

1 2003

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung neben einem anderen Institut seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde 1973 vom Freistaat Bayern gegründet, um die Ausweitung des Bildungsbereichs seit Ende der 60er Jahre durch begleitende Forschungsarbeiten zu unterstützen. Seine Aufgabe ist es, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, die den Hochschulen für ihre Entwicklung, ihre Reformen und konkreten Entscheidungen Erkenntnisse, Anregungen und Empfehlungen vermitteln. Dies spiegeln die jährlichen Arbeitsprogramme wider, die mit dem Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst abgestimmt werden.

Gegenwärtig stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund:

- Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Lehre, Studium und Studierende
- Übergang Hochschule – Beruf
- Internationale Aspekte des Hochschulwesens
- Rechtssammlung Hochschulrecht

Seit 1979 gibt das Institut neben einer Monographien-Reihe die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Sie richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politisch Verantwortliche, an Wissenschafts- und Hochschulorganisationen sowie an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Beiträge aus dem beschriebenen thematischen Spektrum werden gerne entgegengenommen. (Hinweise für Autoren finden sich auf S. 128.)

Inhalt

Zu diesem Heft	5
<i>Fries, Marlene</i> : Evaluation von Forschung und Lehre in Bayern	6
<i>Schwaiger, Manfred</i> : Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium	32
<i>Hartwig, Lydia</i> : Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany	64
<i>Risser, Dominik</i> : Governance and Functioning of British Universities	84
<i>Röbken, Heinke</i> : Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an der Reykjavik University	102
Veröffentlichungen des Staatsinstituts	122
Buchvorstellungen	123
Abstracts	126
Hinweise für Autoren	128

Die Nachricht vom Tod von

Herrn Dr. Stefan Lullies

hat uns sehr getroffen. Über viele Jahre hinweg war er als stellvertretender Leiter die Seele unseres Instituts. Er hat uns fachlich wie persönlich viel gegeben. Wir empfinden einen großen Verlust.

Professor Dr. Hans-Ulrich Küpper
und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
des Bayerischen Staatsinstituts
für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Zu diesem Heft

Seit seiner Gründung vor 30 Jahren gibt das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung eine eigene Zeitschrift heraus. Die „Beiträge“ (bis 1978 „Arbeitsberichte“) wollen heute wie damals ein Forum für die auf den Hochschulbereich bezogene Forschung sein.

In den zurückliegenden beiden Jahren ist das Spektrum der „Beiträge“ um neue Rubriken erweitert worden. Nicht zuletzt wurde für die eingesandten Artikel ein Review-Verfahren eingeführt. Die Autoren erhalten eine ausführliche schriftliche Rückmeldung über Ihre Aufsätze, die auch Vorschläge zur weiteren Überarbeitung umfassen kann. Bislang lässt sich festhalten, dass dieses neue Verfahren gut angenommen worden ist und sich der Kreis der Autoren erweitert hat. Wir möchten alle potentiellen Autoren ermutigen, uns Beiträge für eine Veröffentlichung zur Verfügung zu stellen. Diese können sich auf das gesamte inhaltliche und methodische Spektrum der hochschulbezogenen Forschung beziehen.

Das vorliegende Heft 1/2003 ist dem Thema *Qualitätssicherung im Hochschulbereich* gewidmet. Es vereinigt eine Reihe von unterschiedlichen Fragestellungen und methodischen Ansätzen:

Marlene Fries beschreibt das in Deutschland bislang wenig bekannte, aber seit vielen Jahren mit Erfolg praktizierte bayerische Evaluationsverfahren für Forschung und Lehre, das im Auftrag des Rates für Wissenschaft und Forschung des Bayerischen Wissenschaftsministers durchgeführt wird, und bewertet es aus der aus ihrer Mitwirkung gewonnenen Sicht.

Einen ganz anderen methodischen Ansatz enthält der Beitrag von Manfred Schwaiger. Die Zufriedenheit der Studierenden der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Ludwig-Maximilians-Universität München mit der Ausbildung und den Studienbedingungen wird mit dem Instrument der „Kundenzufriedenheitsforschung“ untersucht. Eine weitere in der Betriebswirtschaft entwickelte Methode steht im Mittelpunkt des Beitrages von Heinke Rübken über die praktische Einführung der Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung an der Universität Reykjavik.

Eine länderübergreifene Darstellung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsbewertungssystemen geben Lydia Hartwig für das föderalistisch organisierte Hochschulsystem in Deutschland und Dominik Risser für das unitarische englische Hochschulsystem.

*Lydia Hartwig
Gerdi Stewart*

Evaluation von Forschung und Lehre in Bayern

Marlene Fries*

In Bayern werden seit Jahren einzelne Fächer oder Fächergruppen an Universitäten evaluiert. Das hierfür konzipierte und im Laufe der Jahre optimierte Verfahren wird im folgenden Beitrag in seiner Struktur, seinen Zielen und Aufgaben beschrieben. Es werden die Kriterien und die Rahmenbedingungen dargestellt, die der Bestandsaufnahme und Bewertung der Leistungsbereiche Lehre und Forschung zugrunde gelegt werden. Das Verfahren wird in seinen für den Erfolg unverzichtbaren Voraussetzungen diskutiert, z. B. die Auswahl und Zusammensetzung der Gutachterausschüsse, deren Vorbereitung auf die Begehungen vor Ort usw.

1 Von der ersten Begutachtung nach dem peer-review Verfahren zur systematischen Fachevaluation

Evaluation zur Qualitätssicherung wird in Bayern seit Jahren praktiziert. Ihre Anfänge reichen bis 1974 zurück. Damals hatte die Bayerische Hochschulplanungskommission¹ erstmals eine peer-Gruppe beauftragt, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschuleinrichtungen in Weihenstephan unter Einbeziehung der Forstwissenschaften und der Tiermedizin an der Technischen Universität München zu erarbeiten. In den folgenden Jahren wurden Evaluationsverfahren bzw. ‚Begutachtungen‘ – wie sie damals noch

* Die Verfasserin war von 1995 bis 2001 als Mitglied des Sekretariats an Evaluationsverfahren der Fächer Biologie, Philosophie, Wirtschaftswissenschaften, Slavistik, Indogermanistik und Geographie an den bayerischen Universitäten beteiligt. In dieser Funktion waren die Evaluationsausschüsse organisatorisch zu betreuen, Vorlagen für die internen Ausschusssitzungen zu erarbeiten, Daten und Informationen an den Universitäten zu erheben, diese zu analysieren und zu Kennzahlen zu verarbeiten, die Begehungen zu protokollieren usw.

¹ Die Bayerische Hochschulplanungskommission war 1971 auf Wunsch der bayerischen Hochschulen berufen worden. Deren Anliegen war es, durch von ihnen selbst benannte Mitglieder stärker in der Planungskommission vertreten zu sein, um in der Hochschulgesamtplanung mit den Sachverständigen aus dem Hochschulbereich zusammen wirken zu können. Entsprechend setzte sich die Kommission aus vom Staatsminister berufenen Experten und von den Hochschulen benannten Planungsfachleuten, die ebenfalls vom Staatsminister berufen wurden, zusammen. Neben den ständigen Mitgliedern gab es beratende Mitglieder, die für bestimmte Themen hinzuzuziehen waren. Der Leiter des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung war seit 1972 ständiger Gast.

hießen – für die verschiedensten hochschulspezifischen Fragenbereiche eingesetzt. Das mit ihnen verbundene Ziel war, Entscheidungshilfen auf fachlich kompetenter Grundlage und wissenschaftlicher Expertise zu erhalten.

Auch nach 1980, als der Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen² an die Stelle der Bayerischen Hochschulplanungskommission trat, änderte sich an dieser Praxis nichts. Zur Beantwortung spezifischer Fragen im Wissenschafts- und Hochschulbereich wurden peers, also Vertreter der jeweils eigenen scientific community, mit der Erarbeitung von Lösungsstrategien und Empfehlungen beauftragt. Bereits damals galt der Grundsatz, peers auch von außerhalb Bayerns zu rekrutieren, um Voreingenommenheiten oder Betroffenheiten ‚in eigener Sache‘ auszuschließen. Peers wurden mit der Bearbeitung und Bewertung von Themen betraut, die für den Hochschulbereich grundsätzlich waren, wie etwa ‚Die künftige Gestaltung der Personalstruktur an den bayerischen Universitäten‘ oder ‚Stand und Perspektiven der Forschung in Bayern‘, sie wurden mit Themen befasst, die spezielle Hochschulbereiche betrafen, wie den Auf- und Ausbau der ‚Mikrostrukturforschung in Bayern‘ oder die ‚Festlegung einer personellen Mindestausstattung für die Fächer Geschichte, Germanistik und Romanistik‘, und sie hatten damals bereits Empfehlungen zur Neugestaltung einzelner Fächer oder Fächergruppen zu erarbeiten wie z. B. für die ‚Sinologie‘ oder die ‚Ingenieurwissenschaften‘.

Anfang der 90er Jahre zeichnete sich ab, dass innerhalb der nächsten zehn Jahre in einer Reihe von Fächern ca. 30 bis 50% der Professorenstellen an Universitäten, teilweise noch mehr, wegen Emeritierung oder Erreichens der Altersgrenze frei werden und somit zur Wiederbesetzung anstehen würden. In dieser Situation sah man die Chance einer grundlegenden inhaltlichen Neuorientierung und Neustrukturierung der Fächer im Hinblick auf den gesellschaftlichen Bedarf der Zukunft. Der Generationenwechsel innerhalb der Fächer konnte und sollte deshalb – so die Intention von Bayerischer

²1980 wurde auf Anregung von Mitgliedern der Hochschulplanungskommission der Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst errichtet. Anlass war die Neuregelung des Zusammenwirkens von Ministerium und Hochschulen in der Hochschulgesamtplanung in Art. 8 BayHG, durch die ihrer Meinung nach sichergestellt war, dass der Sachverstand der Hochschulen in die Hochschulgesamtplanung einfließen konnte. Man war der Auffassung, dass es nunmehr vordringlicher sei, Fragen der Wissenschafts- und Forschungsförderung aus Sicht einzelner Fachrichtungen zu behandeln. Entsprechend wurden vom Staatsminister kompetente Vertreter für die wichtigsten Wissenschaftsgebiete für drei bis maximal 6 Jahre in den Beirat berufen. Der Leiter des Staatsinstituts gehörte diesem Gremium als ständiger Gast an. Mitarbeiter des Staatsinstituts waren seit 1989 unterstützend im Sekretariat tätig.

Rektorenkonferenz und Wissenschaftsministerium – entsprechend den wissenschafts-immanenten fachlichen Entwicklungen und deren Antizipation vollzogen werden. Voraussetzung für das Gelingen war, die einzelnen Fächer in ihrer derzeitigen Struktur und ihrer inhaltlichen Ausrichtung zu überprüfen sowie hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen zu analysieren und zu bewerten. Die Expertise hierfür konnte nur von der jeweiligen scientific community erbracht werden. Damit begann in Bayern die Phase der systematischen Fachevaluationen³ an Universitäten – eine bis heute andauernde Aufgabe.

Zur Realisierung dieser Vorhaben setzte der Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen 1993 einen Koordinierungsausschuss ein. Seine Aufgabe war, für die Evaluation⁴ der Fächer ein objektivierbares und nachprüfbares, konzises Verfahren zu entwickeln, das Vergleiche zwischen den einzelnen Hochschulstandorten ermöglicht, und dieses im Laufe der Zeit zu optimieren. Der Koordinierungsausschuss hatte die Ausschüsse zu konstituieren – in den Anfängen der Evaluation bestimmte er deren Vorsitzenden –, das Verfahren zwischen den peers und den an der Evaluation zu beteiligenden Partnern zu koordinieren und für einen reibungslosen organisatorischen Ablauf zu sorgen. Der Koordinierungsausschuss sollte gleichzeitig Mittler zwischen den Gutachterausschüssen einerseits und dem Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen, seinem Vorsitzenden und damit dem Wissenschaftsministerium andererseits sein.

Die ersten Ausschüsse wurden 1994 für die Fächer Romanistik, Elektrotechnik und Chemie eingesetzt. 1995 folgten Biologie, Physik und Philosophie, 1996 Pädagogik, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Die Evaluation der Pädagogik wurde zunächst ausgesetzt, die der Wirtschaftswissenschaften 1997 im Auftrag des Rats für Wissenschaft und Forschung des Bayerischen Staatsministers für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und

³ Der Begriff „Fach“ wird dabei nicht strikt auf ein einzelnes Fach bezogen, sondern pragmatisch und flexibel gehandhabt. Wann immer Lehre und/oder Forschung eines Faches mit einem anderen eng verbunden oder sogar vernetzt sind, wie z. B. BWL, VWL und Wirtschaftsinformatik, oder kleine Fächer mit identischer Struktur und wissenschaftlichem Paradigma begutachtet werden sollen, wie z. B. fernöstliche und afrikanische Kulturen, werden diese Einzelfächer für den Begutachtungsprozess zusammengefasst. Der in diesem Beitrag gewählte Ausdruck „Fachevaluation“ bezieht sich somit nicht nur auf die Evaluation eines Einzelfaches, sondern umfasst auch die Evaluation von Fächerkonglomerationen.

⁴ Zu Zeiten des Beirats für Wissenschafts- und Hochschulfragen wurde strikt vermieden, von „Evaluation“ zu sprechen. Angesichts der Tatsache, dass es um die Neustrukturierung und Neuausrichtung von Fächern ging und nicht vordringlich um die Bewertung der individuellen Leistungen in Lehre und Forschung, wurde statt dessen von „Begutachtung“ gesprochen.

Kunst⁵ durchgeführt. 1997 veranlasste er die Evaluation der beiden Fächer Slavistik und Indogermanistik, 1998 die der Geographie. 2000 wurde die Evaluation der Pädagogik erneut in Angriff genommen. Eine weitere Evaluationsrunde erfolgte für die Fächerkonglomerationen „Alte Welt“, „Nahöstliche und europäische Kulturen“ sowie „Fernöstliche und afrikanische Kulturen“. Weitere Fächer sollen folgen. Welche Fächer evaluiert werden, bestimmt der Rat für Wissenschaft und Forschung. Er kann dem Vorschlag eines Rektors/Präsidenten einer Universität oder der Bayerischen Rektorenkonferenz entsprechen, Anregungen aus dem Ministerium aufgreifen und auch einzelne Fachvertreter können Vorschläge einbringen.

2 Das Verfahren der Evaluation – Struktur, Ziele und Aufgaben

Abgesehen von Anpassungen aufgrund unterschiedlicher fachlicher Gegebenheiten und Paradigmen hat das Verfahren der Evaluation von seinen Anfängen bis heute eine Reihe von Veränderungen erfahren.

Gleich geblieben ist die *Struktur des Evaluationsprozesses* als zweistufiges Verfahren: In einer ersten Phase wird das Fach aufgefordert, über seinen Ist-Stand und seine in Aussicht genommene Entwicklung zu berichten. Diese Phase geht über eine Selbstevaluation insofern hinaus, als nicht nur Stärken und Schwächen darzustellen sind, sondern auch Angaben dazu gefordert werden, welche Perspektiven das Fach für sich sieht, bzw. ob es seine Schwerpunkte künftig beibehalten oder verändern will und ggfs. in welche Richtung es dies zu tun beabsichtigt. In der zweiten Phase erfolgt das peer-review. In dieser werden das Fach bewertet und Empfehlungen zu dessen Weiterentwicklung ausgearbeitet.

Gleich geblieben ist ferner das *Objekt der Evaluation*. Es ging und es geht nicht um die Lehr- und Forschungsleistungen von Individuen, sondern um die Bewertung der Leistungen des Fachs insgesamt an einem bzw. allen bayerischen Universitätsstandorten. Die

⁵ Der Rat für Wissenschaft und Forschung des Bayerischen Staatsministers für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (künftig Rat für Wissenschaft und Forschung), 1997 eingerichtet, ist die Nachfolgeinstitution des Beirats für Wissenschafts- und Hochschulfragen. Mit ihm hat sich der Wissenschaftsminister einen ihm unmittelbar zugeordneten Beraterkreis geschaffen. Dieser besteht aus zehn vom ihm berufenen Wissenschaftlern bayerischer und außerbayerischer Universitäten sowie außeruniversitärer Wissenschaftsorganisationen. Sein Auftrag ist es, die Wissenschafts- und Forschungspolitik zu beraten, bei Fachfragen die notwendige Transparenz herzustellen und auf Hemmnisse und eingefahrene Abläufe in der Praxis hinzuweisen.

Gesamtleistung eines Fachs setzt sich zwar aus den individuellen Leistungen seiner Mitglieder zusammen, sie besteht jedoch nicht nur aus deren Addition, sondern umfasst auch Möglichkeit und Ergebnisse des synergetischen Zusammenwirkens.

Unverändert geblieben ist außerdem das *Ziel der Evaluation*, und zwar insofern, als es um die Analyse der Stärken und Schwächen des Fachs und um die Bewertung seiner künftigen Entwicklungsperspektiven geht, auf deren beider Grundlage Empfehlungen für seine Neustrukturierung entwickelt werden. Es geht nach wie vor ausdrücklich nicht darum, Rankinglisten für die evaluierten Fächer zu erstellen. Durch Evaluationsverfahren müssen keine Einspareffekte erzielt werden. Den Ausschüssen wird zugesichert, dass der Gesamtumfang der Ressourcen, über den die Fächer an den bayerischen Universitäten insgesamt verfügen, nicht reduziert wird, statt dessen ist der Ressourceneinsatz zu optimieren, so dass in Lehre und Forschung – den beiden wichtigsten Leistungsbereichen der Universitäten – bessere Resultate erzielt werden können. Die Anzahl der Stellen im Fach wird auf dem Level festgeschrieben, der zu Beginn der Evaluation gegeben ist.

Mit dem neuen Auftraggeber ‚Rat für Wissenschaft und Forschung‘ hat sich hingegen der *Aufgabenumgriff für Evaluationen* verändert. Ging es zuvor schwerpunktmäßig um eine Analyse des Fachs unter dem Aspekt seiner künftigen Neustrukturierung – Lehre und Forschung wurden betrachtet, ohne im einzelnen einem strikten Bewertungsprozess unterworfen zu werden –, so hatte, beginnend mit den Wirtschaftswissenschaften, die Forschung den Fokus der Evaluation zu bilden. „Die vorrangigen, künftigen Forschungsaufgaben des Fachs“ sollen – so heißt es in der Ausformulierung des Auftrags an einen Evaluationsausschuss – eine „herausgehobene Rolle spielen“. Von der Forschung her sind Studium und Lehre im Fach zu analysieren und zu bewerten. Von ihr aus hat die vom Rat für Wissenschaft und Forschung weiter aufgegebenen Profilbildung zu erfolgen, wonach für das Fach ein je Standort spezifisches Profil zu entwickeln ist. Die Forschung ist damit zum Ausgangspunkt für die künftige wissenschaftliche Ausrichtung des Fachs an den bayerischen Universitätsstandorten erklärt worden.⁶

Im Folgenden wird das Evaluationsverfahren dargestellt, wie es seit den Wirtschaftswissenschaften (1997) und zuletzt der Geographie im Auftrag des Rats für Wissenschaft und Forschung, gehandhabt wird:

⁶ Diese weitergehenden Zielbestimmungen haben natürlich Konsequenzen für das Verfahren (Datenerhebung, Methodik der Datenanalyse usw.), die hier im einzelnen nicht dargestellt werden.

Zunächst wird das Verfahren in seinem organisatorischen Ablauf (Abschnitt 3) skizziert und die Kriterien (Abschnitt 4) beschrieben, die der Bewertung von Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Fort- und Weiterbildung sowie Ressourcen und Strukturen, auf deren Basis das Fach die Leistungen erbringt, zugrunde gelegt werden.

Da jedes Verfahren unter bestimmten Rahmenbedingungen abläuft und diese möglichst positiv für den Verfahrensablauf zu gestalten sind, werden jene Bedingungen (Abschnitt 5) erörtert, die sich nach den bisherigen Erfahrungen als die für die Qualität des Evaluationsverfahrens entscheidenden herausgestellt haben: (a) Konstituierung der Ausschüsse, (b) Vorbereitung der Ausschüsse auf die Begehungen vor Ort sowie (c) Bereitschaft der Hochschulen und vor allem des zu evaluierenden Fachs, bedingungslos und offen am Verfahren mitzuwirken.

Schließlich wird der Prozess der wissenschaftspolitischen Umsetzung der Empfehlungen (Abschnitt 6) stichwortartig diskutiert. Da diese nach der Stellungnahme des Rats für Wissenschaft und Forschung zu den im Evaluationsbericht ausgesprochenen Empfehlungen und ihrer Weiterleitung an den Staatsminister erfolgt, gehört sie nicht mehr zum Evaluationsverfahren. Gleichwohl kann sie als Indiz für die Qualität der von den Evaluationsausschüssen geleisteten Arbeit und für den Willen, die Fachstrukturen an den Universitäten auf die Zukunft hin zu orientieren, gewertet werden.

Abschließend (Abschnitt 7) werden die zentralen Aspekte des bayerischen Verfahrens zusammenfassend dargestellt.

3 Das bayerische Evaluationsverfahren in seinem organisatorischen Ablauf

Das Evaluationsverfahren⁷ wird vom Rat für Wissenschaft und Forschung mit der offiziellen Beauftragung des Vorsitzenden, auf den sich der Rat für Wissenschaft und Forschung intern geeinigt hat und dessen Zustimmung zur Übernahme dieser Aufgabe in einem informellen Gespräch eingeholt wurde, in Gang gesetzt. Die Universitätsleitungen

⁷ Nicht dargestellt wird die Einbindung der Betreuungsreferenten im Wissenschaftsministerium in das Verfahren. Diese werden über alle Einzelschritte auf dem Laufenden gehalten, zu den Begehungen eingeladen und erhalten den Sachstandsbericht zu den von ihnen betreuten Standorten. Bei den Begehungen haben sie den Status eines ‚Beobachters‘. Sie sind zu den Ausschusssitzungen inoffiziell zugelassen und stehen hier für wissenschafts- und hochschulpolitische Auskünfte zur Verfügung. Mit der Analyse, Bewertung und schließlich dem Ausarbeiten der Empfehlungen sind sie nicht befasst.

werden vom bevorstehenden Evaluationsverfahren informiert und gebeten, den Kanzler der Universität, den Dekan der Fakultät (bzw. des Departments), in die das zu evaluierende Fach eingegliedert ist, sowie die Vertreter des zu evaluierenden Fachs zu informieren. In einem späteren Verfahrensschritt (Versendung der Erhebungsbögen) werden alle an der Evaluation beteiligten Partner vom Ausschussvorsitzenden unmittelbar über die Zielvorstellungen und den Ablauf der Evaluation in Kenntnis gesetzt und um ihre aktive Mitarbeit gebeten.

In der offiziellen ‚Beauftragung‘ des Vorsitzenden des Ausschusses durch den Rat für Wissenschaft und Forschung wird der Arbeitsauftrag an den Evaluationsausschuss beschrieben und konkret ausformuliert. Der Ausschussvorsitzende wird aufgefordert, einen Ausschuss mit etwa fünf peers – alle von außerbayerischen Universitäten – zusammenzustellen, darunter – soweit möglich – auch solche aus dem Ausland. Ferner sollte ein „fachferner“ Experte, der Forschungsverbindungen zum Fach der Evaluation hat, selbst jedoch nicht zu dessen Kernbereich zählt, mit aufgenommen werden.

Der Ausschussvorsitzende und die vom ihm ausgewählten peers und Experten werden vom Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst in den Evaluationsausschuss berufen und formell gebeten, sich dieser Kommission als Mitglied zur Verfügung zu stellen.

In einer ersten vorbereitenden Sitzung präzisiert und operationalisiert der Ausschuss die Zielvorstellungen, von denen er ausgehen möchte, um den vom Rat für Wissenschaft und Forschung gestellten Auftrag erfüllen zu können. Er verständigt sich – zugrunde liegt eine Vorlage auf der Basis der Erfahrungen aus vorangegangenen Fachevaluationen – über Parameter, Indikatoren und Kriterien der Evaluation. Zur Bewertung des Fachs und seiner Leistungen einigt sich der Ausschuss auf maßgebliche Bewertungsmaßstäbe für Personalstellen, Personalstrukturen und die fachliche Ausrichtung der Professuren. Auf der Grundlage von Recherchen bei Dekanen und Fachvertretern legt er fest, welches andere Fach bzw. welche weiteren Fächer einen Lehr- bzw. Forschungskonnex zum Fach der Evaluation haben könnten und deshalb als ‚fachnahe‘ Fächer in das Verfahren einzubeziehen sind. Der Ausschuss befasst sich mit der Datengrundlage, die für die statistische Analyse des Ist-Stands des Fachs und für die vor Ort zu führenden Gespräche erforderlich ist. Die vorbereiteten Fragenkataloge zur Erhebung der quantitativen und qualitativen Daten und Informationen für die Beschreibung der Leistungsbereiche, ihrer Strukturen und ausstattungsmäßigen Rahmenbedingungen werden – evtl. in einer weiteren Sitzung – unter den Gesichtspunkten der Validität und zuverlässigen Erhebbarkeit im Einzelnen diskutiert und verabschiedet. Schließlich werden die Termine für die Bege-

hungen vor Ort – vorausgegangen sind Recherchen bei den Ausschussmitgliedern und Anfragen bei der Universität nach Ausschlusssterminen⁸ – festgelegt⁹ und den Universitätsleitungen, Dekanen und fachlichen Ansprechpartnern mit der Bitte zugeleitet, die Fachvertreter des zu evaluierenden Fachs umgehend davon zu verständigen.

Zur Leistungsbeschreibung des zu evaluierenden Fachs werden mittels schriftlicher Erhebungsbogen Daten, Informationen und Materialien erbeten:

- vom Universitätskanzler zur Personalsituation und finanziellen Ausstattung des Fachs,
- vom Dekan der Fakultät (des Departments) zur Integration des Fachs in die Fakultät, zu seinen Vernetzungen mit den anderen Fächern in der Fakultät, zu Studienangeboten und Forschungstätigkeiten, zu den Perspektiven der Fakultät usw.,
- von den Fachvertretern des Fachs zu deren Lehr- und Forschungstätigkeit, und schließlich
- von den ‚fachnahen‘ Fachvertretern zu deren Vernetzungen in Forschung und Lehre mit dem zu evaluierenden Fach.

In einem weiteren Arbeitsschritt werden die erhobenen Daten, Informationen und Materialien für jeden Universitätsstandort sowie vergleichend für alle bayerischen Standorte in tabellarischer Form ausgewertet. Die erhobenen objektiven Daten wie z.B. Studienanfänger, Studierende, Promotionen, Habilitationen usw. werden mit den Daten der amtlichen Hochschulstatistik abgeglichen. Um einheitliche und damit vergleichbare Bezugsgrößen zu erhalten, werden die objektiven Daten in relationale Zahlen (Kennzahlen) überführt und z.B. Betreuungsrelationen gebildet, die finanzielle und personelle Ausstattung pro Professur ermittelt, die Drittmittel je Professorenstelle errechnet usw. Die qualitativen Informationen werden inhaltsanalytisch ausgewertet und in synoptischer Form dargestellt.

Der Ablauf der Begehungen vor Ort, in der Regel pro Standort ein ganzer Tag, wird mit dem fachlichen Ansprechpartner (meist ein Professor des zu evaluierenden Fachs) orga-

⁸ Dies spielte insbesondere bei der Begehung der Geographie eine besondere Rolle, da während des Semesters und auch in der vorlesungsfreien Zeit Exkursionen stattfinden, Kongress- und Tagungsbesuche geplant sind usw. Auch Samstage und die vorlesungsfreie Zeit waren als Begehungstermine nicht ausgenommen; eine langfristig angelegte Terminplanung ermöglichte dies.

⁹ Der knapp bemessenen Zeit der Gutachter wegen war jeweils versucht worden, den Besuch von zwei bis drei Hochschulstandorten an aufeinander folgende Tage zu legen.

nisatorisch vorbereitet. Universitätsleitung, Dekan, Professoren des Fachs und ‚fachnahe‘ Professoren werden hierzu persönlich eingeladen.

Zur inhaltlichen Vorbereitung der Gespräche vor Ort wird eine Ausschusssitzung anberaumt, meist am Abend vorher. In dieser werden das analysierte Material für den konkreten Standort besprochen sowie der Standort im Vergleich zu den anderen bayerischen Standorten diskutiert. Aus den aus der Papierlage gewonnenen Eindrücken wird ein Gesprächsleitfaden für die einzelnen zu befragenden Gruppen (Studierende, Mittelbau, alle Professoren des Fachs und ‚fachnahe‘ Professoren) abgeleitet, Nachfragen zum bereit gestellten Material bzw. zu inzwischen eingetretenen Veränderungen festgelegt, die Besonderheiten dieses Standorts gegenüber den anderen Standorten thematisiert usw. Damit der Start der Gesprächsrunden einheitlich und problemlos gelingt, werden für jede Gesprächsrunde die einleitenden Fragen fixiert und einzelnen Ausschussmitgliedern zugeordnet.

Die Begehung vor Ort beginnt in der Regel mit kurzen Statements der Universitätsleitung und des Dekans. Zur Sprache gebracht werden sollen – dies wird vorher abgesprochen – der Stellenwert des zu evaluierenden Fachs innerhalb der Universität bzw. der Fakultät, seine künftige Entwicklung und sein Beitrag zur Profilierung von Universität und Fakultät. Eine kurze Diskussion dieser Statements soll den Status des zu evaluierenden Fachs innerhalb seines Umfelds abschließend klären.

Im Anschluss daran finden die Gespräche mit den verschiedenen Gruppen statt. Die erste Gesprächsrunde gehört den Studierenden des Fachs. Maximal zehn Studierende sollen, vom fachlichen Ansprechpartner ausgewählt, daran teilnehmen. Die Kriterien der Auswahl werden mit dem fachlichen Ansprechpartner besprochen. Generell sollen Hauptfachstudierende in den vor Ort möglichen Studiengängen (Magister/Diplom bzw. Lehramt) in unterschiedlichen Semestern am Gespräch teilnehmen, Nebenfachstudierende miteinbezogen sowie Studierende beteiligt werden, die ihre Diplom-/Magister-/Zulassungsarbeit anfertigen. Der Ausschussvorsitzende erklärt zu Beginn des Gesprächs den Auftrag und stellt die Mitglieder des Ausschusses vor. Die Gesprächspartner werden aufgefordert, sich ebenfalls kurz vorzustellen. Die erste den Studierenden gestellte Frage, wer sie warum ausgewählt habe, erwies sich in allen Fällen als sehr informativ, gleichzeitig entspannend und darüber hinaus als vertrauensbildend. Gesprächsgegenstand in dieser Runde sind der Aufbau des Studiums, die Zufriedenheit im Studium, inhaltliche Defizite, etwaige Engpässe sowie problematische Lehrveranstaltungen und deren Gründe, der Beratungsservice während des Studiums, die Berufsaussichten, die Hilfsstellungen des Fachs bei Auslandsstudien, Praktika, Übergang in den Beruf usw.

In einer zweiten Gesprächsrunde – auch in sie wird nach dem gleichen Schema eingeführt: kurze Erläuterung der Evaluationsziele, Vorstellung der Ausschussmitglieder und Gesprächsteilnehmer – befasst sich der Ausschuss mit der Situation des Mittelbaus und des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Auswahl der Vertreter des Mittelbaus erfolgt nach Absprache der Auswahlkriterien durch den fachlichen Ansprechpartner. Themen in dieser Runde sind insbesondere die Arbeitszeit und ihre Verteilung auf die Bereiche Lehre, Forschung und Verwaltung, gezielte Fördermöglichkeiten wie etwa der Besuch von nationalen und internationalen Tagungen und Kongressen, der wissenschaftliche Diskurs innerhalb des Fachs mit den Professoren im Fach, aber auch die Diskussions- und Kontaktmöglichkeiten mit den Kollegen anderer Hochschulen usw.

Die dritte Gesprächsrunde wird mit den ‚fachnahen‘ Professoren geführt. Die Gesprächsthemen beziehen sich im wesentlichen auf die Vernetzungen in der Lehre, vor allem aber in der Forschung: ob solche existieren, ob sie sich im Auf- oder Ausbau befinden, ob solche erstrebenswert sind, woran ihre Realisierung scheiterte, was getan werden könnte, um konkrete Vorhaben zu initiieren usw.

In der vierten Gesprächsrunde sind alle Professoren des zu evaluierenden Fachs Gesprächspartner. Diese Runde ist für den Evaluationsprozess die eigentlich maßgebliche. Aufgrund dessen und je nach Größe des Fachs ist sie in der Regel zeitlich umfangreicher dimensioniert als die vorhergehenden Runden. Gesprächsgegenstand ist das Fach in allen seinen Facetten, vor allem die Leistungsbereiche Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung, aber auch seine Infrastrukturausstattung und Organisationsstruktur. Eine bedeutende Rolle spielt die Diskussion der künftigen Perspektiven des Fachs. Ziel dieser Runde ist es, ausreichend Anhaltspunkte zu bekommen, um die Innovationsfähigkeit des Fachs, die Konkretheit seiner Planungen und die von ihm intendierten Entwicklungen bewerten zu können.

Die Gespräche der einzelnen Runden werden protokolliert. Im Anschluss an jede Gesprächsrunde findet eine kurze interne Ausschusssitzung statt, in der die Aussagen resümiert, eventuell bestehender weiterer Informationsbedarf identifiziert und Folgerungen für die Befragung der Professoren bzw. im Hinblick auf das zu evaluierende Fach gezogen werden. Für die Klärung noch offen gebliebener Fragen gibt es eine letzte Gesprächsrunde, zu der Vertreter einzelner Gruppen nochmals gebeten werden können. In der den Universitätsstandort vorläufig abschließenden internen Beratung des Ausschusses werden die gewonnenen Eindrücke aus den Präsentationen und die Auskünfte der befragten Personengruppen im Hinblick auf die gesteckten Ziele gebündelt sowie ein

vorläufiges Resümee für den besuchten Standort diskutiert. Dieses wird zum Abschluss der Begehung der Universitätsleitung und dem Dekan mitgeteilt. Daran können alle Gesprächspartner des Tages teilnehmen.

An allen Universitätsstandorten wird in der gleichen Weise verfahren.

Bei der den ersten Besuch vor Ort abschließenden, internen Sitzung wird festgelegt, welcher Gutachter für welchen Standort zuständig ist, d. h. den Entwurf für Bewertungen und Empfehlungen erstellt bzw. für die Behandlung allgemeiner Fragestellungen wie z. B. der Lehrerbildung verantwortlich ist. Nach Abschluss der Begehungen aller Universitätsstandorte werden in einer ersten Abschlusssitzung – für die Berichterstellung sind von vornherein drei Termine vorgesehen – die Entwürfe diskutiert und unter Anlegen der zu Anfang diskutierten Bewertungsmaßstäbe Einvernehmen über die Bewertung der einzelnen Standorte hergestellt. Für den gesamt-bayerischen Abgleich, dessen Ziel die Entwicklung eines für jeden Standort spezifischen, unverwechselbaren Profils ist, werden Kriterien und Maßstäbe in ihrer Gewichtung als Entscheidungsmatrix bestimmt. Auf dieser Basis werden iterativ Empfehlungen für die einzelnen Hochschulstandorte unter Berücksichtigung jeweils der Empfehlungen für die anderen Standorte erarbeitet. Widersprüchliche Formulierungen und unsystematische Begründungen bei der Ausformulierung des Berichts werden in einer oder mehreren weiteren Sitzungen, auch telefonisch und/oder per E-Mail geklärt. Es wird solange miteinander kommuniziert, bis Einstimmigkeit und Einigkeit erzielt wird.¹⁰

Der Evaluationsbericht des Ausschusses wird dem Rat für Wissenschaft und Forschung übergeben. Zu seiner internen Besprechung wird der Vorsitzende des Evaluationsausschusses für eventuelle Nachfragen und Erklärungen beigezogen. Damit ist die Arbeit des Evaluationsausschusses abgeschlossen.

4 Kriterien der Evaluation

Die Evaluation des Fachs bezieht sich auf die Leistungsbereiche Forschung und Lehre sowie auf die Rahmenbedingungen, unter denen das Fach die Leistungen erbringt, also Organisation und Struktur des Fachs sowie die Personalausstattung. Für diese Bereiche werden Kriterien aufgestellt, die ihre Beschreibung und Bewertung erlauben.

¹⁰ In keinem der von mir betreuten Ausschüsse gab es ein Minderheitenvotum. Die Empfehlungen waren gemeinsam und einvernehmlich erarbeitet und zum Abschluss gebracht worden.

Die *Bestandsaufnahme und Bewertung der Lehre* stützt sich auf quantitative Angebots-, Nachfrage- und Leistungsindikatoren wie z. B.:

- angebotene Studiengänge mit Spezialisierungs- und Abschlussmöglichkeiten,
- Studierendenzahlen,
- Zahl der Abschlüsse,
- Studiendauer,
- Betreuungsverhältnisse,
- Wartezeiten für teilnehmerbeschränkte Veranstaltungen wie Labor-Praktika, Exkursionen usw.,
- Unterrichtsformen,
- Bibliotheks-, Labor- und Computerausstattung usw.,
- Art und Anzahl der Kooperationen mit der Praxis,
- Angebote für Fort- und Weiterbildung.

Weitere wichtige Aspekte zur Bewertung der Lehre sind die Breite und die Profilierung des Lehrangebots, die Forschungs-, Praxis- oder Berufsfeldorientierung der Lehre und die Beteiligung an internationalen Austauschprogrammen, außerdem Bemühungen zur Studienreform, zur Lehrevaluation und zur Entwicklung neuer Studienangebote.

Die *Bestandsaufnahme und Bewertung der Forschung* stützt sich auf die folgenden quantitativen Indikatoren:

- Zahl und Art der Publikationen/Patente,
- durchgeführte Forschungsprojekte,
- Einwerbung von Drittmitteln und Drittmittelgebern,
- Zahl der Vorträge und Posterpräsentationen,
- Zahl der Dissertationen und Habilitationen,
- Gutachterfähigkeit für wissenschaftliche Institutionen,
- Mitarbeit in Beiräten wissenschaftlicher Einrichtungen, Ministerien usw.,
- Beratungstätigkeit, Gutachten für angewandte Forschung,
- Herausgeberschaft von Zeitschriften, Serien usw.,
- Gastprofessuren im Ausland,
- Preise, Auszeichnungen,
- Durchführung von Tagungen, insbesondere von internationalen Symposien,
- Gastaufenthalte ausländischer Wissenschaftler und Stipendiaten.

Die qualitative Bewertung von Forschungsleistungen erfolgt nach den üblichen Bewertungskriterien: Publikationen in anerkannten und referierten nationalen und insbeson-

dere internationalen Fachzeitschriften, an Rezensionen ablesbare Resonanz von Monografien, Einladungen zu Vorträgen auf nationalen und insbesondere internationalen Kongressen, Ausrichtung national und insbesondere international wichtiger Tagungen, Leitung von Projekten, die aufgrund von Begutachtungsverfahren extern finanziert sind (unter anderem DFG und Stiftungen), Mitwirkung in größeren Forschungsprogrammen (Sonderforschungsbereich, Schwerpunktprogramm, Forschergruppe oder Ähnliches) sowie die systematische Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses, inklusive der Bemühungen innerhalb des Gleichstellungsauftrags.

Ein dritter Bereich der Evaluation, der nicht unmittelbar Leistungsbereich ist, jedoch die Voraussetzung für die Erbringung guter Lehr- und Forschungsleistungen bildet, betrifft die *Organisation des Fachs und seine Struktur* (z.B. Institut). Hierfür sind im Wesentlichen folgende qualitative Kriterien zur Erfassung und Bewertung wichtig: Institutsinterne Kommunikation und Entscheidungsabläufe, Personalmanagement, Haushaltswesen, Organisation und Planung des Lehrangebots, Beratung der Studierenden, Betreuung des internationalen Studierendenaustausches, Kontakte zur Praxis, Organisation und Betreuung von Bibliothek, Sammlungen, Computerpool, Labor usw., Mitwirkung in Gremien der akademischen Selbstverwaltung, Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit (Internet, Medienpräsenz, Studienführer usw.), Betreuung der Alumni.

Wichtigster strategischer Faktor für die Entwicklung des Fachs ist die *personelle Ausstattung* hinsichtlich Stellenzahl und Stellenqualität, Altersstruktur der Professoren, deren fachliche Ausrichtung usw. Für die Bewertung der Personalstruktur und der fachlichen Ausrichtung orientiert sich der Ausschuss – wenn möglich – an entsprechenden Empfehlungen der Fachgesellschaften. Andernfalls entwickeln die Ausschussmitglieder selbst Richtlinien für eine optimale Personalstruktur und die anzustrebende fachliche Ausrichtung in Abhängigkeit von der Instituts-/Fachgröße, der Anzahl und Art der Studienangebote, der studentischen Nachfrage, für Forschungsschwerpunkte, sowie für ein spezielles Profil in Lehre und Forschung.

5 Zwingende Bedingungen für ein erfolgreiches Evaluationsverfahren

5.1 Berufung der Ausschussmitglieder

Die *zentrale Funktion des Ausschusses* besteht darin, das zu evaluierende Fach an den bayerischen Universitäten in Lehre und Forschung voranzubringen, zu modernisieren, zu aktualisieren, seine internationale Konkurrenzfähigkeit zu fördern bzw. es in seinen diesbezüglichen Bemühungen zu unterstützen. Hierfür muss der Ausschuss relevante Daten

erheben, sichten, zu aussagekräftigen Indikatoren verdichten, er muss beobachten, nachfragen, Vergleiche anstellen, Maßstäbe anlegen, bewerten und beurteilen und schließlich Empfehlungen aussprechen. Wie exakt alle diese Tätigkeiten ausgeführt werden, hängt von den als Ausschussmitgliedern verpflichteten Wissenschaftlern und Persönlichkeiten ab und davon, wie sehr es gelingt, die in den Ausschuss berufenen Individuen zu einer hoch motivierten, schlagkräftigen Evaluatorengruppe zu verschmelzen.

Voraussetzung hierfür ist, dass jeder Einzelne die Bereitschaft aufbringt, den anfallenden Arbeitseinsatz zu leisten und die notwendigen Sitzungs- und Begehungstermine wahrzunehmen. Die Zusage angefragter peers und Experten ist bewusst mit der Akzeptanz des geschätzten Zeit- und Arbeitsaufwands zu verbinden. Erfahrungsgemäß ist es das kleinere Übel, einen ausgewiesenen Wissenschaftler oder Praktiker nicht als Gutachter für die Evaluation zu verpflichten, wenn sich bei den Terminvereinbarungen herausstellen sollte, dass er nur partiell am Verfahren teilnehmen kann. Ausschüsse, die mit lückenhafter Präsenz ihrer Mitglieder arbeiten, drohen abzubrockeln und auseinander zu fallen, die Motivation Einzelner, sich auch voll und ganz in den Begutachtungsprozess nach Abschluss der Begehung einzubringen, lässt spürbar nach.¹¹ Das Ergebnis eines solchen Ausschusses wird damit nicht notwendigerweise weniger fundiert. Auf die ‚verbleibenden‘ Gutachter kommt jedoch mehr Arbeit zu, und sie müssen die Argumente des/der Kollegen, die eine andere fachliche Spezialisierung vertreten, mit denken und mit einbringen. Dreh- und Angelpunkt für einen positiven Verlauf der Evaluation ist somit die Wahl geeigneter Ausschussmitglieder.

Für die *Wahl der Ausschussmitglieder* wurden bisher verschiedene Verfahren angewandt: Der Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen bestimmte die Ausschussmitglieder in einem – so könnte man sagen – teilweise ‚objektiven‘ Verfahren. Fachvertreter des zu evaluierenden Fachs konnten Wissenschaftler und Experten als gewünschte Gutachter benennen. Die Liste der benannten Gutachter wurde dem entsprechenden Fachausschuss der DFG mit der Bitte zugeleitet, zugeschnitten auf die Vertretung des Fachs an den bayrischen Universitäten, daraus¹² einen fachlich versierten Gutachterausschuss zusammenzustellen. Die vorgeschlagenen Gutachter wurden vom Sekretariat angefragt.

¹¹ Wohl auch deshalb, weil man durch seine lückenhafte Präsenz nur mehr in Teilbereichen mitreden kann.

¹² Die DFG war nicht an die Liste gebunden, sie konnte selbstverständlich andere Wissenschaftler vorschlagen. Durch die Vorlage der Wunschvorstellungen der Fachvertreter wurde diesen jedoch eine gewisse Mitwirkung bei der Zusammensetzung des Ausschusses eingeräumt.

Konnte keine Zusage zur Mitarbeit im Ausschuss erreicht werden, wurde die DFG um Nachbenennung gebeten. Die so ausgewählten Ausschussmitglieder wurden vom Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen um einen Experten aus der Praxis ergänzt. Darüber hinaus entsandte er ein weiteres Mitglied – einen ‚fachfremden‘ Kollegen aus seinen eigenen Reihen – in den Ausschuss, den er mit der organisatorischen Leitung des Ausschusses betraute. Auf einen fachlichen Vorsitz hatte sich der Ausschuss selbst zu verständigen.

Der Rat für Wissenschaft und Forschung dagegen delegierte die Auswahl der Mitglieder und die Zusammensetzung des Ausschusses an den designierten Vorsitzenden. Es wurde lediglich ein Hinweis zur maximalen Anzahl der Mitglieder im Ausschuss gegeben und angeregt, möglichst einen oder zwei ausländische Peers und – soweit machbar – einen ‚fachfernen‘ Experten¹³ in den Ausschuss aufzunehmen. Für die Gespräche mit den in Aussicht genommenen Kollegen über den anfallenden Arbeitseinsatz, die voraussichtlichen Termine und den Zeitraum, in dem diese anfallen, war der Vorsitzende durch das Sekretariat informiert worden.

Nach meinen *Erfahrungen mit beiden Ausschusskonstruktionen* ist das Verfahren des Rats für Wissenschaft und Forschung dem quasi objektiven des Beirats für Wissenschafts- und Hochschulfragen vorzuziehen. Zwei Argumente sind hierfür stichhaltig: Die ‚Objektivität‘ des Verfahrens, mit dem die Gutachter bestimmt werden, ist nicht das Entscheidende. Das Entscheidende ist einmal, dass der Ausschuss zu einer dem Evaluationsziel verpflichteten Gruppe zusammenwächst. Im Verfahren des Rats für Wissenschaft und Forschung sind hierfür günstige Voraussetzungen dadurch gegeben, dass der Vorsitzende seine ‚Mitreiter‘ selbst auswählt. Zum anderen ist entscheidend, dass der Ausschussvorsitzende in der Lage ist, Motivations-, Koordinierungs- und Leitungsfunktionen unter fachlichen Gesichtspunkten wahrzunehmen. Er bedarf hierfür, insbesondere da der Leistungsbereich Forschung Focus des Verfahrens ist, der Exzellenz im eigenen Fachgebiet und einer versierten Gesamtübersicht über das Fach, bayern- und deutschlandweit sowie auch im internationalen Kontext. Diese Voraussetzungen sind im Verfahren des Rats für Wissenschaft und Forschung von vornherein gegeben, da als Vorsitzender ein ausgewiesener Vertreter seines Fachs berufen wird. Beim anderen Verfahren kommt es dagegen darauf an, ob sich der Ausschuss einen fachlichen Vorsitzenden mit dieser Qualifikation aus seiner Mitte wählt, wählen kann bzw., geschieht dies

¹³ Ein ‚fachferner‘ Gutachter gehört einem Fach an, das zwar mit dem zu evaluierenden Fach in Forschungsverbindungen steht, selbst jedoch nicht zum Kernbereich dieses Fachs zu rechnen ist.

nicht¹⁴, wie der ‚fachfremde‘ Kollege seine Rolle als Ausschussvorsitzender interpretiert. Schwierig gestaltete sich die Ausschussarbeit dann, wenn er sich als *primus inter pares* gerierte oder versuchte, die Bewertungsprozesse der *peers* durch gezielt gerichtete Anregungen oder wertende Vergleiche mit seinem eigenen Fach zu steuern.

Unabhängig davon, ob ein Fachvertreter oder das fachfremde Mitglied den Vorsitz im Ausschuss übernehmen, gegen den Einsatz eines ‚*fachfremden*‘ Mitglieds, zuständig für Organisationsaufgaben, spricht prinzipiell die notwendige Begrenzung der Anzahl der Ausschussmitglieder. Mit zahlenmäßig großen Ausschüssen zwischen sieben und zehn Mitgliedern waren eher negative Erfahrungen gemacht worden. Die Ausschussmitglieder verstanden sich nicht als Gruppe. Jedes spielte seinen Part, d. h. fühlte sich ausschließlich für die von ihm vertretene fachliche Ausrichtung zuständig, ohne Korrektiv für die anderen zu sein. Die Präsenzpflicht wurde nicht durchgehalten, weil ‚es nicht so schlimm ist, wenn bei sieben oder zehn Mitgliedern eines fehlt‘, woraus schnell ein lückenhafter und uneinheitlicher Kenntnisstand im Ausschuss resultieren konnte usw. Darüber hinaus gehören Organisationsaufgaben wie Terminabsprachen, Organisation der Begehung an der Hochschule usw. üblicherweise zum Aufgabenbereich des Sekretariats. Dieses personell so auszustatten, dass es dazu ausreichend und jederzeit in der Lage ist, scheint sinnvoller und für die Ausschussarbeit effizienter,¹⁵ als in einem zahlenmäßig ohnehin begrenzten Gremium auf einen weiteren Fachvertreter zugunsten eines ‚*fachfremden*‘ Mitglieds für Organisationsaufgaben zu verzichten und damit dem Ausschuss ein Mehr an Fachkompetenz zu entziehen, insbesondere da forschungszentrierten Fragestellungen eine bedeutende Rolle zukommt.

Insofern ist auch die im Verfahren des Rats für Wissenschaft und Forschung empfohlene Beteiligung eines ‚*fachfernen Experten*‘ generell¹⁶ zu hinterfragen. Der Blick von

¹⁴ Es kam vor, dass das vom Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen mit der organisatorischen Leitung des Ausschusses beauftragte fachfremde Mitglied gleichzeitig die Gesamtleitung des Ausschusses übernahm.

¹⁵ Eine qualitativ gute Organisationsarbeit, sei es das Protokollieren der Begehungen, die Ausarbeitung des Sachstandsberichts oder das Management der An- und Abreisen zu Sitzungen und Begehungen, der Übernachtungen, Kopierarbeiten usw. hat die Atmosphäre im Ausschuss sehr zum Positiven beeinflusst und auch zum Gruppengefühl beigetragen.

¹⁶ Hochkarätige Wirtschaftsvertreter – so meine Beobachtung – lassen sich zwar in einen Ausschuss wählen, für die Ausschussarbeit bestimmen sie jedoch eine Vertretung. Dies ist im Innenverhältnis des Ausschusses nicht immer unproblematisch, auf jeden Fall mit Kommunikationsschwierigkeiten verbunden.

‚außen‘ auf das Fach kann sinnvoll sein, die Bewertung und Beurteilung eines Fachs verlangt jedoch mit erster Priorität, dass alle bedeutenden fachlichen Ausrichtungen im Ausschuss repräsentiert sind, um fachlich versierte Gespräche mit den Fachvertretern vor Ort führen zu können.

Von größerer Bedeutung als die Beteiligung eines ‚fachfernen‘ Kollegen im Ausschuss ist die Aufforderung, einen *ausländischen peer* zu rekrutieren. Die Hinzuziehung eines ausländischen peers – in beiden Ausschusskonstruktionen vorgesehen – ist der Versuch, aus der ‚Auf-Sich-Selbstbezogenheit‘ herauszukommen und die internationale Entwicklung für die Evaluation mit einzubeziehen. Dies gelingt nicht immer. Erfahrungsgemäß eignen sich für dieses Vorhaben ausländische Wissenschaftler immer dann, wenn sie der deutschen Sprache mächtig sind und das deutsche Hochschulsystem kennen, möglichst aus der Innenansicht als Gastprofessor an einer deutschen Universität. Von solchen peers sind Anregungen aus der Sicht von mindestens zwei Hochschulsystemen und somit eine echte und konkrete Bereicherung zu erwarten.

Die *optimale Anzahl der Ausschussmitglieder* wird immer eine ‚sensible‘ Frage bleiben, vor allem dann, wenn stark ausdifferenzierte, durch viele Spezialisierungsrichtungen geprägte Fächer evaluiert werden sollen, wie z. B. die Biologie. In solchen Fällen kann das kollegiale fachliche Gespräch auf wenige Beteiligte beschränkt sein, weil nicht mehr alle Fachvertreter im Ausschuss bei der inhaltlichen Diskussion fachlicher Spezialisierungsrichtungen mithalten können. In der Biologie behalf man sich damit, dass die Ausschussmitglieder für das Gespräch mit den Fachvertretern auf verschiedene Gruppen, die sich vor Ort aufgrund bestehender Forschungszusammenhänge ergaben, aufgeteilt wurden. Damit wurde das Verfahren zwar komplizierter, gleichwohl waren nur dadurch Fachgespräche als Grundlage für Bewertungen und die Ausarbeitung der Empfehlungen möglich. Kann ein Ausschuss ein Fach nur mehr als Ganzes bewerten, wenn er acht und mehr Mitglieder umfasst, und kann er sich nicht mehr auf künftig anzustrebende fachliche Ausrichtungen verständigen, ist von der Evaluation des Gesamtfachs Abstand zu nehmen. Statt dessen sind Teilgebiete des Fachs zu evaluieren, die dann von einer weiteren peer-Gruppe ins ‚rechte‘ Verhältnis zueinander zu bringen sind. Ob und wann diese Grenze erreicht ist, ist im Vorfeld der Evaluation zu entscheiden. Übergeordneter Gesichtspunkt für die Konstituierung von Evaluationsausschüssen bleibt in jedem Fall die Begrenzung der Anzahl der Ausschussmitglieder bei gleichzeitiger Repräsentanz der fachlichen Ausrichtungen, die an den Standorten vertreten sind, sowie bedeutsamer künftiger Forschungsrichtungen. Sie ist Voraussetzung für das fachliche Gespräche, damit für das Gelingen der Evaluation.

5.2 Vorbereitung des Ausschusses auf die Begehungen vor Ort

Dass sich ein Ausschuss auf die Begehungen vor Ort vorbereitet, ist eine Selbstverständlichkeit. Bewährt hat sich, die Methodik des Verfahrens in einer gesonderten Sitzung – im Bedarfsfall in mehreren Sitzungen – unmittelbar nach Konstituierung des Ausschusses und vor der Daten- und Informationserhebung an den Hochschulen zu beraten, also lange noch vor den Begehungen. Dies war nicht immer so.

In den Anfängen der Evaluation war die *Verständigung über Ziele und Verfahren* mit der Vorbereitung der ersten Begehung vor Ort zusammengefasst worden. Dadurch konnten ein bis zwei Sitzungstermine eingespart werden. Dies ging jedoch in fast allen Fällen auf Kosten der Gründlichkeit, denn gleichzeitig hatten die Einstimmung und die Vorbereitung der Gespräche für den ersten Standort am nächsten Tag statt zu finden. Zielvorstellungen, Kriterien der Evaluation und insbesondere Bewertungsmaßstäbe waren nicht ausreichend diskutiert, zudem konnten sich im Verlauf der Begehungen Defizite in der Daten- und Informationsbasis herausstellen. Ein etwas unstrukturierter Ablauf und die Belastung der Gespräche vor Ort mit Tatbestandermittlungen konnten die Folge sein. Zu solchen Konsequenzen kam es nicht zwangsläufig. Jedoch mangelte es dem Verfahren dadurch an Professionalität und Stringenz. Sich zuallererst mit der Methodik des Verfahrens zu befassen, hat Vorteile. Die Methodik erhält ein Eigengewicht, das einen konzipierten und stringenten Verfahrensablauf sicher stellt. Die positiven Wirkungen dieser internen Diskussionsrunden auf das Gruppengefühl des Ausschusses und seine Motivierung seien nur nebenbei erwähnt.

Der allgemeine Auftrag, Lehr- und Forschungsleistungen des Fachs zu bewerten und nach dem Motto ‚Verstärkung von Stärken‘ Empfehlungen für die einzelnen Standorte auszuarbeiten, wurde zwar vom Rat für Wissenschaft und Forschung konkret ausformuliert, so z. B. wenn er vorgibt, die Beschreibung des Fachs unter den Aspekten ‚innerhalb der eigenen Universität‘, ‚im bayern- und deutschlandweiten Vergleich‘ und auch ‚im internationalen Vergleich‘ vorzunehmen, den ‚künftigen Forschungsaufgaben eine herausgehobene Rolle‘ zuzuerkennen usw. Der Ausschuss muss jedoch diese Vorgaben für sich operationalisieren und festlegen, von welchen *konkreten Zielvorstellungen* er bei der Erfüllung seines Auftrags ausgeht. So z. B. setzte der Ausschuss Geographie die Anforderung ‚die vorrangigen künftigen Forschungsaufgaben sollen eine herausgehobene Rolle spielen‘ in folgende Einzelziele um:

- Das Fach soll (möglichst) in seinem gesamten Forschungsspektrum an den bayerischen Universitäten insgesamt vertreten sein,

- gleichzeitig sollen die aktuellen Forschungsrichtungen vertreten sein, und
- mit den vertretenen Fachrichtungen soll an die internationale Entwicklung nicht nur Anschluss gehalten, sondern diese auch mitgestaltet werden.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Diskussion der aktuellen dominierenden Trends wissenschaftlicher Arbeitsgebiete und ihres Stellenwert innerhalb der Forschungsbereiche. Dadurch kann eine Überbetonung des mainstream zuungunsten innovativer, vom Trend abweichender Forschungsansätze vermieden werden.

Aus der Konkretisierung des Arbeitsauftrags sind die erforderlichen *Messgrößen für die Leistungsbeschreibung* abzuleiten. Dieser Arbeitsschritt hat der empirischen Daten- und Informationserhebung an den Universitäten unbedingt vorauszugehen, wenn Nacherhebungen bzw. das Erfragen von Tatbeständen während der Gespräche vor Ort ausgeschlossen werden sollen.

Von ausschlaggebender Bedeutung ist weiter die Entwicklung eines Konzepts von *Maßstäben für die Leistungsbewertung*. So z. B. ist die Anzahl der Professuren und ihre fachliche Ausrichtung festzulegen in Abhängigkeit von den angebotenen Studiengängen und von der Institutsgröße/Größe des Fachs, es sind Überlegungen anzustellen zur Struktur der Mittelbaustellen nach befristeten Qualifikations- und unbefristeten Funktionsstellen usw. Ohne diese Maßstäbe fehlen die Standards für die Beurteilung der einzelnen Standorte.

Einzelziele, Messgrößen und insbesondere die Bewertungsmaßstäbe sind einvernehmlich zu diskutieren und zu fixieren. Je gründlicher und entschiedener dies in der Vorbereitungsphase gelingt, desto strukturierter, intensiver und ergiebiger verlaufen die Gespräche vor Ort und erfährt das Fach an den einzelnen Universitätsstandorten eine nach einheitlichen Maßstäben ‚objektive‘ und nachvollziehbare Beurteilung und Bewertung. Der gesamt-bayerische Abgleich wird dadurch beachtlich erleichtert, wenn nicht überhaupt erst zuverlässig realisierbar.

5.3 Bereitschaft der Hochschulen zur Mitwirkung am Verfahren

Eine weitere unverzichtbare Bedingung für das Gelingen der Evaluation ist die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung am Verfahren. Diese Bereitschaft ist bei allen am Verfahren Beteiligten von Anfang an herzustellen und zu fördern, insbesondere bei den Fachvertretern des zu evaluierenden Fachs, seinen Studierenden und seinem Mittelbau sowie bei den Fachvertretern fachnaher Fächer.

Information und Aufklärung über das Warum der Evaluation und die Zielvorstellungen des Verfahrens, Transparenz in allen seinen Phasen und eine Gesprächsbereitschaft der peers über die Begehungen hinaus sowie der Ministerialbürokratie bei der wissenschaftspolitischen Umsetzung der Empfehlungen sind die Stichworte, durch die eine Bereitschaft zur aktiven Verfahrensteilnahme bei den Betroffenen gefördert wird.

In Bayern werden seit 1994 systematische Fachevaluationen durchgeführt, zwei bis maximal drei Fächer pro Jahr – mehr sind von den Universitäten nicht verkraftbar. Insofern sind Evaluationen nicht mehr unbekannt und etwas völlig Neues. Um eine positive Einstellung zu erzeugen, wurde in Bayern die Rektorenkonferenz von vornherein mit eingebunden. Sie steht den Evaluationsverfahren prinzipiell positiv gegenüber¹⁷. Die Rektoren nutzen die Ergebnisse dieser Verfahren in der Diskussion über die Entwicklung eines spezifischen Universitätsprofils. Auf positive Resonanz bei allen Beteiligten stößt die Zusage, dass nicht einzelne Persönlichkeiten Gegenstand der Bewertung sind, sondern das gesamte Fach, dass keine Rankinglisten erstellt werden und insbesondere, dass mit den Evaluationen keine Einsparungen, auch keine Stelleneinsparungen intendiert sind. Falls die Einstellung eines Studiengangs oder die Schließung eines Standorts empfohlen wird, fallen die frei werdenden Stellen auf Antrag an die Universität zurück.

Trotzdem, durch Evaluationen werden zwangsläufig fachliche Defizite und Schwächen aufgedeckt. Von den bis dato ausgesprochenen Empfehlungen weiß man, dass sie einen Stellentransfer und fachliche Neuordnungen mit sich bringen können. Bei manchen Fächern ist deshalb mit einer gewissen Ängstlichkeit und Abwehrreaktion, mit Distanz und Skepsis zu rechnen.

Information und Aufklärung gegenüber Fachvertretern und Hochschulen über das Warum, das Wozu und das Wie haben deshalb am Beginn jeder Evaluation zu stehen. Die Verpflichtung hierzu war von Anfang an sehr ernst genommen und Einführungs- und Aufklärungsveranstaltungen an den Universitäten sehr viel Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet worden. Die Fachvertreter an jedem Standort wurden zu Einführungsgesprächen eingeladen, in denen das Verfahren in seinem Ablauf und seinen Zielvorstellungen vorgestellt wurde. Mit den Fachvertretern wurden die Fragenkataloge besprochen. Es wurde die Auswahl der peers diskutiert. Soweit deren Namen bereits feststanden, wurden sie bekannt gegeben. Nachfragen wurden beantwortet, Bedenken auszuräumen versucht.

¹⁷ Die Evaluation der Fächer Slavistik, Indogermanistik und Geographie wurde von der Bayerischen Rektorenkonferenz angeregt.

Diese aufwändigen und zeitintensiven Informationsveranstaltungen wurden schließlich durch ausführliches schriftliches Informieren ersetzt. Wie bereits dargestellt, läuft nun die erste Information über die Universitätsleitung, mit der Bitte, Dekan und Fach von der bevorstehenden Evaluation in Kenntnis zu setzen. Dekane und Fachvertreter des zu evaluierenden Fachs und der fachnahen Fächer erhalten mit den Fragenkatalogen ein ausführliches Informationsschreiben, das den Auftrag der Evaluation konkretisiert, den Ausschuss und seine Mitglieder vorstellt, Termine für die Begehungen mitteilt sowie das Verfahren in seinem Ablauf darstellt. Für eventuelle Nachfragen werden Kontaktadressen angegeben.

Wichtig für ein *transparentes Verfahren* ist die frühe Benennung eines Ansprechpartners im Fach. Mit ihm werden vorab mögliche Begehungstermine sondiert, die am Standort bestehenden Lehr- und Forschungsverbindungen zu anderen ‚fachnahen‘ Fächern geklärt, organisatorische Fragen erörtert usw. Gleichzeitig fungiert er als Mittler zu den in der Universität am Evaluationsverfahren Beteiligten (Dekan, Fachvertreter, Mittelbau, Studierende). Wird der Ansprechpartner in seiner Mittlerfunktion nicht akzeptiert, wird Kontakt zum Sekretariat, zum Ausschussvorsitzenden und zu einzelnen Ausschussmitgliedern aufgenommen.

Transparenz wird an verschiedenen Stellen im Ablauf des Verfahrens mit allen Beteiligten herzustellen versucht. Jeder Fachvertreter und Vertreter des/der fachnahen Fächer erhält eine persönliche Einladung zu den Begehungsgesprächen. Jeder wird mit einem Ablaufplan über die gesamte Begehung am Standort informiert, aus dem Zeit und Ort der Gespräche mit den verschiedenen Gruppen hervorgeht. Auch hierfür werden wieder Kontaktmöglichkeiten für Nachfragen benannt.

Ein weiterer Versuch, Transparenz für die Hochschulangehörigen herzustellen: Dem Fach wird der Sachstandsbericht, als Ergebnis der Auswertung der Fragebogen, die Dekane, Fachvertreter und Vertreter der fachnahen Fächer ausgefüllt hatten, vor der Begehung übergeben. Die Fachvertreter können damit nachvollziehen, wie ihre Angaben bearbeitet wurden und welche Informationen den Ausschussmitgliedern vorliegen. Dieses Vorgehen war zunächst mit Schwierigkeiten behaftet. Es stellten sich bei der Anzahl der Studierenden, den Promotionen, den Personalstellen usw. Abweichungen zu den vom Fach aufgestellten Statistiken heraus, zurückzuführen auf unterschiedliche Erfassungszeiträume, Stichtage, Definitionen, Verwechslungen hinsichtlich Personalstellen und Personen. Auch kam vor, dass die vom Fach mitgeteilten Informationen durch Neuüberlegungen bis zum Tag der Begehung verändert worden waren. Dies betraf insbesondere

Planungen für neue Studienangebote bzw. Überlegungen zu künftigen Perspektiven des Fachs.

Bei der Begehung selbst werden zwischen den Gesprächsrunden Pausen eingeschaltet, die für das informelle Gespräch genutzt werden können und in der Vergangenheit auch genutzt wurden. Transparenz wird schließlich auch hinsichtlich des Ergebnisses der Begehung geschaffen. Am Ende der Begehung werden Universitätsleitung und Dekan vom Ausschussvorsitzenden über die ersten Eindrücke und ein vorläufiges Resümee der Gespräche informiert. Allen Gesprächspartnern steht frei, hieran teil zu nehmen. Die Akzeptanz dieses Angebots war unterschiedlich, wohl deshalb, weil hierfür ein genauer Zeitpunkt nicht festgesetzt werden konnte. Dieser war davon abhängig, wann der Ausschuss zu einem Urteil für den Standort gekommen war. Allein die Tatsache, dass diese Abschlussrunde stattfindet, erweist sich jedoch als wichtig. Die Betroffenen haben dadurch die Gelegenheit, sich aus erster Hand bzw. nachträglich in der Universität über den Verlauf der Begehung zu informieren.

Im Großen und Ganzen gelang es, durch Information und Aufklärung sowie durch persönliches Ansprechen die Betroffenen zur Mitarbeit zu aktivieren.¹⁸ Niemand wurde gezwungen, die Fragebogen auszufüllen, niemand wurde gezwungen, Angaben z.B. zu seiner Drittmittelinwerbung – diese war der kritischste Punkt in der Befragung – zu machen usw. Durch umfangreiches und ausführliches Informieren sowie in vielen persönlichen Gesprächen konnte die Akzeptanz des Verfahrens bei den Betroffenen und damit deren aktive Beteiligung erreicht werden.

6 Die Umsetzung der Evaluationsergebnisse

Der Wissenschaftsminister leitet den Evaluationsbericht zusammen mit seinem Votum zu den Empfehlungen des Ausschusses, das mit jenem des Rats für Wissenschaft und Forschung identisch sein kann, den Universitätsleitungen mit der Bitte um Stellungnahme zu.

Diese gingen in der Vergangenheit mit den Evaluationsberichten, den Empfehlungen und dem Votum des Ministers sehr unterschiedlich um, und das wird auch in Zukunft so sein. Manche Universitätsleitungen beraten Bericht, Empfehlungen und Ministervotum intern

¹⁸ In einem Fach verweigerten zwei Professoren das Ausfüllen der Fragebogen. Auch durch mehrmalige Telefonate waren sie nicht zu motivieren. Erst nach der Begehung und den Gesprächen mit den Gutachtern waren sie bereit, ihre Daten nachzuliefern.

und erarbeiten dazu ihre Stellungnahme. Andere delegieren dies an das evaluierte Fach und leiten dessen Stellungnahme dem Minister zu. Die einen akzeptieren die im Bericht aufgezeigten Defizite und die formulierte Kritik und sehen in den Empfehlungen eine Chance zur Verbesserung, die es wahrzunehmen gilt, wenn vielleicht auch nicht immer in der vom Ausschuss intendierten Richtung. Andere reagieren aggressiv auf die im Bericht bloßgelegten Schwachstellen. Sie nehmen sofort eine Verteidigungshaltung ein, die – in Einzelfällen war es so – im Vorwurf gipfelte, unredlich begutachtet worden zu sein. Man habe falsche Daten und Informationen (von ihnen selbst geliefert) verwendet bzw. die Daten falsch verknüpft. Es gibt Fachvertreter, die Empfehlungen von Kollegen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Von ihnen kommen dann eigene Vorschläge, was sie wie ändern werden, im schlechtesten Fall allerdings wird versucht, gegen Befunde und Empfehlungen an ‚höherer Stelle‘ zu ‚intervenieren‘. Fachvertreter, die dagegen einen guten Rat der Kollegen schätzen, setzen die Empfehlungen wie vorgeschlagen um.

In den Fällen, in denen sich Universitäten und Fächer gegen die wissenschaftspolitische Umsetzung der Empfehlungen sperren, gestaltet sich der Umsetzungsprozess für die Empfehlungen mehr oder weniger langwierig. Es werden neue, andere Vorschläge vom Fach gemacht, für die möglicherweise ihrerseits wiederum Experten zu konsultieren sind. Die intendierten Empfehlungen sind nach Meinung der Fachvertreter aufgrund eingetretener Entwicklungen nicht in der vorgesehenen Weise umsetzbar, daher anzupassen usw. Welche Empfehlungen letzten Endes vom Fach realisiert werden, bleibt der Argumentation zwischen Universitätsleitung und Fachvertretern einerseits und Universitätsleitung und Ministerium andererseits überlassen.

Fakt ist: Empfehlungen werden ausgesprochen, um in Forschung und Lehre aufgedeckte Defizite zu beseitigen. Es werden Wege aufgezeigt, wie die Fachvertreter ihren Wirkungskreis in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung usw. verbessern und ausweiten und ihre Reputation steigern können. Mit den offen gelegten Tatbeständen und den daraus abgeleiteten Empfehlungen müssen sich die Fachvertreter und auch die Universitätsleitungen auseinandersetzen, sie müssen sich mit ihren analysierten Schwachpunkten, den nicht voll bzw. falsch genutzten Ressourcen usw. beschäftigen. Gegenüber dem Wissenschaftsministerium haben sie eine Berichtspflicht, in einigen Jahren ‚droht‘ möglicherweise eine erneute Evaluation. Bis dahin könnte manche Empfehlung durch die wissenschaftsimmanenten Entwicklungen mehr oder weniger ‚obsolet‘ geworden sein. Aussitzen als Abwehrstrategie? Außer Spesen nichts gewesen?

Nein, keinesfalls! Das Fach muss sich im Vorfeld der Begehungen mit seinem Status, mit dem, was es künftig anstreben will, soll und kann, mit sich selbst auseinandersetzen, es muss seine Position im Kreis der anderen Universitätsstandorte finden und definieren und schließlich muss es sich mit den Ergebnissen und Folgerungen der peers und Experten befassen. Stellt sich ein Fach gegen die Empfehlungen, so muss es stichhaltige Argumente vorbringen, d.h. die Fachvertreter haben ihre Situation und ihre Perspektiven genau auszuloten. Dies entfaltet Selbstheilungskräfte, die ohne Evaluation nicht hervorgerufen worden wären – übrigens ist dies auch die Meinung der Mehrheit der Fachvertreter.

7 Zentrale Aspekte des bayerischen Evaluationsverfahrens

Ein Vergleich des bayerischen Evaluationsverfahrens mit dem anderer Bundesländern kann hier nicht angestellt werden. Die Darstellung der praktizierten Verfahren, die sich hinsichtlich Definition des Evaluationsziels, Durchführung, Datengrundlage, Bewertungsmaßstäbe usw. zum Teil gravierend unterscheiden, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Auch fehlt hierfür die Voraussetzung, nämlich eine gründliche, ins Detail gehende Kenntnis der Verfahren in den anderen Bundesländern. Absichtserklärungen können diese nicht ersetzen. Abschließend wird statt dessen eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des bayerischen Evaluationsverfahrens gegeben.

Das bayerische Evaluationsverfahren zeichnet sich durch folgende inhaltliche und organisatorische Aspekte aus:

- Es umfasst inhaltlich nicht nur die Lehre, sondern erstreckt sich *auch* auf die *Forschung*. Noch mehr: Die Forschung ist der Dreh- und Angelpunkt der Evaluation. Ihre Bewertung, zusammen mit den möglichen fachlichen Perspektiven, bestimmen die künftigen Schwerpunkte in Forschung und Lehre und damit das jeweilige Profil der Standorte in der Zukunft.
- Charakteristisch für das bayerische Verfahren ist der *Einbezug ‚fachnaher‘ Fächer*, also von Fächern, die einen Lehr- und/oder Forschungskonnex zum evaluierten Fach haben. Dies bedeutet, dass für die künftige Ausrichtung des Fachs auch Synergien, die sich aus der Zusammenarbeit mit diesen anderen Fächern ergeben, mit berücksichtigt werden.
- Um die Ausschussarbeit und deren Wirkung zu optimieren, wird die *Auswahl der Mitglieder* für die Evaluationsausschüsse durch fachspezifische Überlegungen zur *opti-*

malen Anzahl der Mitglieder und zur Zusammensetzung des Ausschusses vorbereitet. Übergeordneter Gesichtspunkt dabei ist, dass sowohl die an den bayerischen Standorten vertretenen wie auch die für die Zukunft wichtigen fachlichen Ausrichtungen im Ausschuss repräsentiert sein müssen. Die Aufnahme eines ‚*fachfernen*‘ Experten steht unter diesem Vorbehalt. Die Rekrutierung *ausländischer peers* ist davon abhängig zu machen, dass der ausländische Kollege die deutsche Sprache beherrscht und das deutsche Hochschulsystem, möglichst aus der Innensicht einer Gastprofessur kennt. Bei Wahrung dieser Bedingungen sind sowohl der ‚*fachferne*‘ Kollege wie der ausländische peer eine Bereicherung im Evaluationsprozess.

- Eine *optimierte Ablauforganisation* unterstützt und befördert die Effizienz und Effektivität der Ausschussarbeit und der Durchführung des Evaluationsverfahrens an den Hochschulen. Notwendige Rahmenbedingung hierfür ist es, das Sekretariat, in dessen Verantwortung die Organisation des Verfahrens liegt, personell und finanziell entsprechend auszustatten. Für einen friktionslosen und stringenten Verfahrensprozess werden die Ausschussmitglieder auf die Teilnahme an den vorgesehenen Sitzungs- und Begehungsterminen sowie auf eine explizite Vorbereitungsphase verpflichtet, in der die Methodik des Verfahrens, die Kriterien und die Bewertungsmaßstäbe einvernehmlich festzulegen sind. Das zu evaluierende Fach wird frühzeitig aufgefordert, einen fachlichen Ansprechpartner zu benennen, mit dem im weiteren Verfahrensverlauf alle organisatorischen Fragen geklärt werden. Von Beginn des Verfahrens an werden die Betroffenen informiert und bis zum Abschluss der Begehung vor Ort Transparenz für jeden Verfahrensschritt hergestellt. Darüber hinaus wird den Betroffenen die Möglichkeit eingeräumt, sich jederzeit persönlich beim Sekretariat zu informieren.
- In die vor Ort vom Evaluationsausschuss zu führenden Gespräche sind neben den Fachvertretern des zu evaluierenden Fachs die *Studierenden* im Fach und der *Mittelbau* des Fachs zwingend notwendige Gesprächspartner. In den Gesprächsrunden vor allem mit den Studierenden und auch dem Mittelbau – die Erfahrungen sind durchweg positiv – kommen Aspekte zur Sprache, die für das Gespräch mit den Fachvertretern ‚*erkenntnisleitend*‘ sind, und die für die Beurteilung der Lehre und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses entscheidende Impulse geben, Impulse, die von den Fachvertretern nicht in gleicher Intensität zu erwarten sind.
- Die Evaluationsprozesse, die Bewertung des Fachs an den einzelnen Standorten und das Ausarbeiten der Empfehlungen, sind *völlig unabhängig von Vorgaben* seitens des Wissenschaftsministeriums oder des Rats für Wissenschaft und Forschung. Es wird

kein Zwang zur Mittel- oder Stelleneinsparung ausgeübt, es werden keine Rankinglisten erwartet, es gibt keine hochschul- oder wissenschaftspolitischen Kautelen. Es zählt ausschließlich das fachlich versierte Urteil der Gutachter.

- Die *wissenschaftspolitische Umsetzung* ist vom Ergebnis der Evaluation völlig getrennt. Die Fachevaluationen werden im Sinne einer ‚echten‘ und ‚unverfälschten‘ Politikberatung durchgeführt.

Anschrift der Verfasserin:

Marlene Fries
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: fries@ihf.bayern.de

Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium

Manfred Schwaiger

Universitäten befinden sich in einem Markt mit steigender Wettbewerbsintensität auf nationaler und internationaler Ebene. Die Bestrebungen der Fakultät für Betriebswirtschaft der Ludwig-Maximilians-Universität zur ständigen Verbesserung der Qualität der Ausbildung und der Studienbedingungen zeigen sich nicht nur in der regelmäßigen Evaluierung der Lehrveranstaltungen, sondern auch in einer im Herbst 2001 durchgeführten Vollerhebung unter allen immatrikulierten BWL-Studierenden, in deren Rahmen die Determinanten der Zufriedenheit umfassend untersucht wurden. Zu diesem Zweck haben wir eine nach Kriterien der empirischen Forschung entwickelte und in der Praxis der Marktforschung akzeptierte Mess- und Auswertungsmethode eingesetzt. Kennzeichnend für das verwendete Befragungsinstrument ist, dass nicht nur die Zufriedenheit mit einzelnen Leistungsmerkmalen, sondern auch die subjektiv empfundene Bedeutung dieser Kriterien erhoben wird. Auf diese Weise lassen sich zielführende Handlungsempfehlungen bei begrenzt verfügbaren Ressourcen ableiten.

Wir möchten mit der Anwendung von in der Praxis bewährten Instrumenten die „Kundenzufriedenheitsforschung“ an Universitäten dem hohen Standard der von Unternehmen in Auftrag gegebenen Zufriedenheitsanalysen angleichen und eine kritische Diskussion über die Vor- und Nachteile dieses Konzeptes eröffnen.

1 Ziele der Erhebung

Sowohl in der Unternehmenspraxis als auch in der Marketingforschung nimmt das Thema „Kundenzufriedenheit“ seit Jahren breiten Raum ein, weil zahlreiche empirische Untersuchungen den positiven Einfluss der Kundenzufriedenheit via Kundenbindung auf den Unternehmenserfolg dokumentieren (vgl. z. B. *Anderson et al.* 1994, S. 63; *Reichheld/Sasser* 1991, S. 109). Die Argumentationskette lautet, dass zufriedene Kunden durch aktives Weiterempfehlungsverhalten, Wiederkäufe und Zusatzkäufe die Profitabilität eines Unternehmens steigern (z. B. *Meyer/Dornach* 1998, S. 185). Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass Kundenzufriedenheit neben „klassischen“ Unternehmenszielen zunehmend als eigenständige unternehmerische Zielgröße akzeptiert wird (z. B. *Stauss* 1999,

S. 5). Möglicherweise werden auch Institutionen, für die Kundenzufriedenheit bisher nur einen geringen Stellenwert hatte, in Zukunft diesem Konstrukt mehr Aufmerksamkeit widmen müssen. Gemeint sind die Universitäten, denn in Verbindung mit dem deutschen Hochschulwesen taucht immer häufiger der Begriff „Wettbewerb“ auf. Die einheitliche Sichtweise von deutschen Universitäten ist einer Wahrnehmung der Unterschiede in Forschung und Lehre gewichen (vgl. Ott 1999, S. 309). Neben der Position im Wettbewerb, in dem sich deutsche Universitäten (und Fachhochschulen) untereinander befinden, steht auch die internationale Konkurrenzfähigkeit auf dem Spiel. Die Studenten sind dabei als Kunden der Universitäten zu betrachten, die anscheinend in zunehmendem Maße von der Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen universitären Ausbildungseinrichtungen Gebrauch machen. Im Lehrbericht der betriebswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München für das Jahr 2000 (Küpper 2000, S. 26) wird konstatiert, dass „der Wettbewerb um die besten jungen Leute [...] ein dramatisches Problem“ sei. Die Bedeutung von Privathochschulen wächst, und die Tatsache, dass ausländische Hochschulen, vor allem aus den USA, auf den deutschen Bildungsmarkt drängen, führt dazu, dass die besten Talente vermehrt ins Ausland abwandern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst o.J., S. 12). Sollte es in einigen Jahren zur Einführung von Studiengebühren kommen, werden die zukünftigen Studenten umfangreiche Vergleiche zwischen den Universitäten vornehmen, wodurch sich der Wettbewerb um den (dann zahlenden) Kunden merklich verschärfen wird. Rege Nachfrage nach Studienplätzen, Finanzierung universitärer Vorhaben durch Spenden von Alumni und nicht zuletzt eine positive Reputation setzen Zufriedenheit mit der Ausbildung voraus.

Dem allgemeinen Trend folgend haben sich in den letzten Jahren viele Magazine wie Focus (1997), Capital (1997), Stiftung Warentest (1998), Spiegel (1999) und Stern (2001¹, 2002) dem Vergleich von deutschen Universitäten angenommen und schließen sich damit dem „Spiegel“ an, der erstmals 1989 eine Rangliste deutscher Universitäten veröffentlichte. Diese sogenannten Rankings sollen die Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten transparent machen und so den Studierenden als Entscheidungshilfe bei der Hochschulauswahl dienen.

Analysiert man die Rankings, so lässt sich grob folgendes Resümee ziehen: Professoren und Personalchefs bevorzugen im Fachbereich BWL die großen Universitäten wie Mannheim, München, Köln oder Münster aufgrund der ihrer Meinung nach hochwertigen Lehre und Forschung. Studenten setzen aufgrund besserer Betreuungsrelationen kleine

¹ Dieses Ranking basiert auf den Ergebnissen der Stiftung Warentest-Erhebung aus dem Jahr 1998

Universitäten wie die Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) Vallendar/ Koblenz, die European Business School (EBS) Oestrich-Winkel oder die Handelshochschule Leipzig auf die vorderen Plätze (vgl. Ott 1999, S. 321). Die Betriebswirtschaftliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gehört in den Augen der Studenten in aller Regel nicht zur ersten Wahl.

Mit Hilfe der hier auszugsweise veröffentlichten Studie sollen drei Ziele erreicht werden. Zunächst gilt es Aufschluss über die aktuelle Zufriedenheit der BWL-Studierenden an der LMU zu gewinnen und damit die Position in den publizierten Rankings kritisch widerzuspiegeln. Ferner soll mit Hilfe multivariater Verfahren ermittelt werden, welche Leistungskriterien die Gesamtzufriedenheit in welcher Stärke beeinflussen, und letztlich wird untersucht, ob sich besonders erfolgs-, zukunfts- und leistungsorientierte Studierende hinsichtlich ihrer Anforderungen und ihrer Zufriedenheit signifikant von den übrigen Studierenden unterscheiden.

2 Das Untersuchungsdesign

Zur Messung der Zufriedenheit stehen zahlreiche unterschiedliche Konzepte zur Verfügung, die aus Platzgründen hier nicht vertieft werden können (vgl. hierzu exemplarisch Homburg et al. 1998a, Homburg/Rudolph 1998, Homburg/Werner 1998, Töpfer/Mann 1999, Jenner/Erichsson 1999, Meyer/Dornach 1998, Meyer/Ertl 1998, Stauss 1999, Stauss/Seidel 1998, Stauss/Hentschel 1992, Töpfer 1999). In der vorliegenden Studie wird vor dem Hintergrund der bisher einschlägig publizierten Arbeiten die merkmalsbezogene, multiattributive Messung ohne Erwartungsmessung angewandt. Dieses Verfahren dominiert die theoretische Diskussion wie auch die praktische Anwendung und gilt als „valideste Form der Messung“ (Homburg/Werner 1998, S. 133).

2.1 Das Befragungsinstrument

Als Befragungsinstrument wird ein fünfseitiger, stark strukturierter Fragebogen verwendet. Der Fragebogen ist nach den gängigen Regeln für die Fragebogenformulierung entwickelt worden (vgl. Berekoven et al. 2001, S. 100; Scharnbacher/Kiefer 1998, S. 76; Atteslander et al. 2000, S. 170; Schnell et al. 1999, S. 312). Insbesondere sind folgende Merkmale zu nennen: Einfache, allgemeinverständliche, konkrete und kurze Formulierung der Fragen; Vermeidung von Suggestivfragen, belasteten Worten und doppelten Negationen. Zur Sicherung der Qualität des Befragungsinstruments wurden neben einer Fokusgruppendifkussion im Vorfeld mehrere Pretests mit Studierenden durchgeführt.

Erster Punkt der Studentenforschung ist die Darstellung der Gesamtzufriedenheit mit dem Studium, auch als Globalzufriedenheit bezeichnet. Zur Berechnung der Bedeutung der (später abgefragten) einzelnen Leistungsmerkmale im Rahmen des Einkomponentenansatzes (vgl. *Meffert/Schwetje* 1998, S. 80) ist sie zwingend erforderlich. Außerdem können an der Globalzufriedenheit Veränderungen im Zeitablauf als Auswirkung der Maßnahmenumsetzung beobachtet werden, vorausgesetzt die Messung wird regelmäßig durchgeführt. Erhoben wird die Globalzufriedenheit mit Hilfe einer separaten Frage, die vor den zu beurteilenden Einzelmerkmalen positioniert ist (vgl. *Homburg/Werner* 1996, S. 100). Es ist davon auszugehen, dass die Probanden durch die vorherige Abfrage der Zufriedenheit im Hinblick auf einzelne Merkmale in ihrem späteren Urteil der Globalzufriedenheit beeinflusst würden, indem sie den Durchschnittswert der Merkmalsbeurteilungen zugrunde legen (vgl. *Meffert/Schwetje* 1998, S. 80).

In der Folge wurden (neben der Gesamtzufriedenheit mit Leistungskategorien, die nur für hier nicht relevante statistische Analysen diente) zahlreiche Einzelmerkmale abgefragt, die auf Basis des Quellenstudiums und der Fokusgruppendifkussionen als potenziell relevant gelten. Sie beziehen sich auf Lehrveranstaltungen (Fragen 8 bis 36), Dozenten (Fragen 37 bis 47), Betreuung (Fragen 48 bis 55), Informationen über das Studium und studienrelevante Aspekte (Fragen 56 bis 60), die Zusammenarbeit der Fakultät mit der Wirtschaftspraxis (Fragen 61 bis 64), das Flair an der LMU (Fragen 65 bis 69) sowie diverse weitere Leistungsmerkmale (Fragen 70 bis 81).

Da nicht alle Merkmale, zu denen die Studenten den Grad ihrer Zufriedenheit angeben, die gleiche Relevanz für die Befragten haben (vgl. *Stauss* 1999, S. 13), wurde neben der Zufriedenheit auch die subjektiv empfundene Wichtigkeit der einzelnen Leistungsmerkmale abgefragt. Erst durch die gemeinsame Betrachtung von Zufriedenheit und Wichtigkeit kann ein Zufriedenheitsportfolio erstellt werden, aus dem Handlungsempfehlungen zur Steigerung der Gesamtzufriedenheit ersichtlich werden (vgl. *Meffert/Schwetje* 1998, S. 78).

Bevor offene Fragen besonders positive und negative Erfahrungen (Fragen 92 und 93) erfassen können, sollte eine Reihe psychografischer Statements von den Studierenden auf einer Rating-Skala beantwortet werden, um eine Einteilung der Probanden nach Zukunfts-, Erfolgs- und Leistungsorientierung zu ermöglichen. Die Mischung negativ und positiv formulierter Items dient zur Abschwächung des Effekts, Statements auch ohne Kenntnis des Inhalts eher zuzustimmen, als sie abzulehnen (vgl. *Schnell et al.* 1999, S. 181). Die Items wurden aus einer umfangreichen Itemliste der Sinus Lebensweltmodelle ausgewählt (vgl. Spiegel-Verlag 1990, S. 307).

Gegen Ende der Befragung soll eine Auflistung verschiedener denkbarer Maßnahmen nach ihrer Eignung zur Erhöhung der Zufriedenheit beurteilt werden. Die Vorschläge wurden überwiegend von den Studierenden in der Fokusgruppendifkussion erarbeitet und sollen im Hinblick auf die Praktikabilität der Umsetzung hier nicht weiter diskutiert werden.

2.2 Die Datenbasis

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie bilden alle am 29.10.2001 registrierten Studierenden der LMU, die im Hauptfach für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre eingeschrieben sind. Die Grundgesamtheit umfasst 2.351 Studenten, die im Rahmen einer Vollerhebung eingeschrieben wurden.

Zur Sicherstellung einer zufriedenstellenden Rücklaufquote wurde im Begleitschreiben auf folgende Punkte hingewiesen (*Berekoven et al. 2001, S. 115*): Durchführendes Institut, Ziel der Befragung, Wichtigkeit der Teilnahme an der Befragung, Rücksendetermin, Anonymität, adressiertes und freigestempeltes Rückkuvert, Dank für die Mitarbeit. Eine Belohnung für die Teilnahme (z. B. in Form einer Verlosung) konnte aus finanziellen Gründen nicht in Aussicht gestellt werden.

Die Rücklaufquote beträgt 35,5% (entsprechend 835 beantwortete Fragebögen) und liegt damit im oberen Bereich des Intervalls [15%; 40%], das für die Ausschöpfung schriftlicher Befragungen typisch ist (vgl. z. B. *Töpfer 1999, S. 551*). Es liegen keine Anhaltspunkte dafür vor, dass systematische Ausfälle aufgetreten sind. Zur Sicherheit vergleichen wir die Verteilungen der soziodemografischen Merkmale zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit: 41,7% der Antwortenden sind weiblich (Grundgesamtheit: 40,2%) und 58,3% der Antwortenden männlich² (Grundgesamtheit: 59,8%). Bezüglich ihrer Altersklasse geben 33,3% an, 22 Jahre alt oder jünger zu sein (Grundgesamtheit: 26,3%³). 33,0% sind 23 bis 24 Jahre alt (Grundgesamtheit: 30,5%) und 33,7% sind über 24 Jahre alt (Grundgesamtheit: 43,2%). Auch der Vergleich der Zahl der Fachsemester zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe weist keine besonderen Auffälligkeiten auf.

² Betrachtet werden – soweit ein spezieller Hinweis fehlt – jeweils die Prozente auf Basis der gültigen Werte.

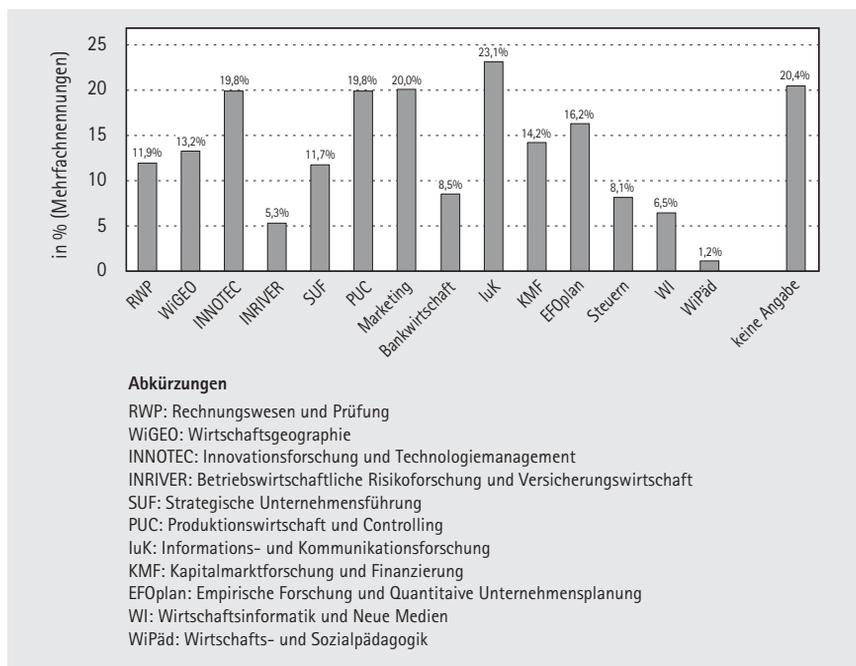
³ Diese Zahlen basieren auf Schätzungen anhand des Geburtsjahres.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass der Rücklauf ein treffendes Bild der Grundgesamtheit zeigt, auch wenn ältere und Langzeitstudenten im Rücklauf etwas unterrepräsentiert sind.

Weitere soziodemografische Angaben

38,9% der Studierenden geben an, sich derzeit im Grundstudium zu befinden, 61,1% sind im Hauptstudium⁴. Alle Vertiefungsfächer der Studierenden im Hauptstudium („Spezielle“) sind im Rücklauf repräsentiert (vgl. Abb. 1). 1,2% der Befragten (n = 10) sind Gaststudenten aus dem Ausland.

Abbildung 1: Verteilung der Speziellen BWLs im Hauptstudium



⁴ Der Vergleich mit der Grundgesamtheit entfällt, da Wahlamt, Studentenzentrale und Prüfungsamt der LMU derzeit über keine aktuellen Zahlen verfügen.

2.3 Typisierung der Studierenden

Die befragten Studenten sollten, wie oben beschrieben, im Fragebogen angeben, in welchem Ausmaß zehn Aussagen zu den Themen Zukunft, Erfolg und Leistung auf sie persönlich zutreffen. Unter Erhalt von ca. 60% der Ursprungsinformation wurden diese 10 Statements mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation auf vier Faktoren verdichtet:

Faktor 1 bezeichnen wir als „Zukunftsorientierung“. Hohe Ladungen zeigen die Merkmale „Auf Sicherheit pfeife ich, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen“, „Ich möchte nicht an später denken, ich lebe hier und jetzt“, „Ich habe großes Verständnis für Leute, die nur tun, wozu sie gerade Lust haben“ und „Die alten Arbeitstugenden Disziplin und Pflichtbewusstsein sind mir ein Gräuel.“ Auf Grund der positiven Faktorladungen und der Polung der Variablenwerte (1 = höchste Zustimmung, 5 = stärkste Ablehnung) ist ein hoher Grad an Zukunftsorientierung bei einem Probanden mit einem hohen Faktorwert verbunden.

Faktor 2 erklärt die Items „Später Erfolg im Beruf zu haben ist mir sehr wichtig“, „Mein Studium ist mir momentan wichtiger als mein Privatleben“ und „Arbeit wird für mich später etwas sein, womit ich mein Geld verdiene, mehr eigentlich nicht“. Der Faktor kann als „Erfolgsorientierung“ interpretiert werden. Ein hoher Grad an Erfolgsorientierung bei einem Studenten ist mit einem kleinen Faktorwert verbunden.

Faktor 3 wird als „Leistungsorientierung“ bezeichnet. Hoch ladende Items sind „Jeder, der sich anstrengt, kann sich hocharbeiten“ und „Es sind vor allem die Arbeitsscheuen, die immer vom Leistungsdruck in unserer Gesellschaft reden.“ Ein hoher Grad an Leistungsorientierung ist mit einem kleinen Faktorwert verbunden.

Faktor 4 erklärt nur das Statement „Durch Ausbildung kann man seine berufliche Zukunft heute auch nicht mehr sichern“ und könnte als „Schicksalsergebenheit“ bezeichnet werden. Da sich bei diesem Statement keine signifikanten Gruppenunterschiede nachweisen ließen, wird der Faktor 4 aus den weiteren Berechnungen jedoch ausgeschlossen⁵.

⁵ Die Durchführung der Faktorenanalyse ohne die entsprechende Variable führt letztendlich zu einer gleich guten Trennung durch die Typisierung, wie sie auch durch die Typisierung unter Ausschluss des Faktors 4 entsteht.

Für jeden Studierenden⁶ liegt je ein Faktorwert bezüglich Zukunftsorientierung, Erfolgsorientierung und Leistungsorientierung vor. Um diejenigen Studenten zu bestimmen, die über ein hohes Maß an Zukunfts-, Erfolgs- und Leistungsorientierung verfügen, werden Fälle mit einem hohen Faktorwert (größer null) bei Faktor 1, einem niedrigen Faktorwert (kleiner null) bei Faktor 2 und einem niedrigen Faktorwert (kleiner null) bei Faktor 3 als überdurchschnittlich zukunfts-, erfolgs- und leistungsorientiert (im Folgenden mit „ZEL+“ bezeichnet) bezeichnet. Die restlichen werden mit „ZEL-“ gekennzeichnet.

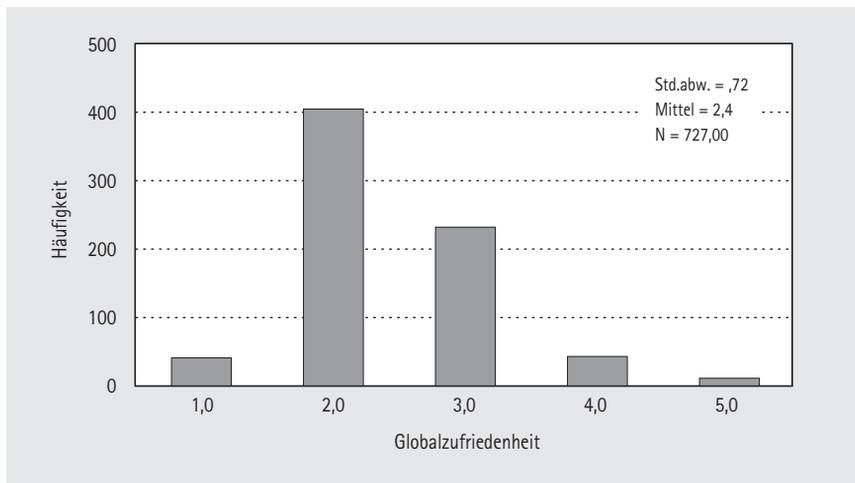
14,6% der Studierenden wurde ZEL+ zugeordnet. Es sind keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Grad der Zukunfts-, Erfolgs- und Leistungsorientierung und Geschlecht, Alter oder Ausbildungsstand nachweisbar.

3 Die Leistungsmerkmale in der Einzelbetrachtung

3.1 Übersicht

Die Globalzufriedenheit der Studierenden beträgt im Mittel 2,40 auf der Skala von eins („sehr zufrieden“) bis fünf („völlig unzufrieden“). Dieser Wert ist als „noch gut“ zu bezeichnen. Nur 6,8% der Befragten sind eher unzufrieden oder völlig unzufrieden.

Abbildung 2: Globalzufriedenheit der BWL-Studierenden



⁶ Mit Ausnahme der systemdefiniert fehlenden Fälle.

Unterschiede in der Globalzufriedenheit nach Geschlecht können in signifikantem Ausmaß⁷ nicht festgestellt werden. Deutliche Unterschiede ergeben sich allerdings in Abhängigkeit vom Alter der Studierenden. Eine Varianzanalyse zeigt, dass die bis 22-jährigen signifikant zufriedener sind (2,24) als die 23 bis 24-jährigen (2,40) und die über 24-jährigen (2,53). Die nachgewiesenen Unterschiede nach Alter der Studierenden hängen auch eng mit dem Studienfortschritt zusammen: Studierende im Grundstudium zeigen sich als signifikant zufriedener (2,33) als Studenten im Hauptstudium (2,44).⁸ In den nachfolgenden Tabellen werden Wichtigkeits- und Zufriedenheitsangaben getrennt nach der Gesamtheit der Befragten und besonders zukunfts-, erfolgs- und leistungsorientierten Studierenden ausgewiesen.

Fragen zu den Lehrveranstaltungen (sortiert nach Wichtigkeit insgesamt)

Wie Tabelle 1 zeigt, variiert die Zufriedenheit mit den Vorlesungsmerkmalen stark. Anzahl, Aktualität und Themenspektrum werden relativ gut beurteilt. Besonders störend wirkt offensichtlich die hohe Anzahl an Studenten in den Vorlesungen. Verbesserungen sind in diesem Bereich bei einem unveränderten Curricularnormwert und konstanten Personalressourcen des BWL-Departments nicht zu erreichen. Verbesserungsbedarf lässt auch die Beurteilung der Übungen erkennen; besonders im Hinblick auf die Anzahl der Studierenden. Die Interaktivität ist 22,2% der Studierenden zu niedrig (0,7% zu hoch). Der Schwierigkeitsgrad wird relativ ausgewogen von 4,3% als zu leicht und von 4,6% als zu schwer beurteilt.

Die Seminarmerkmale werden von den Studierenden insgesamt recht positiv bewertet. Mit einer Note von 2,94 ist die Anzahl der Seminare hier das schlechteste Kriterium. 9,9% empfinden die Seminare als zu schwer (1,0% zu leicht). Die Interaktivität ist 4,9% der Befragten zu niedrig (0,6% zu hoch). 5,5% der Studierenden geben an, es gäbe zu wenig Praxisbezug (0,0% zu viel).

Die verschiedenen Aspekte im Prüfungsbereich sind teilweise stark verbesserungsbedürftig; vor allem die Erklärung der Prüfungsergebnisse: für die Zufriedenheit mit diesem Merkmal wurde der schlechteste Wert der gesamten Studie vergeben. Sehr schlecht beurteilt werden darüber hinaus Platzangebot und technische Ausstattung der Veranstaltungsräume.

⁷ Hier und im Folgenden wird stets ein Signifikanzniveau von 5% zu Grunde gelegt.

⁸ Für die Gaststudenten aus dem Ausland ergibt sich eine deutlich unterdurchschnittliche Globalzufriedenheit (2,78), die sich jedoch aufgrund der geringen Anzahl vorliegender Daten ($n_A=9$) nicht signifikant vom Rest der Studentenschaft unterscheidet. Studierende, die bereits Erfahrungen an anderen Universitäten gesammelt haben, unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Globalzufriedenheit (2,41) von Studenten, die ausschließlich an der LMU studieren (2,40).

Tabelle 1: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit von Veranstaltungsmerkmalen

Merkmal	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
Fragen zu den Vorlesungen				
Skripten Angebot	1,56	2,43	1,49	2,33
Skripten Zugang	1,60	2,18	1,48	2,14
Aktualität Vorlesungen	1,61	2,50	1,51	2,46
Frequenz Vorlesungen	1,77	3,11	1,74	2,97
Anzahl Vorlesungen	1,79	2,46	1,62	2,35
Praxisbezug Vorlesungen	1,87	3,16 ⁹	1,79	3,13
Themenspektrum Vorlesungen	1,89	2,54	1,68	2,26
Anzahl Studierende in Vorlesungen	2,08	3,85	1,97	3,86
Schwierigkeitsgrad Vorlesungen	2,19	2,78 ¹⁰	2,16	2,66
Interaktivität Vorlesungen	2,52	3,20 ¹¹	2,42	3,15
Fragen zu den Übungen				
Anzahl Studenten in Übungen	1,76	3,45	1,58	3,45
Interaktivität Übungen	1,98	2,75 ¹²	1,86	2,67
Schwierigkeitsgrad Übungen	2,00	2,59 ¹³	1,91	2,50
Fragen zu den Seminaren				
Praxisbezug Seminare	1,74	2,36 ¹⁴	1,61	2,31
Aktualität Seminare	1,75	2,32	1,61	2,07
Anzahl Studenten in Seminaren	1,81	2,20	1,68	2,11
Anzahl Seminare	1,83	2,94	1,65	2,88
Interaktivität Seminare	1,90	2,22 ¹⁵	1,72	2,07
Themenspektrum Seminare	1,92	2,75	1,68	2,67
Schwierigkeitsgrad Seminare	2,22	2,75 ¹⁶	2,17	2,64
Weitere Fragen zu den Lehrveranstaltungen				
Prüfungsvorbereitung in Lehrveranstaltungen	1,51	3,41	1,40	3,29
Platzangebot der Räume	1,60	3,55	1,45	3,50
Erklärung Prüfungsergebnisse	1,73	4,16	1,61	4,18
Schwierigkeitsgrad Prüfungen	1,76	3,11	1,66	3,03
Korrekturzeit Prüfungen	2,02	3,62	1,89	3,63
Integration neuer Forschungsergebnisse	2,07	2,83	1,97	2,76
technische Ausstattung der Räume	2,18	3,19	2,06	3,09
regelmäßiges Stattfinden der Lehrveranstaltungen	2,19	1,88	1,97	1,60
keine Vertretung der Professoren durch Assistenten	2,30	2,16	2,03	1,98

Fußnoten zu Tabelle 1 siehe Seite 42

Auch in der Leistungskategorie Lehrveranstaltungen sind Studierende im Hauptstudium generell weniger zufrieden als Studierende im Grundstudium. Dies zeigt sich besonders bei den Merkmalen „Frequenz der Vorlesungen“ (3,28 zu 2,82), „Zugangsmöglichkeit zu Skripten“ (2,31 zu 1,96), „Vertretung von Professoren durch Assistenten“ (2,38 zu 1,75) und „Umgang der Assistenten mit den Studenten“ (2,34 zu 1,94).

Merkmale, mit denen die Studierenden im Hauptstudium zufriedener sind als ihre Kommilitonen im Grundstudium, sind: Praxisbezug der Vorlesungen (3,03 zu 3,38), Anzahl Studierende in Vorlesungen (3,70 zu 4,12) und Übungen (3,24 zu 3,82), Platzangebot der Räume (3,40 zu 3,80), Ergänzung von Lehrinhalten durch Gastvorträge (2,65 zu 3,31) und Kooperationen mit Unternehmen (2,71 zu 3,09). Sämtliche Unterschiede sind signifikant.

Fragen zu den Dozenten (sortiert nach Wichtigkeit)

Die meisten Dozentenmerkmale werden als besonders wichtig ausgewiesen (Tab. 2). Die Studierenden erwarten von Professoren und Assistenten in erster Linie die Fähigkeit zur Stoffvermittlung (und vergeben hierzu die höchsten Werte der gesamten Studie) und Kompetenz. Die Forschungstätigkeit der Professoren spielt hier eine untergeordnete Rolle.

Assistenten und Professoren werden alles in allem betrachtet recht gut benotet. Hervorzuheben sind die guten Kontaktmöglichkeiten zu den Assistenten und die hohe Kompetenz der Professoren. Am schlechtesten werden die Kontaktmöglichkeiten zu den Professoren eingeschätzt, worin sich erneut eines der Probleme einer Massenuniversität zeigt.

⁹ 0,2% der Studenten (2 Nennungen) ist der Praxisbezug zu intensiv, 38,5% bewerten ihn als zu gering.

¹⁰ 12,1% der Studierenden beklagen sich über einen zu hohen Schwierigkeitsgrad der Vorlesungen, für 3,5% sind die Vorlesungen zu leicht.

¹¹ 0,7% der Studenten (6 Nennungen) ist die Interaktivität zu hoch, 36,5% empfinden sie als zu niedrig.

¹² 0,7% der Studenten ist die Interaktivität zu hoch, 22,2% empfinden sie als zu niedrig.

¹³ 4,6% der Studierenden beklagen sich über einen zu hohen Schwierigkeitsgrad der Übungen, für 4,3% sind diese zu leicht.

¹⁴ 5,5% der Studenten halten den Praxisbezug in den Seminaren für zu niedrig (0% zu hoch).

¹⁵ 0,9% der Studenten ist die Interaktivität zu hoch, 4,9% zu niedrig.

¹⁶ 9,9% der Studenten empfinden die Seminare als zu schwer, 1,0% empfinden sie als zu leicht.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit von Dozentenmerkmalen

Merkmal	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
Fähigkeit der Professoren zur Vermittlung des Stoffs	1,21	2,97	1,19	2,86
Fähigkeit der Assistenten zur Vermittlung des Stoffs	1,22	2,67	1,14	2,56
Kompetenz der Professoren	1,29	2,05	1,14	1,86
Kompetenz der Assistenten	1,33	2,53	1,20	2,37
Vorbereitung der Assist. auf die Lehrveranstaltungen	1,43	2,21	1,23	2,12
Fairer Umgang der Assistenten mit den Studenten	1,53	2,19	1,43	2,03
Fairer Umgang der Professoren mit den Studenten	1,54	2,67	1,48	2,42
Vorbereitung der Prof. auf die Lehrveranstaltungen	1,58	2,25	1,45	2,12
Kontaktmöglichkeiten zu Assistenten	1,64	1,98	1,51	1,82
Kontaktmöglichkeiten zu Professoren	2,19	3,13	2,08	3,08
Forschungstätigkeit der Prof. (z. B. Publ.-tätigkeit)	3,07	2,50	2,86	2,40

Fragen zur Betreuung (sortiert nach Wichtigkeit)

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass die Orientierungs-Phase (O-Phase) von besonderer Bedeutung ist. Sie stellt ein staatlich gefördertes Betreuungsprogramm dar, das den Studienanfängern den Einstieg erleichtert und nachgewiesenermaßen zu einer Verkürzung der Zeitdauer bis zum Erreichen des Vordiploms geführt hat. Die Notwendigkeit einer weiteren Aufstockung der Personalkapazitäten insbesondere im Bereich des Mittelbaus wird von der besonderen Bedeutung der Betreuung durch die Assistenten untermauert.

Hohe Zufriedenheit in Bezug auf die Betreuung an der LMU zeigen die Studenten nur mit der O-Phase. Die zentralen Stellen (Vordiplom-) Prüfungsamt, Studentenzkanzlei und Studienberatung erzielten hier vergleichsweise schlechte Werte.

Tabelle 3: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit der Studierendenbetreuung

Merkmal Betreuung	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
... während der O-Phase	1,54	1,76	1,61	1,75
... durch Assistenten	1,67	2,53	1,53	2,38
... durch das Prüfungsamt	1,87	3,52	1,77	3,64
... durch Professoren	2,13	3,25	1,96	3,18
... durch das Bibliothekspersonal	2,53	2,73	2,45	2,78
... durch die zentrale Studienberatung	2,82	3,27	2,76	3,34
... durch die student. Interessenvertretung („wasti“)	2,85	2,62	2,84	2,62
... durch die Studentenkazlei	2,88	3,32	2,81	3,36

Fragen zur Information über das Studium (sortiert nach Wichtigkeit)

Tabelle 4: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit von Studieninformatinen

Merkmal Information über Studium und studienrelevante Aspekte ...	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
... durch die Homepages der Lehrstühle	1,33	2,14	1,18	2,01
... durch die Homepage der Fakultät	1,45	2,03	1,32	1,96
... bzgl. Studien- und Prüfungsordnung	1,88	2,97	1,64	2,95
... durch die Homepage der Studentenkazlei	3,15	3,06	3,10	3,00
... bzgl. Hochschulpolitik	3,41	3,24	3,29	3,34

Fragen zur Zusammenarbeit der Fakultät mit der Praxis (sortiert nach Wichtigkeit)

Tabelle 5: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit von Praxiskooperationen

Merkmal	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
Kooperation mit Unternehmen (z.B. Workshops)	1,74	2,82	1,66	2,75
Vermittlung von Praktika	1,90	3,44	1,77	3,41
Ergänzung von Lehrinhalten durch Gastvorträge	1,99	2,84	1,96	2,76
Organisation von Absolventenbörsen	2,11	3,02	1,96	3,07

Durchgehend nur befriedigende Noten vergeben die Studierenden für die Zusammenarbeit zwischen Fakultät und Wirtschaftspraxis. Die Vermittlung von Praktika kann dabei am wenigsten überzeugen, gehört aber streng genommen auch nicht zum Kerngeschäft einer Universität.

Fragen zum Flair an der LMU (sortiert nach Wichtigkeit)

Tabelle 6: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit des Flairs an der LMU

Merkmal	Mittelwerte Gesamt 1 = höchste Wichtigkeit, Zufriedenheit, 5 = niedrigste		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
Attraktivität des Studienortes München	1,69	1,69	1,61	1,49
Kontaktmöglichkeiten zu anderen Studierenden	1,77	2,66	1,66	2,64
Reputation der LMU	1,82	2,27	1,53	2,14
Ambiente der LMU	1,96	2,51	1,92	2,64
Räumlichk. zur Kommunikation zw. Studierenden	2,05	3,58	1,98	3,54

Mit keinem anderen abgefragten Merkmal sind die Studierenden so zufrieden wie mit der Attraktivität des Studienortes München. Ein Defizit ist bei den Räumlichkeiten zur Kommunikation zwischen Studenten erkennbar.

Fragen zu weiteren Leistungsmerkmalen (sortiert nach Wichtigkeit)

Tabelle 7: Zufriedenheit mit/Wichtigkeit von sonstigen Leistungsmerkmalen

Merkmal	Mittelwerte Gesamt		ZEL ⁺ -Studierende	
	Wichtig- keit	Zufrieden- heit	Wichtig- keit	Zufrieden- heit
Attraktivität Münchner BWL-Absolventen/innen für die Praxis (gute Chancen auf interessante Stellen)	1,28	2,29	1,12	2,27
Literaturangebot der Bibliotheken	1,66	2,66	1,50	2,55
Credit Point System (studienbegleit. Prüfungssyst.)	1,72	1,94	1,64	1,81
Öffnungszeiten der Bibliotheken	2,00	2,58	1,79	2,51
Angebot von Sprachkursen	2,00	2,75	1,92	2,63
Angebot von Auslandsstudienplätzen	2,01	3,48	1,89	3,51
Computerangebot im CIP-Labor	2,06	2,92	1,90	2,91
Angebot von Präsentationskursen	2,26	3,35	2,16	3,29
Öffnungszeiten des CIP-Labors	2,31	2,30	2,28	2,20
Angebot von Softwarekursen	2,32	3,11	2,17	3,03
Angebot von Rhetorikkursen	2,45	3,49	2,35	3,43
Gestaltungs-, Mitwirkungsmöglichkeiten	2,57	3,21	2,52	3,15

3.2 Erfahrungen und Verhaltensweisen

Gründe für die Wahl der LMU

Die Frage, warum sie BWL gerade an der LMU studieren (Mehrfachnennungen), beantwortet die Mehrheit der Studierenden mit der Nähe zum Wohnort (74,5%) und der Attraktivität der Stadt München (66,9%). An dritter Stelle wird die Reputation der LMU genannt (43,6%), während die Zuteilung durch die ZVS (15,8%) bei den Studierenden angeblich weniger Einfluss auf die Studienortentscheidung hat. Obwohl die Nähe zum Wohnort und die Stadtattraktivität dominieren, wird die Reputation der LMU durchaus wahrgenommen und geht in die Studienortwahl ein.

Studienabbruch?

An einen Studienabbruch wegen Unzufriedenheit haben 64,4% der Befragten noch nie gedacht. Die restlichen 35,6% der Studierenden geben an, einen Studienabbruch kurzzeitig (25,4%) bzw. sehr konkret (10,2%) erwogen zu haben. Die für die Überprüfung angezeigten Kontingenztests ergeben keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Abbruchgedanken und Geschlecht, Alter oder Ausbildungsstand.

Erfahrungen mit anderen Universitäten

Die Mehrheit von 76,2% (n = 636) der Studierenden hat noch nie an einer anderen Universität studiert. 23,8% (n = 199) können bereits Erfahrungen mit anderen Universitäten vorweisen und machen folgende Angaben zur Frage, was dort ihrer Meinung nach besser war als an der LMU:

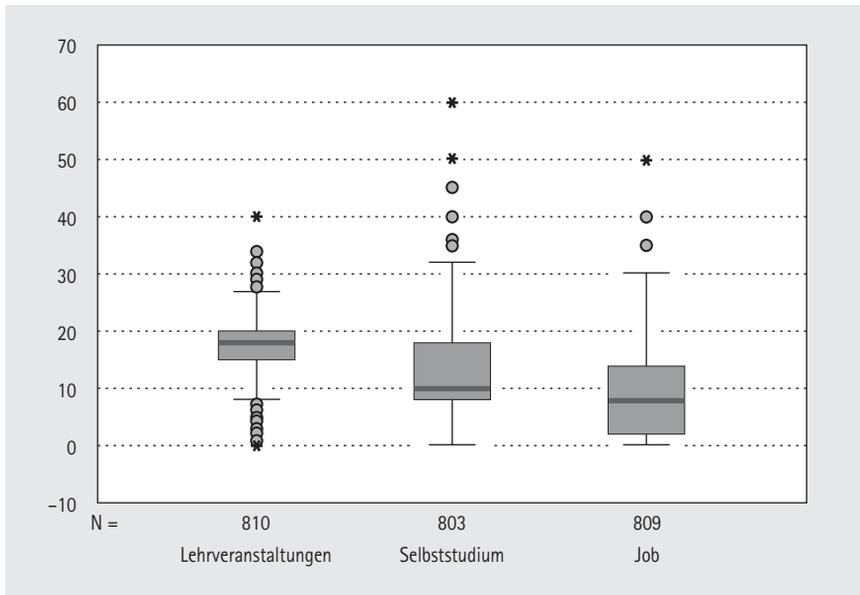
Zeiteinteilung der Studierenden

Tabelle 8: Vorzüge anderer Universitäten

Was war an der anderen Universität besser? (Mehrfachnennungen)	Anzahl der Nennungen (ab 10)
Geringere Studentenzahl, kleinere Universität	41
Nichts	32
Kontakt zu den Dozenten	15
Flair, Atmosphäre, Studentenleben	13
Hörsäle moderner, besser ausgestattet	13
Bessere Betreuung	10

17,4 Stunden pro Woche verbringen die Befragten durchschnittlich mit Lehrveranstaltungen, 13,3 Stunden mit dem Selbststudium und 9,1 Stunden mit einer Erwerbstätigkeit (Job). Abbildung 3 zeigt die Boxplots der Zeiteinteilung. Der schraffierte Kasten enthält die zentralen 50% der Ausprägungen, die T-Balken markieren die Grenze, ab der Antworten als Ausreißer einzustufen sind. Verglichen mit den Zahlen aus dem Lehrbericht 2000 zeigt sich durchschnittlich eine leichte Reduzierung des zeitlichen Aufwands für die genannten Tätigkeiten (vgl. Küpper 2000, Anlage 3, S. 8).

Abbildung 3: Zeiteinteilung der Studierenden



Die Unterschiede im Zeitaufwand zwischen Studierenden im Grund- und Hauptstudium erweisen sich in approximativen Zweistichproben-Gauss-Tests als signifikant. Studierende im Hauptstudium verbringen weniger Zeit in Lehrveranstaltungen als ihre Kommilitonen im Grundstudium (15,7 Stunden zu 20,1 Stunden). Im Gegenzug steigt die für das Selbststudium aufgewandte Zeit an (14,6 Stunden zu 11,4 Stunden), und auch die mit einer Arbeitstätigkeit verbrachte Zeit ist bei Studierenden im Hauptstudium höher (9,7 Stunden zu 7,8 Stunden).

3.3 Zufriedenheitsportfolios

In diesem Abschnitt wollen wir mit einer deskriptiven Annäherung klären, welchen Einfluss die einzelnen Leistungsmerkmale auf die Gesamtzufriedenheit ausüben. Zu diesem Zweck berechnen wir zunächst den Rangkorrelationskoeffizienten nach *Spearman* (vgl. z.B. *Fahrmeir et al. 1997, S. 135 ff.*) zwischen der Zufriedenheit mit einzelnen Leistungsmerkmalen und der Globalzufriedenheit.

Der Korrelationskoeffizient nach *Spearman* liegt im Intervall $[-1;1]$, wobei im vorliegenden Fall ein negativer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit einem Leistungsmerkmal und der Globalzufriedenheit nicht plausibel wäre (und auch nicht auftritt). Vielmehr bewegen sich die entsprechenden Werte zwischen 0,075 und 0,369. Das bedeutet, ein einzelnes Leistungsmerkmal kann nur einen vergleichsweise geringen Teil der Streuung der Globalzufriedenheit erklären. Wir unterscheiden in den nachfolgenden Portfolios daher nur zwischen unterdurchschnittlicher und überdurchschnittlicher Korrelation (X-Achse) sowie unterdurchschnittlicher und überdurchschnittlicher angegebener Wichtigkeit (Y-Achse).

Erst die kombinierte Betrachtung von Wichtigkeit, realer Bedeutung und Zufriedenheit macht die Ableitung von Handlungsempfehlungen für einzelne Leistungsmerkmale möglich. Hierfür wird das in der Praxis weitverbreitete und kommerziell erfolgreiche Instrument *Tri:M Grid*¹⁷ adaptiert. Es basiert auf der in der Managementpraxis weitverbreiteten Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit, in der *Herzberg* verschiedene Merkmale in Hygienefaktoren und Motivatoren einteilt (*Herzberg et al.* 1959, *Herzberg* 1968).

Der *Tri:M Grid* ermöglicht eine klare Prioritätensetzung und zeigt den Handlungsbedarf und die Handlungsmöglichkeiten übersichtlich nach vier Segmenten gegliedert auf (vgl. *Scharioth* 1993, S. 23). Dies erleichtert die Identifizierung von Stärken und Schwächen (vgl. *NFO World Group* 2001, S. 3). Jedes beurteilte Leistungsmerkmal wird entsprechend seiner analytisch ermittelten realen Bedeutung für die Globalzufriedenheit und der durch die Befragten direkt geäußerten verbalen Wichtigkeit klassifiziert und fällt damit in eines der folgenden vier Segmente (vgl. *Scharioth* 1993, S. 23).

Motivatoren¹⁸: In diesem Quadranten befinden sich die Aspekte, die eine hohe Auswirkung auf die Globalzufriedenheit haben und die den Befragten als wichtige Aspekte bewusst sind. Anstrengungen zur Verbesserung der hier liegenden Leistungsmerkmale sollten sich in Form einer erhöhten Kundenbindung und Gesamtzufriedenheit auszahlen.

¹⁷ Der *Tri:M Grid* wurde von Infratest Burke entwickelt und steht für Measuring, Managing und Monitoring (vgl. *NFO World Group* 2001, S. 3).

¹⁸ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden einige ursprünglich kongruent liegende Leistungsmerkmale in ihrer räumlichen Lage geringfügig ändert. An der Aussagekraft ändert sich dadurch jedoch nichts.

Hygiene-Faktoren: Hygiene-Faktoren sind Merkmale, die wenig Einfluss auf die Globalzufriedenheit ausüben, den Befragten aber besonders wichtig sind. Im Sinne einer dauerhaften Kundenzufriedenheit müssen hier entdeckte Schwachstellen behoben werden¹⁹.

Versteckte Chancen: Hier liegende Merkmale sind von hoher Bedeutung für die Gesamtzufriedenheit, ohne dass dies den Befragten bewusst ist. Geeignete Kommunikationsmaßnahmen sollten die Relevanz der Aspekte verdeutlichen.

Einsparmöglichkeiten: Hier befinden sich Merkmale, die den Befragten relativ unwichtig sind und die auch kaum Einfluss auf die Globalzufriedenheit ausüben. Es ist zu prüfen, ob hier Ressourcen abgezogen werden könnten und sollten.

Der Grund für die Häufung im Bereich der Hygienefaktoren ist möglicherweise, dass Hygienefaktoren (gelegentlich wird auch von Penalty-Services gesprochen) vom Kunden (Student/in) als selbstverständliche Leistungen angesehen werden (z. B. Meyer/Davidson 2001, S. 433). Die Erfüllung eines bestimmten Standards wird hier erwartet, und man darf vermuten, dass gerade die kostenlose Ausbildung (ohne Studiengebühren) bei vielen Studierenden dazu führt, praktisch sämtliche Leistungen der Universität als selbstverständlich vorauszusetzen und auch erkennbare Bemühungen um eine Verbesserung der Studienbedingungen unter gegebenen Restriktionen nicht in Form höherer Globalzufriedenheit oder stärker Bindung zu honorieren. Möglicherweise ist aber auch der Anspruch zu vermessen, bei 74 Leistungsmerkmalen zumindest einige zu identifizieren, deren Rangkorrelation deutlich über 0,6 liegt. Insofern halten wir die gewählte Darstellung für vertretbar, die das Portfolio in Quadranten über- und unterdurchschnittlicher Wichtigkeit bzw. Korrelation aufteilt.

¹⁹ Würde man die X-Achse von 0 bis 1 skalieren und damit den gesamten Bereich der positiven Korrelationen ausschöpfen, so würden die Leistungsmerkmale fast ausschließlich als Hygienefaktoren klassifiziert. Es stellt sich die Frage nach den Gründen hierfür: Eine Konzentration der Merkmale auf die Quadranten eins und zwei – also auf den oberen Bereich des Portfolios – ist durchaus normal und war wegen der bekannten Anspruchsinflation (vgl. Meffert/Schwetje 1998, S. 79) in diesem Fall zu erwarten.

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich ist, besteht besonderer Handlungsbedarf zunächst bei den drei im Motivatorfeld liegenden Merkmalen „Anzahl Studierende in Vorlesungen“, „Platzangebot der Räume“ und „Prüfungsamt-Betreuung“. Bei den ersten beiden Merkmalen sind Verbesserungen nur durch eine Erhöhung des Curricularnormwertes zu erreichen, was bei gleicher räumlicher und personeller Kapazität die Anzahl der Studierenden reduzieren würde. Es ist zu vermuten, dass der Großteil der Probleme, denen sich Studierende im Umgang mit dem Prüfungsamt ausgesetzt sehen (Wartezeiten, zu wenig Sprechstundentermine) damit ebenfalls gelöst werden könnten.

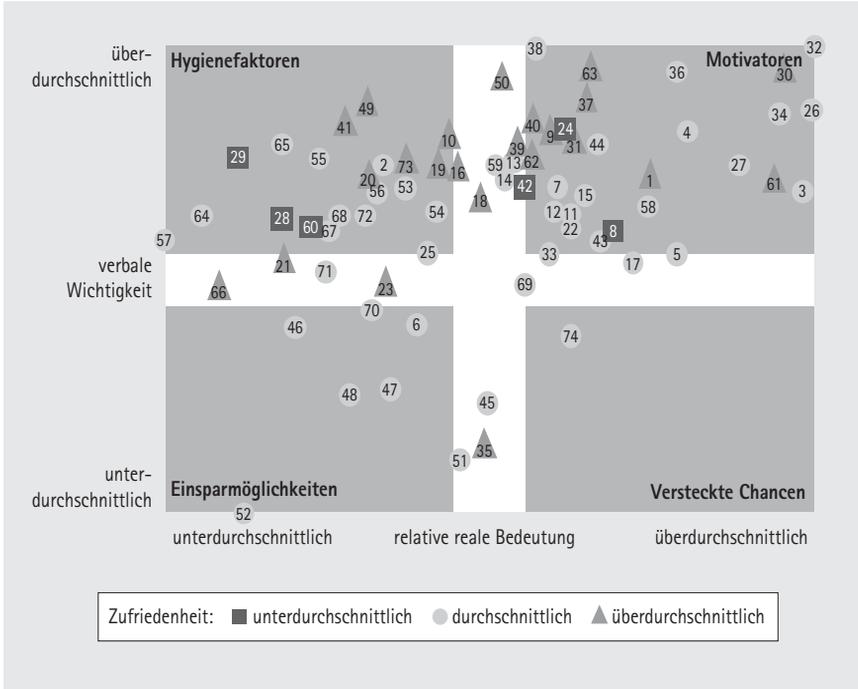
Ferner existieren erhebliche Schwachstellen bei den als Hygienefaktoren identifizierten Merkmalen „Korrekturzeit Prüfungen“, „Erklärung Prüfungsergebnisse“ und „Räumlichkeiten zur Kommunikation“. Während an der Verbesserung der räumlichen Möglichkeiten gegenwärtig gearbeitet wird und die Korrekturzeit der Prüfungen ebenfalls ein typisches Problem einer Massenuniversität ist, gilt es nach besseren Erklärungsmöglichkeiten für Prüfungsergebnisse zu suchen.

Wenden wir uns nun dem Portfolio für die Gruppe der besonders zukunfts-, erfolgs- und leistungsorientierten Studierenden zu (*ZEL⁺*), das wir ebenfalls berechnet haben. Verglichen mit dem entsprechenden Portfolio auf Basis aller Studierenden ist zum einen eine höhere Anzahl von Leistungsmerkmalen mit hoher Zufriedenheit festzustellen. Zum zweiten weisen viele Leistungsmerkmale höhere Bedeutungen als in der Gesamtauswertung auf. Der ausgeschöpfte Bereich in den Rangkorrelationen reicht hier von 0,03 bis 0,5. Herauszustellen sind gegenüber dem Gesamt-Portfolio folgende Punkte:

- Die Forschungstätigkeit der Professoren befindet sich bei den *ZEL⁺*-Studierenden deutlich im Feld der versteckten Chancen.
- Der Praxisbezug der Vorlesungen, die Attraktivität der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt und die Kompetenz der Professoren sind keine Motivatoren mehr, sondern nur noch Hygienefaktoren.
- Dagegen wird aus dem insgesamt als Hygienefaktor eingestuften CIP-Angebot nun ein Motivator.

Zufriedenheitsportfolio gesamt

Abbildung 4: Zufriedenheitsportfolio gesamt



3.4 Offenes Lob und Kritik der Studierenden

Weiteren Aufschluss über Stärken und Schwächen des BWL-Studiums an der LMU gibt die Auswertung der zwei offenen Fragen. Die Befragten können hier nennen, was ihnen an ihrem Studium besonders gut gefällt und was ihnen überhaupt nicht gefällt bzw. was sie verbessern würden. Zur besseren Dateninterpretation erfolgt die Auswertung getrennt nach Grund- und Hauptstudium.

Im Grundstudium wurden häufig folgende Aspekte als positiv herausgestellt (Anzahl der Nennungen in Klammern): Dozenten (46), O-Phase (39), München, Lage der LMU (35), Inhalt der Lehrveranstaltungen (34), großes Angebot an Lehrveranstaltungen in BWL (31), Flair, Studentenleben, Atmosphäre (30), Kontakte zu Studenten (28), Freiheit, Selbstständigkeit, eigene Verantwortung (23). Im negativen Sinne wurden genannt: Stu-

Legende zu Abbildung 4:

1	Anzahl Vorlesungen	38	Fähigkeit zur Stoffvermittlung -Assistenten
2	Frequenz Vorlesungen	39	Kontaktmöglichkeiten -Assistenten
3	Themenspektrum Vorlesungen	40	Umgang mit Studierenden -Assistenten
4	Aktualität Vorlesungen	41	O-Phase-Betreuung
5	Schwierigkeitsgrad Vorlesungen	42	Prüfungsamt-Betreuung
6	Interaktivität Vorlesungen	43	Professoren-Betreuung
7	Praxisbezug Vorlesungen	44	Assistenten-Betreuung
8	Anzahl Studierende in Vorlesungen	45	Studentenkanzlei-Betreuung
9	Skripten Angebot	46	Bibliothekspersonal-Betreuung
10	Skripten Zugang	47	Studienberatung-Betreuung
11	Schwierigkeitsgrad Übungen	48	studentische Interessenvertretung-Betreuung
12	Interaktivität Übungen	49	Informationen durch Homepage der Fakultät
13	Anzahl Studierende in Übungen	50	Informationen durch Homepages der Lehrstühle
14	Anzahl Seminare	51	Informationen durch Homepage der Studentenkazlei
15	Themenspektrum Seminare	52	Informationen bezüglich Hochschulpolitik
16	Aktualität Seminare	53	Informationen bezüglich Studien-, Prüfungsordnung
17	Schwierigkeitsgrad Seminare	54	Gastvorträge
18	Interaktivität Seminare	55	Kooperationen mit Unternehmen
19	Praxisbezug Seminare	56	Praktikvermittlung
20	Anzahl Studierende in Seminaren	57	Absolventenbörsen
21	Regelmäßiges Stattfinden der Lehrveranstaltungen	58	Ambiente LMU
22	Integration neuer Forschungsergebnisse	59	Kontaktmöglichkeiten zu Studenten
23	keine Vertretung der Professoren durch Assistenten	60	Räumlichkeiten zur Kommunikation
24	Platzangebot der Räume	61	Reputation LMU
25	technische Ausstattung der Räume	62	Attraktivität Münchens
26	Prüfungsvorbereitung in Lehrveranstaltungen	63	Attraktivität Absolventen
27	Schwierigkeitsgrad Prüfungen	64	Öffnungszeiten Bibliotheken
28	Korrekturzeit Prüfungen	65	Literaturangebot Bibliotheken
29	Erklärung Prüfungsergebnisse	66	Öffnungszeiten CIP
30	Kompetenz -Professoren	67	Computerangebot CIP
31	Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen -Professoren	68	Sprachkurse
32	Fähigkeit zur Stoffvermittlung -Professoren	69	Softwarekurse
33	Kontaktmöglichkeiten -Professoren	70	Rhetorikkurse
34	Umgang mit Studenten -Professoren	71	Präsentationskurse
35	Forschungstätigkeit -Professoren	72	Auslandsstudienplätze
36	Kompetenz -Assistenten	73	Credit Point System
37	Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen -Assistenten	74	Gestaltungs-, Mitwirkungsmöglichkeiten

dentenzahl, Massenbetrieb (108), Anforderungen zu hoch (43), Hörsäle schlecht und renovierungsbedürftig (39), Klausurmodalitäten (35), Dozenten in Einzelaspekten schlecht (21). Detaillierte Angaben finden sich bei *Schwaiger* (2002, S. 27).

Studierende des Hauptstudiums genießen das Angebot an Lehrveranstaltungen (110), das Credit Point System (71), die Qualität der Dozenten (65), die Lage der LMU (62), Lehrveranstaltungen, inhaltlich (46), Freiheit, Selbstständigkeit, eigene Verantwortung (38), sowie Flair, Studentenleben und Atmosphäre (26). Sie bemängeln dagegen Studentenzahl, Massenbetrieb (88), Services (87), Klausurmodalitäten (65), Hörsäle schlecht, renovierungsbedürftig (40), Dozenten in Einzelaspekten schlecht (38), mangelnde Informationen zum Studium, zur Prüfungsordnung, fehlende O-Phase für das Hauptstudium (38), zu hohe Anforderungen (37), zu wenig Praxisbezug (34), schlechte Kontaktmöglichkeiten zu Dozenten (30), zu wenig Auslandsstudienplätze (26), zu wenig Seminare (26), Anonymität (23) sowie fehlende Aufenthalts-, Kommunikations- und Lernräume (23).

4 Anforderungsprofile

Die subjektive Bedeutung²⁰ der 74 Einzelleistungsmerkmale wurde mittels Hauptkomponentenanalyse und anschließender Varimax-Rotation unter Erhalt von 64,5% der Ausgangsinformation auf 21 linear unabhängige Faktoren verdichtet. Die Faktoren fassen korrelierte – und damit im wesentlichen ähnliche Sachverhalte ausdrückende – Einzelmerkmale zusammen und eliminieren somit redundante Informationen, wodurch u. a. eine gute Basis für Regressionsanalysen geschaffen wird, die mit zahlreichen korrelierten Einzelmerkmalen anstelle der Faktoren wegen des gefürchteten Multikollinearitätsproblems an Aussagekraft verlieren würden.

Eine ausführliche Beschreibung aller Faktoren würde den Rahmen sprengen, wir verweisen dazu auf die ausführliche Dokumentation bei *Schwaiger* (2002, S. 28ff.), nennen im folgenden lediglich die Faktoren und geben an, welche signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit der untersuchten Soziodemografika und Psychografika festgestellt werden konnten.

Es ist auffällig, dass die Anforderungsprofile sich weniger nach Zukunfts-, Erfolgs- und Leistungsorientierung der Befragten, als vielmehr – trivialerweise – nach Studienabschnitt unterscheiden. Lediglich das Pflichtbewusstsein der Professoren und die Lehrkompetenz der Dozenten sind für die ZEL⁺-Studierenden signifikant wichtiger als für die Referenzgruppe.

²⁰ Ermittelt durch die Frage „Wie wichtig ist Ihnen...?“

Bemerkenswert ist ferner, dass die weiblichen Studierenden bei zahlreichen Leistungsmerkmalen offensichtlich höhere Wichtigkeiten angeben haben als ihre männlichen Kommilitonen.

Tabelle 9: Anforderungsprofile (Wichtigkeitsfaktoren) nach Studierendengruppen

Wichtigkeitsfaktor	Signifikant wichtig für ...
1: Lehrkompetenz der Dozenten	Studierende im Grundstudium und ZEL ⁺ -Studenten
2: Seminare (Themen, Aktualität, Praxisbezug etc.)	Weibliche Studierende
3: Studienberatung	Weibliche Studierende und Studierende im Grundstudium
4: Studentenzahl und Interaktivität	Studierende im Grundstudium
5: Zusatzkurse (Rhetorik, Präsentation, Software)	Weibliche Studierende
6: Pflichtbewusstsein Professoren	ZEL ⁺ -Studierende
7: Betreuung durch Dozenten und Prüfungsamt	Studierende im Hauptstudium
8: Praxisbezug	Studierende im Hauptstudium
9: Schwierigkeitsgrad der Veranstaltungen	
10: Unternehmenskontakte, Auslandsstudienplätze	Studierende im Grundstudium
11: Skripten (Zugang, Angebot)	
12: Bibliotheken (Öffnungszeiten, Personal, Angebot)	Studierende im Hauptstudium und weibliche Studierende
13: Kontaktmöglichkeiten zwischen Studierenden	
14: CIP-Pool	Studierende im Hauptstudium
15: Attraktivität, Reputation und Ambiente der LMU	
16: Informationen zur Lehre	
17: Prüfungen (Erklärung Ergebnisse, Vorbereitung in Vorlesungen, Korrekturzeit)	Studierende im Grundstudium und weibliche Studierende
18: Vorlesungen (Anzahl, Frequenz, Themen)	Studierende im Hauptstudium
19: Raumangebot (Platz, Technik)	Studierende im Grundstudium
20: Behandlung durch Assistenten	Studierende im Hauptstudium
21: O-Phase	Studierende im Grundstudium

5 Identifikation der Determinanten der Zufriedenheit

Diejenigen Leistungsmerkmale, deren Zufriedenheitsbewertungen miteinander korrelieren, werden nun mittels Hauptkomponentenanalyse zu Faktoren zusammengefasst. Auf diese Weise ist es möglich, Konstrukte aufzudecken, die sich aus mehreren Leistungsmerkmalen zusammensetzen, welche von den Studierenden als zusammengehörig angesehen werden.

Tabelle 10: Zufriedenheitsfaktoren nach Studierendengruppen

Zufriedenheitsfaktor	Mit diesem Faktor sind signifikant zufriedener ...
1: Assistenten (Vorbereitung, Kompetenz)	Studierende im Grundstudium und weibliche Studierende
2: Professoren (Vorbereitung, Kompetenz, Umgang mit Studierenden, Integration Forschungsergebnisse)	ZEL ⁺ -Studierende
3: Betreuung durch Dozenten	
4: Platzangebot und Technik	Weibliche Studierende und Studierende im Hauptstudium
5: Qualität Seminare	
6: Zusatzkurse (Präsentation, Rhetorik, Software)	Studierende im Grundstudium
7: Betreuung Verwaltung (Studentenkanzlei, Prüfungsamt, Studienberatung, Bibliothekspersonal)	
8: Schwierigkeitsgrad der Veranstaltungen	Studierende im Hauptstudium
9: Praxisbezug und Interaktivität der Veranstaltungen	Studierende im Hauptstudium
10: Kontakt untereinander und Ambiente	Studierende im Grundstudium und weibliche Studierende
11: Praktika, Absolventenbörsen, Kooperationen	
12: Zukunftsaussichten, Reputation	
13: Quantität der Veranstaltungen (Frequenz, Anzahl)	Studierende im Grundstudium und männliche Studierende
14: Skripten (Angebot, Zugang)	Weibliche Studierende und Studierende im Grundstudium
15: Quantität Seminare (Themenspektrum, Anzahl)	
16: Recherchemöglichkeiten (Bibliothek, CIP-Labor)	Studierende im Grundstudium
17: Informationen über Lehrstühle und Fakultät	Weibliche Studierende und Studierende im Hauptstudium
18: Info über Prüfungsordnung und Hochschulpolitik	Weibliche Studierende
19: Regelmäßigkeit Veranstaltungen	ZEL ⁺ -Studierende und Studierende im Grundstudium
20: Prüfungen (Erklärung Prüfungsergebnisse, Korrekturzeit, Prüfungsvorbereitung in Lehrveranstaltungen)	Studierende im Hauptstudium und männliche Studierende
21: CIP-Angebot	
22: O-Phase und studentische Interessenvertretung	

Es werden 22 Faktoren²¹ mit Eigenwert > 1 extrahiert, die zusammen rund 60% der Gesamtvarianz der 74 Leistungsmerkmale erklären. Die Varianzanteile der extrahierten Faktoren betragen nach der Rotation zwischen 1,8% und 3,9% der Gesamtvarianz. Die

²¹ Auch für die Zufriedenheitsfaktoren findet sich die ausführliche Beschreibung bei *Schwaiger* (2002, S. 31 ff.).

Kommunalitäten schwanken zwischen 0,44 im schlechtesten und 0,72 im besten Fall und dokumentieren damit, dass die Varianz der Leistungsmerkmale durch die gefundene Faktorlösung zufriedenstellend erklärt wird. Die gefundenen Faktoren werden sinngemäß bezeichnet, signifikante Gruppenunterschiede dazu angezeigt.

Bezüglich der in Tabelle 10 angegebenen Faktoren unterscheiden sich die mittleren Faktorwerte zwischen besonders zukunfts-, erfolgs- und leistungsorientierten und den übrigen Studierenden nur bei Faktor 2 (Professoren) und Faktor 19 (Regelmäßigkeit Veranstaltungen) signifikant. Die signifikanten Unterschiede in den Faktorwerten zwischen Grund- und Hauptstudiumskandidaten sind vielfach darauf zurückzuführen, dass sich die Angebotsstrukturen in den Studienabschnitten zwangsläufig unterscheiden und sich der Massenbetrieb im Hauptstudium auf mehrere Lehrstühle verteilt. Die Zufriedenheitsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden bieten wenig Ansatzpunkte für einzuleitende Maßnahmen, so dass eine nach Gruppen gesonderte Auswertung der Zufriedenheitstreiber unterbleiben kann.

Wenden wir uns nun einer Regressionsanalyse mit den Faktoren als unabhängigen und der Globalzufriedenheit als abhängiger Variable zu (Tab. 11). Das Modell ist signifikant ($p=0,000$), erklärt werden durch die 22 Faktoren allerdings nur 39% (korrigiertes R^2) der Varianz der Globalzufriedenheit. Angesichts von 726 verwendbaren Datensätzen sind das dennoch zufriedenstellende Werte.

An Hand der standardisierten b-Koeffizienten kann die Bedeutung des jeweiligen Faktors im Vergleich zu den restlichen Faktoren ersehen werden. Die Zufriedenheit mit den Professoren, mit dem Anspruchsniveau und den Zukunftsaussichten sind demnach die wichtigsten Treiber der Zufriedenheit. Ceteris paribus haben Verbesserungen der Zufriedenheit mit diesen Leistungsmerkmalen die höchste Verbesserung der Globalzufriedenheit zur Folge.

Auffällig ist, dass den Unternehmenskontakten und dem Faktor Prüfungen kein signifikanter Einfluss nachweisbar ist²², obwohl gerade hier besonders schlechte Beurteilung zu notieren waren.

²² Eine schrittweise Regression erzeugt unter den gegebenen Voraussetzung identische Ergebnisse.

Tabelle 11: Regressionsanalyse: Treiber der Globalzufriedenheit

Abhängige Variable: Globalzufriedenheit (ZF=Zufriedenheitsfaktor)	Standardisierte β -Koeffizienten	T	Signifikanz
ZF 2: Professoren	,294	10,103	,000
ZF 8: Schwierigkeitsgrad	,237	8,162	,000
ZF 12: Zukunftsaussichten, Reputation	,209	7,170	,000
ZF 4: Platzangebot und Technik	,192	6,617	,000
ZF 10: Kontakt untereinander und Ambiente	,177	6,091	,000
ZF 1: Assistenten	,167	5,731	,000
ZF 13: Quantität der Veranstaltungen	,159	5,468	,000
ZF 3: Betreuung durch Dozenten	,151	5,208	,000
ZF 14: Skripten	,124	4,255	,000
ZF 7: Betreuung Verwaltung	,103	3,543	,000
ZF 5: Qualität Seminare	,094	3,255	,001
ZF 22: O-Phase und studentische Interessenvertretung	,090	3,102	,002
ZF 15: Quantität Seminare	,090	3,099	,002
ZF 9: Praxisbezug und Interaktivität der Veranstaltungen	,079	2,726	,007
ZF 6: Zusatzkurse	,074	2,541	,011
ZF 17: Informationen zu Lehrstühlen und zur Fakultät	,057	1,977	,048
ZF 11: Praktika, Absolventenbörsen, Kooperationen	,046	1,569	,117
ZF 20: Prüfungen	,037	1,276	,202
ZF 19: Regelmäßigkeit Veranstaltungen	-,028	-,976	,329
ZF 16: Recherchemöglichkeiten	-,024	-,840	,401
ZF 18: Informationen Verwaltung	-,008	-,271	,786
ZF 21: CIP-Angebot	-,003	-,097	,923

6 Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Studie ist nicht mit derjenigen bekannter Hochschul-Rankings identisch; dennoch stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit denen, die Rankings für die Fakultät ergeben haben, dort überein, wo Vergleiche möglich sind²³.

²³ Es ist anzumerken, dass der Vergleich zwischen der auf Wahrnehmungen basierenden Benotung eines Leistungsmerkmals und der subjektiv empfundenen Zufriedenheit mit diesem Leistungsmerkmal aus methodischer Sicht problematisch ist. Die hier angestellten Vergleiche dienen daher lediglich zur Plausibilitätsüberprüfung der erhaltenen Antworten bzw. der zum Vergleich herangezogenen Hochschul-Rankings.

Bezugnehmend auf die eingangs formulierten Ziele lässt sich folgendes festhalten: Die Globalzufriedenheit liegt in einem Bereich, der zwar noch akzeptabel ist, die Notwendigkeit einer Verbesserung allerdings erkennen lässt. Besondere Stärken der Fakultät sind die Kompetenz der Dozenten, das Veranstaltungsangebot und – für Studienanfänger – die Orientierungsphase. Schwachstellen liegen in den Betreuungsverhältnissen, der als mangelhaft wahrgenommenen Transparenz der Leistungsbeurteilung sowie dem Raumangebot in quantitativer und qualitativer Form.

Bei zahlreichen Merkmalen kann nachgewiesen werden, dass die Zufriedenheit der Studierenden mit steigendem Zeitaufwand für Jobs und damit abnehmender Intensität der Veranstaltungsbesuche sowie fallendem Zeitaufwand für das Selbststudium sinkt.

Die Auswertungen zeigen ferner, dass zwar mitunter signifikante Unterschiede in der Bedeutung als auch in der geäußerten Zufriedenheit zwischen besonders erfolgs-, zukunfts- und leistungsorientierten Studierenden und der Referenzgruppe bestehen, die Determinanten der Zufriedenheit bei beiden Gruppen aber identisch sind. Der stärkste Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit der Studierenden geht von den Professoren, dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Veranstaltungen und der Einschätzung der Zukunftsaussichten für die Absolventen aus.

Die Ergebnisse dieser Studie bilden somit eine fundierte Informationsbasis, die den Fakultätsgremien als Grundlage zur Konzeption von Programmen dienen kann, welche die Studiensituation weiter verbessern. Studentische Urteile hierbei einzubeziehen ist sinnvoll und wird von international renommierten Hochschulen seit langem praktiziert.

In dieser Studie wurden studentische Anforderungsprofile und Determinanten der Zufriedenheit identifiziert, die auch nach Gruppen aufgeschlüsselt untersucht wurden. Damit erlauben uns die Ergebnisse, Vermutungen über Einflussgrößen und Zusammenhänge rund um das Thema „Studentenzufriedenheit“ zu erhärten oder zu widerlegen²⁴.

²⁴ Die häufig geäußerte Vermutung, die Zufriedenheit der Studierenden hänge insbesondere von deren Studienerfolg (gemessen durch die erreichten Zensuren) ab, wurde in dieser Studie nicht mehr überprüft. Der Grund dafür ist, dass exakt dieser Sachverhalt am Lehrstuhl für Empirische Forschung und Quantitative Unternehmensplanung der LMU im Rahmen der turnusgemäß wiederkehrenden Evaluation der Vorlesungen und Übungen bereits stichprobenartig getestet wurde. Dabei stellte sich heraus, dass die Korrelation der Globalzufriedenheit mit Abiturnote bzw. Vordiplomnote bzw. aktuellem Notendurchschnitt jeweils zwischen 0,3 und 0,4 lag und damit die hier erreichten Korrelationen nicht übersteigt.

Zur Bestimmung der Qualität der Studienbedingungen an der betriebswirtschaftlichen Fakultät der LMU leisten die Auswertungen aber nur einen geringeren Beitrag: Die absoluten Werte würden erheblich an Aussagekraft gewinnen, wenn identisch aufgebaute Datenbasen anderer Hochschulen zum Benchmarking herangezogen werden könnten. Sollte diese Form identisch aufgebauter Zufriedenheitsstudien nicht realisierbar sein, dann können die Absolutwerte immer noch dazu genutzt werden, die Wirkung ergriffener Maßnahmen zu messen, indem die Werte einer Wiederholungsmessung der vorliegenden Nullmessung gegenübergestellt werden.

Literatur

Anderson, E.; Fornell, C.; Lehmann, D. (1994): Customer Satisfaction, Market Share and Profitability: Findings from Sweden, in: *Journal of Marketing*, Volume 58, 1994, Number 3, S. 53–66

Atteslander, P.; Cromm, J.; Grabow, B.; Klein, H.; Maurer, A.; Siegert, G. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung, 9. Auflage, Berlin; New York 2000

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst [Hrsg.] (o.J.): Konzept zur Verbesserung der Lehre und Betreuung der Studierenden an Hochschulen durch dienstrechtliche Maßnahmen und Nutzung der unterrichtsfreien Zeit, <http://www.bwl.uni-muenchen.de/download/lehrbericht/ss00/anlage7.pdf> [Stand: 22.09.2001]

Berekoven, L.; Eckert, W.; Ellenrieder, P. (2001): Marktforschung, Methodische Grundlagen und praktische Anwendung, 9. Auflage, Wiesbaden 2001

Fahrmeir, L.; Künstler, R.; Pigeot, I., Tutz, G. (1997): Statistik – Der Weg zur Datenanalyse, Berlin; Heidelberg 1997

Herzberg, F.; Mausner, B.; Snyderman, B. (1959): The Motivation To Work, New York 1959

Herzberg, F. (1968): One More Time: How Do You Motivate Employees?, in: *Harvard Business Review* 1968, S. 53–62

Homburg, C.; Giering, A.; Hentschel, F. (1998a): Der Zusammenhang zwischen Kundenzufriedenheit und Kundenbindung, in: Bruhn, M; Homburg, C. [Hrsg.]: *Handbuch Kundenbindungsmanagement*, Wiesbaden 1998, S. 81–112

Homburg, C.; Rudolph, B. (1998): Theoretische Perspektiven zur Kundenzufriedenheit, in: Simon, H.; Homburg, C. [Hrsg.]: *Kundenzufriedenheit, Konzepte – Methoden – Erfahrungen*, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 33–55

- Homburg, C.; Werner, H. (1998): Messung und Management von Kundenzufriedenheit, in: *Marktforschung & Management*, 42. Jahrgang, 1998, Heft 4, S. 131–135
- Jenner, T.; Erichsson, S. (1999): Messung und Management der Kundenzufriedenheit (2), in: *IO Management*, 1999, Heft 4, S. 82–84
- Küpper, H.-U. (2000): Lehrbericht des Studiendekans der Fakultät für Betriebswirtschaft, September 2000, <http://www.bwl.uni-muenchen.de/download/lehrbericht/ss00/lehrb00.pdf> [Stand: 22.09.2001]
- Meffert, H.; Schwetje, T. (1998): Messprobleme der Kundenzufriedenheit: Erfahrungen aus einem Marktforschungsprojekt, in: Erichson, Bernd; Hammann, Peter; Hildebrandt, Lutz [Hrsg.]: *Probleme und Trends in der Marketingforschung*, Stuttgart 1998, S. 73–93
- Meyer, A.; Davidson, J.H. (2001): *Offensives Marketing*, 1. Auflage, Freiburg i. Br. 2001
- Meyer, A.; Dornach, F. (1998): Das deutsche Kundenbarometer – Qualität und Zufriedenheit, in: Simon, H.; Homburg, C. [Hrsg.]: *Kundenzufriedenheit, Konzepte – Methoden – Erfahrungen*, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 179–200
- Meyer, A.; Ertl, R. (1998): Marktforschung von Dienstleistungsanbietern, in: Meyer, A. [Hrsg.]: *Handbuch Dienstleistungsmarketing*, Band 1, Stuttgart 1998, S. 203–246
- NFO World Group [Hrsg.] (2001): *NFO TRI*M – Your Roadmap to Success*, o.O. 2001
- Ott, R. (1999): Darstellung und Beurteilung von Hochschul-Rankings in Deutschland, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1999, Heft 4, S. 309–322
- Reichheld, F.; Sasser, W. (1991): Zero Migration: Dienstleister im Sog der Qualitätsrevolution, in: *Harvardmanager*, 13. Jahrgang, 4. Quartal 1991, S. 108–116
- Scharioth, J. (1993): Wie Sie Kunden durch Kommunikation binden, in: *Gablers Magazin*, 1993, Heft 1, S. 22–24
- Scharnbacher, K.; Kiefer, G. (1998): *Kundenzufriedenheit: Analyse, Messbarkeit und Zertifizierung*, 2. Auflage, Oldenburg 1998
- Schnell, R.; Hill, P.; Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 6. Auflage, Oldenburg 1999
- Schwaiger, M. (2002): *Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München – Eine empirische Untersuchung*, Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung, Heft 9/2002, München
- Spiegel-Verlag Rudolf Augstein [Hrsg.] (1990): *Outfit 2*, Hamburg 1990

Stauss, B. (1999): Kundenzufriedenheit, in: Marketing ZFP, 1999, Heft 1, S. 5–24

Stauss, B.; Hentschel, B. (1992): Messung von Kundenzufriedenheit, in: Marktforschung & Management, 1992, Heft 3, S. 115–122

Stauss, B.; Seidel, W. (1998): Prozessuale Zufriedenheitsermittlung und Zufriedenheitsdynamik bei Dienstleistungen, in: Simon, H.; Homburg, C. [Hrsg.]: Kundenzufriedenheit, Konzepte – Methoden – Erfahrungen, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 201–224

Töpfer, A. (1999): Zehn Schritte zur Messung und Steigerung der Kundenzufriedenheit, in: Töpfer, A. [Hrsg.]: Kundenzufriedenheit messen und steigern, 2. Auflage, Neuwied, Kriftel 1999, S. 537–586

Töpfer, A.; Mann, A. (1999): Kundenzufriedenheit als Meßplatte für den Erfolg, in: Töpfer, A. [Hrsg.]: Kundenzufriedenheit messen und steigern, 2. Auflage, Neuwied, Kriftel 1999, S. 59–110

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Manfred Schwaiger
Ludwig Maximilians-Universität München
Department für Betriebswirtschaft
Kaulbachstr. 45
80539 München
E-Mail: schwaiger@bwl.uni-muenchen.de

Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany

Lydia Hartwig

In Germany, there is no single assessment system at national level, due to the fact that operational higher education responsibilities are resting with the individual *Länder*. Therefore, multiple systems of external quality assessment exist, and the situation is characterised by a rich diversity. The subject-matter of this paper will be to give an outline of the different systems and practices of quality assessment and control in German institutions of higher education.¹

1 Introduction: political background regarding the increasing importance of Quality Assessment in the German higher education system

The increasing importance of quality assessment and assurance in institutions of higher education in Germany (and the establishment of quality agencies) has to be seen in the context of basic changes and reforms in the higher education sector over the last thirty years. The following processes are typical for this:

- The *expansion of the higher education sector* and the increase in student numbers have changed the higher education system, which was previously small and exclusive into a system of mass education. This set in motion structural and functional changes in higher education institutions.
- Higher education institutions compete with other social spheres for a *limited amount of public resources*. The public and parliaments demand accountability for the performance and efficiency of the higher education institutions, which are financed by tax money. The introduction of performance based systems of fund allocation in all *Länder* of the Federal Republic of Germany (in the following referred to as *Länder*) is one of the consequences. Increasing competition for third-party funds also exists.

¹ The paper is based on a presentation given at the 24th annual EAIR Forum in Prague, 8–11 September 2002.

- In connection with the expansion of the higher education sector, internal *management and allocation of resource problems* have arisen, which cannot be resolved on the basis of the principle of cooperativeness (which was effective in smaller units). The reform of organizational structures (e.g. the enhancement of the position of the vice president and of the dean) and the implementation of financial monitoring initiated by the universities are reactions to these problems.
- *Challenges of globalization and internationalization have to be faced*: The globalization of education markets has resulted in international competition for high potentials.
- The *educational background, motivations and objectives of students* have changed. New ideas for the organization of studies have to face this. Moreover, the shorter life-span of knowledge makes a quicker modification of study courses inevitable and increases the question of the duration of study courses and of further training. One of the results of this development in Germany is the introduction of the internationally accepted bachelor and master courses.

These are challenges that higher education faces worldwide and hence in Germany too. In order to solve these problems and to be successful in a national and international context, higher education institutions and the state have established quality enhancement and assurance procedures according to international standards.

2 The allocation of accountability in the German higher education system

In Germany, there is no single assessment system at national level, due to the fact that operational higher education responsibilities lie with the *Länder*. The institutions of higher education are state institutions of the *Länder*, their current expenditure for research and teaching being primarily funded through the *Länder* budgets. The *Länder* are responsible for education and culture, including higher education institutions, while the federal government (*Bund*) is in charge of higher education framework legislation. The federal government has integrated the task of quality assurance within the Higher Education Framework Act, and the different *Länder* have amended it within their Higher Education Acts.

According to this allocation of responsibilities in higher education, various systems of quality assurance have been developed in the higher education sector over the last 10 years. Therefore, various systems of external quality assessment exist on the level of the 16 *Länder*. The *Länder* governments have established different kinds of advisory bodies or quality agencies. Meanwhile, the situation is characterized by a rich diversity. For this

reason, the subject-matter of this paper will be to provide an outline of the different systems and practices of quality assessment and control in German institutions of higher education.

Quality assessment in Germany can be divided into

- type of institutionalisation of quality assessment (quality agency – advisory body of the government or minister – committee of experts),
- permanent or non-permanent,
- contracting authority and closeness to the policy maker,
- extension of the instruction of the evaluation (teaching and studies, research, structure of a discipline).

Of course national bodies which practise approved standards of quality assessment do exist. These assessments refer mainly to major investments in the areas of buildings, equipment and (generally spoken) research. I will only touch on those elements of quality assessment that are at national level. This paper will concentrate on quality assessment in higher education institutions and therefore moves to the level of the *Länder*.

2.1 Quality assessment at national level (University Construction Act, joint funding of research, role of institutions – Science Council, German Research Foundation, Rectors' Conference, Accreditation Council)

As explained before, the higher education institutions are state institutions of the *Länder*, their current expenditure for research and teaching being funded primarily through the *Länder* budgets. However, there are a few exceptions: Larger investments such as *buildings and large-scale scientific equipment* are shared by the federal government to fifty percent as part of *the joint task of construction in higher education*. The joint task of setting up universities was incorporated into the Basic Law in 1969. It has since made a significant contribution to the expansion of the university system. The *University Construction Act* (Hochschulbauförderungsgesetz – HBFÜG) requires the German Science Council (Wissenschaftsrat) to issue recommendations on the overall plan for the extension of existing and the construction of new higher education institutions. These recommendations form the basis for the funding decisions made by the federal government and the *Länder* governments in the planning committee.

Another joint task in the field of higher education refers to the *joint funding of research*. This applies to the extra-university research sector and to the central public funding or-

ganization for academic research in Germany, the *German Research Foundation*. The German Research Foundation – Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – is the main source of research funds for the universities² in particular. The allocation of research funds is linked to external quality assessment. The DFG uses a widely accepted peer review system³ on all project grant applications. Other public funds for research come from the federal and the *Länder* governments. In addition to that, higher education institutions can obtain private funds from industry and foundations. Most of the sponsors use a well-defined system of quality assessment. While extra-university research institutes are evaluated by the German Science Council by order of the federal and the *Länder* governments, no such evaluation system at federal level (Bundesebene) exists for the German universities.

In Germany, initiatives for a quality assessment of study courses and teaching at national level gradually gained practical importance, after two *pilot projects on the assessment of study courses and teaching* had been carried out by the *German Science Council* and the *German Rectors' Conference* (Hochschulrektorenkonferenz – HRK) in 1994/1995. Their main intention was to intensify the discussion on evaluation strategies on a national scale and to establish accepted quality assurance procedures as well as performance indicators. Both institutions adopted recommendations for setting up a system of quality assurance in German institutions of higher education. In 1996, the Science Council published "recommendations on the quality improvement of teaching at universities through evaluations" with the aim of orientating study courses at all universities towards clear-cut course objectives and training profiles.

According to the recommendations of the German Science Council and the Rectors' Conference, a *standard set of methods and procedures* has gained acceptance. The main elements of the entire quality assurance procedure are self evaluation (internal), peer

² The DFG budget totalled about 1,205 billion Euros in 2001. Contributions come from the Federal Government (about 60% overall) via the Federal Ministry for Education and Science, the *Länder* governments (about 40%) and the Donors' Association for German Science (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (0.4%). Some 25.000 projects (including fellowships) are currently supported through these funds. Cp. <http://www.dfg.de>.

³ The backbone of the DFG's peer review system are the elected review committees. Members of these committees must be consulted on all individual grant applications. They are elected every four years by direct, general and secret ballot by all researchers active in academic institutions who have held a Ph.D. degree for three years or more. Nominations for these elections are put forward by established learned societies on whom the Grants Committee has conferred this right, for their respective fields.

review (external) and follow up. The procedure employed is compatible with the international peer review standard.

The "Dutch approach" is predominantly in use. According to this, the evaluation procedures are expected to highlight the particular strengths and weaknesses of the evaluated department as well as standards and aims to be met. It should lead to a better self-awareness of the overall performance of the department under review. Furthermore, it is considered to be very important that evaluations will contribute to improve the internal communication between teachers and students.

Main aspects covered in most of the evaluations are: institutional context, mission and aims of the department, organisation and structure of study programmes, infrastructure (academic staff and equipment for teaching and research), integration of ongoing research in teaching activities, organisation of exams, supervision of students, academic cooperation.

In order to guarantee the quality of the recently introduced bachelor and master programmes in Germany, a German *Accreditation Council* was founded in 1999 after an agreement by the Standing Conference of the Ministers of Education and Culture.⁴ The Accreditation Council accredits single accreditation agencies which will then accredit degree courses. Additionally, the Accreditation Council acts as a co-ordinator and critical observer of the work carried out by the accreditation agencies. Accreditation is certain to replace – for the bachelor and master programmes – the traditional framework examination regulations.

2.2 Quality Assessment at Länder level

As I cannot give a detailed report about the situation in 16 *Länder*, I will concentrate on four *Länder* with a large higher education sector who have established advisory bodies or quality agencies: Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen and Nordrhein-Westfalen (NRW). Nordrhein-Westfalen is also an example of the non-recurring work of a "Council of Experts". Since the publication of their "report of experts" for the higher education sector in NRW, other *Länder* have established councils of experts to assess the regional higher education system, e.g. Schleswig-Holstein and Hamburg.

⁴ <http://www.akkreditierungsrat.de>

2.2.1 Bayern: Quality assessment of teaching, research and organizational structure at subject level on behalf of the Council for Science and Research

Legal status and policy context

In Bayern, the evaluation of disciplines by order of the State has been practised for 20 years. This is a widely unknown fact because Bayern communicated with the universities but not with the general public about the recommendations of the *Advisory Board for Research and Higher Education Issues* (Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen) and the reports remained internal. From 1994 on, the subjects Physics, Chemistry, Biology, Electrical Engineering, Romance studies and Philosophy at all Bavarian universities were examined by external committees. At the centre of these evaluations at subject level was the attempt to integrate new international research trends within teaching and the question of what seminal structures are essential for a modern and forward-looking provision of teaching. Consequently, the question that resulted, was with what special orientation vacancies should be filled under the circumstances that a new generation of professors had to be appointed. The recommendations of the committees formed the basis for the future recruitment of professors.

When the *Council for Science and Research* (Rat für Wissenschaft und Forschung) was set up as an advisory body of the Bavarian Minister of Research, Science and Culture in 1998, the structural surveys continued. On the basis of the assessment of the present situation of a certain discipline, the evaluations placed another main focus on the future development of research. The Council also worked on recommendations to ensure a distinguished profile at Bavarian universities and a well-balanced representation of the disciplines in the State under a university-spanning, state-wide perspective. The intention of these quality assessments conducted by the Council is to develop the structures of the disciplines as well as to give them an improved profile in comparison with other universities at home and abroad.

With this emphasis, the *Economic Sciences* were evaluated first. Through this survey, the dialogue with the universities involved continued. Within this process, reform conceptions were worked out. It has to be pointed out that the results differ from the original recommendations made by the Council. In this way, a reorganisation of the Economic Sciences with new impulses for teaching and research was achieved. For instance, the reforms covered the full expansion of business administration (with technical orienta-

tion) at Munich Technical University ⁵ and the new organisation of the Economic Sciences, as well as a new degree course "Philosophy and Economics" at the University of Bayreuth.

These assessments were followed by those for Slavic studies, Indo-European studies, Geo-graphy and Education science. The Council also dealt with Law studies. All recommendations were discussed with the universities and are being implemented step by step.

The strategy of the Bavarian State Government for the future development of the higher education system is directed at the following aims:

- to give the Bavarian higher education institutions an appropriate new profile in view of international competition on the basis of external and internal quality assessment,
- to integrate higher education institutions in a state-wide web of profiles.

Method

One of the last evaluation reports accomplished applies to the degree subject Geography at Bavarian universities. The following remarks refer to this report. The task of the peer group⁶ was to describe the situation of this subject at Bavarian universities

- inside the particular university,
- in a Bavarian and in a German context,
- in an international context,
- with a specific emphasis on the future research tasks of the subject.

In order to fulfil its mandate, the peer group acted on the assumption that the complete research spectrum should be represented at Bavarian universities, that the international development in the branches represented should not only be followed but shaped, that the teaching structures should be adequate and that teacher training should be regarded appropriately .

The evaluation was carried out in accordance with international approved procedures and standards:

⁵ The Council originally recommended a combined study programme business management of Munich Technical University and the University of Munich.

⁶ The members of the peer group are authorised as elected reviewers of the German Research Foundation (DFG).

1. understanding by the peer group about the procedures and the evaluation criteria as well as the predefinition of a set of indicators (parameters),
2. collection of quantitative data and qualitative information of the particular unit (institute, department, subject group, chair ...) covering performance in teaching and research as well as in organisation and management (this was organized by the Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning which acted as a sort of office for the committee),
3. adjustment of the official statistics with the data of the particular unit,
4. visit of the peer group at the universities evaluated, discussions with the representatives (management board (vice-president, deans...), professors, non-professional teaching staff, students),
5. assessment of the performance of the particular units,
6. internal consultation and wording of recommendations for the further structural development of the subject in the context of the particular universities and in a state-wide context.

The *assessment of teaching* is based on the following *indicators*: courses of studies and degrees, number of students, number of degrees, duration of studies, support relations, waiting period for study courses with a restricted number of students (e.g. practical courses and excursions), equipment of libraries, laboratories, computers etc., offer of further training. Further aspects taken into consideration are the profile and range of study courses offered, their relation to vocational practise and participation in international student exchange programmes.

The *assessment of research* is based on quantitative indicators like: the number of publications, research projects and amount of third-party funds (spent), number of invited lectures (presentations), number of dissertations and habilitations, activity as evaluator for scientific institutions, ministries etc., consultants' and experts' reports for applied research, editing of journals and periodicals, function of visiting professor abroad, awards and honors, holding conferences (esp. international symposiums), residence of visiting professors and scholarship-holders from abroad. As important as these quantitative indicators is the qualitative assessment of research performance by the peer group.

A third part of the evaluation refers to the *structure and management* of the department or institute, which is quite often underestimated. In this context I will only mention a few qualitative indicators: internal communication and decision flow, organization and planning of the study courses offered, course guidance and study counselling, international

student exchange, consideration of student concerns, staff affairs and staff management, budget affairs, administration of houses and rooms, organization and support service of libraries, collections, computer pools, laboratories etc., public relations, alumni service.

The final report is sent to the universities for comments. The universities' statements flow into the consultations of the Council for Science and Research. The Council itself recommends following the peer group's recommendations and implementing them or deviating from them for certain reasons.

2.2.2 Niedersachsen: Quality assessment of teaching and research by means of the Central Evaluation and Accreditation Agency and the Scientific Commission

Legal status and policy context

The Central Evaluation and Accreditation Agency Hanover (ZEVA) was set up in 1995 as an institution of all universities and universities of applied science in Niedersachsen. It is maintained by the Rectors' Conference of higher education institutions in Niedersachsen and is funded by the state.⁷ The Ministry for Science and Culture in Niedersachsen attends and monitors the work of the agency as a member of the steering group. ZEVA is the oldest quality assurance agency in Germany. In 2000 an independent department of accreditation was added to ZEVA.

Method

It is ZEVA's task to organise and coordinate an assessment at all universities and universities of applied sciences in Niedersachsen in a university-wide, systematic and periodical way. ZEVA regards itself as a centre of competence, information and consulting. The evaluation procedure is in line with the international standard of internal evaluation, external evaluation and follow up. The coordination of teaching assessments by ZEVA comprises⁸

⁷ A steering group is assigned to ZEVA which governs the evaluation procedure. Altogether the steering group consists of three representatives from universities and universities of applied sciences, one representative from the Ministry for Science and Culture and one expert on international research into higher education. The composition of the steering group should ensure that, on the one hand the specific interests of higher education institutions are guaranteed and that, on the other hand, the interests of the state are appropriately maintained.

⁸ <http://www.zeva.uni-hannover.de>

- informing higher education management boards and departments about the evaluation procedures,
- the appointment of peers by mutual agreement in the subjects concerned⁹, the preparation of the peer group for the evaluation and providing assistance during the procedure,
- accepting the self-evaluation reports of the departments based on a manual,
- the publication of reports and
- assistance in the follow up.

After two years, the departments are asked to give a report on the implementation of results. Since, meanwhile the evaluation agency has existed for about seven years, all subjects have been assessed.

The evaluation procedure organised by ZEVA includes aspects of research. Nevertheless, the assessment of research is the main task of the Scientific Commission of Niedersachsen, an advisory body of the Government of Niedersachsen established in 1999 in consensus with the higher education institutions. The central task of the Scientific Commission is to assess research at all higher education institutions in Niedersachsen in an effective evaluation procedure. Extra-university research institutions are partly included. Moreover, the Scientific Commission decides on special grant applications requested for outstanding research projects¹⁰. The results of the research assessments form the basis of recommendations for the Government. The reports are published. Up to now, evaluation reports for the subjects Chemistry, Biology, History, Construction Engineering, Electrical Engineering, Mechanical Engineering, Architecture, Economical Sciences, Computer Sciences and Teacher Training courses have been published.

ZEVA and the Scientific Commission of Niedersachsen are committed to mutual information and coordination about the time schedule for the assessment of the particular subjects.

⁹ All members of the peer group do not come from Niedersachsen.

¹⁰ Assessment of proposals for research funding from Niedersachsens preliminary funds of the „Volkswagen Foundation“(Niedersächsisches Vorab der Volkswagen-Stiftung) .

2.2.3 Baden-Württemberg: Quality assessment of teaching and research by an Evaluation Agency

Legal status and policy context

In Baden-Württemberg (BW), the Government had decided to introduce a system to review the performance and to enhance the quality of all higher education institutions (universities, universities of applied sciences and teacher training colleges) throughout BW. In August 2000 the Evaluation Agency (Evaluationsagentur Baden-Württemberg, EVALAG) was established. EVALAG is a foundation under the terms of Public Law, endowed by the Government, but set up as a non-governmental body. It started operating in the summer of 2001.

EVALAG consists of a Board of Governors and an Executive Department, the latter carries out the operational business. The Board is an independent body consisting of 10 members: three professors elected by the Council of Vice-chancellors (Rectors) of the universities, two professors elected by the Council of Vice-Chancellors of the universities of applied sciences, one from the teacher training colleges, one member of the Ministry appointed by the Minister of Research and the Arts of BW and three non-voting external experts for quality assurance appointed by the Minister in agreement with the three Councils of Vice-chancellors.

The task of the EVALAG is to organise, coordinate and monitor quality assessment at higher education institutions in BW. Assessments will be carried out regularly (normally every five to eight years) and if specifically requested by institutions of higher education, the Research Council (an advisory board for the further development of the structure and funding of the research system in BW) or the ministry. The purposes of quality assessment are ¹¹:

- to ensure that the public funding provided supports excellent quality education,
- to encourage the improvement of standards and performance in teaching and learning at institutional, faculty, departmental and subject level,
- to provide information for students and the general public on this education by publishing reports,
- to create transparency in the higher education sector by standardised assessments, and
- to provide both higher education institutions and the Government with data for strategic decisions.

¹¹ <http://www.evalag.de>

Method

The main principles of the assessment method are:

- to combine internal and external review procedures,
- regular assessment intervals,
- involvement of students in the process,
- publication of results.

Internal evaluation

Quality assessment is carried out in relation to the subject aims and objectives set by the faculty. They will prepare a self-assessment on the subject, reporting on classroom/seminar/laboratory situations, organisation of student assessment and examinations, students' work and achievements, the curriculum and how it relates to examination requirements, staff and staff development, the situation of female students/researchers, the application of resources (library, information technology, equipment), and student support and guidance.

External evaluation

A two-day assessment visit follows, carried out by a panel of at least four academic peers¹² (including one not representing the subject) who are generally drawn from higher education institutions in Germany, but from outside BW. They are supplemented by one peer with an industry/business/professional background. Each panel will examine the situation found against the information provided in the self-report. They then give an overall judgement and prepare an assessors' report from their findings.

In 2001, three assessments across different categories of higher education institutions were carried out. For organisational and logistic reasons (time of the evaluation procedures, different types of higher education institutions) the subjects Architecture, Geography and Social Studies were evaluated first. After a subject has been assessed the evaluation agency will publish final reports on individual institutions as well as subject reviews, enabling comparisons of a subject's performance to be made.

¹² Appointed by the Board of Governors on the basis of proposals of the higher education institutions regarded in the evaluation and scientific research associations (wissenschaftliche Fachgesellschaften).

The university-wide assessments will be continued with the subjects Business Administration, Educational Science and Process Engineering. Furthermore, it is intended to assess teacher training courses in the subjects Physics, Chemistry and Biology at the teacher training colleges.

2.2.4 Nordrhein-Westfalen: Quality pact and Council of Experts

Legal status and policy context

In Nordrhein-Westfalen (NRW), a Council of Experts was assigned to assess universities and universities of applied science on the basis of the quality pact between the higher education institutions and the Ministry for Schools, Science and Research in NRW signed in 1999. The basis of the quality pact made between higher education institutions and the ministry were the following agreements:

- a reduction of 2000 jobs at universities and universities of applied science within 10 years,
- the promise of planning reliability and stability of funds for staff and materials (equipment) on the basis of the 1999 budget,
- establishment of a new supplementary fund for innovations in teaching and research which all universities could benefit from. The innovation fund is financed by the savings made from cutting 1000 jobs,
- requirements for the Evaluation Committee were the guarantee of locations for all higher education institutions and the expansion of universities of applied science.

It was the official task of the Council of Experts to assess the 27 higher education institutions in NRW by way of a cross section survey and to give recommendations for their further structural development. In terms of an overall planning of the higher education sector in NRW, it should conduct the overall planning of the higher education institutions to work towards regional coordination and cooperation.

Method

The evaluation procedure consists of the following main elements: Each higher education institution and each faculty was asked to provide information and various data (including performance indicators, number of graduates, duration of studies, success rates, third party funds) about their starting position and their overall planning based on a structural pattern. After analysing the information, visiting committees visited the universities and universities of applied sciences. Thereafter, a report was formulated. The Council of Experts agreed to draft recommendations for all higher education institutions

based on the reports made by the visiting committees. In connection with this overall view the following aspects were considered¹³:

- development of subject groups and selected subjects in NRW
- structures, capacities and locations of teacher-training institutions
- cooperation and concentration
- further structure of study courses and degrees
- internationalization of higher education institutions
- life-long learning
- multimedia in teaching, open university and open university lessons
- development of comprehensive universities
- development of universities of applied science
- quality management and quality assurance
- gender studies and the promotion of women

To implement further recommendations, the ministry intends to conclude target agreements with the higher education institutions.

Important results drawn from the report, which are being implemented at present, are the merger of the universities of Duisburg and Essen, the closing of the teacher training department at the University of Bonn and the reduction of departments and concentration of research areas at the University of Wuppertal.

Self-evaluation of universities and universities of applied science in NRW

To support the self-evaluation of higher education institutions in NRW, two administration offices "Evaluation of Universities" and "Evaluation of Universities of Applied Science" had been established by the two Rectors' Conferences in 1996 and 1997. The target of these administrative offices is to support higher education institutions in NRW in using evaluation methods as instruments for self-controlled quality assurance and improvement. The administrative offices see themselves as service institutions for higher education institutions in NRW. Their principal tasks are

- to provide advice to higher education institutions on the need for information demand, questionnaires, guidelines and implementation of evaluation procedures,

¹³ Profilbildung im Dialog. Hochschulland NRW im Aufbruch. Bericht des Expertenrates im Rahmen des Qualitätspakts zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2001.

- to offer personal support with the coordination und organization of evaluation procedures,
- to organise meetings and panels to exchange information about quality assessment and evaluation procedures.

3 Internal approaches to quality assessment in German universities

Evaluation of courses and teaching reports

Apart from methods of internal and external evaluation, various procedures to assess the quality of teaching and courses of studies were developed throughout the nineties: the evaluation of courses, teaching reports, surveys of students and graduates. The main objective of the *evaluation of courses* is to provide the lecturers with information about their courses from the students' point of view and to inform them about positive aspects and possible improvements to be made.

Moreover, the *Länder* have introduced so-called regular *teaching reports* to be prepared by the university departments to provide a common information base at faculty level. The teaching report is a pre-evaluation element of a faculty's quality assessment. It comprises a continuing internal reporting system containing basic data and performance indicators.

HRK Quality Assurance Project:

The Quality Assurance Project (Projekt Q) was established by the German Rectors' Conference (Hochschulrektorenkonferenz – HRK) in 1998 as a central platform to increase the exchange of information and experiences in quality improvement measures in the German higher education system. The main task of the project is to ensure and develop common standards of evaluation at the national level, to boost communication and co-operation between evaluation agencies, higher education institutions, peers and staff involved and to provide information to those who are going to introduce systematic evaluation procedures.

There are some other institutions on the national scale who are active in the field of quality assessment and which help to implement quality enhancement procedures upon request of a single university or faculty. The procedures employed by the following institutions differ to some extent from the common standard of peer review:

- Higher Education Information System Ltd. (Hochschul-Informations-System – HIS GmbH) Hannover
- Centre of Higher Education Development (Centrum für Hochschulentwicklung – CHE) Gütersloh
- Interdisciplinary Centre for Research and Development in Higher Education (Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik – IZHD), University of Bielefeld

For instance, the IZHD uses an evaluation model which is characterised as organisation consulting. The evaluation refers to a department as a whole (not to single study courses) and is carried out in a cooperative procedure with the department. The evaluators are independent higher education researchers who adopt methods of empirical social research. The evaluation procedure is completed by a comprehensive report to the department. The objective of this report is not to make a final judgement but to reach conclusions and to draft plans related to the faculty's own concepts and objectives.

Approaches using other methods

Quality assessment has close links to other important issues in higher education development, such as long-term strategic planning, performance-related resource allocation, management restructuring, target agreements, controlling and ranking. Approaches using business administration methods comprise easing the traditional cameralist system and introducing cost accounting, which makes financial monitoring easier for higher education institutions.

A high level of transparency in the allocation of funding is vital for increasing the performance and competitiveness of universities. Data warehouse systems can provide this information if provided as an adequate tool. In Bayern, a computer based Decision Support System (CEUS) is being developed for Bavarian universities by the Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning in cooperation with the Department for System Development and Database Engineering at the University of Bamberg. The objective of CEUS is to supply relevant up-to-date information to support planning and decision-making. The users of CEUS are administrators in Bavarian universities as well as decision and policy makers. In addition, CEUS offers information to the public in order to support and improve university PR. The system was first developed as a prototype at Munich Technical University and the University of Bamberg. After completion, it will be implemented step by step at all Bavarian universities.

4 Conclusions

To go back to the objectives of this paper, a general survey of the institutions and procedures of quality assessment in the German higher education system has been given at national level and at the level of four typical *Länder*. Everywhere, quality assessment responds to a political call for action. The development of quality assessment is not only connected to the expansion of the higher education sector, but also to the limited amount of public resources provided for it and to the demands of internationalisation and international competition. What conclusions can be drawn from these developments? And what analogies and differences arise if the "German system" is looked at from an international point of view?

- Universities have got *used to quality assurance procedures*. One important effect of quality assurance is that departments have to become clear about their needs regarding their *priorities* and their future development. They have to clarify which international trends they want to follow.
- The fact that universities are state institutions financed and governed by the *Länder*, has led to *competitive federalism*. Universities feel obliged to introduce quality assessment in order to enhance the quality of their institutions in a highly competitive global market for teaching and research.
- Quality assessment is expected to *highlight the particular strengths and weaknesses* of the evaluated department as well as standards and aims to be met. It should lead to a better self-awareness of the overall performance of the department under review.
- In Germany, universities and *Länder* governments are convinced that a close *correlation between university budgets and research or teaching performance* as is the case in some other states (e.g. UK) is *neither workable nor desirable* for different reasons.
 - With reference to teaching, universities have to maintain subjects that generally do not operate at full capacity at present (e.g. Engineering Sciences, Physics, Chemistry) with regard to further demand. This also refers to the "smaller" humanities subjects.
 - With reference to research, disciplinary differences and cultures should be taken into account in quality management. Tasks, objectives and perspectives vary considerably between different disciplines. In addition, there is a growing trend towards multi-disciplinary research between neighbouring fields. Therefore, the structure of the evaluation procedure can bias the results of the assessment if it is fixed too rigidly.

- Common to all evaluation procedures is *the peer review system*. The bottom-up-system of the German Research Foundation operating with elected peers is accepted by all researchers in Germany as being indispensable, even under increasingly competitive conditions. Most quality assessments appoint peers from outside the Land. This helps to avoid the risk that recommendations are reduced while they are discussed with the universities concerned.

Länder-specific differences generally relate to the federal system:

- The *institutional connection* of the quality assessment procedures carried out in German institutions of higher education varies. Type of institutionalization (quality agency – advisory body of the government or minister – committee of experts), permanent or non-permanent work, contracting authority and proximity to the policy maker are diverse.
- The extension of *the assignment and the comprehensiveness of the evaluation system* varies. Some place the main focus on teaching (Niedersachsen, ZEVA), others comprise *teaching, research and organizational structure* (Bayern). According to the German tradition of the unity of teaching and research a two-tier evaluation of teaching and research by two separate bodies as is the case in Niedersachsen is not considered suitable by many researchers and peers. There is a strong belief that the evaluations must include all elements to produce proper results. In this respect, the Bavarian system can be considered to provide a good standard.

References

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.): (Landeshochschulentwicklungsplanung für den Freistaat Bayern. München 2001

Brennan, John; Shah, Tarla: Managing quality in higher education. An international perspective on institutional assessment and change. Ballmoor u.a.: Society for Research into Higher education u.a. 2000

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Bonn 1998. (Beiträge zur Hochschulpolitik 1998, 6)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Evaluation: State of the art report on quality assessment and quality development in German universities. Bonn 1998. (Dokumente & Informationen 1998, 1)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Quality assessment and quality development in German universities with particular reference to the assessment of teaching. Bonn 2000. (Dokumente & Informationen 2000, 1)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Voneinander lernen. Hochschulübergreifende Qualitätssicherung in Netzwerken und Verbänden. Bonn 2000. (Beiträge zur Hochschulpolitik 2000, 7)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Bonn 2000. (Dokumente & Informationen 2000, 2)

Organisation of Economic Co-operations and Development (Hrsg.): Quality and internationalisation in higher education. Paris 1999

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Governance and Functioning of British Universities

Dominik Risser

The German Further Education Bill passed in the spring of 1998, should force the German higher education system towards a more market-orientated approach. A decade ago the British university system underwent similar changes in governance and functioning. The legislative changes in particular, which have taken place in Britain since the mid 1980s, have a major impact on the functioning of the higher education system. The most radical legislative changes can be found in the Further and Higher Education Act (1992), which awards university status to polytechnics and implements Funding Councils. These Councils fund all higher education institutions in Britain by the same regulations, which is referred to as a unitary system, and have a quality assurance role. The funding, which is formula-based, and the quality assessments heavily influence the functioning of the university system. The objective of this paper is to describe the governance and functioning of the British university system today, including the changes which the system has undergone.

1 Introduction

Higher education institutions, such as universities and colleges, should create new knowledge through research and/or advanced training and serve as an agent for its transfer, adaptation and dissemination. These institutions are mainly responsible for training a country's professional personnel, including the managers, scientists, engineers and technicians who participate in the development, adaptation and diffusion of innovations in the economy. One should also remember the social role of higher education. In most countries, higher education forges national identity and offers a forum for pluralistic debates.

The growth rate of public expenditure on higher education institutions is less than the growth rate of enrolments in higher education throughout the world. The continuing rise in student numbers and the increasing competition for scarce public funds, caused by adverse macroeconomic conditions, lead more or less automatically, according to the World Bank's views, to a crisis in the sector. Though the crisis may appear more dramatic in developing countries than in industrial countries, it is not only caused by the squeeze

on resource availability, but also by inefficient resource utilisation within the higher education institutions. Many countries are destined to enter the twenty-first century without being prepared sufficiently to compete in the global economy, where growth will be based ever more heavily on technical and scientific knowledge provided by the higher education institutions.¹ This paper will not consider the macroeconomic context, i.e. the effects of investments in higher education, which are investments in human capital, on the economic growth. *Lith* criticised the respective German research concentration on these matters.² The paper will follow his suggestion to emphasise the governance and rules in the education sector.

Some regard the German system as being in a crisis. They argue that this is due to the fact that university funding has remained static for the last twenty years, while the number of students has doubled.³ It is said that the crisis becomes obvious considering

*"ultra-long periods of study, overflowing lecture theatres, inadequate contact between teachers and taught as well as between researchers and industry, and a lack of compatibility between German and international qualifications."*⁴

The German university system is traditionally heavily influenced by politicians and bureaucrats through laws and decrees. It is more a state system than a market system. The German Further Education Bill passed in the spring of 1998 should force the German higher education system towards a more market-orientated approach. One could gain the impression that *"Germany's cosy university life"*⁵ will end. A decade ago, the British university system underwent similar changes in governance, administration and functioning.

The objective of this paper is to describe the governance and functioning of the British university system today, including the changes which the system has undergone. It will be influenced by research carried out by the author at Aston University and especially, Aston Business School. The objective of this paper is not to be a comparison of the German and British university systems, rather the British should be seen from a German

¹ Cf. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: Higher Education: The Lesson of Experience, 1994, pp. 15–25.

² Cf. *Lith, Ulrich van*: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs: Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, 1985, S. 3.

³ Cf. *Karacs, Imre*: Shake-up ends Germany's cosy university life. In: *The Independent*, 14.02.98, p. 9.

⁴ N.N.: German slouches beware. In: *The Economist*, 23.08.97, p. 29.

⁵ Cf. *Karacs, Imre*: Shake-up ends Germany's cosy university life. In: *The Independent*, 14.02.98, p. 9.

perspective, which is the author's, as offering one way to implement changes and to learn from the British experience in this respect.

1.1 Higher Education in Britain

To prepare the British higher education institutions for the demands of the twenty-first century, momentous changes have taken place in this particular sector since the mid 1980s. A great deal of legislative change has taken place since those days. Some of these still have a very strong impact on the sector. In 1988, the Education Reform Act, followed by the White Paper (1991), aimed to increase the efficiency within the sector and to apply external measures of quality. Even more radical legislative changes can be found in the Further and Higher Education Act (1992) implementing Higher Education Funding Councils (HEFCs) for England, Wales, Scotland and Northern Ireland, funding all higher education institutions in those countries, including a quality assurance role. As a result of this act, polytechnics and colleges were allowed to apply for designation as universities. Britain incorporated critically necessary reforms in the sector of higher education to cope with the needs of the twenty-first century.

Today, a considerable portion of over 30 per cent of an age cohort (18 year olds) gain entry for a degree, whereas in the early sixties under 8 per cent did so. In those days just over 100,000 students went to British universities, whereas in 1994/95 well over one million are enrolled (see figure 1). Nowadays, students enter universities with an enormous diversity of qualifications, from mature students returning, who missed out on their schooling, to eighteen-year-olds with maximum points at A-level. Not only the students' entry qualifications but also the universities entry policies are diverse. One can find universities which have an open entry policy, making it possible for almost everybody to study for a degree, while in others, maximum points at A-level do not ensure access. Universities are free to select their students from the applicants.

An enormous variety of continually developing courses are currently offered by universities. What these different courses have in common is that they are modularised so that, in *Webster's* view, they can be provided at the lowest cost. Students can mix and match these courses in a bewildering range of combinations to build up their credits. Despite the differences between universities, it is always assured, particularly from within the system, that all degree programmes are of much the same standard.⁶

⁶ Cf. Webster, Frank: What are our Universities for? In: *Political Quarterly*, Vol. 69, No. 3, 1998, p. 234.

The British higher education sector gained wide public interest in July 1997 with the publication of the Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education chaired by Sir Ron Dearing (Dearing Report). The media attention concentrated on the introduction of student tuition fees in British universities, which was a small component of the report outlining the future development of the higher education sector.⁷ In 2002/03 students in full-time higher education had to contribute a tuition fee of up to £1,100 per year. The exact amount depends on the student's, the student's parents' or the spouse's income; the remainder will be paid by the students' Local Education Authority.⁸

Figure 1: Institutions and Students in the United Kingdom in Course 1994/95

	England	Wales	Scotland	Northern Ireland	United Kingdom
Full-time UK domiciled students	770,372	54,511	106,231	21,896	953,010
Part-time UK domiciled students	399,103	16,337	25,762	9,388	450,590
Full-time overseas domiciled students	132,707	9,277	16,915	4,814	163,713
Σ students	1,302,182	80,125	148,908	36,098	1,567,313
Number of universities	144	14	22	2	182
Average number of students per university	7,657	5,140	6,183	15,702	7,374
Note: In this calculation each part-time student has been counted as 0.5. UK domiciled students are those normally resident in the UK, including those living in the Channel Islands and Isle of Man.					
Source: Cf. HESA (Higher Education Statistics Agency): Students in Higher Education Institutions, 1994/95, pp. 84–93. Own calculations.					

In 1994/95, higher education in Britain was provided by 182 higher education institutions, as can be seen from figure 1. Not all of these institutions were formal universities, but rather further education institutions, colleges etc., like Bath College of Higher Education, for instance, which might be confusing at first sight. The naming of the institutions will be ignored, not being the major interest of the paper. The paper will refer to them as universities or higher education institutions.

⁷ Cf. Aston University: Annual Review 1997, p. 3.

⁸ Cf. Aston University: Undergraduate Prospectus, 2002, p. 147.

The universities were distributed throughout Britain as follows: England had 144, Wales 14, Scotland 22 and Northern Ireland had 2 universities in 1994/95. Universities in Britain range in size from 4,000 students (University of Abertay Dundee, Scotland) to 28,000 students (Manchester Metropolitan University, England).⁹

As shown in figure 1, regional disparities can be found in the distribution of students to universities. In 1994/95 the average number of students per university in Britain was 7,374. The English universities were slightly above this nationwide average, whereas Welsh and Scottish universities were significantly below it. Northern Ireland seems to have the largest universities with an average of more than 15,000 students in each. It has to be noted, however, that at that time, Northern Ireland had only two universities, namely Queen's University, Belfast and University of Ulster. This fact could be seen as the explanation for the concentration of students in Northern Ireland. *Bland's* general rule is that a university with 20,000 students is considered small. Compared with international standards, almost all British universities were, according to *Bland*, pathetically small. Great economies of scale can be achieved by large sized universities, although there are obvious social disadvantages in large size.¹⁰ That becomes obvious considering, for example, that the overhead per capita for a library stock decreases with the number of students, making it easier for large universities to have appropriate library stocks than for small universities. It might, however, be daunting for an eighteen-year-old student to cope with a confusing system of a large university, which has to be seen as a social disadvantage of size.

1.2 The Work of the Higher Education Funding Council of England

A regional aspect can be found in the funding of higher education in the United Kingdom. There are four public institutions, the Higher Education Funding Council of England (HEFCE), the Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC), the Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW) and the Northern Ireland Higher Education Council (NIHEC)¹¹, which allocate funds to the universities providing higher education in

⁹ Cf. HEFCE: Higher Education in the United Kingdom, January 1999/02, p. 3.

¹⁰ Cf. Bland, David E.: Managing Higher Education, 1990, pp. 3–4.

¹¹ Note that some authors speak of only three public funding bodies. They do not consider the NIHEC as being independent because of its links to the HEFCE. Cf. Barry, Benjamin: Financial Management. In: Warner, David/Palfreyman, David (editors): Higher Education Management. The Key Elements, 1996, p. 67.

the United Kingdom. Moreover the HEFCE and the NIHEC provide advisory services to the Department of Education Northern Ireland (DENI).¹² There are particularly close links between these public Funding Councils, in order to achieve homogeneous conditions and to run joint projects within the university sector. Nevertheless, the Councils try to promote the interests of higher education more effectively by taking an active regional role. The following paragraphs concentrate on the work of the HEFCE and will not consider the other Funding Councils, as the paper's research is done in the sphere of influence of the HEFCE at Aston University. Besides, the work of the HEFCE is similar to the work done by the other Funding Councils.

*"The HEFCE distributes public money for teaching and research in universities and colleges. In doing so, it aims to promote high quality education and research, within a financially healthy sector."*¹³

The HEFCE defines its objective as:

*"Working in partnership, we promote and fund high-quality, cost effective teaching and research, meeting the diverse needs of students, the economy and society."*¹⁴

The evolution of the British higher education system in the past two decades is characterised by two trends: massification and marketization. The first involves an expansion of the system, an increasing variety and a growing size of institutions. This massification can be seen as one reason why public expenditure for higher education is under squeeze. The way in which the HEFCE allocates scarce resources to the universities will be in the centre of the paper's attention.

Marketization refers to the development of a more competitive environment within the market for higher education. The HEFCE and other agencies have developed strategic policies to build a "market" culture resource allocation system designed to create quasi-markets in the higher education sector. At the institutional level, competitive values have been incorporated and competitive behaviour has been stimulated between, and within, universities. This reflects the wider marketization of public policy,¹⁵ which be-

¹² Cf. HEFCE: Higher Education in the United Kingdom, January 1999/02, p. 5.

¹³ Cf. HEFCE: About the HEFCE. An Introduction to the Work of the Higher Education Council England, April 98/16, p. 1.

¹⁴ HEFCE: Annual Report, 1997/98, p. 0.

¹⁵ Cf. Bargh, Catherine/Scott, Peter/Smith, David: Governing Universities. Changing the Culture? 1996, p. 14.

came a political guideline in the past two decades. Although the HEFCE is a non-governmental public body and not part of the Department for Education and Employment, it works within the broad policy guidelines set by the Secretary of State and the government. These governmental policy guidelines require that universities should supply what the public, industry and commerce want from them at market prices. In other words, the government wants the universities to supply high quality teaching and research in a type of competitive market environment. There are two main reasons why the government wants to change attitudes within the public sector, of which universities are part. First, individuals and institutions making up the university sector should participate in and enter into the "enterprise culture". This argument is put forward by ministers and their advisers, who believe it is good for everyone, including people working in higher education, to learn to live with market forces. The second reason is the government's wish to reduce the growth of public spending to the lowest possible amount of expenditure each year. Universities, as recipients of public funds, should use them as effectively and efficiently as possible.¹⁶

2 Related Funds

When considering the funding of higher education, three key problems come to mind: how to raise the money, how to allocate it to institutions and how institutions should allocate it internally.¹⁷ The first problem deals with the different sources of funds, from where universities receive their money, which will be discussed later. The second problem considers the work of the HEFCE allocating public resources to universities as mentioned before. The last problem, the ways in which institutions allocate resources internally, will not be discussed in this paper, though it is worth mentioning that universities are free to allocate their grants internally as they wish, which might be seen as one of the few safeguards against the encroachment of the government into university affairs.

Nevertheless, the government, represented by the HEFCE, influences the university sector with its funding regulations. These regulations are set up by the government to make sure that universities achieve the government's objective by supplying high quality education and research, within a financially healthy sector. To ensure this, the HEFCE has built a penalty-reward system in which the universities, as decision makers, are free

¹⁶ Cf. Bland, David E.: *Managing Higher Education*, 1990, p. 2.

¹⁷ Cf. Pratt, John: *Funding Higher Education: The Tyranny of Transparency*. In: *Higher Education Review*, Vol. 29, No. 1, 1996, p. 3–4.

to choose between different sets of options. Universities, which fulfil the given regulations, are rewarded either with additional funds, or by no deductions taken from their public funds. On the other hand, universities, which do not fulfil the given regulations, suffer from funding cuts, or do not receive an increase in their public funding, this being the penalty for not achieving the government's objectives. It has to be seen that each university's objective is to maximise public funding, subject to the constraints set by the given regulations. The aim of the following section is to describe the penalty-reward system, under which the HEFCE allocates funds to universities. These funds relate to universities' teaching as well as research activities, and will, therefore, be examined separately.

2.1 Teaching-related Funds

The HEFCEs' teaching funding method is basically a core plus margin approach. Core funding is the part of an institution's grant for teaching that is carried forward from one year to the next. It accounts for a very high percentage of teaching funds, thus providing financial stability, in return for which the institution is required to maintain the number of home/EU student enrolments. Marginal funds are distributed on a competitive basis to provide for additional student numbers, the development of infrastructure and support specific initiatives in teaching.¹⁸ The bulk of institutions' teaching funds (and student numbers) are based on the previous year's allocation, which gives the universities some stability in the area of teaching. The universities need this stability, as it would be inefficient to adapt. If they lost a certain amount of teaching funds in a certain year, the university would not be able to maintain the teaching standards for students currently studying. On the other hand, due to the stability in teaching funds, historic funding disparities are maintained,¹⁹ although the HEFCEs' funds for teaching are distributed by applying the principle that similar activities are funded at similar rates, to avoid efficient institutions subsidising inefficient ones.

To achieve high-quality and cost-effective teaching the HEFCE allocates teaching funds to universities by considering quantity and quality aspects. The quantity aspect takes universities' number of students in different subjects and price bands into account,

¹⁸ Cf. Sandbach, John/Thomas, Harold: Sources of Funds and Resource Allocation. In: Warner, David/Palfreyman, David (editors): Higher Education Management. The Key Elements, 1996, p. 50.

¹⁹ Cf. Pratt, John: Funding Higher Education: The Tyranny of Transparency. In: Higher Education Review, Vol. 29, No. 1, 1996, p. 4.

whereas subject reviews (formerly quality assessments) assure universities' teaching quality. Both aspects will be examined separately.

2.1.1 Subjects and Price Bands

Universities receive, for their teaching activities, HEFCE grants and student fees.²⁰ Tuition fees cover about a quarter of the average cost of tuition. Universities are free to set tuition fees for overseas students. HEFCE grants are formula-based referring to on the quantity of teaching. The quantity of teaching carried out by a university is determined by the number of students taught, subject-related factors, student-related factors and institution-related factors. University students are assigned to the respective subject they study. The purpose of this classification is to determine the relative cost of teaching different subjects referred to as price bands. A student taught in, for example, Management & Business requires fewer resources from a university than one in Clinical Dentistry, according to the HEFCE. Another factor taken into account is the student-related one. Teaching non-traditional students, for example, part-time students or mature students, attracts a premium, because these students require extra resources of a university compared to traditional students. The latter is done by the HEFCE to give universities an incentive to enrol students from non-traditional backgrounds in their courses. Finally institutional factors are considered. Some universities are identified by the HEFCE as having higher costs of teaching, which is due to the fact that these universities are highly specialised in a subject area, operate in London or have costly pension schemes.

Of major interest, however, is the fact that the actual resources, which a university achieves for its teaching, is compared with the standard resources of the previous year, while the actual resources can be as much as 5 percent above or below the standard resources of the previous year, which is referred to as the tolerance band. Within this tolerance band, it is up to the university to adjust the number of students without actually losing grants. If the variation is greater than the tolerance band, the HEFCE will adjust the funding level or the student numbers over a period to enable the affected university to manage the changes.

²⁰ Cf. HEFCE: Funding Higher Education in England: How the HEFCE allocates its funds, November 1998/67, p. 6.

2.1.2 Subject Review

The HEFCE has to ensure the quality of education in the universities which it funds. For this purpose the HEFCE has a contract with the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) to conduct subject assessments on its behalf. In 1997, the QAA was set up especially for these subject assessments,²¹ which are nowadays called subject reviews. The review method is based on the institutions' self-assessment documents, in which the university departments describe, evaluate and substantiate their educational provision. These documents provide pointers to the assessors, who are nowadays called subject reviewers, to follow up on their visits, which are part of the rolling programme of subject review. The training of the subject reviewers is conducted by the Universities' and College Staff Development Agency (UCoSDA) to develop skills for specific aspects of the subject reviewers' role and work. Most of the reviewers are academic staff and possess an academic background in the subject they assess. In order to clarify this, the following example should be considered. A lecturer from the Business Department of University A, trained by the UCoSDA will assess, as a subject reviewer, the Business Department of University B, whereas a lecturer from the Business Department of University B, trained by the UCoSDA will assess the Business Department of University C. This sequence could be extended in any way. Fundamentally, the review method is characterised by peer review. A group of reviewers, led by a review chairperson, is mainly responsible for gathering evidence and making judgements on the quality of education provided in the reviewed subject.²² For this evaluation, the reviewers apply three sources of evidence, referred to as the triangle of evidence, which are documentary evidence, observation and discussion within the team of reviewers.

There are six aspects of provision in the subject review:

(a) Curriculum Design, Content and Organisation

This aspect covers the "what" of the educational provision. The reviewers are, for instance, interested in whether the curriculum matches with the aims and the objectives stated in the department's self-assessment documents.

²¹ Cf. <http://www.hefce.ac.uk/learning/quality/quality.htm>, 16.11.98.

²² Cf. The Quality Assurance Agency for Higher Education: Subject Review Handbook, October 1998 to September 2000, Reference No: QAA 1/97, 1997, p. 7.

(b) Teaching, Learning and Assessment

In this aspect, one finds the classroom observations. Besides the enthusiasm, care and dedication of the staff, the students' preparation and attendance is reviewed as well.

(c) Students' Progression and Achievement

The evidence of this aspect is of a statistical or quantitative nature. Reviewers expect universities to have data about their students' progression and achievement to answer all the questions that are likely to arise. Some of the questions might be, for example, about students' completion rates, progression of students to employment, level of stakeholder satisfaction etc. Reviewers expect universities, for example, to explain why a student does not complete a programme, or takes longer than normal to complete it.

(d) Student Support and Guidance

Universities are expected to provide both academic and pastoral help for their students. This includes support for students off-campus, in such activities as field studies, work experience and studying abroad, as well as support provided by central services such as careers, welfare groups, health and counselling. This aspect assumes that the educational process, and especially higher education, involves the whole personality of a student.

(e) Learning Resources

Learning Resources are, for example, textbooks and the library, which are nowadays supplemented with information technology, audio-visual and multimedia resources. The Learning Resources aspect considers the extent to which appropriate resources are available and effectively used to support the students' learning. Staff are seen as another important learning resource. Issues concerning staff emerge in three aspects. The first aspect is the matching of staff expertise to the curriculum. The second aspect is staff-student ratios, while the third is staff profile and deployment.

(f) Quality Assurance and Enhancement

This aspect considers all mechanisms for assuring and enhancing the quality of the entire educational provision. Universities are questioned by the subject reviewers as to how they know they can achieve their objectives at every level – programme, course, session – of the educational provision. Furthermore, how universities respond to the outcomes of their quality assurance mechanisms is important, in order to improve their educational provision.²³

²³ Cf. Cox, Bill/Ingleby, Amanda: *Practical Points for Quality Assessment*, 1997, pp. 55–128.

The team of subject reviewers grades each of the six aspects of provision during their three-day visit. The aspects are graded on a four-point assessment scale, from 1 to 4 in ascending order of merit. If all aspects are graded 2 or better, the quality of the education is approved. The university must take action to remedy shortcomings as a condition of further future funding, if any aspect is graded 1, unsatisfactory. If the university is not able to improve the position within 12 months, core funding and student places for that subject will be withdrawn. The overall summarising judgement is derived from each aspect's grade, while each aspect has equal weight.

The HEFCE wishes to have the outcomes of assessment visits in a form which can be used to decide on funding allocations. The outcomes of the subject review are grades for each of the aspects, comments identifying good practice and areas for improvement. This is published by the QAA in available reports.²⁴ As yet, there is no immediate link between the latter and the allocation of funds. One might comment that there is no real incentive for universities to carry out teaching practices well. Universities graded 2 to 4 do not get any extra funds and universities whose teaching is not approved by the subject reviewers are allowed 12 months in which to remedy the shortcomings. This supports the statement that the funding arrangements in the area of teaching give financial stability to the universities. The allocation of funds for teaching depends predominantly on the quantity rather than the quality of teaching done by the universities.

2.2 Research-related Funds

Public sources for research are the HEFCE and the six Research Councils. This is referred to as a dual support system. The Research Councils provide for direct project costs plus a fixed percentage to cover indirect costs. In addition to that the HEFCE contributes to the basic structure needed for research. This includes the salaries of permanent academic staff, and the costs of premises and central computing. In 1998/99, the HEFCE distributed £ 829 million to research, whereas the vast majority of this amount was allocated to quality-related research, taking the ratings of the Research Assessment Exercise (RAE) into account. The allocation of these funds is formula-based and will be the core interest of the following analysis. Basically, this grant is allocated to universities and colleges according to their quality and volume of research work. The HEFCE takes the following into account:

²⁴ The interested reader may visit the web page: <http://www.qaa.ac.uk/revreps/subjrev/intro.htm>.

- the relative costs of different subjects, and the volume of research activity in each institution
- the quality and quantity of research done by each department, which is submitted to the RAE²⁵

Many of the public research funds are based on quality ratings produced by the RAE covering universities in the United Kingdom. The first RAE was carried out by the University Grant Committee (UGC) in 1986. It covered the research funding for the university departments in the three years from 1986/87 to 1989/90. However, this first RAE was criticised for not making the basic criteria for assessment clear, for favouring larger departments and adopting different standards for different subjects. The second RAE was carried out by the UGC in 1989. It covered the research funding for the year 1990/91. This exercise emphasised the numerical totals of publications for all academic and research staff of each university. Although this exercise tried to avoid the mistakes made in the first RAE, the criticisms were the same.

In 1992, the third RAE took place, determining the research grants for four years from 1993/94 to 1996/97. This exercise differed from the previous ones by including the former polytechnics and a small number of other higher education institutions, which had been awarded university status. It was the first time that the so called "new" universities (mainly former polytechnics) had to compete for research funds on an equal footing with the "old" universities. Research in new universities tended to be focused on a small number of staff, whereas research in the old universities used to involve the vast majority of the staff. All universities were asked to only identify the staff actively engaged in research. Up to two publications and two other forms of public output by the active researchers were in the centre of the assessment.

The total cost of this exercise was £13.5 million, including 77,100 working days. This represented less than 0.5 percent of the advised £650 million per annum over the following four years.

Again the RAE attracted criticism, because the average rating for the old universities spanned the range from 2.94 to 4.82 with an average of 3.76 on a rating scale from 1 to 5, whereas a rating of 5 received four times as much funding as an assessment rat-

²⁵ Cf. HEFCE: About the HEFCE. An Introduction to the Work of the Higher Education Council for England, April 98/16, p. 3.

ing of 2. There was no allocation of research funds to those with a rating of 1. The range for the new universities was from 1.36 to 2.36 with an average of 1.96. This led to a concentration of research funds within the old universities sector.²⁶

The RAE, from 1996, informed and will inform on funding decisions until 2001-02. The exercise followed an approach broadly similar to that of 1992. Universities had to provide data on staff and on publications and other forms of assessable outputs on the census date 31 March 1996. The RAE set the incentive to the academics to increase the amount of published output in order to increase the research funds allocated to their institutions. Evidence could be found that academics published more frequently and segmented work in multiple publications. To counteract this tendency, as it must be seen as dysfunctional, institutions had to list four works published for each member of research staff during the period from 1 January 1992 to 31 March 1996. With the latter regulation, the RAE shifted its emphasis from output to quality.²⁷ The following analysis will be based on the RAE conducted in 2001 to inform research funding decisions from 2002/03 onwards. It was similar to the RAE in 1996.

2.2.1 Volume Measures

The volume of research in each unit of assessment is calculated, on the one hand, to determine total funding for each subject area and, on the other hand, to distribute the subject area's total funding between the units of assessment.

The HEFCE divides all academic subjects into 69 subject areas. To determine what amount of the quality-related research fund will be allocated to each subject area, the volume of research in each area has to be ascertained. For this purpose all units of assessment are assigned to one of the 69 subject areas.²⁸

Business & Management, for example, is assigned to price band A with a cost weighting 1.0 and Clinical Dentistry is assigned to price band C with a cost weighting 1.7. The volume of research done in each of the 69 subject areas is determined mainly by the number of active research staff working within each one. By multiplying the subject

²⁶ Cf. Ball, Derrick F.: Quality measurement as a basis for resource allocation: Research assessment exercises in United Kingdom universities. In: *R&D Management*, 03/1997, pp. 281-282.

²⁷ Cf. *Ibid*, pp. 284-285.

²⁸ Cf. http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/4_01/, 25.07.2002

area's cost weighting with the volume of research done in it, the subject area's relative share of the total research funds is determined.

2.2.2 Assessing Quality

As already mentioned, the determination of the research volume in each subject area is not only for the purpose of allocating the total funds to the 69 subject areas, but also to distribute the funds within the subject areas to the units of assessment. This distribution of the 69 subject totals between the institutions is proportional to the volume multiplied by the quality of research in the subject for each unit of assessment. The quality of the unit is assessed by peer review in a RAE conducted every four or five years, as described above. For the RAE, the units of assessment have to submit the research output, which can be publications, products or even artistic performances, of their research staff selected for the assessment in the RAE. Each submission is judged against standards of national and international excellence on a seven-point scale, from 1 at the bottom through 2, 3b, 3a, 4, and 5, to 5* (five star) at the top.²⁹ These ratings are converted into funding weights, which are multiplied with the volume of research done in each unit of assessment. This determines the relative proportion of the research funds, which each unit attracts. Units of assessment with a research rating of 1 or 2 did not attract any HEFCE funding for research, whereas a unit ranked 5* attracts approximately four times as much funding as a rating of 3b for the same volume of research.

3 CONCLUSION

In the centre of the papers' analyses are the funding arrangements given by the HEFCE which are the institutional settings influencing the university's position. The HEFCE's objective is to achieve high-quality and cost effective teaching and research within a financially healthy higher education sector. To meet this objective, the HEFCE introduced a type of penalty-reward system to English universities by linking the performance of a university's teaching and research to its funding. The system penalises universities by withdrawing public funding and rewards them by allocating funds to them.

The funding arrangement for research funds leads to a concentration of these funds in a small number of institutions. This designation of particular universities to particular tasks diversifies the British university system, although the funding arrangements with-

²⁹ Cf. <http://www.hefce.ac.uk/research/funding/qrfunding/default.asp>, 24.05.02.

in the higher education sector are unitary. The unanimous conviction is that the British higher education system will remain diversified in the future with a few universities becoming research centres with national and international excellence, whereas the majority of universities, mainly former polytechnics, will concentrate on teaching activities. It seems to be the HEFCE's conviction that good teaching, which should be provided in the whole university sector, does not rely on research. In other words: Research does not always benefit teaching.

The very method of the RAE may be problematic to the university system. The HEFCE uses a peer control system for its quality-related research funding by counting the units of assessment publications. This system seems to be valid for most of the mainstream research, but one might argue that peers, as human beings, may fail in evaluating the research quality of their equals, if this research is done in an innovative area. The historical case of *Galileo Galilei* can be seen as a good example of peer control failure. He unsuccessfully tried to convince his peers and the church's representatives that the Copernican system, according to which the earth is the centre of the universe and motionless, had to be replaced by the Ptolemaic system, stating the opposite.

The subject review process, implemented by the HEFCE in the universities, has to be seen as a positive attempt in increasing teaching quality. There is certainly a problem in identifying teaching excellence, which might be due to the fact that the teaching process is characterised by a certain invisibility, making some parts of the process unobservable. The subject review process, on the other hand, however, asks the universities to work on their educational provision. In the self assessment documents, on which the review method is based, the institutions have to describe, evaluate and substantiate their educational provision. This does not directly improve the teaching quality but ascertains that the teaching takes place in an institution which is aware of its objectives.

The documentation, which is not only the self-assessment document, required for the subject review might be seen in itself as dysfunctional, because it has to be provided on an incremental basis. It might be irritating for academics to produce documentation instead of actually improving their teaching. One might gain the impression that the more a university documents, the better the teaching grade becomes. Avoiding this paperwork explosion will be the challenge of the subject review process.

The successive teaching and research assessments have an impact on the labour market for academic staff. On one hand, the labour market within the universities has changed.

Some academics feel increased pressure on them to produce a certain quantity of refereed journal articles in a given time constraint and, in addition to that, to have the documentation required for the teaching assessment ready. On the other hand, the labour market for academics outside their university has changed. Universities, which want to attract research funds, try to recruit staff whose quality in publications promise to improve or at least sustain the research rating. To achieve this, universities even apply head hunting activities.

A market culture within the higher education sector has to be considered critically. Even though the funding system set by the HEFCE provides the sector with financial stability, the fact that dysfunctional effects are caused by it cannot be neglected. Competitive values have been incorporated and competitive behaviour has been stimulated between, and within, universities. Students, colleagues and subjects are merely viewed on the basis of their contribution within the funding system and compete for the scarce resources.

Bibliography

Aston University: Annual Review 1997.

Aston University: Undergraduate Prospectus, 2002.

Ball, Derrick F: Quality measurement as a basis for resource allocation: Research assessment exercises in United Kingdom universities. In: R&D Management, 03/1997, pp. 281–289.

Bargh, Catherine/Scott, Peter/Smith, David: Governing Universities. Changing the Culture? 1996.

Barry, Benjamin: Financial Management. In: Warner, David/Palfreyman, David (editors): Higher Education Management. The Key Elements, 1996, pp. 66–78.

Bland, David E.: Managing Higher Education, 1990.

Cox, Bill/Ingleby, Amanda: Practical Points for Quality Assessment, 1997.

HEFCE: About the HEFCE. An Introduction to the Work of the Higher Education Council England, April 98/16.

HEFCE: Annual Report, 1997/98.

HEFCE: Funding Higher Education in England: How the HEFCE allocates its funds, November 98/67.

HEFCE: Higher Education in the United Kingdom, January 99/02.

HESA: Students in Higher Education Institutions, 1994/95.

Karacs, Imre: Shake-up ends Germany's cosy university life. In: *The Independent*, 14.02.98.

Lith, Ulrich van: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs: Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, 1985.

N.N.: German slouches beware. In: *The Economist*, 23.08.97.

Pratt, John: Funding Higher Education: The Tyranny of Transparency. In: *Higher Education Review*, Vol. 29, No. 1, 1996, pp. 3–6.

Sandbach, John/Thomas, Harold: Sources of Funds and Resource Allocation. In: Warner, David/Palfreyman, David (editors): *Higher Education Management. The Key Elements*, 1996, pp. 47–65.

The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: Higher Education: The Lesson of Experience, 1994.

The Quality Assurance Agency for Higher Education: Subject Review Handbook, October 1998 to September 2000, Reference No: QAA 1/97, 1997.

Webster, Frank: What are our Universities for? In: *Political Quarterly*, Vol. 69, No. 3, 1998, pp. 234–240.

<http://www.hefce.ac.uk/learning/quality/quality.htm>

<http://www.hefce.ac.uk/research/funding/qrfunding/default.asp>

<http://www.qaa.ac.uk/revreps/subjrev/intro.htm>

http://www.hero.ac.uk/rae/Pubs/4_01/

Anschrift des Verfassers:

Dipl.-Volksw. Dominik Risser

Universität Trier

Fachbereich IV – Betriebswirtschaftslehre

Arbeit, Personal, Organisation

54286 Trier

E-Mail: Dominik.Risser@uni-trier.de

Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an der Reykjavik University

Heinke Röbbken

Im Vordergrund der hochschulpolitischen Diskussion steht derzeit die Frage nach den organisatorischen Voraussetzungen für die Qualitätssicherung der Lehr- und Forschungsleistungen. Durch den Einsatz von betriebswirtschaftlichen Instrumenten wie Controllingssystemen, Anreizmodellen oder Qualitätsmanagement wird versucht, die Hochschulentwicklung gezielter zu steuern, aber auch den Wünschen und Bedürfnissen einer zunehmend kritischen Öffentlichkeit besser zu begegnen. Seit geraumer Zeit wird auch über die Übertragbarkeit der Balanced Scorecard auf Hochschulen nachgedacht. Bisläng sind nur wenige Einzelfälle, insbesondere aus dem US-amerikanischen und dem nordeuropäischen Raum, dokumentiert. Worin der Nutzen einer Balanced Scorecard für Universitäten liegt und was bei der Implementierung an einer Hochschule zu beachten ist, soll im vorliegenden Beitrag anhand der Umsetzungserfahrungen der Reykjavik University diskutiert werden. Aus dieser Fallstudie wurden Ergebnisse gewonnen, die von allgemeiner Bedeutung für die Adaption und Implementation dieses Managementinstruments im Hochschulbereich sind.

1 Einleitung

Das Hochschulsystem in Deutschland ist wieder in Bewegung geraten: Immer mehr ist die Rede davon, dass sich Universitäten und andere Hochschulen zunehmend im nationalen und internationalen Wettbewerb behaupten und ihre Leistungsfähigkeit mehr als bisher öffentlich darstellen müssen.¹ In Zusammenhang mit dem steigenden externen Legitimationsdruck gewinnen daher die Leistungserfassung von Hochschulen sowie die Einführung von Qualitätssicherungssystemen zunehmend an Bedeutung. Zu diesem Zweck wurden bereits an vielen Hochschulen betriebswirtschaftliche Managementinstrumente eingeführt, wie z. B. Budgetierungs- und Controllingssysteme, Personal- und Organisationsentwicklungsprogramme oder Qualitätsmanagementsysteme.²

¹ Vgl. z. B. Reichwald (2000), S. 316 f.; Altbach/Berdall/Gumport (1999)

² Vgl. Laske, (2000), S. 6; siehe auch Koch/Fisher (1998), S. 659 ff.

Eines der verbreitetsten Managementinstrumente dieser Art ist die Balanced Scorecard, die sich seit den 90er Jahren sowohl in den USA als auch in Europa zu einem der bedeutendsten Instrumente zur Umsetzung von Strategien herausgebildet hat.³ Mit der Balanced Scorecard haben Kaplan und Norton ein Führungsinstrumentarium entwickelt, mit dem Unternehmensvision und -strategie in konkrete Zielvorgaben und Kennzahlen übersetzt werden sollen.⁴ „Balanced“ meint dabei, eine gleichgewichtige Berücksichtigung wesentlicher unternehmerischer Perspektiven, die maßgeblich an der Umsetzung der Strategie teilhaben. Neben finanziellen Zielen und Leistungsindikatoren sind in der Balanced Scorecard auch die Perspektiven Kundenzufriedenheit, interne Geschäftsprozesse sowie Wachstum und Lernen berücksichtigt⁵, die branchen- und unternehmensspezifisch angepasst werden können. Der Begriff „Scorecard“ beschreibt das übersichtliche Erfassungs- und Darstellungsschema der einzelnen strategischen Zielen und der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und strategischen Aktionen.

Seinem Anspruch nach ist dieses Instrument auch auf Hochschulen übertragbar,⁶ wobei die Übertragbarkeit von besonderen Rahmenbedingungen abhängt. Es ergibt sich beispielsweise das Problem, wie die einzelnen Leistungen, z.B. im Bereich der Forschung, der Lehre und der externen Dienstleistungen, erfasst und gemessen werden können. Gleichwohl gibt es kaum Untersuchungen darüber, wie die Implementierung konkret zu erfolgen hat und welche Modifikationen vorzunehmen sind. Bislang sind nur wenige Einzelfälle dokumentiert, in denen Universitäten dieses Instrument anwenden: Dazu zählen beispielsweise die University of California, die mit ihren insgesamt neun Standorten⁷ eine Balanced Scorecard implementierte, aber auch die University of Calgary und die Helsinki University of Technology.⁸ Worin der Nutzen dieses Steuerungsinstruments für Universitäten liegt und was bei der Implementierung an einer Hochschule zu beachten ist, soll im vorliegenden Beitrag anhand der Umsetzungserfahrungen der Reykjavik University diskutiert werden. Den Ausgangspunkt bilden die Ergebnisse, die von einem dreiköpfigen internationalen Projektteam während eines vierwöchigen Aufenthalts an der

³ Vgl. Weber/Schäffer (2000). Siehe dazu auch Horváth (2001)

⁴ Vgl. u. a. Kaplan/ Norton (1992), S. 71–79; Kaplan/Norton (1996), S. 75–85.

⁵ Vgl. Kaplan/Norton (1997), S. 23.

⁶ Vgl. Ruben (1999); dazu auch Engelkemeyer (2001)

⁷ Dazu zählen UC Berkeley, Davis, Irvine, Los Angeles, Riverside, San Diego, San Francisco, Santa Barbara und Santa Cruz. Siehe auch Hafner (1998)

⁸ Vgl. Lindgren/Lappalainen (1999)

Reykjavik University erarbeitet wurden. Darauf aufbauend wird erläutert, welchen Beitrag eine Balanced Scorecard zur universitären Leistungserfassung und Strategieumsetzung leisten kann, aber auch, welche Probleme mit der Umsetzung des Konzepts verbunden sein können. Abschließend werden Anwendungsmöglichkeiten der Balanced Scorecard auf deutsche Hochschulinstitutionen diskutiert.

2 Fallstudie: Reykjavik University

2.1 Projekthintergrund

Das Projekt "A Balanced Scorecard for Reykjavik University" wurde im Rahmen eines internationalen Master-Studiengangs in Kooperation mit der Copenhagen Business School (DK), ESADE Barcelona (ES), Cranfield School of Management (UK), EM Lyon (F), der Vlerick Leuven Gent Management School (B) sowie der Universität der Bundeswehr in Hamburg durchgeführt. Von Partnerfirmen bzw. beteiligten Non-Profit Organisationen sind Beratungsprojekte entwickelt worden, die in diesem Kontext bearbeitet wurden. Die Reykjavik University, die ab Sommer 2003 selbst Partneruniversität für das o.g. Masterprogramm sein wird, beteiligte sich für das Studienjahr 2002 zunächst mit der Definition eines Beratungsprojekts. Ziel dieses Projektes war es, nach dem Vorbild einiger US-amerikanischer Universitäten eine Balanced Scorecard für die Reykjavik University zu entwickeln und zu implementieren. Die Verfasserin leitete das in diesem Artikel vorgestellte Projekt.

Die insgesamt aus drei Personen zusammengesetzte Projektgruppe besuchte die Reykjavik University vom 13. Mai 2002 bis zum 10. Juni 2002. Die Ergebnisse stützen sich auf insgesamt 17 persönliche, halbstrukturierte Interviews, die mit der Rektorin, den Dekanen der vier Fachbereiche, sowie Universitätsprofessoren und den Leitern der sog. Servicefunktionen (wie z.B. Studentenservice, Öffentlichkeitsarbeit und Studienberatung) durchgeführt wurden. Zusätzlich zu den Interviews wurden verschiedene schriftliche Materialien, wie z.B. interne Unterlagen, Broschüren sowie archivierte Dokumente als Datengrundlage herangezogen.

2.2 Die Reykjavik University

Die Reykjavik University (Haskolinn Reykjavik) wurde im Jahr 1998 von der isländischen Handelskammer ins Leben gerufen. Zusätzlich zur traditionellen, staatlich finanzierten University of Iceland (Haskoli Islands) sollte den Studenten der Zugang zu einem alternativen, hauptsächlich praxisorientierten Bildungsangebot ermöglicht und gleichzeitig der steigende Bedarf von Absolventen mit einem Abschluss in Betriebswirtschaft, Jura

oder Informatik gedeckt werden. In enger Zusammenarbeit mit der isländischen Industrie wurden in den darauffolgenden Jahren drei Fakultäten (Informatik, Managementlehre und Jura) und ein Center für Managementbildung errichtet. Die Reykjavik University wird, im Gegensatz zur staatlichen University of Iceland, nur zum Teil vom Staat finanziert. Weitere Finanzierungsquellen sind Studiengebühren und Drittmittel (von der EU, privaten Unternehmen, Stiftungen etc.). Die Zahl der Studenten hat sich seit der Universitätsgründung fast verdreifacht: heute sind an der Reykjavik University 1100 Studenten eingeschrieben, wobei die Anzahl weiterhin steigt.

Die organisatorischen Strukturen mussten an dieses schnelle Wachstum laufend angepasst werden. Der ansteigende Wettbewerbsdruck um die besten Studenten einerseits und das zunehmende Legitimationsbedürfnis der Universität gegenüber wichtigen externen Anspruchsgruppen (Bildungsministerium, Unternehmen, Handelskammer etc.) andererseits veranlasste die Universitätsführung im Winter 2001 dazu, die Universitätsleistung besser als bisher systematisch zu erfassen und darzustellen. Zu diesem Zweck wurde bereits ein Jahr zuvor eine Prozesskostenrechnung eingeführt, mit der organisatorische Verbesserungspotenziale und finanzielle Einsparungsmöglichkeiten identifiziert werden sollten. Für die Betrachtung und Steuerung des Gesamtsystems reichte dieser Ansatz jedoch nicht aus. Da zudem in absehbarer Zukunft mit einer Hochschulevaluierung durch ein vom isländischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur initiiertes Peer-Review gerechnet wurde, hat sich das Universitätsmanagement darauf verständigt, eine Balanced Scorecard zu entwickeln und zu implementieren. Mit Hilfe dieses Steuerungsinstruments sollte eine erste Grundlage für eine kontinuierliche Selbstevaluation aller hochschulischen Leistungen und Aktivitäten geschaffen werden.

2.3 Motive für die Implementation der Balanced Scorecard

Folgende Motive veranlassten die Reykjavik University zur Implementierung einer Balanced Scorecard:

- Verbesserung der Kommunikationswege

Durch das rasche Wachstum der Universität stellte sich zunehmend die Tendenz ein, nur noch innerhalb des eigenen überschaubaren Bereichs Informationen auszutauschen, wodurch die Steuerung der Universität als geschlossene Leistungseinheit immer schwieriger wurde. Mit Hilfe der Balanced Scorecard sollte ein einheitliches Orientierungsmuster entwickelt werden, um die einzelnen Abteilungen und Mitarbeiter auf eine gemeinsame Strategie hin auszurichten.

- **Strategische Neuausrichtung**

Bislang hat sich die Reykjavik University in erster Linie durch ihre praxisorientierte Lehre und den engen Kontakt zur isländischen Industrie ausgezeichnet, wodurch die wissenschaftliche Ausrichtung vernachlässigt wurde. Als eines der strategisch wichtigsten Ziele rückten die Intensivierung und Durchführung von Forschungsprojekten in den Mittelpunkt. Die Entwicklung einer Balanced Scorecard sollte daher zur Klärung sowie zum Konsens im Hinblick auf die strategischen Forschungsziele führen.

- **Feedback und organisationales Lernen**

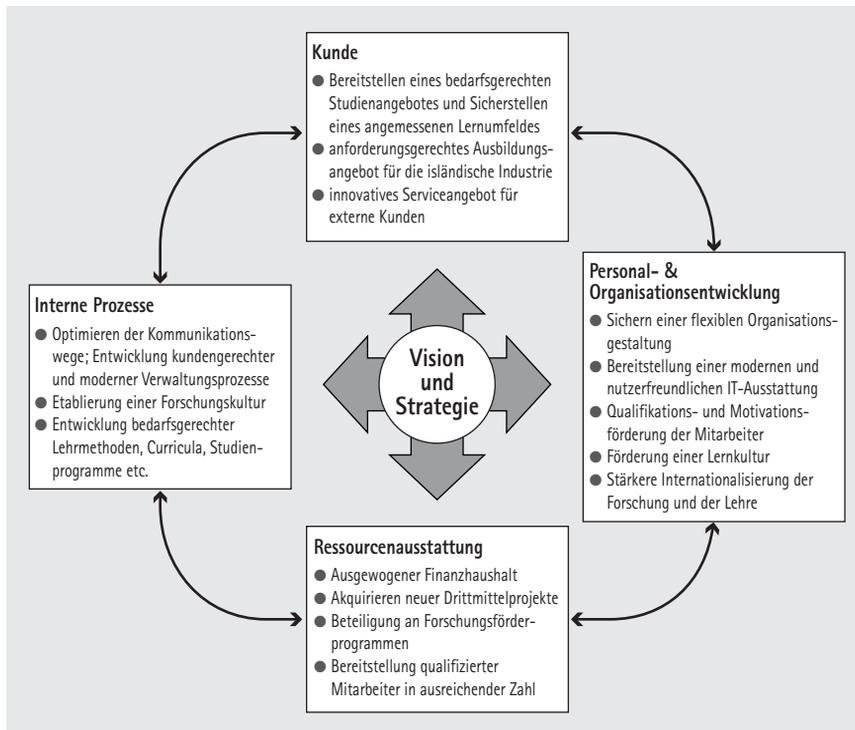
Mit Hilfe der Balanced Scorecard soll den Mitarbeitern ein umfassender Bezugsrahmen an die Hand gegeben werden, mit dem ein kontinuierlicher Prozess der Selbstevaluierung und des Lernens angestoßen wird. Zudem soll mit Hilfe dieses Steuerungsinstruments über einen ständigen Feedback-Prozess eine bessere Selbstkontrolle des wissenschaftlichen und administrativen Personals ermöglicht werden.

2.4 Identifikation der strategischen Ziele

Gegenstand der ersten Projektphase war es zunächst, mit Hilfe von internen Dokumenten und mehr als 20 persönlich durchgeführten, halb-strukturierten Interviews aus der übergeordneten Universitätsstrategie abteilungsbezogene Ziele abzuleiten und diese den Balanced Scorecard-Perspektiven zuzuordnen. Die Beteiligung aller Fachbereiche und Verwaltungsabteilungen sowie die Durchführung persönlicher Interviews trugen dazu bei, neben einem möglichst breiten Spektrum der Ziele auch die impliziten Annahmen über die strategische Ausrichtung zu erfassen. Die Festlegung der Balanced Scorecard-Architektur für die isländische Hochschule orientierte sich dabei an den – vor allem US-amerikanischen – Universitäten, die bereits Erfahrungen mit diesem Steuerungskonzept gesammelt haben.⁹ Die Balanced Scorecard der Reykjavik University beinhaltet, wie in Abbildung 1 dargestellt, vier Perspektiven:

⁹ Siehe Hafner (1998), sowie Lindgren/Lappalainen (1999)

Abbildung 1: Die strategischen Ziele der Balanced Scorecard der Reykjavik University



(a) Kundenperspektive

Die Leistungserbringung der Universität muss sich an bestimmten Anforderungen – nämlich an denen der Kunden – orientieren. Als direkter Kunde der Reykjavik University wurden die Studenten, die Handelskammer sowie unterschiedliche externe Anspruchsgruppen identifiziert, nach denen sich die Kundenorientierung zu richten hat. Studenten werden beispielsweise an der isländischen Universität mehr und mehr als "Kunden" betrachtet, deren Wünsche und Bedürfnisse sowohl von wissenschaftlichem als auch von administrativem Personal adressiert werden müssen. Neben Pünktlichkeit und hoher Servicequalität legt die Reykjavik University besonderen Wert auf eine angenehme Arbeitsatmosphäre sowie auf ein freundliches und unterstützendes soziales Umfeld. Außerdem identifizierte die Universität als wichtigen Kunden die Handelskammer, die wesentlich am Aufbau und der Entwicklung der Hochschule mitgewirkt hat. Das hieraus für die Reykjavik University abgeleitete Ziel lautet, für die isländische Industrie anforderungsgerechte Universitätsabsolventen auszubilden sowie Kooperations-

projekte mit der Industrie zu sichern bzw. auszubauen. Die Kundenorientierung schließt auch die externen Anspruchsgruppen mit ein, die einen wesentlichen Einfluss auf die universitäre Leistungserbringung haben (z.B. Alumnis, Arbeitgeber, das Bildungsministerium, Sponsoren, Forschungsförderungseinrichtungen, Partneruniversitäten etc.). Hier soll beispielsweise durch eine Erweiterung des Bibliotheksservice in Form von detaillierten Literatur- und Datenbankrecherchen ein zusätzliches Informationsangebot für externe Kunden (öffentliche Institutionen, Unternehmen, Privatpersonen etc.) geschaffen werden.

(b) Interne Prozesse

Aufgrund der vergleichsweise geringen Zahl von 88 Fakultäts- bzw. Verwaltungsangestellten und 1100 Studenten sowie des kurzen Bestehens vertraute die Reykjavik University bisher im wesentlichen auf informelle Kommunikation und Spontankoordination. Mit zunehmender Größe erwies sich diese informelle Form der Koordination zwischen den verschiedenen Fakultäten und Verwaltungseinheiten allerdings als problematisch. In diesem Zusammenhang wurde der Aufbau einer verbindlichen Organisations- und Kommunikationsform als strategisch besonders relevant betrachtet. Als wesentliches Ziel in der internen Prozessperspektive leitet sich daher die Nutzung vorhandener Kommunikationswege ab sowie der Ausbau und die Weiterentwicklung von bestehenden Beziehungsstrukturen zu einer modernen und anpassungsfähigen Organisationsform.

Hinsichtlich der Lehre strebt die Universität gleich mehrere Ziele in folgender Reihenfolge an: 1. Die Veranstaltungen durch eine einwöchige Praktikumphase in jedem Seminar direkt auf die Praxis auszurichten; 2. Mindestens 50% der Literatur und sonstige Lehr- bzw. Lernmaterialien international auszurichten und 3. die Lehrinhalte methodisch mit modernen Kommunikationstechnologien zu vermitteln.

Die Reykjavik University verfolgt darüber hinaus das Ziel, mittel- bis langfristig auch eine eigene Forschungskultur in den drei Fachbereichen aufzubauen. Derzeit werden sieben verschiedene wissenschaftliche Projekte an der Hochschule durchgeführt, davon drei Forschungsvorhaben an der betriebswirtschaftlichen Fakultät und vier am Institut für Informatik. Neben dem Erhalt bestehender und der Förderung weiterer Forschungsprojekte hat sich die Reykjavik University zum Ziel gesetzt, im Frühjahr 2003 auch Dissertationen zu betreuen und Graduiertenkollegs in den Bereichen Management und Informatik aufzubauen. Die juristische Fakultät befindet sich derzeit noch im Aufbau und wurde offiziell erst im Wintersemester 2002 eröffnet, so dass mit einem aktiven Forschungsbetrieb frühestens im Jahr 2003 gerechnet werden kann.

(c) Ressourcenausstattung

Insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ressourcenverknappung im Bereich der öffentlichen Haushalte in Island gewinnt die Ressourcenbeschaffung, die über die staatliche Mittelzuwendung hinausgeht, an zentraler Bedeutung.¹⁰ Für die Reykjavik University wurden daher sowohl der Ausbau des Managementbildungszentrums mit der Möglichkeit der Einkommenserzielung als auch die Akquirierung zusätzlicher Drittmitelprojekte als zentrale strategische Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Ressourcenausstattung identifiziert. Die Universität bezieht in die Ressourcenperspektive außerdem die wissenschaftliche und administrative Personalausstattung mit ein. Hier kommt es darauf an, hochgradig qualifizierte Mitarbeiter, insbesondere hinsichtlich ihrer Forschungsleistung, in ausreichendem Maß für die Universität zu rekrutieren. Aufgrund der geringen Einwohnerzahl in Island (ca. 270.000) erweist sich dies als besonders schwierig: z. B. gibt es im ganzen Land lediglich 13 promovierte Informatiker, die entweder in einem privatwirtschaftlichen Unternehmen oder an der stärker akademisch orientierten University of Iceland tätig sind. Eine Möglichkeit, kurzfristig die Lücke in der Personalausstattung zur Verbesserung der Forschungsleistung an der Reykjavik University zu schließen, kann darin bestehen, verstärkt ausländische Wissenschaftler zu rekrutieren. Eine stärkere internationale Ausrichtung der Forschung und der Lehre als weitere strategische Zielsetzung wurde der folgenden Perspektive zugeordnet.

(d) Personal- & Organisationsentwicklung

Wesentliche Personal- und Organisationsentwicklungsziele der Reykjavik University sind das Sicherstellen einer flexiblen Organisationsstruktur und die Bereitstellung einer modernen und nutzerfreundlichen Informations- und Kommunikationstechnologie. Hierdurch soll die Grundlage für einen kontinuierlichen Wissenstransfer zwischen den einzelnen Mitarbeitern, aber auch unter den Fakultäten und Verwaltungseinheiten geschaffen werden. Damit sich Lernprozesse in den einzelnen Instituten und Verwaltungseinheiten entfalten können und um eine hohe Motivation aller Beteiligten sicherzustellen, sollen den Mitarbeitern bedarfsgerechte Qualifizierungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Für wissenschaftliches Personal können dies beispielsweise die Teilnahme an Forschungsprojekten, Fachkonferenzen oder Didaktikfortbildungen sein. Darüber hinaus strebt die Hochschule eine stärkere Internationalisierung an. Eine zentrale Rolle für die Steigerung der hochschulischen Leistungsfähigkeit spielen daher der Aufbau und die Pflege internationaler Kooperationsprojekte in Lehre und Forschung. Derzeit ist die Reykjavik University Mitglied in vier internationalen Vereinigungen, dar-

¹⁰ Vgl. Helgason (1995)

unter z.B. Cranet¹¹ und GEM.¹² Die Aufrechterhaltung und Intensivierung bestehender internationaler Kooperationsprojekte sowie die Akquirierung weiterer globaler Partnerschaften zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit in Lehre und Forschung sind wesentliche Zielvorgaben im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung.

2.5 Entwicklung der Leistungsindikatoren

Nachdem die relevanten Balanced Scorecard-Dimensionen festgelegt worden sind, wurden die für das Erreichen der einzelnen strategischen Universitätsziele wesentlichen Faktoren sowie die Key Performance Indicators bestimmt. Hierbei handelt es sich um Kennzahlen bzw. qualitative Indikatoren, mit deren Hilfe der Umsetzungsgrad der strategischen Ziele erfasst wird.¹³ Das Leistungsindikatorensystem ist das Kernstück der Balanced Scorecard, weil es ein wichtiges Bindeglied zwischen der Entwicklung einer Strategie und ihrer Umsetzung bildet.

Bei der Entwicklung von Leistungsindikatoren für die isländische Universität orientierte sich das Projektteam an der Vielzahl von bereits in der Literatur vorhandenen Indikatoren, mit denen versucht wird, Hochschulleistungen zu erfassen und zu messen.¹⁴ Im Rahmen eines gemeinsamen Workshops mit der Universitätsleitung sowie den Dekanen der Fachbereiche wurden die vom Projektteam vorgeschlagenen Kennzahlen ausgewählt und an die Besonderheiten der Reykjavik University angepasst. Nachfolgend sollen auszugswise einige Indikatoren dargestellt werden (siehe Abb. 2), mit denen sich der Umsetzungsgrad der vorab definierten Zielsetzungen der Reykjavik University – wenn auch gewiss nicht vollständig – abbilden lässt.

¹¹ Cranet steht für Cranfield Network on European Human Resource Management. Hierbei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt mit insgesamt 34 Universitäten und Business Schools, in dem regelmäßig eine international Vergleichsstudie über Unternehmenspolitik und -praktiken sowie Personalstrategien in Europa durchgeführt wird.

¹² GEM ist die Abkürzung für Global Entrepreneurship Monitor und bezeichnet ein Forschungsprogramm, in dem Unternehmensgründungen eines Landes erfasst und einem internationalen Vergleich unterzogen werden.

¹³ Zur Diskussion über die Unterscheidung von Indikatoren und Kennzahlen vgl. Weber (1983), S. 97ff.

¹⁴ Siehe z.B. Cave (1991); vgl. dazu auch Seidenschwarz (1992); Giese (1988), S. 59–92.

Abbildung 2: Ausgewählte Indikatoren zur Leistungserfassung der Reykjavik University¹⁵

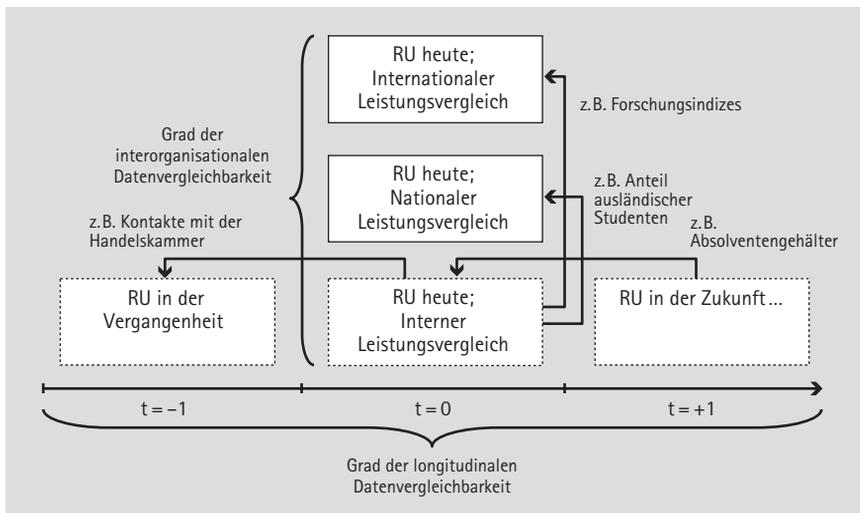
Ausschnitt aus dem Zielsystem von RU	Abgeleitete Kennzahlen			
Kunde: Bereitstellen eines bedarfs-gerechten Studienangebotes und Sicherstellen eines angemessenen Lernumfeldes	K1	Fachstudiendauer von RU-Absolventen	K2	$\frac{\text{Anzahl der Ausbildungsabbrecher}}{\text{Zahl der eingeschriebenen Studenten}}$
	K3	$\frac{\text{Zahl der betreuten Studenten}}{\text{wissenschaftliches Personal}}$	K4	Studienfachwechsler/ Abbruchquote
	K5	Zufriedenheitsgrad der Studenten je Veranstaltung	K6	\emptyset Einstiegsgehalt von RU-Absolventen
Interne Prozesse: Etablierung einer Forschungskultur	K7	$\frac{\text{Aufgewendete Arbeitszeit für Forschung}}{\text{Aufgewendete Arbeitszeit für Lehre}}$	K8	$\frac{\text{Anzahl der Dissertationen}}{\text{Zahl der jährlichen Abschlussprüfungen}}$
	K9	$\frac{\text{Zeitaufwand für Forschungstätigkeit}}{\text{Gesamtarbeitszeit}}$	K10	$\frac{\text{Anzahl der referierten Zeitschriftenartikel}}{\text{Anzahl des wissenschaftlichen Personals}}$
	K11	Volumen der akquirierten Forschungsgelder/ Jahr	K12	Zahl der Preise, Auszeichnungen, Ehrungen
Personal- und Organisationsentwicklung: Internationalisierung der Forschung und der Lehre	K13	$\frac{\text{Anzahl internationaler Studenten}}{\text{Anzahl der eingeschriebenen Studenten}}$	K14	Anzahl der Ko-Veröffentlichungen mit internationalen Hochschulinstitutionen
	K15	Anzahl internationaler Forschungsprojekte	K16	Anzahl der besuchten internationalen Tagungen und gehaltenen Vorträge
	K17	$\frac{\text{Anzahl der Vorlesungen von internationalen Gastdozenten}}{\text{Anzahl der gesamten Vorlesungen}}$		
Ressourcenausstattung: Ausgewogener Finanzhaushalt	K18	$\frac{\text{Laufende Ausgaben}}{\text{Anzahl der Abschlussprüfungen}}$	K19	$\frac{\text{Verwaltungskosten im wissenschaftlichen Bereich}}{\text{Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter}}$
	K20	$\frac{\text{Rechenzentrumskosten}}{\text{Anzahl der eingeschriebenen Studenten}}$	K21	$\frac{\text{Studienberatungskosten}}{\text{Anzahl der eingeschriebenen Studenten}}$
	K22	$\frac{\text{Höhe der eingeworbenen Drittmittel}}{\text{Jahresetat der Universität}}$		

¹⁵ RU ist die Abkürzung für Reykjavik University.

2.6 Vergleichsdimensionen

Bei der Definition von Indikatoren ergab sich, dass sie hinsichtlich ihrer Vergleichsmöglichkeiten variieren und dass die dazu benötigten Daten mit sehr unterschiedlichem Aufwand erhoben werden müssen. Dementsprechend wurde bei der Entwicklung von Leistungsindikatoren zwischen zwei Dimensionen differenziert: der longitudinalen und der interorganisationalen Datenvergleichbarkeit. Eine Unterscheidung der Vergleichsdimensionen ermöglicht es der Reykjavik University einerseits, die Entwicklung der Leistungsprozesse vor dem Hintergrund der eigenen Vergangenheit zu beurteilen und andererseits, die universitären Leistungsprozesse mit anderen Hochschulen zu vergleichen. Bei einem longitudinalen Datenvergleich werden hochschulinterne Daten einander im historischen Zeitvergleich gegenüber gestellt, wodurch das Leistungsniveau der Universität als Ganzes bzw. einzelner Fachbereiche und Institute im Zeitverlauf beurteilt werden kann. Beim interorganisationalen Vergleich wird eine Hochschule oder ein einzelner Fachbereich mit den Leistungen anderer Hochschulen bzw. Fachbereiche in Beziehung gesetzt. Dies kann sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene erfolgen.¹⁶

Abbildung 3: Vergleichsdimensionen des Leistungsindikatorensystems



¹⁶ Der Wissenschaftsrat erachtet den Vergleich ganzer Universitäten aufgrund der heterogenen Leistungsstrukturen einzelner Fachbereiche nicht als sinnvoll. Wegen der z. T. stark variierenden Leistungsniveaus einzelner Fachbereiche könne die Leistungsfähigkeit einer Hochschule als Ganzes nicht gleichgesetzt werden mit der Summe der Leistungen einzelner Fächer. Siehe Wissenschaftsrat (1985), S. 203.

Die Indikatoren, die bereits in der Vergangenheit im normalen Universitätsbetrieb erhoben oder durch andere Erhebungsverfahren dokumentiert worden sind, wie z. B. die Absolventenraten oder die studentische Bewertung der Lehre, wurden unter $t = -1$ eingeordnet. Die Indikatoren, die der Stufe $t = 0$ zugeordnet wurden, sind in der Vergangenheit bei den alltäglichen Leistungsprozessen der Reykjavik University noch nicht erhoben worden; sie können nicht mehr rekonstruiert werden und müssen daher als verloren angesehen werden. Bei solchen Leistungsindikatoren muss ein entsprechender zusätzlicher Recherche- bzw. Datenaufbereitungsaufwand betrieben werden, beispielsweise für die Ermittlung des Anteils der aufgewendeten Arbeitszeit für Forschung an der Gesamtarbeitszeit.

Zukunftsbezogene Indikatoren ($t = +1$) umfassen solche, die in der Gegenwart noch nicht erhoben werden können. Zur Erhebung ist ein aufwendiges System notwendig, beispielsweise in Form einer Adressendatei ehemaliger Studenten, auf dessen Basis die Akzeptanz der Reykjavik University-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt festgestellt werden kann.

Bei der longitudinalen Datenvergleichbarkeit ist zu beachten, dass die bei $t = -1$ angesiedelten Indikatoren prinzipiell immer auch in der Gegenwart ($t = 0$) und in der Zukunft ($t = +1$) erhoben werden können, so dass sie diese Vergleichsoption immer mitenthalten. Insofern markiert eine Platzierung bei $t = -1$ die höchstmögliche Datenvergleichbarkeit. Aus diesem Grund befindet sich diese Kategorie auf der rechten Seite der Matrix. Je größer der Grad der Datenvergleichbarkeit eines Indikators, desto größer ist sein Steuerungspotenzial. Dies setzt jedoch voraus, dass dieser Indikator in einem interpretierbaren Zusammenhang mit den universitären Zielsetzungen steht.

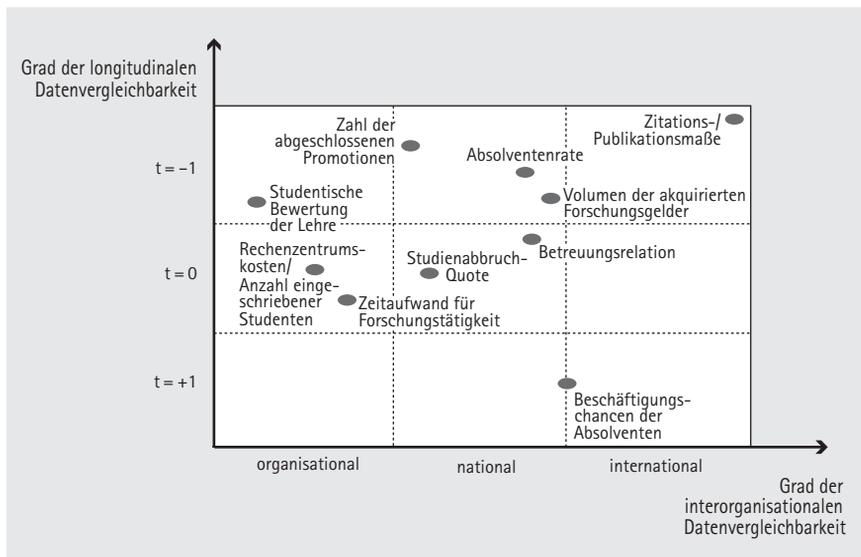
Manche Indikatoren sind besonders gehaltvoll für einen internen Leistungsvergleich, beispielsweise in Form eines historischen Zeitvergleichs. In diese Kategorie können z. B. die Mitarbeit in Universitätsgremien oder Kooperationsprojekte mit der isländischen Handelskammer fallen. Andere Leistungsindikatoren eignen sich auch für außeruniversitäre Benchmarks¹⁷, z. B. auf nationaler Ebene. Für einen nationalen Hochschulvergleich bieten sich beispielsweise der Anteil internationaler Studenten an den gesamten Vollzeitstudenten oder die Studienabbruchquote. Wie der Dekan des Fachbereichs Informatik berichtete, bietet der Arbeitsmarkt in Island – im Gegensatz zu vielen anderen hochindustrialisierten Ländern, in denen ein Hochschulabschluss häufig die Eingangsvoraussetzung für qualifizierte Positionen ist – z. T. auch sehr gut bezahlte Beschäftigungsmöglichkeiten ohne Studium. Die Zahl der Studienabbrecher

¹⁷ Vgl. Boxwell (1994)

lässt sich daher aufgrund der speziellen Arbeitsmarktbedingungen in Island zwar nicht international gegenüberstellen, eignet sich aber dennoch für einen nationalen Vergleich.

Andere Indikatoren wiederum, insbesondere solche, für die es bereits internationale Standards gibt, sind auch für einen internationalen Vergleich zugänglich. Das gilt besonders für den Forschungsbereich; verbreitete Messgrößen zur Erfassung der Forschungsleistung sind beispielsweise Zitationsindizes, Verleihungen von Preisen und Auszeichnungen, Einladung zu hochrangigen wissenschaftlichen Konferenzen etc.

Abbildung 4: Systematisierung ausgewählter RU-Indikatoren nach longitudinaler und interorganisationaler Vergleichbarkeit



Generell gilt: je weiter der entsprechende Indikator vom Ursprung der Matrix (Abb. 4) entfernt ist, desto eher dürfte sich dieser Indikator bewähren. Für Forschungsindikatoren, die sich in Feld 9 befinden, hat sich üblicherweise ein schon mehr oder weniger akzeptierter Standard herausgebildet, z. B. der Social Science Citation Index. Durch die Integration derartiger Indikatoren in die Balanced Scorecard wird eine direkte Verbindung zu den Universitätszielen hergestellt. So wird dieser Standard auch hochschulintern zu einer wichtigen Orientierungsgröße, wodurch sich die Steuerungswirkung eines solchen Indikators multipliziert.

Aufgrund der eher pragmatischen Vorgehensweise bei der Festlegung von aussagefähigen Indikatoren ist zu erwarten, dass auch nur teilweise die zu erfassende Situation widerspiegelt wird. Bei der Auswahl des Indikators ist jedoch die Frage, mit welchem Aufwand er sich erheben lässt, entscheidend. Können die Daten nur mit sehr komplizierten Methoden gesammelt werden, besteht die Gefahr, dass die Indikatoren nicht oder nur lückenhaft, vor allem aber nicht dauerhaft, erfasst werden. Inwieweit die ausgewählten Indikatoren für die Steuerung der Reykjavik University geeignet sind, wird sich erst in zwei bis drei Jahren zeigen, wenn die Leistungsindikatoren hinreichend empirisch getestet worden sind.

3 Erfahrungen aus der Umsetzung der Balanced Scorecard an der Reykjavik University

Bei der Entwicklung der Balanced Scorecard für die Universität hat es sich als förderlich erwiesen, dass bereits eine Reihe etablierter Standards und Methoden zur Abbildung der Hochschulprozesse existiert. Das betrifft die bereits erwähnten Forschungsindizes und reicht über die bekannten Konzepte zur Hochschulevaluation, die wiederum die Evaluation von Lehre, Forschung und Administration beinhalten, bis hin zu verfügbarem Datenmaterial von internationalen Benchmarks, wie etwa Einstiegsgehälter von Studenten, durchschnittliche Studiendauern, Verwaltungskosten pro Student etc.¹⁸ Zum Teil werden solche Daten auch bei Hochschulrankings, die bereits in fast allen Ländern populär sind, veröffentlicht, wobei im einzelnen untersucht werden muss, welche Kriterien hochschulintern akzeptiert werden.¹⁹

Verglichen mit Unternehmen herrscht in Universitäten eine recht stark ausgeprägte Dokumentationskultur vor. Schriftliche Kommunikation, besonders im Forschungsbetrieb, steht im Zentrum der organisationalen Leistungserstellung. Insofern fügt sich die Notwendigkeit, Daten in das Leistungsindikatorsystem einzuspeisen, relativ gut in das Or-

¹⁸ Beispielsweise initiierte das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ein Benchmark-Projekt mit mehreren Fachhochschulen zum Austausch vertraulicher Daten, um Verbesserungsstrategien für einzelne Hochschulen zu entwickeln. Seit dem Jahr 2000 vergibt das CHE zudem den Titel best practice-Hochschule. Siehe dazu www.che.de. In Großbritannien verarbeitet die Quality Assurance Agency (QAA) Benchmark-Daten von Hochschulen; in den USA bieten zahlreiche Evaluierungs- und Akkreditierungsbehörden, wie z.B. die National Association of College and University Business Officers (NACUBO), Benchmark-Programme zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen an. Siehe Relaysa (1998)

¹⁹ Vgl. kritisch Zell (2001), S. 324–38.

ganisationsgeschehen einer Universität ein. Zudem gibt es häufig schon eine entwickelte Infrastruktur (Forschungsdatenbanken, Internetseiten etc.), bei der einige Daten bereits systematisch erfasst wurden. Ein Vorteil gegenüber Unternehmen ist ferner das im Durchschnitt sehr hohe Ausbildungsniveau in diesen Einrichtungen. Das schafft die Möglichkeit, die Balanced Scorecard in einer sehr dezentralen Weise umzusetzen.

Es gibt aber auch Hindernisse, die eine Balanced Scorecard-Implementierung erschweren können. Dies betrifft zum einen, dass es keinen vorhandenen Konsens über die Organisationsziele in Hochschulen gibt. Zudem existiert keine Größe, die in ihrer Orientierungswirkung ähnlich dominierend wäre, wie z.B. das Gewinnziel bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmen.²⁰ Gleiches gilt für die Strategien: die Balanced Scorecard setzt zumindest in Teilen so etwas wie eine strategische Planung voraus. Auch wenn nicht alle Unternehmen über eine solche verfügen,²¹ so dürfte dieses Instrument hier doch verbreiteter sein als im Hochschulsektor. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass der strategische Überbau, den die Balanced Scorecard voraussetzt, bereits vorhanden ist.²²

Auch die Möglichkeit zur intervenierenden Kontrolle ist reduziert. Wissenschaft ist zu großen Teilen ein selbstorganisiertes Geschehen, das sich externen Steuerungsversuchen weitestgehend entzieht.²³ Insofern mag eine Balanced Scorecard die Hochschulentwicklung zwar besser beobachtbar machen, sie löst aber noch nicht das Problem der Beeinflussung dieser Entwicklung.

Der durch die Indikatoren gestiegene Dokumentationsaufwand kann beim Hochschulpersonal auf Abwehrreaktionen stoßen, wodurch sie ihre Steuerungswirkung verlieren würden. Inwieweit die Balanced Scorecard an der Reykjavik University tatsächlich ihre Wirkung entfalten kann, hängt daher wesentlich davon ab, ob es der Universitätsleitung gelingt, ein offenes und lernfreundliches Klima zu schaffen, in dem ein ansteigender Bedarf an Administration nicht mit einem zunehmenden Grad an "Kontrolle von oben" gleichgesetzt wird.

²⁰ Vgl. dazu Braun (1988), S. 102.

²¹ Vgl. Mintzberg (1994), S. 107–114.

²² Strategien bilden – wie der Untertitel bereits andeutet – den zentralen Ansatzpunkt der Balanced Scorecard. Vgl. Kaplan/Norton (1997), S. 184.

²³ Vgl. Stichweh (1994), S. 52ff.

Im übrigen gelten die in der Literatur diskutierten Schwächen der Balanced Scorecard auch für Hochschulen: Bislang ungeklärt ist z. B. die methodische Vorgehensweise zur Verbindung der strategischen Ziele durch Ursache-/Wirkungsketten.²⁴ Oftmals werden die kritischen Erfolgsfaktoren aufgrund der Intuition des verantwortlichen Entscheidungsträgers ausgewählt und sind daher stark von aktuellen Problemen geprägt. Die Folge ist, dass die Balanced Scorecard dann häufig einer Änderung unterzogen werden muss, wodurch die Akzeptanz seitens der Mitarbeiter sinkt und dieses Konzept dann als bedeutungslos für die strategische Steuerung angesehen werden muss.

4 Perspektiven für die Umsetzung an deutschen Hochschulen

Die Balanced Scorecard als Führungsinstrument stellt einen multidimensionalen Bezugsrahmen dar, der sich recht gut an die Besonderheiten einer Hochschulinstitution anpassen lässt. Die Grundvoraussetzung für die Implementierung dieses Steuerungsinstruments ist – das haben die Erfahrungen an der Reykjavik University gezeigt – dass die Universitäts- bzw. Fachbereichsleitung ein einheitliches Bild über die strategische Ausrichtung teilt. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass neben den Zieldefinitionen auch die dazugehörigen Leistungsindikatoren, konkrete Vorgaben für die Planungsperiode sowie die notwendigen Maßnahmen zur Erreichung dieser Vorgaben bestimmt werden.

Bei der Umsetzung strategischer Managementkonzepte an deutschen Universitäten muss berücksichtigt werden, dass sich der organisatorische Aufbau der Reykjavik University bzw. vieler amerikanischer Hochschulen stark von dem einer staatlichen Universität in Deutschland unterscheidet. Abstimmungsprozesse dauern i. d. R. in Deutschland länger: z. B. müssen Angelegenheiten, die die Universität als Ganzes betreffen, wie die Implementation eines strategischen Managementinstruments auf der Ebene der Gesamtuniversität, vom Senat entschieden werden.²⁵ Änderungen in der strategischen Universitätsentwicklung nehmen daher an deutschen Hochschulen einen gewissen Zeitraum in Anspruch.

Wegen der im Gegensatz zur Reykjavik University sehr unterschiedlichen strukturellen und kulturellen Universitätsentwicklung ergeben sich für die Umsetzung strategischer Managementkonzepte an deutschen Universitäten daher zum Teil Realisierungsprobleme – zumindest, was die Umsetzung der Balanced Scorecard auf der Ebene der Gesamt-

²⁴ Vgl. Weber (2000)

²⁵ Vgl. Trogele (1995), S. 139f.

universität betrifft. Für die isländische Hochschule hingegen ist nicht zuletzt aufgrund des hohen Legitimationsdrucks externen Anspruchsgruppen gegenüber (z. B. Drittmittelgeber, Staat, Sponsoren etc.) und der flexibleren Universitätsstruktur die Einführung einer Balanced Scorecard auf Universitätsebene nicht nur dringender, sondern auch mit weniger Widerstand verbunden.

Es ergeben sich dennoch Anwendungsmöglichkeiten für deutsche Hochschulen, insbesondere auf Fachbereichs- und Institutsebene. Die Leistungsindikatoren ermöglichen zudem über einen ständigen Feedback-Prozess auch eine bessere Selbstkontrolle des wissenschaftlichen und administrativen Personals; sie können daher auch motivierend wirken. Nicht zuletzt kann der Wissensaustausch zwischen einzelnen Instituten oder einzelnen Institutsmitgliedern angestoßen und verbessert werden.

Literatur

Altbach, P.G., Berdahl, R.O., und Gumport, P.J. (1999): American higher education in the twenty-first century, Baltimore 1999, John Hopkins University

Boxwell, R. J. (1994): Benchmarking for competitive advantage, McGraw-Hill 1994

Braun, G. E. (1988): Ziele in öffentlicher Verwaltung und privatem Betrieb, Baden-Baden 1988

Cave, M., Hanney, S. und Kogan, M. (1991): The use of performance indicators in higher education: A critical analysis of developing practice, London 1991

Engelkemeyer, S. W. (2001): Using the Balanced Scorecard in higher education, Presentation at the AACSB International 2001 Finance and Administration Conference, Massachusetts 2001

Giese, E. (1988): Leistungsmessung wissenschaftlicher Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Fisch, R. und Daniel, H.-D.: Evaluation von Forschung – Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 4, Konstanz 1988, S. 59–92

Hafner, K. A. (1998): Partnership for performance: The Balanced Scorecard put into the test at the University of California, Working Paper University of California 1998

Helgason, T. u. a. (1995): European Pilot Projects: Evaluating quality in higher education. Civil Engineering Programme at the Icelandic College for Engineering and Technology. Peer Review Report, June 1995

Horváth, P. (2001): Controlling, 8., vollst. überarb. Aufl., München, 2001

Hummel, T.R. (1988): Kennzahlensysteme zur Hochschulplanung: Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie, in: Hummel, T. (Hrsg.): Leistungsorientierte Kennzahlen im Spannungsfeld von Hochschulen und Staat, Frankfurt a. M. 1988, S. 28–62

Kaplan, R. S. (2001): Strategic performance measurement and management in nonprofit organizations, in: Nonprofit Management and Leadership, 11. Jg., Nr. 3, Spring 2001, S. 353–370

Kaplan, R. S. und Norton, D. P. (1992): The Balanced Scorecard – Measures that drive performance, in: Harvard Business Review, Nr. 1, 1992, S. 71–79

Kaplan, R. S. und Norton, D. P. (1996): Putting the Balanced Scorecard to work, in: Harvard Business Review, Nr.1., 1996, S. 75–85

Kaplan, R. S. und Norton, D. P. (1997): Balanced Scorecard – Strategien erfolgreich umsetzen, Stuttgart 1997

Koch, J.V. und Fisher, J.L. (1998): Higher education and total quality management, in: Total Quality Management, 9. Jg., Nr. 8, 1998, S. 659–669

Laske, S., Scheytt, T., Meister-Scheytt, C., und Scharmer, C.O. (Hrsg.), u. a. (2000): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, München 2000

Lindgren, N. und Lappalainen, A. (1999): Balanced Scorecard for universities, Helsinki University of Technology 1999

Mintzberg, H. (1994): The rise and fall of strategic management, in: Harvard Business Review, Jan./Feb. 1994, S. 107–114.

Reichwald, R. (2000): Organisations- und Führungsstrukturen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität von morgen, in: Laske, S. u. a.: Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, München 2000, S. 315–336

Relaysa, S. W. (1998): From gutter balls to strikes, UCSD's Balanced Scorecard Program, in: NACUBO Business Officer, June 1998

Ruben, B.D. (1999): Toward a Balanced Scorecard for higher education: rethinking the college and the university excellence indicators framework; Center for Organizational Development and Leadership, Higher Education Forum, Rutgers University, Fall 1999

Seidenschwarz, B. (1992): Entwicklung eines Controllingkonzepts für öffentliche Institutionen – dargestellt am Beispiel einer Universität, München 1992

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen, Frankfurt a.M. 1994

Strack, C. (1984): Kennzahlen und Kennzahlensysteme als Controlling-Instrument unter besonderer Berücksichtigung des Hochschulbereichs, in: Franz, K.-P., Feser, H.-D., Fahse, H., Sendldorfer, K.R. (Hrsg.): Arbeitspapiere zu Hochschulfragen und Hochschulcontrolling, Kaiserslautern 1994

Trogele, U. (1995): Strategisches Marketing für deutsche Universitäten. Die Anwendung von Marketing-Konzepten amerikanischer Hochschulen in deutschen Universitäten, Göttingen 1995

Weber, J. und Schäffer, U. (2000): Balanced Scorecard & Controlling: Implementierung, Nutzen für Manager und Controller; Erfahrungen in deutschen Unternehmen, Wiesbaden 2000

Weber, J. (1983): Zielorientiertes Rechnungswesen öffentlicher Betriebe, Baden-Baden 1983

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln 1985

Zell, D. (2001): The market-driven business school: Has the pendulum swung too far?, in: Journal of Management Inquiry, 10. Jg., Nr. 4, 2001, S. 324–38

Anschrift der Verfasserin:

Dipl.-Oec. Heinke Röbbken

Universität der Bundeswehr

Institut für Personalwesen und Internationales Management

Holstenhofweg 85

22043 Hamburg

E-Mail: Heinke.Roebken@unibw-hamburg.de

Neue Monographie:

Gerhard Tropp: Kennzahlensysteme des Hochschulcontrolling. Fundierung, Systematisierung, Anwendung, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien 63, München 2002, 191 Seiten

Bildungspolitik und Öffentlichkeit in Deutschland fordern von den Hochschulen – nicht zuletzt wegen der angespannten öffentlichen Haushalte – ein effizientes Management. Für die Hochschulen als non-profit Organisationen ist es hingegen nicht leicht, die von ihnen erbrachten Leistungen sowie die dafür notwendigen Aufwendungen quantitativ darzustellen.

Um solche Nachweise erbringen zu können, wurden schon seit längerem Kennzahlen und Kennzahlensysteme entwickelt. Diese beruhen jedoch weitgehend auf Plausibilitäten und sind in ihrer konkreten Ausformung historisch gewachsen. Eine theoriebegründete, systematische Herleitung wurde bisher vernachlässigt. Die vorliegende Monographie unternimmt den Versuch, auf der Basis ökonomischer Theorien (Principal Agent Theorie, Entscheidungstheorie, Realtheorie) zu einer fundierteren Gestaltung von Kennzahlensystemen zu gelangen. Es wird untersucht, welche quantitativen Größen unter verhaltensorientierten, entscheidungslogischen und empirischen Aspekten von besonderem Interesse für die Führung von Hochschulen sind. Zudem zeigt die Arbeit, wie sich diese Größen in systematischer und damit übersichtlicher und nutzerfreundlicher Weise anordnen lassen.

Auf der Grundlage einer umfassenden Erhebung an den Bayerischen Hochschulen werden konkrete Kennzahlen für das Hochschulmanagement hergeleitet. Damit wird aus Sicht des Verfassers erstmals ein Vorschlag unterbreitet, mit welchen theoretisch fundierten Kennzahlen eine Diskussion über dieses wichtige Controlling-Instrument für Hochschulen angestoßen werden kann.

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für wichtig hält.

Huisman, Jeroen (Hrsg.) u. a.: Higher education and the nation state. Amsterdam u. a.: Pergamon 2001. XI, 237 S. (Issues in higher education) ISBN 0-08-042790-1

In dem Maße, in dem das Hochschulstudium über die nationalen Grenzen hinausreicht, gewinnt eine Abstimmung der Hochschulsysteme an Bedeutung. Im Mittelpunkt der Beiträge steht die Frage, welche Formen der Abstimmung sich herausgebildet haben, welche Veränderungsprozesse zu verzeichnen sind und welche Auswirkungen diese Entwicklungen auf die nationalen Hochschulsysteme haben. G. Neave befasst sich mit der Entwicklung der Universitäten in den europäischen Nationalstaaten, wobei er idealtypisch zwischen der „Roman tradition“ und der „Saxon tradition“ unterscheidet. A. Ruberti untersucht die Auswirkungen der zunehmenden Kooperation in Forschung und Technologie in Europa auf Forschungsorganisation und Forschungsschwerpunkte. A. Amaral zeigt die unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich in einzelnen Ländern und auf supranationaler Ebene in Europa auf. F. van Wieringen diskutiert die unterschiedlichen Formen der Privatisierung von Bildungseinrichtungen (einschließlich der Hochschulen) in den Niederlanden. K. De Wit und J. Verhoeven analysieren das Zusammenspiel von Hochschulpolitik auf nationaler und europäischer Ebene. Für die USA befasst sich D. Dill in seinem Beitrag mit der Entwicklung des Hochschulwesens angesichts der sich verändernden Verhältnisse der Einzelstaaten zur Bundesregierung.

Henry, Miriam u. a.: The OECD, globalisation and education policy. Amsterdam u. a.: Pergamon u. a. 2001. xiii, 197 S. (Issues in higher education) ISBN 0-08-043449-5

Die Globalisierung in Politik und Wirtschaft bringt es mit sich, dass supranationale Organisationen stärker als früher auch auf nationale Bildungssysteme einwirken. Dies wird beispielhaft am Zusammenhang zwischen den bildungspolitischen Leitlinien der OECD und der australischen Bildungspolitik analysiert. Themenbereiche des Buchs sind die Theorie-diskussion zur Globalisierung der Bildungspolitik, die Bedeutung von Bildungsindikatoren, der Wechsel vom zeitlich begrenzten zum lebenslangen Lernen, die weltweit veränderte Bedeutung der Universitätsausbildung und die sich aus diesen Prozessen ergebenden Dilemmata und Herausforderungen für staatenübergreifende Organisationen wie die OECD.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith: *Research methods in education*. 5. ed., repr. London u. a.: Routledge, Falmer 2002. XVI, 446 S. ISBN 0-415-19541-1

Das Standardwerk, das nun in der fünften Auflage vorliegt, befasst sich nicht nur – wie aus dem Titel geschlossen werden könnte – mit den in der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Forschung eingesetzten Methoden. Es informiert sowohl über die theoretische Grundlegung der Forschungsmethoden als auch über deren praktische Anwendung in allen Phasen des Forschungsprozesses. Gegenüber der vierten Auflage wird der qualitativen Forschung erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Die Neuauflage ist in fünf Teile gegliedert. Sie orientieren sich an der Forschungspraxis und folgen weitgehend der Systematik des Forschungsprozesses: Kontext (Teil 1) und Planung (Teil 2) der Forschungsvorhaben, Forschungsgattungen (Teil 3), Forschungsstrategien und Strategien der Datenbeschaffung (Teil 4) sowie aktuelle Entwicklungen in der bildungswissenschaftlichen Forschung (Teil 5). Ein umfassendes Literaturverzeichnis und ein ausführliches Schlagwortverzeichnis runden das Werk ab.

Jackson, Norman (Hrsg.) u. a.: *Benchmarking for higher education*. Ballmoor u. a.: Society for Research into Higher Education u. a. 2000. XIII, 258 S. ISBN 0-335-20453-8

Benchmarking ist eine Methode der Selbstevaluation durch systematische Vergleiche mit anderen. Ziel dabei ist es, „Best practices“ herauszufinden, die als Bezugspunkt für die eigene Leistungserstellung dienen können. Der vorliegende Sammelband gibt anhand von Fallstudien einen Überblick über konkrete Benchmarking-Aktivitäten im Bereich der Lehre und der Verwaltung von Hochschulen in Großbritannien. Ausgangspunkt hierfür sind überinstitutionell eingeführte Review-Aktivitäten, für die interne Evaluationen nötig wurden. Nach der Darstellung der historisch gewachsenen Rahmenbedingungen für das Benchmarking in Großbritannien wird seine Rolle im Rahmen der Verbesserung der Qualität der Lehre sowie der Entwicklung von Curricula und Lernumgebungen exemplarisch durch Fallstudien aufgezeigt. Im zweiten Kapitel werden für das britische Hochschulsystem wichtige Fragen der Rekrutierung von Studierenden, des Bibliothekwesens und der Informationsversorgung sowie des Immobilienmanagements von Hochschulen unter Benchmarking-Gesichtspunkten beleuchtet. Ein kurzer Überblick über Benchmarking-Aktivitäten in anderen Ländern bildet den Abschluß des Buches.

Fries, Marlene: Evaluation of research and teaching in Bavaria

In Bavaria fields of study and groups of subjects in universities have been evaluated for many years. The article gives an account of the structure, the objectives and the tasks of the assessment procedure which has been developed and improved over the years. It describes the criteria and framework conditions for the survey and assessment of teaching and research. Finally, the article discusses the preconditions which are indispensable for its success, such as the selection of the members of the advisory committee and their preparation for tasks as the on-site inspection.

Schwaiger, Manfred: The student as customer – an empirical study on the satisfaction of students of business administration with their studies at Munich university

German Universities are facing the challenge of increasing national and international competition. The Munich School of Management within the Munich Ludwig-Maximilians-University is striving to improve service quality by means of regular evaluation as well as by means of a larger empirical study, conducted among all students of business administration in fall 2001. The goal of the quantitative study was to identify determinants of satisfaction using tools successfully applied in customer satisfaction research so far. As a result, we may generate appropriate strategies under given budget restrictions.

With this paper we would like to start the discussion whether or not professional customer satisfaction analysis tools should be applied in educational systems, too.

Hartwig, Lydia: Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany

In Germany, there is no single assessment system at national level, due to the fact that operational higher education responsibilities are resting with the individual *Länder*. Therefore, multiple systems of external quality assessment exist, and the situation is characterised by a rich diversity. The subject-matter of this paper will be to give an outline of the different systems and practices of quality assessment and control in German institutions of higher education.

Risser, Dominik: Governance and Functioning of British Universities

The German Further Education Bill passed in the spring of 1998, should force the German higher education system towards a more market-orientated approach. A decade ago the British university system underwent similar changes in governance and functioning. The legislative changes in particular, which have taken place in Britain since the mid 1980s, have a major impact on the functioning of the higher education system. The most radical legislative changes can be found in the Further and Higher Education Act (1992), which awards university status to polytechnics and implements Funding Councils. These Councils fund all higher education institutions in Britain by the same regulations, which is referred to as a unitary system, and have a quality assurance role. The funding, which is formula-based, and the quality assessments heavily influence the functioning of the university system. The objective of this paper is to describe the governance and functioning of the British university system today, including the changes which the system has undergone.

Röbken, Heinke: Balanced Scorecard as an instrument for development of Higher Education – the example of Reykjavik University

For many years now higher education institutions have been going through a series of persistent pressures aimed predominately at improving efficiency and effectiveness. Many universities have responded to the environmental demands for change by using strategic management thinking, techniques and systems originally developed for private-sector organizations. This article draws on the experiences of Reykjavik University that has recently implemented a Balanced Scorecard. Factors that facilitated as well as impeded the implementation process will be discussed. The results of this case study contribute to the current debate on the adaptation and implementation of management techniques in higher education.

Hinweise für Autoren:

Manuskripte im Umfang von maximal 20 Seiten sollten als unformatierter Text per E-Mail oder Diskette (MS Word für Windows) an folgende Adresse gesandt werden:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Es wird gebeten, allen Beiträgen einen kurzen Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beizufügen. Eingereichte Beiträge werden begutachtet, die Entscheidung über die Veröffentlichung trifft das herausgebende Institut.

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN