

Ursula Hansen / Thorsten Hennig-Thurau / Markus F. Langer*

Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q

*Dienstleistungsmarketing; Evaluation; Hochschulmanagement;
Qualitätsmanagement; Stakeholderkonzept*



Ursula Hansen

Thorsten Hennig-Thurau

In der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion nimmt die Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen immer größeren Raum ein. Dies findet seinen Ausdruck in den zunehmenden Bemühungen der Hochschulen im Bereich der Evaluation universitärer Lehre und Forschung. Gegenstand des vorliegenden Beitrages ist die Entwicklung eines dienstleistungsorientierten Modells FACULTY-Q zur Messung der Qualität von wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen an Universitäten, in dem explizit die Interessen verschiedener Anspruchsgruppen (Stakeholder) berücksichtig

* Univ.-Prof. Dr. Ursula Hansen ist seit 1975 Inhaberin des Lehrstuhls für Marketing I: Markt und Konsum am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover. Dr. Thorsten Hennig-Thurau ist wissenschaftlicher Assistent und Habilitand an diesem Lehrstuhl. Dipl.-Ök. Markus F. Langer ist wissenschaftlicher Projektmitarbeiter und Doktorand am Lehrstuhl und war Evaluationsbeauftragter des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover.

sichtigt werden. Mit diesem Modell erweitern die Autoren inhaltlich und konzeptionell das zuvor von ihnen entwickelte Vorlesungsevaluationsinstrument TEACH-Q. Auf Basis der bisherigen Erfahrungen der Autoren im Rahmen des Prozesses der Selbstevaluation des eigenen Fachbereiches werden Probleme reflektiert und Erweiterungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Within the current discussion of the efficiency of the German educational system, the quality of teaching and research receives growing attention. This becomes obvious when one looks at the existing variety of programs and initiatives undertaken by universities targeting at an increase in quality. This paper introduces an instrument named FACULTY-Q to measure the quality of business administration and economics faculties which is intended to serve as foundation for these programs. FACULTY-Q is based on services management and stakeholder theory and largely extends the concept of TEACH-Q previously developed by the authors. The authors report on their experiences with FACULTY-Q at their own faculty and develop suggestions for an extension of the instrument.

1. Die Einführung: Stand der Evaluation an bundesdeutschen Hochschulen

Universitäten in der Bundesrepublik sehen sich gegenwärtig massiven Umfeldveränderungen ausge-

setzt. Dies betrifft zum einen die volkswirtschaftlich bedingte finanzielle Mittelknappheit, die Universitäten zu einer effizienten Verwendung vorhandener Ressourcen drängt. Vor dem Hintergrund der weiter zunehmenden Globalisierung ökonomischer Prozesse und der damit verbundenen steigenden Wettbewerbsintensität auf zahlreichen Gütermärkten wird zum anderen die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit des »Wirtschaftsstandortes Deutschland« eng mit einer effektiven Nutzung des Produktionsfaktors Humankapital gesehen. Sowohl *Effizienz- als auch Effektivitätsdruck* haben zur Konsequenz, daß dem *Qualitätsmanagement von Universitäten* eine zentrale Funktion im Rahmen des gesellschaftlichen Umgestaltungsprozesses zukommt.[1] Diese Erkenntnisse sind inzwischen weit verbreitet und bedürfen insofern keiner weiteren Kommentierung.

Das Defizit der deutschen Hochschulreform läßt sich in diesem Sinne weniger als Erkenntnisdefizit, sondern vielmehr als ein *Vollzugs- und Ausgestaltungsdefizit* auffassen.[2] Einen wichtigen Teilbereich der interdisziplinären Diskussion um die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagements nimmt dabei die *Frage der Gewinnung qualitätsrelevanter Informationen* durch Universitäten ein. Hier geht es vor allem darum, auf welchem Wege welche Informationen ein leistungsfähiges Qualitätsmanagement von Universitäten unterstützen können bzw. dafür notwendig sind. Ein wichtiger Beitrag zur Informationsgewinnung wird in der wissenschaftlichen Diskussion der *Evaluation von universitären Leistungen* als Bestandsaufnahme der »Ist-Qualität« beigemessen. In Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand sind vor allem folgende Forschungsbereiche bzw. -projekte zu unterscheiden:

- Evaluationen von *Vorlesungen* (z.B. Prüf-den-Prof, TEACH-Q): Hier ist die Mehrzahl der bisher zu verzeichnenden Aktivitäten anzusiedeln. Eine Befragung von wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühlen im Rahmen des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft durch die Autoren ergab die Vielzahl von 168 unterschiedlichen Evaluationsinstrumenten in diesem Bereich, von denen indes nur ein geringer Teil anhand wissenschaftlicher Prinzipien entwickelt wurde.[3] In engem Zusammenhang damit stehen Projekte,

die eine Evaluation anderer Teilaspekte der universitären Lehre zum Gegenstand haben (z.B. Lehrstühle).[4]

- Evaluation von *Fachbereichen*: In diesem Bereich sind verschiedene Anstrengungen zu verzeichnen, die sich ganz grundsätzlich zwei Entwicklungslinien zurechnen lassen. Zum ersten sind Evaluationsprojekte im Sinne von *Rankings* zu nennen, die i.d.R. medienseitig initiiert werden (z.B. in Spiegel, Stern, ManagerMagazin, Focus). Mit dem Anspruch einer vergleichenden Bewertung sind indes komplexe Probleme verbunden, die die Validität solcher Verfahren erheblich in Frage stellen, weshalb aus wissenschaftlicher Sicht auch keine der bisher in diesem Bereich durchgeführten Evaluationen als akzeptabel bezeichnet werden kann.[5] Als weitaus wichtiger für die Verbesserung universitärer Qualität müssen daher *Fachbereichsevaluationen* angesehen werden, die aus den Hochschulen heraus ausgeführt werden. Hier ist insbesondere die Einrichtung der Zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA) in Niedersachsen zu erwähnen, deren Aufgabe die Implementation und Koordination eines flächendeckenden, periodischen und systematischen Evaluationsprozesses der niedersächsischen Hochschulen darstellt. Dabei kommt ein dreistufiger Prozeß mit den Schritten a) Erstellung eines Selbstberichtes, b) Begutachtung durch externe Experten (Peer-Review) und c) einem sogenannten Follow-Up zum Einsatz, wobei letzteres die Erarbeitung und Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen auf Grundlage der Peer-Gutachten zum Gegenstand hat.[6] Das Konzept der ZEvA ist jedoch mit verschiedenen grundsätzlichen Problemen behaftet, von denen das wohl Wichtigste die auch hier fehlende interuniversitäre Vergleichbarkeit von Evaluationsergebnissen betrifft; der vorliegende Frageleitfaden stellt lediglich eine (zudem wenig systematische und fundierte) Sammlung von möglichen Kriterien dar. Daneben existieren als weitere flächendeckende Verfahren die Evaluation im sogenannten Nordverbund [7] sowie diverse Einzelevaluationen, wie z.B. an der Universität Mannheim [8] oder an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster.[9] Ein weiterer interessanter Ansatz kann in diesem Bereich in der

Entwicklung eines *Vergleichenden Studienführers* gesehen werden, wie er von der Stiftung Warentest in Kooperation mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) publiziert wird. [10]

- Evaluation von *Hochschulen*: Eine Weiterführung der Fachbereichsevaluation kann in der Bewertung ganzer Hochschulen gesehen werden, wobei jedoch mit der zunehmenden Komplexität und Heterogenität eine Potenzierung der bereits auf geringerer Aggregationsebene vorhandenen Probleme einhergeht. Konkrete Ansätze finden sich daher vor allem im Bereich von Fachhochschulen mit wenigen Fachbereichen. [11]

Kieser et al. gelangen vor dem Hintergrund der vorhandenen Evaluationsbemühungen zu dem Ergebnis, daß Evaluationen in der Universitätspraxis gegenwärtig vor allem drei Defizite aufweisen: einen fehlenden Konsens über den Qualitätsbegriff, eine mangelhafte Validität der eingesetzten Methoden und Unklarheit über Ziele der Evaluation und Ziele in der Evaluation. [12] In diesem Beitrag wollen wir mit *FACULTY-Q* ein *neues Instrument zur Evaluation von universitären Fachbereichen* vorstellen, das dazu beitragen soll, die beiden erstgenannten Defizite zu vermindern. Der geschilderte Ansatz stellt dabei darauf ab, den von Kieser et al. genannten Informationszielen nachzukommen, [13] wobei es bei *FACULTY-Q* primär darum geht, Informationen für hochschulinterne Maßnahmen bereitzustellen. Darüber hinaus ist aber auch beabsichtigt, Informationen für den Staat, die außeruniversitäre Öffentlichkeit und insbesondere die Studierenden zu generieren. Die der Evaluation als Maßstab zugrunde zu legenden Ziele werden in den folgenden Abschnitten ausführlich im Zusammenhang mit den Interessen der Stakeholder diskutiert.

Im Unterschied zu den meisten bislang vorliegenden Instrumenten zur Fachbereichsbewertung handelt es sich bei *FACULTY-Q* um ein auf wissenschaftlich-theoretischer Grundlage entwickeltes Konzept, das der Spezifität universitärer Leistungen durch a) die Charakterisierung der Universität als Dienstleistungsinstitution und b) die Berücksichtigung eines Perspektivenpluralismus im Sinne der Stakeholderkonzeption des strategischen Managements angemessen Rechnung trägt. Das Instrument

stellt eine inhaltliche und perspektivische Weiterentwicklung des bereits von uns eingeführten Instrumentes *TEACH-Q* dar. [14] Die Entwicklung von *FACULTY-Q* wurde durch die Selbstevaluation des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover angestoßen, die unter zentraler Mitwirkung der Autoren erfolgte.

Im folgenden wird zunächst ein knapper Überblick über die Konzeption von *TEACH-Q* gegeben, auf dem aufbauend dann das Instrument *FACULTY-Q* vorgestellt wird. Danach werden Perspektiven für eine mögliche Weiterentwicklung des Instrumentes aufgezeigt. Abschließend werden offene Fragen und Probleme im Kontext der Evaluation universitärer Fachbereiche diskutiert.

2. Der Vorläufer: Messung der Qualität der Lehre mit *TEACH-Q*

Dem Instrument *TEACH-Q* liegt eine *dienstleistungstheoretische Interpretation* von universitären Lehrleistungen zugrunde. [15] Studierende stellen demnach die Kunden des Leistungsanbieters Universität dar, wobei hier insbesondere die Interpretation des Kunden als Co-Produzent richtungsweisend ist. Allerdings wird eine solche enge Perspektive des Dienstleistungsgedankens insofern korrigiert, als die Universität einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag verpflichtet ist, dessen Erfüllung ebenfalls bei der Leistungsgestaltung zu berücksichtigen ist. Das Instrument *TEACH-Q* interpretiert daher die universitären Leistungsanbieter (Dozenten) als Interessenvertreter des gesellschaftlichen Bildungsauftrages und stellt deren Urteile und Meinungen denen der Leistungsnachfrager (Studierende) gegenüber.

Gegenstand der Bewertung sind dabei solche Qualitätsmerkmale, die im Rahmen eines mehrstufigen Prozesses sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Dozenten identifiziert wurden und im Verlaufe komplexer multivariater Analysen (explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen, Kausalanalysen) verschiedenen Dimensionen der Qualität der Lehre zugeordnet werden konnten. Insgesamt umfaßt das Instrument *TEACH-Q* 33 Statements bzw. Items, die sich sowohl auf die Qualität des Lehrumfeldes der Studierenden als auch und insbeson-

dere die Qualität der Dozenten beziehen. Für jedes Item werden sowohl die Erfahrungen der Beteiligten (am Semesterende) als auch deren diesbezügliche Erwartungen (am Semesteranfang) erhoben. [16]

Die Beurteilung der Qualität der universitären Lehre erfolgt bei TEACH-Q auf der Grundlage *dialogischer Interaktion*. Studierende und Dozenten werden aufgefordert, die festgestellten Abweichungen ihrer Erwartungen (»Dialog I«) und ihrer Erfahrungen (»Dialog II«) a) wahrzunehmen und b) einer für alle Seiten akzeptablen Lösung zuzuführen. [17] Eine allgemeingültige ideale Lösung sieht TEACH-Q ganz im Sinne des situativen Ansatzes nicht vor: Vielmehr sind sowohl *Erwartungs- als auch Leistungsanpassungen auf beiden Seiten* vorgesehen. Dem Interessenausgleichsinstrument Dialog [18] zwischen Studierenden und Dozenten kommt somit bei der Anwendung von TEACH-Q eine Art »Brückenfunktion« zwischen einer ausschließlich kundenseitigen Perspektive und einer ausschließlich dozentenseitigen (»gesellschaftlichen«) Perspektive der Qualitätswahrnehmung zu.

Das Instrument TEACH-Q hat sich etabliert und wird heute an verschiedenen wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen bundesdeutscher Universitäten in der entwickelten oder einer leicht veränderten Form eingesetzt (z.B. Hamburg, Münster, Ingolstadt, Mannheim, Karlsruhe); es trägt somit einen erheblichen Teil zum Aufbau eines leistungsfähigen Qualitätsmanagements von Universitäten bei. Im Hinblick auf die Messung der Qualität von *universitären Fachbereichen* bedurfte es jedoch einer umfassenden konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des hier zugrundegelegten Konzeptes. Dies erfolgte in Gestalt des Evaluationsinstrumentes FACULTY-Q, dessen Konzept und Entwicklung im Mittelpunkt des folgenden Kapitels steht.

3. Das Ergebnis: FACULTY-Q als Erweiterungskonzept

3.1. Grundsätzliche Bemerkungen

Die Messung qualitätsrelevanter Informationen auf Fachbereichsebene mittels FACULTY-Q erfordert eine Erweiterung der bisherigen Ergebnisse sowohl in

konzeptioneller als auch in inhaltlicher Hinsicht. Auf *konzeptioneller Ebene* greift FACULTY-Q zum einen die bereits der Entwicklung von TEACH-Q zugrundeliegende normative Forderung einer *Dienstleistungsorientierung* von Universitäten als Grundkonzeption auf, wobei in Übertragung dienstleistungstheoretischer Erkenntnisse zwischen einer Potentialdimension, einer Prozeßdimension und einer Ergebnisdimension der Leistungsqualität unterschieden wird. [19] Wir verstehen dabei

- die *Potentialqualität* als die Bewertung der Strukturen und Potentiale des dienstleistenden Fachbereiches,
- die *Prozeßqualität* als die Einschätzung über die Qualität der Prozesse während der Leistungserstellung, d. h. während des Prozesses des Studiums und
- die *Ergebnisqualität* als die Beurteilung der erfolgten Leistungen des Dienstleistungsprozesses.

Zum anderen wird die in TEACH-Q enthaltene Berücksichtigung gesellschaftlicher Interessen und Anforderungen im Rahmen von FACULTY-Q erheblich stärker ausdifferenziert, wobei das *Stakeholderkonzept* als theoretische Fundierung dient. [20] Dabei wird die Überlegung zugrundegelegt, daß der gesellschaftliche Bildungsauftrag von Hochschulen Ausdruck der Anforderungen von einer Vielzahl von gesellschaftlichen Anspruchsgruppen (den sog. Stakeholdern) ist, deren z.T. recht unterschiedliche Interessen bei der Gestaltung und Bewertung des Leistungsangebotes ebenfalls angemessen zu berücksichtigen sind. [21] Abbildung 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Anspruchsgruppen der Universität, wobei die Anordnung der einzelnen Akteure keine Aussage über die relative Wichtigkeit der genannten Gruppierungen, sondern ausschließlich über deren Nähe zum Leistungsangebot beinhaltet.

Die Interessen und Beurteilungen der verschiedenen Stakeholder sind im Rahmen des Evaluationsprozesses an *zwei unterschiedlichen Stellen* zu berücksichtigen. Zum einen müssen ihre Zielvorstellungen im Zusammenhang mit der Generierung von Qualitätskriterien berücksichtigt werden, zum anderen ihre Urteile bei der eigentlichen Bewertung der Qualität des Fachbereiches. Auf die Ausgestaltung der Einbeziehung der Stakeholdermeinungen im

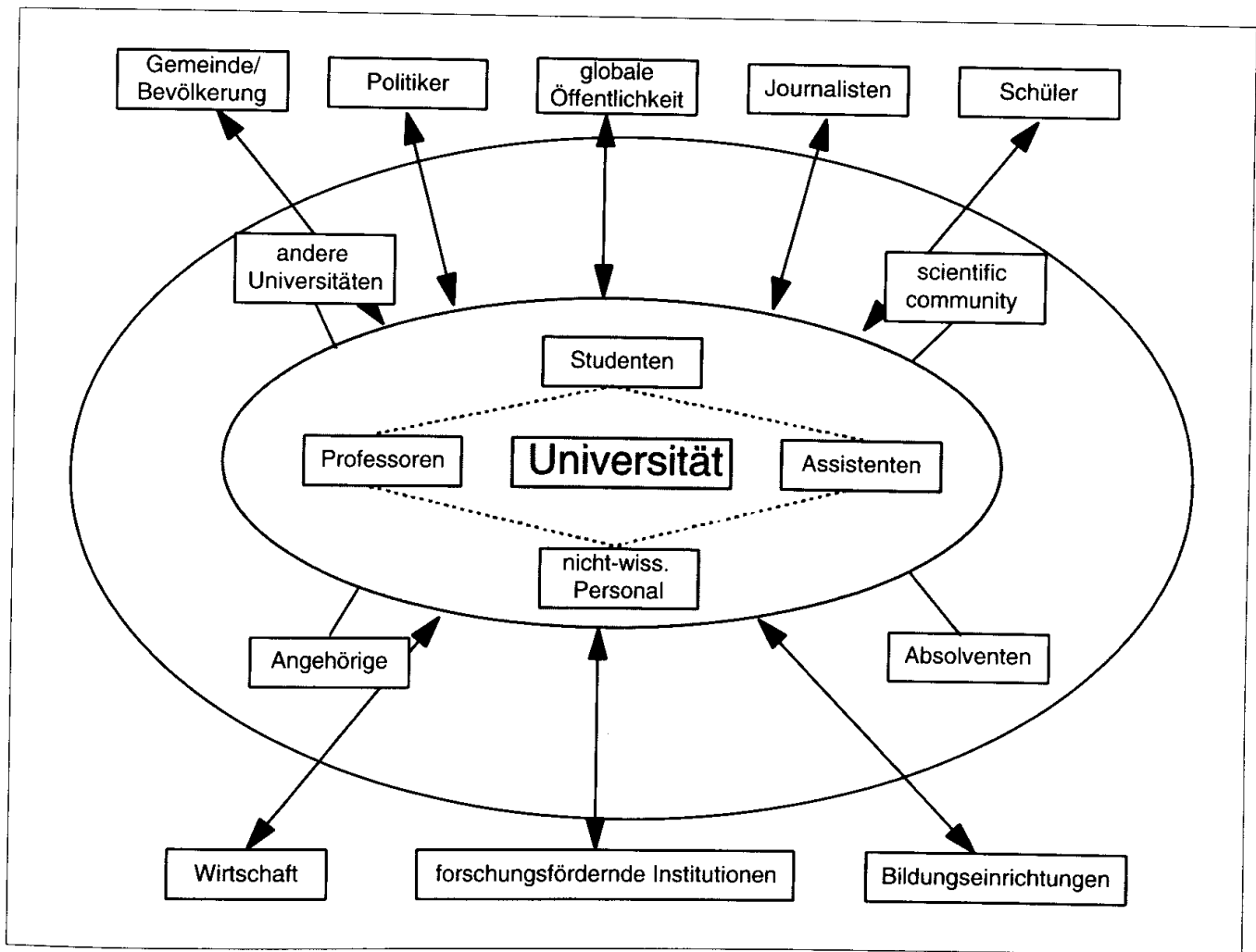


Abb. 1: Ausgewählte Anspruchsgruppen der Institution Universität[22]

Rahmen von FACULTY-Q wird bei der Schilderung des Evaluationsprozesses im folgenden Kapitel näher eingegangen. Im übrigen ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß das von uns gewählte Grundkonzept einer Ausrichtung der Evaluation an Stakeholderinteressen durchaus auch kritisch kommentiert wird; so weisen Kieser et al. u.a. auf den fehlenden Konsens im Hinblick auf die Ziele wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung hin.[23] Hier wird indes davon ausgegangen, daß der bestehende Dissens als Ergebnis der Stakeholderorientierung gerade den *notwendigen und zugleich fruchtbaren Ausgangspunkt* der Evaluation darstellt, wobei dieser Dissens im Rahmen des Prozeßverlaufes zu einem gemeinsamen und allgemein tolerierten Qualitätsverständnis zusammengeführt werden muß (vgl. dazu insbesondere die vierte Phase des geschilderten Evaluationsprozesses).

Auf *inhaltlicher Ebene* ist die Informationsgewinnung jetzt nicht mehr (wie noch in TEACH-Q) nur auf Vorlesungen als spezielle Form von Lehrveranstaltungen beschränkt, sondern wird auf eine Vielzahl von Fachbereichsaktivitäten ausgeweitet. Eine wichtige Frage betrifft dabei die Einbeziehung von Leistungen aus dem Bereich der *Forschung*. Aufgrund der spezifischen Entwicklungsgeschichte des Instrumentes FACULTY-Q unterscheiden wir zwei Entwicklungsstufen des Instrumentes. Das den weiteren Ausführungen zugrundeliegende (und von den Autoren bei der Evaluation des Hannoveraner Fachbereiches eingesetzt) Instrument *FACULTY-Q_I* fokussiert auf die Lehrleistungen und behandelt Forschungsleistungen nur am Rande mit. Diesem Defizit soll die in Kapitel 4 skizzierte Weiterentwicklung des Instrumentes zu *FACULTY-Q_{II}* Rechnung tragen, bei der Lehr- und Forschungsleistungen auf integrale Weise miteinander verknüpft werden.

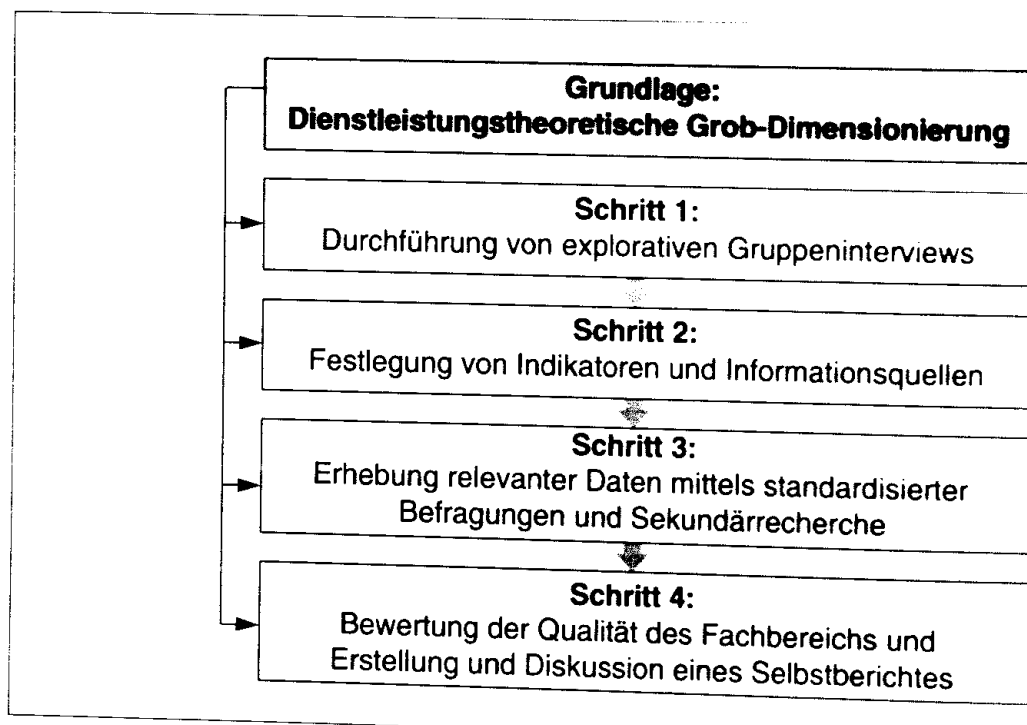


Abb. 2: Prozeßverlauf von FACULTY-Q

Neben der Generierung eines *stringenten und umfassenden Qualitätsmodells* liefert FACULTY-Q auch *Hinweise für die Optimierung des zu durchlaufenden Prozesses* während der universitären Selbstevaluation. Das Instrument bildet insofern die Grundlage für eine externe Begutachtung und ein »Follow-Up« im Sinne des Konzeptes der ZEvA. In der Folge werden nun zuerst der Evaluationsprozeß und dann das zugrundeliegende Qualitätsmodell FACULTY-Q dargestellt.

3.2. Der Evaluationsprozeß bei FACULTY-Q

Der *Evaluationsprozeß* erfolgt bei FACULTY-Q in vier grundsätzlichen Schritten, die in Abbildung 2 wiedergegeben sind.

Grundlage des Prozeßverlaufs ist die dienstleistungstheoretisch begründete *Grob-Dimensionierung* der Qualität der Lehre in eine Potential-, eine Prozeß- und eine Ergebnisdimension. Aufgrund ihres deduktiven Charakters kann diese Einteilung als von *universitäts- und fachübergreifender Gültigkeit* angesehen werden. Auf der Grob-Dimensionierung aufbauend werden dann im *ersten Prozeßabschnitt* mit den

beteiligten Anspruchsgruppen Gruppendiskussionen im Sinne einer explorativen Vorstudie geführt. Das Instrument FACULTY-Q sieht dabei im Sinne des Stakeholderansatzes konkret vor, solche Gespräche im Kreise von Studierenden, Absolventen und Studienabbrechern, Arbeitgebern, Professoren sowie wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Mitarbeitern jeweils unter Einsatz eines externen Moderators zu führen, wobei eine Erweiterung um andere Stakeholder des universitären Fachbereiches als weitgehend unproblematisch angesehen werden kann. Bei der Auswahl der Gesprächspersonen sollte darauf geachtet werden, daß systematische Antwortverzerrungen ausgeschlossen sind.

Mit einem solchen Vorgehen werden verschiedene Ziele verfolgt: Zum einen wird ein detailliertes Modell für die Dienstleistungsqualität universitärer Lehre entwickelt (*Fein-Dimensionierung der Qualität der Lehre*). Durch die Gespräche mit den Anspruchsgruppen wird dabei eine begründete Differenzierung der grundlegenden Qualitätsdimensionen vorgenommen, die systematisch die Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen berücksichtigt. Zum anderen bewirkt die Differenzierung der Qualitätsdimensionen aufgrund des induktiven Charakters zu-

Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q

gleich eine *Integration spezifischer Merkmale* des jeweils evaluierten Fachbereiches. Wir verstehen die Fein-Dimensionierung daher sowohl als Grundlage als auch als Bestandteil des Evaluationsinstrumentes FACULTY-Q, wobei erst ein verbreiteter Einsatz des Instrumentes an verschiedenen Universitäten Rückschluß über das Ausmaß der Spezifität bzw. Verallgemeinerbarkeit der Fein-Dimensionierung der Qualität der Lehre geben wird. Eine wichtige Frage betrifft an dieser Stelle die Art und Weise der Berücksichtigung der Stakeholderinteressen für den Fall von Interessendiskrepanzen zwischen den verschiedenen Gruppen. Im Rahmen von FACULTY-Q werden in diesem frühen Prozeßabschnitt zunächst sämtliche Merkmale berücksichtigt, die von zumindest einer Gruppe als qualitätsrelevant angesehen werden (Vereinigungsmengenansatz). Das *Auflösen von möglichen Widersprüchen* erfolgt an späterer Stelle des Evaluationsprozesses im Zusammenhang mit der Bildung eines übergreifenden Qualitätsurteils (siehe Schritt 4). Die Bedeutung der Fein-Dimensionierung als Bestandteil von FACULTY-Q wird dadurch verstärkt, daß die Gruppendiskussionen auch einen ersten Überblick über die Situation der Lehre und damit den Stand der Lehrqualität geben.

Vor dem Hintergrund der angestrebten empirischen Messung der Lehrqualität werden in einem *zweiten Schritt* des Instrumentes Indikatoren für die als relevant erachteten Fein-Dimensionen (im weiteren als Faktoren bezeichnet) gewählt. In diesem Kontext gilt es zugleich festzulegen, welche Informationsquellen (z. B. Studierende, Absolventen, Verwaltung) für welchen Indikator geeignet sind. Informationsquellen und Indikatoren werden detailliert gekennzeichnet und in Erhebungslisten umgesetzt.

Es schließen sich im *dritten Schritt* zum einen standardisierte schriftliche Befragungen der einbezogenen Gruppen, zum anderen eine sekundärstatistische Recherche an. Die Kombination von Field- und Desk-Research ermöglicht dabei die Bildung einer umfassenden Datengrundlage, auf der aufbauend ein hohes Maß an Validität und Vollständigkeit bei der Fachbereichsevaluation erzielt werden kann. Hinsichtlich der schriftlichen Befragung als Datengewinnungsmethode, deren Einsatz in qualitativer und quantitativer Hinsicht als eine wesentliche Besonderheit des Instrumentes angesehen werden kann, um-

faßt FACULTY-Q sowohl bei der Gruppe der »Leistungsanbieter« als auch bei den Studierenden ein zweigleisiges Verfahren. Jede Lehrinheit erhält zum einen einen umfangreichen »Lehrstuhlfragebogen«; zum anderen werden Dozenten durch TEACH-Q um eine Einschätzung ihrer Erwartungen und Erfahrungen in der Lehre gebeten. Auf Seiten der Studierenden kommt ebenfalls das Instrument TEACH-Q zum Einsatz, das somit *nicht nur historisch, sondern auch formal einen wichtigen Bestandteil der Fachbereichsevaluation* darstellt. Auf der Grundlage einer zufällig ausgewählten Stichprobe sind darüber hinaus postallische Befragungen von Studierenden und Studienabbrechern vorgesehen, die insbesondere vorlesungsübergreifende Qualitätsaspekte thematisieren. Die Tabelle 1 zeigt Art und Umfang der im Rahmen der Evaluation des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften in Hannover durchgeführten schriftlichen Befragungen.[24] Sekundärstatistische Auswertungen als zweiter »Eckpfeiler« der Evaluation erfolgen im Rahmen von FACULTY-Q sowohl in Form der Auswertung allgemeiner administrativer als prüfungsbezogener Informationen.

Auf der Grundlage der in den vorangehenden Arbeitsschritten erhobenen Informationen gilt es dann im *vierten Schritt*, diese Informationen systematisch aufzubereiten und in einen zu erstellenden Selbstbericht zu integrieren, der auch eine Bewertung der Qualität des Fachbereichs insgesamt vornimmt. Der Aufbau des Berichtes entspricht dabei der gewählten und nachfolgend erläuterten Dimensionierung der Qualität der Lehre, was ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit gewährleistet. Im Vorgriff auf die externe Evaluation durch Peers werden Defizite identifiziert, die den entsprechenden Gremien des Fachbereiches zum Zwecke einer Lösung zugeleitet werden sollen.

Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Behandlung von *möglichen Erwartungs- und/oder Beurteilungsdifferenzen* zwischen den beteiligten Akteuren, wie sie in der Abbildung 3 in den Feldern C und D dargestellt sind. Liegen *Erwartungs- bzw. Interessenunterschiede* vor, sollte zunächst die Position der verschiedenen Anspruchsgruppen geklärt werden. Anschließend besteht im Hinblick auf die Festlegung eines Qualitätsurteils entweder die Möglichkeit, bestimmte Interessengruppen als »wichtiger« anzusehen als andere und

Befragung	n	Rücklauf	Quote (in Bezug auf n)	Quote (in Bezug auf die Grundgesamtheit)
Vorlesungsteilnehmer	1480	1480	100 %	*
Studierende	800	276	35 %	10 %
Lehreinheiten	17	17	100 %	100 %
Studienanfänger	199	199	100 %	46 %
Studienabbrecher	107	24	22 %	22 %

* nicht exakt bestimmbar, da Teilnehmerzahl schwankend

Tab. 1: Schriftliche Befragungen im Rahmen der Evaluation am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover

deren qualitätsbezogene Forderungen im Rahmen der Qualitätsbeurteilung voranzustellen (Entscheidung durch Priorisierung). Alternativ ist es u.U. möglich, die abweichenden Ausgangsinteressen einander anzunähern (Entscheidung durch Konsensfindung), was die Notwendigkeit zur Abstimmung der verschiedenen inhaltlichen Positionen als Grundlage hat. In beiden Fällen muß zumindest eine der beteiligten Gruppen ihre ursprüngliche Interessenposition verlassen. Verkompliziert wird die Bestimmung der Qualität des Fachbereichs, wenn im Falle eines gemeinsam als wichtig erachteten Qualitätsmerkmals die *Qualitätsbewertung* zwischen den verschiedenen Parteien abweicht. Während im Fall einer einheitlich negativen Bewertung dringender Handlungsbedarf festgestellt werden kann (Feld B1) und im Fall einer einheitlich positiven Bewertung eines Merkmals das erreichte Qualitätsniveau gehalten und ggf. noch ausgebaut werden sollte (Feld B2), ist bei Beurteilungsdifferenzen im Dialogverfahren ein einheitliches Qualitätsurteil zu finden, um so in eine der beiden zuvor angesprochenen Konstellationen zu gelangen (Felder B3 und B4).

3.3. Dimensionierung von FACULTY-Q

Jede der drei zugrundegelegten Grob-Dimensionen Potential-, Prozeß- und Ergebnisqualität läßt sich,

wie im Zusammenhang mit dem Prozeßverlauf angedeutet, in mehrere Fein-Dimensionen bzw. Faktoren dekomponieren. Im Unterschied zum ausschließlich deduktiven Charakter der Grundeinteilung wirken auf dieser Ebene auch auf induktivem Wege ermittelte universitätsspezifische Parameter, so daß der bei der Evaluation des Hannoveraner Fachbereichs identifizierten und in Abbildung 4 wiedergegebenen Faktorstruktur eine (allerdings grundlegende) Leitbildfunktion zukommt, die u.U. der Ergänzung um lokale Größen bedarf. Die einzelnen Faktoren von FACULTY-Q werden nachfolgend begründet und erläutert.

a) Potentialqualität

Als Potentiale im *Personalbereich* berücksichtigt FACULTY-Q zunächst die Professoren, die wissenschaftlichen Mitarbeiter und die Lehrbeauftragten, deren Stellenwert für die Qualität der Lehre keiner weiteren Erläuterung bedarf. Beurteilt werden diese in quantitativer Hinsicht nach der von ihnen bereitgestellten Lehrkapazität, in qualitativer Hinsicht nach ihrer fachlichen, sozialen und didaktischen Qualifikation. Zweitens handelt es sich auch bei dem außerwissenschaftlichen Personal (u.a. Sekretariate der Lehreinheiten) insofern um ein Potential, als durch diese Serviceleistungen für Lehrende und Studierende bereitgestellt werden. Hier wird ebenfalls

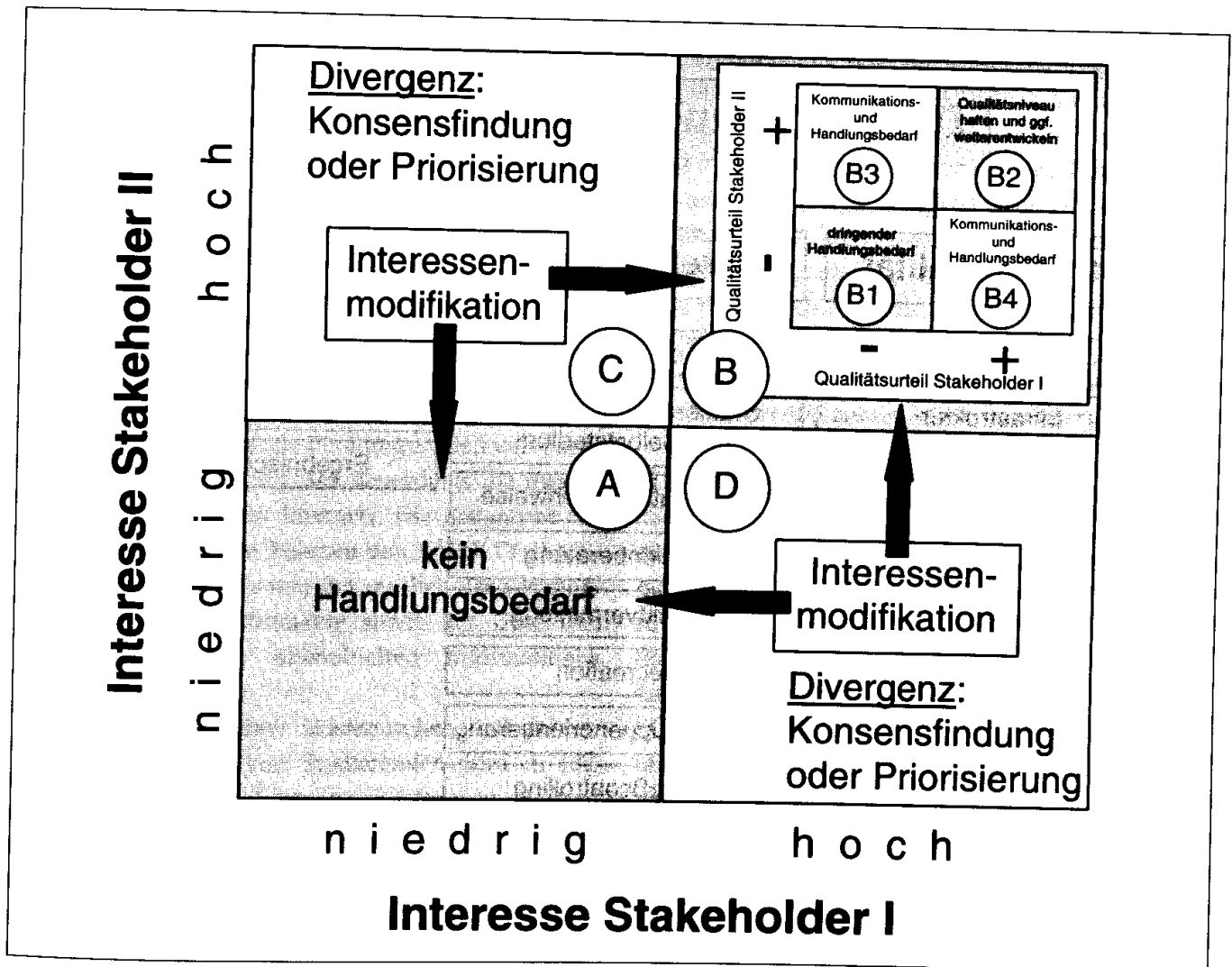


Abb. 3: Interessen- und Qualitätsurteilskonstellationen und Handlungsbedarfe am Beispiel von zwei Stakeholdern

eine Beurteilung nach Quantität und Qualifikation vorgenommen. Drittens stellen auch die Studierenden ein wichtiges Qualitätspotential dar: Zum einen leisten sie als Tutoren einen Beitrag zur Lehre und sind analog zum wissenschaftlichen Personal zu bewerten, zum anderen sind sie (entsprechend der gewählten dienstleistungstheoretischen Perspektive) ein externer Produktionsfaktor (Studierende als Co-Produzenten) für die Erbringung der Ausbildungsleistung und beeinflussen deren Qualität somit in erheblichem Maße. In diesem Zusammenhang ist in FACULTY-Q somit die Qualifikation der Studierenden in Form ihrer Vorbildung und ihrer erworbenen wissenschaftlichen Qualifikation zu beurteilen. In quantitativer Hinsicht gilt es, u.a. das von denselben bereitgestellte Zeitkontingent für das Studium zu ermitteln.

Lehrqualität wird neben den personellen Potentialen auch durch den Potentialfaktor *Infrastruktur* determiniert. Im Rahmen von FACULTY-Q werden die Ausstattung des Fachbereiches mit Räumen, Bibliotheken und studentischen Arbeitsplätzen sowie die finanzielle Ausstattung als geeignete und aussagekräftige Faktoren der Qualität der Lehre angesehen. Dabei werden für die Beurteilung Relationen zu den personellen Potentialen gebildet sowie die subjektiv empfundene Zweckeignung, d.h. die Verwendungsqualität der Infrastrukturpotentiale, erhoben.

b) Prozeßqualität

Ein zentraler Bestandteil der universitären Lehre ist die Qualifikation der Studierenden durch fremdver-

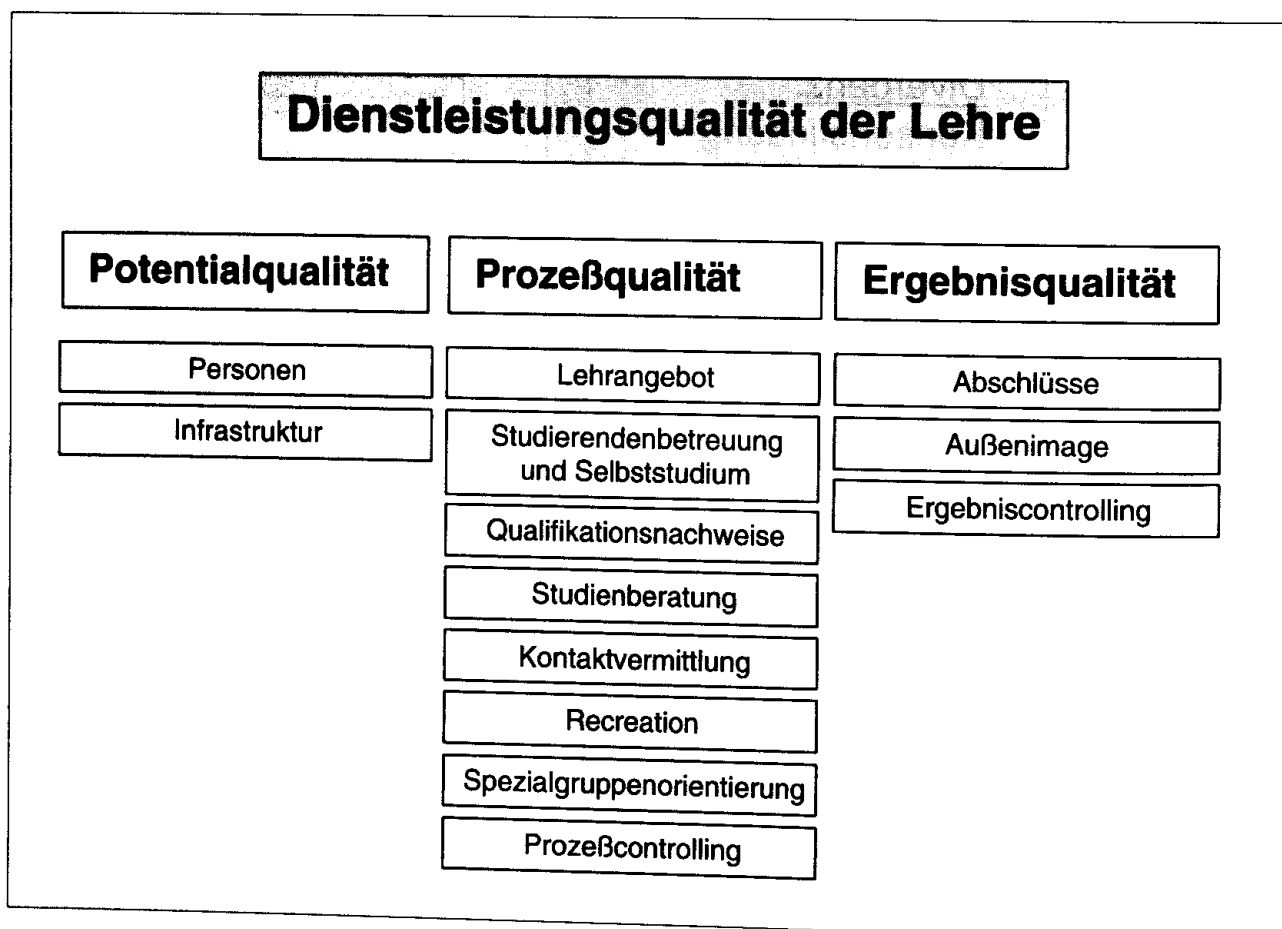


Abb. 4: Inhaltliche Dimensionen von FACULTY-Q₁

mittelte Lehrleistungen. Auf einer den einzelnen Lehrveranstaltungen übergeordneten Ebene gilt es hier zunächst, das *Lehrangebot* des Fachbereiches in seiner Ganzheit zu beurteilen. Als Kriterien für die Beurteilung werden die Angebotsbreite, die Koordination in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht, die Aktualität sowie die Zuverlässigkeit und Transparenz des gesamten Fächerkanons gewählt. Für die Beurteilung der einzelnen Veranstaltungen kommt dann innerhalb von FACULTY-Q die Dimensionierung der Vorlesungsqualität nach TEACH-Q zum Einsatz, deren Validität und Praktikabilität an anderer Stelle von den Autoren aufgezeigt wurde. [25] Als Ergebnis der Methodenentwicklung werden in FACULTY-Q über die Dimensionen von TEACH-Q hinaus auf der Veranstaltungsebene noch die Zuverlässigkeit, mit der Veranstaltungen angeboten werden, sowie die den Studierenden eingeräumten Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Veranstaltungen erhoben.

Neben der Güte der Wissensvermittlung in Lehrveranstaltungen wurden die fachliche *Studierendenbetreuung* und die Anleitung der Studierenden zum *Selbststudium* als ein weiterer Faktor der Prozeßqualität des Fachbereiches identifiziert. Die Güte der Studierendenbetreuung wird auf der Indikatorenebene dabei aus der Erreichbarkeit und Flexibilität von Professoren und wissenschaftlichen bzw. außerwissenschaftlichen Mitarbeitern sowie dem Grad der Institutionalisierung der Betreuung abgeleitet. Hinsichtlich der Anleitung zum Selbststudium ist mit der gezielten Förderung des Selbststudiums ein zusätzliches Beurteilungskriterium zu berücksichtigen.

Einfluß auf die Prozeßqualität übt weiterhin die Art und Weise des *Angebotes von Qualifikationsnachweisen* aus, die folglich als eigener Qualitätsfaktor berücksichtigt wird. Für die Beurteilung der Güte des Faktors kommt der Transparenz der Prüfungsgestaltung eine Schlüsselrolle zu. In FACULTY-

Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q

Q wird diesbezüglich zwischen der Transparenz der Prüfungsanforderungen, der Vergabemodalitäten, der Bewertung und der Struktur und Koordination des gesamten Prüfungsprozesses differenziert.

In enger Verbindung dazu steht das Kriterium der *Studienberatung*, die jedoch weniger fachliche als vielmehr persönliche Informationen und Ratschläge erteilt und auf diese Weise die Qualität des Studiums und damit den Studienerfolg beeinflusst. Für die Beurteilung des Faktors werden verschiedene Informationsinstrumente ausgewählt, so Informationsschriften des Fachbereiches, Informationsveranstaltungen, zentrale sowie dezentrale Beratungsstellen von Fachbereich und Universität und neuerdings die diesbezügliche Nutzung des Internets. Die genannten Instrumente werden im Rahmen von FACULTY-Q hinsichtlich der Existenz und Bekanntheit der verschiedenen Beratungsinstrumente sowie der Güte und Vollständigkeit der übermittelten Informationen evaluiert.

Als Bestandteil einer akademischen und praxisnahen Ausbildung von Studierenden wird in FACULTY-Q auch die *Kontaktvermittlung* zu in- und ausländischen Universitäten (akademische Kontakte) sowie die Vermittlung von Kontakten zum Arbeitsmarkt und zu Alumnis (Praxiskontakte) angesehen. Verfügbarkeit und Zweckmäßigkeit derartiger Kontakte sind wesentliche Kriterien für deren Beurteilung.

Außerhalb der eigentlichen Wissensvermittlung wird der Studienerfolg auch von Umfeldfaktoren geprägt, zu denen insbesondere der Bereich der *Recreation* zu zählen ist. Entsprechende Erholungs- und Kommunikationsangebote bestehen in der Regel in der sozialen Infrastruktur des Fachbereiches sowie in entsprechenden Veranstaltungen. Für die Beurteilung sind in FACULTY-Q der Umfang des Angebots und die von den Zielgruppen empfundene Annehmlichkeit von Bedeutung.

In der hochschulpolitischen Diskussion werden weiterhin verschiedene spezielle Gruppen (Ausländer, Behinderte, Frauen) unterschieden, denen aus unterschiedlichen Gründen besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Die Bewertung der Qualität einer solchen *Spezialgruppenorientierung* als Faktor der Prozeßqualität erfolgt in FACULTY-Q zum einen anhand der Existenz und Zweckdienlichkeit von Vertretungen

und Förderprogrammen sowie zum anderen anhand des Vorkommens und der Ausgestaltung von Maßnahmen zur Verhinderung von Diskriminierung.

Neben den beschriebenen Faktoren des eigentlichen Prozesses sind für die Beurteilung der prozessualen Funktionsfähigkeit eines universitären Fachbereiches auch Maßnahmen der kontinuierlichen Qualitätssicherung einzubeziehen, die im Rahmen von FACULTY-Q als *Prozeßcontrolling* bezeichnet werden. Hier geht es vor allem um die Durchführung von Leistungsevaluationen, die Existenz von Beschwerdekäufen sowie von Anreizsystemen.

c) Ergebnisqualität

Als eigenständige Qualitätsfaktoren der Ergebnisqualität im Sinne von FACULTY-Q werden insbesondere die am Fachbereich erfolgten *Abschlüsse* (Hauptstudium, Nebensstudium, Promotionen, Habilitationen) betrachtet. Beurteilt werden diese bei FACULTY-Q nach Abschlußquote, Ausbildungsdauer und Examensnoten, wobei die Interpretation der Examensnoten ein besonderes Problem darstellt. [26] Daher ist es wichtig, außerhalb solcher quantitativen Aspekte eine Beurteilung der Fach- und Sozialkompetenz, der Zusatzqualifikationen und der praktischen Fähigkeiten der Absolventen vorzunehmen. Dazu bilden Beurteilungen der Arbeitgeber und Beobachtungen der Karrierepfade der Absolventen aussagekräftige, wenn auch mühsam erhältliche Indikatoren. In längerfristiger Hinsicht stellt das *Außenimage* des Fachbereiches als Außenspiegelung der vermittelten Leistungen eine Ergebnisqualität des Fachbereichs dar, wobei (entgegen gängiger Ranking-Praxis) nicht nur die Arbeitgeber, sondern auch andere Anspruchsgruppen zu überprüfen sind. [27] Darüber hinaus gilt (analog zur Prozeßdimension der Lehrqualität) das Vorhandensein eines *Ergebniscontrolling* als eigenständiges Qualitätskriterium, ohne das eine Identifikation von Defiziten (Soll-Ist-Abweichungen) als Grundlage von deren Beseitigung nicht möglich ist.

Für die Gewinnung einzelner Informationen bezüglich der verschiedenen Qualitätsdimensionen von FACULTY-Q werden i.d.R. eine *Mehrzahl unterschiedlicher Informationsquellen simultan* eingesetzt, was die pluralistische Beurteilungsperspektive im

Sinne des zugrundegelegten Stakeholder-Konzeptes zum Ausdruck bringt und diese erst ermöglicht. So basiert im konkreten Fall etwa das Urteil über die prozessuale Qualität des Lehrangebotes auf Befragungen der derzeitigen Studierenden, der Lehrstühle bzw. Lehrstuhlinhaber und der Studienabbrecher. Zusätzliche Informationen über das Lehrangebot resultieren aus den Gruppeninterviews mit sämtlichen Anspruchsgruppen, d. h. auch mit Unternehmensvertretern und Absolventen. Ergänzend wurden Angaben über Anzahl und Größe der Veranstaltungen der universitären Statistik entnommen.

4. Der Ausblick: Ansätze der Weiterentwicklung von FACULTY-Q

Trotz der geschilderten Stärken sind mit dem Instrumentarium FACULTY-Q_I verschiedene Restriktionen verbunden, die weitgehend auf die extern initiierte Entstehungsgeschichte des Instrumentes zurückgeführt werden können. Ziel muß es sein, die bestehenden Schwachstellen zu identifizieren und Verbesserungskonzepte zu entwickeln. Wir wollen deshalb im folgenden verschiedene Vorschläge unterbreiten, die eine Weiterentwicklung des von uns ausgearbeiteten und eingesetzten Instrumentes FACULTY-Q_I zu einem umfassenden Instrument FACULTY-Q_{II} zur Konsequenz haben. Dieses Instrument schlagen wir als *Standardtool* für zukünftige Evaluationen an wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen bundesdeutscher Universitäten vor.

Ein wesentliches Defizit des von uns vorgestellten Instrumentes muß in der weitgehenden Auslassung von Forschungsleistungen gesehen werden, was dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre als Auftrag der Universität zuwiderläuft. Um ein vollständiges Bild der Qualität von Fachbereichen gewinnen zu können, gilt es deshalb, im Rahmen von FACULTY-Q_{II} auch die *Forschungsleistungen* der Fachbereiche zu berücksichtigen. Wenn auch hier der Dienstleistungsgedanke herangezogen wird, so scheint es (im Gegensatz zur Lehre) statthaft, primär auf die *Ergebnisse* der Forschung als Qualitätsdimension abzustellen. Diese sollten zum einen absolut, zum anderen in Relation zu den zur Verfügung stehenden *Leistungspotentialen* ermittelt und ausgewer-

tet werden, um eine ressourcenunabhängige Vergleichbarkeit herzustellen. Die für die Leistungserstellung erforderlichen Prozesse können hingegen im Kontext der Forschungsevaluation vernachlässigt werden, da diese für den Kunden weitgehend hinter der »line of visibility« stattfinden und sich somit seinem Qualitätsurteil entziehen.[28] Für die verschiedenen Qualitätskriterien im Kontext der Bewertung von Forschungsleistungen (z.B. Anzahl und Güte von Veröffentlichungen, der Umfang eingeworbener Drittmittel oder qualitative Analysen der Forschungsfelder) muß ein stringentes Modell entwickelt und in das Gesamtkonzept von FACULTY-Q_{II} eingefügt werden. Erste Ansätze zur Evaluation in diesem Bereich sind in der Bundesrepublik vorhanden (vgl. das gegenwärtige Projekt zur Fachbereichsevaluation in Münster), wobei vor allem der Blick auf ausländische Entwicklungen und Erfahrungen von Nutzen sein und konstruktive Anstöße für ein Benchmarking liefern kann. Ein interessanter Ansatz, der die Vorbereitung von Forschungsevaluationen betrifft, stammt von Hult et al.[29] Die Autoren eruierten in einer umfangreichen Feldstudie die Qualität von englischsprachigen Marketingzeitschriften, wobei die derart gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage einer qualitativen Bewertung der Publikationsaktivitäten herangezogen werden können. Kieser schildert Erfahrungen mit dem niederländischen Forschungsevaluationsmodell, das den Einsatz externer Peergutachter und eine mehrdimensionale Benotung von Forschungsleistungen vor allem auf der Grundlage von Fachpublikationen in amerikanischen Journals vorsieht. Allerdings weist Kieser zugleich auf die mit einer solchen Prozedur verbundenen Probleme und Gefahren hin und warnt vor einer unreflektierten Übertragung.[30]

Der gegenwärtigen Qualitätsmessung im Rahmen von FACULTY-Q_I liegt ein vergleichsweise statisches Qualitätsverständnis zugrunde, da die Bewertung von universitären Reaktionspotentialen auf die Faktoren des Prozeß- sowie des Ergebniscontrolling begrenzt ist. Insbesondere vor dem Hintergrund des gegenwärtig und wohl auch in nächster Zukunft äußerst dynamischen Umfeldes von Hochschulen kommt aber der *Anpassungsfähigkeit* von Fachbereichen an Umfeldveränderungen im Zeitablauf eine zentrale Bedeutung für die zukünftige Leistungs-

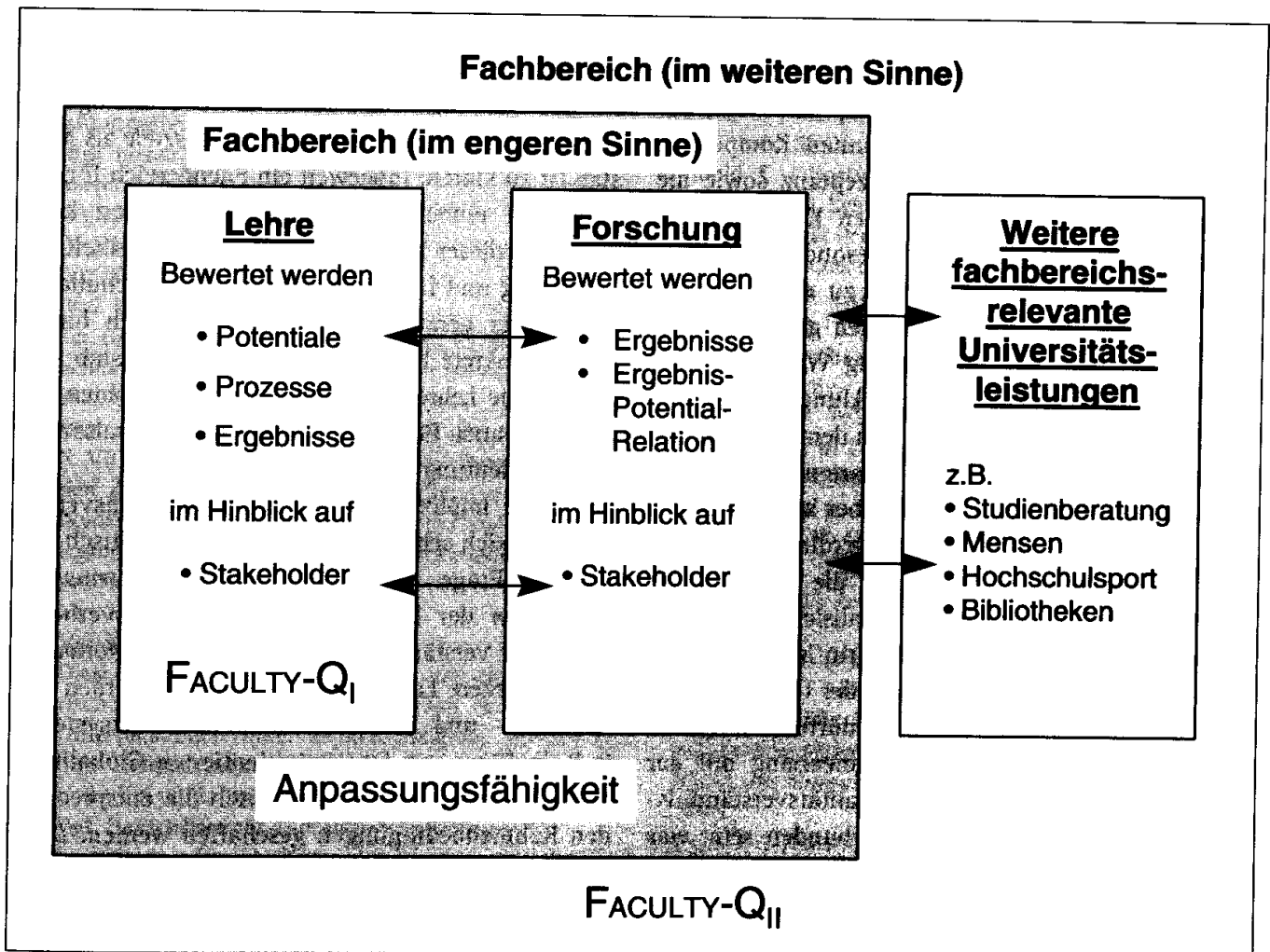


Abb. 5: Zusammenhang von FACULTY-Q_I und FACULTY-Q_{II} im Rahmen der Fachbereichsevaluation

higkeit zu.[31] Vielversprechend erscheint in diesem Zusammenhang insbesondere die Integration von Ergebnissen aus dem Bereich der organisationalen Lernforschung.[32]

Die Qualität von universitären Fachbereichen wird bei dem hier zugrundegelegten Qualitätsverständnis neben den vom Fachbereich selbst erstellten Leistungen auch durch solche Leistungen geprägt, die von anderen Anbietern erbracht bzw. bereitgestellt werden. Hier sind in erster Linie die *Schnittstellen zu anderen Hochschulbereichen und zentralen Angeboten der Universität* zu nennen (z.B. Studienberatung, Hochschulsportangebote, Mensen), die in FACULTY-Q_I noch nicht ausreichend Berücksichtigung gefunden haben.

Ziel der Weiterentwicklung von FACULTY-Q_I zu FACULTY-Q_{II} muß es sein, die genannten Aspekte aufzunehmen, womit zugleich zukünftige Tätigkeits-

felder der Forschung im Bereich des Qualitätsmanagements von Hochschulen aufgezeigt sind. In Abbildung 5 sind beide Instrumente in Beziehung zueinander gesetzt.

5. Das Fazit

Mit FACULTY-Q wird ein theoretisch fundiertes sowie in Anwendbarkeit und Handhabbarkeit überprüfbares Instrument zur Evaluation universitärer Fachbereiche zur Verfügung gestellt. Zu berücksichtigen sind jedoch die im vorhergehenden Kapitel angeführten Erweiterungsnotwendigkeiten sowie die folgenden, unseres Erachtens bedeutsamen übergeordneten Problemfelder.

Ging es bisher darum, ein Instrument zu entwickeln, das eine eigenständige Berichterstattung der

Fachbereiche zur Situation der Lehre ermöglicht, so stellt sich weiterhin die Frage, wer diesen Selbstreport abschließend bewerten soll. Als Kriterien für die *Auswahl geeigneter Gutachter* können Kompetenz, Objektivität, inneruniversitäre Akzeptanz sowie die mit der Begutachtung verbundenen Kosten gelten. Neben Hochschullehrern, die insbesondere fachliche Kompetenz bezüglich des jeweils zu evaluierenden Faches einbringen können, kommen gemeinnützige Institutionen wie z.B. die Stiftung Warentest oder das Centrum für Hochschulentwicklung sowie kommerzielle Consultants in Frage, von denen jeweils ein hohes Maß an Objektivität zu erwarten ist. Das Problem der Akzeptanz dürfte dabei bei kommerziellen Begutachtern am größten sein. Allerdings existieren in den USA bereits Consultants, die sich auf die Beratung von Universitäten spezialisiert haben. [33] Ein alternativer Ansatz könnte darin bestehen, Vertreter der wichtigsten Stakeholder der Universität als Gutachter einzusetzen. Allerdings dürften mit einem derartigen Ansatz die im Zusammenhang mit der Festlegung eines einheitlichen Qualitätsverständnisses erörterten Schwierigkeiten verbunden sein, was hohe Anforderungen an die beteiligten Personen mit sich bringt.

Weiterhin ist zu hinterfragen, wie die *Referenzmaßstäbe* der Evaluation beschaffen sein müssen. In Frage kommen hier andere Fachbereiche, historische Daten des eigenen Fachbereiches sowie fachbereichsweit vereinbarte Ziele. *Andere Fachbereiche* sind als Referenzmaßstab, vor allem, wenn es um subjektive Urteile geht, problembehaftet, da den Wertenden (z.B. den Studierenden) i. d. R. selber der Vergleichsmaßstab fehlt. Bei objektiven Daten bleibt zumindest das Problem, daß bestimmte Aufgaben grundsätzlich zentral (d.h. von der Universität als ganzer) oder dezentral (also vom Fachbereich selber) erfüllt werden können, und somit bei einer rein fachbereichsbezogenen Evaluation nicht unbedingt vollständig erfaßt werden. Hier wird nochmals die Notwendigkeit einer Erweiterung von FACULTY-Q auf weitere fachbereichsrelevante Universitätsleistungen deutlich. Im Kontext des Vergleichs mit *historischen Daten des eigenen Fachbereiches* erscheint eine Institutionalisierung der Evaluation im Sinne eines Controllingkonzeptes notwendig, um somit den Informationsfluß zu verstetigen. Dadurch wird der intertemporäre

Vergleich der Qualitätsinformationen möglich. Zumindest für die Evaluation eingeleiteter Verbesserungsmaßnahmen wird dadurch die Grundlage geschaffen. Hinsichtlich der *Fachbereichsziele* als Maßstab ist zu klären, inwieweit ein Fachbereich für sich überhaupt einen Zielkatalog verabschieden kann, ohne daß dieser mit dem Anspruch auf Freiheit von Forschung und Lehre der einzelnen Hochschullehrer in Konflikt gerät. Letztlich müssen jedoch hinreichend konkrete Fachbereichsziele der Maßstab sein, an dem die Lehreinheiten ihre Lehre ausrichten und der somit auch für die Bewertung der Ergebnisse von hoher Bedeutung ist.

Für die Implementierung von Evaluationsverfahren stellt sich schließlich die hochschulpolitisch gravierende Frage, ob weiterhin auf eine *intrinsische Motivation* der Betroffenen zur Qualitätsverbesserung oder verstärkt auf eine *extrinsische Motivation* durch stärkere Leistungsanreize gesetzt werden soll. Bei inter- und inneruniversitären Anreizsystemen (z.B. in Form von leistungsorientierten Globalhaushalten) müssen hochschulpolitisch die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dabei sollte durch eine aktive Rolle der Hochschulen deren Einfluß auf den Willensbildungsprozeß erhöht und die Grundlage für einen verträglichen Anpassungsprozeß geschaffen werden.

Anmerkungen

- [1] Vgl. auch Müller-Böling 1995.
- [2] Vgl. o.V. 1998.
- [3] Vgl. Hansen/Hennig-Thurau/Wochnowski 1997, S. 377.
- [4] Vgl. Wochnowski/Devries 1992.
- [5] Vgl. auch Köhler 1998. Für eine umfassende Diskussion von Hochschulrankings vgl. Klostermeier 1994.
- [6] Vgl. Seidel 1997.
- [7] Vgl. Lüthje 1995.
- [8] Vgl. Daniel/Thoma/Bandilla 1995-V.
- [9] Vgl. Berthold/Hortschansky 1997.
- [10] Vgl. Stiftung Warentest 1998.
- [11] Vgl. etwa das Konzept der Fachhochschule Harz-Wernigerode bei Roland/Scheruhn 1998.
- [12] Vgl. zu diesem Punkt, insbesondere zur Unterscheidung von Zielen in der Evaluation und Zielen der Evaluation, Kieser et al. 1996, S. 72 f. und S. 84 ff.
- [13] Vgl. Kieser et al. 1996, S. 72

Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q

- [14] Vgl. Hansen/Hennig-Thurau/Wochnowski 1997; Hennig-Thurau/Hansen 1998.
- [15] Vgl. zum Grundkonzept der Universität als Dienstleistungsunternehmen Hansen 1998.
- [16] Vgl. hierzu ausführlich Hansen/Hennig-Thurau/Wochnowski 1997.
- [17] Vgl. Hennig-Thurau/Hansen 1998.
- [18] Vgl. etwa Hansen/Raabe 1995.
- [19] Vgl. Donabedian 1980.
- [20] Vgl. Freeman 1984.
- [21] Im Unterschied zum Stakeholderbegriff des strategischen Managements, der Stakeholder als »any group or individual, who can affect, or is affected by the achievement of a corporations purpose« (Freeman 1984, S. VI) interpretiert und somit implizit einen existierenden Zielkatalog zugrundeliegt, bestimmen die Stakeholder im universitären Kontext somit auch die Festlegung und Beurteilung der institutionellen Ziele selbst.
- [22] Vgl. Heinisch/Lanthaler 1993, S. 52.
- [23] Vgl. Kieser et al. 1996, S. 80 ff.
- [24] Diesen Angaben kommt insofern nur ein exemplarischer Charakter zu, als der Umfang der einzelnen Untersuchungen unter Berücksichtigung der Größe und Heterogenität der jeweiligen Grundgesamtheit und weiterer Rahmenfaktoren zu erfolgen hat.
- [25] Vgl. Hansen/Hennig-Thurau/Wochnowski 1997.
- [26] So können schlechte Noten der Absolventen zum einen auf die »hohen Ansprüche« der Ausbildungsinstitution, zum anderen auf die geringe Potentialqualität der Studierenden zurückgeführt werden.
- [27] Dies erfordert bspw. bei Einbeziehung der Anspruchsgruppe der Scientific Community die Berücksichtigung der Forschung in der Evaluation.
- [28] Dies gilt umso mehr, als eine Beurteilung der Ergebnisqualität von Forschungsleistungen weitaus einfacher und »objektiver« möglich erscheint als im Fall der Lehrleistungen. Allerdings zeigt die Erfahrung einschränkend, daß bei verschiedenen Forschungsprojekten und -kooperationen auch die Prozeßqualität einen merkenswerten Einfluß auf die Gesamtbeurteilung des Projektes nehmen kann.
- [29] Vgl. Hult et al. 1997 sowie die im Rahmen der Evaluation entstandene Publikation zur Forschungsaktivität und deren Determinanten am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover von W. Meyer 1998.
- [30] Vgl. Kieser 1998.
- [31] Vgl. Sporn 1998.
- [32] Vgl. hier grundlegend Argyris/Schön 1996.
- [33] Vgl. beispielsweise William Grevatt & Associates 1998.

Verzeichnis der zitierten Literatur

- Argyris, C. / Schön, D.A. (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, Mass. 1996.
- Berthold, C. / Hortschansky, K. (1997): Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Organisation an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster. Vortrag während des Symposiums des Stifterverbandes »Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem« in Bonn am 9. Januar 1997.
- Daniel, H.-D. / Thoma, M. / Bandilla, W. (1995): Das Modellprojekt »Evaluation der Lehre« an der Universität Mannheim – Teil 1: Planung und Durchführung von Befragungen in Lehrveranstaltungen. In: Mohler, P. Ph. (Hrsg.): *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung*. Münster 1995, S. 83–91.
- Donabedian, A. (1980): *The Definition of Quality and Approaches to its Assessment and Monitoring*. Vol. 1, Ann Arbor 1980.
- Freeman, E.R. (1984): *Strategic management – A Stakeholder Approach*. Minnesota 1984.
- Hansen, U. (1998): Die Universität als Dienstleister. Lehr- und Forschungsbericht Nr. 39 des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum der Universität Hannover. Hannover 1998.
- Hansen, U. / Hennig-Thurau, Th. / Wochnowski, H. (1997): TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen. In: *Die Betriebswirtschaft*, 57. Jg., (1997), S. 376–396.
- Hansen, U.; Raabe, T. (1995): Theoretische Grundlagen des Dialogs als Interessenausgleichsinstrument am Markt. In: Hansen, U. (Hrsg.): *Verbraucher- und umweltorientiertes Marketing – Spurensuche einer dialogischen Marketingethik*. Stuttgart 1995, S. 49 – 71.
- Heinisch, M. / Lanthaler, W. (1993): *Im Brennpunkt Universität: neue Wege der Öffentlichkeitsarbeit*. Heidelberg 1993.
- Hennig-Thurau, Th. / Hansen, U. (1998): Evaluation der Lehre mit TEACH-Q: Ein dialogischer Ansatz zur Überbrückung des Perspektivenpluralismus. Erscheint in: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 27. Jg. (1998), S. 267–271.
- Hult, G.T.M. / Neese, W.T. / Bashaw, R.E. (1997): Faculty Perceptions of Marketing Journals. In: *Journal of marketing education*, Vol. 19 (1997), Nr. 1, S. 37 ff.
- Kieser, A. (1998): Going Dutch – Einige Reflexionen zur Aussagefähigkeit von Evaluationen universitärer Forschung auf der Basis von Erfahrungen in niederländischen Bedrijfskunde-Fakultäten. In: *Die Betriebswirtschaft*, 57. Jg. (1997), S. 208–224.
- Kieser, A.; Frese, E.; Müller-Böling, D.; Thom, N. (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 57. Jg. (Ergänzungsheft 1), S. 69–94.
- Klostermeier, J. (1994): *Hochschul-Ranking auf dem Prüf-*

- stand – Ziele, Probleme und Möglichkeiten. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere Nr. 26, Hamburg 1994.
- Köhler, R. (1998): Editorial – »Die besten Unis« oder: »Machen wir halt schnell ein Ranking« In: Die Betriebswirtschaft, 57. Jg. (1997), S. 743 – 746.
- Lüthje, J. (1995): Evaluation im Verbund. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen – Forschung – Lehre – Management. Gütersloh 1995, S. 148 – 159.
- Meyer, W. (1998): Publish! – Oder auch nicht? Eine Untersuchung der Publikationsaktivitäten am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover, 1992 – 1997. Diskussionspapier Nr. 214 des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover, Hannover 1998.
- Müller-Böling, D. (1995): Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen – Forschung – Lehre – Management. Gütersloh 1995, S. 27 – 45.
- o. V. (1998): Neue Bildungspolitik – Das Buch zu Herzogs zweiter Ruck-Rede, in: Die Zeit, Nr. 6 vom 29. Januar 1998, S. 12.
- Roland, F./ Scheruhn, H.-J. (1998): Prozeßorientiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen durch Einsatz von Business Process Reengineering-Tools. Vortrag im Rahmen des Workshops Hochschulmanagement am 19. Februar 1998 in Dortmund.
- Seidel, H. (1997): Zwei Jahre flächendeckende Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen. In: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (1997): Qualitätssicherung in Lehre und Studium – Niedersächsische Erfahrungen im internationalen Vergleich. Hannover 1997, S. 9 – 17.
- Sporn, B. (1998): Universitäten und Wandel: Anpassungsprozesse von Hochschulen an eine dynamische Bedingungs-lage. Paper vorgestellt im Rahmen des Workshops Hochschulmanagement am 19. Februar 1998 in Dortmund.
- Stiftung Warentest (1998): test SPEZIAL Studienführer: Chemie & Wirtschaftswissenschaften, Berlin 1998.
- William Grevatt & Associates (1998): homepage: <http://www.networx.on.ca/~grevatt/>, 12. Mai 1998.
- Wochnowski, H. / Devries, J. (1994): Messung der Dienstleistungsqualität universitärer Lehrangebote – Entwicklung von TEACHQUAL. Diskussionspapier Nr. 189 des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover, Hannover 1994.