forschung & Entwicklung) bzw. zu detailliert (z.B. Personal). Ein quantitatives sowie qualitatives Indikatorenset, welches europäisches Benchmarking zulässt, hätte Charme.
- Die derzeitigen, von den Erhaltern einzubringenden studiengangsspezifischen Bedarfs- und Akzeptanzstudien sollten durch überregionale, von wissenschaftlichen Institutionen eingebrachte Aspekte unterstützt werden.“

4.2.3. Informationen, Daten, Indikatoren und ihre Nutzung

Aus der Mission/Vision lässt sich, neben Handlungsorientierungen für die einzelnen Mitglieder der Einrichtung, auch eine Strategie zur geplanten Entwicklung in der Zukunft entwickeln. Hieraus hat ei-

ne Minderheit der FHs bereits Kennzahlen abgeleitet, die einen Soll-Zustand (etwa der Internationalisierung, der Auslastung bzw. Größe etc.) angeben. Zum Abgleich mit den Soll-Zahlen werden dann entsprechende Ist-Daten erhoben. Die offenbar werdenden Differenzen zwischen Soll und Ist markieren (Nach-)Steuerungsnotwendigkeiten. Die meisten FHs befinden sich allerdings noch in der Ableitungsphase.

Laufende Datenerhebungen

Generell erheben die FHs bereits heute eine ganze Reihe an Daten und Messzahlen. Bisher wird sich dabei vor allem an den rechtlichen Vorgaben orientiert: Bildungsdokumentationsgesetz (BMBWK 2002) bzw. Bildungsdokumentationsverordnung-Fachhochschulen (BMBWK 2004b) und Verordnung des Fachhochschulrates über die Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb (BIS) (FHR 2004):

- Nach Bildungsdokumentationsverordnung-Fachhochschulen sind zweimal jährlich Daten zu Studierenden, Studien und Studienabschlüssen sowie einmal jährlich Daten zum Personal (Abschlüsse, Beschäftigungsarten, Beschäftigungsverhältnissen, Verwendungen, Funktionen) zu melden.
- Die BIS-Verordnung des Fachhochschulrates fordert eine zusätzlich Datenerhebung und -meldung über Bewerber/innen, Studierende, Personal, zur Studierenden- und Lehrendenmobilität, zu F&E-Projekten sowie zu den Abschlussprüfungen.

Neben den extern abgeforderten Kennzahlen werden aber zunehmend auch solche erhoben, die sich an den Wissensbilanzen orientieren, die für die öffentlichen Universitäten vorgeschrieben sind (vgl. Wissensbilanz-Verordnung: BMBWK 2005a). Im Fokus des Qualitätsmanagements steht dabei vor allem die Lehre, teilweise auch die angewandte Forschung. Ebenso werden von einigen Institutionen bereits komplette Wissensbilanzen erstellt.¹³⁷ An anderen Einrichtungen wird über die Zusammenführung von Soll-Ist-Daten in einer Balanced Scorecard nachgedacht (Interview 4). Insgesamt nimmt die Zahl der erhobenen Daten und verwendeten Indikatoren gegenwärtig praktisch überall zu. Daneben gebe es allerdings auch Prozesse ohne Kennzahlen, da sich „im Bildungsbereich vieles nicht so messen lässt“ (Interview 5). Diese Prozesse werden bzw. sollen über externe Audits kontrolliert werden.

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die effektive Datenerhebung. Verschiedene Einrichtungen berichten, dass die meisten Daten nicht extra erhoben würden, sondern bereits vorhanden seien und lediglich automatisiert zentral zusammengeführt werden müssten. So würde etwa ohnehin jede/r Lehrende Angaben über die Noten in seinen Kursen sammeln. Diese würden gleich in ein vorbereitetes standardisiertes Formular (was zugleich eine Arbeitserleichterung für die Lehrperson sei) eingegeben und die aggregierten Daten über die zentrale Prüfungsstelle aufbereitet an die Hochschulleitung weitergeleitet (z.B. Interview 3). Umgekehrt würden viele der gesammelten Daten dann wieder „kaskadenförmig aufgebrochen“ (Interview 5), um den Studiengangsleitern und den Lehrenden genau die Informationen zur Verfügung zu stellen, die sie zum Steuern ihres Teilbereiches benötigten.

Die direkte Umsetzung in Steuerungsleistungen ist bislang eher unüblich. Mindestens eine FH nutzt dieses Instrument allerdings dazu, um sensible Steuerungsbereiche zu identifizieren (Interview 1). Doch fehlt es bisher an langfristigen Erfahrungen, wie erfolgreiche Steuerungswirkungen entfaltet werden könnten (Interviews 1, 5).

¹³⁷ dazu unten gesondert im Abschnitt „Wissensbilanzen“

Problemanzeigen

Alle Gesprächspartner sehen im Zusammenhang der Datenerhebung durchaus die potenzielle Gefahr einer Qualitätsbürokratie. Allerdings sei eine solche bisher noch nicht gegeben. Nach der aktuellen QM-Expansionsphase wollen aber die meisten eine Überprüfung vornehmen, welche Kennzahlen (und auch welche Prozessbeschreibungen) wirklich relevant sind und welche nicht, um schließlich ein möglichst überschaubares Variablen-set zu besitzen.

Ein Problem ist dabei die Bestimmung der Relevanz eines Indikators. Für die meisten FHs bemisst sich diese an seiner Aussagekraft, seiner Steuerbarkeit, der Vergleichbarkeit und, als pragmatischem Moment, an der relativ leichten Erhebbarkeit. Dieser letzte Aspekt darf aber nicht – darauf wurde mehrfach explizit hingewiesen – dazu führen, auf die Erhebung eines zwar komplizierten, aber wichtigen Indikators zu verzichten (Interview 1; FHK-QM-Ausschuss-Sitzung 26.6.2006). So sehen alle Gesprächspartner große Probleme bei der Messung von Lehrqualität und -erfolg; gleichzeitig will hierauf niemand verzichten (alle Interviews).

Die Sensibilität für die Gefahr einer zu aufwendigen Datenerhebung ist, wie bereits erwähnt, vorhanden. Hier gab es auch explizite Verweise auf die in dieser Hinsicht problematische Situation in Großbritannien (Interviews 1, 5). Bei einigen Befragten wird eine daraus resultierende Vorsicht hinsichtlich der Einführung weiterer Maßzahlen durch eine pragmatische Einstellung unterstützt. So wurde von zwei Befragten geäußert, dass man nicht unbedingt alles messen müsse: „Da hat man auch ein Gefühl dafür, bei einer Institution von derartiger Größe“ (Interviews 3, 4). Gleichzeitig wurde darauf verwiesen, dass durch das rasante Wachstum in den letzten Jahren die Übersichtlichkeit ein wenig verloren gegangen und eine Standardisierung notwendig sei (alle Interviews). Insofern scheint die Einführung von verstärkten QM-Bemühungen an vielen Einrichtungen nicht aus dem gesetzlichen Druck zu resultieren, sondern tatsächlich an der eigenen Erfahrung anzusetzen. Dies dürfte sich ausgesprochen positiv auf die Erfolgsaussichten auswirken.

Verschiedene Einrichtungen haben darauf hingewiesen, dass es sinnvoll wäre, bestimmte Indikatoren so anzulegen, dass sie, bei aller Unterschiedlichkeit der Einrichtungen, eine Vergleichbarkeit ermöglichen (Interview 1). Primär wird dies aus Qualitätsgründen gewünscht, um so das eigene Abschneiden im überregionalen Vergleich abschätzen zu können. Erste positive Erfahrungen liegen bereits vor. So wurde darauf hingewiesen, dass ein an einer FH-Einrichtung durchgeführtes Bedarfs- und Akzeptanz-Monitoring eine signifikante Steuerungswirkung entfalten konnte (schriftliche Befragung). Gleichzeitig wäre die Orientierung der Datenerhebung am Anliegen der überregionalen Vergleichbarkeit auch die Grundlage für einen offenen und (quasi-)objektiven Wettbewerb zwischen den Einrichtungen. Dagegen gebe es allerdings teilweise Widerstand (Interview 1). Dieses Problem besteht indes nicht nur zwischen den Hochschulen, sondern auch innerhalb einer Hochschule zwischen den verschiedenen Studiengängen (Interview 5). Ebenso erhebe sich immer die Frage, ob ein und derselbe Indikator tatsächlich in unterschiedlichen Studiengängen dasselbe misst. Auch hier wird von Vorbehalten gegen eine Offenlegung solcher Zahlen berichtet, die einen Vergleich zwischen den Kollegen ermöglichen könnten (u.a. Interview 3).

Wissensbilanzen

Als systematisierte Form der zielgebundenen Datenerhebung und -präsentation erfreut sich auch an österreichischen FHs die Wissensbilanz zunehmender Aufmerksamkeit. Im Unterschied zum Universitätssektor ist es für die FHs nicht verpflichtend, Wissensbilanzen zu erstellen. Gleichwohl arbeiten zwei Fachhochschuleinrichtungen – die FH des bfi Wien und die FH Joanneum (FH Joanneum 2005);

FH des Berufsförderungsinstituts (Wien o.J. [2005]) – bereits mit diesem Instrument, und zwei weitere Hochschulen – FH Salzburg und FH Burgenland – bereiten Wissensbilanzen vor. Damit soll das intellektuelle Vermögen der Einrichtung in strukturierter Form dokumentiert und seine Entwicklung offengelegt werden (FH des Berufsförderungsinstituts Wien o.J.: 4). Die vorliegenden Erfahrungen sind noch unterkritisch, doch liefern sie bereits wertvolle Diskussionsanregungen.



Übersicht 21: Wissensbilanz der FH Joanneum (Quelle: FH Joanneum 2005)

Die FH Joanneum schreibt ihrer Wissensbilanz zwei Hauptaufgaben zu: Kommunikationsinstrument gegenüber den Stakeholdern und Managementinstrument für die strategische Planung, mit dessen Hilfe Wissenspotenziale aufgedeckt werden können (Sammer/Schweiger 2006: 87). In einer komplexen Umwelt ließen sich Strategien nicht ‚aus dem Bauch heraus‘ definieren, sondern benötigten eine rationale Entscheidungsgrundlage (FH Joanneum 2005: 4). Die FH des bfi Wien sieht die Funktionen ihrer Wissensbilanz zum einen im „Perspektivenwechsel an sich“: Die Institution „wird aus dem Blickwinkel des Wissensmanagements betrachtet, und die Bedeutung des Faktors Wissen wird mit Fokus auf die gesetzten Wissensziele bewertet“ (Schlatta 2006: 96). Zum anderen soll die Wissensbilanz Managementprozesse unterstützen:

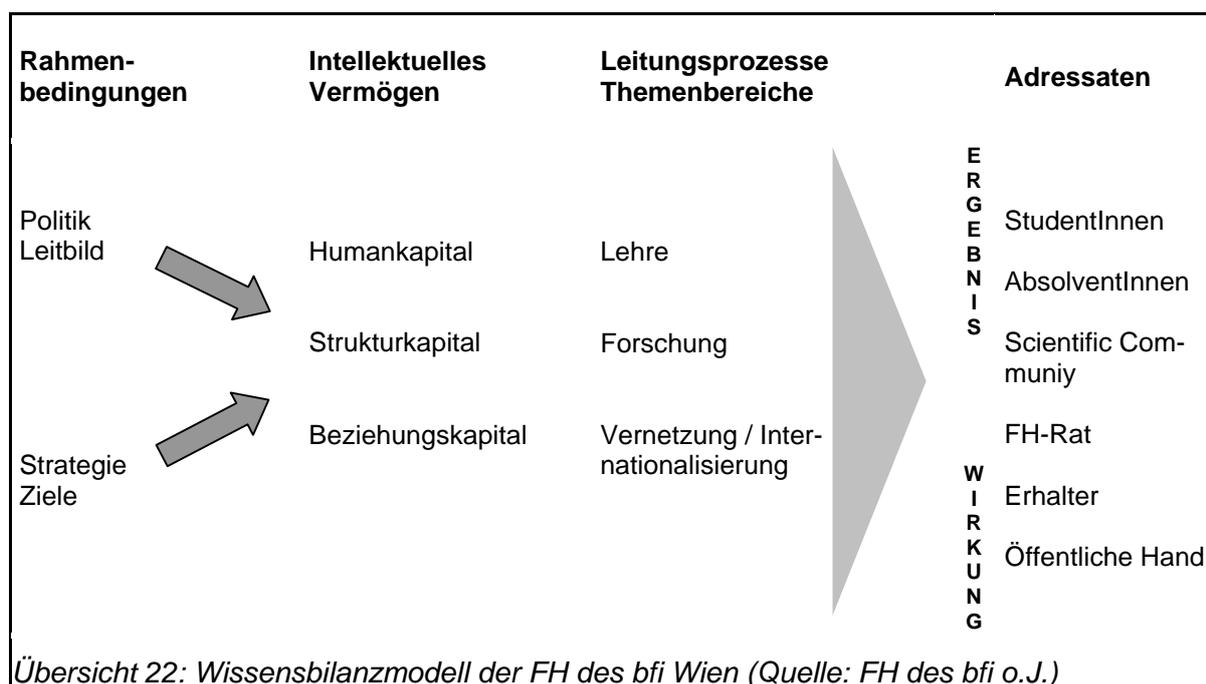
„Im Rahmen der Zusammenkünfte des Management-Review-Teams ... werden Zielabweichungen und Steuerungsmaßnahmen diskutiert. [...] Auf Grundlage der bestehenden Wissensbilanz ist ein Konzept zur Einführung strukturierter und strategisch geplanter Wissensmanagement-Maßnahmen in Ausarbeitung“ (ebd.: 97).

Als FH-spezifischer Nutzen eines derart basierten Wissensmanagement wird beschrieben, dass der Aufbau des organisationalen Wissens strategiegeleitet und zielorientiert erfolgen könne, indem

- die vorhandenen Wissensfelder bekannt seien, Potenziale gefördert und Lücken geschlossen werden könnten,
- individuelle Kompetenzen der Mitarbeiter/innen dokumentiert werden und auf diese studien- oder institutsübergreifend, z.B. im Rahmen von Projekten, zurückgegriffen werden könne,
- der Informationsbedarf von MitarbeiterInnen und Studierenden transparenter werde, so dass sich geeignete Mittel zur Informationsbeschaffung verfügbar machen ließen,
- die Bereitschaft zur Weitergabe und Annahme von Kollegenwissen gefördert werde, sich also Wissen effektiver teilen lasse,
- die Generierung neuen Wissens erleichtert werde, und
- die handelnden Personen in ihrer Tätigkeit als ‚Wissensarbeiter‘ unterstützt würden (ebd.).

Als Vorgehensweise zur Einführung des Wissensbilanz adaptierte die FH Joanneum den Rapid-Prototyping-Ansatz, ein technologisches Verfahren, das, ausgehend von zentralen Konstruktionsdaten, zur schnellen Herstellung von Musterbauteilen gelangt, um diese dann generativ zu entwickeln. In diesem Sinne wurde möglichst effizient eine Erstversion einer Wissensbilanz erstellt, die vor allem auf die bestehende Datenbasis zurückgriff. Diese Version soll nun auf Grundlage der zu gewinnenden Erfahrungen über die Jahre hin kontinuierlich verbessert und weiterentwickelt werden. „Am Ende dieses Prozesses steht ein standardisiertes, an die Bedürfnisse der FH JOANNEUM angepasstes Managementinstrument“ (Sammer/Schweiger 2006: 88).

Sowohl das an der FH Joanneum als auch das an der FH des bfi Wien entwickelte Modell zeigt: das Instrument ist für institutionelle Spezifika offen (Übersichten 21 und 22). So enthält die Wissensbilanz der FH Joanneum als einen von drei zentralen Leistungsprozessen, neben Lehre sowie F&E, „Weiterbildung“, während die FH des bfi Wien neben Lehre und Forschung „Vernetzung / Internationalisierung“ als dritten Leistungsbereich aufführt. Auch werden spezifische Kennzahlen erhoben, die entweder nicht im Wissensbilanzmodell der Universitäten vorgesehen sind oder noch nicht über andere Datenerhebungen erfasst werden. So erhebt die FH Joanneum z.B. die Anzahl der Berufspraktika oder die Anzahl der Anfängerstudienplätze. An der FH des bfi werden beispielsweise auch die individuellen Leistungen der einzelnen wissenschaftlich tätigen Personen außerhalb von Forschungsprojekten oder die Zufriedenheit der Praktikumpartner mit den Studierenden erhoben.



Übersicht 23 zeigt exemplarisch das Kennzahlenset, das die FH des bfi im Rahmen der Wissensbilanz erhebt. Hinzu treten narrative Erläuterungen und grafisch aufbereitete bzw. unterstützte Darstellungen zu Rahmenbedingungen und jüngeren Entwicklungen.

Intellektuelles Vermögen	Human-kapital	Anzahl der angestellten Mitarbei-ter/innen	davon Anteil Frauen
			davon Anteil Männer
		Anteil akademischen Personals am Gesamt der Mitarbeiter/innen	davon Anteil Frauen
			davon Anteil Männer
		Anteil angestellter LektorInnen	davon Anteil Frauen
		davon Anteil Männer	
	Anzahl freiberuflicher LektorInnen	Anteil der LektorInnen aus dem Berufsfeld am Gesamt der LektorInnen	
		Anteil der LektorInnen aus Universitäten am Gesamt der LektorInnen	
		Anzahl besuchter Weiterbildungsveranstaltungen	
	Struktur-kapital	Anzahl der für F&E aufgewendeten LektorInnen-Stunden	
Bezie-hungs-kapital	Anzahl gestarteter F&E-Projekte		
	Anzahl der F&E-Partner	Anzahl ausländischer F&E-Partner	
		Anzahl ausländischer Hochschulpartner	
		Anzahl der Firmenpartner	
Ergebnisse	Lehre	Drop-Out-Rate	
		Anzahl durchgeführter Lehrver-anstaltungsstunden	Anteil der von angestellten MitarbeiterInnen durchge-führten Lehrveranstaltungenstunden
			Anteil der von aus dem Berufsfeld kommenden LektörInnen durchgeführten Lehrveranstaltungenstunden
			Anteil der von aus dem Berufsfeld kommenden LektörInnen durchgeführten Lehrveranstaltungenstunden
		Anteil der Abschlüsse in vorgegebener Studiendauer	
		Verhältnis eingesetzter Lehrver-anstaltungstypen zueinander:	Integrierte Lehrveranstaltungen
			Seminare
	Übungen		
	Vorlesungen		
	Anzahl der durch Studierende erlangten international anerkannten Fremdsprachendiplome		
	For-schung & Entwick-lung	Anzahl wissenschaftlicher Publikationen	
		Anzahl selbstorganisierter wissenschaftlicher Fachveranstaltungen	
		Vorträge von FH-MitarbeiterInnen auf Fachveranstaltungen	
		Anzahl abgeschlossener F&E-Projekte	
	Internati-onali-sierung	Anzahl der Outgoing-Studierenden	
		Anzahl der Outgoing-LektorInnen	
		Anzahl der Berufspraktika im Ausland	
		Anteil der Vorträge auf wissenschaftlichen Fachveranstaltungen im Ausland (am Gesamt der Vorträge)	
		Anzahl fakultativ angebotener Fremdsprachen	
	Wirkung	Anzahl der Incoming-Studierenden	
Anzahl der Incoming-LektorInnen			
Praxis- und Berufsorientierung des Studiums			
Zufriedenheit der Praktikumsbetriebe			
Studierendenzufriedenheit			
BewerberInnen pro Studienplatz			
Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenangebot			
Anteil drittmittelfinanzierter F&E-Projekte am Gesamt der F&E-Projekte			

Übersicht 23: Wissensbilanz-Kennzahlenset der FH des bfi Wien (in Anlehnung an FH des bfi o.J.: 19f.)

Besonders wertvoll für andere Anwender ist eine Auswertung der auftretenden Einführungsprobleme. Hierzu wird berichtet:

- Trotz regelmäßiger Involvierung der Verantwortungs- und Entscheidungsträger – Zentralstellen-, Studiengangs- und Institutsleiter/innen – kämen von deren Seite latent vorhandene Widerstände zum Vorschein. Als Gründe werden angegeben: „Die Etablierung neuer Indikatoren führt automatisch zu einem zusätzlichen Aufwand in der Datenverwaltung und -erhebung, und durch die Definition neuer Datenquellen haben sich bestehende Einflussbereiche und Machtstrukturen teilweise verändert.“ (Sammer/Schweiger 2006: 89)
- Die durch die Wissensbilanz angestrebte Transparenz zwischen den einzelnen Studiengängen und Instituten würden nicht von allen Studiengangs- und InstitutsleiterInnen als positiv empfunden. Hier seien Ängste geäußert worden, „dass sich einige der neuen Indikatoren negativ auf Budgetverhandlungen und dergleichen mit der obersten Führungsebene auswirken könnten“ (ebd.).
- Ängste wurden auch seitens der Mitarbeiter/innen artikuliert, dass sich Indikatoren negativ auf individuelle Gehaltsverhandlungen und Karrierepläne auswirken könnten: „Um diese Ängste des Datenmissbrauchs endgültig aus dem Weg zu räumen, wird in Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat an einer Betriebsvereinbarung zum Datenschutz gearbeitet“ (ebd.: 91).
- Die Widerstände hätten ihrer Niederschlag „in einer Bandbreite von heftiger Kritik am Instrument der Wissensbilanz selbst, und der damit einhergehenden Infragestellung des Nutzens des Projekts, bis hin zur Androhung der Verweigerung der unbedingt erforderlichen Mitarbeit bei der ... Datenerhebung“ gefunden (ebd.: 89).

Empfohlen wird zur Vermeidung solcher und ähnlicher Probleme ein Vorgehen, das an der systemischen Organisationsberatung (vgl. Königswieser/Hillebrand 2005) orientiert ist. Am Projektbeginn solle eine Phase der Systemdiagnose stehen: Analyse der bisher verwendeten Berichte, deren zeitliche Erstellungsabfolge sowie Analyse der Indikatoren und vorhandenen Datenquellen. Ab dem zweiten Jahr sollte die Projektergebnisse regelmäßig evaluiert werden. Für Systemdiagnose und Evaluierungen böten sich Interviews mit Verantwortungsträgern und ausgewählten Mitarbeiter/inn/en an. Sodann sollten regelmäßige Rückspiegelungswerkshops etabliert werden. Für die Projektsteuerung sei am besten eine Kerngruppe zu bilden, die von einer neutralen Person moderiert werde. Subprojekte sollten sich mit der Abstimmung der bereits vorhandenen Indikatoren und Datenquellen, der Erarbeitung des Workflows der Datenerhebung, dem konkreten Einsatz der Wissensbilanz als Kommunikations- und/oder Steuerungsinstrument sowie der Entwicklung eines IT-Tools zur Datenerhebung befassen. Im dritten Jahr ließe sich die nun bereits erprobte und angepasste Wissensbilanz in bereits bestehende Systeme und Prozesse integrieren. Zum Zwecke der Akzeptanzbildung sei es sinnvoll, über die gesamte Projektlaufzeit ein Sounding Board zu installieren. Ebenso über die gesamte Projektzeit müssten Aktivitäten laufen, durch welche die Mitarbeiter/innen für Datenerhebung und IT-Tool-Nutzung geschult werden. Schlussendlich sei es sinnvoll, im Sinne eines Projektmarketings die Wissensbilanzierungsergebnisse jährlich an die Stakeholder zu kommunizieren. (Sammer/Schweiger 2006: 91-93)

4.2.4. Prognostizierte Entwicklungen

Die Fachhochschulen müssen in den nächsten Jahren laut FHStG QM-Systeme einführen. Die Auffassungen zu zukünftigen Entwicklungen in diesem Bereich sind allerdings etwas unterschiedlich. In praktisch allen Einrichtungen findet sich mittlerweile als Kernstück der Qualitätssicherung ein, häufig noch im Aufbau begriffenes, Prozessmanagementsystem. Dieses wird neben einem Einsatz für Mana-

gemaßaufgaben und die Organisationsentwicklung auch für das Qualitätsmanagement genutzt. Ein wichtiges Ziel scheint hierbei für die Einrichtungen mit mehreren Standorten eine gewisse Standardisierung in den Bereichen, in denen es möglich ist, zu sein, um zentrale Prozesse besser managen zu können.¹³⁸

Zwei darüber hinausgehende Entwicklungen deuten sich in Bezug auf die übergeordneten Systeme an. An verschiedenen Einrichtungen wurde erstens die Auffassung geäußert, dass das EFQM-Modell in seinen Grundzügen nach ersten Erfahrungen genügend Flexibilität biete, um wenigstens in Teilen sinnvoll eingesetzt zu werden. Einen Ausbau in Richtung eines kompletten TQM-Systems hingegen sehen, zweitens, alle Gesprächspartner noch in weiter Ferne. Inwieweit dies überhaupt sinnvoll ist, darüber gehen die Meinungen stark auseinander.¹³⁹

Die ISO-Zertifizierung wird, wenn auch in einzelnen Bereichen durchaus brauchbar (so etwa zu Marketingzwecken), überwiegend nicht als optimaler Weg eingeschätzt, doch haben einige der Befragten eine Quality-Award-Bewerbung für die Zukunft im Auge. Die ISO-Skepsis speist sich z.T. aus prinzipiellen Vorbehalten, z.T. aus bereits gemachten Erfahrungen. So messe die ISO-Zertifizierung nicht Qualität, sondern das Vorhandensein eines QM-Systems, was aber bereits vom FHR geprüft werde. Auch ähnele das Verfahren zu sehr dem Verfahren der externen Evaluierung des FHR. Die Qualität von Zertifizierungs-Gutachtern wurde mitunter als unzulänglich erfahren. Das Verfahren verursache relativ hohe Kosten. Ein Wettbewerbsvorteil durch Zertifizierung sei im Hochschulsektor nicht zu erwarten.

Vermutet wird aber auch, dass ISO-Skeptiker immer noch die alte Norm (9001:1994) vor Augen hätten, die zu starr und nicht gut auf eine FH übertragbar war, jedoch sei die Zertifizierung seit der Revision (9001:2000) sehr viel flexibler. Die Entscheidung für oder gegen eine ISO-Zertifizierung scheint jedenfalls eng mit der Einschätzung der Flexibilität des Instrumentes zusammenzuhängen. Förderlich für eine Entscheidung zu Gunsten der DIN-ISO-Zertifizierung sind überdies vorangegangene eigene Erfahrungen der Qualitätsbeauftragten mit dessen Anwendung in der Industrie. Generell scheinen sich Qualitätsbeauftragte mit eigenen Erfahrungen in der Anwendung von umfassenden Managementsystemen wie TQM oder DIN ISO im Wirtschaftsbereich etwas stärker für die Einführung eben solcher umfassender Systeme (allerdings nicht immer des jeweils schon bekannten) auszusprechen. Befragte hingegen, die einen stärker akademischen Hintergrund haben, sind skeptischer gegenüber solchen „Gesamtlösungen“.

Hinzu treten schließlich generelle Vorbehalte gegen QM überhaupt, die auf die als schematisch und ‚industriell‘ beleumundete Zertifizierung besonders zutreffen: Als mögliche Gründe für eine fehlende Akzeptanz werden in erster Linie die Ängste vor Transparenz, vor Veränderungen generell und die vor Bürokratisierung genannt. Viele Hochschulangehörige befürchten auch eine Einengung ihrer Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten durch ein zu rigides Qualitätsmanagement.

Die Einführung immer neuer Verfahren wird teilweise skeptisch gesehen. So wurde in zwei Gesprächen darauf hingewiesen, dass es eventuell einen sinkenden Grenznutzen für die Einführung neuer Instrumente gibt. Mit dem Bisherigen sei schon viel erreicht worden, daher würde es u.U. ausreichen,

¹³⁸ In einem Interview hieß es, dass sich die einzelnen Standorte als „kleine Herzogtümer“ selbstständig entwickelt haben. Die Standardisierung darf sich dabei nur auf jene Prozesse beziehen, die tatsächlich für alle Standorte gleich oder zumindest vergleichbar sind. Spezifische Prozesse brauchen hingegen angepasste Routinen der Standorte.

¹³⁹ Ein Befragter, der selbst TQM sehr stark befürwortet, wies explizit auf die seiner Meinung nach eher geringe Akzeptanz in der FH-Landschaft hin.

die vorhandenen Techniken und Verfahren weiter zu etablieren und ihre Wirkungen entfalten zu lassen.

Was die Verwendung von Indikatoren und Maßzahlen angeht, so findet sich praktisch überall die Einschätzung, dass nach einer Phase des „Ausprobierens“, die vermutlich noch einige Zeit anhalten werde, schließlich eine Konzentration auf relevante Kernmerkmale notwendig sein wird, um den Arbeitsaufwand zu minimieren. Als denkbar wird angesehen, dass die bisher für die öffentlichen Universitäten vorgeschriebenen Wissensbilanzen über kurz oder lang auch für die Fachhochschulen verpflichtend werden (z.B. Interview 5). Insofern bieten diese bereits ein vorgegebenes Indikatorenrepertoire. Darüber hinaus wird angestrebt, „soft facts“ stärker als bisher zu berücksichtigen, auch wenn noch nicht klar ist, wie dies bewerkstelligt werden kann.

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass noch bestehende Widerstände und Ängste aus der Einführungsphase im etablierten Normalbetrieb in einigen Jahren durch gute Erfahrungen zum Großteil auszuräumen sein werden und damit die Akzeptanz weiter steigen wird (Interviews 1, 4). Erklärtes Ziel ist es, die Qualitätsorientierung als Selbstverständlichkeit bei allen Mitgliedern der Institutionen zu verankern.

5. Auswertungen

5.1. QS/QE im österreichischen (Fach)Hochschulsektor im Spiegel der kontextualisierenden Fallbeispiele

In unterschiedlicher Detailliertheit und Fokussierung wurden im vorliegenden Bericht verschiedene Fälle auf ihre QS/QE-Spezifik hin untersucht:

- das englische Hochschulsystem (Punkt 3.1.1.),
- das US-amerikanische Hochschulsystem (3.1.2.),
- das deutsche Hochschulsystem (3.1.3.),
- das österreichische Hochschulsystem im Allgemeinen (3.3.),
- die Wirtschaftsuniversität Wien (3.2.1.),
- die Universität Duisburg-Essen (3.2.2.),
- der österreichische FH-Sektor (Kapitel 4.).

Am ausführlichsten wurden die österreichischen Fachhochschulen in Augenschein genommen. Die Vielfalt der dort empirisch zu identifizierenden Qualitätsinitiativen – teils bereits umgesetzt, teils noch diskutiert – soll zunächst in einem strukturierten Überblick präsentiert werden (Übersicht 24). Anschließend werden die einzelnen Fallbeispiele miteinander ins Verhältnis gesetzt.

Übersicht 24: Sachstand der internen QS/QE im österreichischen FH-Sektor

Thema	Schwerpunkte, genutzte Instrumente/Verfahren	Details/Bemerkungen
Grundsätzliches	Systematische Qualitätsentwicklung = gesetzlicher Auftrag	
	QS weitgehend getrennt nach Hochschularten	
	Externe QS	gesetzlich geregelt
	Internes QM	Ausgestaltung im Einzelnen im Wesentlichen den Hochschulen überlassen
	wichtigster Akteur der externen QS an FHs: Fachhochschulrat	Aufgaben: Erst-Akkreditierung von Studiengängen, Studiengangsevaluation, Re-Akkreditierung, institutionelle Akkreditierung; erlässt Evaluierungsverordnung + Akkreditierungsrichtlinien
Externe QS/QE-Verfahren		
Akkreditierung	Studienprogramm-Akkreditierung	für max. fünf Jahre
	Re-Akkreditierung	auf der Basis von zuvor stattgefundener Evaluation
	institutionelle Akkreditierung	
Evaluation	studiengangsbezogene Evaluation	im 5- bis 7-Jahres-Rhythmus, Voraussetzung einer Re-Akkreditierung
	institutionelle Evaluation	
	Selbstevaluation	Bestandteil der externen Evaluationen
	studentische Lehrbewertungen	in Eigenverantwortung der Hochschulen, gem. FHSStG

Thema	Schwerpunkte, genutzte Instrumente/Verfahren	Details/Bemerkungen
Monitoring/ Berichtssysteme	Zulieferung zur Bildungsstatistik	gem. Bildungsdokumentationsgesetz und Bildungsdokumentationsverordnungen
	2x jährliche Datenlieferung an FHR	gem. BIS-Verordnung des FHR
	„Problemzentriertes Interview“ (PZI) im Auftrag des FHR	Voraussetzung: Nicht interpretierbare Meldungen im Rahmen der Datenübermittlung an FHR
	FHR: Beobachtung von Abschlussprüfungen	
Internes Qualitätsmanagement		
Leistungsbereiche	im Mittelpunkt: Lehre	
	Administration und Servicebereiche	
	Forschung/Entwicklung im QM-Kontext eher als förderliche Kontexte der Lehre betrachtet	
QM-Organisation	QM-Stabsstelle	meist auf der FH-Leitungsebene angesiedelt
QM-Systeme	DIN ISO-Zertifizierung	an einigen FHs, überwiegend kritisch betrachtet
	TQM	
	EFQM	
	eigene Konzepte	selbstständige Kombination diverser QM-Elemente zu einem eigenständigen Konzept
	St. Galler QM-Konzept	offen für Integration sonstiger QM-Konzepte
Strategieentwicklung	Leitbildentwicklung	
	Stärken-Schwächen-Analysen	
	Balanced Scorecard	an einigen FHs in Planung
	Benchmarking	an einigen FHs in Planung
	Portfolioanalysen	an einigen FHs in Planung
	Zielvereinbarungen	
Evaluationen und Befragungen	Herausbildung einer Qualitätskultur	als strategisches Endziel
	studentische Lehrbewertungen	gem. FHStG
	Bedarfs- und Akzeptanz-Monitoring	
	Evaluation der Auslandssemester	Incomings und Outgoings
	Evaluation der Praktikumsunternehmen/PraktikantInnen-Befragung	
	Mitarbeiterbefragung	
	Lehrbeauftragtenbefragung	
	Kooperationspartnerbefragung	
Wissensbilanz	Unternehmensbefragung	
	AbsolventInnenbefragung	
Kommunikationsinstrumente	Rapid-Prototyping-Ansatz	
	systemische Organisationsberatung	Systemdiagnose, regelmäßige Evaluation, Rückspiegelungsworkshops, Kerngruppe, Sounding Board
	Qualitätszirkel	
	Qualitätscafés	
	Jour fixe	
	Management Review Meetings	
	Strategiesitzungen	
Strategieworkshops		
Personalmanagement	Mitarbeitergespräche	
	Auswahlkommissionen	
	Mitarbeiter/innen-Weiterbildung	
	Unterstützung verstärkter individueller Forschungsaktivitäten	

Thema	Schwerpunkte, genutzte Instrumente/Verfahren	Details/Bemerkungen
Operative Ausgestaltung des QM	QM-Handbücher mit Prozessbeschreibungen	derzeit dominierendes QM-Instrument
	Qualitätscontrolling	
	Prozesscontrolling von Evaluation und Akkreditierung durch Q-Manager/in	
	Kontinuierliche Verbesserungsprozesse	sollen am Ende der Bemühungen stehen
Lehr-/Lern-Prozesse	individuelle Betreuung	
	Begabtenförderung	
	Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden	
	Zusatzangebote	z.B. ad-hoc-Sommerkurse für Kurse mit hoher Durchfallquote
QS der internationalen Studienmobilität	Ersetzung von Lehrenden mit unzureichenden didaktischen Fähigkeiten	
	sorgfältige Auswahl der Partnerinstitution	
QS der Dozentenmobilität	exakte Vorbereitung der Outgoing-Studierenden	
	sorgfältige Auswahl der KandidatInnen	
ELearning-QM	Entsendung nur von Lehrenden, deren heimische Lehrveranstaltungsevaluierung einwandfrei ist	
	Präsentation und Schulungen	
	webbasiertes Hilfesystem	
	Support	telefonisch und eMail
	Online-Befragung der Studierenden	
	Interviews mit LeiterInnen	
	Evaluation von eLearning-Produkten incl. Lernerfolgstests	
	Seminarangebote	zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens der Studierenden und der eLearning-Kompetenz der Lehrenden
	Kursangebote	zu eCoaching und eTeaching für Lehrende
	Beobachtung/Auswertung des Nutzerverhaltens	
	Fokusgruppen	
	Educational Patterns	QM des Transformationsprozesses der Inhalte aus traditionellen Lehr/Lern-Formen in Blended-Learning-Arrangements

Zwischen den ausgewählten Fallbeispielen lassen sich im Hinblick auf die anzutreffenden QS/QE-Lösungen verschiedene Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede identifizieren.

Allen Einzelfällen gemeinsam ist, dass die traditionellen akademischen Qualitätssicherungstechniken von den hochschulpolitischen Akteuren als ungenügend eingeschätzt werden, um heutigen Leistungsanforderungen gerecht zu werden. Die Reaktionen darauf unterscheiden sich jedoch.

Die externen QS/QE-Maßnahmen reichen von

- (a) schnell wachsenden und wechselnden Anforderungen an die Hochschulen in England über
- (b) Österreich, das eine überschaubare Anzahl von Verfahren (Akkreditierung, Evaluation, Berichterstattung) mit der Verpflichtung zur Einrichtung interner QM-Systeme koppelt, und
- (c) die deutsche Variante, die zentral auf Akkreditierung, daneben vor allem auf Evaluation und Zielvereinbarung setzt, bis hin zu

- (d) den USA, in deren Higher-Education-Sektor die Akkreditierung das Standardverfahren darstellt, das mit verträglichem Aufwand umgesetzt und durch ausgeprägte Ranking-Aktivitäten ergänzt wird.

Der englische Modus der Qualitätssicherung hatte wegen des bürokratischen Aufwands eine schnelle Delegitimierung der damit verfolgten Anliegen bewirkt. In Deutschland und Österreich zeichnet sich ähnliches ab, sofern es keine Umsteuerungen gibt, die zu Aufwandsminderungen in den Hochschulen und deren dezentralen Einheiten führen. Allerdings gibt es in beiden Ländern Initiativen, die Verfahren so anzupassen, dass sie nicht zu solchen Belastungen der Hochschulen führen, dass der Qualitätssicherungsaufwand verhindert, die Qualität zu steigern. Auch in England gibt es unterdessen derartige Anstrengungen.

Zu den Motiven herrscht unter den englischen Hochschulangehörigen allgemein die Vorstellung vor, dass die externe Qualitätssicherung primär der Kontrolle und Accountability diene, dass es also vor allem um einen steigenden, wenn auch indirekten Einfluss der Politik auf die Hochschulen gehe. Dagegen dominiert in Deutschland und Österreich eher die Kritik an einer Ökonomisierung der Hochschulen, die mit der Entstaatlichung des Hochschulsektors einhergehe, sowie die Kritik an der Unterfinanzierung, die QS/QE zum Instrument von Mangelverwaltung und Leistungsverdichtung mache. In den österreichischen Fachhochschulen wird überdies kritisiert, dass staatliche Deregulierung z.T. durch Re-Regulierung seitens des Fachhochschulrates konterkariert werde.

Die WU Wien wertete für ihr internes QM-System derartige Erfahrungen aus, indem sie sich gezielt von Kontrollabsichten abgrenzt und statt dessen auf Beteiligungsorientierung und Kommunikation setzt. Die Akzeptanzgewinnung ist dort ein leitendes Prinzip. An der Universität Duisburg-Essen und der WU Wien ließ sich zeigen, dass die QM-bedingten Belastungen für die Lehrenden und die Hochschuleinrichtungen möglichst gering zu halten mittlerweile als ein zentrales Element der Akzeptanzgewinnung dient. Im US-amerikanischen Hochschulsystem verhindert die traditionell ausgeprägte Wettbewerbsorientierung, dass vermeintlich wettbewerbspositionsverbessernde Qualitätsmaßnahmen auch dann beibehalten werden, wenn sie die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Wie insbesondere die englischen Erfahrungen der 90er Jahre, aber auch jüngere Erfahrungen in Deutschland zeigen, erweist sich Qualitätsbürokratie als durchschlagendes Blockadeinstrument im QS/QE-Bereich.

Während in Österreich die Entwicklung interner QM-Systeme gesetzlicher Auftrag ist, hängt es in den anderen Ländern von den Hochschulen selbst ab, ob und wie sie intern QS/QE betreiben. Die Kritik an den externen Verfahren und das traditionell starke Autonomieverständnis der Hochschulen führt aber in England und Deutschland dazu, dass sie interne QS/QE präferieren und weiträumig entsprechende Initiativen ergreifen. In den USA werden Qualitätsmaßnahmen als Funktion strategischer Planung und der Steigerung akademischer Produktivität betrachtet. TQM-Experimente z.B. werden dann ggf. auch abgebrochen, wenn sie sich als nicht zielführend erweisen. Abgesehen vom normativen Zwang, sich akkreditieren zu lassen, liegt dort der Schwerpunkt von QS/QE auf der Hochschulebene und ist stark an den Accountability-Aspekt gebunden.

Die Schwerpunktsetzung auf *interne* QS/QE-Maßnahmen wird auch durch internationale Erfahrungen gestützt. Im europäischen Vergleich lässt sich zeigen: „there is clear evidence that success in improving quality within institutions is directly correlated with the degree of institutional autonomy“ (Reichert/Tauch 2005: 7). Dabei wird allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass eine bessere Qualität vor allem über eine bessere Ausstattung zu erreichen sei (Newton 2002: 194).

In England werden herkömmliche Einrichtungen wie das Mentorensystem verbunden mit neueren Initiativen, so wenn es in vielen Hochschulen mittlerweile eigene „Teaching and Learning“-Abtei-

lungen und Stabsstellen für die Qualitätssicherung und -entwicklung gibt. Stabsstellen oder eigene QE-Einheiten, häufig auch mit hochschuldidaktischen Service-Angeboten, werden inzwischen auch an vielen deutschen und österreichischen Hochschulen eingerichtet. Der Student Support ist in England und den USA ein traditionell starkes Standbein der Hochschulen, während er in Österreich und Deutschland erst als wichtige Hochschulaufgabe in der akademischen Kultur und den Institutionen verankert werden muss. Hierin spiegelt sich auch, dass die Hochschulen zur Eigenfinanzierung im angelsächsischen Raum stark darauf angewiesen sind, ausländische Studierende (und Studiengebührenzahler) anzuwerben, während die Hochschulen im deutschsprachigen Raum z.T. unter Überlastbedingungen leiden und im Übrigen keine solchen Studiengebühren erheben dürfen, die in die Nähe einer Vollkostenfinanzierung kommen.

Instrumente mit eindeutig ökonomischer Herkunft, wie Zertifizierung, TQM, Benchmarking und Balanced Scorecard, stoßen in Deutschland auf verbreitete Skepsis; weitgehende Akzeptanz haben mittlerweile lediglich die Lehrveranstaltungsevaluationen gefunden. In England gibt es Erfahrungen mit umfassenden QM-Systemen wie EFQM oder TQM nur vereinzelt. Statt dessen werden eigene Systeme – „quality assurance“, „quality enhancement“, „quality maintenance“, „quality frameworks“ – entwickelt. In den USA haben Managementansätze in Hochschulen eine vglw. lange Tradition, was sie gleichwohl nicht vor kritischen Infragestellungen schützt. Qualitätsmanagement im engeren Sinne wird dort vornehmlich in den nichtakademischen Bereichen der Hochschulen angewandt. Lehrveranstaltungsevaluationen sind in den USA und in England seit langem Standard. In Österreich ist die Evaluation durch Studierende das einzige Element des internen Qualitätsmanagements, das (für die Fachhochschulen) gesetzlich geregelt ist.

Auch die Weiträumigkeit der Zielgebiete von Qualitätsinitiativen weist Unterschiede auf. In Österreich konzentriert sich die Qualitätssicherung und -entwicklung auf den Bereich von Studium und Lehre. Dabei ist als Besonderheit zu notieren, dass im FH-Sektor Fragen der Hochschuldidaktik und der Curriculumentwicklung nur ausnahmsweise im Horizont des QM auftauchen. Forschung und Entwicklung werden im QS/QE-Kontext bislang vornehmlich als förderliche Randbedingungen des Studienbetriebs behandelt. Die WU Wien richtet auch ihr internes QM-Konzept auf Studium und Lehre sowie lehrunterstützende Dienstleistungen aus. In Deutschland konzentrieren sich, qua Akkreditierung, die QS-Aktivitäten auf die Studiengänge. Allerdings gibt es auch externe und interne Forschungsevaluationen, die jedoch auf vglw. deutlichen Widerstand in der akademischen Community stoßen. Die Universität Duisburg-Essen bezieht grundsätzlich alle Hochschuleinrichtungen in ihre evaluationsbasierte Qualitätsentwicklung ein, d.h. neben den Instituten und Fachbereichen auch die Dienstleistungseinrichtungen, und möchte dadurch vermeiden, dass es blinde Flecken der Qualitätsentwicklung gibt. In England und den USA werden die Forschungsleistungen in die öffentliche Berichterstattung der Hochschulen einbezogen.

5.2. Zentrale Unterscheidungen

Die Motive dafür, systematische Qualitätssicherung und -entwicklung zu betreiben, können unterschiedliche sein: Erfüllung einer gesetzlichen Anforderung; Kostensenkung durch Qualitätssteigerung; Verbesserung der Wettbewerbsposition; Steigerung der Arbeits- und Studierzufriedenheit; Vereinfachung der Erfüllung externer QS/QE-Auflagen, bspw. für Akkreditierungen; prophylaktische Krisenvermeidung; Krisenbewältigung u.a. In der je konkreten Realität einer Einrichtung werden typischer-

weise Motivationsmischungen vorliegen. Die Kunst kluger Qualitätsentwicklung im Hochschulsektor besteht darin, die Ganzheitlichkeit, die Qualitätsmanagement-Systeme auszeichnet, zu verbinden mit angemessenen internen Differenzierungen. Hierbei ist es sinnvoll, einige zentrale Unterscheidungen zu treffen:

1. *Qualität und Qualitätsbedingungen:* Qualität von Lehre und Forschung/Entwicklung lässt sich im engeren Sinne nicht managen, aber ihre Bedingungen lassen sich managen: QM vermag Qualitätsfähigkeit zu erzeugen, indem sich QM der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien.
2. *Exzellenz und Normalbetrieb:* Es geht an Hochschulen nicht nur um Höchstleistungen und Exzellenz, sondern auch um die Qualität des Normalbetriebs. Daraus resultiert der doppelte Anspruch, dass sowohl Standards gesichert als auch positive Normüberschreitungen und Normabweichungen ermöglicht werden sollen.
3. *Drei Gruppen von Qualitätsinstrumenten:* Qualitätsmanagement an Hochschulen ist nicht nur Management im herkömmlichen Sinne. Es ist vielmehr zu differenzieren zwischen verschiedenen Gruppen von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsinstrumenten: (a) die traditionellen, (b) die hochschulnahen, d.h. in die akademische Kultur bereits integrierten sowie (c) die bislang hochschulfremden Instrumente. Die Schnittstellen und Überschneidungsbereiche dieser drei Gruppen sind zu identifizieren und zu nutzen: Nur so wird es gelingen, die jeweiligen Leistungspotenziale der einzelnen Instrumente voll zu erschließen, kulturelle Unverträglichkeiten zu vermeiden und Akzeptanz bei den Mitwirkenden zu erlangen.
4. *Drei hochschulische Leistungsbereichsgruppen:* Unterschieden werden sollten (a) die Kernleistungsbereiche Lehre und Forschung/Entwicklung; (b) die sekundären Leistungsbereiche, d.h. diejenigen, welche den Kernleistungsbereichen unmittelbar gekoppelt sind: Studienberatung, Weiterbildung, Bibliotheken und dgl.; schließlich (c) die peripheren Leistungsbereiche, die wissenschaftsunterstützend wirken, also vor allem die Hochschuladministration und technische Support-Einrichtungen. Als Faustregel kann hier gelten: Der Adaptionsaufwand für QM-Instrumente ist im Regelfall um so geringer, je weiter weg von den Kernleistungsbereichen man sich bewegt.
5. *Management und Ökonomisierung:* Hochschulen vertragen ein solches Management, das als systematische Organisationsentwicklung verstanden wird. Management in diesem Sinne ist kein Weg einer unangemessenen Ökonomisierung der Hochschule, sondern zielgebundenes Steuerungshandeln, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist. Das (Qualitäts-)Managementinstrumentarium wird hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterwerfen, und auf dieser Grundlage werden seine operativen Vorteile genutzt. Das zugrundeliegende primäre Rationalitätskalkül ist Effektivität, d.h. der Grad der Zielerreichung, und nicht Effizienz im Sinne eines quantifizierenden Kosten-Nutzen-Verhältnisses.
6. *Vier Dimension von Qualität:* (a) Die Strukturqualität bezieht sich auf die Schaffung förderlicher institutioneller und organisatorischer Kontexte, innerhalb derer Bildungsprozesse entfaltet werden können. (b) Die Prozessqualität bezieht sich auf Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen, die einerseits von der Qualität der Struktur abhängig sind, in der die Prozesse stattfinden, andererseits von Faktoren wie Persönlichkeit und Wissen geprägt werden. (c) Die Ergebnisqualität von Bildung ist wegen der Nichtfinalisierbarkeit nur im Rahmen pragmatischer Vereinfachungen festzustellen, die auf formal definierte Bildungsstufen und jeweils zu erreichende Kompetenzen fokussieren. (d) Die Qualität der Orientierungen macht die Prozessqualität auch von der Inputseite her transparent. Dabei handelt es sich um die Qualität der pädagogischen Vorstellungen, gesellschaftlichen Werte und sozialen Normen, an denen die Bildungsprozesse ausgerichtet werden.

7. *Zwei Arten der Qualitätsfeststellung und -bewertung:* Einerseits lassen sich subjektive Qualitätsempfindungen erfassen, indem individuelle Zufriedenheitsgrade gemessen und zu kollektiven Durchschnittszufriedenheiten aggregiert werden. Andererseits lassen sich objektivierbare Daten erfassen, indem Qualitätssymptome gemessen werden, also Signale, denen erfahrungsgemäß Aussagekraft über dahinterstehende Qualitäten zugeschrieben wird.

5.3. Zum Umgang mit den Stakeholder-Ansprüchen

Die Erfassung der Qualitätsansprüche der Stakeholder ist ein erster Schritt, den jede Fachhochschule, jeder Studiengang unternehmen sollte – und zwar als Dauerbeobachtung, da solche Ansprüche nicht über die Zeiten unveränderlich bleiben. Zweifel erscheinen jedoch angebracht, inwiefern dies allein hinreichende Orientierung spenden kann – und sollte. Wenn eine FH angibt: „Oberstes Ziel ist die absolute Zufriedenheit unserer Kunden“ (Schriftliche Befragung), wobei als Kunden Studierende, Mitarbeiter/innen, die Unternehmen und die Gesellschaft verstanden werden, dann liegt eine Empfehlung auf der Hand: Jedes Qualitätsmanagement sollte es vermeiden, unerfüllbare Ansprüche zu formulieren. Die *absolute* Zufriedenstellung *sämtlicher* Kunden ist aus zwei Gründen unmöglich: zum einen wegen beschränkter Ressourcen, zum anderen auf Grund auch existierender konkurrierender Qualitätsansprüche. Die kluge Grob- wie Feinabstimmung von Stakeholderansprüchen setzt eigene Bewertungen voraus. Diese Bewertungen müssen zu Prioritätensetzungen führen. EFQM empfiehlt:

„Es ist wichtig, zu erkennen, dass die meisten Organisationen nicht die Ressourcen haben, alle Verbesserungspotenziale zu aktivieren, die bei der Selbstbewertung erkannt wurden. Deshalb müssen die Verbesserungsprojekte, die aus den Verbesserungspotenzialen der Selbstbewertung abgeleitet worden sind, priorisiert werden. Konzentrieren Sie sich auf die wichtigsten, mit denen Sie den größten Nutzen zur Verbesserung Ihrer Leistung oder zum Erreichen Ihrer strategischen Ziele erzielen.“ (EFQM/Deutsches EFQM Center 2005: 4)

Diese Empfehlung gilt unabhängig davon, ob das EFQM-Modell angewandt wird. Als Faustregel lässt sich formulieren: In *sämtlichen* Hochschulprozessen sind jederzeit grobe Suboptimalitäten zu vermeiden bzw. zu beheben, und in jeweils *einigen* Hochschulprozessen ist an der Herstellung optimaler Abläufe zu arbeiten.

5.3.1. Qualitätsansprüche

Als Voraussetzung der Grob- wie Feinabstimmung von Stakeholderansprüchen wurde es oben in einem ersten Schritt unternommen, die verschiedenen Stakeholder der Hochschulen möglichst umfassend zu identifizieren.¹⁴⁰ Dabei zeigt sich eine beträchtliche Vielfalt und Heterogenität der Stakeholder. Von den Fachhochschulen werden folgende Stakeholder-Gruppen benannt: erstens die Wirtschaft, Firmen, Unternehmer etc. als Abnehmer der Absolvent/inn/en, als Projektpartner in der Forschung, als Praktikumsanbieter, aber auch als Quelle für Lehrbeauftragte; zweitens die Erhalter bzw. Eigentümer, die maßgeblich die Strategie der jeweiligen Hochschule beeinflussen; drittens die Studierenden und viertens die Fördergeber, vor allem in Land und Bund; zusätzlich wurden mehrfach auch die eigenen

¹⁴⁰ Punkt 4.1. Die Stakeholder und ihre Qualitätsvorstellungen und -erwartungen

Mitarbeiter/innen genannt. Die Wissenschaft als Community kommt dagegen in den Stakeholder-Aufzählungen kaum vor.¹⁴¹

In einem zweiten Schritt wurden den Stakeholdern Qualitätsvorstellungen zugeordnet, die sie an die Hochschulen herantragen. Auch hier setzt sich die Breite in Form vielfältiger Ansprüche fort. Die Qualitätsvorstellungen können sich dabei auf so unterschiedliche Bereiche wie Lehrinhalte, Administration, Forschungsprozesse, Mittelverwendung etc. beziehen.

In einem dritten Schritt wurden daher die Qualitätsvorstellungen gesammelt und geordnet. Es zeigt sich, dass ein Großteil der Qualitätsvorstellungen kompatibel ist. Aus ganz unterschiedlichen Perspektiven werden häufig ähnliche Qualitätsansprüche vertreten. Diese geteilten Qualitätsvorstellungen geben den Hochschulen klare Orientierungen vor. Schwieriger kann es mit partikularen Ansprüchen werden, die nur ein Teil der Stakeholder vertritt. Aber auch sie sind relativ unproblematisch und können der eigenen Profilierung dienen, solange sie nicht mit konkurrierenden Ansprüchen auf Umsetzungsressourcen kollidieren.

Erst im Fall der Unvereinbarkeit bestimmter Ansprüche müssen sich die Hochschulen überlegen, wie sie damit umgehen wollen. Hierzu liegt kein Patentrezept vor. Letztendlich sind es die Fachhochschulen selbst, die über den für sie richtigen Mix bestimmen, weil dieser auch eine strategische Ausrichtung bedeutet, mit der sie sich auf dem Bildungsmarkt positionieren. Ob sie damit richtig liegen (d.h. Nachfrage durch Studierende, finanzielle Unterstützung durch die Politik, Forschungsaufträge von Seiten der Wirtschaft etc.) muss sich dann im Nachhinein bzw. über die Zeit erweisen.

Grundsätzlich aber können auch Stakeholder-Orientierungen nur Anregungen bereitstellen, jedoch nicht *unmittelbar* die Strategiebildung der FH-Einrichtungen anleiten, denn die Stakeholder vertreten Partikularinteressen. Zugleich wäre es unklug, Stakeholder-Orientierungen zu ignorieren und ihr Anregungspotenzial nicht zu nutzen. Genuine Aufgabe der FHs selbst ist es, die verschiedenen Ansprüche gegeneinander abzugleichen und ins Verhältnis zum Ausbildungsauftrag zu setzen.

Um dies am Beispiel der Praxisrelevanz von FH-Ausbildung zu erläutern: Jede Hochschulausbildung muss sich, um wirklich praxisrelevant sein zu können, auch durch eine produktive und für die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit nutzbare Distanz zur Praxis auszeichnen. Insoweit stellen praxisbezogene Lehre und Ausbildung einerseits und reflexive Distanz zur Praxis keinen Widerspruch, sondern ein gegenseitiges Bedingungsverhältnis dar: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64). Problematisch wird es dann, wenn einzelne Praktiker nicht wissen, dass Praxis blind macht. In diesem Falle sind die Fachhochschulen genötigt, sich in eine Rolle des ‚besserwissenden‘ Stakeholder-Interessen-Ausgleichsagenten zu begeben. Sie sollten so selbstbewusst sein, dies dann auch zu tun.

Aus fachlicher Sicht lässt sich hier wie folgt argumentieren: Der gute Absolvent bzw. die gute Absolventin zeichnet sich dadurch aus, angemessen auf ein berufliches Handeln in Situationen der Ungewissheit und offener bzw. widersprüchlicher Deutungen, die zudem durch gesellschaftliche Normenkonflikte und Zeitdruck gekennzeichnet sind, vorbereitet zu sein. Diese Vorbereitung ist nur im Rahmen von Hochschulstudien zu leisten, insoweit solche Studien jenseits kanonisierter Bildungsgüter dreierlei vermitteln: den eigenständigen Umgang mit Wissen, die Fähigkeit zur methodisch geleiteten Kritik und die Befähigung, auch dann zu handeln, wenn für die konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

Dem entspricht die Aussage eines Interviewpartners, der darauf hinwies, dass die Absolventen zwar sehr schnell den Jobeinstieg schafften, dass aber die nächsten Karrieresprünge teilweise ausblie-

¹⁴¹ In einem Interview (5) hieß es z.B.: „Akademische Freiheit gibt es hier ja so nicht.“

ben. Als möglicher Grund wurde vermutet, dass man vielleicht den Studierenden während ihres Studiums „zu viele Steine aus dem Weg geräumt hat“, also der reflektierte Umgang mit unbekanntem Situationen und Entscheidungsprozessen nicht optimal ausgebildet wurde (Interview 3). Leitner (2004: 98) spricht von der engen „Segmentierung der Studienrichtungen. Angeboten werden nicht Qualifikationen in einer akademischen Disziplin, sondern der Erwerb von Kompetenzen, die gegenwärtig vom Markt nachgefragt werden.“ Er sieht diese Spezialisierung kritisch: „Angesichts des Faktums, dass die Absolventen später mehr als vierzig Jahre im Beruf stehen werden und die Berufsfelder immer Veränderungen unterworfen sind, scheinen derartig enge Spezialisierungen von Studiengängen problematisch und wären wohl zu überdenken.“

Die Beziehungen zu den verschiedenen Stakeholdern sind an den Fachhochschulen sehr unterschiedlich stark ausgeprägt. Eine systematische Erhebung der Qualitätsansprüche aller ihrer Stakeholder liegt – den Recherchen zu Folge – bisher an keiner Einrichtung vor. Allerdings zielen verschiedene Initiativen auf die wichtigsten Bezugsgruppen:

- Die engsten Kontakte bestehen augenscheinlich zu den *Unternehmen*. Sie werden einerseits im Zuge der Zusammenarbeit in Projekten, Praktika und Abschlussarbeiten gepflegt, andererseits durch persönliche Beziehungen. Letztere bestehen vor allem auf der Ebene der Studiengänge und werden hier durch den hohen Anteil praxiserfahrener Lehrkräfte und von den Studiengangsleitern realisiert. Zunehmend entwickeln sich aus gemeinsamen Forschungsprojekten aber auch verstetigte Forschungszusammenhänge. In einigen Fällen wurde von gemeinsamen Vereinen oder der Einrichtung von Netzwerken berichtet, in die auch weitere Stakeholder mit aufgenommen werden können. Eine zusätzliche Quelle, um sich indirekt über die Qualitätsvorstellungen der Wirtschaft zu informieren, sind die an einigen Studiengängen in den letzten Jahren durchgeführten Absolventen-Befragungen.
- Relativ lose sind hingegen in den meisten Fällen die Beziehungen zu *staatlichen bzw. öffentlichen Geldgebern* auf den verschiedenen Ebenen organisiert. Sie werden vor allem dann, ebenfalls oft in Form direkter Gespräche, aktualisiert, wenn es um die Genehmigung eines neuen Studiengangs bzw. um eine Re-Akkreditierung geht. Allerdings bedarf es hier auch keiner eigenständigen Erhebung der Qualitätsansprüche, da die wichtigsten Forderungen der Politik in Gesetzesform für alle verbindlich vorliegen. Kommunen und Länder treten häufig direkt als Erhalter mit auf und können hierüber ihre Qualitätsvorstellungen einbringen. Dennoch wurde auch explizit darauf hingewiesen, dass eine systematischere Beziehung zu den Geldgebern in Zukunft vonnöten sei, um weiterhin eine angemessene Finanzierung des Fachhochschulbereichs zu garantieren (Interview 1, Schriftliche Befragung). Dies wäre sicherlich eine Aufgabe, der sich auch die FHK widmen müsste.
- Relativ direkt können die *Erhalter* ihre Vorstellungen durchsetzen. Meist sind sie an den Formulierungen der Missions/Visionen beteiligt. Darüber hinaus besitzen sie eine gewisse Weisungsbefugnis in vielen Fragen.¹⁴² Entsprechend geben sie am klarsten die Richtung vor (Interview 4).
- Das einzige weit verbreitete systematische Feedback sind die Rückmeldungen der *Studierenden* in den verschiedenen Evaluationsverfahren. Sie sind gesetzlich vorgeschrieben. Während in schriftlichen Befragungen vor allem Zufriedenheitsgrade quantifizierend erhoben werden, gibt es über einen Jour fixe oder ähnliche Einrichtungen auch die Möglichkeit eher informeller, qualitativer Rückkopplungen, die sich auch auf weitere thematische Bereiche der Hochschulen neben der Lehre beziehen. Unterschiedlich gesehen wird die Frage, ob die Studierenden als „Kunden“ angese-

¹⁴² Dies kann sogar so weit gehen, dass der Bürgermeister kurz vor der Wahl eine werbewirksame gemeinsame Aktion „wünscht“ (Interview 4). Den Fachhochschulstatus erhält allerdings nur, wer auch ein unabhängiges Kollegium der Lehrenden vorweisen kann.

hen werden sollten oder nicht. Im Grundsatz geht es dabei um die Einschätzung, ob eine solche Vorstellung eher eine passive Konsummentalität befördert oder ob sie nicht vielmehr begründete Ansprüche bewusst macht. Die Beziehungen von Studierenden zur Wirtschaft wird häufig über die Praktika und projektförmige Abschlussarbeiten realisiert. Die dadurch entstehenden persönlichen Bekanntschaften scheinen ein direkter Wettbewerbsvorteil bei der Suche nach einem ersten Arbeitsplatz zu sein (Interview 5).

- Auf ähnliche, eher informelle Weise werden bislang auch die Zufriedenheit und die Ansprüche der *Mitarbeiter/innen* erhoben. Mitarbeiterbefragungen im größeren Stil sind zwar schon an einigen Institutionen durchgeführt worden, aber noch kein kontinuierlich eingesetztes Instrument der Qualitätsentwicklung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass an den einzelnen Fachhochschulen bisher zwar keine systematische Erhebung der Qualitätsansprüche der Stakeholder geschieht. Dennoch ist ein breites implizites Wissen über die Vorstellungen der verschiedenen Bezugsgruppen vorhanden. Dieses hat auch indirekt in die Formulierungen der weit verbreiteten Missions/Visionen der jeweiligen FH Einfluss gefunden.

Wie mit den verschiedenen Stakeholder-Ansprüchen umgegangen werden kann, wird uns nun beschäftigen. Dazu werden nachfolgend die Qualitätsansprüche der Stakeholder in zweierlei Hinsicht geordnet: zum einen nach dem Grad der Übereinstimmung zwischen den Stakeholdern und zum anderen danach, an welche hochschulischen Leistungsbereiche die Qualitätsansprüche adressiert sind, wer diese Ansprüche also ggf. umzusetzen hat. Das heißt:

- Beim Grad der Übereinstimmung zwischen den Stakeholdern wird unterschieden zwischen gemeinsamen, partikularen und kontroversen Qualitätsansprüchen. Gemeinsame Ansprüche sind solche, die nach unseren Recherchen von mindestens drei Stakeholdern angegeben wurden; d.h. nicht, dass nicht auch weitere Stakeholder diese Ansprüche u.U. teilen würden. Partikulare Ansprüche werden nur von einem oder zwei Stakeholdern erhoben, wobei auch hier die Möglichkeit besteht, dass sich ggf. weitere Stakeholder anschließen würden. Kontroverse Qualitätsvorstellungen können in der nachfolgenden Übersicht (Übersicht 25) nicht im Einzelnen aufgelistet werden, da dies zu sehr abhängig ist von den jeweiligen lokalen und regionalen Situationen, von politischen Konjunkturen und dergleichen. Statt dessen werden im Anschluss die typischen Konfliktlinien benannt: In das so beschriebene Muster lassen sich dann beliebige Kontroversen über konkurrierende Qualitätsansprüche einordnen.
- Bei den hochschulischen Leistungsbereichen wird unterschieden zwischen den Kernleistungsbereichen, d.h. Lehre sowie F&E; den sekundären Leistungsbereichen, d.h. denjenigen, die den Kernleistungsbereichen unmittelbar gekoppelt sind, etwa Bibliotheken oder Studienberatung; schließlich den peripheren Leistungsbereichen, d.h. technischem und administrativen Support.

Auf der Grundlage dieser Sortierung lassen sich Bedeutsamkeitsbewertungen vornehmen, allerdings nicht in einer rein mechanischen Anwendung der Klassifikationskriterien, sondern von diesen lediglich assistiert. Die Bedeutsamkeit eines bestimmten Qualitätsanspruchs kann nicht abstrakt und situationsfern festgelegt werden, sondern ist an der jeweiligen FH-Einrichtung zu bestimmen, und zwar in Abhängigkeit (a) vom Leitbild und dem Profil der Hochschule bzw. des Studiengangs und (b) von den institutionellen Kontexten und Abhängigkeitsbeziehungen.

Die Stakeholder lassen sich als hoch-, mittel- oder niedrig-bedeutsam für die jeweilige FH eingeschätzt. Entsprechend sind ihnen 3, 2 oder ein Punkt(e) zuzuordnen. Die Bewertungen können dann, sofern der jeweilige Qualitätsanspruch von mehreren Stakeholdern vertreten wird, summiert bzw., sofern nur ein Stakeholder den Qualitätsanspruch vertritt, übernommen werden. Die so entstandene Zahl lässt sich mit 1,5 multiplizieren, wenn der Qualitätsanspruch an einen Kernleistungsbereich der Hochschule adressiert ist; mit 1,25, sofern der Qualitätsanspruch in einem sekundären Leistungsbereich

umzusetzen ist; bei Qualitätsansprüchen, die den peripheren Leistungsbereichen zuzuordnen sind, bleibt die Bewertungssumme unverändert. Auf diese Weise kann eine Rangordnung der Wichtigkeit der einzelnen Qualitätsansprüche erstellt werden.

Mit einer niedrigen Bewertung ist dabei nicht gesagt, dass der betreffende Qualitätsanspruch unwichtig ist, sondern lediglich, dass andere Qualitätsansprüche gegenwärtig höher zu bewerten sind. Das ist deshalb wichtig, weil typischerweise nicht die Kapazitäten zur Verfügung stehen, um gleichzeitig sämtliche bearbeitungsbedürftigen Probleme angehen zu können. Als pragmatischer Ansatz kann gewählt werden, immer zunächst mit der Bearbeitung der größten Missstände, d.h. an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität zu beginnen (vgl. Winkler 1993: 30).

Übersicht 25: Qualitätsansprüche der Stakeholder

Leistungs-bereiche	Qualitäts-ansprüche	Anspruchsträger (Stakeholder)	Qualitätsrelevante Informationen
Gemeinsame Qualitätsansprüche (von mind. 3 Stakeholdern geteilt)			
Kernleistungs-bereiche	wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung, gut ausgebildete Absolventen	Bundespolitik Unternehmen/Unternehmerverbände Studierende	Fachwissen, Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen, Lernfortschritte, Employability, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen
	berufsbegleitende Studienmöglichkeiten	Bundespolitik Unternehmen/Unternehmerverbände Arbeitnehmervertretungen	Diversität der Studienformen, Flexibilität innerhalb der Studiengänge
	Chancengleichheit von Frauen und Männern	Bundespolitik Arbeitnehmervertretungen Zivilgesellschaft	geschlechtsspezifische Repräsentanz, Gleichstellungsaktivitäten
	wissenschaftlicher Fortschritt und (technologische) Innovationen durch anwendungsbezogene Forschung	Bundespolitik Bundesländer Unternehmen/Unternehmerverbände	Innovationsrate, Produktivität
Sekundäre Leistungs-bereiche	Vereinbarkeit von Studium und Beruf/Familie	Arbeitnehmervertretungen Studierende Zivilgesellschaft	Diversität der Studienformen, Flexibilität innerhalb der Studiengänge, Familienfreundlichkeit
	Einhalten der gesetzlichen Vorgaben	FHR Bundespolitik Erhalter	Normtreue
Partikulare Qualitätsansprüche (1-2 Stakeholder)			
Kernleistungs-bereiche	Durchlässigkeit des Bildungssystems	Bundespolitik Arbeitnehmervertretungen	soziale Repräsentanz
	kurze Studienzeiten	Unternehmen/Unternehmerverbände	Studierbarkeit
	Nachwuchspotenzial für regionale Wirtschaft	Bundesländer Unternehmen/Unternehmerverbände	regionaler Versorgungsgrad
	Standortattraktivierung	Bundesländer Kommunen	Standortimage
	demokratiefördernde und kulturelle Effekte von Hochschulbildung	Bundespolitik Parteien	Betätigung in Politik und Zivilgesellschaft
	Akademisierung von Ausbildungen	Arbeitnehmervertretungen	Studiengänge in bisher nichtakademischen Berufsfeldern

Leistungs- bereiche	Qualitäts- ansprüche	Anspruchsträger (Stakeholder)	Qualitätsrelevante Informationen
	Abbau sozialer Ungleichheiten	Zivilgesellschaft	soziale Repräsentanz
	gute Lehre und Betreuung	Studierende	Bildungserfolg, Herkunft der Lehrkräfte, didaktische Vielfalt, Betreuungsintensität, Problembewusstsein
	kompetente Vermittlung von Grundlagen und Methoden des Fachs	Scientific Communi- ty/Fachdisziplinen	Bildungsanschlusschancen
	interessante Lehrformen	Wissenschaftliches Personal	Lehrveranstaltungstypen, didaktische Vielfalt
	Eröffnung von Arbeitsmarktchan- cen	Studierende	Ausbildungsadäquate Beschäftigung
	flexible Weiterbildungsangebote	Unternehmen/Unternehmerverbände	FH-Aktivität im Weiterbildungssektor
	Einhaltung von Mindeststandards	Bundespolitik	Akkreditierungsfähigkeit
		FHR	
	Nachhaltigkeitskonzept in Lehre und F&E integrieren	Zivilgesellschaft	Thematisierung
	Sensibilität für gesellschaftlich relevante Fragen	Zivilgesellschaft	Expertisenachfrage
	Konkurrenzfähigkeit der FHs	Erhalter	Geschäftsergebnisse, Nachfrage
	Forschungspotenzial für regionale Wirtschaft	Bundesländer	Nachfrage, Innovativität
		Unternehmen / Unternehmerverbände	
Drittmittelinwerbung	Erhalter	Drittmittelaktivität, Art der Drittmittel	
hohes Forschungsrenommée	Scientific Communi- ty/Fachdisziplinen	Produktivität, Reputation	
Sekundäre Leistungsbereiche	FHs als kulturelle Zentren	Bundesländer	Außercurriculare Aktivitäten
		Kommunen	
	aussagekräftiges Informationsan- gebot	Studierende	Medien, Informationsverhalten
	transparente Studienzulassungs- Auswahlverfahren	Studierende	Auswahlkriterien
	angemessene Seminargröße	Wissenschaftliches Personal	Lerneffekte
Studierende			
Betreuung beim Übergang in den Beruf	Studierende	Dauer des Einstiegs in den Arbeits- markt	
Periphere Leistungsbereiche	der Nachfrage entsprechendes Stu- dienplatzangebot	Arbeitnehmervertretungen	Studienplatznachfrage, Auslastungsquote
		Studierende	
	Entrepreneurship	Unternehmen/Unternehmerverbände	wettbewerbliches Hochschulhandeln
	angemessene Zeit für Lehre	Wissenschaftliches Personal	Lehrerfolg
	diverse Hilfestellungen: Woh- nungs- und Jobsuche etc.	Studierende	außercurriculare Betreuungsqualität
	angemessene Zeit für Forschung	Wissenschaftliches Personal	Forschungserfolg
	Entlastung von administrativen Aufgaben	Wissenschaftliches Personal	Unterstützung durch serviceorientierte Administration, Professionelle Organisation
		Wissenschaftseinrichtungen als Ko- operationspartner	
	forschungsermöglichende Ressour- cenausstattung	Wissenschaftliches Personal	Ausstattungsgrad
kostengünstige Ausbildung	Bundespolitik	Effektivität	
effiziente/r Mitteleinsatz und - verwaltung	Erhalter	Wirtschaftsprüfung	
	Management/Administration		

Leistungs-bereiche	Qualitäts-ansprüche	Anspruchsträger (Stakeholder)	Qualitätsrelevante Informationen
	flexible, aber berechenbare Verträge	Wissenschaftliches Personal	Mitarbeiterbindung
	Karrieremöglichkeiten	Wissenschaftliches Personal Management/Administration	Aufstiegschancen
	Gehalt	Wissenschaftliches Personal	Angemessenheit
	Weiterbildungsmöglichkeiten	Wissenschaftliches Personal Management/Administration	Weiterbildungsaktivitäten, Weiterbildungswirkungen
	reibungslose Arbeitsabläufe	Management/Administration	Organisationsprofessionalität

Kontroverse Qualitätsvorstellungen können, wie oben angemerkt, nicht im Einzelnen aufgelistet werden: Sie sind zu sehr abhängig von den jeweiligen lokalen und regionalen Situationen, von politischen Konjunkturen oder finanziellen Ressourcen. Statt dessen lassen sich aber die typischen Konfliktlinien benennen, und in das so erkennbar werdende Muster können beliebige Kontroversen über konkurrierende Qualitätsansprüche einordnet werden:

- Wissenschaftlichkeit versus Praxisbezug,
- Bildung versus Ausbildung,
- Spezialistentum versus Generalistentum,
- Disziplinarität versus Interdisziplinarität,
- Standardisierung und Planbarkeit versus Flexibilität,
- gesellschaftliche Relevanz versus Autonomie und Orientierung an interner Funktionslogik,
- Tradition versus Innovation,
- Ressourcenbedarf versus Ressourcenverfügung.

Mit den Spannungen zwischen verschiedenen Stakeholder-Interessen lässt sich unterschiedlich umgehen:

- In einigen Fällen bietet sich die Kompromissbildung an, also die Suche nach einem ‚goldenen Mittelweg‘.
- Manchmal mag es auch möglich sein, verschiedene Optionen parallel zu realisieren, z.B. über Flexibilisierung innerhalb einer Hochschule oder über unterschiedliche Ausrichtungen der einzelnen Hochschulen. Die daraus resultierende Varianz im Output ist z.B. im Hinblick auf den je spezifischen Mix von wissenschaftlicher Bildung und Praxisbezug von Vorteil. Die Studierenden können entsprechend individueller Interessen wählen.
- Eine dritte Möglichkeit ist, nur eine Seite des Konfliktes zu berücksichtigen und andere Forderungen zu ignorieren. Auf Grund spezifischer Systemrationalitäten kann es sein, dass bestimmte Stakeholder Ansprüche formulieren, die für das Gesamtsystem erkennbar nicht sinnvoll sind. Hier geht dann z.B. darum, nichtintendierte Nebenfolgen von Partikularvorstellungen in anderen Bereichen aufzuzeigen. Die Nichtberücksichtigung ist zwar eine suboptimale Lösung, weil dadurch die nicht berücksichtigten Stakeholder demotiviert werden. Dennoch kann es an manchen Stellen notwendig sein, wenn z.B. für den in Frage stehenden Bereich bestimmte Stakeholder dominieren. So ist die Politik auf Grund der durch sie erfolgenden Ressourcenzuteilung in vielen Fragen allein entscheidungsberechtigt.
- Generell führt dies zur Frage, ob die Größe des Einsatzes, den ein Stakeholder leistet, Einfluss auf seine Mitspracherechte haben soll. Eine vierte Möglichkeit spricht den Qualitätsansprüchen von

Stakeholdern, die viel in die Hochschulen einbringen, auch ein hohes Gewicht zu, während Qualitätsansprüche von Stakeholdern, die den Hochschulen eher wenig ‚bringen‘, weniger Berücksichtigung finden. Es ist allerdings nicht immer einfach, die Beiträge der verschiedenen Stakeholder tatsächlich objektiv zu bestimmen. Zudem bringt eine solche ökonomisierende Sichtweise, wie oben bereits dargelegt, verschiedene Probleme mit sich.

- Eine fünfte Möglichkeit ist die Priorisierung der Qualitätsvorstellungen. So interessiert sich etwa das Wissenschaftssystem nicht für die Verwertbarkeit der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, sondern orientiert sich, zumindest idealiter, allein an innerwissenschaftlichen Qualitätsvorstellungen. Was für das Ansehen der Wissenschaft insgesamt und für den einzelnen Wissenschaftler innerhalb des Systems durchaus rational ist, weil es dem Renommée zugute kommt, kann in wirtschaftlicher Perspektive dysfunktional sein. Aus der Priorisierung der Qualitätsvorstellungen ergibt sich wesentlich die Kultur einer Institution.
- Sechstens ist es möglich, dass Stakeholder mit ihren Forderungen generell falsch liegen, d.h. ihre Qualitätsvorstellungen keiner Seite nutzen würden. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn Stakeholder nicht genügend informiert sind oder sie einer Mode aufsitzen (vgl. Birnbaum 2001). In eine ähnliche Richtung geht die dem Humboldtschen Bildungsideal verpflichtete Auffassung, dass es eine „direct relationship between the university’s independence from the material – economic, social and political – interests of the society in which the institution was integrated, and the university’s ability to accomplish its mission: the pursuit of knowledge for its own sake, and the preservation and dissemination of knowledge“ (Amaral/Magalhaes 2002: 11) gibt.
- Eine siebte Möglichkeit ist schließlich, zunächst überhaupt den Realismus eines Anspruches zu überprüfen (Interview 3). So kann es überzogene Ansprüche geben, die schlichtweg nicht realisiert werden können.

5.3.2. Qualitätsrelevante Informationen

Die einzelnen Stakeholder-Ansprüche sind in Beurteilungskriterien zu übersetzen, um qualitätsrelevante Informationen generieren zu können. Dies wird in Übersicht 26 unternommen.¹⁴³ Ein Basisdaten-Set liegt zudem bereits durch die Erhebungen nach Bildungsdokumentationsverordnung und nach der BIS-Verordnung des Fachhochschulrates vor. Auf dessen Grundlage kann aus den stakeholderorientierten Informationen eine Auswahl getroffen werden, die vom je konkreten Informationsbedürfnis abhängt. Werden die Informationen zu Steuerungszwecken benötigt, so ist die Auswahl in Abhängigkeit vom Steuerungsziel zu treffen. Derart lassen sich aus den potenziell erhebbaren Daten spezifische Informationspfade zusammenstellen.

¹⁴³ Vgl. ergänzend auch das laufend ergänzte Kennzahlen-Wiki auf der Homepage des „Forum Neue Medien in der Lehre Austria“ unter <http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Instrumente/de/Kennzahlen-Wiki+%28Beispiele%29> (Zugriff 15.12.2006).

Übersicht 26: Qualitätsrelevante Informationen

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung		
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks	
Gemeinsame Qualitätsansprüche (von mind. 3 Stakeholdern geteilt)							
Kernleistungsbereiche	wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung, gut ausgebildete Absolvent/in/en	Fachwissen		Prüfungsergebnisse	Absolventenbefragung		
		Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen	Messung Kompetenzzuwachs durch Tests mit 2 Messzeitpunkten	Bestimmung an Hand Kompetenzdeskriptoren	Absolventenbefragung		
		Lernfortschritte	Grad der Lernzielerreichung durch Tests mit 2 Messzeitpunkten				
		Employability	Berufserfolg		Unternehmensbefragung		
		Fähigkeit zu lebenslangem Lernen	Berufserfolg im biografischen Zeitverlauf				
	berufsbegleitende Studiemöglichkeiten	Diversität der Studienformen	Anzahl Fern-Studiengänge, Teilzeitstudienmöglichkeiten, Anzahl E-/Blended-Learning-Angebote	Abgleich mit Zieldefinitionen			
		Flexibilität innerhalb der Studiengänge	Maß der Flexibilitätserhöhung durch Modularisierung		Studierendenbefragung		
	Chancengleichheit von Frauen und Männern	geschlechtsspezifische Repräsentanz	Frauenanteile an Studierenden, am wissenschaftlichen Personal, in den verschiedenen Hierarchie-, insbes. Führungspositionen, in Gremien	Abgleich mit fächerspezifischen Zieldefinitionen			
		Gleichstellungsaktivitäten	Aufgewendete Mittel für Gleichstellungsmaßnahmen	Kaskadenmodell (Frauenanteil orientiert sich an der jeweils vorangegangenen Qualifikations-/Hierarchiestufe)		Mitarbeiter/innen-Befragung	
		Geschlechtergerechte Inhalte		Abgleich mit Zieldefinitionen		Studierendenbefragung	
		Geschlechtergerechte Vermittlung	Methodenvielfalt	Abgleich mit Zieldefinitionen			
		Geschlechtergerechte Rahmenbedingungen		Abgleich mit Zieldefinitionen		Studierendenbefragung, Mitarbeiter/innen-Befragung	
	wissenschaftlicher Fortschritt und (technologische) Innovationen durch anwendungsbezogene Forschung	Innovationsrate	Angemeldete Patente, Anzahl Spin-offs, Anzahl Publikationen in Zukunftstechnologiefeldern				

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung	
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks
		Produktivität	Anzahl realisierter Anwendungsprojekte, Anzahl neu gestarteter Anwendungsprojekte, Trefferquote bei Forschungsprogrammen, Anzahl Fachveranstaltungen			
Sekundäre Leistungsbereiche	Vereinbarkeit von Studium und Beruf/ Familie	Diversität der Studienformen	Ausgewogenheit Fern- und Präsenzstudienanteile, Teilzeitstudienmöglichkeiten	Ableich mit Zieldefinitionen		
		Flexibilität innerhalb der Studiengänge	Maß der Flexibilitätserhöhung durch Modularisierung			Studierendenbefragung
		Familienfreundlichkeit	Kinderbetreuungsmöglichkeiten	Ableich mit Zieldefinition		Studierendenbefragung, Mitarbeiterbefragung
	Einhalten der gesetzlichen Vorgaben	Normtreue		Akkreditierung		
Partikuläre Qualitätsansprüche (1-2 Stakeholder)						
Kernleistungsbereiche	Durchlässigkeit des Bildungssystems	soziale Repräsentanz	Schichtspezifische Anteile unter den Studierenden			
	kurze Studienzeiten	Studierbarkeit	Drop-out-Quote, Anteil der Abschlüsse in vorgegebener Studierendauer, durchschnittliche Studiendauer	Ableich mit Zieldefinitionen		Studierendenbefragung
	Nachwuchspotenzial für regionale Wirtschaft	regionaler Versorgungsgrad	Unbesetzte Akademikerstellen im regionalen Arbeitsmarkt, Vermittlungsquote in der Region			Unternehmensbefragung
	Standortattraktivierung	Standortimage	Lebensqualität (Versorgung, Wohlstand, Sicherheit, Gesundheit, Umwelt, Freizeit, Kultur)			Studierendenbefragung, Mitarbeiterbefragung
	demokratiefördernde und kulturelle Effekte von Hochschulbildung	Betätigung in Politik und Zivilgesellschaft	Beteiligungsraten			
	Akademisierung von Ausbildungen	Studiengänge in bisher nicht-akademischen Berufsfeldern	Anzahl dieser Studiengänge, Anzahl neu eingerichteter solcher Studiengänge			
	Abbau sozialer Ungleichheiten	soziale Repräsentanz	Schichtspezifische Anteile unter den Studierenden			
	gute Lehre und Betreuung	Bildungserfolg	Abschlussquote/Drop-out-Quote			

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung	
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks
		Herkunft der Lehrkräfte	Relation angestellter : freiberuflicher Lehrkräfte, Anteil aus dem Berufsfeld kommender Lehrkräfte, Anteil aus Universitäten kommender Lehrkräfte	Ableich mit Zieldefinitionen		
		didaktische Vielfalt	Methodenvielfalt, realisierte didaktische Szenarien	Ableich mit Zieldefinitionen	Studierendenbefragung	
		Betreuungsintensität	realisierte Sprechstunden, Erreichbarkeit der Lehrenden online	Ableich mit Zieldefinitionen	Studierendenbefragung	
		Problembewusstsein	Mittel für Projekte im Lehrbereich		Studierendenbefragung	
	kompetente Vermittlung von Grundlagen und Methoden des Fachs	Bildungsanschlusschancen	Promotionsquote der FH-AbsolventInnen	Ableich mit Zieldefinitionen	Absolventenbefragung	
	interessante Lehrformen	Lehrveranstaltungstypen	Relation Seminare : Übungen : Vorlesungen : Integrierte Lehrveranstaltungen	Ableich mit Zieldefinitionen	Studierendenbefragung	
		Didaktische Vielfalt	Methodenvielfalt, realisierte didaktische Szenarien, Anzahl offener Lehrveranstaltungsformen (POL u. dgl.)		Studierendenbefragung	
	Eröffnung von Arbeitsmarktchancen	Ausbildungsadäquate Beschäftigung	Quote ausbildungsadäquater Beschäftigung		Absolventenbefragung	
	flexible Weiterbildungsangebote	FH-Aktivität im Weiterbildungssektor	Anzahl der Angebote; Anteil der Angebote am Gesamtlehrangebot; Anteil der Weiterbildungslehre an der Gesamtlehre pro Professor/in	Ableich mit Zieldefinitionen	Unternehmensbefragung	
	Einhaltung von Mindeststandards	Akkreditierungsfähigkeit		Akkreditierung, Ableich mit Zieldefinitionen		
Nachhaltigkeitskonzept in Lehre und F&E integrieren	Thematisierung	Anzahl Lehrveranstaltungen, die Nachhaltigkeitsaspekte integrieren, Anzahl der Publikationen in Nachhaltigkeits-Themenfeldern	Ableich mit Zieldefinitionen			
Sensibilität für gesellschaftlich relevante Fragen	Expertise-nachfrage	Anzahl der Politikberatungsprojekte				

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung	
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks
	Konkurrenzfähigkeit der FHs	Geschäftsergebnisse	Kosten pro Studienplatz, Kosten pro Absolvent, Umsatzvolumen, Umsatz pro Studierender, pro Absolvent/in, pro Professor/in, Lizenzerträge, Benchmarking, Rankings	Ableich mit Zieldefinitionen		
		Nachfrage	Bewerber/innen-Anzahl je Studienplatz, Auslastungsquote	Ableich mit Zieldefinitionen		
	Forschungspotenzial für regionale Wirtschaft	Nachfrage	Anzahl realisierter Transferprojekte, eingenommene Drittmittel aus regionaler Wirtschaft, Anzahl der F&E-Partner	Ableich mit Zieldefinitionen		Unternehmensbefragung
		Innovativität	Angemeldete Patente, Anzahl Spin-offs			Unternehmensbefragung
	Drittmittelinwerbung	Drittmittelaktivität	Drittmittel pro Prof. bzw. pro Wissenschaftler/in, Relation beantragte : bewilligte Drittmittel, Anteil drittmittelfinanzierter Projekte am Gesamt der F&E-Projekte, Anteil der drittmittelbeschäftigten Wissenschaftler/innen	Ableich mit Zieldefinitionen		
		Art der Drittmittel	Forschungs-/Transfer-/Beratungsleistungen			
		Diversität der Drittmittel	Anzahl der Drittmittelgeber, Anzahl der neuen Drittmittelgeber			
	hohes Forschungsrenommée	Produktivität	Anzahl der Publikationen, Drittmittel, Patente, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen: absolut und je Professor/in bzw. Wissenschaftler/in	Ableich mit Zieldefinitionen		
		Reputation	Preise, Kooperationen, Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Gremien, Rankingpositionen			
	Sekundäre Leistungsbereiche	FHs als kulturelle Zentren	Außercurriculare Aktivitäten	kulturelle Aktivitäten der Studierenden, kulturelle Aktivitäten der FHs		
aussagekräftiges Informationsangebot		Medien	Medienvielfalt			
		Informationsverhalten	Mediennutzung, Klickrate der Support-Area der Website, Anzahl verfügbarer Datenbanken			Studierendenbefragung

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung	
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks
	transparente Studienzulassungsverfahren	Auswahlkriterien			Studierendenbefragung	
	angemessene Seminargröße	Lerneffekte	Messung Lernzuwachs durch Tests mit 2 Messzeitpunkten		Studierendenbefragung, Mitarbeiterbefragung	
	Betreuung beim Übergang in den Beruf	Dauer bis zum Einstieg in den Arbeitsmarkt	Durchschnittszeit	Ableich mit Zieldefinitionen	Absolventenbefragung	
Periphere Leistungsbereiche	der Nachfrage entsprechendes Studienplatzangebot	Studienplatznachfrage	Quote der Überzeichnung (Anzahl Bewerbungen pro Studienplatz)	Ableich mit Zieldefinitionen		
		Auslastung	Auslastungsquote	Ableich mit Zieldefinitionen		
	Entrepreneurship	wettbewerblches Hochschulhandeln	Anzahl Spin-offs, Diversität der Einnahmequellen, Rankings, Benchmarking			
	angemessene Zeit für Lehre	Lehrerfolg	zur Verfügung stehende Vor- und Nachbereitungszeit, Intensität der Studierendenbetreuung, Prüfungsergebnisse, Messung Lernzuwachs durch Tests mit 2 Messzeitpunkten		Studierendenbefragung	
	diverse Hilfestellungen für Studierende: Wohnungs- und Jobsuche etc.	außercurriculare Betreuungsqualität	Durchschnittlicher Zeitaufwand für Wohnungs- oder Jobsuche etc.		Studierendenbefragung	
	angemessene Zeit für Forschung	Forschungserfolg	Publikationen, Drittmittel, Preise, Patente, Kooperationen, Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen: je Professor/in bzw. Wissenschaftler/in	Ableich mit Zieldefinitionen		
	Entlastung von administrativen Aufgaben	Unterstützung durch serviceorientierte Administration	Relation Zeitaufwand für Lehre/F&E : Administration		Mitarbeiterbefragung	
	forschungsermöglichende Ressourcenausstattung	Ausstattungsgrad	IT-Aufwendungen pro Mitarbeiter/in, Investitionen im Laborbereich, Benchmarking			
	kostengünstige Ausbildung	Effektivität	Relation Kosten : Zielerreichung, Benchmarking	Ableich mit Zieldefinitionen		
	effiziente/r Mitteleinsatz und -verwaltung	Wirtschaftsprüfung		Verwaltungsevaluation		

Adressiert an Leistungsbereich...	Qualitätsansprüche	Qualitätsrelevante Informationen	Leistungsdaten: Quantitative Messung		Zufriedenheit: Qualitative Erhebung	
			absolut bzw. relational	Zielerreichungsgrad	Zufriedenheitsgrade	Verbale Feedbacks
	flexible, aber berechenbare Verträge	Mitarbeiterbindung	Fluktuationsquote			Mitarbeiterbefragung
	Karrieremöglichkeiten	Aufstiegschancen	Finanzieller Aufwand für Personalentwicklung, Personalfluktuations			Mitarbeiterbefragung
	Gehalt	Angemessenheit	Personalfluktuations, Benchmarking			
	Weiterbildungsmöglichkeiten	Weiterbildungsaktivitäten	Weiterbildungsquote, Weiterbildungsstunden je Mitarbeiter/in, Weiterbildungskosten je Mitarbeiter/in	Abgleich mit Zieldefinitionen		Mitarbeiterbefragung
		Weiterbildungswirkungen	Vorher-Nachher-Analyse der Evaluationsergebnisse der Teilnehmer/innen einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme			Mitarbeiterbefragung
	reibungslose Arbeitsabläufe	Organisationsprofessionalität	Arbeitsbelastung, Einhaltung gesetzlicher Fristen	Verwaltungsevaluation		Mitarbeiterbefragung

5.4. Internes Qualitätsmanagement und Steuerung

Die vorfindlichen Qualitätsmanagement-Aktivitäten im österreichischen FH-Sektor lassen sich in zwei Stufen unterteilen: QM-Handbücher stellen die erste Stufe dar; sie zielen auf die möglichst geschmeidige Gestaltung *repetitiver Prozesse*. Das Funktionieren der repetitiven Prozesse stellt die Bedingung der innovativen Gestaltung der *nichtrepetitiven Prozesse* dar. Dies ist Stufe zwei und bildet den avancierteren Modus des Qualitätsmanagements. Zumindest konzeptionell liefert unsere Bestandsaufnahme auch hierfür bereits zahlreiche Ansätze.

Die „Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors“ von 2003 sah zwei wesentliche Richtungen, in die sich eine Weiterentwicklung der Qualitätssicherung bewegen könnte:

- „Es wird dem Aspekt der Accountability und der Informationsfunktion von Qualitätssicherungsmaßnahmen größeres Gewicht gegeben.“
- „Der formativ unterstützende Aspekt der Qualitätssicherung wird stärker mit Personal- und Organisationsentwicklung verbunden.“ (Lassnigg et al. 2003: 345)

Diese Einschätzung bezog sich auf die Qualitätssicherung im Gesamt-Sektor, umfasste also sowohl externe wie interne QS/QE. Die angesprochenen Aspekte – Accountability, Information, Personal- und Organisationsentwicklung – strukturieren aber auch das Problemfeld des FH-internen Zusammenhangs von Qualitätsmanagement und institutioneller Steuerung. Dabei geht es um zwei Aspekte:

- Zum einen ist Qualitätsmanagement selbst ein Steuerungsmodus, nämlich zur Steuerung der Qualitätsentwicklung.
- Zum anderen weist die institutionelle Steuerung der Hochschulen neben dem QM weitere Steuerungsmodi auf, etwa Haushaltsplanung/Finanzmanagement oder Bauinvestitionsplanung; diese müssen ins Verhältnis zu den qualitätsbezogenen Intentionen gesetzt werden.

5.4.1. Das Steuerungsproblem

Eine Steuerungswirkung des Qualitätsmanagements lässt sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen festmachen: erstens direkt in einem veränderten Handeln der Akteure, zweitens indirekt in einer verbesserten Qualität. Entfaltet die Steuerung die gewünschten Effekte, so sollte es idealerweise so sein, dass aus verändertem Handeln eine bessere Qualität resultiert.

Das allerdings ist nicht immer der Fall, da es auch nichtintendierte Handlungsfolgen gibt. In sozialen Zusammenhängen sind Kausalbeziehungen zwischen bestimmten Interventionen und erwarteten Ergebnissen grundsätzlich nur probabilistisch formulierbar, das heißt: Die Aussage „A ist die Ursache von B“ bedeutet „wenn A eingeführt wird, wird B mit höherer Wahrscheinlichkeit auftreten, als wenn dies nicht getan wird“ (Rossi et al. 1988: 93). Ein soziales System – wie eine Hochschule oder die Wissenschaft, aber auch der Wirtschaftskreislauf – funktioniert als deterministisches Chaos. Dieses folgt zwar Gesetzmäßigkeiten, zeitigt aber dennoch auch irreguläre Folgen: Auf Eingangssignale wird nicht zwingend mit bekannten Systemantworten reagiert.

Zwei Gründe sind dafür verantwortlich: der unaufhebbare Eigensinn sozialer Systeme zum einen und die ebenso unaufhebbare Situation unvollständiger Information, unter der immer gehandelt wird, zum anderen. Wahrscheinlichkeiten lassen sich zwar abschätzen, jedoch keine vollständig sicheren Prognosen stellen. Hier muss im Umsetzungsprozess dann Nachsteuerung greifen. Insofern ist grundsätzlich, sobald es um nichttechnische Systeme geht, zu einer gesunden Steuerungsskepsis zu raten, um Überraschungen in Grenzen zu halten.

Gleichwohl ist es ein legitimes und keineswegs vollständig aussichtsloses Unterfangen, die Misserfolgsaussichten von steuernden Interventionen zu minimieren. Dafür werden angemessene Steuerungsziele, präzise Steuerungsinformationen und zielführende Steuerungsmaßnahmen benötigt. Diese sind auf Ebene der jeweiligen Fachhochschule primär auf die Organisationsentwicklung incl. Personalentwicklung zu konzentrieren.

Sekundär können auch Aktivitäten ergriffen werden, um die Steuerungsrandbedingungen zu optimieren. Zu diesen zählen vor allem der privatrechtliche Organisationscharakter der FH-Einrichtungen, die 90prozentige Kostenerstattung durch den Staat, das Fachhochschulstudiengesetz und der Fachhochschulrat in seiner Hybrideigenschaft, zugleich weisungsungebundene Behörde und Expertengremium zu sein. Die Optimierung der Randbedingungen wird sinnvollerweise nicht auf der Ebene der einzelnen FH, sondern auf den Vernetzungsebenen zu betreiben sein, auf denen sich z.B. die Fachhochschulkonferenz bewegt.

5.4.2. Zu den Steuerungszielen

Jede Steuerung benötigt ein oder mehrere Steuerungsziele. Für die österreichischen FH-Studiengänge ist das Primärziel durch das Fachhochschulstudiengesetz vorgegeben: die Vermittlung der Fähigkeiten, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind zwei Maßnahmen vereinbart worden, die sicherstellen sollen, dass die Umsetzung solch vergleichsweise allgemeiner Zielformulierungen nicht vollständig divergent verläuft: die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen und die Herstellung einer Vergleichbarkeit der einzelstaatlichen externen QS-Systeme. Beide hängen insoweit miteinander zusammen, als in den Qualifikationsrahmen erwartete Lernergebnisse definiert werden, die zugleich den Bezugsrahmen für externe QS-Verfahren bilden.

Dabei ist immer wieder zu betonen: Nicht die Qualität selbst lässt sich steuern, aber – immerhin – ihre Kontexte sind steuerbar. Zudem „bedeutet Qualitätsmanagement auch, die hohe Personalisierung der Verantwortung für die Leistungen im Bildungssystem zugunsten einer durch Organisationsstrukturen getragenen Verantwortung zurückzunehmen“ (Kuper 2002: 546).

Da niemals die Bearbeitung aller lösungsbedürftigen Probleme und wünschbaren Ziele auf einmal in Angriff genommen werden kann, muss die Zieldefinition auf der Grundlage von Prioritätensetzungen stattfinden. Dann lassen sich primäre, sekundäre und tertiäre Ziele sortieren. Die Prioritätensetzung wiederum benötigt Kriterien. Dabei sind verschiedene möglich. Es ist z.B. denkbar, die Stellen, an denen die Qualitätsentwicklung besonders behindert wird, zu identifizieren und und prioritär zu bearbeiten. Es ist möglich, die Qualitätsanliegen von ausgewählten Stakeholdern, die als besonders wichtig für die FH eingeschätzt werden, an die Spitze der Zielhierarchie zu setzen. Im Rahmen des EFQM werden zwei Aspekte als Entscheidungshilfe vorgeschlagen: (a) die Auswirkung, die die Verbesserung auf die Leistung bzw. die Ziele hat, (b) die Möglichkeiten der Organisation, das Verbesserungsprojekt zügig umzusetzen (EFQM/Deutsches EFQM Center 2005: 4). Daran anschließend werden Hinweise für den Prozess der Priorisierung gegeben, die sich in ihrer Systematik als beispielgebend zitieren lassen:

1. Schritt	Eliminierung von Doppelungen
2. Schritt	Zusammenfassung verwandter kleinerer Projekte zu einem Projekt, soweit es sinnvoll ist
3. Schritt	Auflistung aller Verbesserungsprojekte
4. Schritt	Beurteilung jedes Projekts nach dem Nutzen, das es für die Ziele oder Leistungen der Organisation hat. Dabei Gewichtung, ob der Nutzen „hoch“, „mittel“ oder „gering“ ist.
5. Schritt	Beurteilung jedes Projekt danach, ob die Organisation in der Lage sein wird, es innerhalb der nächsten 6-9 Monate umzusetzen. Dabei Gewichtung, ob die Fähigkeit, dies zu bewerkstelligen, „hoch“, „mittel“ oder „gering“ ist.
6. Schritt	Kombination der „hoch“/„mittel“/„gering“-Einschätzungen des 4. und des 5. Schrittes: Errechnung einer entsprechenden Punktzahl für jedes Projekt.
7. Schritt	Festslegung der Rangfolge durch Ordnung der Projekte nach ihrer Punktzahl. Höhere Punktzahlen entsprechen vorrangig umzusetzenden Projekten.
8. Schritt	<p>„Nach Abschluss der Priorisierung haben Sie eine fundierte Grundlage für die Entscheidung, auf welche Verbesserungsprojekte Sie Ihre Aufmerksamkeit zu richten haben. Dennoch ist es wichtig, dieses Ergebnis auf der Grundlage Ihrer Kenntnis der Organisation, z.B. hinsichtlich besonderer Merkmale und Schwerpunkte, Politik und Strategie, zu hinterfragen. Prüfen und entscheiden Sie auch, ob die Reihenfolge der Verbesserungsprojekte sinnvoll ist, und ändern Sie sie – sofern nötig – unter Beachtung der folgenden Gesichtspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Verbesserungsprojekt kann Voraussetzung für eine anderes sein. Obwohl gerade dieses Verbesserungsprojekt möglicherweise größere Ressourcen verschlingt und seine Einführung innerhalb des Zeitrahmens von 6-9 Monaten fraglich sein mag, kann es durchaus sinnvoll sein, dieses Verbesserungsprojekt dennoch sehr frühzeitig umzusetzen. • Ein Verbesserungsprojekt kann eine grundlegende Leistungslücke schließen, so dass es sinnvoll ist, es vor allen anderen Projekten umzusetzen. • Manchmal empfiehlt es sich, bestimmte Verbesserungsprojekte parallel zueinander umzusetzen.“

Übersicht 27: Priorisierungsprozess (nach EFQM/Deutsches EFQM Center 2005: 5)

5.4.3. Zu den Steuerungsmaßnahmen

Das FHStG schreibt nicht vor, wie die zu installierenden QM-Systeme konkret aussehen sollen. Lediglich die Berücksichtigung der Studierenden-Perspektive über studentische Evaluationen ist explizit erwähnt. Ansonsten lassen die rechtlichen Regelungen hier weitgehende Freiheit (die allerdings durch Verordnungen des Fachhochschulrats begrenzt wird). Wie der Vergleich der einzelnen Fallbeispiele gezeigt hat,¹⁴⁴ gibt es einige Merkmale, welche die Erfolgsaussichten von systematischen QS/QE-Maßnahmen verbessern: Überschaubarkeit, Vermeidung von Qualitätsbürokratie, Dezentralität, Kommunikationsorientierung.

Zunächst lässt sich an nahezu allen FHs das QM-Handbuch antreffen. Dieses strukturiert routinierbare Prozesse, die damit so gestaltet werden können, dass angestrebte Ergebnisse – hinsichtlich Qualität, Ressourcen und Terminen – mit höherer Sicherheit angestrebt werden können. Sinnvoll ist es dafür, mit einer Prozesslandkarte zu arbeiten. IT-unterstützt öffnet sich dabei durch Anklicken eines Hauptprozesses dessen Beschreibung. Sämtliche für die Prozessabwicklung erforderlichen Dokumente wiederum sind durch Anklicken des jeweiligen Feldes verfügbar (Musteranschreiben, Checklisten, Teilprozessbeschreibungen, Formblätter usw.). (Janssen 2006: 37f.)

Neben dem QM-Handbuch ist eine Vielfalt weiterer QM-Maßnahmen zu beobachten. Das hat gute Gründe. Die Fachhochschuleinrichtungen sind vergleichsweise heterogen. Es gibt relativ kleine Einheiten mit nur einem Studiengang und sehr große mit mehreren tausend Studierenden. Es gibt forschungsstarke Einrichtungen und stark praxisbezogene (ohne dass dies zwingend ein Gegensatz sein muss). Die Strategien, die Stakeholder, das Studienangebot – bei allem gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Einrichtungen. Ein Vorteil der Vielfalt kann die größere Akzeptanz in den Institutionen sein, denn Qualitätssicherungsmaßnahmen lassen sich nicht gegen, sondern nur mit der Unterstützung der Mitarbeiter/innen sinnvoll umsetzen.

Daher sind zum einen Bottom-up-Elemente, welche die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen und Studierenden vor Ort berücksichtigen, und Top-down-Elemente, welche Maßnahmen von oben initiieren, zu verbinden. Zum anderen muss ein nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung bei den Lehrenden erzeugt werden. Das heißt insbesondere und ganz elementar: Qualitätsmanagement muss zum Funktionieren formaler Selbstverständlichkeiten beitragen, so dass vermieden wird, permanent Folgen mangelnder Prozessqualitäten bewältigen zu müssen. Dann besteht die Chance maximierter Arbeits- (und Studier-)Zufriedenheiten, woraus Akzeptanz von QM-Maßnahmen entstehen kann – und darauf aufbauend auch solcher Maßnahmen, die mehr in den Blick nehmen als lediglich das Funktionieren formaler Selbstverständlichkeiten.

In Teilen erscheint die aktuelle Phase der Etablierung von Qualitätsmanagement an den österreichischen Fachhochschulen als ein Ausprobieren, eine Art Feldexperiment. Gerade weil es bisher erst wenige Erfahrungen mit dem längeren Einsatz von zielgebundenen QS/QE-Maßnahmen im Hochschulbereich gibt, wird versucht, die gesamte Bandbreite der Instrumente auszuprobieren und zugleich zu beobachten, welche sich letztlich durchsetzen werden. Die Vorteile der wichtigsten QM-basierten Lösungsoptionen für allfällige Probleme des Hochschulalltags lassen sich überblicksweise so darstellen:

¹⁴⁴ vgl. Punkt 5.1. QS/QE im österreichischen (Fach)Hochschulsektor im Spiegel der Fallbeispiele

Steuerungsgegenstand	Lösungsoptionen	Vorteile, Details	
QS/QE für repetitive Prozesse	QM-Handbücher	Prozessstandardisierung, Integrationsmodus für neues Personal	
	Interne Evaluation	Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung formaler Schwachstellen	
	DIN-ISO-Zertifizierung	Standardisierung, Optimierung der Rahmenbedingungen von Lehre und F&E	
	Absolventenbefragungen	Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung formaler Schwachstellen	
QS/QE für nichtrepetitive Prozesse	Leitbildentwicklung	Strategieentwicklung	
	TQM / EFQM	Organisation kontinuierlicher Verbesserungsprozesse, Stärken-Schwächen-Analysen	
	Balanced Scorecard	Berücksichtigung und Integration verschiedener Perspektiven	
	Benchmarking	Profitieren von anderen Erfahrungen, Vermeidung von Doppelentwicklungen	
	Zielvereinbarungen	Tausch Verbindlichkeit gegen Entscheidungsautonomie/ Eigenverantwortung	
	Anreizsetzung für Lehr- und/oder F&E-Leistungen	Zugriff auf erweiterte Ressourcenausstattung, individueller Nutzen erkennbar	
	Interne Evaluation		Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung, wo innovative Lösungen erforderlich sind
			Personenbewertung: Ermittlung von Zufriedenheitsgraden sowie der je individuellen Anteile am Leistungoutput der Organisationseinheit
	Absolventenbefragungen	Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung, wo innovative Lösungen erforderlich sind	
	Studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung	Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung, wo innovative Lösungen erforderlich sind	
	Vergleichende Evaluation	... mit externen Organisationseinheiten gleicher Fachrichtung: Ermittlung der eigenen Platzierung im Kontext des Faches	
	Verwaltungsevaluation	Struktur- und Prozessbewertung: Ermittlung formaler Schwachstellen und der Stellen, an denen innovative Lösungen erforderlich sind	
	Wissensbilanz	Transparenz im Zeitverlauf	
	Qualitätszirkel, Jour fixe u. dgl.	kommunikationsorientierte und dadurch akzeptanzsteigernde Instrumente	
	Personalmanagement		Personalrekrutierung
			Personalentwicklung über Weiterbildung
Student Support	angemessene Ausstattung entsprechender Organisationseinheiten		

Übersicht 28: Steuerungsprobleme und Lösungsoptionen im Rahmen des QM

Vor dem Hintergrund des zentralen Organisationsziels der österreichischen Fachhochschulen – wissenschaftliche Berufsausbildung – fällt bei Betrachtung der Fokussierung der bisher implementierten QM-Systeme eines auf: Lehr-Lern-Prozesse, die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als zentrales Alleinstellungsmerkmal eines FH-Studiums, Impulse zur Entwicklung der Lehrqualität über das gegebene Niveau hinaus, kurz: hochschuldidaktische Fragen und Lehrinnovationen jeglicher Art spie-

len in den Überlegungen zum Qualitätsmanagement bislang eine nur untergeordnete Rolle. Abgesehen vom Bereich des eLearnings, in dem ausdrücklich Qualitätsmanagement betrieben wird, konnten lediglich der Einsatz von Praktikumsevaluationen und Befragungen von Praktikumsunternehmen ermittelt werden.

Dabei könnte es durchaus Gründe für eine aktivere Einbeziehung der Lehr-Lern-Prozesse ins QM geben. So weisen Lassnigg et al. (2003: 301) auf ein FH-typisches Problem hin, wenn sie fragen, „ob bei einem Lehrkörper mit typischerweise hohem Anteil an nebenberuflich Lehrenden die personalpolitischen Voraussetzungen vorliegen, um die mit einem hohen Aufwand an Kooperation verbundenen ambitionierten didaktischen Zielsetzungen verfolgen zu können. ... Der oft geringe Anteil an hauptberuflichen Lehrenden dürfte auch in der Betreuung von Berufspraktika und Diplomarbeiten zu Problemen führen.“

Altrichter/Posch formulierten bereits 1995 in einer „Begleitenden Evaluation der Implementation des FHStG“ Vorschläge zur didaktischen Gestaltung: Man sollte Studierendenteams im Rahmen eines Projektstudiums an Aufgaben arbeiten lassen, die von kooperierenden Praxisbetrieben gestellt werden oder über Juniorfirmen, in denen Lehrende und Studierende zusammenarbeiten, Beratungen für Unternehmen anbieten; Praxisbüros könnten die Kooperation mit interessierten Firmen organisieren. „Praxisbüros entfalten jedenfalls erst durch entsprechende Vorbereitung, Begleitung und forschungsmäßige Reflexion ihre didaktische Qualität.“¹⁴⁵ Inzwischen liegen auch aktuelle – auf Initiative des FHR erstellt – konzeptionelle Grundlegungen zum Thema vor (vgl. Markowitsch/Messerer/Prokopp 2004).

Ebenso sind die Diskussionen über Qualifikationsrahmen – auf der Grundlage eines Europäischen Qualifikationsrahmens entstehen Nationale Qualifikationsrahmen – bislang kein Gegenstand von QM-Aktivitäten. Gleichwohl werden hier Lösungen benötigt, etwa wenn eine durchgängige Ambivalenz der durch die europäischen Initiativen inspirierten Diskussion in den Blick genommen wird: Einerseits heißt es: „Bilde ein besonderes Profil heraus, profiliere dich, zeige deine Besonderheiten“, andererseits: „Sei mobil, standardisiere, löse Anerkennungsfragen auf breiter Basis und mit Hilfe allgemeiner Währungen wie ECTS“ (Lassnigg et al. 2006: 22). Auch benötigt die grenzüberschreitende Akzeptanz Nationaler Qualifikationsrahmen „solide, transparente und glaubwürdige Qualitätssicherungsmechanismen“ (ebd.: 28).

Zurückhaltung bei einer QM-gebundenen Einflussnahme auf Studienreform und Hochschuldidaktik erscheint in einer Hinsicht zunächst nachvollziehbar: Qualitätsmanagement kann die Kontexte, nicht aber die Inhalte der konkreten Leistungserstellung im Bereich der Lehre gestaltend beeinflussen. Allerdings spricht nichts dagegen, die Anwendung offener Lehr/Lern-Formen – wie Erfahrungsbasiertes forschendes Lernen, Fallbasiertes Lernen, Reflektiertes Praktikum oder Projektorientiertes Lernen – explizit als Qualitätsmerkmal einer FH-Ausbildung und folglich die Schaffung der entsprechenden Voraussetzungen als Gegenstand des systematischen Qualitätsmanagements zu definieren.

Sinnvoll erscheint es, dass eine Organisation wie die FHK den gegenseitigen Austausch im Sinne eines gegenseitigen Verfügbarmachens technischer Lösungen organisiert. Da die Fachhochschulen auch im Wettbewerb untereinander stehen, müsste dafür das Prinzip gelten: Wer etwas gibt, kann auch etwas bekommen. Desweiteren wäre eine sinngemäße Anwendung des Governance-Musters der Offenen Koordinierung, wie es die EU-Kommission in vielen Bereichen mittlerweile einsetzt, vorstellbar. Das hieße konkret zweierlei:

¹⁴⁵ zit. nach Lassnigg et al. (2003: 300)

- Ein zentraler Akteur, z.B. die FHK, sorgt zunächst für ein systematisches Monitoring. Mit Hilfe dessen werden virulente Gestaltungsprobleme als solche erkannt sowie der Stand der jeweiligen Debatte dazu und praktische Erprobungen von Problemlösungsmodellen erhoben. Auf dieser Grundlage werden dann problemlösungsrelevante Informationen kommuniziert, ggf. verbunden mit der Förderung exemplarischer Modellprojekte.
- Auf diese Weise werden die Fachhochschulen angeregt, (a) gemeinsame Ziele zu entwickeln, die dann in je spezifischen Organisationspolitiken verfolgt werden, und (b) Probleme der Qualitätsentwicklung weitgehend zeitgleich, inhaltlich miteinander gekoppelt und unter wechselseitiger Nutzung gewonnener Erfahrungen, insbesondere sog. *best practices*, zu bearbeiten.

5.4.4. Ein Modellvorschlag zum Management der Steuerungsinformationen

QM-Handbücher sollten an Hochschulen der Anfang, nicht das Ende von Qualitätsmanagement sein. Sie können dafür sorgen, dass repetitive Prozesse bzw. Prozesselemente des Hochschulalltags möglichst geschmeidig, d.h. ohne vermeidbare Havarien funktionieren. Ist das geschafft, können auch die nichtrepetitiven Prozesse bzw. Prozesselemente in den Blick genommen werden. Hierzu sind die notwendigen Steuerungsinformationen zu erheben. Das setzt voraus, die richtigen Fragen zu stellen. Dabei kann bspw. das „Institutional Evaluation Programme“ der European University Association herangezogen werden, das auf der Beantwortung von vier fundamentalen Fragen aufbaut: Was sind die Aufgaben der Hochschule, und was tut sie? Wie weit erfüllt sie ihre Aufgaben? Woher weiß die Hochschule, dass es funktioniert? Wie verändert sich die Hochschule, um sich zu verbessern? (Vgl. Conraths 2005: 100)

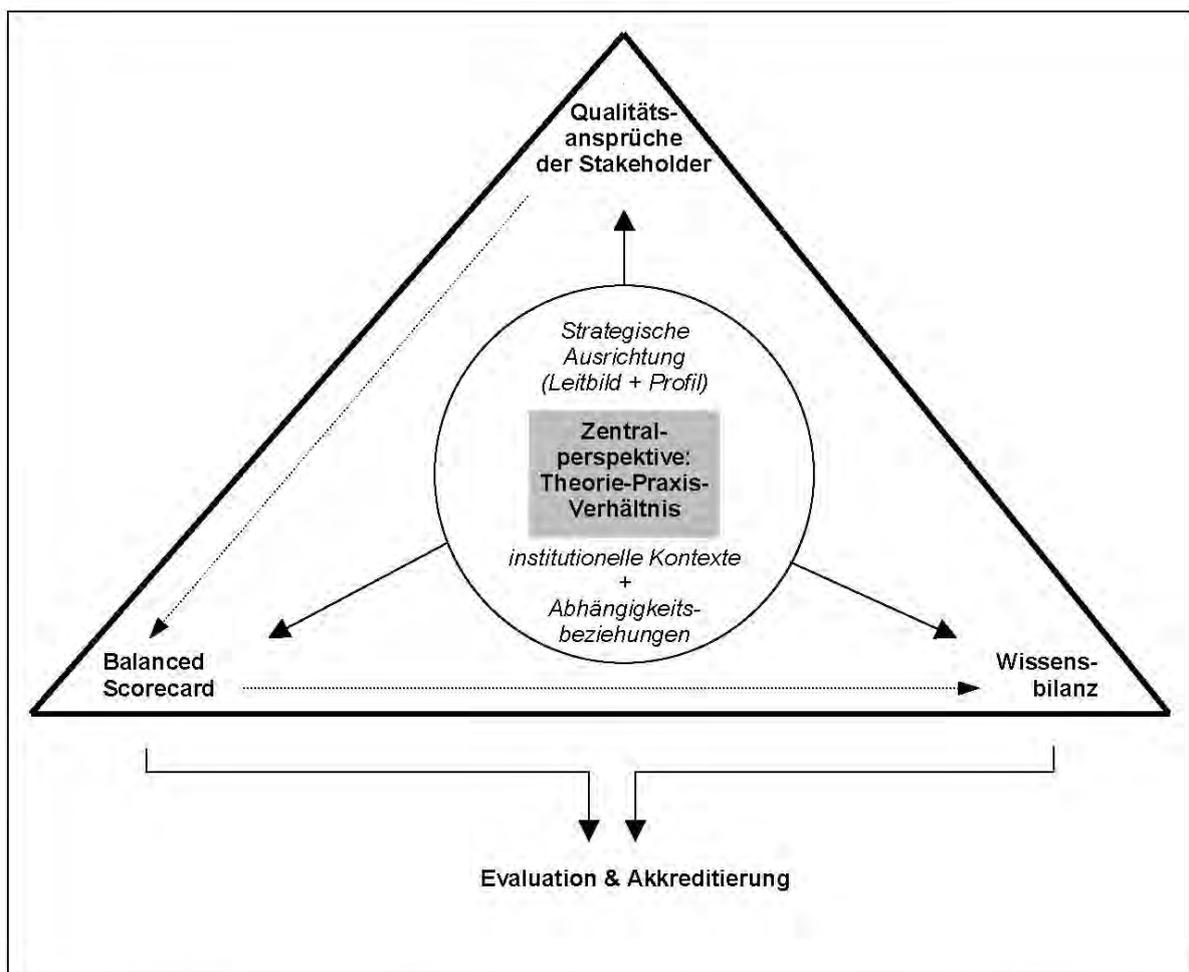
Hierzu soll folgendes Vorgehen vorgeschlagen werden, um die Informationen gewinnen, bewerten und nutzen zu können, die aussichtsreiche qualitätsfördernde Steuerung ermöglichen:

- Die *Zentralperspektive* wird durch das Alleinstellungsmerkmal der FH-Studiengänge bestimmt: Im Unterschied zur Berufsausbildung sind FH-Studien wissenschaftsbezogen, und anders als die Universitätsstudien sind sie berufsbezogen. Leitende Idee allen Handelns soll daher sein, die fachhochschulspezifische Verbindung von Theorie und Praxis zu pflegen und zu entwickeln.
- Präzisierung erfährt die Zentralperspektive dann zum einen durch die strategische Ausrichtung der FH, formuliert in ihrem Leitbild und materialisiert in ihrem Profil.
- Zum anderen wird die Zentralperspektive durch Einbeziehung der jeweiligen institutionellen Kontexte und Abhängigkeitsbeziehungen geschärft.
- Vor dem Hintergrund der so präzisierten Zentralperspektive lässt sich eine Bedeutsamkeitsbewertung der Stakeholderperspektiven durchführen.
- Diese Bewertung wiederum vermag die Anpassung einer *Balanced Scorecard* an die FH-spezifische Zentralperspektive und die Stakeholder-Perspektiven anzuleiten.
- Dabei sollten alle zu erfassenden Daten so aufeinander abgestimmt sein, dass sie zugleich und ohne weiteren (Erhebungs-)Aufwand verwendbar sind für eine jährliche *Wissensbilanz* sowie für die *Evaluationen und Akkreditierungen*.

Dieses Modell schlägt also eine *Kombination von FH-Spezifik, Stakeholder-Ansatz, Balanced Scorecard, Wissensbilanz, Evaluation und Akkreditierung* vor (Übersicht 29). Für das operative Geschäft der Zielerreichung können fallweise sonstige QM-Instrumente aktiviert werden. So kann z.B. die BSC, da sie ein Zielsystem incl. quantifizierter Zielerreichungsvorhaben integriert, problemlos mit dem Instrument der Zielvereinbarungen gekoppelt werden. Auch umfassender angelegte Systeme und In-

strumente, etwa EFQM oder Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), sind mit dem Modell kombinierbar. Denn die meisten Management-Systeme sind als Problembearbeitungsprozesse angelegt und folgen daher miteinander kompatiblen Phasenschemata: Deren Grundmuster lässt sich mit der Vier-Schritt-Abfolge „Problemdefinition → Programmierung → Implementation → Evaluation [→ Beendigung oder Neu-Problemdefinition, usw.]“ beschreiben.¹⁴⁶ Als Grundsatz jeglicher Erprobungen sollte hier lediglich gelten: Instrumente, die sich als unnötig erweisen, werden schnellstmöglich wieder abgeschafft.

In diesem Sinne ist besonderes Augenmerk darauf zu legen, dass die Entstehung von Qualitätsbürokratie vermieden wird. Hier ist das entscheidende Kriterium die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen: Die Erhebung jeder Kennzahl ist immer nur dann zu rechtfertigen, wenn sie tatsächlich hilft, die Qualität der Hochschule zu verbessern, Arbeitsaufwand zu reduzieren etc. Dieser Nutzen ist dann auch den Personen, die mit der Datenerhebung belastet werden, deutlich zu machen. Denn generell gilt für die gesamte Qualitätssicherung und -entwicklung, dass sie zunächst Ressourcen aus dem normalen Lehr- und Forschungsbetrieb ‚abzieht‘ und letzteren damit ‚verschlechtert‘, die In-



Übersicht 29: Modell eines auf Steuerungsinformationen zentrierten Hochschul-QM-Systems

¹⁴⁶ Der Regelkreis ist selbstredend ausdifferenzierbar, z.B.: Ist-Analyse → Zieldefinition → Qualitätskriterien benennen → Planung der Implementation → Anpassung der Leistungen → Prüfung/Evaluation → Rückkopp-

vestitionen dafür also begründungspflichtig sind. Doch können sich daraus mittel- und langfristig Vorteile ergeben, die dann wiederum ressourcenschonend wirken. Das indessen bedarf jeweils der Prüfung.

Die Gefahr der Qualitätsbürokratie entsteht insbesondere dann, wenn der Schwerpunkt stärker auf die Qualitätsmessung statt die Qualitätsentwicklung gelegt wird. Auf eine solche Fokussierung indes kann schon deshalb ohne Schaden verzichtet werden, weil allzu intensive Qualitätsmessung weniger Qualität erzeugt als vielmehr die Abstimmung des Handelns auf die Messkriterien. Deshalb sollten Leistungsdaten vornehmlich nachrichtlich und, sofern anhaltend kritisch, als Problemanzeigen erfasst werden, nicht hingegen als Kontrollinformationen. Gleichfalls in diesem Sinne sollten studentische Lehrevaluation zuerst als inhaltliche Feedbacks gestaltet werden und weniger als Zufriedenheitsrankings.

Das vorgeschlagene Modell führt die oben erläuterten vier Qualitätsdimensionen zusammen, deren gemeinsame Berücksichtigung Voraussetzung aussichtreicher Interventionen ist. Die miteinander kombinierten Instrumente liefern Informationen zur förderlichen oder hinderlichen Wirkung der strukturellen Rahmenbedingungen (Strukturqualität – Wissensbilanz und Evaluation/Akkreditierung), zur förderlichen oder hinderlichen Wirkung der Handlungen und Interaktionen (Prozessqualität – Balanced Scorecard und Evaluation/Akkreditierung), zur Qualität der erlangten Hochschulabschlüsse und durchgeführten F&E-Aktivitäten (Ergebnisqualität – Stakeholderansatz, Balanced Scorecard, Wissensbilanz und Evaluation/Akkreditierung) sowie zur Wirkung der kulturellen und didaktischen Vorstellungen, gesellschaftliche Werten und sozialen Normen, die der FH-Tätigkeit zugrundeliegen (Orientierungsqualität – Stakeholderansatz und Evaluation/Akkreditierung) (Übersicht 30).

	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität	Orientierungsqualität
Stakeholderansatz			X	X
Balanced Scorecard		X	X	
Wissensbilanz	X		X	
Evaluation/Akkreditierung	X	X	X	X

Übersicht 30: Die vier Qualitätsdimensionen im Modell zum Steuerungsinformationsmanagement

Stakeholder-Ansatz

Stakeholder – ein Wortspiel mit ‚stockholder‘, dem Anteilseigner einer Unternehmung – sind all diejenigen, die für eine konkrete Unternehmung etwas eingesetzt – ‚at the stake‘ – haben, bzw. „any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organisations objectives“ (Freeman 1984: 46). Besonders wichtige Stakeholder werden in der englischsprachigen Literatur als ‚Critical Stakeholders‘ oder ‚Key Stakeholders‘ bezeichnet. Hierunter zählen im Falle der österreichischen Fachhochschulen die Politik, die Studierenden und Absolventen, die Wirtschaft als Forschungspartner und Abnehmer der Studierenden; fallweise können aber auch weitere hinzutreten.

lung. Die Differenziertheit hängt von Bedingungen wie der Informationssituation, dem Vorwissen der Beteiligten und dgl. ab.

Das Konzept der Stakeholder wurde im Anschluss an Freemans Buch „Strategic Management: a Stakeholder Approach“ von 1984 vor allem durch die Management-Theorie popularisiert. Der Stakeholder-Ansatz geht davon aus, dass eine Unternehmung dann erfolgreich ist, wenn sie die Stakeholder zufrieden stellt (Näther 1993: 132). Im Rahmen interessenpluralistischer Organisationstheorien und partnerschaftlicher Unternehmensphilosophien werden die Stakeholder als durch *ein* Ziel vereint gesehen: das Überleben des Unternehmens/der Organisation. Dieses gemeinsame Ziel schaffe die Grundlage dafür, Interessenkonflikte zwischen den Stakeholdern zum Ausgleich zu bringen. In diesem Sinne finden Begriff und Ansatz auch Eingang in die hochschulpolitische Debatte.

Doch gibt es immer wichtigere und weniger wichtige Stakeholder. Die Entscheidung darüber ist abhängig von der strategischen Ausrichtung – formuliert im Leitbild und materialisiert im Profil – einer Hochschule. Sie kann also nicht allgemein getroffen werden. Aber jede FH muss, wenn sie Stakeholder-Interessen berücksichtigen möchte, eine Bedeutsamkeitsbewertung ihrer einzelnen Stakeholder vornehmen. Diese Bewertung ist Voraussetzung, um die Qualitätsansprüche, die von den einzelnen Stakeholdern vorgetragen werden, gegeneinander gewichten zu können. Nur so lassen sich Prioritäten setzen und differenzierte Ressourcenentscheidungen treffen.

Am Ende lässt sich dann ein Stakeholder-bezogenes Erfolgsmaß berechnen, das auf der jeweiligen Einschätzung der Wichtigkeit eines Stakeholders auf einer Ordinalskala und dem Grad der Zielerreichung in Bezug auf ihn beruht. Die Summe dieser Werte bildet den vorläufigen Hochschul-Erfolgs-Index. Um dessen Werte zwischen Hochschulen oder Studiengängen vergleichbar zu machen, muss das Ergebnis noch durch die tatsächliche Anzahl der Stakeholder dividiert werden, da andernfalls Verzerrungen auftreten. So ergibt sich der standardisierte Hochschulerfolgsindex HEI_{st} , der den Zielerreichungsgrad in Bezug auf die einzelnen Stakeholder erfasst. Sein Vorteil ist in der Passgenauigkeit für die Bedürfnisse der einzelnen Hochschule zu sehen. (Sperlich 2006)

Seine Voraussetzung ist die Feststellung der Zielerreichung. Das geeignete Instrument, um die tatsächliche Einlösung von Zielbestimmungen feststellbar zu machen, ist die Balanced Scorecard.

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 Potenziale sowie daraus folgende mögliche Entwicklungen (S. G. 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 so unerreicht.

Darauf versucht das Konzept der Balanced Scorecard (BSC) 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 die Balanced Scorecard aus zwei Elementen: (a) Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven sowie (b) klare und systematische Ableitung von Zielen, Maßstäben und Akti-

vitäten einschließlich der Integration eines transparenten Zielsystems und Leistungsindikatorensystems:

- 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.“ (S. G. Müller 2000: 62)

- 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.

Hier lassen sich Anknüpfungspunkte zum Stakeholder-Ansatz herstellen. Die oben vorgeschlagenen Betrachtungsperspektiven können in Stakeholder-Perspektiven umformuliert oder aber an diese angepasst werden. Die mit hoher Bedeutsamkeit bewerteten Qualitätsansprüche der Stakeholder lassen sich als Grundlage der systematischen Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten nutzen.

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

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
1. Kundenperspektive				
<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
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

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
2. Finanzperspektive				
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 Entwicklung¹⁴⁷				
Personalqualifikation	Verbesserung der Qualität bei Berufungen, Verbesserung der Qualität sonstiger Mitarbeiter	Beurteilung durch Berufungskommission Ausbildungslevel	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				
<i>Aufgabengebiete</i>				
Lehre	Qualität, Aktualität	Lehrpreise	Qualität, Aktualität	TQM-Resultate, Evaluationsergebnisse, Akkreditierte Studiengänge
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
<i>Einsatz von Leistungsfaktoren</i>				
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

Übersicht 31: Exemplarische Balanced Scorecard für Fachhochschulen
(Quelle: Lerchenmüller 2002: 6f.)

¹⁴⁷ „Lernen“ steht hier für Lehren und Studieren; „Entwicklung“ kann durch auch als „F&E“ gelesen werden.

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 Studienabbrucher je Semester	Bis Sem. 2 80%, Sem. 3-6 20%, Sem. 7-8 0%	60% 30% 10%	Anhebung Anforderungen in Sem. 1-2

Übersicht 32: *Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“*
(Quelle: 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.

Als wesentlicher funktionaler Vorzug der Balanced Scorecard wird – neben der Integration von *hard & soft facts* sowie der transparenzzeugenden 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 (Röbken 2003: 117).

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.

Die BSC ist geeignet als organisationsinternes Instrument der Aufbereitung von Steuerungsinformationen. Weniger geeignet ist sie, um abteilungsübergreifend und nach außen zu dokumentieren, was eine Organisation geleistet hat. Für diesen Zweck wirkt die BSC zu ‚technisch‘. Es ist deshalb notwendig, für die im Rahmen der BSC erzeugten Daten einen angemessenen Präsentationsmodus zu wählen. Hierfür bietet sich die Wissensbilanz an.

Wissensbilanz

Wissensbilanzen sind ein avancierter Modus der Datenaufbereitung. Sie unterstellen sämtliche Bewertungen der Organisation, ihrer Prozesse und Ergebnisse dem zentralen Organisationsziel von Hochschulen: 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.

Am Beginn sowohl der Wissensentwicklung als auch seiner bilanzierenden Darstellung stehen sog. Wissensziele, also wissensbezogene Organisationsziele. Die einzelnen Wissensziele werden dann hinsichtlich ihrer Umsetzung bzw. des Umsetzungsgrades zunächst quantitativ bilanziert – in Form tabellarischer Kennzahlendarstellung –, im Weiteren verbal beschrieben und mit qualitativen Bewertungen versehen. Zusammenfassende Darstellungen der Kennzahlen wie auch der Bewertungen schaffen schließlich den Übergang zum „Ausblick“, der zugleich die Grundlage für die nächstfolgende Wissensbilanz ist.

Die Erfassung der Wissensressourcen wird dadurch operationalisiert, dass sie in ihre wesentlichen Bestandteile ausdifferenziert werden: Diese sind die Humanressourcen und die Strukturressourcen; häufig werden zudem auch die Beziehungsressourcen unterschieden.¹⁴⁸ Sie unterscheiden sich hinsichtlich der jeweiligen Verfügungsmöglichkeiten: Die Humanressourcen sind nicht im Besitz der Hochschule, sondern ihrer Angehörigen, während die Hochschule über die Strukturressourcen gebietet, und die Beziehungsressourcen wandeln durch Vernetzung die Human- in Strukturressourcen um, sofern die Verstetigung der Vernetzung gelingt. Sodann können verschiedene Ansätze zur Beschreibung von Strategie, Qualität und wertegenerierenden Prozessen einer Organisation miteinander kombiniert werden, um diese verschiedenen Ressourcenarten zu beschreiben und zu bewerten.

Im Wissensbilanz-Modell des schwedischen Finanzdienstleisters Skandia wird das Humankapital definiert als der „accumulated value of investments in employee training, competence and future. Might also be described as the employee’s competence, relationship ability and values.“ Das Strukturkapital findet sich dort burschikos, aber treffend so beschrieben: “That is everything that remains when the staff goes home, i.e. databases, manuals etc.”¹⁴⁹ Das Beziehungskapital schließlich umfasst die Vernetzung mit anderen internen und externen Wissensträgern (vgl. Biedermann 2003: 488); es stellt also den Link zwischen Human- und Strukturkapital her.

Bei der Übertragung dieses Modells in den Hochschulsektor soll 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.

Eine Reihe von Fragen stellt sich dabei: Sind die Wissensarten und die Funktionen von Wissen in kommerziellen und wissenschaftlichen Kontexten identisch? Wird in der Wissenschaft Wissen kapitalisiert, und wie ggf. funktioniert dies? Wie lässt sich Vorratswissen – ein wichtiges Ergebnis von Grundlagenforschung und zentraler Gegenstand von Hochschullehre – angemessen bilanzieren?

¹⁴⁸ Der üblicherweise an dieser Stelle verwendete Kapital-Begriff erscheint in Hochschule und Wissenschaft verzichtbar, da es dort nicht um Kapitalverwertung geht. In Hochschulen geht es vielmehr um Ressourcen und deren Nutzung. Es lässt sich also ohne analytischen Schaden von Wissensressourcen statt Wissenskapital sprechen und analog von Human-, Struktur- und Beziehungsressourcen.

¹⁴⁹ zit. nach Krickl/Milchrahm (2000: 118)

Die Wissensbilanz ist ein Instrument im Dienste der Erreichung bestimmter Ziele. Sie soll das Organisationswissen und die organisationalen Wissensprozesse nicht um ihrer selbst willen, sondern zweckgebunden bilanzieren. Hier ist eine wichtige Differenz zwischen Unternehmen und Wissenschaftseinrichtungen zu konstatieren: Die Organisationszwecke eines kommerziellen Unternehmens sind Umsatz und Gewinn; Wissen ist ein Instrument, um diese Ziele zu erreichen – neben zahlreichen anderen Instrumenten. In wissenschaftlichen Einrichtungen verhält sich dies anders: Dort sind Wissensserzeugung und Wissenstransfer keine unterstützenden Instrumente außer ihnen liegender Ziele; vielmehr sind sie selbst die Organisationszwecke.

Folglich stellen Wissensbilanzen in Unternehmen ein *ergänzendes* Berichtswesen dar und haben lediglich den Status eines Anhangs zum Jahresabschluss. In wissenschaftlichen Einrichtungen hingegen ist die Wissensbilanz, sobald sie als Instrument der Rechenschaftslegung genutzt wird, der *Kern* des Berichtswesens. Nicht die qualitativen Aussagen zu Wissensprozessen ergänzen dort die quantitativen Angaben zum Buchwert, sondern die Ausstattungsdaten stehen klar hierarchisch im Dienste der qualitativen Darstellungen.

Damit *sind* Wissensziele an Hochschulen zugleich die Organisationsziele, während in kommerziellen Unternehmen die Wissensziele *abgeleitet* sind aus den Organisationszielen. Der zentrale Unterschied zwischen Wissensbilanzen in Wirtschaft und in Wissenschaft ist also ihr nichtidentischer funktionaler Stellenwert. Dieser Unterschied muss sich niederschlagen in der differenzierten Gestaltung der Wissensbilanzen von Unternehmen einerseits und Hochschuleinrichtungen andererseits.¹⁵⁰

In Wissensbilanzen kommerzieller Unternehmen geht es um die Erfassung und Darstellung der Gründe für die Differenz zwischen Buchwert und Börsen- bzw. Marktwert.¹⁵¹ Sie sollen Anleger-, Investoren-, Kauf-, Kooperations- und Kontraktentscheidungen erleichtern. Hier ist es notwendig, das hochschulspezifische funktionale Äquivalent zu bestimmen. Der Börsen- bzw. Marktwert eines Unternehmens drückt künftige Gewinnerwartungen aus. Ein funktionales Äquivalent in der Wissenschaft dazu spiegelt die Attraktivität einer Institution wider und drückt sich aus im sog. Ruf einer Hochschule. Identisch ausgestattete – hinsichtlich ihres Buchwertes also gleichgestellte – Hochschulen unterscheiden sich häufig in ihrer Attraktivität. Die Motive dafür sind uneinheitlich. Studieninteressenten bringen andere Attraktionskriterien in Anschlag als Wissenschaftler/innen am Beginn einer akademischen Laufbahn und diese wiederum andere als Professor/inn/en auf der Suche nach ihrer karriereabschließenden Station. Doch lassen sich die Attraktionsfaktoren gruppieren.

Die Attraktivität einer wissenschaftlichen Einrichtung wird bestimmt einerseits von ihrem Reputationswert und andererseits dem jeweiligen Standortwert. Die Reputation drückt – insoweit analog zu den Gewinnerwartungen bei einem Unternehmen – Leistungserwartungen aus. Der Standortwert hingegen ergibt sich aus der Attraktivität des jeweiligen Umfeldes der Einrichtung. Reputations- und

¹⁵⁰ Dies zu Grunde gelegt, kann die Beschreibung von Wissen an Hochschulen als dort „zentraler Produktionsfaktor“ (ARCS/WBW 2001: 6) als unzulänglich gekennzeichnet werden. Diese Kategorisierung ordnet Wissen als zwar zentrales, aber doch primär *Instrument* in den hochschulischen ‚Produktionsprozess‘ ein. Nicht beantwortet wird damit, worauf der Einsatz dieses Instruments denn eigentlich zielt. Auf Drittmittelinwerbung z.B. zielt er nicht, da dies die Prioritäten verkehrt: An Hochschulen ist Wissen – Wissensserzeugung und Wissenstransfer in Forschung und Lehre – zuerst *Organisationsziel* und erst dann Instrument zu dessen Erreichung. Drittmittelinwerbung steht im Dienst der Wissensprozesse und nicht umgekehrt.

¹⁵¹ Diese Differenz ist für Hochschulen schwieriger zu bestimmen: Börsennotierungen gibt es nicht, und die Bewertung auf dem Hochschulleistungs ‚markt‘ – der nicht zuletzt durch Öffentlichkeit und Politik konstituiert ist – entzieht sich in großen Teilen einer monetären Bestimmung. Gleichwohl gibt es auch bei Hochschulen eine Differenz, die derjenigen zwischen Buch- und Börsen- bzw. Marktwert vergleichbar ist. Erkennbar ist dies daran, dass zwei identisch ausgestattete Hochschulen sehr wohl ganz unterschiedliche Bewertungen erfahren können. Es ist von öffentlichem Interesse, die Gründe dafür zu erfahren.

Standortwert können sich teilweise gegenseitig substituieren. Eine mangelnde Reputation etwa eines Fachbereichs kann durch eine besondere Anziehungskraft des Sitzortes ausgeglichen werden, und umgekehrt lässt sich die etwaige Ödnis des Standorts dadurch aufwiegen, dass ein bestimmter Studiengang oder Fachbereich über eine hohe fachliche Reputation verfügt.

Der Standortwert ist hochschulseitig bzw. hochschulpolitisch nicht oder kaum zu bearbeiten, sondern – und auch da nur in Grenzen – regionalstrukturpolitisch. Die Leistungserwartungen aber, die mit einer Hochschule verbunden werden, lassen sich durch die Hochschule selbst bzw. die Hochschulpolitik aktiv beeinflussen. Der auf diese Weise zu Stande kommende Reputationswert ist Gegenstand der Wissensbilanz einer Hochschule. Wo eine ökonomische Wissensbilanz die Ursachen der Differenz zwischen Buch- und Marktwert eines kommerziellen Unternehmens beschreibt, da beschreibt die forschungs- und lehrbezogene Wissensbilanz einer Hochschule die Ursachen der Differenz zwischen formal-sächlicher Ausstattung und dem Ruf einer Hochschule.

Mit anderen Worten: Die Wissensbilanz rationalisiert die Reputation. Sie macht sie in ihren Gründen durchschaubar und gibt damit Auskunft darüber, ob die jeweilige Reputation korrekter Ausdruck der Leistungen und Leistungspotenziale ist. Eine Hochschulwissensbilanz hat sich also der Beantwortung zweier Fragen zu widmen: Woraus beziehen eine Hochschule bzw. einzelne ihrer Fachbereiche, Institute oder Professuren ihre Reputation? Und was ist deren Spezifik, die ihnen im Vergleich zu anderen ähnlich ausgestatteten Einrichtungen eine bessere oder schlechtere Reputation verschafft?

So lässt sich als Begriffsbestimmung formulieren: Eine Wissensbilanz in Hochschule und Wissenschaft ist eine Vergleichbarkeit ermöglichende, quantitativ gestützte qualitative Beschreibung von Wissensbasis, Wissensoutput und Wissenswirkung einer wissenschaftlichen Betriebseinheit, die für einen definierten Zeitraum sowohl zurückliegende und gegenwärtige Wissensprozesse als auch vorhandene Potenzialitäten abbildet.

Evaluation und Akkreditierung

Ein Qualitätsmanagement, das diesen Namen verdient, muss sicherstellen, dass unter seinem Label nur Maßnahmen laufen, die Qualität fördern und nicht behindern. Alles, was den Leistungsträgern der Qualitätserzeugung unzutragliche Zusatzanforderungen aufbürdet, muss unter dem Generalverdacht der Qualitätsverhinderung stehen. Hinzu tritt: Ein Qualitätsmanagement, das vor allem durch zusätzliche Arbeit auf sich aufmerksam macht, hat mit erheblichen Akzeptanzproblemen zu kämpfen. Daher muss als elementarer QM-Merksatz gelten: Doppelerfassungen von Informationen, die zur Qualitätssteuerung benötigt werden, sind zu vermeiden.

Wie oben dargestellt, kann das hochschulinterne Informationsmanagement durch die Verknüpfung von Balanced Scorecard und Wissensbilanz bereits erheblich entlastet werden. Daneben sollte, um unnötige Doppelarbeit zu vermeiden, die interne Qualitätssicherung mit der externen verknüpft sein. So liegt es nahe, dass Selbstevaluationen gleichzeitig als Grundlage für den Selbstreport im Re-Akkreditierungsverfahren dienen, und dass Zahlen, die über das zentrale Berichtswesen angefordert werden, nicht nur standardmäßig intern erhoben werden, sondern auch in die interne Qualitätssicherung einfließen. Schließlich sollten die Informationserfassungen, die im Rahmen der Balanced Scorecard und der Wissensbilanz stattfinden, auf die Informationsbedürfnisse der Evaluationen und Akkreditierungen abgestimmt werden.

Über eine entsprechende hochschulinterne Kommunikationspolitik ließe sich zugleich zu vermitteln, dass zwar vier Instrumente eingesetzt werden und jedes dieser Instrumente je spezifische Infor-

mationsbedürfnisse befriedigt, dass aber die Hochschulmitarbeiter/innen deswegen nicht vierfach mit ähnlichen oder identischen Datenerfassungsanliegen traktiert werden.

5.5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen: Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren

Aus dem bisher Formulierten lassen sich Erfolgsfaktoren für gelingendes Qualitätsmanagement zusammenfassen – und ebenso deren Gegenteil, die Misserfolgskfaktoren. Wichtige *Erfolgsfaktoren* der gelingenden Einführung eines QM-Systems ergeben sich aus der Befolgung einiger *Grundprinzipien*: Einbeziehung aller vier Qualitätsdimensionen; nachvollziehbarer Nutzen für alle Beteiligten und zu Beteiligten; angemessene Berücksichtigung der Hochschulkultur; Priorisierung und Vermeidung der Überforderung der Organisation; Orientierung an einem Vertrauens- statt einem Kontrollparadigma; Vermeidung zusätzlicher Arbeit für die dezentralen Struktureinheiten; nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung; Erfüllung der Bedingungen der sachlichen Angemessenheit, der individuellen Beherrschbarkeit und der sozialen Akzeptanz; präzise Adressierung der Leistungsbereiche; Verbindung formativer und summativer Aspekte; Anschlussfähigkeit von externer und interner QS/QE. Das heißt im Einzelnen:

- *Einbeziehung aller vier Qualitätsdimensionen*, d.h. von Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Orientierungsqualität, um sowohl förderliche institutionelle und organisatorische Kontexte zu schaffen, Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen einzubeziehen, die Zielbindung des Qualitätshandelns sicherzustellen, als auch kulturelle und didaktische Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und soziale Normen zu berücksichtigen und sie ggf. zu entwickeln;
- *Berücksichtigung der Hochschulkultur*, um systembedingte Unverträglichkeiten zu vermeiden: Hochschulverträglichkeitsprüfung der QM-Instrumente; Gestaltung förderlicher Qualitätskontexte als vorrangiger QM-Gegenstand; Berücksichtigung traditioneller hochschulischer QS-Instrumente; Einbeziehung sowohl harter als auch weicher Faktoren; Verbindung quantitativer mit qualitativen Steuerungsinformationen; Fehlertoleranz und Offenheit für Nichtprognostiziertes; Kommunikationsorientierung;
- *Priorisierung und Vermeidung der Überforderung der Organisation*: In *sämtlichen* Hochschulprozessen sind jederzeit grobe Suboptimalitäten zu vermeiden bzw. zu beheben, und in jeweils *einigen* Hochschulprozessen ist an der Herstellung optimaler Abläufe zu arbeiten;
- *Weitergabe von Autonomie nach unten*: Qualitätsorientierung nicht zur Implementation von Kontrollinstrumenten, sondern von Organisationsentwicklungsinstrumenten nutzen, indem innerhalb der Qualitätsentwicklung Ziele vereinbart werden, die dem Tauschprinzip „Zielerreichung gegen Entscheidungsautonomie“ folgen;
- weitestmögliche *Vermeidung zusätzlicher Arbeit* für die dezentralen Struktureinheiten, insbesondere die Beschränkung des dezentralen Zusammentragens von Daten auf das Nötigste, die Unterbindung von Doppel- oder Dreifach-Datenaufbereitungen und die Bündelung des Berichtswesens der Fachbereiche, etwa durch die Zusammenführung der internen Prozesse, die für Evaluations- und Akkreditierungsverfahren nötig sind, soweit hierbei Überschneidungen vorliegen; die QM-induzierte Zeitersparnis und Aufwandsverminderung sollten höher sein als QM-bedingte Aufwandserhöhungen; ein wichtiges Instrument dafür ist die Einrichtung eines hochschulzentralen Dienstleisters, der den Lehrenden und dezentralen Einheiten möglichst viele (vor allem von den sich wiederholenden und daher standardisierbaren) Arbeiten abnimmt;

- *nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung*: dieser entsteht insbesondere, wenn bisheriger Aufwand an anderer Stelle vermindert wird, sich Zeitersparnis für die Akteure ergibt, etwa dadurch, dass nicht mehr permanent Folgen mangelnder Prozessqualitäten (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) zu bewältigen sind, und insoweit eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit bewirkt wird;
- *Erfüllung der Bedingungen sachlicher Angemessenheit, individueller Beherrschbarkeit und sozialer Akzeptanz*, um Praktikabilität sicherzustellen: Durchschaubarkeit des Instrumentariums; weitestmögliche Vermeidung zusätzlicher Arbeit; Prioritätensetzung und Vermeidung eines Maßnahmen-Overkills; Feedbacks ermöglichen und die Feedbacks erkennbar zur Verbesserung des Qualitätsentwicklungssystems nutzen; durch Information, Diskussion und Kommunikation Erzeugung von Akzeptanz, die freiwillige Mitwirkung bewirkt;
- möglichst optimale Gestaltung der auch bei einer QM-System-Gestaltung entscheidenden *Startphase*: denkbare Ansätze sind hier
 - der Start der Einführung eines Qualitätssystems bei der Hochschul- bzw. Geschäftsleitung (Evaluation der Arbeitsweise, Stärken-Schwächen-Analyse, Peer-Monitoring),
 - die Einführung des Qualitätssystems von außen nach innen, d.h. bei den peripheren Leistungsbereichen beginnen, in einem zweiten Schritt die sekundären und erst dann die Kernleistungsbereiche einbeziehen,
 - der pragmatische Ansatz, mit der Bearbeitung der größten Missstände, d.h. an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität, zu beginnen,
 - eine Kick-off-Phase mit einem ‚Frust-Wettbewerb‘ zu füllen, also einer Aktion, welche die an jeder Hochschule bestehenden Alltagsärgernisse zum Gegenstand eines Wettbewerbs macht und hochschulöffentlich dazu aufruft, bspw. die absurdeste bürokratische Regelung, die an der Hochschule besteht, oder den Vorgang mit dem schlechtesten Aufwand-Nutzen-Verhältnis zu benennen, für jede einer solchen Kategorie einen Preis auslobt, durch eine Jury die Wettbewerbseinsendungen veröffentlichen lässt (anonymisiert und unter Verzicht auf die bloßen Denunziationen); auf diese Weise kann das Signal ausgesendet werden, dass es mit der Qualitätsentwicklung ernst gemeint ist und Veränderungen, deren positive Auswirkungen allen zu Gute kommen, ins Haus stehen; gleichsam nebenbei erhält eine Hochschule dadurch vglw. aufwandsarm eine recht vollständige Schwachstellen-Übersicht.
- *präzise Adressierung der Leistungsbereiche*, um die Systemverträglichkeit zu fördern: Kernleistungsbereiche (Lehre und Forschung/Entwicklung), sekundäre Leistungsbereiche und administrativ-technischer Support sind den einzelnen QM-Aktivitäten klar zuzuordnen; ein QM-System kann dabei entweder ausgewählte oder sämtliche Leistungsbereiche einbeziehen;
- *Unterscheidung repetitiver und nichtrepetitiver Prozesse*, um eine angemessene Auswahl von Instrumenten und Verfahren realisieren zu können;
- *Verbindung von formativen und summativen Aspekten*, um gestaltende Maßnahmen an Steuerungsinformationen zu koppeln: QS/QE und Qualitätsbewertung werden nachvollziehbar aufeinander bezogen;
- *niedrigschwellige und weitgehend selbsterklärende IT-Unterstützung*: benötigte Dokumente und Informationen müssen innerhalb von 10 bis 20 Sekunden zur Verfügung stehen; Selbsteintragsfunktionen müssen ohne Handbuch-Lektüre verständlich sein sowie, wo immer möglich, halbautomatisierte Importroutinen für die Datenübertragung aus anderen Systemen anbieten; dazu muss das bereitstellende System in seinem Aufbau von den Gewohnheiten und intuitiven Routinen der Nutzer/innen her gedacht sein, statt einer ingenieurialen Denkweise von IT-Systemarchitekten zu folgen;

- *Anschlussfähigkeit von externer und interner QS/QE*, um (Doppel-)Aufwand zu minimieren und die Informationslage zu verbessern: externe Anforderungen und hochschulinterne Maßnahmen werden aufeinander bezogen und Parallelarbeiten vermieden.

Als zentrale *Misserfolgsk Faktoren* können dagegen genannt werden: Unterfinanzierung, übermäßig viele Interessenkollisionen, Ignoranz gegenüber der Nichtfinalisierbarkeit von (Aus-)Bildung und Forschung/Entwicklung, Unter- oder Überkomplexität des Instrumentariums, Qualitätsbürokratie, Unverträglichkeit mit der Hochschulkultur. Das heißt im Einzelnen:

- Unterfinanzierung und, daraus folgend, Qualitätsorientierung als schlichte *Ausweichreaktion auf Kostendruck* („Qualität statt Kosten!“) – dies produziert Akzeptanzprobleme für jegliche QE-Maßnahmen;
- *übermäßig viele Interessenkollisionen* durch und Situationsferne von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen;
- Nichtberücksichtigung, dass (Aus-)Bildung und Forschung/Entwicklung vom Grundsatz her *nicht-finalisierbare Prozesse* sind und Handeln in einer *Situation der Ungewissheit* darstellen, innerhalb derer Qualitätsziele lediglich pragmatische Zwischenschritte formulieren können;
- *Unter- oder Überkomplexität* des Instrumentariums: entweder werden ein einziges oder einige wenige QS/QE-Instrumente gewählt, von dem bzw. denen dann die Lösung sämtlicher Fragen erwartet wird, obgleich jedes Instrument nur über einen begrenzten Wirkungsgrad verfügt; oder es wird ein „Overkill durch Parallelaktionen“ initiiert, d.h. es werden für Forschung, Lehre und Administration zahlreiche jeweils angepasste Verfahren eingeführt: „Allerdings treffen alle differenzierten Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die sich dann – überspitzt formuliert – jahrelang nur noch auf Evaluationen vorbereiten und durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden“ (Pellert 2002: 25f.).
- die Entstehung einer *Qualitätsbürokratie*: Qualitätsentwicklungsmaßnahmen haben zwangsläufig einen Dokumentationsaspekt, da nur so Status-quo-ante- und Soll-Abweichungen nachvollziehbar werden. Damit besteht die latente Gefahr einer Qualitätsbürokratie. Diese, einmal entstanden, würde dann fortwährend die Lehrenden zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen nötigen und sie von ihren eigentlichen Aufgaben abhalten. Englische Erfahrungen der 90er Jahre sollten hier als warnendes Beispiel studiert werden;
- das Provozieren von obstruktivem Handeln in Folge von Maßnahmen, die durch *Unverträglichkeit mit der Hochschulkultur* keine Akzeptanz zu erlangen vermögen: Akteure an Hochschulen sind in der Regel wissenschaftlich geschult, haben also das Geschäft der Kritik erlernt und sind daher in der Lage, jegliche externe Anforderungen einer Daueranfechtung durch rational begründete Kritik zu unterwerfen. Solange rational begründet kritisiert wird, ist das jeweilige Gegenüber zur Diskussion genötigt, und solange diskutiert wird, wird nicht umgesetzt.

Literatur

- Akerlof, George A. (1970): The market for "lemons". Quality uncertainty and the market mechanism, in: *Quarterly Journal of Economics* 3/1970, S. 489-500.
- Alderman, Geoffrey/Roger Brown (2005): Can Quality Assurance Survive the Market? Accreditation and Audit at the Crossroads, in: *Higher Education Quarterly* 4/2005, S. 313-328.
- Amaral, Alberto (2001): Higher Education in the Process of European Integration, Globalizing Economies and Mobility of Students and Staff, in: Jeroen Huisman/Peter Maassen/Guy Neave (Hg.), *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education, Issues in Higher Education*, Amsterdam u.a., S. 121-147.
- Amaral, Alberto/Antonio Magalhaes (2002): The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance, in: Alberto Amaral/Glen A. Jones/Berit Karseth (Hg.), *Governing Higher Education. National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht u.a., S. 1-21.
- Arbeiterkammer Salzburg (o.J.): Tatsächlich eine Erfolgsstory?, URL <http://www.ak-salzburg.at/www-597-IP-3799.html> (Zugriff 28.3.2006).
- 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].
- Armbruster, Bernt/Josef König (Hg.) (2003): Evaluierung von Hochschul-PR. Kriterien und Verfahren, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Austrian Research Centers (o.J.): Wissensbilanz 2003. Wissen schafft Zukunft, Seibersdorf [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.
- Baecker, Dirk (1999): *Organisation als System*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Baert, Patrick/Alan Shipman (2005): University Under Siege? Trust and Accountability in the Contemporary Academy, in: *European Societies* 1/2005, S. 157-185.
- Ball, Rafael/Dirk Tunger (2005): Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen, Forschungszentrum Jülich, Jülich.
- Banscherus, Ulf (2005): Studierendenauswahl als Instrument der Qualitätsentwicklung?, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt*, Bonn, S. 98-104.
- Barben, Marie-Louise/Elisabeth Ryter (2003): Gleichstellung als Qualitätskriterium an Fachhochschulen. Kernziele und Qualitätsmerkmale, Fachhochschule Nordwestschweiz, Brugg.
- Baty, Phil (2002): Analysis: Good teachers or great stage managers?, in: *Times Higher Education Supplement* (Internetausgabe) vom 9.8.2002, S. 6-7.
- Bayer, Christian R. (2004): Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens, Duncker & Humblot, Berlin.
- Bechtle, Günter (1999): Innovation und Organisation: Ein immerwährendes Dilemma, in: *Berliner Debatte Initial* 3/1999, S. 43-49.
- Berndt, Brigitte, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.), [2002 ff.]: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe.
- Berry, Leonard (1986): Big Ideas in Services Marketing, in: M. Venkatesan/D. M. Schmalensee/C. Marshall (Hg.), *Creativity in Services Marketing*, Chicago u.a., S. 6-8.
- Biedermann, Hubert (2003): Wissensbilanz als Strategie- und Steuerungsinstrument, in: Kurt Matzler/Harald Pechlaner/Birgit Renzl (Hg.), *Werte schaffen. Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung*, Gabler Verlag, Wiesbaden, S. 481-498.
- Birnbaum, Robert (2001): *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bleicher, Knut (2004): *Das Konzept Integriertes Management. Visionen - Missionen – Programme*, 7. erw. und bearb. Aufl., Campus-Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J. [1998]): Weißbuch zur Hochschulbildung in Österreich, Wien, auch unter <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5150/wbw2.pdf> (Zugriff 18.8.2006).
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002): Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen (Bildungsdokumentationsgesetz), in: BGBl. I Nr. 12/2002, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 169/2002, URL <http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/bilddok/Bildungsdokumentationsg11103.xml> (Zugriff 12.7.2006).
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002a): Hochschulbericht 2002. Band 1, Wien, URL http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/8330/hb_2002_bd1.pdf (Zugriff 12.2.2006).
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002b): Hochschulbericht 2002. Band 2, Wien, URL http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/8331/hb_2002_bd2.pdf (Zugriff 12.2.2006).
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004a): Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan III, 2005/06 bis 2009/10. URL http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11630/fhef_III.pdf [Zugriff 1.11.2006].
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004b): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Durchführung des Bildungsdokumentationsgesetzes an Fachhochschul-Studiengängen und Fachhochschulen (Bildungsdokumentationsverordnung-Fachhochschulen – BiDokVFH), in: BGBl. II Nr. 29/2004, URL <http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/bilddok/Bildungsdokumentationsv11138.xml> (Zugriff 12.7.2006).

- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004c): Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan III FH-EF III 2005/06 bis 2009/10, Wien; URL http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11630/fhef_III.pdf (Zugriff 12.11.2006).
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): Universitätsbericht 2005, URL http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/pm/publ/univbericht_05.xml [Zugriff 8.6.2006].
- BMBWK = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005a): Verordnung über die Wissensbilanz an Universitäten (Wissensbilanz-Verordnung – WBV), Wien.
- 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/Luc Boltanski (1981a): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung, in: P. Bourdieu et al., *Titel und Stelle*, Frankfurt a.M., S. 89-115.
- Bradley, Denise (2005): To What End? The Effectiveness of Quality Assurance in Higher Education, in: INQAAHE (2005), *Biennial Conference on Quality, Assurance and Diversity*. Wellington, New Zealand.
- Brennan, John/Tarla Shah (2000): *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. OECD u.a., Buckingham.
- Brennan, John/Tarla Shah (2000a): Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries, in: *Higher Education*, 40, S. 331-349.
- Brenzikofer, Barbara (2002): *Reputation von Professoren. Implikationen für das Human Resource Management von Universität*, Rainer Hampp Verlag, München und Merig.
- Bretschneider, Falk/Peer Pasternack (2005): *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UVW UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Brown, Roger (2004): *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience since 1992*, RoutledgeFalmer, London.
- Bruhn, Manfred (1995): Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing. Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme, in: ders./B. Stauss, *Dienstleistungsqualität*, Wiesbaden, S. 19-46.
- Bruhn, Manfred/Stauss, Bernd (Hg.) (1995): *Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen*, 2., überarb. u. erw. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Brunner, Ewald Johannes (1999): Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen, in: *System Familie* 1/1999, S. 3-8.
- Bryson, John M. (2003): *What To Do When Stakeholders Matter: A Guide to Stakeholder Identification and Analysis Techniques*. Paper presented at the London School of Economics and Political Sciences. 10. Februar 2003, London.
- Bundesarbeitskammer (o.J.): Mehr Studienplätze an Österreichs Fachhochschulen!, URL <http://www.arbeiterkammer.at/www-404-IP-12050-AD-2013.html> (Zugriff 28.3.2006).
- Bundesarbeitskammer (2002): Tumpel verlangt Ausbau der Fachhochschulen, Pressemitteilung 29.11.2002, Wien.
- Bundesarbeitskammer (2004): Tumpel: Fachhochschulbereich darf nicht stillstehen!, Pressemitteilung 6.7.2004, Wien.
- Bundesarbeitskammer (2006): Durchlässiges Bildungssystem für Österreich und EU! Pressemitteilung 16.3. 2006, URL <http://www.akeu.at/www-2026-IP-27237.html> (Zugriff 28.3.2006).
- Bundschuh, Manfred (1998): *Kybernetik zum Anfassen*, URL http://www.gm.fh-koeln.de/~bundschu/bisherige_vortraege/kybanfa1.pdf (Zugriff 29.12.2006).
- Burkhardt, Anke (2004): Was ist Chancengleichheit wert? Zur leistungsbezogenen Mittelverteilung im Hochschulbereich. S. 29-54 in: Heidemarie Wüst (Hg.), *Gender konkret!: Chancengleichheit von Frauen an Fachhochschulen*. Dokumentation der Fachtagung 2003. Berlin.
- Cave, Martin/Maurice Kogan/Stephen Hanney (1997): *The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of the Quality Movement*, Jessica Kingsley, London.
- Center of Excellence Women and Science (2005): Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. 1. Fortschreibung, in: *cews.publik* no.7, CEWS, Bonn.
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, Oxford/New York.
- Clementi, Heidi/Andrea Hoyer/Judith Ziegler (2004): *Institutionelle Evaluierung an Fachhochschulen. Ergebnisse einer Begleitstudie*, WUV, Wien.
- Coase, Ronald (1937): The Nature of the Firm, in: *Economica* 4/1937, S. 386-405.
- Confederation of Tourism, Hotel, Catering Management, (2003): *British Qualifications. A complete guide to educational, technical, professional and academic qualifications in Britain*, Kogan Page, London.
- Conraths, Bernadette (2005): Anwendung institutioneller Managementsysteme auf die Hochschule, in: Achim Hopbach/Véronique Chalvet (Hg.), *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung*, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 98-103.
- Cook, Charles M. (1999): Akkreditierung von Einrichtungen und Studienprogrammen im Hochschulwesen. US-amerikanische Erfahrungen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), „Viel Lärm um nichts?“ *Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*, Bonn, S. 135-146.
- Corsten, Hans (1985): *Die Produktion von Dienstleistungen. Grundzüge einer Produktionswirtschaftslehre des tertiären Sektors*, Verlag E. Schmidt, Berlin (West).
- Daniel, Hans-Dieter/Rudolf Fisch (1986): *Messung von Forschungsleistungen. Eine annotierte Bibliographie (1910-1985) und Synopsis*, Deutsche Gesellschaft für zeitgeschichtliche Fragen, Erlangen.
- Deming, W. Edwards (1994): *Out of Crisis. Quality, Productivity and Competitive Position*, Massachusetts Institute of Technology/University Press, Cambridge, Mass.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (o.J.): *Das QM-Lexikon*, URL: <http://www.quality.de/lexikon.htm>
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1995): *Begriffe zum Qualitätsmanagement*, Beuth Verlag, Berlin.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1996): *Anleitung zur prozessorientierten Betrachtung von QM-Systemen nach DIN EN ISO 9001-9003*, Beuth Verlag, Berlin.

- DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.) (2006): Förder-Ranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn.
- Dicke Luft, in: *test* 1/2000, S. 42-46.
- 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.
- Donabedian, Avedis (1980-1985): Explorations in quality assessment and monitoring. Vol. I: The definition of quality and approaches to its assessment, 1980; Vol. II: The criteria and standards of quality, 1982; Vol. III: The methods and findings of quality assessment and monitoring: an illustrated analysis, 1985, Health Administration Press, Ann Arbor, Mich.
- Douglass, John Aubrey (2004): The Dynamics of Massification and Differentiation: A Comparative Look at Higher Education Systems in the United Kingdom and California, in: *Higher Education Management and Policy* 16, S. 9-33.
- 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.
- Eaton, Judith S. (2004): Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: the United States, in: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hg.), Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-border Challenge, Paris, S. 63-74.
- Edler, Frank H. W. (2003): How Accreditation Agencies in Higher Education Are Pushing Total Quality Management: A Faculty Review of the Academic Quality Improvement Program (AQIP), URL <http://commhum.mccneb.edu/philos/AQIP.htm> [Zugriff 14.2.2006].
- EFQM (2003): Die Grundkonzepte der Excellence, Brüssel, URL http://www.efqm.org/uploads/Publications/free%20downloads%20folder/Fundamental%20Concepts/PUB4478_FuCo_ge_v2.1_low.pdf (Zugriff 13.5.2006).
- EFQM/Deutsches EFQM Center (2005): EFQM Levels of Excellence – Stufen der Excellence. Committed to Excellence – Verpflichtung zu Excellence. Leitfaden für Bewerber, Frankfurt a.M., URL http://www.ilep.de/downloads/Committed_Bewerber_Leitfaden_D_4.0.pdf (Zugriff 12.2.2006).
- Einig, Bernhard/Felicia Lauer (2006): Vom Leitbild zur Strategie: Die Entwicklung der Balanced Scorecard an der Universität Mainz, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, Bonn, S. 225-235.
- 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.
- ENQA = European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki; auch unter http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf (Zugriff 12.4.2006).
- European Organization for Quality Control EOQC (1976): Glossary of terms used in quality control. Hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Qualität, Frankfurt a.M.
- Fallon, Daniel (2002): Publish or Perish versus Freedom of Research and Teaching. A Transatlantic Perspective, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies, Dokumentationen und Materialien, Bonn, S. 87-95.
- FH des Berufsförderungsinstituts Wien (2005): Evaluation der FH des bfi Wien. URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/Evaluierung2005/V11_IE_015_FH_BFI%20Wien.pdf [Zugriff 31.10.2006].
- FH des Berufsförderungsinstituts Wien (o.J. [2005]): Wissensbilanz 2004, Wien, URL <http://www.fh-vie.ac.at/v1/files/Wissensbilanz2004.pdf> [Zugriff 8.6.2006].
- FH Joanneum (2005): Wissensbilanz 2003/2004, Graz/Kapfenberg/Bad Gleichenberg, URL <http://www.fh-joanneum.at/fhj/material/publikationen/wb0304B.pdf> [Zugriff 8.6.2006].
- FH Technikum Kärnten (2006): Beschreibung des QM-Systems an der Fachhochschule Technikum Kärnten. Internes Papier.
- FH Salzburg (2004): Institutionelle Evaluierung 2004. Veröffentlichung, FH Salzburg Fachhochschulgesellschaft mbH, Salzburg 28.10.2004, URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/evaluierung/veroeffentlichung2_salzburg.pdf (Zugriff 12.5.2006).
- FH Technikum Kärnten (o.J.): Beschreibung des QM-Systems an der Fachhochschule Technikum Kärnten, unveröff.
- FH Technikum Wien (o.J.): QM-Handbuch, URL <http://www.technikum-wien.at/insight/qualitaetsmanagement/handbuch/> [Zugriff 1.11.2006].
- FH Vorarlberg (o.J.): News zur Evaluation. Infobrief der Projektgruppe zur Weiterentwicklung des Evaluationsverfahrens, URL <http://www.fh-vorarlberg.ac.at/fhv/akad/qm/evaluation/public/news.pdf> [Zugriff 12.3.2006].
- FH Vorarlberg (2003): Das Leitbild der Fachhochschule Vorarlberg, URL <http://www.fh-vorarlberg.ac.at/fhv/mission/> (Zugriff 28.3.2006).
- FHK-QM-Ausschuss (2006): Stellungnahme des FHK-QM-Ausschusses zum Zwischenbericht „Qualitätsmanagement an österreichischen Fachhochschulen“, Wien, 4.10.2006, unveröff.
- FHR = Fachhochschulrat (2004): Verordnung des Fachhochschulrates über die Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb (BIS Verordnung 5/2004, BISVO). Aufgrund von § 6 Absatz 2 und 3 des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHStG) in der Fassung BGBl I 2003/110. Beschluss des Fachhochschulrates vom 14.5.2004, Wien, URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/bisverordnung14052004.pdf (Zugriff 2.1.2006).
- FHR = Fachhochschulrat (2005): Verordnung des Fachhochschulrates über die Evaluierung im österreichischen Fachhochschulsektor. Evaluierungsverordnung, EvalVO 5/2004, zuletzt geändert durch Beschluss des FHR vom 11.3.2005, URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/EvalVO_032005.pdf [Zugriff 4.1.2006].
- FHR = Fachhochschulrat (2005a): Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bakkalaureats-, Master- und Diplomstudiengängen (Akkreditierungsrichtlinien, AR 2005, Version 1.0). Beschluss des Fachhochschulrates vom 24.6.2005, URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/AR_24062005_Vers1.0.pdf [Zugriff 4.1.2006].
- FHR (2005b): Evaluationsbericht der Fachhochschule des bfi Wien. 2005. URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/Evaluierung2005/V11_IE_015_FH_BFI%20Wien.pdf [Zugriff 1.11.2006].

- FHR (2005c): Evaluationsbericht der FH Campus Wien. URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/evaluierung/fh_campus_wien.pdf [Zugriff 1.11.2006].
- FHR = Fachhochschulrat (2006): Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudiengängen (Akkreditierungsrichtlinien, AR 2005, Version 1.0). Beschluss des Fachhochschulrates vom 29.9.2006. URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/AR_29092006_Vers1.0.pdf [Zugriff 7.11.2006].
- FHR/FHK = Fachhochschulrat/Fachhochschulkonferenz (1999): Qualitätssystem FHK/FHR. Beschlossen vom FHR in seiner 47. Vollversammlung und vom Ausschuss für Qualitätsfragen der FHK am 06.07.1999 zur Kenntnis genommen, URL http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/4391/qsfhk_fhr.pdf (Zugriff 12.2.2006).
- FHStG (1993): Fachhochschul-Studiengesetz. Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, BGBl. Nr. 340/1993, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 110/2003, URL http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/fhstg/Gesetz_Fachhochschul-Stu4169.xml
- Finanzwesen und Controlling der Universität Wien (Hg.) (2005): Wissensbilanzierung. Beiträge der Universität Wien, WUV Universitätsverlag, Wien.
- 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.
- Frederiks, Mark (2001): Qualitätssicherung in Großbritannien, HRK, Bonn.
- Freeman, R. E. (1984): Strategic management: a stakeholder approach, Pitman, Boston.
- Frick, Marianne (2005): Jahresbericht 04_05 Qualitätsmanagement, FH Technikum Kärnten, Spittal.
- Fuhr, Horst (1998): Qualitätsmanagement im Bildungssektor, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98, Bonn, S. 47-65.
- Garvin, David A. (1984): What Does "Product Quality" Really Mean?, in: *Sloan Management Review* Fall 1984, S. 25-43.
- Gellert, Claudius (1988): Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main u.a.
- Gil, Thomas (2001): Bewertungen, Berlin Verlag Arno Spitz/Nomos Verlag, Berlin.
- Grönroos, Christian (1982): Strategic Management and Marketing in the Service Sector, Swedish School of Economics and Business Administration, Helsingfors.
- Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: R. Grossmann (Hg.), Besser Billiger Mehr, Springer Verlag, Wien/New York, S. 24-35.
- Hackl, Elsa, Ingrid Schwab-Matkovits, Markus Linhart und Desireé Verdonk (1997): Evaluation im Fachhochschulbereich, in: Herbert Altrichter/Michael Schratz/Hans Pechar (Hg.), Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?, Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 16, Innsbruck und Wien, S. 144-154.
- Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Raabe Verlag, Stuttgart 1996ff. (Loseblattsammlung).
- Hansen, U., T. Henning-Thurau und H. Wochnowski (1997): TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen, in: *Die Betriebswirtschaft* 57, S. 376-396.
- Hanusch, Horst (1994): Nutzen-Kosten-Analyse, Vahlen-Verlag, München.
- Hanzehogeschool, Hogeschool van Groningen, on behalf of the HBO Expert Group (1998): Method for improving the quality of higher education based in the EFQM Model, Groningen.
- Harvey, Lee/Diana Green (1993): Defining Quality, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, S. 9-34.
- HEA =Higher Education Academy (2006): About us. URL <http://www.heacademy.ac.uk/184.htm> (Zugriff 14.12.2006).
- 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.
- Hennen, Manfred (1998): Leitbilder zur Evaluation der Lehre. Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in: Hochschulrektorenkonferenz (1998a, 61-77).
- Higher Learning Commission (2003): Institutional Accreditation. An Overview, NCA, Chicago, URL www.ncahlc.org/download/2003Overview.pdf (Zugriff 14.12.2006).
- Hodgkinson, Myra, und George Brown (2003): Enhancing the Quality of Education: A Case Study and Some Emerging Principles, in: *Higher Education* 45, S. 337-352.
- Höllinger, Sigurd/Elsa Hackl/Christian Brünner (Hg.) (1994): Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar und kurz, Passagen Verlag, Wien
- Hornbostel, Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Hornbostel, Stefan (1999): Evaluation und Ranking. Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit?, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen, Bonn, S. 81-95.
- Hornbostel, Stefan (2000): Einen Galilei evaluiert man nicht, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 18-21.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen, Bonn.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2003): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung, Bonn.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung, Bonn.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005a): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung, Bonn.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, Bonn.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006a): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, Bonn.

- HRK-Kommission für Neue Medien und Wissenstransfer (Hg.) (2006): Leitfaden für Hochschulstrategien zur Informations- und Kommunikationsstruktur, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Hofmann, Stefanie (2006): Grundzüge der Prozessakkreditierung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, Bonn, S. 164-170.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: ders. (Hg.), Ausbildung und Sozialisierung in der Hochschule (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10), Stuttgart, S. 114-138.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen, in: *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 31, S. 3-24.
- Huisman, Jeroen/Peter Maassen/Guy Neave (2001): Higher Education and the Nation State. The Institutional Dimension of Higher Education, Pergamon, London.
- Humboldt, Wilhelm von (1993a): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1810], in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, 4. Aufl., Cotta, Stuttgart, S. 255-266.
- Humboldt, Wilhelm von (1993d): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809], in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, 4. Aufl., Cotta, Stuttgart, S. 168-195.
- Industriellenvereinigung (2003): FH:2010. Positionen der Industriellenvereinigung. Erarbeitet durch die IV-Focusgroup FH: 2010, Industriellenvereinigung, Wien; auch unter http://www.iv-mitgliederservice.at/iv_all/publikationen/file-298.pdf (Zugriff 28.3.2006).
- Institut der Deutschen Wirtschaft (Bearb.: Andreas Wodok) (2001): Wissen – der Rohstoff des 21. Jahrhunderts. Das deutsche Bildungssystem auf dem Prüfstand, Deutscher Instituts-Verlag, Köln.
- Jansen, Stephan A./Birger P. Priddat (2005): Goodbye, Doktor! Für ein neues Bildungsverständnis, in: *Die Zeit*, 27.10.2005.
- Janssen, Johann (2006): Einsatz eines IT-gestützten prozessorientierten Qualitätsmanagements an der Hochschule, in: *Die Neue Hochschule* 4-5/2006, S. 36-39.
- Jarratt Report (1985): Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- Kamiske, Gerd F./Jörg-Peter Brauer (1999): Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements, Carl Hanser Verlag, München/Wien.
- Kanji, Gopal K./Abdul Malek Bin A. Tambi/William Wallace (1999): A Comparative Study of Quality Practices in Higher Education Institutions in the US and Malaysia, in: *Total Quality Management*, 10, 3, S. 357-371.
- Kaplan, Robert S./David P. Norton (1997): Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, Verlag Schäffer-Poeschel, Stuttgart.
- Kasparovsky, Heinz (2006): Dokumentation Hochschulrecht. Stand: 1. Mai 2006, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. URL <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/13452/hsrechtdok06.pdf> (Zugriff 28.6.2006).
- Kaube, Jürgen (2001): Der Preis gedruckter Wahrheit, in: *F.A.Z.*, 4.9.2001, S. 55.
- Kellermann, Paul (o.J.): Self-reported Competencies of Graduates and 'Employability' as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe. S. 8-17 in: Franz Horváth (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Bern: Universität Bern.
- Kern, Horst (2002): Steuern durch Zielvereinbarungen, in: Thomas Oppermann (Hg.), Vom Staatsbetrieb zur Stiftung, Göttingen, S. 83-91.
- 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.
- Klocinski, J. R. (1999): Evaluation of success and failure factors and criteria in the implementation of total quality management principles in administration at selected institutions of higher education, PhD dissertation, University of Toledo, Toledo.
- Klostermeier, J. (1993): Hochschul-Ranking auf dem Prüfstand, Diplomarbeit, Universität Hamburg, unveröff.
- KMU Forschung Austria/Fraunhofer Institut für System- und Innovationsforschung (2006): Zwischenevaluierung des Impulsprogramms FHplus. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Innovation und Technologie, Wien. URL <http://www.bmvit.gv.at/innovation/strukturprogramme/downloadsstruktur/fhplusevalend.pdf> (Zugriff 14.12.2006).
- Knoll, Jörg (2005): Anwendung des DIN EN ISO 9000 ff.-Ansatzes auf die Hochschule. Ein Fallbeispiel, in: Achim Hopbach/Véronique Chalvet (Hg.), Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 154-163.
- Koch, James V. (2003): TQM: why is its impact in higher education so small?, in: *The TQM Magazine*, 15, 5, S. 325-333.
- Köhne, Sandra (2005): Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendung von Educational Patterns, OPUS-Universitätsbibliothek Hohenheim, URL: http://www.uni-hohenheim.de/ub/opus/volltexte/2006/123/pdf/Koehne_EducationalPatterns.pdf (Zugriff 16.12.2006).
- Kolodruzak, M. (1992): Neue Aspekte eines erweiterten Qualitätsbegriffes mit besonderer Ausrichtung auf die Produktion pflanzlicher Rohstoffe/Produkte für Lebensmittel, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragsstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland..., München o.J. (1992), S. 22-35.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft. Mehr Forschung und Innovation - In Wachstum und Beschäftigung investieren: Eine gemeinsame Strategie, Brüssel.
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): Zehn Thesen zur Employability. S. 76-79 in: Achim Hopbach (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Königswieser, Roswita/Martin Hillebrand: Einführung in die systemische Organisationsberatung, Carl Auer Verlag, Heidelberg.

- Konrad, Helmut (o.J.): Akkreditierung in Österreich, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre [Loseblattsammlung], Raabe Verlag, Berlin, 20 S.
- Kozar, Gerhard (1999): Hochschul-Evaluierung. Aspekte der Qualitätssicherung im tertiären Bildungsbereich, WUV-Verlag, Wien.
- Kreckel, Reinhard (2004): Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bonn: Lemmens.
- 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.
- Krempkow, René (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung, Dissertation an der Philosophischen Fakultät der TU Dresden, Dresden.
- Krickl, Otto/Elisabeth Milchrahm (200): Integrativer Ansatz zur Wissensbewertung, in: Gerhard Knorz, Rainer Kuhlen (Hg.), Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000), Darmstadt, S. 113-126.
- Kromrey, Helmut (2000): Qualität und Evaluation im System Hochschule, in: R. Stockmann (Hg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S. 233-258.
- Krott, Max (1999): Qualität durch Controlling. Fallbeispiel: Österreichische Kulturlandschaftsforschung – Einsatzoptionen für F & E-Einrichtungen, in: *Wissenschaftsmanagement* 3/1999, S. 24-32.
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael (2001): Education for Growth. Why and For Whom?, in: *Journal of Economic Literature* 4/2001, S. 101-136.
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungswesen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5/2002, S. 533-551.
- Kutzelnigg, Werner (2001): Kann man wissenschaftliche Leistung messen? Über die Aussagekraft von Publikationslisten und Zitierhäufigkeiten, in: *Forschung & Lehre* 6/2001, S. 302-305.
- Land Niederösterreich (2006): Landesentwicklungskonzept. URL <http://www.noel.gv.at/SERVICE/RU/Ru/landesentwicklungskonzept/landesentwicklungskonzept.htm> (Zugriff 14.12.06).
- Landfried, Klaus/Ulrike Senger [2004 ff.]: Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. S. E 5.4 in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe.
- Lang, Franz (1996): ISO 9000. Schritt für Schritt zum Vertrauen zwischen Marktpartnern, Metropolitan Verlag, Düsseldorf/München.
- Laske, Stephan/Michael Habersam/Ekkehard Kappler (2000): Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen. Rainer Hampp Verlag, München und Mering.
- Lassnigg, Lorenz/Martin Unger/Hans Pechar/Ada Pellert/Eva Schmutzer-Hollensteiner/Don F. Westerheijden (2003): Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors. Endbericht, Institut für Höhere Studien/equihis/iff hochschulforschung/CHEPS, Wien.
- Lassnigg, Lorenz/Martin Unger (2005) (Hg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors, LIT Verlag, Münster.
- Lassnigg, Lorenz/Stefan Vogtenhuber/Ada Pellert/Eva Cendon (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung. Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien; auch unter <http://www.equi.at/pdf/ihs-duk-eqf-lassnigg-vogtenhuber-pellert-cendon.pdf>
- Lassnigg, Lorenz/Stefan Vogtenhuber/Ada Pellert/Eva Cendon (2006a): Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs Projektbericht, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien; auch unter <http://www.equi.at/pdf/ihs-duk-eqf-lassnigg-vogtenhuber-pellert-cendon.pdf> (Zugriff 10.12.2006).
- Leitner, Erich (2004): Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/2004, S. 94-113
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation, VS Verlag, Wiesbaden.
- Lerchenmüller, Michael (2002): Die Balanced Scorecard als Instrument zur Steuerung von Hochschulen, in: *VHW-Mitteilungen* 1/2002, S. 4-10.
- Liening, Andreas/Ewald Mittelstädt (2005): Wissensbilanzierung zur Management-Transmission in die Hochschule, Dortmund, URL http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/de/textonly/content/forschung/publikationen/downloads/unido_wd_06.pdf (Zugriff 20.12.2006).
- Lotzkat, Nanne (1997): Controlling ist mehr als nur Kontrolle, in: *Mitbestimmung* 9/1997, S. 62f.
- Lueger, Manfred/Oliver Vettori (2005): Evaluierung & Qualitätsmanagement in der Lehre. Konzept mit Arbeits- und Zeitplan, Wirtschaftsuniversität Wien, Wien; URL <http://www.wu-wien.ac.at/wuw/portale/lehre/eval/ziel/qmkonzept.pdf> (Zugriff 10.3.2006).
- Luhmann, Niklas (1968): Selbststeuerung der Wissenschaft, in: *Jahrbuch für Sozialwissenschaft*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 147-170.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Lundgreen, Peter (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in: Mitchell G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar, S. 145-169.
- Macfarlane, Bruce (2005): The Disengaged Academic: the Retreat from Citizenship, in: *Higher Education Quarterly* 59, S. 296-312.
- Markowitsch, Jörg/Karin Messerer/Monika Prokopp (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, WUV Universitätsverlag, Wien.

- Mayer, Horst O./Frank Weber/Heidi Weber (o.J. [2006]): Qualitätssicherung im eLearning am Beispiel der FH Vorarlberg, URL http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH_Dornbirn_QS_im_Elearning_2006.pdf?file%5fid=21308 (Zugriff 16.12.2006).
- McGhee, Patrick (2003): *The Academic Quality Handbook. Enhancing Higher Education in Universities and Further Education Colleges*, Kogan Page, London/Sterling.
- Merton, Robert K. (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Meyer zu Drewer, H. [1992]: Der europäische Binnenmarkt – eine Herausforderung auch für die Qualitätsforschung, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland, München o.J. (1992), S. 9-21.
- Middendorf, Werner (o.J.): Qualitätsentwicklung im Jugendverband, URL <http://www.ljr.de/uploads/media/Q1.PDF> (Zugriff 12.12.2006).
- 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.
- Mitchell, Ronald K./Bradley R. Agle/Donna J. Wood (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, in: *Academy of Management Review* 22, S. 853-886.
- Moll, André (2005): Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen, in: Achim Hopbach/Véronique Chalvet (Hg.), *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung*, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 104-112.
- Morley, Louise (2003): *Quality and power in higher education*, McGraw-Hill Education, Maidenhead.
- Müller, Claus-Peter (2000): „Gravierende Defizite in der medizinischen Versorgung“. Wissenschaftler fordern mehr Konkurrenz unter den Kliniken, in: *F.A.Z.*, 17.4.2000, S. 15.
- Müller, Susanne Gesa (2000): Trendbegriff Balanced Scorecard, in: *Die Mitbestimmung* 7/2000, S. 62-63.
- Näther, Christian (1993): *Erfolgsmaßstäbe der strategischen Unternehmensführung*, Verlag Barbara Kirsch, München.
- National Academic Recognition Information Centre (Naric) for the United Kingdom (1998): *International Guide to Qualifications in Education*, Mansell Publishing Limited, London.
- Newton, Jethro (2002): Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments, in: *Higher Education* 44, S. 185-212.
- Nickel, Sigrun/Heinrich Epskamp (2005): Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement. Entwicklung und Anwendung eines EFQM-Systems an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, in: Achim Hopbach/Véronique Chalvet (Hg.), *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung*, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 113-126.
- Nickel, Sigrun (2007): *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Eine empirische Studie*, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh.
- Nietiedt, Thomas (1996): *Kommunikationspolitik für Hochschulen. Analyse und Instrumentarium*, Verlag P. Lang, Frankfurt a.M. u.a.
- OECD (2003): *Education at the glance 2003*, Paris.
- OECD (2004): *Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-Boarder Challenge*, Paris.
- Oess, Attila (1993): *Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*, Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Österreichische Rektorenkonferenz (Hg.) (2003): *Wissensbilanz: Bilanz des Wissens? Wissensbilanz für Universitäten im UG 2002*, Wien.
- ÖVP = Österreichische Volkspartei (2006): *Kursbuch Zukunft. Wahlprogramm, ÖVP*, Wien. URL http://www.oevp.at/download/Kursbuch_lang_web.pdf (Zugriff 14.12.06).
- Pähler, Klaus (1986): *Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Theorien. Zur Logik und Ökonomie der Forschung*, Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Parry, David (2002): Quality Assurance in Higher Education, in: *Perspectives* 6, 1, S. 3-7.
- Parsons, Talcott (1968): Professions, in: David L. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences. Volume 12. The Free Press, New York*, S. 536-547.
- Pascarella, Ernest T./Patrick T. Terenzini (2005): *How College Affects Students. Volume 2. A Third Decade of Research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Pasternack, Peer (2004): *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.
- Pasternack, Peer (2005): Studiengebühren als Instrument der Qualitätsentwicklung?, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt*, Bonn, S. 87-97.
- Pasternack, Peer (2006): *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*, Lemmens Verlag, Bonn.
- Pauschenwein, Jutta/Irmgard Schinnerl/Sonja Gögele (o.J. [2006]): *Qualitätssicherung im e-Learning an der FH JOANNEUM*, URL http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH_Joanneum_Fallstudie_QS_im_Elearning_2006.pdf?file%5fid=21306 (Zugriff 16.12.2006).
- Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 21-29.
- Pfeifer, Tilo/Matthias Wunderlich (1996): Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208.
- Pirsig, Robert M. (1998 [1974]): *Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Pratt, John (1994): Lehren aus der Geschichte. Die österreichische Entwicklung aus britischer Sicht, in: Höllinger, Sigrud/Elsa Hackl/Christian Brünner: *Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar und kurz*, Passagen Verlag, Wien, S. 223-237.

- Quality Assurance Agency (QAA) (2003): Learning from subject review 1993-2001. Sharing good practice, Gloucester.
- Quality Assurance Agency (QAA) (2004): Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Second Edition, Gloucester.
- Reichert, Sybille/Christian Tauch (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report. Association, European University. Brüssel, European University Association (EUA).
- Reil, Thomas /Martin Winter (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002.
- Reimer, David (2002): Der Berufserfolg von Universitätsabsolventinnen und Universitätsabsolventen, Universität Mannheim, Mannheim.
- Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hrsg. von Hochschul-Informationssystem HIS Hannover, Hannover.
- Rhoades, Gary und Barbara Sporn (2002): Quality assurance in Europe and the U.S. Professional and political economic framing of higher education policy, in: *Higher Education* 43, S. 355-390.
- Röbken, Heinke (2003): Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung. Projektergebnisse an der Reykjavik University, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2003, S. 102-120.
- Rossi, Peter H./Howard E. Freeman/Gerhard Hofmann (1988): Programmevaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung, Enke Verlag, Stuttgart.
- Rustemeyer, Dirk (2005): Universitäre Wissenskulturen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 50. Beiheft, 62-75.
- Sammer, Martin/Christina Schweiger (2006): Wissensbilanzierung an Hochschulen. Wie man den Veränderungsprozess zur Implementierung gestaltet, in: *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik* 3/2006, S. 87-93.
- Sandfuchs, Gabriele/Gerdi Stewart (o.J. [2002]): Lehrberichte an bayerischen Universitäten, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulplanung, München; auch unter http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie_60.pdf (Zugriff 12.10.2006).
- Schelling, Günther (1999): Evaluation aus Sicht von Auftraggebern, in: Josef Thonhauser/Jean-Luc Patry (Hg.), *Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog*, Studienverlag, Innsbruck u.a.
- Schilling, Jan/Verena M. Heukamp/Lutz F. Hornke (2006): Imageanalyse einer Hochschule. Methoden, Ergebnisse und Erfahrungen am Beispiel der RWTH Aachen, in: *Wissenschaftsmanagement* 12, S. 25-29.
- Schlattau (2006): Das Wissen fest im Griff? Mögliche Ansätze zum Wissensmanagement an österreichischen Fachhochschulen am Beispiel der Fachhochschule des bfi Wien, in: *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik* 3/2006, S. 94-97.
- Schlögl, Peter/Elke Dall/Chris Gary/Petra Rinnhofer (2002): Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien.
- Schmidberger, Jürgen (1994): Controlling für öffentliche Verwaltungen. Funktionen – Aufgabenfelder – Instrumente, 2. aktualis. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Schmidinger, Heinrich/Alexander Kohler (o.J.): Hochschulen als Verantwortungsträger für Qualitätssicherung. Die Position der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* [Loseblattsammlung], Raabe Verlag, Berlin, 10 S.
- Schuster, Mark E./Elizabeth A. McGlynn/Robert H. Brook (1998): How Good Is the Quality of Health Care in the United States?, in: *Milbank Quarterly* 4/1998, S. 517-563.
- Schwab-Matkovits, Ingrid (2005): Qualitätsmanagement als Führungsaufgabe – Qualitätskultur im österreichischen Fachhochschulsektor – Zusammenwirken des Qualitätssicherungsmodells des FHR und der Umsetzungsmotivation der fachhochschulischen Einrichtungen, URL <http://www.aqa.ac.at/download.php?id=83> (Zugriff 28.3.2006).
- Schwertfeger, Bärbel (1998): Wenn die Friseurin präkognitives Strategiemangement anbietet. Aussagekraft von Qualitätssiegeln in der Weiterbildung begrenzt, in: *F.A.Z.*, 6.6.1998, S. 53.
- Seghezzi, Hans Dieter (2003): Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept, Hanser Verlag, München/Wien.
- Shanghai Jiao Tong University (2005): Academic Ranking of World Universities 2005, Shanghai. URL <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm> (Zugriff 12.06.2006).
- Simon, Herbert (1955): A Behavioral Model of Rational Choice, *Quarterly Journal of Economics* 69: 99-118.
- Sohm, Kurt (2002): Akkreditierung und Evaluierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 80-89.
- Spangehl, Steve (ohne Jahr): Continuous Improvement. Some words about the word quality. URL http://www.aqip.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=25. [Zugriff 14.2.2006].
- Sperlich, Andrea (2006): Was heißt und zu welchem Ende gründet man eine private Hochschule? Gründungsmotive und Erfolgsdefinitionen privater Hochschulen in Deutschland, in: *die hochschule* 2/2006, i.Ersch.
- Spier, Raymond E. (2002): Peer Review and Innovation, in: *Science and Engineering Ethics* 1/2002, S. 99-108.
- Spitzer, Randy (2005): The Case Against Targets!, in: *The Journal for Quality and Participation*, Winter 2005, S. 28-31.
- SPÖ = Sozialdemokratische Partei Österreichs (2004): Bildung – Grundlage unseres Lebens. Das Bildungsprogramm der SPÖ, beschlossen am 38. Ordentlichen Bundesparteitag, 29. und 30. November 2004. URL http://www.spoe.at/bilder/d251/bildung_web.pdf (Zugriff 14.12.06).
- Sprenger, Reinhard K. (2001): *Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen*. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Stanford University (2005): Guidance for External Auditors Working at Stanford University, URL <http://www.stanford.edu/dept/Internal-Audit/docs/auditorguidance05.pdf> (Zugriff 28.12.2006).
- Stary, Joachim (1994): Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität, in: *Das Hochschulwesen* 4/1994, S. 160-164.
- 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.

- Stephan, Petra (1994): Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Hrsg. von Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM, Berlin.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2006): Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen. Beschluss des Akkreditierungsrates im Umlaufverfahren vom 17.07.2006, URL http://www.akkreditierungsrat.de/b_Kriterien_Studieng.pdf (Zugriff 26.10.2006).
- Stöbe, Sibylle (1998): Mitarbeiterbeteiligung, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), Handbuch zur Verwaltungs-Reform, Opladen, S. 150-159.
- Streckfuss, Gerd (o.J.): Was ist QFD?, URL <http://www.qfd-id.de/wasistqfd/index.html> (Zugriff 30.11.2006).
- Teichler, Ulrich (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick, in: ders., Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim, S. 11-42.
- Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität?, in: *Das Hochschulwesen* 4/2005, S. 130-136.
- Temple, Paul (2005): The EFQM Excellence Model®: Higher Education's Latest Management Fad?, in: *Higher Education Quarterly* 59, S. 261-274.
- THES = Times Higher Education Supplement (2005): The Times Higher World University Rankings. URL <http://www.thes.co.uk/worldrankings/> (Zugriff 12.06.2006).
- TQEC = Teaching Quality Enhancement Committee (2003): FINAL REPORT of the TQEC on the Future Needs and Support for Quality Enhancement of Learning and Teaching in Higher Education. URL <http://www.hefce.ac.uk/learning/headcademy/tqec/final.pdf> (Zugriff 14.12.2006).
- UG (2002) = Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste, in: *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich* Teil 1, 9. August 2002, Wien.
- Universität Duisburg-Essen (2006): Systematische Qualitätsentwicklung – Universität auf dem Prüfstand. Pressemitteilung vom 23.02.2006, URL <http://idw-online.de/pages/de/news148259> (Zugriff 24.2.2006).
- Universität Duisburg-Essen (2006a): Konzept der Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, URL <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/qe/konzept> (Zugriff 19.7.2006).
- Universität Duisburg-Essen (2006b): QE-Konzept: Lehrevaluation, URL <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/qe/konzept-lehrevaluation> (Zugriff 19.7.2006).
- Universität Duisburg-Essen (2006c): QE-Konzept: Institutionelle Evaluation. Evaluation von Organisationseinheiten, URL <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/qe/konzept-institutionelleevaluation> (Zugriff 19.7.2006).
- Universität Duisburg-Essen (2006c): QE-Konzept: Controlling, URL <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/node/1098> (Zugriff 19.7.2006).
- Universitäts-Akkreditierungsgesetz – UniAkkG (1999) = Bundesgesetz über die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen als Privatuniversitäten, URL <http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/uniakkg/uniakkg3332.xml> [Zugriff 8.6.2006].
- Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: *Higher Education in Europe* 3/1993, S. 49-66.
- Wagner, Wolfgang/Wolfram Behm (2006): Qualitätssicherung im Rahmen der Transformation von Lerninhalten aus der Präsenzlehre in Selbstlernobjekte, URL http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH-Krems_Fallstudien_QS_im_Elearning_2006.pdf?file_id=21310 (Zugriff 16.12.2006).
- Weber, Jürgen (1996): Hochschulcontrolling. Das Modell WHU, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Weh, Hermann (2006): Qualitätsmanagement: Von der Aktion zum Prozess. Erfahrungen aus der Praxis, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung Bd. II, Bonn, S. 155-163.
- Weiler, Hans N. (2002): Different Cultures of Governance in Higher Education in Germany and the United States, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies, Dokumentationen und Materialien, Bonn, S. 69-72
- Weingart, Peter/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.
- Welbers, Ulrich/Olaf Gaus (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Unt. Mitarb. v. Bianca Wagner, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- WiFi Steiermark (2004) URL http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/evaluierung/veroeffentlichung_wifi_graz.pdf [Zugriff 31.11.2006]
- Williamson, Oliver E. (1994): Transaction Cost Economics and Organization Theory. S. 77-107 in: Neil J. Smelser/Richard Swedberg (Hg.): The Handbook of Economic Sociology, Princeton University Press, Princeton.
- Willmott, Hugh (2000): On Measuring and Commodityfying Research Quality: The UK Experience, in: Stephan Laske/Michael Habersa/Ekkehard Kappler (Hg.), Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen, München/Mering, S. 101-118.
- Winkler, Helmut (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das?, in: ders. (Hg.), Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel, Verlag Junfermann & Preßler, Kassel, S. 27-30.
- Wirtschaftskammer Österreich (2002): Hochschulpolitische Konzeption der Wirtschaft, Wien.
- Wissensbilanz-Verordnung (2005) = Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz an Universitäten. Entwurf, URL http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12628/wbv05_entw.pdf [Zugriff 8.6.2006]
- Woodhouse, David (1999): Quality and Quality Assurance, in: OECD/IMHE (Hg.), Quality and Internationalisation in Higher Education, Paris, S. 29-44.

WU = Wirtschaftsuniversität Wien (Hg.) (o.J. [2006]): Manual für die Lehrveranstaltungsevaluierung, Wien.

ZfH = Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen (o.J.): Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. Flyer, Duisburg.

Ziegele, Frank/Yorck Hener (o.J.): Benchmarking in der Hochschulpraxis. Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung durch kooperatives Handeln, in: Winfried Benz u.a. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, E 7.2, Berlin; auch unter http://www.che.de/downloads/E_7_2_Ziegle_Hener.pdf (Zugriff 28.11.2006).

Zink, Klaus J. (1999): Qualitätsmanagement – ein Überblick, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen, Bonn, S. 28-37.

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung

Das Institut

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst" hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg wird gemeinsam vom Bund und vom Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert.

Am HoF arbeiten derzeit 17 Wissenschaftler(innen), unterstützt von zwei Bibliothekarinnen und zwei Verwaltungsangestellten. Geleitet wird das Institut von Prof. Dr. Reinhard Kreckel.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Vier Themenschwerpunkte strukturieren das Programm inhaltlich:

- Qualität,
- Steuerung,
- Transformation und
- Wissenschaftsinformation.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Übergang von der Hochschule in den Beruf
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Regionale Nachfrage nach Hochschulbildung
- Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994
- Hochschulexpansion in 20. Jahrhundert
- Hochschulgeschichte der DDR und des früheren Ostblocks
- Hochschulentwicklung in den mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten

- Erfassung und Aufbereitung von Hochschulstrukturdaten
- Hochschulbildungsfinanzierung unter Bedingungen von Transformation und Globalisierung
- DDR-Geschichte in den Lehrprogrammen deutscher Hochschulen
- Informations-Dokumentations-System Hochschule/Hochschulforschung

Publikationen

HoF Wittenberg gibt die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Das Institut publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*). Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Projektergebnisse und Tagungsdokumentationen werden u.a. in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht.

Zahlreiche der Publikationen können auch von den Internetseiten des Instituts herunter geladen werden: <http://www.hof.uni-halle.de>

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Im Aufbau befindet sich ein integriertes Informations-Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung, durch das künftig wissenschaftliche Erkenntnisse, laufende Projekte, Veranstaltungen sowie Institutionen, Experten und Links über das Internet rationell abgerufen werden können (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>). Das Projekt wird von der Volkswagenstiftung gefördert. An diesem Vorhaben sind zahlreiche Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen, Fachbibliotheken und Fachinformationseinrichtungen beteiligt.

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 wurde die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 durch die Vereinigung mit der Universität in Halle der Standort aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 2'07 Winter, Martin: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Krempkow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke/Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer/Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk/Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland/Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard/Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens

- Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

Zweimal jährlich erscheinen die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts, „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ sowie der Newsletter „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Meldungen aus dem Institut.

Beim Lemmens Verlag Bonn gibt das Institut die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ heraus.