

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3 | 2012

Thema: Qualitätssicherung in Lehre und Forschung

Mittag/Mutz/Daniel: Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente

Löscher: Qualitätssicherung in Großbritannien

Gülker: Wissenschaft aus Kalkül

Banscherus/Reiß: Das sächsische Hochschulrating

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3 | 2012

Thema: Qualitätssicherung in Lehre und Forschung

Mittag/Mutz/Daniel: Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente

Löscher: Qualitätssicherung in Großbritannien

Gülker: Wissenschaft aus Kalkül

Banscherus/Reiß: Das sächsische Hochschulrating

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschul-
forschung und Hochschulplanung und Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

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

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Sandra Mittag, Rüdiger Mutz, Hans-Dieter Daniel: Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen – Ergebnisse einer Meta-Evaluation an der ETH Zürich	8
Anett Löscher: Qualitätssicherung in Großbritannien durch die Quality Assurance Agency – Ein Überblick	32
Silke Gülker: Wissenschaft aus Kalkül? Wissenschaftsinterne Antizipation von Wettbewerbsmechanismen im Rahmen von Evaluationsverfahren	50
Ulf Banscheraus, Mirjam Reiß: Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht	72
Buchvorstellungen	92
Hinweise für Autoren	94

Editorial

Welche Instrumente der Qualitätssicherung werden in Lehre und Forschung eingesetzt, in welchen hochschulpolitischen Zusammenhängen stehen sie, welche Zielrichtungen verfolgen sie, und welche Wirkungen bringen sie hervor? Diesen Fragen gehen die Autoren in dem vor Ihnen liegenden Themenheft der „Beiträge zur Hochschulforschung“ nach. Dabei werden jeweils unterschiedliche Ebenen in den Blick genommen: die einer Hochschule, einer Wissenschaftsorganisation, eines Bundeslandes und eines Staates.

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz und Hans-Dieter Daniel stellen zentrale Ergebnisse einer Meta-Evaluation der Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich im Bereich Lehre und Studium vor. Das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich beruht auf den drei Eckpfeilern Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung und Departements-evaluation. Die Autoren zeigen, dass diese Instrumente erfolgreich eingesetzt werden und breit akzeptiert sind, dass es jedoch auch Optimierungspotentiale gibt, so z. B. bei der Verzahnung der einzelnen Bausteine und der Entwicklung eines in sich kohärenten Qualitätssicherungssystems.

In Großbritannien obliegt die Aufgabe der Qualitätssicherung in der Lehre der Quality Assurance Agency (QAA). Anett Löscher gibt aus der Innensicht einer Mitarbeiterin der QAA einen Überblick über die verschiedenen Begutachtungsmethoden, die sowohl den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen der vier Länder des Vereinigten Königreichs (England, Wales, Schottland, Nordirland) als auch den Besonderheiten der unterschiedlichen Bildungsanbieter Rechnung tragen. Sie stellt insbesondere den UK Quality Code for Higher Education vor, der Grundlage für die Begutachtungen der QAA ist, und zeigt dabei, wie sich ein Wechsel der Perspektive von der Beurteilung der Lehre hin zum Urteil durch die Studierenden vollzieht.

Der Artikel von Silke Gülker widmet sich der Frage, ob und wie Evaluationsverfahren gängige Kooperationsformen in der Wissenschaft verändern. Durch die Analyse zweier Evaluationsverfahren in der Forschung, der Institute der Leibniz-Gemeinschaft in Deutschland und der Research Assessment Exercises in Großbritannien, zeigt die Autorin, dass die jeweiligen Evaluationsverfahren zwar ein strategisches Verhalten der beteiligten Wissenschaftler begünstigen, die Normen der Wissensgesellschaft aber weiterhin ihre Bedeutung behalten.

Eine breite Fächerevaluation auf Landesebene für die Zwecke der Hochschulplanung ist Gegenstand des Artikels von Ulf Banscheraus und Mirjam Reiß, die das sächsische Hochschulrating vorstellen. Sie beschreiben das mehrstufige Bewertungsverfahren ausgewählter Fächer an den Universitäten und Fachhochschulen des Freistaates

Sachsen, welches eine umfangreiche Datenauswertung mit einer qualitativen Begutachtung durch externe Expertinnen und Experten verband und die Landeshochschulplanung auf eine evidenzbasierte Grundlage stellen sollte. Auf der Basis der Ergebnisse wurden Vorschläge zur stärkeren Abstimmung des Fächerangebots zwischen den Hochschulen sowie zur Konzentration des Studienangebots auf bestimmte Standorte formuliert.

Lydia Hartwig, Sandra Mittag

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz, Hans-Dieter Daniel: Requirements for quality assurance instruments of teaching and learning – Results of a meta-evaluation at ETH Zurich

The article presents results of a meta-evaluation of quality assurance instruments of teaching and learning at ETH Zurich. Cornerstones of quality assurance are student evaluations of teaching, graduate surveys, and department evaluations (including self-evaluation and peer review). The study indicates that ETH Zurich has established and widely accepted instruments for quality assurance in teaching and learning. Nevertheless, all of the evaluated instruments have optimisation potential. The survey instruments, for example, have not yet made the shift from teaching to learning, and the different instruments do not yet form an integral part of a comprehensive quality management system. The results of this article will also be published in a book-length manuscript (Mittag/Mutz/Daniel 2012).

Quality assurance in Great Britain by the Quality Assurance Agency – An overview

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) checks whether and how British higher education providers (public and private universities, university colleges and colleges, and further education colleges) set, maintain and safeguard academic standards, and enhance the quality of the learning opportunities they offer. QAA has developed review methods for all higher education provision that leads to a British higher education award. These methods take into consideration both the respective contexts for higher education in the UK's four nations, and the type of provider that is checked through the review method in question. This article offers an overview of QAA's review methods. It also introduces the UK Quality Code for Higher Education, which is the nationally agreed reference point for quality assurance in British higher education.

Silke Gülker: Scholarship driven by calculation? Science internal anticipation of competition mechanisms within evaluation procedures

To what extent are evaluation procedures capable of shaking up established mechanisms of coordination within science and research? The article addresses this question on a conceptual and an empirical level. While science has traditionally accepted competition (for the best ideas) and community (cooperation based on collegiality) as a couple, hierarchical decision-making plays an inferior role. Analysing evaluation procedures of member-institutes of the Leibniz-Association (Leibniz-Gemeinschaft) in Germany and of the Research Assessment Exercises in the United Kingdom, we show

that the procedures interfere indeed with these accepted mechanisms, but they do not fundamentally challenge them. Evaluation procedures provoke strategic behaviour of scientists, but at the same time, norms of the scientific community maintain their decisive importance. The preparation of evaluation procedures requires new decision-making processes, which are resolved hierarchically.

Ulf Banscheraus, Mirjam Reiß: The Saxon Higher Education Rating as an example of an evidence-based approach in higher education development planning – A workshop report

Against the background of demographic change, the Free State of Saxony implemented the Saxon Higher Education Rating, a pilot project which aimed to create the basis for evidence-based governmental higher education development planning. For this purpose, a multi-stage evaluation process of selected fields of study at higher education institutions was developed which combined an extensive quantitative data analysis with a qualitative review by external experts. The results both contain overarching strategic recommendations for the policy of higher education as well as proposals for greater coordination among higher education institutions concerning the range of courses offered including the concentration of study courses to specific locations. Due to the high transparency of the process and the extensive opportunities for participation, the results were largely accepted by the higher education institutes and formed the basis for the continuation of the Saxon Higher Education Development Plan.

Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen – Ergebnisse einer Meta-Evaluation an der ETH Zürich

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz, Hans-Dieter Daniel

Der vorliegende Beitrag stellt die zentralen Ergebnisse einer Meta-Evaluation der Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich im Bereich Lehre und Studium vor¹. Die Eckpfeiler der Qualitätssicherung sind die Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung sowie die Departementsevaluation mit Selbstevaluation und Peer Review. Es hat sich gezeigt, dass die ETH Zürich über etablierte Instrumente der Qualitätssicherung im Bereich Lehre und Studium verfügt, die in der Hochschule weitestgehend akzeptiert sind. Alle Instrumente verfügen jedoch über Optimierungspotentiale. So wurde beispielsweise noch nicht der Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen vollzogen. Darüber hinaus sind die verschiedenen Instrumente noch nicht integraler Bestandteil eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems.

1 Einleitung

Die Schweiz nimmt eine Vorreiterrolle für die institutionelle Qualitätssicherung an Hochschulen ein. Neben den Qualitätssicherungssystemen an den Hochschulen selbst kommt hierbei dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ) eine besondere Bedeutung zu.

In der Schweiz überprüft das OAQ im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) periodisch im Rahmen institutioneller Verfahren, ob die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten Mindestanforderungen erfüllen, die der internationalen Praxis entsprechen und sich auf die „Standards and Guidelines for internal quality assurance within higher education institutions“ der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in der Fassung vom Februar 2005 stützen.²

¹ Die Ergebnisse dieses Artikels beruhen auf einer Studie, die in ausführlicher Fassung 2012 erscheint (Mittag/Mutz/Daniel 2012).

² Vgl. die Qualitätssicherungs-Richtlinien der Schweizerische Universitätskonferenz, <http://www.oaq.ch/pub/de/documents/D-443-06A-Quali-RL-VO.pdf> (Zugriff: 01.06.2012)

Die Überprüfung der Qualitätssicherungssysteme erfolgt in Form von Quality Audits³. Die Qualitätsprüfung ist gemäß Universitätsförderungsgesetz (UFG) vom 8.10.1999 obligatorisch für alle kantonalen Universitäten und Voraussetzung für eine Finanzhilfe des Bundes. An den Quality Audits, die in den Jahren 2003/2004 und 2007/2008 durchgeführt wurden, hat sich die ETH Zürich als eine vom Bund finanzierte Universität freiwillig beteiligt.

Mit der Durchführung des ersten Quality Audit 2003/2004 des OAO haben die Hochschulen begonnen, umfassende Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. In Vorbereitung auf das Quality Audit 2007/2008 wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich für den Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen. Es stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung (so genannte Diplomiertenbefragung), Selbstevaluation und Peer Review⁴. Die folgenden Fragen standen im Vordergrund der Untersuchung:

- Wie steht es um die Qualität der Instrumente, die an der ETH Zürich für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre und Studium eingesetzt werden? Entsprechen sie den wissenschaftlichen Standards?
- Welche Rolle spielt der Bereich Lehre und Studium in den Selbstevaluationen und Peer Reviews im Rahmen der Departementsevaluationen? Welche Themen werden fokussiert?

Darüber hinaus interessierte die Frage, wie die Absolventen der ETH Zürich rückblickend ihr Studium bewerten. Die Studie gründet auf den Ergebnissen des Projekts „Metaevaluation der Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich im Bereich Lehre und Studium“, das im Auftrag des Rektors der ETH Zürich im Jahr 2007 durchgeführt wurde und das eine wichtige Rolle im Kontext des Quality-Audits des OAO in den Jahren 2007/2008 gespielt hat (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2008). Im Folgenden werden zunächst die vier Instrumente in ihren Zielsetzungen und Abläufen vorgestellt. Anschließend wird auf die Methoden und die zentralen Ergebnisse eingegangen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

³ Mit einem Quality Audit wird das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule überprüft. Es besteht aus einem zweistufigen Verfahren: erstens der Selbstbeurteilung der Universität oder universitären Institution und zweitens der Visite durch unabhängige Qualitätssicherungsexperten. Das OAO verfasst Schlussberichte, die im Internet publiziert werden.

⁴ Selbstevaluation und Peer Review sind die beiden Phasen der Departementsevaluation. Sie wird an der ETH Zürich auch für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Forschung und Dienstleistung eingesetzt. Als „Peer Review“ wird die Bewertung durch eine internationale Expertenkommission bezeichnet.

2 Instrumente der Qualitätssicherung an der ETH Zürich

Die ETH Zürich ist eine der beiden Eidgenössisch Technischen Hochschulen der Schweiz. Im Wintersemester 2011/2012 waren an der ETH Zürich über 17.000 Studierende eingeschrieben; mehr als 400 Professorinnen und Professoren lehren und forschen an der ETH Zürich. Die zentralen Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich im Bereich Lehre und Studium sind die Lehrveranstaltungsbeurteilung, die Absolventenbefragung (so genannte Diplomiertenbefragung) sowie die Departementsevaluation, die aus Selbstevaluation und Peer Review besteht. Da der Selbstevaluation an der ETH Zürich eine große Bedeutung beigemessen wird, wird sie als ein eigenständiges Instrument angesehen.

2.1 Lehrveranstaltungsbeurteilung

Die Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Studierende, die an der ETH Zürich als Unterrichtsbeurteilung (UB) bezeichnet wird, ist ein zentrales Element des Qualitätssicherungssystems von Lehre und Studium an der ETH (Niedermann/Hugentobler/Osterwalder, 2003; Alean-Kirkpatrick/Hänni/Lutz 1997). Ziel der Lehrveranstaltungsbeurteilung ist es, die Lehre hinsichtlich didaktischer, inhaltlicher, curricularer und organisatorischer Aspekte kontinuierlich zu verbessern. Dem jeweiligen Departement obliegt die Pflicht, die Qualität seines gesamten Lehrangebots zu sichern und zu verbessern. Die Lehrveranstaltungsbeurteilung soll den für Lehre verantwortlichen Personen in den Departementen sowie dem Rektor Einblick in die Lehrleistung der Dozierenden aus Sicht der Studierenden geben. Die systematische Lehrveranstaltungsbeurteilung findet seit Anfang der 1990er Jahre statt; in der Regel wird sie alle drei Semester durchgeführt. An einem Departement werden jeweils alle Dozierenden und alle Lehrveranstaltungen in die Befragung durch die Studierenden einbezogen.

Die Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung bestehen aus sechs Teilen:

1. Angaben zur Lehrveranstaltung,
2. personenbezogene Fragen an die Studierenden (Geschlecht u. a.),
3. Fragen des Rektors,
4. Fragen des Studiengangs,
5. Fragen der Dozentin/des Dozenten und
6. zusätzlicher Kommentar.

2.2 Absolventenbefragung („Diplomiertenbefragung“)

Die Absolventenbefragung wird seit 1997 an der ETH Zürich im Rahmen der Departementsevaluation von der Direktion Finanzen und Controlling der ETH Zürich, Abteilung Controlling, durchgeführt. Die Absolventen des zu evaluierenden Departements wer-

den a) zu ihrer gegenwärtigen Beschäftigungssituation und b) rückblickend zu Lehre und Studium an der ETH Zürich befragt. Die Absolventenbefragung hat die Zielsetzung, „Aufschluss darüber zu verschaffen, wie die ehemaligen Studierenden, die nun im Berufsleben oder in der Forschung stehen, ihre an der ETH erfahrene Ausbildung beurteilen. Die Rückmeldungen fließen auf verschiedenen Ebenen in den Erneuerungsprozess der Studienprogramme ein“ (Niedermann/Hugentobler/Osterwalder 2003, S. 18). In der Regel werden die Absolventen zwei, drei und vier Jahre nach Abschluss ihres Studiums an der ETH Zürich schriftlich befragt. Dabei wird ein Standardfragebogen verwendet, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten; in Absprache mit dem jeweiligen Departement kann der Fragebogen jedoch angepasst werden.⁵ Die folgenden drei Themenbereiche werden behandelt:

1. Allgemeines: Fragen zur Person, zum Studium, zu weiteren Qualifikationen nach dem Studium (z. B. Promotion) und zum Bedarf an Weiterbildung.
2. Berufstätigkeit: Erwerbstätigkeit, Adäquatheit der Stelle, Unternehmen, in dem die befragte Person tätig ist, Position, Verantwortungsbereich sowie Einkommen.
3. Studium im Rückblick: Fragen zu Aktualität der Studieninhalte, Umfang von Fach- und Methodenwissen sowie Rahmenkompetenzen, Beitrag der ETH Zürich an der persönlichen Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche (Mutz/Daniel 2008). Darüber hinaus wird um Bewertungen der Aufteilung der verschiedenen Lehrveranstaltungstypen gebeten (z. B. zu viele oder zu wenige Vorlesungen im Grund- oder Fachstudium). Der letzte Teil des Bogens beinhaltet offene Fragen zu Lehrveranstaltungen, die inhaltlich oder methodisch als besonders wichtig oder unwichtig in Erinnerung geblieben sind bzw. gefehlt haben. Darüber hinaus sollen auch akademische Lehrer genannt werden, die besonders in Erinnerung geblieben sind. Am Schluss wird gefragt, ob die befragte Person gegebenenfalls wieder ein Studium ergreifen würde, ob sie dasselbe Fach studieren würde und dies erneut an der ETH Zürich.

Darüber hinaus werden die Absolventen der ETH Zürich unmittelbar nach ihrem Studienabschluss im Rahmen der so genannten Beschäftigungsstatistik über ihre weiteren beruflichen Vorstellungen und Möglichkeiten befragt. Die Fragebögen werden zeitnah nach Studienabschluss durch das Rektorat verschickt und von der Abteilung Finanzen und Controlling der ETH Zürich einmal pro Jahr ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Befragungen sollen der Hochschulleitung, den Departementen und den Studierenden Hinweise über die Berufschancen und den Verbleib der Absolventen geben.

⁵ Musterfragebögen finden sich unter <http://www.let.ethz.ch/unterricht/evaluation/dienstleistungen/fragebogen/fragebogenliste> (Zugriff: 01.06.2012).

2.3 Departementsevaluation

An der ETH Zürich werden seit 1989 Departementsevaluationen als mehrstufige Evaluationsverfahren durchgeführt. Die erste Phase bildet die Selbstevaluation, auf die das Peer Review folgt (vgl. Kübler 2003; Ulich 1999)⁶. Zunächst war der ETH-Rat Auftraggeber der Evaluationen, seit Anfang der 1990er Jahre werden sie im Auftrag der Hochschulleitung und zum Teil in Absprache mit der ETH Lausanne durchgeführt. Während anfänglich der Fokus der Evaluationsverfahren auf der Forschung lag, wurden bald auch Lehre und Dienstleistungen einbezogen. Im Handbuch zum Qualitätsmanagement wird die Selbstevaluation aufgrund ihrer großen Bedeutung, die sie im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems an der ETH Zürich einnimmt, als gesondertes Instrument aufgeführt.

2.3.1 Selbstevaluation

Die Selbstevaluation ist die Vorbereitung eines Departements auf die Bewertung durch ein internationales Expertenteam (Peer Review). Es wird eine umfangreiche Dokumentation erstellt, in deren Rahmen sich das Departement der Expertenkommission präsentiert und Auskunft über festgelegte Inhalte gibt (insbesondere über die Organisation, den Studienplan, Stärken und Schwächen, Mission Statement hinsichtlich Lehre, Forschung und Dienstleistung). Es gibt keinen detaillierten Frageleitfaden für die Dokumentation der Departemente; spezifische Fragestellungen werden bei jeder Evaluation, angepasst an das zu evaluierende Departement, neu formuliert. Die Departemente sind in der Ausgestaltung ihrer Dokumentationen und damit auch bei der Gewichtung der verschiedenen Inhalte relativ frei.

2.3.2 Peer Review

Auf die Phase der Selbstevaluation folgt das Peer Review, in dessen Rahmen der Besuch des internationalen Expertenteams stattfindet und ein Evaluationsbericht für die Hochschulleitung verfasst wird. Bis 1999 wurden sämtliche Departemente von einer internationalen Expertenkommission evaluiert; 1998 wurde mit der zweiten, 2006 mit der dritten Runde begonnen. Die Departemente werden in einem Turnus von sechs bis neun Jahren evaluiert.

Der Evaluationsbericht der Experten umfasst die folgenden Inhalte:

- Zusammenfassung der Empfehlungen,
- Übersicht des Departements,
- generelle Eindrücke, Verbesserungspotential,

⁶ Für eine Übersicht zu den mehrstufigen Evaluationsverfahren siehe Mittag/Bornmann/Daniel (2003) und Mittag (2006).

- Lehre,
- Forschung,
- Infrastruktur und Dienstleistungen,
- Beurteilung und Empfehlungen zu einzelnen Instituten und Professuren,
- Aussichten.

Die Experten erhalten von Seiten der Hochschulleitung auf das jeweils zu evaluierende Departement bezogene spezifische Fragestellungen. Sie haben jedoch in ihren Evaluationsberichten ebenso wie die Departemente bei der Erstellung der Dokumentationen bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung und der Gewichtung der verschiedenen Themen große Freiheiten.

3 Methoden der Meta-Evaluation

3.1 Sekundärstatistische Analysen

Für die Studie wurden die Daten aus a) allen Lehrveranstaltungsbeurteilungen, die zwischen dem Wintersemester 2003/2004 und dem Sommersemester 2006 durchgeführt wurden, und b) allen Absolventenbefragungen, die zwischen 1997 und 2006 durchgeführt wurden, sekundärstatistisch ausgewertet. Darüber hinaus sind Daten aus Lehrveranstaltungsbeurteilungen von Departementen einbezogen worden, die zwischen 1997 und 2007 eine Selbstdokumentation erstellt haben und extern evaluiert wurden (Peer Review). Mit der Unterstützung der Abteilung Controlling der Direktion Finanzen und Controlling wurden für jede Lehrveranstaltung die Teilnehmerzahlen ermittelt, um Rücklaufquoten zu generieren. Diese Datenbasis ergibt sich aus dem Vorläuferprojekt „Roadmap: Maßnahmen zur Verbesserung von Lehre und Studium an der ETH Zürich“ (2006-2008; Abd-el-Razik/Eugster/Grund/Lutz/Mittag et al. 2007).

Im Roadmap-Projekt wurde zudem im Januar/Februar 2007 eine Online-Befragung aller Dozierenden an der ETH Zürich durchgeführt. Die Personengruppe der Dozierenden umfasst alle ordentlichen und außerordentlichen Professoren, Assistenzprofessoren, Privatdozierende, Dozierende (ehemals Lehrbeauftragte), Titularprofessoren der ETH Zürich sowie weitere Titularprofessoren. Insgesamt wurden 2 171 Dozierende per E-Mail angeschrieben, von denen 2 075 die Adressatin bzw. den Adressaten erreichten. 473 Dozierende beteiligten sich an der Befragung; dies entspricht einer Rücklaufquote von 23 Prozent. Je nach Fragestellung wurden in die Meta-Evaluation die Aussagen aller Dozierenden (n=473) bzw. nur die Aussagen der ordentlichen und außerordentlichen Professoren sowie der Assistenz- und Titularprofessoren (n=145) zu diesen Fragen einbezogen.

3.2 Literaturanalyse

Um die Verfahren der Lehrveranstaltungsbeurteilung und der Absolventenbefragung an der ETH Zürich vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes bewerten zu können, wurde eine Analyse der wissenschaftlichen Literatur zu Lehrveranstaltungsbeurteilungen und Absolventenbefragungen durchgeführt. Da die Anzahl von Einzelartikeln insbesondere zur Lehrveranstaltungsbeurteilung ein Ausmaß erreicht, das im Rahmen eines qualitativen Literaturreviews nicht mehr zu bewältigen ist, orientiert sich die Literaturanalyse an zentralen Übersichtsarbeiten, Review-Artikeln und Monographien, die in den letzten zehn Jahren veröffentlicht wurden. Die recherchierte Literatur wurde im Hinblick auf international gültige fachliche Standards von Lehrveranstaltungsbeurteilungen und Absolventenbefragungen ausgewertet. In den letzten 20 Jahren wurde eine Reihe von Übersichtsarbeiten publiziert, die den jeweils aktuellen internationalen Forschungsstand im Bereich der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung (Lehrevaluation, course evaluation, student evaluation of teaching or instruction, student rating of instruction) zusammenfassen und Hinweise geben, wie Lehrveranstaltungsbeurteilungen zu gestalten sind. Für die Zusammenfassung des Forschungsstands zu verschiedenen Themenbereichen der Lehrevaluation siehe Mittag/Mutz/Daniel 2012.

3.3 Dokumentenanalyse

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden 67 Dokumente aus insgesamt 20 Departementsevaluationen ausgewertet, die zwischen 1997 und 2006 durchgeführt wurden. Für kein Verfahren lagen dem Projektteam alle fünf Dokumententypen – Dokumentation (Selbstevaluation), Evaluationsbericht der Experten, Stellungnahme des Departements, Stellungnahme der Hochschulleitung und Umsetzungsbericht – vor. Zugleich kann es für ein Evaluationsverfahren mehrere Dokumente desselben Dokumententyps geben, da sich die Berichte teilweise aus mehreren Teilberichten zusammensetzen. Die Dokumente verteilen sich über die verschiedenen Evaluationsverfahren und Dokumententypen gemäß Tabelle 1.

Tabelle 1: Anzahl der Verfahren und Anzahl der analysierten Dokumente nach Dokumenttyp (1997–2006)

Dokumenttyp	Anzahl Evaluationsverfahren	Anzahl analysierter Dokumente
Dokumentation (Selbstevaluation)	10	16
Evaluationsbericht (Peer Review)	18	20
Stellungnahme Departement	13	17
Stellungnahme Hochschulleitung	13	14
Umsetzungsbericht	3	0
Insgesamt	20	67 ^a

^aIn jedem Evaluationsverfahren treten mehrere Dokumenttypen auf.

Aufgrund der geringen Anzahl Dokumente des Typs „Umsetzungsbericht“ wurden diese nicht in die Analyse einbezogen. Alle anderen Dokumente wurden themenanalytisch ausgewertet. Hierfür ist ein Kategoriensystem entwickelt worden, das die genannten Fragestellungen berücksichtigt und die verschiedenen Auswertungsebenen einbezieht (Mayring 2008). Das Kategoriensystem wurde zu Beginn der Auswertung einem Pretest unterzogen und entsprechend adaptiert. Bei der Analyse der Dokumentationen der Departemente (Selbstevaluation) wurden drei Ebenen unterschieden: die Ebene Departement/Abteilung, die Ebene Institute/Labore/Forschungsgruppen sowie die Ebene Professoren⁷. Die Anzahl der Analyseeinheiten auf der Ebene der Departemente entspricht nicht der Anzahl der involvierten Departemente nach der heutigen Struktur, da in eine Evaluation mehrere Abteilungen einbezogen sein können (welche z. B. später zu einem Departement zusammengefasst wurden). Somit beruht die Analyse auf insgesamt 16 Bereichen, Abteilungen bzw. Departementen in offiziell zehn Verfahren, aus denen die Dokumentationen (Selbstevaluation) vorlagen (siehe Tabelle 2). Insgesamt 59 Institute/Labore/Forschungsgruppen und 242 Professuren wurden in diesen 16 Berichten dokumentiert. Innerhalb einer Ebene konnten mehrere Textstellen identifiziert werden, die für die Untersuchungsfragen relevant sind. Daher gibt es auf jeder Ebene ein Vielfaches an kodierten Textstellen (siehe dritte und vierte Spalte von Tabelle 2). Insgesamt wurden in den Dokumentationen 1 436 Textstellen kodiert.

Die Dokumente wurden dem Projektteam in zwei Phasen zur Verfügung gestellt (Ende März/Anfang April 2007 und Anfang August 2007). Die Dokumente aus der ersten Phase (1. Erhebungswelle) wurden bei einigen Fragestellungen detaillierter untersucht als die Dokumente der zweiten Phase (siehe jeweils die dritte Spalte der beiden folgenden Tabellen). Bei der Ergebnisdarstellung finden sich entsprechende Verweise.

⁷ In Anlehnung an die Darstellung in den Dokumenten wurden teilweise mehrere Professoren zu einer Professur zusammengefasst.

Tabelle 2: Anzahl Analyseeinheiten bei den Dokumentationen der Departemente (Selbstevaluation)

Analyseeinheit	Anzahl Einheiten je Ebene	Anzahl kodierter Textstellen je Ebene (1. Erhebungswelle; n = 1388)	Anzahl kodierter Textstellen je Ebene (gesamte Erhebung; n = 1436)
Ebene Departement / Abteilung	16	322	325
Ebene Institute / Labore / Forschungsgruppen	59	226	229
Ebene Professur	242	840	882

Aus 18 Evaluationsverfahren lagen Expertenberichte vor, die sich auf 20 Dokumente verteilten. Die Experten bezogen sich in ihren Evaluationsberichten auf 105 Institute, Labore und Forschungsgruppen sowie auf 201 Professuren. Insgesamt wurden 1 166 Textstellen in den Expertenberichten kodiert. Bei den Stellungnahmen der Departemente und der Hochschulleitung wurde bei der Auswertung auf die Unterscheidung nach verschiedenen Ebenen verzichtet, da die Dokumente diese Struktur nicht aufweisen. Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf die über diese Analyseeinheit aggregierten Werte.

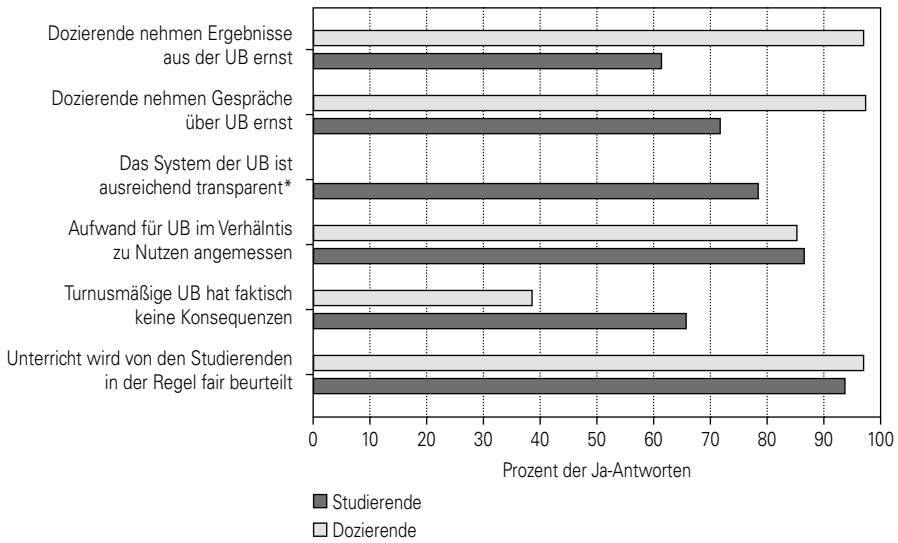
4 Zentrale Ergebnisse

4.1 Lehrveranstaltungsbeurteilung

Sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden zeichnet sich insgesamt eine große Akzeptanz des gegenwärtigen Verfahrens der Lehrveranstaltungsbeurteilung ab. Studierende und Dozierende stimmen weitgehend und in hohem Maße (über 80 % bis 90 %) darin überein, dass Studierende Lehrveranstaltungen weitgehend fair beurteilen und dass das Verhältnis von Aufwand und Nutzen der Lehrveranstaltungsbeurteilung angemessen sei.

Während jedoch jeweils über 90 Prozent der Dozierenden angeben, die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbeurteilung und die Gespräche darüber mit den Studierenden ernst zu nehmen, wird diese Wahrnehmung nur von etwa 60 Prozent bzw. etwa 70 Prozent der Studierenden geteilt. Ferner schätzen sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden die Frage nach den Konsequenzen der Lehrveranstaltungsbeurteilung kritisch ein: 39 Prozent der Dozierenden und 65 Prozent der Studierenden meinen, die Lehrveranstaltungsbeurteilung habe faktisch keine Konsequenzen (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Bewertung der Lehrveranstaltungsbeurteilung (UB) durch die Studierenden und Dozierenden der ETH Zürich (Skalenwerte 4, 5 und 6 der 6-stufigen Likertskala – von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“ wurden zu „Ja“-Antworten zusammengefasst; Studierenden- und Dozierendenbefragung, $N_{\text{Stud}}=2\,456$; $N_{\text{Doz}}=431$)



*Diese Aussage wurde in der Dozierendenbefragung nicht vorgegeben.

Die Frage, ob die Dozierenden Feedback-Gespräche mit den Studierenden über die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbeurteilung führen, bejahen 84 Prozent der Dozierenden und nur 68 Prozent der Studierenden. 16 Prozent der Dozierenden geben an, keine Gespräche zu führen und damit gegen die Weisung des Rektors zu verstoßen. Insbesondere von den Studierenden werden die mangelnden Konsequenzen der Lehrveranstaltungsbeurteilung angemahnt. Daher ist es in Zukunft erforderlich, transparenter zu machen, was mit den Ergebnissen der Lehrveranstaltungsbeurteilung passiert, welche Folgerungen auf den verschiedenen Ebenen für die Verbesserung der Lehre gezogen werden und dass die Befragungen auch tatsächlich Konsequenzen nach sich ziehen. 85 Prozent der befragten Professoren, die die Lehrveranstaltungsbeurteilung kennen (95% von 142 Professoren), meinen, dass sie sich bewährt habe (Werte 4–6 auf der 6-stufigen Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht bewährt“ bis 6 = „voll und ganz bewährt“⁸; 59% vergeben die Werte 5–6; der Mittelwert beträgt 4.5).

Die Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung entsprechen zwar weitgehend den Richtlinien des Rektors, aber nicht ganz dem Stand des Wissens im Bereich der Lehr-

⁸ Die Antwortskala orientiert sich am Schweizer Schulnotensystem, bei dem die Note 1 für die schlechteste und die Note 6 für die beste Leistung steht.

evaluationsforschung. Auf die Einhaltung der folgenden Qualitätsstandards sollte geachtet werden:

1. Die Fragebögen sollten potentielle Bias-Variablen (z. B. Interesse am Thema unabhängig von der Darbietung, Wahl- oder Pflichtfach, Studienstufe) enthalten.
2. Studierende sollten die Möglichkeit haben, eine Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung bzw. des Lehrenden vorzunehmen (z. B. „Ich bin mit der Lehrveranstaltung insgesamt sehr zufrieden“).
3. Die Fragebögen sollten weiterhin offene Fragen enthalten und den Dozierenden die Möglichkeit bieten, eigene Items zu formulieren.
4. Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbeurteilungen, an denen weniger als 10 Personen teilgenommen haben, sollten nicht veröffentlicht werden. Ebenso sollten einzelne Fragen des Bogens, die weniger als 10 Personen unabhängig von der Teilnehmerzahl der Lehrveranstaltung beantworten, weder ausgewertet noch veröffentlicht werden.
5. Die Einwilligung der Dozenten zur Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse sollte zu einem Zeitpunkt erbeten werden, zu dem die Dozierenden Kenntnisse über ihre Evaluationsergebnisse haben (so genannte informierte Einverständniserklärung).
6. Das Feedback für die Lehrenden sollte so aufgearbeitet sein, dass die Ergebnisse direkt auf Folie für einen Overheadprojektor kopierbar oder in eine Powerpointpräsentation integrierbar sind.
7. Es sollten weiterhin aus den Lehrveranstaltungsbeurteilungen je Departement/Studiengang und differenziert nach Typ der Lehrveranstaltung statistische Normen entwickelt werden, die den Dozierenden gestatten, die Ergebnisse ihrer Lehrveranstaltungsbeurteilung im Vergleich zu allen Lehrveranstaltungen des gleichen Typs eines Departements/Studiengangs zu beurteilen.
8. Für die Rückmeldung an die Dozierenden wäre es wünschenswert, auch bivariate Analysen zur Verfügung zu stellen, um beispielsweise in Erfahrung zu bringen, welche Aspekte der Lehre mit der Zufriedenheit der Studierenden oder mit dem selbst eingeschätzten Lernerfolg in Zusammenhang stehen.

Die testtheoretische Güte der Fragebögen im Hinblick auf die Reliabilität entspricht zwar den Erwartungen aus der wissenschaftlichen Literatur, sie ist aber relativ niedrig. Im Fragebogen erfasste Faktoren, die Einfluss auf das studentische Urteil haben, aber nicht mit der didaktischen Gestaltung der Lehre in Zusammenhang stehen (so genannte Bias-Variablen, z. B. Geschlecht), ist sehr schwach. Die Rücklaufquote der

Lehrveranstaltungsbeurteilung mit einem Median von 73 Prozent ist recht hoch und repräsentativ für die Population der Studierenden (Geschlecht und Muttersprache).

Angesichts der Vielzahl von eingesetzten Fragebögen, die sich inhaltlich zum Teil überlappen, sollte versucht werden, ETH-weit Bögen der Lehrveranstaltungsbeurteilung zu entwickeln, die den wissenschaftlichen Standards von Fragebögen zur Lehr-evaluation genügen und die die testtheoretischen Gütekriterien erfüllen (Reliabilität, Validität, Fairness). Verschiedene Departemente arbeiten bereits zusammen. Es sollte sowohl auf der Departementebene wie auf der ETH-Ebene transparent sein (Homepage der ETH), welche Bögen zu welchem Zweck (Lehrveranstaltung, Seminare, Praktika, Assistierende) tatsächlich für die Lehrveranstaltungsbeurteilung eingesetzt werden.

4.2 Absolventenbefragung („Diplomiertenbefragung“)

85 Prozent der befragten Professoren, die die Absolventenbefragung kennen (64 % von 138 Professoren), meinen, dass sie sich bewährt habe (Werte 4–6 auf der 6-stufigen Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht bewährt“ bis 6 = „voll und ganz bewährt“; 52 Prozent vergeben die Werte 5–6; der Mittelwert beträgt 4.5).

Die Absolventenbefragung genießt somit, sicherlich auch vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Fundiertheit der Befragung, eine hohe Akzeptanz bei den Professoren. Die Rücklaufquote der Absolventenbefragung liegt mit durchschnittlich 47 Prozent (Minimum: 43 %, Maximum: 56 %) in dem Bereich, der bei Absolventenstudien zu erwarten ist. Doch auch an der ETH Zürich besteht diesbezüglich Optimierungspotential.

Die Abstimmung der Absolventenbefragung mit weiteren Befragungen und ihre Einbindung in die Gesamtstrategie der ETH Zürich könnten optimiert werden: Absolventen der ETH Zürich werden zum einen im Rahmen der Beschäftigungsstatistik direkt nach Studienabschluss zur beruflichen Situation befragt, zum anderen im Rahmen der Departementsevaluation zur aktuellen beruflichen Situation sowie rückblickend zum Studium. Während die Beschäftigungsstatistik ETH-weit ausgewertet und die Ergebnisse Vertretern der Wirtschaft zugesendet werden, wird die Absolventenbefragung nur für das jeweilige evaluierte Departement ausgewertet und unter anderem den Experten im Rahmen des Peer Review zur Verfügung gestellt. Übergreifende Auswertungen erfolgten bisher nur im Rahmen dieser und der Vorläuferstudie. Daher wäre erstens zu empfehlen, die beiden Erhebungen im Rahmen einer Wiederholungsbefragung aufeinander zu beziehen: eine Befragung ein Jahr nach dem Studium rückblickend zu Lehre und Studium, und eine Wiederholungsbefragung zwei bis drei Jahre nach dem Studienabschluss eher zur Erwerbsbiographie und zum beruflichen Erfolg. Codes

könnten die beiden Fragebögen für eine Person identifizierbar machen, was unter anderem den Umfang der Fragen reduzieren würde. Zweitens wäre zu empfehlen, stärker mit dem Bundesamt für Statistik zusammenzuarbeiten, das regelmäßig Panel-Befragungen von Absolventinnen und Absolventen durchführt. Ergänzende Fragen der ETH Zürich könnten dem Fragebogen des Bundesamts für Statistik beigelegt werden. Die Beschäftigungsstatistik müsste dann im Hinblick auf den Befragungszeitpunkt angepasst, die Absolventenbefragung von der Evaluation eines Departements gegebenenfalls entkoppelt werden.

Entsprechend den dargestellten Befunden und der notwendigen Anpassung an die gestuften Studiengänge sollte eine Überarbeitung des Fragebogens der Absolventenbefragung, gegebenenfalls auch des Bogens der Beschäftigungsstatistik, vorgenommen werden (z. B. in Bezug auf Kompetenzen und Berufserfolg). So könnten Fragen aus nationalen oder internationalen Absolventenstudien (z. B. CHEERS, Kassel) übernommen werden, die einen Vergleichsrahmen für die Interpretation lokaler Ergebnisse an der ETH Zürich (z. B. Zeitdauer nach dem Studium bis zur ersten Erwerbstätigkeit) abgeben könnten.

Der Fragebogen der Absolventenbefragung orientiert sich zwar an wissenschaftlichen Standards, ist aber in verschiedenen Punkten verbesserungsbedürftig. So müsste der berufliche Erfolg als ein zentrales Kriterium eines erfolgreichen Studienabschlusses differenzierter erfasst werden: Es fehlen Fragen zur beruflichen Zufriedenheit. Es wird richtigerweise auf Kompetenzen statt auf Qualifikationen fokussiert, doch sind Begriffe wie Rahmenkompetenz, Fachwissen usw. unscharf formuliert und nicht deckungsgleich mit der in der wissenschaftlichen Literatur diskutierten Unterscheidung zwischen Fachkompetenz und Schlüsselkompetenz. Zudem fehlen unter anderem Fragen zur allgemeinen Studienzufriedenheit, zum Berufsverlauf, zur Abschlussnote und zur Studiendauer. Die rückblickenden Bewertungen von Lehrveranstaltungen und Dozierenden am Schluss des Fragebogens können stark durch zufällige Erinnerungseffekte beeinflusst werden, die nicht unbedingt im Zusammenhang mit der Qualität einer Lehrveranstaltung stehen.

Zudem sollten insbesondere die Funktionen dieser Befragung stärker herausgearbeitet werden: Neben den bisherigen Zielsetzungen der Absolventenbefragung, eine rückblickende Bewertung des Studiums zu erhalten oder über die aktuelle berufliche Situation der Absolventen zu informieren, könnte die Absolventenbefragung auch für die Alumni-Pflege eingesetzt werden (Erhebung des Weiterbildungsbedarfs, Adressenverwaltung, Informationen über die ETH, Stiftungen etc.). Ferner könnte überlegt werden, aus der Absolventenbefragung Indikatoren abzuleiten, die für die Hochschulleitung zur Steuerung von Lehre und Studium eingesetzt werden können (z. B. Berufserfolg, Studienzufriedenheit). Bezüglich der Auswertung der Ergebnisse sollte in Be-

tracht gezogen werden, ergänzend zur Grundauszählung multivariat-statistische Analysen zu rechnen, um beispielsweise Determinanten des beruflichen Erfolgs oder der Studiendauer zu bestimmen (z. B. Einfluss der Erwerbstätigkeit während des Studiums auf die Studiendauer und den Berufserfolg).

Neben der Untersuchung der Güte der Qualitätssicherungsinstrumente, welche im Vordergrund dieser Studie stand, wurden auch Ergebnisse zur Bewertung der Qualität der Lehre einbezogen. So weist die Absolventenbefragung nach, dass die Studieninhalte unabhängig von der Departementszugehörigkeit von 89 Prozent der Befragten ($n = 1\,651$) als aktuell bezeichnet werden. Die ETH Zürich ist aus Sicht der Absolventen stark in der Vermittlung von Fachwissen und methodischem Wissen. Bezüglich der Vermittlung von Kenntnissen in Projekt- und Zeitmanagement bestehen Unterschiede zwischen den Departementen. Ehemalige Studierende erwarten von der ETH Zürich den Erwerb von Kompetenzen, die mit der wissenschaftlichen Tätigkeit zusammenhängen, weniger den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen (z. B. Fremdsprachenkenntnisse, Wertschätzung von Kunst und Musik). Aus der Sicht der ehemaligen Studierenden wurden diese Erwartungen aber nur teilweise erfüllt. Am größten fallen die Unterschiede zwischen Erwartungen und Beiträgen der ETH Zürich bei den Kompetenzbereichen „Führungsqualität“, „Auftreten vor Publikum“, „Teamarbeit“ und „Kreativität“ auseinander. Insgesamt jedoch würde eine überwältigende Mehrheit von über 97 Prozent der Befragten wieder ein Studium ergreifen, und fast ein ebenso großer Prozentsatz von 93 Prozent würde wieder an der ETH Zürich studieren.

4.3 Selbstevaluation und Peer Review im Rahmen der Departementsevaluation

Die Analyse von Selbstevaluation und Peer Review hat gezeigt, dass etwa drei Viertel der 145 schriftlich befragten Professoren davon überzeugt sind, dass sich die Selbstevaluation bewährt hat (Mittelwert: 4.2); 69 Prozent teilen diese Einschätzung bezüglich des Peer Review (Mittelwert: 4.1; jeweils Werte 4–6 auf der 6-stufigen Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht bewährt“ bis 6 = „voll und ganz bewährt“). Bei einer strengeren Dateninterpretation zeigt sich allerdings, dass jeweils weniger als die Hälfte der Befragten die Werte 5 bis 6 vergeben hat (Selbstevaluation: 44 %, Peer Review: 45 %).

Die Dokumentenanalyse hat gezeigt, dass in fast allen Selbstberichten (Dokumentationen) der Departemente und in den Evaluationsberichten der Experten insbesondere auf Departementsebene, aber auch auf Ebene der einzelnen Forschungsgruppen, Institute und Labore sowie der einzelnen Professuren Lehre und Studium thematisiert werden. In den Berichten werden jedoch auf allen drei Ebenen vor allem Texte rein deskriptiver Art formuliert (insbesondere Beschreibung des Lehrangebots bzw. des

Curriculums und der Lehrziele; Aufführen von Statistiken); dieser Anteil beträgt zwischen 73 Prozent (Departementsebene) und 84 Prozent (Ebene Institute bzw. Forschungsgruppen) aller Textstellen, die sich mit Lehre und Studium befassen. In den Evaluationsberichten der Experten liegt der deskriptive Anteil zwischen 37 Prozent (Departementsebene) und 61 Prozent (Ebene Professur). Die Empfehlungen im Bereich Lehre und Studium spielen hier eine größere Rolle, wobei die Experten ihre Empfehlungen insbesondere an die Departemente sowie an Institute, Abteilungen bzw. Labore und weniger an die einzelnen Professuren adressieren.

Dementsprechend nehmen bei der Thematisierung von Lehre und Studium in den *Dokumentationen* Aspekte wie Stärken und Schwächen, konkrete Zielsetzungen in der Lehre sowie innovative Lehrprojekte nur wenig Raum ein. So macht der Anteil aller Textstellen, die sich in den Dokumentationen mit Lehre und Studium befassen, zu dargestellten Stärken nur zwischen 6 Prozent (Ebene Professuren) und 9 Prozent (Ebene Departemente) aus. Der Anteil, in dem Schwächen benannt werden, umfasst auf allen drei Ebenen der Dokumentationen jeweils nur 6 Prozent der Textstellen. Der Anteil der Textstellen zu konkreten Zielsetzungen in Lehre und Studium (z. B. die Entwicklung eines interdisziplinären und hochschulübergreifenden Masterstudiengangs) beträgt nur 7 Prozent und zu den innovativen Lehrprojekten (z. B. Durchführung eines Pilotprojekts für die stärkere Beratung und Betreuung von Studierenden) lediglich 3 Prozent.

Die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbeurteilungen und Absolventenbefragungen spielen in den Dokumentationen sowie in den Evaluationsberichten der Experten keine oder nur eine geringe Rolle. Die Experten sprechen in ihren *Evaluationsberichten* Stärken in Lehre und Studium eher in Bezug auf die einzelnen Professuren an (etwa ein Fünftel aller Textstellen zu Lehre und Studium), weniger in Bezug auf die Departemente (5 Prozent aller Textstellen). Schwächen richten sich dagegen vor allem an das Departement (14 Prozent der Textstellen), weniger an die Professuren (3 Prozent aller Textstellen) (vgl. Tabelle 3). Der Konkretionsgrad der Empfehlungen ist auf Departementsebene am größten, er nimmt auf Institutsebene ab und fällt auf der Professurebene am geringsten aus. Dass sich die Kritik der Peers weniger an ihre zu evaluierende Peers und damit an (handlungsfähige) Individuen, sondern an eine übergeordnete Organisationseinheit wendet, bestätigt die häufig am Peer Review geäußerte Kritik, dass mit diesem Verfahren Bestehendes nicht stärker in Frage gestellt und damit auch keine größeren Veränderungen herbei geführt werden (eine Zusammenfassung zu den Stärken und Schwächen des Peer Review gibt unter anderem Bornmann 2011).

Tabelle 3: Inhalte im Bereich Lehre und Studium auf Departements-, Instituts- und Professurebene für 10 Evaluationsberichte der Experten; absteigend sortiert nach Departementsebene (erste Erhebungswelle: 10 Departemente/Abteilungen, 43 Institute und 59 Professuren, bei denen Lehre und Studium thematisiert werden; insgesamt 793 Textstellen)

Thema	Departement (n=365 Textstellen)		Institut (n=245 Textstellen)		Professur (n=181 Textstellen)	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Deskriptive Inhalte	135	37 %	131	40 %	109	60 %
Empfehlungen	137	37 %	55	22 %	12	7 %
Schwächen	52	14 %	30	12 %	5	3 %
Stärken	18	5 %	27	11 %	38	21 %
Fragen der Hochschul- leitung	12	3 %	0	0 %	0	0 %
Lehrveranstaltungs- beurteilung	6	2 %	2	1 %	16	9 %
Bewertung von Qualitäts- sicherungsinstrumenten	2	1 %	0	0 %	0	0 %
Diplomiertenbefragung	3	1 %	0	0 %	1	1 %

In fast allen Stellungnahmen der Departemente und der Hochschulleitung werden Lehre und Studium thematisiert. Die Hochschulleitung spricht in ihren Stellungnahmen, die sich an den ETH-Rat richten, insbesondere die Stärken eines Departements in Lehre und Studium sowie die bereits ergriffenen Maßnahmen an (zusammen 60 Prozent aller Textstellen zu Lehre und Studium). Dieser Anteil macht in den Stellungnahmen der Departemente 38 Prozent der Textstellen aus. Die Departemente berichten stärker als die Hochschulleitung von geplanten bzw. beabsichtigten Maßnahmen (zusammen etwa ein Viertel der Textstellen) und pflichten den gutachterlichen Empfehlungen häufiger in allgemeiner Form bei (9 Prozent der Textstellen).

Ferner zeigt sich, dass in den Stellungnahmen der Departemente durchschnittlich insgesamt 20 Maßnahmen aufgeführt werden, die in Folge der Evaluation ergriffen wurden, geplant oder beabsichtigt sind. Von diesen 20 beziehen sich durchschnittlich sieben auf Lehre und Studium. Dabei wird durchschnittlich von drei bereits ergriffenen Maßnahmen berichtet, von zwei konkret geplanten sowie von zwei beabsichtigten Maßnahmen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse insgesamt könnte diskutiert werden, ob in den Evaluationsverfahren dem Bereich Lehre und Studium eine größere Bedeutung als bisher beigemessen und eine stärkere Akzentuierung auf Stärken, Schwächen, Probleme usw. vorgenommen werden soll. Der Stellenwert von Lehre

und Studium in den Evaluationsverfahren im Vergleich zu Forschung und Dienstleistung könnte für alle Verfahrensbeteiligten explizit gemacht werden. In diesem Zusammenhang könnte die Hochschulleitung auch prüfen, ob insbesondere auf der Ebene der einzelnen Professuren (sowohl bei der Selbstdarstellung als auch der Bewertung) im Verhältnis zur Departementsebene stärker als bisher auf Lehre und Studium eingegangen werden soll.

Ferner könnte geprüft werden,

1. inwieweit in den Selbstevaluationen und im Peer Review die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbeurteilungen und der Absolventenbefragungen (stärker) aufgenommen und kommentiert werden.⁹ So könnte z. B. ein Leitfaden, der den Departementen für die Erstellung ihrer Dokumentation im Rahmen der Selbstevaluation zur Verfügung gestellt wird (siehe nächster Punkt), den Hinweis enthalten, dass die Ergebnisse der Befragungen kommentiert werden sollen. Auch die Frageleitfäden der Hochschulleitung für die Erstellung des Berichts der Experten könnten entsprechend angepasst werden.
2. ob die Departemente von der Hochschulleitung einen detaillierten Leitfaden erhalten, der unter anderem die für die Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium relevanten Aspekte klar benennt. Der Einsatz solcher Leitfäden gehört in der internationalen Evaluationspraxis zum Standard.¹⁰ Es sollte überlegt werden, ob in Zukunft bestimmte Aspekte von Lehre und Studium stärker in den Vordergrund gestellt werden (z. B. Beschreibung von Stärken, Schwächen, innovativen Lehrprojekten oder auch Lehrportfolios, didaktischen Qualifikationen oder auch Konzepten für Mobilität, Karriereperspektiven etc.).
3. ob für den Frageleitfaden für die Experten ein einheitliches Fragenset definiert werden soll, der jeweils departementsspezifisch ergänzt wird. Dies könnte auch zu einem einheitlicheren Aufbau der gutachterlichen Berichte führen (z. B. gemäß 2.4 der Standards and Guidelines von ENQA). Es könnte zudem in Erwägung gezogen werden, die Selbstberichte sowie die Evaluationsberichte der Experten in jedem Evaluationsverfahren dahingehend zu überprüfen, ob auf alle wichtigen Aspekte aus den Leitfäden der Hochschulleitung jeweils Bezug genommen wird bzw. ob gegebenenfalls Ergänzungen notwendig sind.

Die Phase der Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Follow-Up bzw. Monitoring) gehört zu den zentralen Bestandteilen von mehrstufigen Evaluationsverfahren mit Peer

⁹ Es wäre sinnvoll, die verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumente zielgerichtet und aufeinander bezogen einzusetzen (Mittag/Daniel 2008).

¹⁰ In den Standards and Guidelines von ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2009) sind die Themen solcher Leitfäden formuliert.

Review (siehe z. B. Mittag/Bornmann/Daniel 2003; Mittag 2006). An der ETH Zürich ist diese bisher jedoch noch wenig institutionalisiert. Daher erscheint beispielsweise die Verabschiedung eines Maßnahmenprogramms sowie die Überprüfung von dessen Umsetzung in Form eines schriftlichen Umsetzungsberichts sinnvoll. Das Vorgehen zum Follow-Up bzw. Monitoring sollte klar definiert und einheitlich angewendet werden (z. B. gemäß 2.6 der Standards and Guidelines von ENQA).

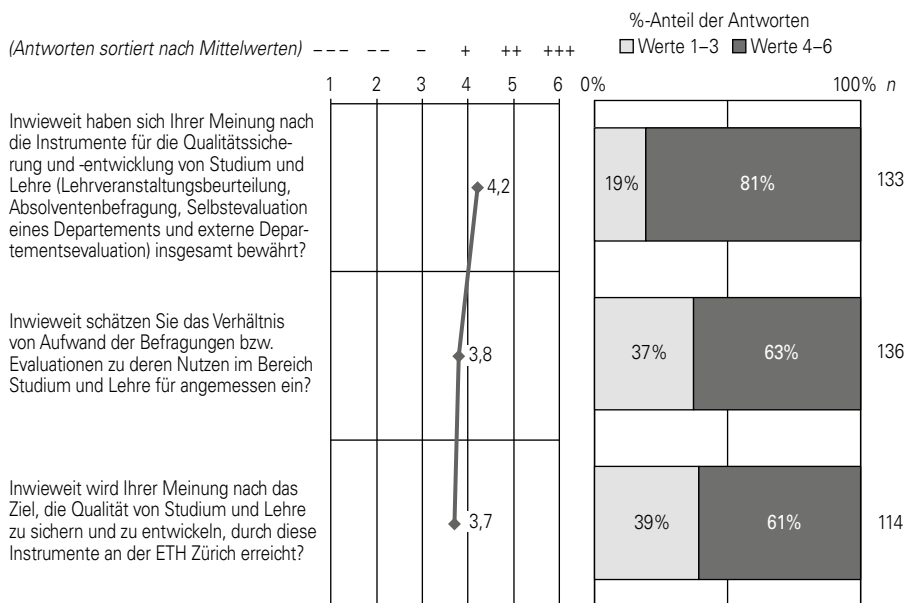
Das Verfahren sollte regelmäßig einer Meta-Evaluation unterzogen und die Einhaltung interner und externer Standards und Richtlinien überprüft werden (Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz vom 7. Dezember 2006; Qualitätsstandards des OAQ, Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen 2007; Standards and Guidelines von ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education 2009; Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft SEVAL, Widmer/Landert/Bachmann 2000).

4.4 Gesamteinschätzung

Gefragt nach ihrer Gesamteinschätzung zu allen vier Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung (Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung sowie Selbstevaluation und Peer Review im Rahmen der Departementsevaluation) geben 81 Prozent der befragten Professoren an, dass sich die Instrumente insgesamt bewährt haben (Werte 4–6 auf der 6-stufigen Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht bewährt“ bis 6 = „voll und ganz bewährt“), der Mittelwert beträgt 4.2 (Abbildung 2). Jeweils mehr als 60 Prozent der Befragten meinen, dass das Verhältnis von Aufwand für die Befragungen bzw. Evaluationen und deren Nutzen angemessen ist und dass das Ziel, die Qualität von Lehre und Studium an der ETH Zürich zu sichern und zu entwickeln, durch diese Instrumente erreicht wird. Die Mittelwerte fallen insbesondere bei der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen und bei der Frage nach der Zielerreichung mit 3.8 bzw. 3.7 eher gering aus.¹¹

¹¹ Auch in der Studie von Mittag/Bornmann/Daniel (2003) schätzen die Fachangehörigen das Verhältnis von Aufwand und Ertrag eher kritisch ein.

Abbildung 2: Gesamtbewertungen zu den Qualitätssicherungsinstrumenten an der ETH Zürich (Antworten der Professoren; Mittelwert und Prozentanteile für zwei Antwortkategorien)



Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sollte kritisch geprüft werden, ob für alle vier Qualitätssicherungsinstrumente (Selbstevaluation, Peer Review, Lehrveranstaltungsbeurteilung und Absolventenbefragung) im Bereich Lehre und Studium das Verhältnis von Aufwand und Nutzen noch optimiert und damit die Wirkung der Befragungen und Evaluationsverfahren in diesem Bereich weiter erhöht werden kann (siehe hierzu z. B. auch D3 und N8 der SEVAL-Standards).

Knapp zwei Drittel der Professoren sind der Auffassung, dass das System des Qualitätsmanagements an der ETH Zürich ausreichend transparent ist (Werte 4 bis 6 auf der sechsstufigen Antwortskala; 42 Prozent haben die Werte 5 bis 6 vergeben). Der Mittelwert beträgt lediglich 3.4. Daher sollte geprüft werden, ob das Qualitätsmanagementsystem für alle Beteiligten transparenter gestaltet werden kann (gemäß 3.1 der OAQ-Standards sowie 1.1 der Standards and Guidelines von ENQA).

5 Schlussfolgerungen

Die ETH Zürich verfügt über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente im Bereich Lehre, die in der Hochschule weitestgehend akzeptiert sind. Während an manchen Universitäten lediglich ein einziges Instrument für die Qualitätssicherung der Lehre,

nämlich die Lehrveranstaltungsbeurteilung eingesetzt wird (z. B. Universität Innsbruck: Schafferer 2010), setzt die ETH Zürich auf ein „Evaluationssystem nach dem Baukastensystem“ (Handbuch zum Qualitätsmanagement, Niedermann/Hugentobler/Osterwalder 2003, S. 5).

Die Meta-Evaluation hat allerdings auch gezeigt, dass es noch eine Reihe von Verbesserungsoptionen gibt. So sollten insbesondere die verschiedenen Instrumente noch stärker aufeinander bezogen werden. Im Schlussbericht des Quality-Audits aus dem Jahr 2007/2008 wird dementsprechend festgehalten: „Insbesondere empfiehlt das OAQ, ein noch kohärenteres Qualitätssicherungssystem zu entwickeln. Mit Nachdruck unterstützt es die ETH Zürich in ihrem Bestreben, die Qualitätssicherung in der Lehre noch stärker zu systematisieren...“ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2008, S. 15).

Trotz der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen für Studium und Lehre im Zusammenhang mit der Systemakkreditierung in Deutschland bestehen an vielen Hochschulen die verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumente immer noch parallel nebeneinander. Die Einbindung der Instrumente in ein gesamtes Qualitätsmanagementsystem ermöglicht jedoch eine Effizienzsteigerung der Instrumente (Synergieeffekte und Vermeidung von Parallelarbeit) und liefert zielgerichtete Informationen für die Entscheidungsträger. Die verschiedenen Instrumente verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen, die klar definiert sein sollten. Gleichzeitig muss ihr Nutzen bzw. die Umsetzung der jeweiligen Ergebnisse gewährleistet sein. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumente bzw. auch das Qualitätsmanagementsystem als Ganzes bei den Hochschulangehörigen auf größere Akzeptanz als bisher stoßen. Die „Qualitätsbürokratie“, die vielerorts kritisiert wird, könnte in einem in sich abgestimmten Qualitätsmanagementsystem auf ein Mindestmaß reduziert werden. Die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen bietet damit auch die Chance, bisher Versäumtes nachzuholen (siehe auch Mittag/Daniel 2008).

Darüber hinaus weist der Expertenbericht der Zwischenevaluation des ETH-Bereichs (vgl. Peer Review Committee 2011, S. 9–10) darauf hin, dass die eingesetzten Befragungsinstrumente noch nicht den Wechsel vom Lehrenden zum Lernenden vollzogen haben und dass Möglichkeiten gefunden werden sollten, um die Lernleistung der Studierenden zu messen. Seit der Durchführung des Audit ist einige Zeit vergangen, und die ETH Zürich hat bereits mit der Einleitung entsprechender Maßnahmen begonnen. Dieser Perspektivenwechsel wurde auch im Zuge des Bologna-Prozesses gefordert; viele Hochschulen befinden sich diesbezüglich in einem noch andauernden Wandlungsprozess. So besteht beispielsweise auch an einigen bayerischen Hochschulen noch Handlungsbedarf in diesem Bereich (Witte/Sandfuchs/Mittag/Brummerloh 2011).

Im Bereich der mehrstufigen Evaluationen mit Peer Review ist im Rahmen der Studie deutlich geworden, dass dieses Instrument für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre und Studium für die befragten Professoren einen geringeren Stellenwert einnimmt als die Lehrveranstaltungsbeurteilung und die Absolventenbefragung. Die Evaluationen könnten an der ETH Zürich somit noch viel stärker für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre und Studium eingesetzt bzw. genutzt werden. Auch an anderen Hochschulen gibt es mehrstufige Evaluationsverfahren mit Peer Review, die sowohl die Forschung als auch Lehre und Studium zum Gegenstand haben (z. B. die Universität Zürich, die Universität Mainz und die Universität Duisburg-Essen). Bei diesen Verfahren muss beiden Bereichen entsprochen werden: Das Ziel, die Qualität zu sichern und zu entwickeln, sollte für beide Bereiche erreicht werden. Sind Schwerpunktsetzungen gewollt und gewünscht, sollte dieses ausreichend innerhalb der Hochschule kommuniziert und transparent gemacht werden. An der ETH Zürich ist die Phase der Umsetzung von Evaluationsergebnissen (Follow-Up bzw. Monitoring) noch wenig institutionalisiert. Sie gehört jedoch zu den zentralen Bestandteilen von mehrstufigen Evaluationsverfahren mit Peer Review (siehe z. B. Mittag/Bornmann/Daniel 2003; Mittag 2006).

Zudem konnte durch die Metaanalyse festgestellt werden, dass auch die Lehrveranstaltungsbeurteilung und die Absolventenbefragung Optimierungspotentiale besitzen, zum einen die Anpassung an den aktuellen wissenschaftlichen Standard betreffend, zum anderen vor allem in Bezug auf einen abgestimmten und effektiveren Verfahrensablauf. Die ETH Zürich ist derzeit dabei, die beiden Befragungstypen zu überarbeiten. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit beiden Befragungstypen ist weit fortgeschritten. Alle Hochschulen sollten sich bemühen, die (bereits definierten) Standards umzusetzen. Absolventenstudien geben wertvolle Hinweise unter anderem in Bezug auf die Bewertung ihres abgeschlossenen Studiums durch Ehemalige und sollten ein zentraler Bestandteil von Qualitätssicherungssystemen an Hochschulen sein. Die vorliegende Analyse zeigt, dass die rückblickende Bewertung des Studiums durch die Absolventen der ETH Zürich insgesamt gesehen sehr positiv ausfällt, wenn auch bestimmte Bereiche noch verbessert werden können.

Die ETH Zürich hat ihre Qualitätssicherungsinstrumente in Lehre und Studium einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen. Sie hat die Studie in Auftrag gegeben, umfangreiches Material zur Verfügung gestellt, und sie hat die Ergebnisse umfassend in das Quality-Audit des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen 2007/2008 eingebracht. An diesem offensiven, selbstkritischen und optimierungsorientierten Ansatz sollten sich andere Hochschulen ein Beispiel nehmen – die Anzahl an Vergleichsstudien ist verschwindend gering.

Literatur

Abd-el-Razik, Adham; Eugster, Balthasar; Grund, Sven; Lutz, Leonard; Mittag, Sandra et al. (2007): Standortbestimmung durch die Analyse des Ist-Zustandes der Qualität von Lehre und Studium an der ETH Zürich (Projekt: „Roadmap: Maßnahmen zur Verbesserung von Lehre und Studium an der ETH Zürich“). Zürich

Alean-Kirkpatrick, Pamela; Hänni, Hans; Lutz, Leonard (1997): Internal quality monitoring of the teaching at the ETH Zurich: model design and initial impact. In: *Quality in Higher Education*, 3, 1997, 1, S. 63–71

Bornmann, Lutz (2011): Scientific peer review. In: *Annual Review of Information Science and Technology*, 45, 2011, S. 199–245

European Association of Quality Assurance in Higher Education (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki

Kübler, Olaf (2003): Lessons from a Decade of Peer Review at ETH Zürich. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): *Science between Evaluation and Innovation: A Conference on Peer Review*. München, S. 67–72

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz

Mittag, Sandra (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Lehre und Studium (Internationale Hochschulschriften, Bd. 475, Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen). Münster

Mittag, Sandra; Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter (2012): Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich. Bielefeld

Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2003): Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster

Mittag, Sandra; Daniel, Hans-Dieter (2008): Qualitätsmanagement an Hochschulen (Vorabdruck). Qualität in der Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (Systemakkreditierung und Qualitätsmanagement an Hochschulen)*. 1, 2008, 2, S. 13–18

Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter (2008): Kompetenzadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolvent/innen – untersucht am Beispiel der ETH Zürich. In: B. M. Kehm (Hrsg.): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt am Main, S. 97–106

Niedermann, Christoph; Hugentobler, Urs; Osterwalder, Konrad (2003): Handbuch zum Qualitätsmanagement der ETH Zürich von Lehre, Forschung und Dienstleistungen an der ETH Zürich.

Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (2007): Quality Audits 2007/08. Konzept, Ablauf und Qualitätsstandards. Leitfaden für die universitären Hochschulen. Bern

Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (2008): Schlussbericht OAO, ETH Zürich, September 2008. http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Schlussbericht_ETHZ.pdf (Zugriff: 17. Januar 2012)

Peer Review Committee (2011): Zwischenevaluation des ETH-Bereichs. Evaluation durch die Experten vom 7.-10. November 2010. Expertenbericht vom November 2010 (Übersetzung des englischen Originals durch den ETH-Rat vom 25.2.2011). www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/uni/Zwischenevaluation_ETH_Bereichs_2010.pdf (Zugriff: 17. Januar 2012)

Schafferer, Wolfgang Gregor (2010): Lehrevaluation und Studiensituation an der Universität Innsbruck. Frankfurt am Main

Schweizerische Universitätskonferenz (2007): Richtlinien für die Qualitätssicherung an den schweizerischen universitären Hochschulen (Qualitätssicherungs-Richtlinien) vom 7. Dezember 2006. <http://www.cus.ch/wDeutsch/publikationen/richtlinien/D-443-06A-Quali-RL-VO.pdf> (Zugriff: 17. Januar 2012)

Ulich, Eberhard (1999): Qualitätsmanagement an Universitäten und Hochschulen. In: Thonhauser, Josef u.a. (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich: Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck, S. 85–102

Widmer, Thomas; Landert, Charles; Bachmann, Nicole (2000): Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards). http://www.seval.ch/de/documents/seval_Standards_2001_dt.pdf (Zugriff: 17. Januar 2012)

Witte, Johanna; Sandfuchs, Gabriele; Mittag, Sandra; Brummerloh, Sven (2011): Stand und Perspektiven bayerischer Bachelor- und Masterstudiengänge. Studien zur Hochschulforschung (82). München: IHF.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Sandra Mittag
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: mittag@ihf.bayern.de

Dr. Rüdiger Mutz
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel
ETH Zürich
Departement Geistes-, Sozial- und Staatswissenschaften
Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung
Mühlegasse 21
CH- 8001 Zürich
E-Mail:
mutz@gess.ethz.ch
daniel@gess.ethz.ch

Dr. Sandra Mittag war 2007–2009 Postdoktorandin an der Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung der ETH Zürich und arbeitete bis Juni 2012 als wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Seit Juli 2012 ist sie Geschäftsführerin bei der Stiftung „Gesellschaft macht Schule“.

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel ist Ordinarius und Dr. Rüdiger Mutz wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung der ETH Zürich.

Qualitätssicherung in Großbritannien durch die Quality Assurance Agency – Ein Überblick

Anett Löscher

Die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) prüft, ob und wie britische Universitäten, university colleges und further education colleges die akademischen Standards ihrer Bildungsangebote wahren und sichern, und wie sie die Qualität ihres Lehr- und Lernangebots kontinuierlich weiterentwickeln. Für die vier Länder des Vereinigten Königreichs – England, Wales, Nordirland und Schottland – hat die QAA jeweils verschiedene Begutachtungsmethoden entwickelt, die sowohl den jeweiligen bildungspolitischen Kontexten der vier Nationen als auch den strukturellen und organisatorischen Unterschieden von Bildungsanbietern Rechnung tragen. Im Folgenden wird ein Überblick über die verschiedenen Begutachtungsmethoden gegeben, die die QAA entwickelt hat und anwendet. Auch wird der UK Quality Code for Higher Education (UKQCHE) vorgestellt, der Referenzpunkt ist für die Sicherung akademischer Standards und für die Weiterentwicklung der Qualität von Lernmöglichkeiten, und damit Grundlage für die Begutachtungen der QAA.

1 Einführung

Das britische Bildungswesen unterscheidet zwischen beruflicher (vocational education) und höherer Bildung (higher education). Der Begriff „higher education“ umschreibt alle Arten post-sekundärer akademischer Ausbildung, die zu akademischen Qualifikationen führt. „Höhere Bildung“ ist einerseits das Metier der britischen Universitäten. Im recht differenzierten britischen Hochschulsektor spielen jedoch andere Bildungseinrichtungen eine (zunehmend) wichtige Rolle: University colleges (Einrichtungen mit weniger als 4.000 Studierenden und oft sehr spezialisiertem Lehrangebot), die eher deutschen Berufsschulen vergleichbaren further education colleges sowie privat finanzierte for-profit und non-profit Einrichtungen bilden Studierende auf Universitätsniveau und mit anerkannten britischen akademischen Qualifikationen aus, wenngleich sie selbst (von wenigen Ausnahmen abgesehen) nicht das Recht haben, diese Abschlüsse zu vergeben. So gibt es z. B. in England 2012 89 Universitäten – die Gesamtziffer aller „Einrichtungen höherer Bildung“ (higher education institutions), die im tertiären Bereich akademische Qualifikationen vermitteln, liegt jedoch für England bei 131¹. Einrichtungen, die nicht das Recht haben, akademische Abschlüsse zu verleihen (sie haben in der britischen Terminologie keine *degree-awarding powers*) bieten ihr Lehrangebot in

¹ Vgl. <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx> (Zugriff 10.01.2012)

Kooperation mit Universitäten oder Organisationen wie Edexcel an, die z. B. entweder Lehrangebote einer Einrichtung validieren oder eigene Studienprogramme als franchise an eine Einrichtung geben.

Alle Einrichtungen, die Studierende auf Universitätsniveau und zu anerkannten britischen akademischen Abschlüssen hin ausbilden, sind für die Qualität ihrer Lehrangebote verantwortlich und müssen über entsprechende interne Qualitätssicherungssysteme verfügen. Für die Wahrung der akademischen Standards ihrer Qualifikationen sind ultimativ die Einrichtungen verantwortlich, die das Recht haben, diese Abschlüsse zu vergeben – folgerichtig müssen z.B. Universitäten, deren Lehrangebot durch ein further education college vermittelt wird, nachweisen können, dass die akademischen Standards dieses Lehrangebots kontinuierlich gewahrt werden. Auch hierfür sind angemessene interne Qualitätssicherungssysteme zu etablieren. Bildungseinrichtungen sind also autonom in der Entwicklung ihrer Lehre und zugleich verantwortlich für deren Qualitätssicherung. Die Begutachtungen der QAA dienen mithin der externen Qualitätssicherung interner Strukturen und Prozesse.

2 Bildungspolitischer Kontext

Höhere Bildung ist Angelegenheit der vier Länder des Vereinigten Königreichs, wobei die Bildungspolitik Englands oft leitmotivisch wirkt. Das ist zum einen der Größe des englischen Sektors geschuldet, zum anderen der Dezentralisierung, die bewirkt, dass bildungspolitische Leitlinien der Londoner Zentralregierung oft direkt auf den englischen Sektor wirken, wohingegen die Definitions- und Gestaltungsmacht der walisischen und schottischen Regionalregierungen der entsprechenden Bildungspolitik zum Teil einen ganz anderen und sehr länderspezifischen Fokus geben. In ihren jährlichen Zuweisungen von Mitteln an den jeweiligen funding council identifizieren die Regionalregierungen zugleich Investitionsschwerpunkte sowie längerfristige, durch entsprechende Strategien zu erreichende Zielvorgaben. So besteht eine Zusammenarbeit zwischen Welsh Assembly Government und Higher Education Funding Council for Wales, zwischen Department for Business, Innovation and Skills und Higher Education Funding Council for England, sowie zwischen Scottish Parliament und Scottish Funding Council.

Der jeweils aktuelle bildungspolitische Kontext beeinflusst wesentlich die Arbeit der QAA, insbesondere die Entwicklung von Begutachtungsmethoden. Die Position der QAA als Auftragnehmer der funding councils, die ja ihrerseits durch ministerielle *grant letter* mit der Einführung, Fortsetzung und Implementierung von bildungspolitischen Maßnahmen beauftragt sind, begründet dies. Zudem sind Natur, Rolle, Zweck und Effektivität externer Qualitätssicherung seit dem Bericht eines parlamentarischen Komitees im Jahr 2009 (*Select Committee 2009*) aus verschiedenen Perspektiven hinterfragt worden und haben die QAA unter anderem veranlasst, wesentlich aktiver

die Öffentlichkeit zu suchen sowie über ihre Rolle und Arbeit Auskunft zu geben. In jüngster Zeit haben unter anderen die Umstrukturierung der staatlichen Hochschulfinanzierung zusammen mit der Einführung höherer Studiengebühren (*Browne 2010; BIS 2011a*),² die Änderung der Zuwanderungsbestimmungen für Studierende aus dem nicht-europäischen Ausland (*UKBA 2011*, siehe Fußnote 8), sowie die Ankündigung des Departments for Business, Innovation and Skills, die Regulierungslandschaft für höhere Bildung ändern zu wollen (*BIS 2012*), auf die Positionierung und Arbeit der QAA im britischen Hochschulsektor gewirkt.

3 Die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)³

Die QAA entwickelt die Parameter und Methoden für die externe Qualitätssicherung höherer Bildung in ganz Großbritannien, ist also nicht nur für den englischen Sektor zuständig. Unter die Zuständigkeit der QAA fallen alle britischen staatlich finanzierten Universitäten, staatlich finanzierte university colleges, further education colleges und seit neuestem auch privat finanzierte for-profit und non-profit Einrichtungen, die Studierende auf Universitätsniveau und zu anerkannten britischen Abschlüssen hin ausbilden. Mithin prüft die QAA auch die Qualitätssicherungsstrukturen britischer Hochschulanbieter, die im Ausland operieren und Studierende dort zu britischen Hochschulabschlüssen führen.

Die QAA führt die Begutachtungen des Qualitätsmanagements von Bildungsanbietern als Auftragnehmer der britischen higher education funding councils durch. Der Further and Higher Education Act 1992 und der Further and Higher Education (Scotland) Act 1992 haben unter anderem die Etablierung von funding councils für Wales, Schottland und England beschlossen. Funding councils sind Behörden, die jährlich von der entsprechenden Regionaladministration Budgets für die Hochschulbildung in England, Schottland, Wales und Nordirland erhalten und diese dann an die jeweiligen, durch staatliche Gelder finanzierten Einrichtungen in den vier Ländern verteilen. Diese Verteilung erfolgt zum einen entsprechend der Maßgaben in den ministeriellen *grant letters*, die die Budgets begleiten und de facto Zielvorgaben für den jeweiligen nationalen Hochschulsektor formulieren, zum anderen entsprechend von Berechnungsmodellen,

² Hier ist wesentlich anzumerken, dass Studierende nicht pro Studienjahr eine finanzielle Transaktion in Höhe von bis zu 9.000 GBP an die ausbildende Hochschule vornehmen müssen. Vielmehr werden die Ausbildungskosten durch quasi den Hochschulen vorgeschossene öffentliche Gelder gedeckt. Studierende zahlen diese vorgetreckten Gelder erst nach Studienabschluss und nach erfolgreichem Eintritt ins Berufsleben in Form einer Graduiertensteuer zurück. Diese wird proportional zum Einkommen berechnet; das Mindesteinkommen, ab dem diese Steuer fällig wird, liegt bei ca. 21.000 GBP im Jahr. Problematisch ist dieses Finanzierungssystem unter anderem durch die signifikanten, zunächst aus dem Haushalt vorzustreckenden Summen, sowie durch die potentiell hohen Zahlen von Nicht- oder Teilrückzahlern (z. B. Absolventen, die die Einkommensgrenze nicht oder erst spät erreichen, oder aus dem britischen Steuersystem durch Beschäftigung im Ausland ausscheiden). Weitere Details sind abrufbar via <http://www.bis.gov.uk/studentfinance/>

³ Vgl. www.qaa.ac.uk

die unter anderem Größe, Profil und Studierendenzahlen der jeweiligen Hochschuleinrichtung berücksichtigen. Die funding councils sind in ihrer Eigenschaft als Verwalter des Budgets für Hochschulbildung gesetzlich verpflichtet, die Qualität der Bildung, die sie ja im öffentlichen Auftrag finanzieren, zu prüfen, zu wahren und wo immer möglich innovativ voranzutreiben. Diesen Auftrag haben die funding councils an die QAA übertragen und finanzieren die QAA entsprechend. Des Weiteren sind alle öffentlich finanzierten Hochschulen, die von der QAA begutachtet werden, de facto Abonnenten der Dienstleistungen der QAA und entrichten einen jährlichen Beitrag an die QAA. Unter anderem zum Zweck der Reputationspflege haben sich auch einige Einrichtungen aus dem privat finanzierten Bildungsbereich für ein Abonnement bei der QAA entschieden.

4 Referenzpunkt für die Qualitätssicherung – der UK Quality Code for Higher Education⁴

Die QAA entwickelt und pflegt im Auftrag und in Kooperation mit dem britischen Hochschulsektor den UK Quality Code for Higher Education (UKQCHE) als definitiven nationalen Referenzpunkt für die Qualitätssicherung. Die individuellen Teile und Kapitel der UKQCHE werden jeweils zusammen mit Arbeitsgruppen entwickelt, die zum einen repräsentativ für die Diversität der Bildungseinrichtungen im britischen Hochschulsektor sind, und zum anderen die spezifische Expertise versammeln, die zur Gestaltung des jeweiligen Kapitels notwendig ist. Alle Teile des UKQCHE durchlaufen eine Phase öffentlicher Konsultation und werden nach abschliessender Redaktion auf den Internetseiten der QAA veröffentlicht. Der UKQCHE gilt für alle Bildungseinrichtungen, deren Bildungsprogramme entweder zu einem britischen akademischen Abschluss führen oder deren Programme von einer britischen Einrichtung mit „*degree-awarding powers*“ validiert wurden. Er findet Anwendung in allen vier Verwaltungen des Vereinigten Königreichs (Schottland, England, Wales, Nordirland) und gilt zudem für alle britischen Hochschulprogramme, die in Übersee angeboten werden. Der Quality Code wahrt mithin die Interessen aller, die unter diese Definition britischer Hochschulbildung fallen.

Der UKQCHE legt Anforderungen (*Expectations*) fest, die der Hochschulsektor gemeinschaftlich und im Sinne der Selbstregulierung als Mindestanforderungen an sich selbst beschlossen hat. Als Referenzpunkt für die interne und externe Qualitätssicherung soll der UKQCHE somit akademische Standards britischer Hochschulbildung schützen und wahren, die Qualität der Lernmöglichkeiten sichern, die Hochschuleinrichtungen ihren Studierende verfügbar machen, die kontinuierliche und systematische Qualitätsentwicklung britischer Hochschulbildung unterstützen und vorantreiben, sowie

⁴ Siehe im Detail <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/quality-code/Pages/default.aspx>, Zugriff 10.01.2012

die Zugänglichkeit und Qualität von Informationen, die britische Hochschuleinrichtungen über sich selbst verbreiten, für die breite Öffentlichkeit sichern.

4.1 Akademische Standards

Der UKQCHE definiert akademische Mindeststandards als *“the minimum acceptable level of achievement that a student has to demonstrate to be eligible for an academic award”* (QAA 2011f, S. 11). „Award“ meint dabei die Zuerkennung sowohl akademischer Qualifikationen und Grade (z. B. Foundation Degree oder Bachelor) als auch von credits bei erfolgreicher Absolvierung eines Teils eines Studienprogramms durch Studierende. Für einander äquivalente Zuerkennungen von Qualifikationen oder credits sollten Studierende also gleiche Mindestleistungen erbringen müssen, ungeachtet dessen, durch welche britische Hochschuleinrichtung die jeweilige Zuerkennung erfolgt. Hochschuleinrichtungen sind darüber hinaus dafür verantwortlich, Kriterien festzulegen, mittels derer die Qualität von Studienleistungen über die Mindestanforderung für einen bestimmten award hinaus bewertet und differenziert werden können – anhand welcher Kriterien wird z. B. eine Seminararbeit als „gut“ bewertet oder ein Bachelor zusammenfassend als „mit Auszeichnung“ abgeschlossen klassifiziert?

Teil A des UKQCHE definiert die Referenzpunkte, anhand derer Bildungsanbieter akademische Standards setzen und pflegen: das *Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (FHEQ) und das *Framework for qualifications of higher education institutions in Scotland* (FQHEIS), die *Subject Benchmark Statements* und die *Foundation Degree qualification benchmark* (FDQB), sowie Richtlinien für Entwicklung, Validierung, Management und Revision von Studiengängen und ihren konstituierenden Einheiten, Richtlinien für die Nutzung externer Prozesse und Strukturen zum Zweck der kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung, Richtlinien für das Monitoring von Lernergebnissen.

4.2 Qualität und Qualitätsentwicklung (“Enhancement”)

Der UKQCHE beschreibt Qualität als *“how well the learning opportunities made available to students enable them to achieve their award. It is about making sure that appropriate and effective teaching, support, assessment and learning resources are provided for them”* (QAA 2011f, S. 11). Die QAA sieht die Verantwortung für die Existenz und Qualität von Lernmöglichkeiten klar bei der Hochschuleinrichtung. Diese muss sicherstellen, dass Regularien, Strukturen und Prozesse für das Management aller Lernmöglichkeiten effizient etabliert und genutzt werden, so dass die Lernmöglichkeiten selbst von größtmöglicher Qualität und Nutzen sind. Einer Hochschuleinrichtung obliegt jedoch keine Verantwortung dafür, dass und wie diese Lernmöglichkeiten von Studierenden genutzt und erfahren werden.

Jede Begutachtung durch die QAA hat nicht nur die Sicherung von Standards und Qualität zum Ziel, sondern auch die Identifizierung guter Praxis und Anregung zur kontinuierlichen innovativen Weiterentwicklung der Qualität von Bildungsangeboten und Lernmöglichkeiten. Dies meint der UKQCHE (und folgerichtig die Begutachtungsmethoden der QAA) mit dem Begriff „*enhancement*“. Im Gegensatz zu „*improvement*“ meint „*enhancement*“ nicht eine Verbesserung eines (implizit) defizitären Zustands, sondern den Prozess der Qualitätsentwicklung (vgl. *Crozier/Curvale/Dearlove/Helle/Hénard 2008, S. 9*): „*enhancement is the process by which higher education providers systematically improve the quality of provision and the ways in which students' learning is supported*“, oder in der Terminologie der QAA „*taking deliberate steps at institutional level to improve the quality of learning opportunities*“ (vgl. u.a. QAA, 2011a). Die Philosophie von „*enhancement*“ ist dabei ganz klar, dass zu keiner Zeit ein Endpunkt von Qualitätsentwicklung erreicht ist – auch wenn die Lernmöglichkeiten, die eine Hochschuleinrichtung anbietet, anerkanntermaßen von hoher Qualität sind, kann diese immer noch weiter und innovativ entwickelt und vorangetrieben werden. Hochschuleinrichtungen müssen demzufolge Strukturen und Prozesse etabliert haben, die es ihnen erlauben, Defizite in der Qualität ihrer *learning opportunities* sowohl zu identifizieren als auch zu beheben. Zugleich sollen Hochschuleinrichtungen demonstrieren können, dass sie ein Bewußtsein für die Notwendigkeit beständiger Qualitätsentwicklung haben sowie mittels interner Strukturen und Prozesse Potentiale zur Qualitätsentwicklung erkennen und realisieren können. In diesem Sinne meint „*enhancement*“ vor allem auch einen die Hochschuleinrichtung insgesamt übergreifenden, strategischen Ansatz zur Qualitätsentwicklung. Idealerweise ist Qualitätsentwicklung immer auch Teil effektiver Qualitätssicherung.

Teil B des UKQCHE setzt die Referenzpunkte, anhand derer Bildungsanbieter die Qualität der von ihnen angebotenen Lernmöglichkeiten sichern und weiterentwickeln.⁵ Teil C des UKQCHE schließlich ist ein neuer Referenzpunkt hinsichtlich der Information, die Hochschuleinrichtungen über sich selbst und ihre Bildungsangebote geben. Dieser Teil des UKQCHE ist vor allem vor dem Hintergrund des politischen Diskurses um die informierte Selbstbestimmung Studierender zu sehen und zu verstehen; er formuliert eine Erwartung an den britischen Hochschulsektor hinsichtlich der Qualität jeglicher Information, die Hochschuleinrichtungen über sich und ihre Lehre veröffentlichen.

5 Die Begutachtungsverfahren der QAA im Überblick

Die QAA nimmt keine Programmakkreditierungen vor. Einrichtungen, die das Recht haben, akademische Abschlüsse und Grade zu vergeben (dies wird als *degree-awarding powers* bezeichnet), entwickeln, implementieren und – wenn sie von Partner-

⁵ Siehe <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/quality-code/Pages/Quality-Code-Part-B.aspx>, Zugriff 10.01.2012

organisationen/-einrichtungen gelehrt werden sollen – validieren Studienprogramme und -angebote in eigener Verantwortung. Die Begutachtungen der QAA prüfen, ob und wie britische Bildungseinrichtungen, die Studierende auf Universitätsniveau und für britische akademische Abschlüsse ausbilden, die akademischen Standards ihrer Bildungsprogramme und Qualifikationen wahren und sichern, und wie sie die Qualität ihres Lehr- und Lernangebotes kontinuierlich weiterentwickeln. Letztere bezeichnet die QAA als „*quality of learning opportunities*“. Die – wörtlich übersetzt – „Lernmöglichkeiten“ umgreifen alles, was eine Hochschuleinrichtung ihren Studierenden zur Verfügung stellt, um sie zur Erlangung eines akademischen Abschlusses zu befähigen. „*Learning opportunities*“ sind die akademische Lehre per se, Beiträge der Studierenden zu ihrem eigenen Lernen, sowie die akademische und soziale/persönliche Unterstützung, die Studierende während ihres Studiums erhalten und die es ihnen ermöglicht, Fortschritte in ihrem Studium zu erlangen. Ressourcen wie IT-Infrastruktur, Bibliotheken, Zulassungsregulierungen und gezielte Personalentwicklung für die akademische Lehre tragen ebenso zur Qualität der *learning opportunities* bei wie die Gestaltung eines Studienprogramms per se. Die Berichte jeder Begutachtung zeigen auf, wie Hochschuleinrichtungen ihrer jeweiligen Verantwortung für Standards und Qualität gerecht werden, identifizieren gute und beispielhafte Praxis, und unterbreiten Vorschläge, wie der jeweilige Bildungsanbieter die Qualität seiner Lehr- und Lernangebote verbessern sowie innovativ weiterentwickeln kann.

Die Begutachtungen durch die QAA sind peer review Verfahren. Kernziel jeder Begutachtung ist die Überprüfung, ob Hochschulprogramme, die zu akademischen Abschlüssen führen, auf angemessenem Niveau entwickelt und angeboten werden, ob Studierende in angemessener Weise zur Erlangung dieser Qualifikationen befähigt werden, und ob Hochschuleinrichtungen in angemessener Form ihr Recht ausüben, diese Abschlüsse zu verleihen. Die Erwartungshaltung jeder Begutachtung durch die QAA ist, dass eine Hochschuleinrichtung die Effizienz und Effektivität ihres Managements akademischer Standards und Qualität anhand der folgenden fünf Fragen kritisch reflektiert:

- was tun wir für das Management akademischer Standards und für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualität unserer Lehr- und Lernangebote;
- warum tun wir das;
- wie tun wir das;
- warum ist das für uns der beste Weg;
- woher wissen wir, dass unser Management akademischer Standards und unsere Qualitätsentwicklung funktionieren;
- wie können wir beides noch verbessern.

Daraus folgt, dass Qualitätssicherung nicht nur im engen Sinne auf eine Sicherung und Verbesserung der Qualität akademischer Lehre abzielt. Jede Begutachtung durch die QAA hat die inneruniversitären Verwaltungs-, Regulierungs-, Monitoring- und Managementprozesse zum Gegenstand, die notwendige Voraussetzung und Umfeld für eine hohe Qualität akademischer Lehre sind. Beispielsweise sind Strukturen zur Erhebung und Evaluierung von studentischem Feedback zu Lehrveranstaltungen Bestandteil dieser im weiteren Sinne Managementprozesse. Im Zuge einer Begutachtung schaut die QAA jedoch nicht zu allererst auf die Ergebnisse solcher Umfragen, sondern darauf, dass Strukturen existieren, um solche Umfragen überhaupt durchzuführen, um die Ergebnisse zu sammeln und zu evaluieren, und vor allem auf Aktivitäten, die auf das studentische Feedback eingehen und zur Weiterentwicklung der Qualität des Lehrangebots genutzt werden.⁶ Dieses Beispiel zeigt, dass die Begutachtungen durch die QAA nicht zuletzt auch dazu dienen, Bildungsanbieter bei ihrer Planung und Strategieentwicklung zu unterstützen: Insbesondere der für jede Begutachtung einzureichende Selbstbericht, der um die oben zitierten fünf Fragen kreist, animiert Bildungsanbieter oft, schon vor einer Begutachtung reflektierend anzumerken, welche Aspekte von Qualitätsmanagement und -entwicklung strategisch überdacht werden können. Hierin spiegelt sich auch die Philosophie sämtlicher QAA Begutachtungsverfahren, dass Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Hand in Hand gehen, und letztlich jede Begutachtung auch der Innovation dienen muss. Insbesondere die in Schottland angewandte *Enhancement-Led Institutional Review* (ELIR) folgt diesem Ansatz.

Die Begutachtungsverfahren der QAA berücksichtigen, welche Art von Hochschuleinrichtung überprüft wird und unter welche Regionaladministration diese fällt. Gegenwärtig kommen insgesamt neun Verfahren zur Anwendung.⁷

⁶ Der National Student Survey (NSS) ist das statistische Instrument, um studentisches Feedback auf nationaler Ebene zu sammeln, <http://www.thestudentsurvey.com/>. Die Ergebnisse werden bis September 2012 jährlich und per Hochschule auf Unistats publiziert, <http://unistats.direct.gov.uk/english/Index.do?t=201310020622294>; ab September 2012 wird der überwiegende Teil der Daten, die derzeit auf Unistats abrufbar sind, in den sogenannten Key Information Sheets (KIS) veröffentlicht. Für mehr Informationen zu dieser Entwicklung siehe vor allem Higher Education Funding Council for England (HEFCE), <http://www.hefce.ac.uk/learning/infohe/kis.htm> sowie Higher Education Statistics Agency (HESA), <http://www.hesa.ac.uk/content/view/2286/393/>. Zugriff auf alle Links am 10.01.2012

⁷ Überblick und Links zu Detailinformationen über die entsprechenden Begutachtungsverfahren sind zu finden unter <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/Pages/default.aspx>, Zugriff 10.01.2012.

5.1 England und Nordirland

- Die *Institutional review* wurde im September 2011 eingeführt und wird auf Hochschuleinrichtungen angewendet, die aus staatlichen Geldern finanziert werden;
- Das *Audit of collaborative provision* überprüft, wie Bildungsanbieter mit *degree-awarding powers* die akademischen Standards ihrer Abschlüsse wahren, wenn sie von anderen Bildungsanbietern offeriert werden;
- Die *Integrated quality and enhancement review* (IQER) wird auf Hochschulprogramme angewendet, die an further education colleges gelehrt werden; die Nachfolgemethode *Review of higher education in further education* (RHEFE) wird gegenwärtig erarbeitet und soll im akademischen Jahr 2012/2013 eingeführt werden.

In England finden im Kalenderjahr 2012 erstmals *Reviews for educational oversight* (REO) statt. Ihr müssen sich unabhängige, privat finanzierte (for-profit und non-profit) Colleges unterziehen, die Studierende aus dem nicht-EU Ausland rekrutieren. Die britische Grenzschutzbehörde (UK Border Agency, UKBA) hatte 2011 neue Richtlinien für die Zuwanderung ins Vereinigte Königreich erlassen. Danach können potentielle Studierende aus dem nicht-EU Ausland nur dann ein Visum für einen Aufenthalt während der gesamten Dauer eines Studienprogramms und eine Arbeitserlaubnis für diesen Zeitraum erhalten (sogenannter Tier 4), wenn sie nachweislich an einer Bildungseinrichtung mit *highly trusted sponsor status* registriert sind. Der überwiegende Teil der allgemein bekannten Hochschulen und Colleges hat diesen Status bereits inne, z.B. aufgrund des Körperschaftsstatus als öffentlich-rechtliche Universität und auch, weil sie regelmäßige Begutachtungen durch Einrichtungen wie die QAA durchlaufen. Es existieren jedoch um die ca. tausend Bildungseinrichtungen in privater Hand, die bis dato keinem solchen Verfahren unterzogen wurden. Um den Status als *highly trusted sponsor* zu erlangen, müssen sich solche Bildungseinrichtungen einer Begutachtung unter anderem durch die QAA unterziehen.⁸

⁸ Für Details zur Zuwanderungsregelung für Studierende aus dem nicht-EU Ausland siehe UK Border Agency (UKBA), <http://www.ukba.homeoffice.gov.uk/business-sponsors/education-providers/>. Die UKBA veröffentlicht ein ständig aktualisiertes Register von Einrichtungen, die als *sponsors* internationale Studierende anwerben und immatrikulieren können, UKBA, 2012, Register of Sponsors Licensed Under the Points-based System, <http://www.bia.homeoffice.gov.uk/sitecontent/documents/employersandsponsors/pointsbasedsystem/registerofsponsorseducation>. Das Handbuch für Bildungsanbieter, die als Sponsoren für internationale Studierende agieren (wollen), ist aufrufbar unter UKBA (2011), Guidance for Sponsors under Tier 4 of the Points-Based System, <http://www.ukba.homeoffice.gov.uk/sitecontent/documents/employersandsponsors/pbsguidance/guidancefrom31mar09/sponsor-guidance-t4-050911.pdf?view=Binary>. Alle Links wurden aufgerufen am 10.01.2012.

5.2 Wales

- Institutional review wird seit dem akademischen Jahr 2009/2010 auf aus staatlichen Geldern finanzierte Hochschulen angewendet und entspricht im wesentlichen der gleichnamigen Methode in England und Nordirland.
- Review of higher education (HE) in further education (FE) (Wales) wird auf Hochschulprogramme angewendet, die an further education colleges gelehrt werden.

5.3 Schottland

- Die Enhancement-led institutional review wird auf staatlich finanzierte Hochschuleinrichtungen angewendet.

In England und Wales führt die QAA außerdem die Relizenzierung und Begutachtung von *Access Validating Agencies* (AVA) durch. Bildungsprogramme unter dem *Access to Higher Education*⁹ Programm werden in einem breiten Fächerspektrum und vorwiegend von further education colleges angeboten. Sie bereiten Erwachsene, die nicht über die notwendigen formalen Qualifikationen und die Hochschulzugangsberechtigung verfügen, auf ein Hochschulstudium vor. Die QAA lizenziert die Organisationen, die im *Access to Higher Education* Programm einerseits Kurse entwickeln, validieren und kontinuierlich überwachen, und andererseits mit Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, die diese Kurse dann anbieten. Sie hat Kriterien für die Validierung von *Access* Kursen entwickelt; unter anderem muss eine Hochschule bestätigen, dass der zur Validierung vorgeschlagene Kurs tatsächlich und angemessen auf ein Hochschulstudium vorbereitet. Validierte Kurse werden von der QAA anerkannt und sind in der *Access courses database* zugänglich. Im Zuge der *AVA relicencing and review* prüft die QAA, ob und dass AVAs den Lizenzvereinbarungen und Lizenzkriterien entsprechen.

Der *General Osteopathic Council* (GOsC) ist die gesetzliche Regulierungsbehörde für Osteopathen und Osteopathieausbilder. Die Behörde setzt Standards und Qualitätsrichtlinien sowohl für die Ausbildung von Osteopathen an sich als auch für die Führung und das Management von Einrichtungen zur Ausbildung von Osteopathen. Bildungsangebote, die den Vorgaben des GOsC entsprechen, gelangen in den Status der *Recognised Qualification*. Nur mit dieser geschützten Qualifikation können sich Absolventen beim GOsC registrieren und als Osteopathen im Vereinigten Königreich arbeiten. Die QAA ist Vertragsnehmer des GOsC und führt in dessen Auftrag Überprüfungen durch, nach deren erfolgreichem Abschluss die Bildungsprogramme einer Ausbildungseinrichtung für Osteopathen den Status der *Recognised Qualification* erlangen, beibehalten oder erneuern.

⁹ Siehe <http://www.accesstohe.ac.uk/>, Zugriff 10.01.2012

Die QAA führt ausserdem das *Audit of overseas provision* durch.¹⁰ Britische Hochschul-einrichtungen bieten ihre Programme zunehmend im Ausland an, z. B. in Kooperation mit dortigen Bildungsanbietern. Auch für solche im Ausland angebotenen Hochschulprogramme liegt die Verantwortung für Qualität und Standards bei der britischen Hochschuleinrichtung. Die QAA begutachtet diese Kooperationsprogramme und prüft, ob und in welchem Maße britische Anbieter ihren Verantwortungen nachkommen. Die QAA nimmt keine Akkreditierungen oder Qualitätsprüfungen der Kooperationspartner im Ausland vor, hat aber einen Referenzrahmen entwickelt, der britische Anbieter bei der Identifikation potentieller Kooperationspartner sowie bei der Entwicklung und Durchführung von Kooperationen unterstützt.¹¹

6 Institutional Review England and Northern Ireland (IRENI)¹²

Im Folgenden wird auf die *Institutional Review England and Northern Ireland* (IRENI) näher eingegangen, die die QAA im Herbst 2011 als Nachfolgermethode des Institutional Audit eingeführt hat. IRENI wird auf higher education institutions (HEIs) im Sinne der Definition von Universities UK, dem Interessenverband des britischen Hochschul-sektors, angewendet, also auf *universities, university colleges, specialist higher education institutions and other higher education colleges*.¹³

IRENI trägt den politischen Entwicklungen im englischen Hochschulsektor der letzten zwei bis drei Jahre Rechnung. Dabei sind Studierende mehr und mehr in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt, vor allem vor dem Hintergrund der gestiegenen Studiengebühren¹⁴. In England gibt es einen klaren Auftrag an den Hochschulsektor, die Interessen der Studierenden entschiedener zu berücksichtigen und ins tägliche Geschäft zu integrieren. Das Weissbuch der Regierung, im Herbst 2011 unter dem Titel „*Students at the heart of the system*“ veröffentlicht (*BIS 2011b*), läßt keinen Zweifel daran, dass im britischen Hochschulwesen ein Paradigmenwechsel stattfindet. Danach ist ein wesentliches Charakteristikum des gegenwärtigen britischen Hochschulsektors die

¹⁰ <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/overseas/Pages/default.aspx>, Zugriff 10.01.2012

¹¹ Vgl. den UK Quality Code for Higher Education, B10, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B10.aspx>, Zugriff 10.01.2012

¹² Siehe <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/Pages/IRENI.aspx> für weiterführende und detaillierte Informationen und Materialien, Zugriff 10.01.2012

¹³ <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx>, Zugriff 10.01.2012

¹⁴ Maßgeblich dafür war der Sachverständigenbericht zur Finanzierung des englischen Hochschulwesens unter Federführung von Lord Browne im Jahr 2010. Ein Gesetzentwurf in Folge des Weissbuchs war für Frühjahr/Sommer 2012 erwartet worden. Die Regierung hat jedoch das Gesetzgebungsverfahren bis auf weiteres vertagt: Es wird befürchtet, dass die Umfragewerte für die konservativ-liberale Koalitionsregierung erheblich weiter sinken, wenn nach den begonnenen, umstrittenen Reformen des öffentlichen Gesundheitswesens (NHS) ein weiterer wesentlicher Sektor des öffentlichen Dienstes grundlegend – und nach Ansicht vieler Repräsentanten über das gesamte politische Spektrum hinweg zu sehr – nach den Vorstellungen gesellschaftlicher und politischer Eliten reformiert werden soll.

informierte Selbstbestimmung von Studierenden, deren Interessen Dreh- und Angelpunkt von Hochschulentwicklung sein sollen. Diese Philosophie spiegelt sich in der gegenwärtigen Dreijahresstrategie der QAA – als erstes strategisches Ziel hat sich die QAA gesetzt *to meet students' needs and to be valued by them (QAA 2011b)* – und ergo in den zur Anwendung kommenden Methoden zur Qualitätsprüfung und -sicherung. IRENI ist um sechs Kernprinzipien aufgebaut, die zugleich die wesentlichen Neuerungen der Methode gegenüber der Vorläufermethode (*Institutional Audit*) darstellen.¹⁵

Studierende im Zentrum der Qualitätssicherung

Da Qualitätssicherung letztlich dazu dienen soll, dass Studierende grösstmöglichen Gewinn aus ihrer Zeit an einer Hochschuleinrichtung erzielen, muss jede Methode der Qualitätssicherung und -prüfung auch Studierende einbeziehen. In IRENI holen die Gutachter nun mehr und detailliertere Rückmeldungen und Meinungen von grösseren Studierendengruppen ein. Nach der Begutachtung und dem Ergebnisbericht durch die QAA müssen Bildungsanbieter einen Aktionsplan in Kooperation mit ihren Studierenden entwickeln. Studierende sind Mitglieder der Gutachterteams. Außerdem benennt jede Bildungseinrichtung einen ihrer Studierenden, der in Kooperation mit dem Gutachterteams insbesondere die Gutachterbesuche koordiniert.

Flexibilität

Qualitätssicherung muss die Interessen sowohl des Hochschulsektors als auch der Öffentlichkeit berücksichtigen. Gutachterberichte sollen nicht nur Qualitätsmanager in Hochschulen bei der Wahrung und dem Management akademischer Standards sowie bei Massnahmen zur Qualitätsentwicklung unterstützen. Sie sollen auch auf die Interessen und Anliegen der Öffentlichkeit eingehen, die, angeregt durch den politischen Diskurs der vergangenen drei Jahre, zunehmend kritische und gesteigerte Ansprüche an Hochschulen und deren Dienste stellen. In IRENI beinhalten Qualitätsgutachten weiterhin die Beurteilungen (judgements) des Gutachterteams im Detail. Ein neuer Aspekt in IRENI ist die Behandlung eines spezifischen Themas, das jährlich sektorweit festgelegt wird, z.B. „*the first year experience*“ im Jahr 2011/2012. Die themenspezifischen Ergebnisse und Befunde der IRENI-Gutachten für 2011/2012 werden zusammenfassend publiziert, inklusive einer Analyse und Empfehlungen, wie der Sektor auf diese thematischen Befunde reagieren kann und soll. Um rascher auf Anliegen der Öffentlichkeit und des Hochschulsektors reagieren zu können, finden IRENI-Begutachtungen nicht mehr in einem fixen Zyklus statt, bei dem der gesamte Sektor alle sechs Jahre Qualitätsbegutachtungen unterzogen wird. Stattdessen durchläuft jede Einrichtung die Qualitätsbegutachtung in Intervallen von derzeit sechs Jahren. Der Zeitraum für das IRENI-Begutachtungsverfahren wurde verkürzt.

¹⁵ Für einen Vergleich der IRENI Methode mit der Vorgängermethode des Institutional Audit, siehe QAA (2011e); weiterführendes Material und Detailinformationen zu IRENI unter <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/Pages/onlinebriefing.aspx>, Zugriff 10.01.2012

Klarheit

Die Gutachterberichte müssen sowohl für Qualitätsmanager an Hochschulen als auch für die breite Öffentlichkeit informativ und hilfreich sein. Deshalb werden Beurteilungen deutlicher und allgemein verständlich formuliert. Zudem werden die Gutachterberichte insgesamt kürzer gehalten, und es wird ihnen eine an die breite Öffentlichkeit gerichtete Zusammenfassung vorangestellt.

Erkennbare Anerkennung des Stellenwerts guter Information über Hochschulbildung

Insbesondere zukünftige Studierende sollen gut informiert entscheiden können, an welcher Bildungseinrichtung sie was studieren möchten. Deshalb sind Art, Umfang und Qualität der Informationen, die Bildungseinrichtungen über sich sowie ihre Lehr- und Lernangebote geben und zugänglich machen, zunehmend von Bedeutung. IRENI unterzieht deshalb auch die Informationen, die Bildungseinrichtungen der breiteren Öffentlichkeit verfügbar machen, einer Prüfung und wird ab akademischen Jahr 2012/2013 ein Urteil über die Qualität dieser Informationen abgeben.

Vergewisserung der Öffentlichkeit, dass akademische Standards existieren und gewahrt sind

Die Wahrung akademischer Standards ist von grösstem Interesse im britischen sozio-ökonomischen Gesamtkontext. Um das öffentliche Interesse an und Vertrauen in gute und gesicherte akademische Standards zu wahren, geben IRENI-Gutachten klare Beurteilungen ab, ob bzw. dass die Lehr- und Lernangebote einer Bildungseinrichtung die nationalen Mindeststandards erreichen.

Minimale administrative Belastung

Eine Begutachtung durch die QAA soll keine zusätzliche administrative Belastung für Bildungseinrichtungen darstellen. Deshalb sollen alle Dokumentationen elektronisch eingereicht werden und Besprechungen zwischen Bildungseinrichtung, Gutachtern und QAA so oft als möglich per Telefon- und/oder Videokonferenz gehalten werden. Das zuvor übliche dreitägige Vorbereitungstreffen zwischen Gutachtertteam und Hochschuleinrichtung ist nicht länger Teil des Begutachtungsverfahrens.

Das Gutachtertteam beurteilt, ob und wie der Anbieter

- a) die für und durch den britischen Hochschulsektor vereinbarten akademischen Mindeststandards für Hochschulqualifikationen setzt und wahrt (Referenzpunkt ist Teil A des UKQCHE);
- b) Studierenden Lehr- und Lernangebote unterbreitet (im Sinne der „*learning opportunities*“, vgl. Kapitel 5), die es Studierenden ermöglichen, diese oben genannten Qualifikationen zu erlangen (Referenzpunkt ist Teil B des UKQCHE);

- c) die kontinuierliche Weiterentwicklung seines Lehr- und Lernangebot effektiv plant und managt (Referenzpunkt ist Teil B des UKQCHE);
- d) Informationen über sich selbst in angemessener Weise öffentlich zugänglich macht sowie die Qualität dieser Informationen sichert und managt (Referenzpunkt ist Teil C des UKQCHE; derzeit gibt ein Kommentar im Gutachterbericht Auskunft, ob und wie eine Einrichtung dem Referenzpunkt gerecht wird; ab dem akademischen Jahr 2012/2013 wird dies ebenfalls den Status einer Beurteilung erlangen).

Gutachter sprechen folgende Beurteilungen aus:

Für a):

- „meets UK expectations for threshold standards“ (entspricht den Erwartungen hinsichtlich der Wahrung und Sicherung akademischer Standards, die in den Referenzpunkten des UKQCHE gesetzt werden) oder
- „does not meet UK expectations for threshold standards“ (die Bildungseinrichtung wird den Erwartungen des UKQCHE nicht gerecht).

Für b) und c), ab akademischem Jahr 2012/2013 auch für d):

- „commended“ (keinerlei Beanstandungen und eigentlich beispielgebend hinsichtlich der Qualität und ihrer Weiterentwicklung);
- „meets UK expectations“ (keinerlei Beanstandungen und entspricht den Erwartungen, die in den Referenzpunkten des UKQCHE gesetzt werden);
- „requires improvement to meet UK expectations“ (Anstrengungen seitens der Bildungseinrichtung sind notwendig, um den Erwartungen der Referenzpunkte im UKQCHE entsprechen zu können);
- „does not meet UK expectations“ (die Bildungseinrichtung wird den Erwartungen des UKQCHE nicht gerecht).

Gutachterteams sprechen je Urteil Empfehlungen aus, wie eventuelle Defizite im Qualitätsmanagement der Bildungseinrichtung beseitigt werden können, und formulieren auch einen Zeitrahmen, in dem Fortschritte und Verbesserungen erreicht werden müssen. Begutachtungen identifizieren darüber hinaus gute, beispielhafte und übertragbare Praxis, bestätigen gegebenenfalls Fortschritte in der Umsetzung von Empfehlungen aus früheren Begutachtungen, und regen weitere Innovationen und Verbesserungen an. Jede Hochschuleinrichtung in England und Nordirland durchläuft etwa alle sechs Jahre eine IRENI-Begutachtung.

Die QAA plant die Begutachtungen, wickelt alle administrativen Vorgänge ab (abgesehen von den internen Abläufen, die eine Hochschuleinrichtung in Vorbereitung und Organisation der Begutachtung selbst vornehmen muss) und setzt die Gutachterteams zusammen (siehe dazu *QAA 2011c* und *QAA 2011d*). Dazu pflegt und erweitert die

QAA kontinuierlich einen Pool von Gutachtern, die über breite und vielschichtige Erfahrungen und Expertise im Hinblick auf den britischen Hochschulsektor verfügen. Eine Gutachtergruppe besteht in der Regel aus fünf Personen, davon ist eine ein Studierender. Ein QAA-Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin ist diesem Team als Koordinator zugeteilt und hat Verantwortung für den Ablauf der Begutachtung nach der IRENI-Methode. Gutachter werden durch ein dezidiertes QAA-Training auf die bevorstehenden Begutachtungen vorbereitet. Diese je nach Methode ein- bis zweitägigen Trainings führt die QAA für jede der zur Anwendung kommenden Begutachtungsmethoden statt, nicht nur für IRENI.

Die zu begutachtende Hochschuleinrichtung benennt eine Person, die als *institutional facilitator* während des gesamten Begutachtungsverfahrens Ansprechpartner für den Koordinator bzw. die Koordinatorin ist und wesentlich zur Kommunikation zwischen Bildungseinrichtung, QAA und Gutachterteam beiträgt. Desgleichen benennt die Hochschuleinrichtung einen *lead student representative*, der in wesentliche Kommunikationen zwischen Gutachterteam und Hochschuleinrichtung einbezogen ist, Treffen mit dem Gutachterteam wahrnimmt, vor allem die interne Kommunikation zwischen Studierendenschaft und Hochschuladministration wahrt und gestaltet sowie den schriftlichen Selbstbericht der Studierendenschaft koordiniert.

Von einer zu begutachtenden Hochschuleinrichtung wird erwartet, dass sie sich mit den von der QAA im Internet zur Verfügung gestellten Informationen und Materialien vertraut macht und selbständig alle notwendigen Prozesse in die Wege leitet, die seitens der Einrichtung für das Begutachtungsverfahren notwendig sind (für eine Übersicht über Zeitraum und Prozesse einer IRENI-Begutachtung siehe *QAA 2011f*). Das Gutachterteam stattet der Hochschuleinrichtung dann ca. 16 Wochen vor der eigentlichen Begutachtung einen Vorbereitungsbesuch ab. Während der eineinhalb Tage dieses Besuchs haben Einrichtung und Gutachter Gelegenheit, das eigentliche Begutachtungsverfahren zu besprechen, eventuelle Missverständnisse über Verfahren und Methode auszuräumen, sowie sich über Abläufe und Dokumentationen zu verständigen.

Hochschuleinrichtungen reichen vor jeder IRENI-Begutachtung einen reflektierenden Selbstbericht ein, in dem sie darlegen, wie sie Standards setzen und wahren sowie Qualität managen und weiterentwickeln. Idealerweise kontextualisiert dieser Selbstbericht die spezifischen Qualitätssicherungsprozesse und -strukturen einer Einrichtung und zeigt auf wie, auf welche Weise und mit welcher Motivation eine Einrichtung ihr Qualitätsmanagement entwickelt. Ein elektronisches Portfolio von Managementdokumenten dient der Untermauerung des Selbstberichts sowie zur Dokumentation von Prozessen und Strukturen, die die Gutachter dann untersuchen. Außerdem ist ein von der Studierendenschaft verfasster Bericht einzureichen, der darlegt, wie Studierende Lehre und Lernen an der jeweiligen Hochschuleinrichtung, Qualitätssicherung und -management

sowie die Repräsentation studentischer Interessen und Anliegen wahrnehmen. Selbstbericht und Bericht der Studierendenschaft sollen die einzigen Dokumente sein, die eine Hochschuleinrichtung in Vorbereitung einer Begutachtung anzufertigen hat; alle anderen Dokumentationen, z. B. Prüfungsprozesse, Gremienberichte oder Lehrevaluationen sollen nicht dezidiert erst in Vorbereitung einer Begutachtung angefertigt werden, sondern bereits existieren und Strukturen und Prozesse nachvollziehbar machen, die eine Hochschuleinrichtung zum Zweck der Qualitätssicherung bereits etabliert hat.

Zwei Wochen nach der eigentlichen Begutachtung informiert die QAA die Bildungseinrichtung sowie den Higher Education Funding Council for England, oder, im Falle der Begutachtung einer nordirischen Hochschule, das nordirische Department for Employment and Learning über die wesentlichen Ergebnisse der Begutachtung. Sechs Wochen nach der Begutachtung erhält die Hochschule eine Arbeitsfassung des Gutachterberichts sowie eine Zusammenfassung aller für den Bericht verwendeter Dokumentationen. An dieser Stelle hat die Bildungseinrichtung Gelegenheit, die faktische Korrektheit des Berichts zu prüfen und gegebenenfalls die Berichtigung von Fakten und Daten durch die QAA zu erwirken. Zwölf Wochen nach der Begutachtung veröffentlicht die QAA den Gutachterbericht auf ihren Internetseiten.¹⁶ Spätestens sechs Monate nach der Begutachtung durch die QAA veröffentlicht die Hochschuleinrichtung auf ihren Internetseiten einen Maßnahmenkatalog zur Umsetzung eventueller Empfehlungen durch die Gutachter. Nach drei Jahren überprüfen QAA und Hochschule die Fortschritte in der Umsetzung von Empfehlungen; innerhalb von sechs Jahren nach der ersten findet die nächste Begutachtung durch die QAA statt.

Die QAA evaluiert die Begutachtungen und holt von den Hochschulen Rückmeldungen zum relevanten Begutachtungsvorgang ein. Für IRENI, die im September 2011 eingeführt wurde, liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch keine solchen Evaluierungen vor, da die Verfahren noch laufen.

Während der Einführung der IRENI-Methode hat das Department for Business, Innovation and Skills (BIS) eine Konsultation zur Weiterentwicklung des nationalen Rahmens für die Regulierung von Qualitätssicherung durchgeführt (*BIS 2011c*). Für die externe Qualitätssicherung relevant sind darin dargelegte Überlegungen, Häufigkeit und Intensität externer Qualitätssicherung an den *track record* einer Einrichtung zu koppeln: Ist die Einrichtung z. B. seit geraumer Zeit etabliert und haben frühere externe Begutachtungen keine Zweifel am Qualitätsmanagement der Einrichtung aufkommen lassen, würde sich diese Einrichtung für weniger häufige und weniger intensive externe Begutachtungen qualifizieren. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels sind die Ergebnisse der Konsultationen sowie Stellungnahmen und Implementierungspläne

¹⁶ Die Berichte sind zugänglich unter <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/Pages/default.aspx>, Zugriff 10.01.2012

seitens BIS nicht bekannt. Es kann jedoch angenommen werden, dass ein eventueller Paradigmenwechsel hin zu einem *risk-based approach* in der externen Qualitätssicherung Implikationen für die Begutachtungsmethoden der QAA haben wird.

Literatur

An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance (The Browne Review) (2010), <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/s/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf>

Crozier, Fiona; Curvale, Bruno; Dearlove, Rachel; Helle, Emmi; Hénard, Fabrice (2007), Terminology of quality assurance: towards shared European values? ENQA Occasional papers 12, http://www.enqa.eu/files/terminology_v01.pdf.

Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2011a), The government's response to Lord Browne's review, <http://c561635.r35.cf2.rackcdn.com/11-1046-govt-response-to-browne-review.pdf>

Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2011b), Students at the heart of the system, White Paper, <http://c561635.r35.cf2.rackcdn.com/11-944-WP-students-at-heart.pdf>

Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2011c), A new, fit-for-purpose regulatory framework for higher education, Technical consultation, <http://c561635.r35.cf2.rackcdn.com/11-1114-new-regulatory-framework-higher-education-consultation.pdf>

BIS Portal zu aller relevanten Dokumentation hinsichtlich der geplanten Reformen des englischen Hochschulsektors, <http://discuss.bis.gov.uk/hereform/>

Further and Higher Education Act 1992, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents>

QAA (2011a), UK Quality Code for Higher Education: General Introduction, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Quality%20Code%20General%20introduction%20Dec11.pdf>

QAA (2011b), Review for education oversight: Handbook, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/REO-handbook.aspx>

QAA (2011c), Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland. A handbook for higher education providers, http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/IR_Handbook_March11.pdf

QAA (2011d), Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland, Operational description, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/ireni-operational-d.pdf>

QAA (2011e), Summary of Institutional review in England and Northern Ireland, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/IRsummary.pdf>

QAA (2011f), UK Quality Code for Higher Education, General Introduction, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Quality%20Code%20General%20introduction%20Dec11.pdf>

QAA (2012), UK Quality Code for Higher Education, Part C: Information about higher education provision. Draft for consultation, <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Quality-Code-Part-C-Information-about-higher-education-provision.pdf>

House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee (Select Committee) (2009), Students and Universities, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmdius/170/170i.pdf>

Welsh Assembly Government (2008), Review of Higher Education in Wales Phase 1: Student Finance Arrangements. Report from the Chair of the Task and Finish Group, <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/4.0%20Policies%20and%20Strategies/5.0%20Further%20and%20Higher%20Education/Further%20and%20Higher%20Education/Review%20of%20Higher%20Education%20in%20Wales%20Phase%201%20Student%20Finance%20Arrangements/081201reviewhigher.pdf>

Welsh Assembly Government (2009), For our future, The 21st Century Higher Education Strategy and Plan for Wales, <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/091214hestrategy.pdf>

Welsh Assembly Government (2009), Review of Higher Education in Wales Phase 2: <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/090622hephase2en.pdf>

Auf alle Internetlinks wurde zuletzt am 10.01.2012 zugegriffen.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Anett Löscher
Development Officer (Standards, Quality and Enhancement)
Quality Assurance Agency for Higher Education
Southgate House
Southgate Street
UK-Gloucester GL1 1UB
E-Mail: a.loescher@qaa.ac.uk

Dr. Anett Löscher arbeitet im Standards, Quality and Enhancement Team der Quality Assurance Agency am UK Quality Code for Higher Education (Kapitel B7, External Examining; Part C: Information about higher education provision; B10: Management of collaborative arrangements). Sie ist verantwortlich für den *employer-based training accreditation service*, der Arbeitgebern hilft, das akademische Potential ihres In-House Trainings zu erkennen, mit Kreditpunkten zu versehen, und durch Universitäten akkreditieren zu lassen (vgl. <http://ebta.qaa.ac.uk/>).

Wissenschaft aus Kalkül? Wissenschaftsinterne Antizipation von Wettbewerbsmechanismen im Rahmen von Evaluationsverfahren

Silke Gülker

Inwiefern können extern initiierte Evaluationsverfahren die etablierten Koordinationsmechanismen in der Wissenschaft verändern? Dieser Frage widmet sich der Beitrag konzeptionell und empirisch. Als traditionell in der Wissenschaft akzeptiert gilt eine Kombination aus Wettbewerb (Konkurrenz um die besten Ideen) und Gemeinschaft (kollegiale Kooperation), während Entscheidungen qua Hierarchie eine untergeordnete Rolle spielen. Anhand einer Analyse der Evaluationsverfahren von Instituten der Leibniz-Gemeinschaft in Deutschland und der Research Assessment Exercises in Großbritannien wird gezeigt, dass die akzeptierten Mechanismen durchaus hinterfragt, aber nicht grundlegend in Frage gestellt werden. Die Verfahren provozieren zwar strategisches Verhalten, die Normen der Wissenschaftsgemeinschaft behalten aber zugleich ihre maßgebliche Bedeutung. Im Rahmen der Vorbereitung auf Evaluationsverfahren entsteht die Notwendigkeit, neue Entscheidungen zu treffen, die hierarchisch gelöst werden.

1 Einleitung

Wenn auf einer wissenschaftlichen Tagung das Stichwort Evaluation aufgebracht wird, dann werden die Debatten schnell hitzig. In der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft scheint weitgehender Konsens darüber zu bestehen, dass mit Evaluationen etwas in die Wissenschaft eingeführt wird, was ihr fremd und nicht angemessen ist und ihr damit letztlich Schaden zufügt. Als Befürchtung steht dann schnell im Raum, dass Wissenschaft zunehmend an der Logik von Markt und Wettbewerb orientiert werde – wiederum als wissenschaftsfremd und unangemessen bewertet.

Ein Zusammenhang zwischen Evaluation und Wettbewerb liegt dann nahe, wenn Evaluationen als wissenschaftspolitisches Instrument eingesetzt werden und im Ergebnis Allokationsentscheidungen bei knappen Ressourcen nach sich ziehen. Für den Evaluierten hängt dann von der Evaluation viel ab und es gilt, sich im Wettbewerb durchzusetzen. Gleichzeitig bleibt die Frage, was „sich durchsetzen“ in diesen Verfahren, die in aller Regel auf einem Peer Review Prozess aufbauen, genau bedeutet. Inwiefern verlangen solche Evaluationen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaft-

lern etwas anderes als es die zur Sicherung wissenschaftlicher Qualität akzeptierten Verfahren der Fachgemeinschaft tun?

Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Fragen in der Begrifflichkeit von Koordinationsmechanismen. Ziel ist, das Verhältnis von extern initiiertem Evaluation und wissenschaftsinternen Koordinationsmechanismen näher zu bestimmen. Traditionell wird für die Wissenschaft eine spannungsreiche Kombination aus Wettbewerb (Konkurrenz um die besten Ideen) und Gemeinschaft (Kooperation unter Fachkollegen) angenommen, während Hierarchie als Koordinationsmechanismus als weniger bedeutsam eingeschätzt wird. Inwiefern können Evaluationsverfahren diese etablierten Mechanismen in Frage stellen, inwiefern also werden externe Wettbewerbsmechanismen wissenschaftsintern antizipiert? Die Verfahrensregeln von Evaluation werden dabei als wesentliche Bedingung angenommen, das heißt, es wird davon ausgegangen, dass mit unterschiedlichen Verfahrensregeln auch unterschiedliche Wirkungen auf die Koordinationsmechanismen in der Wissenschaft verbunden sind.

Die Frage steht im Zusammenhang mit grundlegenden Auseinandersetzungen der Wissenschaftsforschung. Auf dem Spiel steht nichts weniger als die Autonomie der Wissenschaft. Wenn Evaluationen in der Lage sein sollten, interne Koordinationsmechanismen der Fachgemeinschaft grundlegend in Frage zu stellen, wäre damit auch eine Nejustierung im Verhältnis von Politik und Wissenschaft verbunden.

Einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung soll eine empirische Analyse zweier sehr unterschiedlich organisierter Evaluationsverfahren leisten: der Evaluation von Instituten der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) in Deutschland und der Research Assessment Exercises (RAE) in Großbritannien. Kern der Evaluationsverfahren in der Leibniz-Gemeinschaft ist eine Begehung der zu bewertenden Institute durch eine Gutachterkommission. Die RAE dagegen basiert im Kern auf der Begutachtung von Zeitschriftenartikeln aller so genannter forschungsaktiven Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einer Forschungseinheit. Beide Verfahren bilden am Ende die Grundlage für Entscheidungen zur weiteren Förderung, sind also politisch initiierte Bewertungsverfahren im Wettbewerb um knappe Ressourcen¹.

Im Folgenden werden zunächst Datenbasis und methodisches Vorgehen dargelegt. In Abschnitt 3 wird nachvollzogen, welche spezifische Kombination von Koordinationsmechanismen für die Wissenschaft traditionell angenommen wird, um sodann potenzielle Einflusspotenziale durch Evaluationen spezifizieren zu können. Abschnitt 4 und

¹ Diese Verknüpfung von Evaluation und Mittelallokation ist in der Wissenschaftspolitik in den letzten Jahren international bedeutsamer geworden (*Power 2008, Whitley 2010*), und auf diese spezifische Form der Evaluation fokussiert hier die Analyse. Gleichzeitig können Evaluationen in der Wissenschaftspolitik wie auch in anderen Politikfeldern auch mit dem primären Ziel der Qualitätsentwicklung eingesetzt werden (*Kromrey 2003*).

5 präsentieren jeweils anhand von Verfahrensregeln und Interviewaussagen die empirischen Ergebnisse. Abschnitt 6 fasst die Aussagen in einem Fazit zusammen.

2 Datenbasis und methodisches Vorgehen

Die Untersuchung ist Teil des am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung durchgeführten Projekts „Urteilsbildung im Peer Review. Internationale Fallstudien“. Das Projekt befasst sich mit der übergeordneten Fragestellung, wie Gutachterbewertungen in unterschiedlichen Verfahrenskontexten zustande kommen und welche Implikationen damit für die Bewerteten verbunden sind. Mit den Verfahren der WGL in Deutschland und nach dem Standard Evaluation Protocol (SEP) in den Niederlanden auf der einen Seite und der RAE in Großbritannien auf der anderen Seite wurden Prozesse in Verfahrenskontexten untersucht, die maximal kontrastieren. Die je Kontext ausgewählten Evaluationsfälle (ein Fall ist ein institutsbezogenes Verfahren) sind sowohl in Bezug auf die Fächergruppen als auch in Bezug auf die Institutgröße heterogen.

Weil Gutachterverfahren prinzipiell hinter verschlossenen Türen stattfinden (vgl. z. B. auch *Lamont 2009*), galt es eine Materialbasis zu schaffen, die eine weitgehende Rekonstruktion einzelner Begutachtungsprozesse ermöglicht. Nach explorativen Experteninterviews zur Entwicklung des Erhebungskonzeptes wurden in der Regel² zeitnah vor der Begutachtung Interviews mit Verantwortlichen der Institute geführt, nach Abschluss der Begutachtung dann mit Gutachterinnen und Gutachtern und nach Veröffentlichung der Ergebnisse noch einmal mit den Verantwortlichen der Institute. Die Tabelle illustriert, dass für jeweils drei Fälle pro Verfahrenskontext eine umfassende Erhebung in diesem Sinne möglich war. Die im Vergleich höhere Anzahl an Interviews im deutschen Kontext geht auf forschungspraktische Gründe zurück – die Erhebung hat in Deutschland begonnen und im Verlauf wurde eine Reduktion erforderlich.

² Für einzelne Fälle der WGL musste der Vorbereitungsprozess in einem Interview rekonstruiert werden, das erst nach der Begehung stattfinden konnte.

Tabelle: Übersicht der im Gesamtprojekt geführten Interviews

Codename Institut	Fachgruppe	Interviews mit/im				gesamt
		Institut vorher	Gutachter /innen	Institut nachher	Koordina- tion	
Verfahren der WGL in Deutschland						
Alpha-D	Geisteswissenschaften	2	2	2	1	7
Beta-D	Natur- und Sozialwissenschaften	7	5	7	1	20
Gamma-D	Natur- und Sozialwissenschaften	7	5	2	1	15
Delta-D	Natur- und Ingenieurwissenschaften	2	6	2	1	11
Epsilon-D	Naturwissenschaften	1	4	1	1	7
Verfahren nach dem SEP in den Niederlanden						
Alpha-NL	Geisteswissenschaften	2	5	2	1	10
Beta-NL	Sozialwissenschaften	2	2	2	1	7
Gamma-NL	Naturwissenschaften	2	4	1	1	8
Verfahren nach der RAE in Großbritannien						
Alpha-UK	Geisteswissenschaften	2		1		3
Beta-UK	Natur- und Sozialwissenschaften	3	3	1	1	8
Gamma-UK	Natur- und Ingenieurwissenschaften	3	3	1	1	8
Epsilon-UK	Natur- und Sozialwissenschaften	2	3	1	1	7
Fallbezogene Interviews gesamt		35	42	23	11	111
Explorative Expertengespräche						13
Interviews gesamt						124

Das Interviewmaterial dient im Projekt als Basis für vielfältige spezifische Auswertungen und wird je nach Fragestellung durch Dokumentenanalysen ergänzt³. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion konzentriert sich der folgende Beitrag auf Fälle in Deutschland und in Großbritannien. Die Fragestellung bezieht sich auf die Antizipation von Evaluationsverfahren innerhalb der beteiligten Forschungseinrichtungen, die insgesamt 47 Interviews in den Instituten vor und nach der Begehung bilden entsprechend die Materialbasis. Interviewsegmente mit Bezug auf Koordinationsmechanismen wurden sequenziell analysiert (*Soeffner 1989, Wernet 2006*) und damit Deutungsmuster im Sinne von Interpretationsmustern (*Lüders/Meuser 1997*) rekonstruiert.

³ So befassen sich Beiträge konzentriert mit der Rolle und dem Rollenverständnis der Gutachter (*Torka 2011a*), mit genderspezifischen Fragen (*Matthies/Matthäus 2010*), mit dem Handlungsmodus in Begutachtungsprozessen (*Gülker/Simon/Torka 2012*) oder mit den institutionellen Folgen der Bewertungen (*Gülker/Simon 2011, Torka 2011b*).

3 Inwiefern können Evaluationen die Koordinationsmechanismen der Wissenschaft verändern?

Von Koordinationsmechanismen in der Zuspitzung auf die Mechanismen Markt, Gemeinschaft und Hierarchie zu sprechen, ist stets mit Vereinfachungen verbunden, die Reduktion auf solche in Reinform niemals existenten Koordinationstypen lässt vielfältige Dimensionen zur Erklärung sozialer Prozesse außer Acht. Gleichzeitig wird insbesondere in der Kritik an jüngeren Strategien der Wissenschaftspolitik immer wieder mit Begriffen wie Markt und Wettbewerb argumentiert; damit verbunden werden explizit oder implizit Annahmen eben in Bezug auf die Koordinationsmechanismen der Wissenschaft. So ist beispielsweise die Rede vom „Niedergang der Kollegialität“ (Martin/Whitley 2010), von „Forschung und Lehre aus Kalkül“ (Kieser 2010), von „Verdrängung intrinsischer Arbeitsanreize“ und „Manipulation der Kennziffern“ (Frey 2008). Im Sinne einer pointierten Auseinandersetzung mit diesen Thesen soll im folgenden vereinfacht davon ausgegangen werden, dass sich Koordination in der Wissenschaft wesentlich anhand dieser Typisierung von Mechanismen erklären lässt. Und diverse Arbeiten der Wissenschaftssoziologie lassen es zu, in der Wissenschaft eine Kombination aus Wettbewerb und Gemeinschaft als dominierende Mechanismen anzunehmen, während Organisation und Hierarchie generell eine geringere Bedeutung beigemessen wird.

Der besondere Mechanismus des *Wettbewerbs* ist, dass mehrere Beteiligte miteinander konkurrieren, dabei aber im Prinzip das gleiche Ziel verfolgen. Konkurriert wird beispielsweise um knappe Ressourcen, um den besten Platz im Sport oder um die meisten Wählerstimmen in der Politik (Benz 2007). Weil der eigene Erfolg immer in Relation zum Erfolg der anderen steht, sind die Konkurrenten zur Bestleistung angereizt. Die Koordination erfolgt über gegenseitige Beobachtung und Anpassung im Sinne von Anstrengungen zur Überbietung der Konkurrenz. Im positiven Modell wird im Wettbewerb so ein „optimales“ Ergebnis „entdeckt“ (Hayek 1969). Grenzen der Optimierung durch Wettbewerb liegen dort, wo die volle Konzentration auf das Wettbewerbsziel auf Kosten anderer Zielsetzungen geht. Regeln müssen verhindern, dass Konkurrenten sich untereinander Schaden antun, Ziele und Maßstäbe des Wettbewerbs müssen gut definiert sein. Setzen die Regeln der individuellen Nutzenmaximierung keine Grenzen, dann werden auch List und Täuschung angewandt, um den eigenen Vorteil zu realisieren.

Der Koordinationsmechanismus *Gemeinschaft* kontrastiert in gewissem Sinne mit dem des Wettbewerbs. Nicht das Ziel, anders im Sinne von besser zu sein als die anderen, treibt hier die Entscheidungs- und Handlungsprozesse, sondern die positive Identifikation mit der Gemeinsamkeit mit anderen. Der Gemeinschaftsbegriff hat eine lange Tradition und wurde im Laufe des vergangenen Jahrhunderts auf zum Teil sehr

unterschiedliche soziale Gebilde angewandt (*Gläser 2007*). Der gemeinsame Ausgangspunkt der unterschiedlichen Verwendungen ist die Vorstellung, dass Mitglieder ihr Handeln auf Grundlage geteilter Werte koordinieren. In unterschiedlicher Betonung zeichnen sich Gemeinschaften durch vorgängig gegebene Zugehörigkeiten und Bindungen aus, die nicht – im Unterschied zur Gesellschaft – ausgehandelt oder rational entschieden werden. Durch Beobachtung und Anpassung entwickeln sich tief verwurzelte implizite oder explizite Regeln, die für die Mitglieder handlungsleitend werden.

Zur Erklärung wissenschaftlicher Dynamik spielt nun ein spezifisches, spannungsreiches Verhältnis von Wettbewerb und Gemeinschaft traditionell eine wichtige Rolle. Wettbewerb um die beste Idee, das beste Argument wird schon von Popper als wesentlicher Antrieb für wissenschaftliche Leistungen eindrücklich beschrieben – ebenso wie die stete Gewissheit, dass der eigene Beitrag zwangsläufig früher oder später von den Kollegen überboten werden wird (*Popper 1959*). Im Konzept von Bourdieu (*1975*) spielt Konkurrenz um Reputation die zentrale Rolle bei der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Er benutzt ebenso wie schon Hagstrom (*1974*) ökonomische Begriffe wie Tausch und Investition zur Erklärung wissenschaftlicher Dynamik. Latour und Woolgar (*1986*) beschreiben dann auf der Grundlage ihrer Laborstudien ein ökonomisches Modell, das zusätzlich erklären soll, warum sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stets auf die Arbeiten der anderen beziehen müssen.

Wettbewerb an sich ist also als integraler Bestandteil der Wissenschaft akzeptiert. Dieser Wettbewerb folgt allerdings spezifischen Regeln. Als etablierte (Wettbewerbs-) Regeln in der Wissenschaft kann man solche annehmen, die mit den Normen der Wissenschaftsgemeinschaft übereinstimmen. Dafür können die von Merton (*1973*) aufgestellten Normen nach wie vor als handlungsleitend angenommen werden. Insbesondere das Prinzip des „organisierten Skeptizismus“ wird auf allen Ebenen wissenschaftlicher Arbeit praktiziert. Als Koordinationsmechanismus lässt sich dieses Prinzip als „kollegiales Fachurteil“ beschreiben. Die Arbeit der anderen Gemeinschaftsmitglieder wird zum einen bewertet vor dem Hintergrund der eigenen Kenntnis und Deutung des Fachgebietes und zum anderen auch stets im Wissen darum, dass bei nächster Gelegenheit die eigene Arbeit dem Urteil der anderen ausgesetzt sein wird. Diese gegenseitige Abhängigkeit gibt einen starken Anreiz, Urteile gut (im Sinne von fachkompetent) inhaltlich zu begründen, fachfremde Eigeninteressen nicht (jedenfalls nicht erkennbar) in die Bewertung einfließen zu lassen und zu scharfe Formulierungen zu unterlassen (*Neidhardt 1988: 114ff*). Kollegiale Fachurteile werden dann akzeptiert, wenn sie den Normen der Wissenschaftsgemeinschaft entsprechen.

Koordination qua *Hierarchie* wird traditionell in der Wissenschaft als weniger bedeutsam angenommen. Hierarchie meint grundlegend zunächst Verfahren der Über- und

Unterordnung und ist ein Teilaspekt des Mechanismus *Organisation* (vgl. *Döhler 2007*). Organisation betont generell die Entscheidungsbedingtheit von Sachverhalten (*Wiesenthal 2000*) und setzt im wesentlichen auf klare Zuständigkeitsregeln. Im Idealtyp einer hierarchischen Bürokratie von Weber (*1980 [1922]*) werden bereits die wesentlichen Aspekte hervorgehoben, an denen sich auch heutige Untersuchungen orientieren, Organisationen werden anhand ihres Ausmaßes an Arbeitsteilung, Amtshierarchie, technischer Regeln und Normen sowie Aktenmäßigkeit klassifiziert.

Für die Wissenschaft wird weithin ein Organisationstypus angenommen, in dem Hierarchie als Koordinationsmechanismus nicht stark ausgeprägt ist. Damit ist nicht gemeint, dass es in der Wissenschaft keine Statusunterschiede geben würde, diese Unterschiede werden aber nur dann akzeptiert, wenn sie Ergebnis oben genannter Prozesse von Wettbewerb und Gemeinschaft sind. Hierarchie als Entscheidungsmechanismus wird als ungeeignet angenommen, weil es sich bei wissenschaftlichen Organisationen in der einen oder anderen Weise um „unvollständige“ (*Brunsson/Sahlin-Andersson 2000*) Organisationen handelt. Bei Mintzberg (*1979*) etwa gelten wissenschaftliche Einrichtungen als Idealtyp einer „Professional Bureaucracy“, geprägt von großer Abhängigkeit von Fachleuten, deren Standards auch in der Fachgemeinschaft und nicht in der Organisation gesetzt werden. Weil Ziele in der Wissenschaft nicht konsistent und nicht operationalisierbar sind, Wissen und Technologien beschränkt sowie die Teilnehmerschaften wechselnd sind, geben Cohen et al. (*1972*) der Universität den Titel einer „organisierten Anarchie“. Diese Zuschreibungen argumentieren mit der Logik wissenschaftlicher Arbeit als hierarchisch nicht organisierbar und prägen die Strukturen in der Wissenschaft nachhaltig.

Inhaltliche Konkurrenz und normbasiertes gemeinschaftliches Handeln sind also die prägenden Mechanismen der Fachgemeinschaften, während Entscheidungen qua Hierarchie eine untergeordnete Rolle spielen. Die folgende empirische Analyse prüft, inwiefern Evaluationsverfahren in der Lage sein können, diese Kombination von Mechanismen in Frage zu stellen. Untersucht werden dafür:

1. *Die Ausgestaltung der Wettbewerbsregeln:* Wenn der durch Evaluationen organisierte Wettbewerb mit den Normen der Fachgemeinschaft nicht übereinstimmen würde, wäre damit der übliche Koordinationsmechanismus irritiert. Dies wäre der Fall, wenn die Regeln Signale belohnen würden, die von wissenschaftlichen Inhalten entkoppelt wären.
2. *Das Verhalten der Beteiligten:* Nicht den üblichen Mechanismen entsprechen würde ein strategisches Verhalten, das ansonsten von der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft sanktioniert werden würde. Dazu gehörte die Anwendung von List und Täuschung, um die inhaltliche Leistung besser dastehen zu lassen oder schlechte

Leistung zu vertuschen. Dazu gehörte weiterhin, wenn Entscheidungen qua Hierarchie an Bedeutung und Akzeptanz gewinnen würden.

4 Die Evaluation der Leibniz-Gemeinschaft

4.1 Verfahrensregeln

Die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz wurde 1997 als Nachfolgeorganisation der „Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste“ gegründet. Ihr gehören derzeit 87 Forschungsinstitute an, die von Bund und Ländern gemeinsam finanziert werden. Einrichtungen der Blauen Liste werden bereits seit 1979 im Auftrag von Bund und Ländern regelmäßig evaluiert, verantwortlich ist der Senatsausschuss Evaluierung (SAE), eingesetzt vom Senat der Leibniz-Gemeinschaft. Jedes Mitgliedsinstitut wird alle sieben Jahre evaluiert. Für jede Institutsevaluation wird ein eigenes Begutachtungsgremium eingesetzt, zusätzlich sind Delegierte von Bund und Länder als Gäste an den Verfahren beteiligt. Kern des Bewertungsprozesses ist ein Vor-Ort-Besuch von eineinhalb Tagen, die so genannte „Begehung“, vorbereitet durch eine standardisierte schriftliche Selbstdarstellung des Instituts. Über die Begehung wird ein Bericht verfasst. Zu diesem Bericht kann die bewertete Einrichtung eine Stellungnahme abgeben, bevor der Senat der Leibniz-Gemeinschaft seine Stellungnahme mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen formuliert. In letzter Instanz dient dieser Bericht der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz zur Überprüfung der gemeinsamen Förderung von Bund und Ländern.

Inwiefern legt der Verfahrensrahmen es nahe, dass etablierte Koordinationsmechanismen der Wissenschaft in Frage gestellt werden? Zunächst ist auffällig, dass Initiative und Regelwerk wesentlich von Mitgliedern der Fachgemeinschaft getragen werden. Zwar handelt es sich auch hier um einen wissenschaftspolitisch gestalteten Prozess – am Ende steht eine Entscheidung über die Förderfähigkeit des Instituts. Aber nicht nur die Peers sind an zentraler Stelle positioniert und mit erheblichem Gestaltungsspielraum ausgestattet, auch der SAE als verantwortliches Gremium ist überwiegend mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besetzt. Das Vorgehen ist folglich nah an den Routinen der Fachgemeinschaft orientiert: Am Ende zählt das in der Interaktion der Gutachterinnen und Gutachter untereinander abgewogene Urteil, ausgedrückt in einem ausführlichen Bericht – ein Vorgang, der für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbstverständlich ist.

Nicht alltäglich allerdings ist die Ebene und damit der Gegenstand der Bewertung: In dem Verfahren werden Institute als Ganze auf den Prüfstand gestellt. Von den insgesamt acht Überschriften der Kriterienliste bezieht sich eine auf die Arbeitsergebnisse, also die Ebene, die üblicherweise unter Kollegen zur Diskussion gestellt wird. Die anderen Überschriften heißen *„Gesamtkonzept und Arbeitsschwerpunkte“*,

„Kooperation und wissenschaftliches Umfeld“, „Nachwuchsförderung“, „Struktur und Management der Einrichtung“, „Mittelausstattung und -verwendung“, „Personal“ und „Umsetzung der Empfehlungen der letzten Evaluierung“ (Leibniz-Gemeinschaft 2007). Hier konkurrieren also Institute auch in Bezug auf ihre Managementkompetenzen und nicht allein in Bezug auf wissenschaftliche Inhalte miteinander.

4.2 Antizipation in den Instituten

Als strategisches im Sinne von wettbewerblichem Verhalten läge nun auf Seiten der Institute nahe, alles zu tun, um das gesamte Institut gut dastehen zu lassen. Offene Fragen und Probleme gilt es möglichst zu vertuschen – anders als dies jedenfalls bei einem inhaltlichen Feedback unter Kollegen der Fall sein muss. Die Darstellungen der Institutsvertreterinnen und -vertreter machen in der Tat deutlich, dass die Evaluation als ein erheblicher Druck im Sinne einer Prüfungssituation wahrgenommen wird. Der Vergleich mit anderen Instituten spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Am Ende des Verfahrens steht kein Ranking ähnlicher Institute, sondern es geht vielmehr darum, das eigene als besonders und so spezifisch darzustellen, dass es auch weiterhin als förderungswürdig akzeptiert wird. Und in diesem Zusammenhang werden die Gutachter, die an anderer Stelle vor allem fachlich geschätzte Kollegen sind, auch zu einem Gegenüber, denen es aus strategischen Gründen gilt, einen guten Aufenthalt zu gestalten:

„Die Leute waren also würde ich mal sagen alle gut gelaunt. Das ist glaube ich auch schon mal wichtig [lacht] [...]. Wir haben uns sehr bemüht, was jetzt auch so Transportdienst und so was angeht also hier, hatten einen Shuttle-Service organisiert und wir haben hier einen Kollegen, der meiner Ansicht nach wunderbar die Rundum-Sorglos-Pakete vorbereitet hat für die Leute, dass sie halt wirklich an nichts denken müssen und auch genau wissen, wo sie wann stehen müssen und solche Geschichten. (Bock, Beta-D, 644)⁴

Die Darstellung unterstreicht, dass die Begehung als wichtiges Ereignis angenommen wird, bei dem nichts schief gehen darf. Ähnliche Aktivitäten werden in allen Instituten beschrieben, sei es in Bezug auf die Raumgestaltung, Sprecherwahl und -wechsel oder Posterpräsentationen. Abgesehen von diesen durchaus als Eventmanagement zu charakterisierenden Anteilen sehen sich die Institute durch die Evaluation aber auch gefordert, sich mit ihrer Organisation systematisch auseinander zu setzen – allein die gute Gestaltung der Fassade wird nicht als adäquat angenommen. Das Evaluationsverfahren wird vielmehr als eine Art erzwungene Organisationsberatung antizipiert. In

⁴ Alle Namen der Interviewpartnerinnen und -partner wurden in einem Anonymisierungsverfahren geändert. Die Referenzen bezeichnen 1. Codenamen der Interviewten, 2. Codename des Instituts (vgl. Tabelle 1), 3. Startzeile der Interviewtranskription.

allen befragten Instituten setzt der Vorbereitungsprozess auf die Evaluation mindestens ein Jahr im Voraus ein und beinhaltet eine Überprüfung der eigenen Struktur. Beispielhaft sei hier die Darstellung eines Interviewpartners, Herrn Müller aus Beta-D, nachvollzogen.

Herr Müller ist stellvertretender Direktor des Instituts, und er bewertet den Evaluationsprozess insgesamt vor allem deshalb positiv, weil seitens der Leibniz-Gemeinschaft nicht nur nach vergangenen Leistungen gefragt wird, sondern auch die Zukunftsperspektiven bewertet werden. Um diese Perspektive zu entwickeln, wurde auf Anraten des wissenschaftlichen Beirats ein zweitägiger Workshop organisiert, an dem *„[...] ganz ausgewählte 25 Personen im Institut einmal am Wochenende diskutiert haben und daraus hat sich dann die Idee kristallisiert, die Herr Uckermann [Leiter des Instituts, Anm. S.G.] dann vollständig in Text gegossen hat.“* (Müller, Beta-D, 83) Dieser Workshop *„[...] war dann definitiv ne Vorbereitung auf die Zukunft und natürlich dann auf die Evaluierung.“* (Müller, Beta-D, 91)

Die Evaluation ist also Anlass für interne Selbstverständigungsprozesse, denen über die Evaluation hinaus Bedeutung gegeben wird. Herausgefordert werden solche Selbstverständigungsprozesse durch den Zwang zur Verschriftlichung. So beschreibt Herr Müller, dass bei der Formulierung des Institutsprofils eine Diskussion über das Verhältnis von Politikberatung und Grundlagenforschung entstanden sei. Über dieses Grundverständnis hat dann ein schriftlicher Austausch stattgefunden. *„Das war dann spannend, das hat auch ich denke ne Menge an Selbsterkenntnis für das Institut gebracht“* (Müller, Beta-D, 130). Unumstritten war die dann verschriftlichte Grundidee einer Verbindung von Politikberatung und Grundlagenforschung nicht:

„Da gab's ne kurze Diskussion drüber, aber da waren nur ein, zwei Leute [...], die das ein bisschen anders gesehen haben und die Prioritäten anders aufgezoogen hätten, aber da habe ich mich dann durchgesetzt.“ (Müller, Beta-D, 135)

Herr Müller kommt später im Gespräch noch einmal auf das Verhältnis von Politikberatung und Grundlagenforschung zurück:

„Da ging's wirklich um die Ausrichtung des Institutes und da gab's eben die eine Fraktion, die sagte,[...] wir haben jetzt genug Grundlagenforschung gemacht, wir wissen, wo wir da stehen, das tragen wir jetzt an gezielten, an ein paar Stellen noch weiter, aber jetzt ist die Mission Politikberatung auf Teufel komm raus. [...] Und die andere Fraktion sagte, wenn wir in die Richtung gehen in aller Konsequenz, dann werden wir wie Institut XY, das es schon gibt, dann treten wir auf dieselbe Ebene und halten nicht die Stärken aufrecht, die das Beta-D groß gemacht haben. [...] Und das war halt ne längere Diskussion, die ging über mehrere Monate hin und her und da hat

*dann irgendwann der Chef ein Machtwort gesprochen und gesagt, so, das ist es jetzt.“
(Müller, Beta-D, 187)*

Die Darstellung von Herrn Müller macht Mehreres deutlich. Zum einen geht es in der Vorbereitung auf die Evaluation ganz offensichtlich nicht allein um gut formulierte Texte in professionellem Layout. Würde man eine reine Wettbewerbssituation annehmen, bei der es allein um das Evaluationsergebnis geht, wäre mehr Taktik durchaus rational. Aber die Evaluation wird gewissermaßen in das Institut „hineingelassen“ und dies, weil die Situation zugleich im Sinne der Normen der Fachgemeinschaft gedeutet wird. Das Gutachtergremium ist zugleich eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, von denen man eine konstruktive Rückmeldung erwartet.

Deshalb werden in der Vorbereitung Grundverständnisse sorgfältig hinterfragt. Und es werden Entscheidungen getroffen. Das Stichtagsereignis Evaluation zwingt zur Entscheidung über Fragen, die die Arbeit am Institut möglicherweise stets latent begleiten. In diesem Prozess gewinnt der Koordinationsmechanismus Organisation und Hierarchie zwangsläufig an Bedeutung. Wer kann solche Fragen zu einem Abschluss bringen? 25 „ausgewählte“ Personen waren an dem Workshop beteiligt, „da habe ich mich durchgesetzt“ und „da hat der Chef ein Machtwort gesprochen“ – so beschreibt Herr Müller die wesentlichen Instanzen. Im Unterschied zu der als wissenschaftstypisch angenommenen Koordination in einer Kombination aus Konkurrenz und Kooperation geht es bei der Evaluationsvorbereitung um Zuständigkeiten und Kompetenzen, um klassische Organisationsmechanismen also.

Dies ist ein Beispiel; im Vergleich zu den anderen untersuchten Instituten wird für Beta-D an mehreren Stellen eine prinzipiell eher hierarchische Struktur und eine besondere Abhängigkeit vom Institutsleiter beschrieben. Für alle Institute wird aber deutlich, dass mit dem Stichtag Evaluation ein Zwang verbunden ist, sich als Institut mit einer gemeinsam geteilten Orientierung zu präsentieren. Für Beta-D stand hierfür eine Entscheidung zwischen Grundlagenforschung und Politikberatung an, in Alpha-D ging es überhaupt um ein Selbstverständnis als gemeinsames Institut (anstatt individueller Forschung unter einem Dach), bei Gamma-D, Delta-D und Epsilon-D wurde die Organisationsstruktur mit dem Ziel verändert, größere Kohärenz zu erreichen und vor allem darstellbar zu machen. Die damit verbundenen Entscheidungen sind zunächst für die Präsentation und die Unterlagen relevant. Sie sind aber in Zukunft nicht mehr ohne Rechtfertigung zu ignorieren. Die Gutachter beziehen ihre Stellungnahme auf die präsentierten Entscheidungen, und mithin wird dies zum Ausgangspunkt und Maßstab für die nächste Evaluation. Im Falle des Beta-D wurde das für die Evaluation festgeschriebene Selbstverständnis des Instituts durch die Begutachtung bestätigt, dies auch und besonders eine Bestätigung für die Leitungsebene des Instituts. Der durch die Evaluationsvorbereitung gestärkte Koordinationsmechanismus Hierarchie und

Organisation, so jedenfalls liegt es anhand der Darstellungen nahe, dürfte auch über den unmittelbaren Evaluationsprozess hinaus gestärkt bleiben.

5 Die Research Assessment Exercise

5.1 Verfahrensregeln

Die Research Assessment Exercise (RAE) wurde im Jahr 2008 zum sechsten und unter diesem Titel letzten Mal durchgeführt. Eingeführt im Jahre 1986, wurde das Verfahren seitdem kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. auch *Martin/Whitley 2010*).⁵ Auf der Grundlage der Ergebnisse werden die institutionellen Mittel für die Forschung an alle Forschungseinrichtungen des Landes vergeben. Zuständig für die Vergabe dieser Mittel ist der Higher Education Funding Council for England (HEFCE) beziehungsweise die entsprechenden Organisationen in Wales, Schottland und Irland. Insbesondere für Universitäten mit einer ausgeprägten Forschungstradition haben die Ergebnisse der RAE finanziell eine hohe Relevanz (*HEFCE 2007*).

Bewertet wird nach Fachgebieten getrennt in so genannten Unit of Assessments (UoA). Im Jahr 2008 wurden 67 UoAs definiert. Universitäten und sonstige Forschungseinrichtungen reichen Bewerbungsunterlagen an die jeweilige UoA, in der neben Daten zur Institution auch jeweils vier Publikationen von allen „forschungsaktiven Wissenschaftlern“ enthalten sind. Alle Unterlagen werden im Laufe eines Jahres in so genannten sub-panels bewertet, Mitglieder sind weit überwiegend Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Großbritannien. Die eingereichten Artikel werden gesichtet, individuell bewertet und mit einer Note von „unclassified“ über 1* (national interessanter Beitrag) bis 4* (weltweit bahnbrechender Beitrag) versehen. Als Ergebnis des Bewertungsverfahrens wird für jedes Institut ein Profil erstellt, das Auskunft darüber gibt, wie viel Prozent der eingereichten Beiträge mit welcher Note versehen wurde. Das Ergebnisprofil wird unmittelbar in eine Formel übertragen, die das Budget des jeweiligen Instituts errechnet. Diese Formel ist allerdings während des Bewertungsverfahrens noch nicht öffentlich; auch die Panelmitglieder wissen nicht, welche Note wie viel genau „wert ist“.

Die Verfahrensregeln der RAE setzen also in großem Maß auf den Wettbewerb als Koordinationsmechanismus, die Wettbewerber konkurrieren unmittelbar um das Erreichen des gleichen Zieles. Bei der RAE handelt es sich dem Grunde nach um einen diszipliniert organisierten Wettbewerb zwischen allen Forschungseinrichtungen des Landes, auf dem Prüfstand steht die finanzielle Grundausstattung, und ein schlechtes

⁵ Aktuell wird unter dem Titel Research Excellence Framework (REF) ein neues Bewertungsverfahren vorbereitet, das 2014 umgesetzt wird. Nachdem zwischenzeitlich auch eine Ablösung des Peer Review-Prinzips durch rein numerische Verfahren in der Diskussion war, bleiben nun wesentliche Bestandteile der RAE auch im REF erhalten. Die Anzahl der Bewertungsgremien wurde reduziert, und der Impact der Forschungsleistung wird zusätzlich bewertet (vgl. *HEFCE 2011*).

Abschneiden führt zu unmittelbaren personellen Konsequenzen. Dabei wird mit jedem Wettbewerb die Ausgangssituation wieder „auf Null“ gestellt, Bestände werden nicht fortgeschrieben. Aus den Vorjahren weiß man zur Zeit des Verfahrens auch, dass nur für die Anteile, die mindestens im oberen Mittelfeld der Notenskala bewertet werden, überhaupt Mittel vergeben werden. Der Wettbewerb sieht außerdem einen festen Topf je Fachgebiet vor. Für ein Institut ist also nicht allein von Bedeutung, dass das eigene Institut möglichst gut abschneidet, sondern von unmittelbar finanziellem Vorteil wäre auch, wenn die anderen möglichst schlecht abschneiden.

5.2 Antizipation in den Instituten

Mit dieser Anlage des Verfahrens wäre zunächst ein wettbewerblich-rationales Verhalten der Beteiligten zu erwarten. Seitens der Institute sind eine Vielzahl von Selektionsentscheidungen gefragt: Die Auswahl der UoA, die Auswahl der forschungsaktiven Wissenschaftler, die Auswahl der Publikationen. Alle diese konkreten Entscheidungen wie auch die Formulierung der Unterlagen sind danach zu orientieren, wie das Ergebnis in der Formel gewichtet wird und welche Entscheidung einen Vorteil gegenüber den Wettbewerbern verspricht. Gefragt ist also eine gute Taktik.

Zugleich basiert auch die RAE auf einem Peer Review. Das Gegenüber für die sich bewerbenden Institute sind die Fachkollegen aus der eigenen wissenschaftlichen Community, nicht etwa eine extern beauftragte Rating-Agentur. Die Frage bleibt also, welcher Mechanismus inwiefern handlungskordinierend wirkt: Inwiefern verstehen die Institutsvertreterinnen und -vertreter den Rahmen als extern initiierten Wettbewerb und nehmen die Logik des Vergleichs und der Taktik an? Wo und inwiefern reibt sich diese Logik mit ihrem Verständnis als Mitglied der Fachgemeinschaft?

Unsere empirische Analyse zeigt, wie unterschiedlich generell die Strategien bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen sind. Insbesondere an der Auswahl der forschungsaktiven Wissenschaftler lässt sich ein Großteil der Haltung der befragten Person zum Verfahren ablesen. In drei von uns untersuchten Instituten finden wir seitens der Führungspersonen drei unterschiedliche Grundhaltungen⁶:

- Herr Gomati (Epsilon-UK) steht dem Verfahren prinzipiell skeptisch gegenüber, er fühlt sich gezwungen, Dinge zu tun, die ihm als Wissenschaftler nicht entsprechen.
- Herr Treßl (Gamma-UK) hält die RAE prinzipiell für ein Verfahren, das auch der eigenen Selbstvergewisserung und Weiterentwicklung dienen kann.

⁶ Dargestellt werden hier die drei Institute, für die eine vollständige Fallstudie im Sinne der in Abschnitt 2 dargelegten Prozesslogik durchgeführt werden konnte. Die wenigen Interviews, die für das vierte Institut (Alpha-UK) zur Verfügung stehen, machen allerdings deutlich, dass hier ebenfalls alle Mitarbeiter einbezogen wurden. Um das Ergebnis zu optimieren, wurden in diesem Institut bereits vier Jahre vor der RAE erhebliche Umstrukturierungen vorgenommen.

- Herr Fredo (Beta-UK) sieht in der RAE einen existenziellen Wettbewerb und nimmt ihn an.

An den drei Instituten wurde mit der Frage, wessen Arbeit Eingang in die Bewerbung findet, unterschiedlich umgegangen. Herr Gomati etwa beschreibt: *“Okay, well the first part is always quiet easy because of Epsilon-UKs ambition and I hope reputation, the ambition is for all academic staff to be submitted in RAE.”* (Gomati, Epsilon-UK, 322)

Für die letzte RAE in 2001 beschreibt Herr Gomati, dass an seinem Institut mehr als 90 Prozent der Mitarbeiter einbezogen waren, und: *“[...] so we actually submitted a higher proportion than whichever one it was, Oxford or Cambridge for example, I mean as a university in fact, because we weren't selective, sorry let's get it right, we didn't game play in the way that some institutions did, and out of Oxford and Cambridge I know that one did and one didn't.”* (Gomati, Epsilon-UK, 326)

Einen möglichst hohen Anteil der Belegschaft als forschungsaktiv zu melden entspricht nach Gomatis Vorstellung der Reputation seines Hauses. Auch Gomati sieht damit das eigene Institut im Wettbewerb, er zieht den Vergleich zu Oxford und Cambridge, um deutlich zu machen, wie gut das eigene Institut in dieser Kennzahl dasteht. Der Vergleich, den Gomati anstellt, ist aber an Kriterien der Wissenschaftsgemeinschaft orientiert, nicht an denen der RAE-Wettbewerbsorganisation. Weil es der Reputation des Instituts abträglich wäre, hält er es für unmöglich, nur einen geringen Anteil der Belegschaft zu melden. Der Gegenbegriff zu seiner der Reputation verpflichteten Strategie ist der des „game playing“. Der Begriff wird später im Interview noch öfter verwendet als etwas, was ihm als Wissenschaftler zuwider ist, wozu er sich aber zum Teil durch die RAE gezwungen sieht. Würde Gomati ganz in den Kategorien des RAE-Wettbewerbs denken, dann ist diese Berufung auf Reputation nicht rational, denn zum Zeitpunkt der Bewerbung war bereits bekannt, dass eine inklusive Strategie der Personalauswahl keine positiven Auswirkungen auf das Budget haben würde.

Auch am Institut, das Treßl vertritt, wurden nahezu alle Wissenschaftler mit ihren Publikationen gemeldet. Die Erklärung der Strategie allerdings fällt hier etwas anders aus: *“We put everybody in. [...] in 2001 and 1996 and 1992 [...], two or three people were left out. And it's quite divisive. Okay, so I was in an easier position, but I did have one member of staff, okay, who I couldn't have returned because he had nothing, he had no outputs, no papers. Okay, but I solved his problem by a sneaky method two, which is, he's ill, so I got him to retire on ill health grounds there, otherwise I would have been, but if he hadn't I would have put him in. It was more important to me to have one passenger than to have somebody who is left out because it's quite divisive.”* (Treßl, Gamma-UK, 31)

Treßl wägt in seiner Strategie die Innenwirkung ins Institut gegen die potenziellen Wettbewerbsvorteile ab. Er sieht sich in der glücklichen Situation, niemanden explizit aus inhaltlichen Gründen ausschließen zu müssen. Stünde er aber vor einer solchen Entscheidung, so würde er den Schaden, den eine Nicht-Berücksichtigung eines einzelnen Wissenschaftlers im Institut auslösen würde, größer bewerten als den Gewinn, der im RAE-Verfahren damit zu erzielen wäre. Die prinzipielle Wettbewerbslogik des Verfahrens ist damit Teil seiner Überlegungen. Anders als Gomati sorgt sich Treßl nicht in erster Linie um die Reputation seines Instituts beziehungsweise sieht diese nicht durch eine niedrige Quote der gemeldeten Wissenschaftler gefährdet, vielmehr kalkuliert er innerhalb der Wettbewerbsregeln. Im weiteren Verlauf betont er, dass er zwar einen „passenger“ zum Wohle des Institutsklimas in die Bewerbung integrieren würde. Bei mehreren allerdings müsste er abwägen, es könnte sein, dass dann der Wettbewerbsnachteil zu groß würde. Treßl macht deutlich, wie er die verschiedenen Entscheidungen taktisch abgewogen hat – etwa die Frage, ob die Arbeiten aller Wissenschaftler für eine UoA eingereicht werden oder ob man die Gruppe teilen sollte. Er beschreibt den gesamten Vorgang der Bewerbungsvorbereitung ähnlich einem Strategiespiel und kalkuliert Risiken und Gewinnmöglichkeiten. Damit trennt er Wissenschaft und deren Bewertung vom Prozess der RAE:

„because the research assessment exercise is not about assessing research, it's about getting money in the UK. [...] So actually, I mean there are some tactical decisions not to do with how good the research is at all, it's purely about what comes afterwards. So it's all a bit, it's quite tricky.“ (Treßl, Gamma-UK, 83)

Am Institut, das Treßl vertritt, wird also prinzipiell die Wettbewerbslogik im Sinne eines Spiels aufgenommen, an dessen Regeln man sich orientiert. Ein Kollege von Treßl berichtet in ähnlicher Weise, wie er bei der Auswahl der Publikationen zwischen den Bewertungsmaßstäben der scientific community und denen des panels unterscheidet.

Am Institut, das Fredo vertritt, wurden bereits zu Beginn des Jahres 2005 diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgewählt, deren Publikationen in die Bewerbung aufgenommen werden sollten. Dafür wurde eine RAE für die Universität simuliert, alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden aufgefordert, ihre besten Publikationen zu diesem Zeitpunkt auszuwählen, externe und interne Gutachter wurden bestellt und in fachlich zusammen gesetzten Teams wurden alle Publikationen bewertet. Fredo definiert die eigene Universität stets im Wettbewerb mit den anderen, und er ist bemüht, sich Wettbewerbsvorteile zu verschaffen, indem er beispielsweise diesen Bewertungsprozess früher organisierte als die meisten anderen.

Die Bewerbungsstrategie des Instituts war es, nur diejenigen einzubeziehen, für deren Publikationen als Durchschnitt mindestens eine 3 erwartet wurde: *“because my ap-*

proach was since this is going to determine our research reputation, in a way that no other RAE had determined our research reputation, then I wanted to make sure that our research halo shone brightly.” (Fredo, Beta-UK, 65)

Anders als Gomati setzt Fredo die Reputation des Institutes mit dem Ergebnis der RAE gleich, unabhängig davon, welchen Anteil von Wissenschaftlern er einbezieht. Und anders als Treßl handelt es sich aus seiner Sicht auch hier nicht in erster Linie um einen Prozess zur Verteilung von Geld, der sich von dem Wettbewerb um Reputation an manchen Stellen trennen lassen würde. Die aktuelle RAE schätzt er dabei als besonders bedeutsam für die Reputation des Institutes ein, weil er von einem Wechsel des Bewertungsverfahrens ausgeht und dann die Ergebnisse der letzten RAE um so länger im Gedächtnis bleiben würden.

Fredo übernimmt die Kategorien und die Logik der RAE als Ziele und Leitideen seiner Institutsführung. Der zentrale Hebel, um sich im Wettbewerb Vorteile zu verschaffen, sind Publikationen in „guten“ Zeitschriften. Entsprechend sollten die Jahre nach dem internen Auswahlverfahren dazu genutzt werden, den Anteil der Artikel in den Zeitschriften zu steigern, die auf dem Zitationsindex weit oben stehen.

Die Mitarbeiter des Instituts werden seit dem internen Auswahlverfahren in zwei Gruppen unterteilt. Diejenigen, deren Publikationen in die Bewerbung aufgenommen werden sollen, sollen in der Forschung und insbesondere in der guten Platzierung der Artikel unterstützt werden. Diejenigen, die nicht ausgewählt wurden, sollen sich verstärkt „anderen“ Aufgaben, in erster Linie der Lehre widmen, um damit auch die forschungsaktiven Wissenschaftler zu entlasten. Über diejenigen, die nicht einbezogen werden, sagt Fredo:

“On advice from HR, we also came to the agreement that, it didn’t necessarily mean their research career was at an end, what it meant was after the RAE [...] that the people who were not going to be submitted would be invited to submit a research plan to their head of school, and the research plan would be discussed with their head of school. If the research plan was accepted, then we would support those people to become research active again. If the research plan was not accepted, then they would be asked to continue with a double load of teaching, more administration, they wouldn’t be research active. And then there would be a change in the terms and conditions.” (Fredo, Beta-UK, 171)

Die RAE gibt hier die Orientierung für die Personalentwicklung. Die Logik des Wettbewerbs in der konkreten Organisationsform, wie sie in der RAE angelegt ist, wird damit zur Grundlage der Organisation der Forschung am Institut. Übernommen werden das Prinzip, Artikel zu einem Stichtag in vier Noten zu bewerten ebenso wie die Defi-

dition der Noten und der Prozess der Bewertung. Das Ergebnis entscheidet damit über künftige Karrierechancen.

Während Gomati die Prinzipien der Wissenschaft als zum Teil unvereinbar mit denen der RAE beschreibt und Treßl die RAE als einen Prozess ansieht, an dem man sich beteiligen kann, ohne die eigenen wissenschaftlichen Prinzipien zu gefährden, beschreibt Fredo die wissenschaftlichen Prinzipien an seinem Institut als deckungsgleich mit denen der RAE. Anders ausgedrückt: Für Fredo besteht, anders als in unterschiedlicher Abstufung für Gomati und Treßl, kein Konflikt zwischen den wissenschaftsintern akzeptierten Koordinationsmechanismen und dem durch die RAE organisierten Wettbewerb.

Die Darstellungen machen deutlich, dass die RAE durchaus geeignet ist, Wettbewerb als Koordinationsmechanismus in der Wissenschaft zu stärken. Außerdem zeigen die drei Beschreibungen, dass die Verfahrensregeln allein noch nicht darüber entscheiden, inwiefern der etablierte Koordinationsmechanismus in Frage gestellt wird. Gomati und Treßl unterscheiden jedenfalls zwischen den Anforderungen der RAE und den von Ihnen als wissenschaftsadäquat angenommenen Regeln. Anzunehmen ist, dass der Einfluss der RAE hier auf die institutsinternen Koordinationsmechanismen weniger substantiell ist als am Institut von Herrn Fredo. Wovon genau es abhängt, wie umfassend der in der RAE angelegte Wettbewerbsmechanismus angenommen wird, lässt sich anhand unseres Materials nicht nachvollziehen. Disziplinäre Faktoren kämen als Erklärung ebenso in Frage wie die Organisationsstruktur des Instituts und die Persönlichkeit der Leitung. Für die Fragestellung dieses Artikels soll zunächst herausgestellt werden, dass auch ein stringent auf Wettbewerbsmechanismen zielendes Verfahren wie die RAE nicht ungebrochen Eingang in die wissenschaftsinterne Koordinationslogik findet – die Normen der Fachgemeinschaft bleiben Teil des allerdings neu kombinierten Mechanismus.

Schließlich lässt sich wie schon für die Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft auch für die RAE feststellen, dass hierarchische Entscheidungen an Bedeutung gewinnen. Werden im Falle der Leibniz-Gemeinschaft abschließende Entscheidungen über Institutsstrukturen erforderlich, so geht es im Falle der RAE um zum Teil existenzielle Fragen der Personalentwicklung. Nicht an einer Bewerbung beteiligt zu sein, kann für Einzelne das Karriereaus bedeuten. Damit erhalten Personalverantwortliche an den Instituten einen Einfluss und eben auch eine Verantwortung, wie sie üblicherweise für Wissenschaftsorganisationen nicht angenommen werden.

6 Fazit

Inwiefern können Evaluationen, deren Ergebnisse zugleich Grundlage für Allokationsentscheidungen sind, die wissenschaftsinternen Koordinationsmechanismen verändern? Mit dieser Fragestellung widmete sich der Beitrag einer Untersuchung von Evaluationsverfahren in Deutschland (Leibniz-Gemeinschaft) und Großbritannien (RAE). Als in der Wissenschaft dominierende Koordinationsmechanismen wurde eine Kombination von Wettbewerb (Konkurrenz um die besten Ideen) und Gemeinschaft (Kooperation unter Fachkollegen) eingeführt, während Hierarchie und Organisation in der Wissenschaft traditionell als wenig bedeutsam angenommen wird.

Im Ergebnis zeigt sich zunächst, dass die mit den Verfahren jeweils verbundenen Mechanismen durchaus ihre Wirkung in die Institute hinein zeigen und plausibel ist, dass diese Wirkungen Bedeutung über den konkreten Evaluationstermin hinaus haben. Im Falle der Leibniz-Gemeinschaft wird ein Wettbewerb zwischen den Instituten organisiert, die Evaluierten sind qua Regeln aufgefordert, ihre Besonderheit so überzeugend dazustellen, dass sie damit ihre weitere Förderfähigkeit begründen. Im Falle der RAE konkurrieren letztlich die jeweils in Forschungseinheiten zusammengefassten Individuen miteinander und es gilt, einen besseren Output zu präsentieren als die anderen Einheiten.

Beide Verfahren lösen erhebliche Aktivitäten aus, von denen ein erkennbarer Anteil als strategische Aktivitäten im Sinne der Wettbewerbsregeln zu identifizieren ist. Allerdings zeigt sich gleichzeitig für beide Verfahren, dass diese Wettbewerbsregeln nicht ungebrochen angenommen werden, dass strategisches Verhalten vielmehr neu kombiniert wird mit den Koordinationsmechanismen der Fachgemeinschaft. Im Falle der Leibniz-Gemeinschaft bedeutet das, dass die Evaluierung als zwar erzwungene, aber dann gewissenhaft angenommene Unterstützung der eigenen Organisationsentwicklung antizipiert wird. Deutlich intensiver als dies allein aufgrund der Regeln notwendig wäre, werden Institute in ihrem Selbstverständnis neu hinterfragt, werden Strukturen und inhaltliche Ausrichtungen verändert. Im Falle der RAE zeigt sich ein differenziertes Bild. Die Regeln legen strategisches Kalkül nahe – konkret weiß man zum Zeitpunkt der Bewerbung, dass es finanziell vorteilhaft wäre, nur die besten Wissenschaftler zu melden. In der Kombination mit den Mechanismen der Fachgemeinschaft wird dies aber in einem der drei untersuchten Institute als der eigenen Reputation nicht angemessenes „game playing“ abgelehnt, im anderen Fall wägt der Institutsleiter den internen Schaden gegen finanzielle Chancen ab, und der dritte lässt sich auf das Kalkül ein und macht es auch zur Maßgabe der weiteren Personalpolitik. Selbst im stringenten Regime der RAE können also die Mechanismen der Fachgemeinschaft nicht ohne weiteres ausgehebelt werden. Evaluationen, auch wenn mit ihnen existenzielle Entscheidungen zur Mittelallokation verbunden sind, führen nicht per se zu mehr oder zu der Wissenschaft bis dato fremden Formen des Wettbewerbs.

Deutlich geworden ist für beide Verfahren, dass der ansonsten in der Wissenschaft als wenig bedeutsam angenommene Koordinationsmechanismus von Organisation und Hierarchie erheblich gestärkt wird. Evaluationen erfordern Entscheidungen zu einem Stichtag – Entscheidungen über Fragen, die ansonsten möglicherweise nie entschieden, sondern als laufende Auseinandersetzungen ein Institut stets begleiten würden. Eine Aufwertung der Organisation in diesem Sinne kann auch durchaus als wissenschaftspolitisch intendiertes Ziel angenommen werden. In dem Maße wie Wissenschaft und Forschung als Standortfaktor im internationalen Wettbewerb angenommen werden, gewinnen auch Begriffe wie Profilbildung und Alleinstellungsmerkmal an Bedeutung. Aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung allerdings lassen diese Entwicklungen aufmerken, weil eine konzeptionelle Orientierung, was eine „starke Wissenschaftsorganisation“ ausmacht, weithin zu fehlen scheint. Wenn die bislang viel zitierten Konzepte der organisierten Anarchie oder der losen Kopplung sich unter aktuellen wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen nicht weiter bewähren können, und wenn man gleichzeitig die unreflektierte Übernahme von diversen Moden der betriebswirtschaftlich orientierten Organisationstheorie vermeiden will, dann ist eine neue theoretisch und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit den Organisationsbedingungen für „gute Wissenschaft“ dringend erforderlich.

Literatur

Benz, Arthur (2007): Politischer Wettbewerb. In: Benz, Arthur u. a. (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 54–67

Bourdieu, Pierre (1975): Specificity of Scientific Field and Social Conditions of Progress of Reason. In: Social Science Information 14, 1975, 6, S. 19–47

Brunsson, Nils; Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. In: Organization Studies 21, 2000, S. 721–746

Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 1/1972, 1972, S. 1–25

Döhler, Marian (2007): Hierarchie. In: Benz, Arthur u. a. (Hrsg.): Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 46–53

Frey, Bruno S. (2008): Evalutis – eine neue Krankheit. In: Matthies, Hildegard u. a. (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden, S. 125–140

Gläser, Jochen (2007): Gemeinschaft. In: Benz, Arthur u. a. (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden, S. 82–92

Gülker, Silke; Simon, Dagmar (2011): Nach der Evaluation ist vor der Evaluation. Institutionelle Folgen von Forschungsbewertungen im internationalen Vergleich. In: Horn-

bostel, Stefan u. a. (Hrsg.): Evaluation: New Balance of Power? iFQ Working Paper No. 9. Dezember 2011. Berlin, S. 93–93

Gülker, Silke; Simon, Dagmar; Torka, Marc (2012): Evaluation of Science as Consultancy. In: Quaderni Special issue: Research Evaluation: Reopening the Controversy, 2012, No. 77 2011/2012, S. 41–54

Hagstrom, Warren O. (1974): Competition in Science. In: American Sociological Review 39/1974, 1974, S. 1–18

Hayek, Friedrich A (1969): Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. In: Hayek, Friedrich A (Hrsg.): Freiburger Studien. Tübingen, S. 249–265

HEFCE, Higher Education Funding Council (2011): REF 2014. Research Excellence Framework. Assessment Framework and Guidance on Submissions. http://www.hefce.ac.uk/research/ref/pubs/2011/02_11/02_11.pdf (Zugriff: 21. Dezember 2011)

HEFCE, Higher Education Funding Council for England (2007): Funding Higher education in England. How HFECE allocates its funds. Guide July 2007/20. Bristol

Kieser, Alfred (2010): Unternehmen Wissenschaft? In: Leviathan 3/2010, 2010, S. 347–367

Kromrey, Helmut (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen, S. 233–258

Lamont, Michèle (2009): How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment. Cambridge

Latour, Bruno; Woolgar, Steve (1986): Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts, 2 Edition. Princeton (NJ)

Leibniz-Gemeinschaft (2007): Kriterien für die Evaluierung von Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft (SEN 0057/07, 18.07.2007) Im Internet: <http://www.leibniz-gemeinschaft.de/?nid=evqu&nidap=&print=0>, (Zugriff: 05. Oktober 2008)

Lüders, Christian; Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald u. a. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 57–79

Martin, Ben; Whitley, Richard (2010): The UK Research Assessment Exercise: A Case of Regulatory Capture? In: Whitley, Richard u. a. (Hrsg.): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Science and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford, S. 51–80

Matthies, Hildegard; Matthäus, Sandra (2010): Science Between Organization and Profession: Opportunities for Neutralizing Gender? – Reflections on Research Assessment. In: Riegraf, Birgit u. a. (Hrsg.): GenderChange in Academia. Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective. Wiesbaden, S. 87–100

Merton, Robert K. (1973): The Normative Structure of Science. In: Storer, N.W. (Hrsg.): The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago, IL, S. 267–278

Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research. Englewood

Neidhardt, Friedhelm (1988): Selbststeuerung in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen der DFG. Opladen

Popper, Karl R. (1959): The logic of scientific discovery. New York

Power, Michael (2008): Research Evaluation in the Audit Society. In: Matthies, Hildegard u. a. (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung-Effekte und Defekte von Evaluation. Wiesbaden, S. 15–24

Soeffner, Hans-Georg (1989): Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main, S. 66–97

Torka, Marc (2011a): Der Evaluator. Positionierungen, Strategien, Deutungs-, Handlungs- und Urteilsweisen von Wissenschaftlern in Prozessen der Wissenschaftsevaluation. In: Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1, 2011, S. 115–138

Torka, Marc (2011b): Institutioneller gleich handlungspraktischer Wandel? Das Beispiel von Begutachtungspraktiken bei der Evaluation wissenschaftlicher Einrichtungen. In: Hornbostel, Stefan u. a. (Hrsg.): Evaluation: New Balance of Power? iFQ Working Paper No. 9. Dezember 2011. Berlin, S. 69–81

Weber, Max (1980 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen

Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. In: Bohnsack, Rolf u. a. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Band 11. Wiesbaden, S.

Whitley, Richard (2010): Reconfiguring the Public Science. The Impact of Governance Changes on Authority and Innovations in Public Science Systems. In: Whitley, Richard u. a. (Hrsg.): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Science and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford, S. 3–47

Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als "zweitbeste" Verfahren sozialer Koordination. In: Werle, Raymond u. a. (Hrsg.): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Frankfurt am Main; New York, S. 44–73

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Silke Gülker

WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik

Reichpietschufer 50

10785 Berlin

E-Mail: guelker@wzb.eu

Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht

Ulf Banscherus, Mirjam Reiß

Mit dem sächsischen Hochschulrating wurde im Freistaat Sachsen ein Modellprojekt durchgeführt, das die staatliche Hochschulentwicklungsplanung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels auf eine evidenzbasierte Grundlage stellen sollte. Hierzu wurde ein mehrstufiges Bewertungsverfahren ausgewählter Fächer an den Universitäten und Fachhochschulen entwickelt, das eine umfangreiche quantitative Datenauswertung mit einer qualitativen Betrachtung durch externe Expertinnen und Experten verband. Die Ergebnisse, die übergreifende strategische Empfehlungen an die Hochschulpolitik genauso beinhalten wie Vorschläge zur stärkeren Abstimmung des Fächerangebots zwischen den Hochschulen bzw. zur Konzentration des Studienangebots auf bestimmte Standorte, wurden aufgrund der hohen Transparenz des Verfahrens und der umfangreichen Beteiligungsmöglichkeiten von den Hochschulen weitgehend anerkannt und bildeten die Basis für die Fortschreibung des sächsischen Hochschulentwicklungsplans.

1 Einleitung

Die staatliche Hochschulentwicklungsplanung steht bereits seit längerem vor einer doppelten Herausforderung: Auf der einen Seite erwarten Politik und Öffentlichkeit von den Wissenschaftsministerien, dass diese auf aktuelle Entwicklungen wie beispielsweise die doppelten Abiturjahrgänge reagieren und eine ausreichende Zahl von Studienplätzen an den Hochschulen sicherstellen. Sie sollen ebenfalls Sorge dafür tragen, dass die Hochschulen mit öffentlichen Mitteln effizient umgehen und diese effektiv einsetzen. Auf der anderen Seite verwahren sich die Hochschulen gegenüber Eingriffen in die ihnen zugesicherte Autonomie und finden hierfür durchaus Unterstützung bei politischen Parteien und Verbänden sowie in der Medienberichterstattung. Erschwerend kommt hinzu, dass die Ministerien häufig gar nicht über die notwendigen Informationen verfügen, um Entscheidungen in Detailfragen treffen zu können.

In diesem Beitrag soll mit dem sächsischen Hochschulrating ein Modellprojekt vorgestellt werden, das die Zielsetzung verfolgte, die Hochschulentwicklungsplanung

des Freistaates Sachsen auf eine evidenzbasierte Grundlage zu stellen. Die nach wie vor politisch zu treffenden Planungsentscheidungen für die sächsische Hochschullandschaft sollten nicht mehr auf den häufig als subjektiv kritisierten Einschätzungen und Bewertungen der Verwaltung basieren, sondern auf der Grundlage eines empirisch fundierten Entwicklungsszenarios erfolgen, das unter anderem Prognosen und Projektionen zur künftigen Studiennachfrage an den sächsischen Hochschulen und zum regionalen Fachkräftebedarf einbezieht. Ein solches Bewertungsverfahren, das als Grundlage und Legitimation politischer Entscheidungen dienen soll, muss auf klaren Kriterien und einer im Vorfeld formulierten Zielstellung basieren, wissenschaftliche Expertise genauso einbeziehen wie die Sicht der von hochschulpolitischen Entscheidungen potenziell Betroffenen und weiterhin ein hohes Maß an Transparenz aufweisen, um die für weitreichende hochschulpolitische Strukturentscheidungen notwendige Akzeptanz durch Hochschulen und Öffentlichkeit erreichen zu können. Dies stellt die staatliche Hochschulplanung vor eine schwierige, aber gleichwohl nicht unlösbare Aufgabe. Das sächsische Hochschulrating versucht, diesen Anforderungen zumindest nahe zu kommen, indem es ein hochschulplanerisches Instrument darstellt, das eine umfassende indikatorbasierte Analyse von ausgewählten Fächern mit einem qualitativen Bewertungsprozess verbindet, um so eine differenzierte Leistungsanalyse in mehreren Bewertungsdimensionen zu erreichen. Ein Abgleich zwischen dem Trendszenario und der Leistungsanalyse sollte in diesem Zusammenhang die empirische Basis liefern, auf deren Grundlage eine evidenzbasierte Hochschulentwicklungsplanung möglich sein sollte.

In den nachstehenden Abschnitten erfolgen zunächst eine Reflexion der Rahmenbedingungen staatlicher Hochschulentwicklungsplanung im Kontext der seit den 1990er Jahren zu beobachtenden weitgehenden Deregulierung sowie eine Diskussion des Verfahrens des Peer Review einschließlich der damit verbundenen Kritik. Daran anschließend werden Ziele, Vorgehensweise, Indikatoren und Ergebnisse des sächsischen Hochschulratings in der gebotenen Kürze vorgestellt. Abschließend werden wichtige Erfahrungen mit diesem Verfahren diskutiert.

2 Hochschulsteuerung im Wandel

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre haben in Deutschland weitreichende Veränderungen bei der Hochschulsteuerung stattgefunden. So wurden im Rahmen der Stärkung der Hochschulautonomie vielfältige Entscheidungskompetenzen aus der Zuständigkeit der Wissenschaftsministerien der Länder in die Zuständigkeit der Hochschulen, und hier vor allem der Hochschulleitungen beziehungsweise der Hochschulräte, überführt. Dies gilt nicht nur für den Haushaltsvollzug, sondern häufig auch für Strukturentscheidungen wie beispielsweise die Binnenorganisation der Hochschulen oder das Studienangebot. Die Hochschulsteuerung erfolgt zunehmend weniger in

Form von ministerieller Detailsteuerung als vielmehr auf dem Weg von Hochschulverträgen und Zielvereinbarungen, die zwischen dem zuständigen Ministerium und der einzelnen Hochschule abgeschlossen werden. Gestärkt wurden ebenfalls Wettbewerbselemente in der Ressourcenverteilung. Auf diese Weise sollten die Hochschulleitungen in eigener Verantwortung Entwicklungsstrategien formulieren, implementieren und evaluieren können (vgl. *Volter 2007; Zechlin 2007*). Der vertraglich geregelte Steuerung durch Zielvereinbarungen und Hochschulverträge liegt der Gedanke zugrunde, dass die strategischen Entwicklungsziele zunehmend zwischen Bundesländern und Hochschulen als weitgehend gleichberechtigten Partnern ausgehandelt werden sollten, die Umsetzung allerdings überwiegend in der Verantwortung der „autonomen“ Hochschulen liegen sollte – wenn auch mit recht weitgehenden Berichtspflichten gegenüber dem Staat. Problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang jedoch, dass Zielvereinbarungen häufig weniger strategische Entwicklungsziele als vielmehr konkrete Maßnahmen umfassen, was die von Politik und Wissenschaft weitgehend erwünschte Deregulierung in nicht unwesentlicher Weise konterkarieren kann (vgl. *Pasternack 2003*).

Der Übertragung neuer Freiheiten, vor allem in finanzieller und organisatorischer Hinsicht, steht aber auch aus Sicht der Befürworterinnen und Befürworter der Hochschulautonomie ein legitimes Interesse an staatlicher Regulierung gegenüber, da „(ein) blindes staatliches Vertrauen in die Weisheit der Hochschulangehörigen beim Umgang mit Steuergeldern“ nicht vorausgesetzt werden könne. Aus diesem Grunde könne auf die staatliche Steuerung auch in einem weitgehend deregulierten Hochschulsystem nicht vollständig verzichtet werden, notwendig sei allerdings eine Neujustierung der Aufgaben der Wissenschaftsministerien (*Ziegele 2002, S. 107*). Dies könne unter anderem durch eine Rückführung der Aktivitäten auf die ministeriellen Kernaufgaben geschehen, wozu ganz wesentlich die Entwicklung einer längerfristigen, hochschulübergreifenden Gesamtstrategie im jeweiligen Bundesland gehört, die aus der „strukturpolitischen Gesamtverantwortung“ des Staates für das Wissenschaftssystem insgesamt resultiere. Eine konkrete landesplanerische und steuerungspolitische Aufgabe sei in diesem Zusammenhang vor allem die Sicherung einer regional ausgewogenen Angebotsstruktur, was auch Fragen der Zusammenlegung oder Kooperation von Standorten umfasse. Hinzu komme die Beantwortung von Standortfragen im Spannungsfeld von Regional- und Wissenschaftspolitik. Entsprechende staatliche Eingriffe in die Autonomie der Hochschulen seien erforderlich, da sich die „Summe der Eigeninteressen (...) nicht automatisch mit dem gesellschaftlich Notwendigen“ decke. Wettbewerb könne unter anderem dazu führen, dass bestimmte Fächer an mehreren Hochschulen angeboten werden, obwohl sie an einzelnen Hochschulen eine unterkritische Größe erreichen oder dass Hochschulen aufgrund der Orientierung am internationalen Forschungswettbewerb die Aufgabe der Versorgung regionaler Arbeitsmärkte mit Fachkräften aus dem Auge verlieren könnten (*Müller u. a. 2010, S. 15f.*).

3 Notwendige Legitimation von Planungsentscheidungen

Vor dem Hintergrund der gesteigerten Hochschulautonomie, nicht zuletzt aber auch aufgrund knapper werdender finanzieller Mittel und sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wie dem demographischen Wandel, der insbesondere die ostdeutschen Bundesländer vor große Herausforderungen stellt, steht die Politik vor der Aufgabe, Ressourcen in nachvollziehbarer Weise an die Hochschulen zu vergeben und die Entwicklungsplanung auf einer soliden Informationsbasis vorzunehmen. Das Sächsische Hochschulgesetz sieht hierzu seit der Anfang 2009 in Kraft getretenen Novelle den Aufbau eines übergreifenden Dateninformationssystems vor, das die empirische Grundlage der Hochschulentwicklungsplanung des Freistaates Sachsen bilden soll. Die Verwendung von Indikatoren und Kennzahlen bildet aber keineswegs zwingend kausale Zusammenhänge ab, da diese häufig stark aggregiert sind und so die Inhalte und die Dynamik der Wissenschaft kaum präzise genug abbilden können, um Planungsentscheidungen zu legitimieren. Die Vision einer rein indikatorbasierten Hochschulentwicklungsplanung würde Gefahr laufen, „nichts anderes als ‚tödliche Tabellen‘ zu erzielen“ (Salais 2008, S. 209).

Ein entsprechendes hochschulplanerisches Instrument, das über die etablierten Controlling-Verfahren hinausgeht, sich in der Praxis bewährt hätte und breit akzeptiert wäre, ist derzeit allerdings nicht bekannt. Auch die Übernahme etablierter Verfahren der Qualitätsmessung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Forschung und Lehre stieße schnell an Grenzen, da diese in aller Regel einen rein wissenschaftsinternen Fokus aufweisen und deshalb für Zwecke der übergreifenden Landesplanung nur bedingt geeignet sind. Als hilfreich kann sich an dieser Stelle die Nutzung eines Ratings erweisen, bei dem die Bewertung der Leistungen der einzelnen Fächer sowie der Hochschulen insgesamt auf den Einschätzungen von Expertinnen und Experten basiert, die die verschiedenen Indikatoren und Kennzahlen sichten, interpretieren und bei der Bewertung weitere (qualitative) Informationen berücksichtigen (Lange 2010, S. 325).

4 Die Rolle von Expertenkommissionen und Peer Review

Öffentliches Handeln benötigt immer auch „Orientierungen und Bezugspunkte, um daran ihren Kurs auszurichten, ihre Zielvorstellungen besser verfolgen und überprüfen zu können und um die Akteure in einen Lernprozess zu versetzen“ (Salais 2008, S. 194). Aus einer hochschulplanerischen Perspektive heraus werden vor diesem Hintergrund neuartige, auf Indikatoren basierende Bewertungsverfahren unter Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern benötigt, welche die Anforderung erfüllen, vergleichende Informationen und reflektierte Bewertungen von wissenschaftlichen Leistungen bereitzustellen. Hierbei sollen sie auch Indikatoren wie den Studienerfolg,

die Studiengangauslastung und die Absolventenzahl berücksichtigen. Diese müssen für die staatliche Hochschulentwicklungsplanung als besonders relevant gelten; sie legitimieren auf diese Weise anschließende politische Entscheidungen über die Verteilung finanzieller Mittel und die Struktur des Studienangebots. Hierzu bietet es sich an, im Sinne eines Ratings Elemente des wissenschaftsinternen Ansatzes des Peer Review mit typischen Elementen der Arbeit von Expertenkommissionen zu verbinden.

Bei der Behandlung von Fragen mit einem besonderen Komplexitätsniveau werden seitens der Politik häufig verschiedene Formen der wissenschaftlichen Politikberatung nachgefragt. Von den Regierungen im Bund und in den Ländern werden beispielsweise häufig Expertenkommissionen eingesetzt, um Vorschläge für politische Entscheidungen von besonderer Reichweite vorzubereiten und durch die Einbeziehung wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Expertise zu legitimieren. Dies wird auch als Versuch verstanden, aus Informationsdefiziten entstehende staatliche Steuerungsdefizite zumindest teilweise zu kompensieren. Dabei sind die Anforderungen an wissenschaftliche Politikberatung hoch: *„Sie muss die komplexen Problemlagen klar strukturieren und ‚vermessen‘ und somit für den öffentlichen Diskurs klar strukturieren und zudem noch Handlungsmöglichkeiten ausloten, die dann im politischen Raum weiter verarbeitet werden können und auch in die Gesetzgebung einfließen.“* (Heinze 2009, S. 189ff., Zitat: S. 193). Die Inanspruchnahme von wissenschaftlicher Politikberatung ist in nahezu allen Politikfeldern anzutreffen. Dies gilt auch für die Bildungspolitik, wo deren Akzeptanz im Gefolge der politischen „Verarbeitung“ der verschiedenen internationalen Vergleichsstudien wie IGLU und PISA in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen ist (Hepp 2011, S. 91ff.). Einer umfassenden Analyse der Arbeit der von der rot-grünen Bundesregierung zwischen 1998 und 2005 eingesetzten Expertenkommissionen zufolge weisen diese einige generalisierbare Merkmale auf. So werden Expertenkommissionen in der Regel für einen begrenzten Zeitraum von einem Bundesministerium innerhalb seiner Ressorthoheit eingesetzt, verfolgen einen klaren Auftrag – zumeist sollen sie Wege aufzeigen, wie mit bereits festgestelltem Veränderungsbedarf umzugehen ist –, und setzen sich aus 13 bis 18 externen Fachleuten zusammen, wobei diese aufgrund ihrer Zusammensetzung zumeist nicht als primär wissenschaftlich orientierte Beratungsgremien gelten können. Berichte von Expertenkommissionen werden in der Regel veröffentlicht, wenngleich hierzu keine formale Verpflichtung besteht (Siefken 2007, S. 314ff.).

Die Einbeziehung des Peer Review-Verfahrens in staatliche Entscheidungsprozesse ist keineswegs unumstritten, da den Kritikerinnen und Kritikern zufolge bei einer solchen Bewertung wissenschaftlicher Güte in hohem Maße implizite Kriterien Anwendung finden, sodass der Staat auch beim Ansinnen, die Effizienz und Effektivität des Einsatzes öffentlicher Mittel zu prüfen, auf das als „esoterisch“ geltende Wissen der wissenschaftlichen Fachgesellschaften angewiesen sei (Matthies/Simon/Knie 2008).

Weitere häufige Kritikpunkte am Peer Review sind ein Mangel an Transparenz, ein hohes Maß an Subjektivität des Verfahrens, ein geringer Grad an Gutachterübereinstimmung sowie der große Aufwand und die potenzielle Manipulationsanfälligkeit des Verfahrens durch die Auswahl der Expertinnen und Experten (*Bornmann 2004, S. 12f.*). Im Verhältnis zur Wissenschaft erlange der Staat durch das Peer Review nur bedingt eine Kontrollkompetenz, da das Urteil über die wissenschaftliche Leistungskraft letztlich der Wissenschaft selbst überlassen bleibe. Die impliziten Kriterien der Bewertung von Wissenschaft führten somit zu einer „gefühlten Exzellenz“. Der Versuch, wissenschaftspolitische Entscheidungen durch ein Peer Review-Verfahren zu legitimieren, sei also ein strukturelles Dilemma der Wissenschaftspolitik (*Matthies/Simon/Knie 2008*). Weiterhin dürften Peers nicht als „passive Messinstrumente“ missverstanden werden, da diese beispielsweise durch bestimmte theoretische Ansätze voreingenommen oder versucht sein könnten, so zu urteilen, dass Konflikte vermieden werden. Die Begutachteten wiederum könnten geneigt sein, taktisch zu agieren, wenn die Bewertungen in einem Zusammenhang mit der Zuweisung finanzieller Mittel stehen, sodass „(im) Fazit wissenschaftliche Bewertungsprozesse (...) eine starke soziale Komponente (besitzen)“ (*Riese 2007, S. 133*). Andererseits sind Begutachtungen auf der Basis von Peer Reviews „ein nicht mehr wegzudenkendes Instrument zur Reduktion der Entscheidungskomplexität und Verbesserung der Entscheidungsgrundlage für eine leistungsorientierte Mittelverteilung sowohl für angehende Studenten und potenzielle Arbeitgeber als auch für den öffentlichen Träger“ (*Riese 2007, S. 133f.*). Auf diese Weise kann auch der Problematik bei der Nutzung von Indikatoren und Kennzahlen begegnet werden, die darin besteht, „dass ihre Anwendung auf die zu bewertenden Projekte, Forscher und Forschungsgruppen jenseits von Routinefällen selber der Prüfung durch Peers bedarf, um zu sichern, dass sie verlässliche und valide Indikatoren der Leistungen darstellen, die gemessen werden sollen“ (*Neidhardt 2010, S. 290*).

5 Ziele und Anlass des sächsischen Hochschulratings

Einen wesentlichen Anlass für das sächsische Hochschulrating bildeten die erwarteten Auswirkungen der demographischen Entwicklung für die Hochschulentwicklungsplanung in Sachsen, da diese in erheblichem Maße die Studiennachfrage determiniert. In Sachsen wirkt sich der demographische Wandel den zu Projektbeginn vorliegenden Prognosen und Untersuchungen zufolge wesentlich dramatischer aus als in vielen westdeutschen Bundesländern sowie in den Stadtstaaten.¹ Grund hierfür sind zwei drastische demographische Einschnitte nach der politischen Wende im Jahr 1989: der Geburteneinbruch während der Wiedervereinigungsphase (der sogenannte „Geburten-

¹ Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die zwischenzeitlich erschienenen Prognosen zur Entwicklung der Studiennachfrage zu berücksichtigen, die von einer deutlich höheren Zahl an Studienanfängerinnen und -anfängern ausgehen, und die damaligen Annahmen entsprechend zu hinterfragen. Die Güte von Prognosen ist als strukturelles Problem von Planungsprozessen insgesamt zu betrachten und stellt somit keinen spezifischen Aspekt des vorgestellten Verfahrens dar.

knick“) und die Abwanderung. Bereits ab 1980, aber vor allem in den Jahren nach der Wende, verzeichnete Sachsen einen erheblichen Geburtenrückgang auf nur noch gut ein Drittel des Ausgangsniveaus. Hinzu kommt ein Wanderungsverlust, der insbesondere in den Jahren 1990 und 1991 sehr hoch war und nach 1998 erneut auftrat. So hat sich zwischen 1990 und 2005 die Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren halbiert. Bis 2020 wird der Bestand in dieser Altersgruppe in etwa gleich bleiben. Diese deutlich reduzierten Jahrgänge bilden die Studienanfängerjahrgänge der Jahre ab 2010. Die Hochschulen müssten deshalb mit einem demographisch bedingten Rückgang der Studienanfängerzahlen rechnen, so die Annahme.

Im Ergebnis galten unterschiedliche Prognosen der Entwicklung der Studienanfängerzahlen als mögliche Szenarien, die unter der Annahme einer weitgehenden Fortschreibung des Status quo einen Rückgang der Studienanfängerzahlen von 21.792 Personen im Ausgangsjahr 2003 bis zum Jahr 2015 um 41 bzw. 49 Prozent auf 12.800 bzw. 11.100 Personen für möglich hielten (*Lenz u.a. 2007, S. 72ff.*). Ein so großer Rückgang der Studienanfängerzahlen galt aber als unwahrscheinlich, da Politik und Hochschulen verschiedene Instrumente zur Verfügung stehen, um den zu erwartenden Rückgang abzuschwächen. Dies gilt insbesondere für eine Erhöhung der Studierneigung von jungen Frauen und die gezielte Anwerbung von westdeutschen und ausländischen Studienberechtigten. Als realistisch galt deshalb bis spätestens 2015 ein perspektivischer Rückgang der Studienanfängerzahlen um etwa 25 Prozent gegenüber dem Jahr 2005 und somit von ca. 20.000 auf ca. 15.000 Studienanfängerinnen und -anfänger (*Berthold/Hener/von Stuckradt 2008, S. 7ff.; Lenz u.a. 2007, S. 72ff.; Sächsischer Landtag 2008, S. 2f.*). In der Folge eines Rückgangs der Studienanfängerzahlen um 25 Prozent wären Anpassungen beim Studienangebot und weitergehende Strukturentscheidungen nicht zu vermeiden. Insbesondere für Fächer, bei denen bereits vor der Fortschreibung der Hochschulentwicklungsplanung des Freistaates Sachsen die Studiennachfrage rückläufig und die Auslastung der Lehreinheiten nicht zufriedenstellend waren, stellte sich aus einer landesplanerischen Perspektive die Frage nach einer zukunftsfähigen Entwicklungsstrategie. Analog zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen wurde erwartet, dass dieselben Trends zeitversetzt auf die Absolventenzahlen zutreffen würden. Die zu erwartenden Defizite beim Fachkräfteangebot wurden auf 50.000 (*Ragnitz u.a. 2007*) bis 90.000 Personen (*Grundig/Pohl 2007*) im Jahr 2020 geschätzt.

Vor diesem Hintergrund sahen sich die sächsischen Hochschulen – genauso wie die staatliche Hochschulentwicklungsplanung – vor einer doppelten Herausforderung: Angesichts der Gefahr einer abnehmenden Studienanfängerzahl bei gleichbleibend hohem Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften galt es einerseits, die überregionale Attraktivität der sächsischen Hochschulen für Studierende zu stärken und zusätzliche Studierendengruppen zu gewinnen. Andererseits sollte gleichzeitig die Erfolgsquote

der bisherigen Studierendengruppen ohne Qualitätseinbuße erhöht werden. Das sächsische Hochschulrating legte deshalb ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der Studiennachfrage, der Erfolgsquote sowie der Anteilswerte von Studienanfängerinnen und ausländischen Studierenden. Die Begutachtung sollte zeigen, ob die einzelnen Hochschulen auf der Ebene der Studienfächer auf die Herausforderungen eingestellt sind, die sich aus dem demographischen Wandel ergeben. Die Expertinnen und Experten erweiterten ihre Betrachtung um bestehende Kontextbedingungen und mögliche Wechselwirkungen und nahmen eine differenzierte Analyse der Stärken und Schwächen der einzelnen Fächer vor, wobei sie im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten auch die jeweiligen Chancen und Risiken berücksichtigten. Eine solche umfassende Betrachtung, die mehrere Bewertungsdimensionen einschließt, sollte eine zu starke Unterwerfung der Hochschulentwicklungsplanung unter wahrgenommene oder tatsächlich bestehende Sachzwänge verhindern und so eine belastbare Ausgangsbasis für eine evidenzbasierte wissenschaftliche Landesplanung bilden.

6 Vorgehensweise

Das sächsische Hochschulrating verbindet eine umfassende indikatorbasierte Analyse von ausgewählten Fächern mit einem qualitativen Bewertungsprozess.² Das Verfahren wurde zwischen Mai 2008 und April 2009 im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst³ für 21 Studienfächer⁴ an zehn sächsischen Hochschulen⁵ durchgeführt. Insgesamt wurden somit 116 „Fälle“ in die Betrachtung einbezogen. Grundlage der Analyse bildete eine vergleichende Betrachtung von insgesamt 23 Indikatoren aus den vier Bereichen „Studium und Lehre“, „Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs“, „Ausstattung und monetäre Kennzahlen“ sowie „Transfer in andere gesellschaftliche Bereiche“. Die Bewertung der einzelnen Fächer erfolgte im Sinne einer qualitativen Bilanzierung der Stärken und Schwächen nicht durch das

² Ursprünglich war vorgesehen, die Bewertung der verschiedenen Dimension analog zum Forschungsrating des Wissenschaftsrates nach folgender Skala: „Exzellent“, „Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“ und „Nicht befriedigend“ sowie „Nicht bewertbar“ durchzuführen. Die Expertinnen und Experten hielten allerdings die im Rating vorgesehene Bewertung nach Punkten ohne eine Benennung der Ursachen für nicht empfehlenswert. Das Verfahren wurde daraufhin verändert.

³ Die Trägerschaft wurde durch die Sächsische Akademie der Wissenschaften bzw. das Sächsische Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung an der TU Dresden übernommen.

⁴ Hierbei handelte es sich um die folgenden Fächer: Geschichte, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik/ Sozialwesen, Germanistik, Romanistik, Slawistik, Sport/ Sportwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre/ Betriebswirtschaft, Wirtschaftsingenieurwesen, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Informatik, Maschinenbau/Maschinenwesen, Verfahrenstechnik, Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Elektrotechnik/Informationstechnik, Bauingenieurwesen und Architektur.

⁵ Hierbei handelte es sich um alle staatlichen Universitäten und Fachhochschulen, also die Technischen Universitäten in Chemnitz, Dresden und Freiberg, die Universität Leipzig sowie die Fachhochschulen in Dresden, Mittweida, Leipzig, Zittau/Görlitz und Zwickau. Hinzu kam die Evangelische Hochschule Dresden, die auf eigenen Wunsch in die Betrachtung einbezogen wurde.

Ministerium selbst, sondern durch 17 unabhängige Fachexpertinnen und -experten mit großer wissenschaftspolitischer Expertise. Hierbei handelte es sich um Hochschul-lehrerinnen und Hochschullehrer von Universitäten und Fachhochschulen, die nicht an sächsischen Hochschulen tätig waren und über Erfahrungen aus Leitungsfunktionen an Hochschulen sowie Gremien von bundesweiter Relevanz wie beispielsweise dem Wissenschaftsrat, dem Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder dem Akkreditierungsrat verfügten. Beim sächsischen Hochschulrating handelt es sich somit nicht um eine formelbasierte Berechnung, wie dies in vielen Rankings der Fall ist, sondern um eine Peer-Review-Bewertung unter Rückgriff auf quantitative und qualitative Daten. Diese Vorgehensweise im Sinne eines Methodenmixes hatte zum Ziel, die Probleme der „unreflektierten Nutzung von Indikatoren“ und „entkontextualisierten Informationen“ bei quantitativen Verfahren bzw. das Risiko eines „subjektiven Urteils-bias“ bei den Anhörungen zu minimieren und durch die Unabhängigkeit der Bewertungen die Akzeptanz der Hochschulen sicherzustellen (Hornbostel 2010, S. 304).

Der Bewertungsprozess umfasste drei Phasen: In der ersten Phase wurden quantitative und qualitative Daten erhoben. Für jeden Indikator und jedes Fach wurden die Daten aller beteiligten Hochschulen ausgewiesen, was die Möglichkeit eines hochschulübergreifenden Vergleichs schuf. Der Erhebungszeitraum von fünf Jahren (2003 bis 2007) ermöglichte die Übersicht über spezifische Entwicklungen innerhalb der Bewertungsdimensionen in diesem Zeitraum. Allen beteiligten Hochschulen wurde der vollständige Datenkatalog übermittelt und die Gelegenheit gegeben, zur vergleichenden indikatorbasierten Betrachtung der Fächer eine Stellungnahme abzugeben, um auf diese Weise Zusammenhänge zwischen den quantitativen Daten herzustellen, bestimmte Ausprägungen zu erklären und qualitative Ergänzungen zu leisten. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sowohl im wissenschaftlichen als auch im hochschulpolitischen Diskurs „kein Konsens über die Operationalisierung der Qualität wissenschaftlicher Leistungen“ besteht, was sich beispielsweise bei der Diskussion von internationalen Rankings und Ratings deutlich gezeigt hat. Auch wurden „bisher kaum theoretische Begründungen für die Auswahl und Gewichtung von Indikatoren vorgebracht“ (Lange 2010, S. 326). Dieses Defizit konnte auch in dem beschriebenen Projekt nicht behoben werden. Die meisten Indikatoren des sächsischen Hochschulratings entsprechen vielmehr den „üblichen“ Indikatoren der leistungsbezogenen Bewertungsverfahren (Lüthje 2010, S. 269) und folgen somit weniger einer expliziten Begründung ihrer Zweckmäßigkeit als vielmehr einer für den hochschulpolitischen Diskursraum begründet vermuteten, also letztlich impliziten Normativität.

Basierend auf der indikatorgestützten Bewertung und den Stellungnahmen der Hochschulen bzw. Fachbereiche wurde in einem zweiten Schritt eine Peer-Review-Bewertung durchgeführt, in deren Rahmen Anhörungen mit Vertreterinnen und Vertretern

aller Hochschulen bzw. Fachbereiche durchgeführt wurden. Dies ermöglichte eine (qualitative) Validierung der indikatorgestützten Bewertung, sicherte die Transparenz des Verfahrens und bot den Beteiligten gewisse Mitwirkungsmöglichkeiten. Der Bewertungsprozess erfolgte fächergruppenbezogen in drei getrennten Verfahren („Cluster“), um die Belastung für die externen Expertinnen und Experten zu begrenzen und die Akzeptanz der Bewertung aufgrund der fachlichen Nähe der Externen zu erhöhen.

In der dritten Phase erfolgte in der Verantwortung der Expertinnen und Experten die Erstellung eines Stärken- und Schwächen-Profiles des jeweiligen Fachs im Kontext der anderen Angebote an den sächsischen Hochschulen. Hierzu wurde zunächst eine clusterübergreifende Redaktionsgruppe gebildet, deren Berichtsentwurf im Umlaufverfahren mit allen externen Sachverständigen abgestimmt wurde. Über eine Matrixstruktur konnte sowohl ein Überblick über die Ratingfächer nach Standorten als auch über die beteiligten Hochschulen und deren Angebot in den drei Clustern gegeben werden. Auf diese Weise ließ sich eine Vergleichbarkeit zwischen den Clustern, innerhalb der Cluster und zwischen den Standorten herstellen. Auch hier wurde den Hochschulen die Möglichkeit zur sachlichen Korrektur bzw. Ergänzung durch Stellungnahmen gegeben. Neben den Teilberichten zu den Ratingfächern und den Standorten enthält der Bericht auch ein Einleitungskapitel mit den Motiven und einer Beschreibung der Herangehensweise sowie generelle Aussagen zu den Fächern und Standorten.

7 Indikatoren und Merkmale

Um das Ziel einer umfassenden Bewertung der Stärken und Schwächen der einbezogenen Fächer zu erreichen, wurden vier Bewertungsdimensionen festgelegt, die jeweils durch unterschiedliche Indikatoren unterlegt wurden. Einen Überblick bietet die nachstehende Tabelle.

Tabelle: Bewertungsdimensionen und Indikatoren des sächsischen Hochschulratings

Dimensionen	Indikatoren
Studium und Lehre	angebotene Studiengänge Ergebnisse von Akkreditierungsverfahren Zulassungsbeschränkungen Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger Anzahl der Studierenden Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit Anzahl der Absolvierenden und Absolventen durchschnittliche Fachstudiendauer Anzahl der Absolvierenden und Absolventen innerhalb der Regelstudienzeit
Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs	Summe der Drittmittel Anzahl der Promotionen Beteiligung an Graduiertenkollegs Beteiligung an strukturierten Forschungsprojekten Forschungspreise
Transfer in andere gesellschaftliche Bereiche	Tätigkeit als Fachgutachterinnen und -gutachter erfolgreiche Patentanmeldungen weiterbildende Studienangebote Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Gasthörerinnen und Gasthörer
Ausstattung und monetäre Kennzahlen	Anzahl der Professorinnen und Professoren Anzahl der wissenschaftlichen Beschäftigten (jeweils als Fallzahlen und als Vollzeitäquivalente) Auslastung der zugeordneten Lehrereinheit Summe der laufenden Ausgaben

Eine Besonderheit des vorgestellten Verfahrens ist die Einbeziehung der qualitativen Indikatoren Akkreditierungsergebnisse und Zulassungsbeschränkungen. Dies hat folgenden Hintergrund: Da die Hochschulen in Sachsen weder zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen noch zur Akkreditierung ihrer Studiengänge verpflichtet sind, wurde dem Indikator Akkreditierungsergebnisse zugeschrieben, einen Hinweis auf die Bereitschaft der sächsischen Hochschulen zu geben, sich an den Vorgaben des Bologna-Prozesses zu orientieren und diese umzusetzen. Von den Angaben zum Vorhandensein von Zulassungsbeschränkungen wurde in Verbindung mit der Auslastung ein Hinweis auf Angebot und Nachfrage der Studienfächer sowie auf die Zulassungspolitik der Hochschulen erwartet.

Um den Aufwand der Datenerhebung für die Hochschulen so gering wie möglich zu halten und gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Daten zu sichern, wurden im sächsischen Hochschulrating soweit wie möglich die Definitionen der amtlichen Statistik übernommen. Teilweise wurden Modifikationen vorgenommen, um die Passfähigkeit zwischen den verschiedenen Systematiken der Hochschulstatistiken zu verbessern. Weitere notwendige Anpassungen der Datendefinitionen resultierten aus inhaltlich fehlerhaften Zuordnungen, die teilweise auf Abstimmungsproblemen zwischen den Hochschulen

und dem Statistischen Landesamt Sachsen beruhten, in erster Linie aber durch inhaltlich fehlerhafte Zuordnungen der Hochschulen selbst entstanden sind. Teilweise wurden seitens der Hochschulen auch die ermittelten Daten in Frage gestellt. Die anschließenden Überprüfungen der Fehlermeldungen der Hochschulen führten allerdings in jedem Fall zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Daten, die bei den Hochschulen und beim Statistischen Landesamt vorlagen, aus der Anwendung unterschiedlicher Definitionen durch die Hochschulen beziehungsweise fehlerhaften Zuordnungen resultierten. Beispiele hierfür sind die unterschiedliche Behandlung beurlaubter Studierender oder von Studierenden, die nach dem Erhebungsstichtag im laufenden Semester exmatrikuliert wurden. Diese Korrekturen der Daten, die das Statistische Landesamt vornimmt, wurden nicht von allen Hochschulen übernommen. Als Konsequenz aus den Schwierigkeiten bei der Datenerhebung wurde nach der Durchführung des sächsischen Hochschulratings zwischen dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, dem Statistischen Landesamt Sachsen und den Hochschulen eine umfassende Überprüfung der fachlichen Zuordnungen vereinbart.

Trotz aller strukturellen und operativen Schwächen der Daten der amtlichen Statistik bietet deren Nutzung mehrere entscheidende Vorteile. So sind die Definitionen bundesweit einheitlich festgelegt, dokumentiert und leicht zugänglich (*Statistisches Bundesamt 2007a, 2007b, 2007c*). Weiterhin werden die gemeldeten Daten von fachlich qualifiziertem Personal geprüft, gegebenenfalls korrigiert und aufbereitet. Die Datenqualität der amtlichen Statistik kann somit insgesamt als hoch gelten. Anhand der genannten Beispiele sollte hinreichend deutlich geworden sein, dass bei vergleichenden Untersuchungen die Nutzung der Daten der amtlichen Statistik trotz aller Einschränkungen einer Nutzung von Daten, die durch die Hochschulen selbst ermittelt wurden, grundsätzlich vorzuziehen ist.

8 Empfehlungen der Expertinnen und Experten

Zwischen dem sächsischen Wissenschaftsministerium und den Hochschulen wurde für die fachspezifischen Inhalte des Expertenberichts Vertraulichkeit vereinbart. Es ist deshalb an dieser Stelle nicht möglich, nähere Ausführungen zu den Bewertungen der einzelnen Fächer oder zu übergreifenden Strukturempfehlungen zu machen.⁶ Die Darstellung muss sich also auf vergleichsweise allgemeine Aussagen beschränken. So haben die Expertinnen und Experten zunächst klargestellt, dass sie ihre Aufgabe nicht darin sehen, kurzfristige Kürzungspotenziale zu identifizieren. Vielmehr sei die Zielsetzung, inhaltliche und strukturelle Vorschläge zu unterbreiten, die vor dem Hintergrund der Herausforderungen des demographischen Wandels zu einer Stärkung der sächsi-

⁶ Die Empfehlungen der Expertinnen und Experten zu Anpassungen bei der Struktur des Studienangebots an den sächsischen Hochschulen wurden im Wesentlichen in den sächsischen Hochschulentwicklungsplan übernommen und können dort nachgelesen werden (*SMWK 2011*).

schen Hochschul- und Forschungslandschaft beitragen könnten. Hierzu gehören nach Einschätzung der Expertinnen und Experten vor allem Aktivitäten in den Bereichen der Cluster- und Profilbildung. Dies beinhaltet insbesondere eine stärkere Kooperation der Hochschulen sowie eine stärkere Konzentration des Studienangebots in bestimmten Fächern. Vor allem Hochschulen in unmittelbarer räumlicher Nähe sollten ihr Studienangebot stärker aufeinander abstimmen und beispielsweise die wechselseitige Anerkennung von Modulen gewährleisten. Dies gilt nach Ansicht der Expertinnen und Experten auch für die Zusammenarbeit von Universitäten und Fachhochschulen, die überdies durch die Einrichtung von gemeinsamen Graduiertenkollegs unterstützt werden sollte. Außerdem stehe es außer Frage, dass der demographisch bedingte Rückgang der Studienanfängerzahlen hinsichtlich des bestehenden Fachkräftebedarfs letztlich nur kompensiert werden könne, wenn einerseits die Erfolgsquote der Studierenden deutlich steige, was insbesondere eine Aufgabe der Natur- und Ingenieurwissenschaften sei, und andererseits zusätzliche Zielgruppen zur Aufnahme eines Studiums motiviert werden könnten. Hierzu gehören den Expertinnen und Experten zufolge insbesondere westdeutsche und ausländische Studienberechtigte, beruflich Qualifizierte sowie weibliche Studienberechtigte, die in Sachsen eine unterdurchschnittliche Studierneigung aufwiesen. Für einige Fächer, die bereits in der Vergangenheit vergleichsweise gering ausgelastet waren, regten die Expertinnen und Experten aber auch die Konzentration bzw. Zusammenlegung von Studienangeboten an, was unter anderem durch die Schließung von Außenstandorten erfolgen solle. Denn die ausreichende Zahl an Studierenden und wissenschaftlichem Personal stelle eine notwendige Voraussetzung für die dauerhafte Zukunftsfähigkeit eines Fachs dar. Möglichkeiten zur Konzentration von Studienangeboten wurden insbesondere in den Fächern Bauingenieurwesen und Architektur, Informatik, Betriebswirtschaftslehre und Sozialpädagogik/Sozialwesen sowie teilweise auch in den Fächern Mathematik, Maschinenbau und Elektrotechnik gesehen (*Expertengruppe Sächsisches Hochschulrating 2009, S. 19–23, S. 153–157*).

9 Ertrag für die Hochschulentwicklungsplanung

Trotz des zwischenzeitlich erfolgten Regierungswechsels von einer Koalition von CDU und SPD zu einer Koalition von CDU und FDP und dem damit verbundenen Wechsel im Amt der Wissenschaftsministerin zeigt der am 17. Dezember 2011 von der sächsischen Staatsregierung beschlossene Hochschulentwicklungsplan (SMWK 2011) hinsichtlich der vorgeschlagenen Strukturentscheidungen Akzentuierungen, die sehr weitgehend mit den Ergebnissen und Empfehlungen des sächsischen Hochschulratings übereinstimmen. Die Inhalte des Hochschulentwicklungsplans wurden bereits im Laufe des Jahres 2011 in der Öffentlichkeit diskutiert. So hatte die sächsische Wissenschaftsministerin Sabine von Schorlemer im Mai 2011 eine stärkere Kooperation zwischen den Hochschulen sowie den Abbau von „unnötigen Doppelangeboten“ als zentrale Ziele der Hochschulentwicklungsplanung benannt. Diese Vorgehensweise folgte in

erster Linie hochschulpolitischen Erwägungen. Struktur- oder regionalpolitischen Aspekten kam eine allenfalls untergeordnete Bedeutung zu. Beispielsweise sollten die Fächer Architektur und Bauingenieurwesen künftig in Dresden und Leipzig konzentriert werden, was den Wegfall der entsprechenden Angebote an den Standorten in Zittau und Reichenbach nach sich ziehen würde. Wegfallen sollen ebenfalls die Außenstellen der Fachhochschulen Mittweida in Roßwein und Zwickau in Reichenbach. Hinzu kommt, dass das Internationale Hochschulinstitut (IHI) in Zittau seinen bisherigen Status als „Mini-Universität“ verlieren und organisatorisch in die Bergakademie Freiberg überführt werden soll. In den Fächern Informatik und Wirtschaftswissenschaften sollen weiterhin insbesondere die Universitäten und Fachhochschulen in Leipzig und Dresden gegenseitig verstärkt Lehrmodule anerkennen und kooperative Promotionsverfahren häufiger nutzen (*Pfeil 2011; Schön 2011*). Insbesondere die geplante Schließung von Studiengängen bzw. Außenstandorten zog erwartungsgemäß heftige Proteste in den betroffenen Städten nach sich. So protestierten in Zittau, Roßwein und Reichenbach Studierende, aber auch Lokalpolitikerinnen und -politiker sowie die Landtags- und teilweise auch die Bundestagsabgeordneten aus der Region. Hierbei sind für Sachsen ungewöhnliche parteiübergreifende Bündnisse zu beobachten – beispielsweise von einzelnen Abgeordneten der CDU und der Linkspartei. Heftigen Widerspruch erntete Ministerin von Schorlemer auch bei den Landtagsfraktionen von SPD und Grünen (*Lemke 2011; Lotze 2011; Zenker 2011*). Vor diesem Hintergrund ist es auf den ersten Blick überraschend, dass die Reaktionen der betroffenen Hochschulleitungen auf die Planungen des Wissenschaftsministeriums tendenziell eher zustimmend ausfielen. So erklärte beispielsweise Michael Hösel, Prorektor der Hochschule Mittweida, dass Roßwein schon immer eine „Notlösung“ gewesen sei und allein schon die vorhandene Bausubstanz einen Weiterbetrieb des Standortes kaum zulasse (*Lemke 2011*). Der Rektor der Hochschule Zittau/Görlitz, Friedrich Albrecht, erklärte, dass er vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung die Entscheidung zur Schließung der Zittauer Bau-Fakultät nachvollziehen könne, auch wenn er diese aus Hochschulsicht bedaure (*Zenker 2011*). Der Rektor der Westsächsischen Hochschule Zwickau, Günter Krautheim, ging noch einen Schritt weiter und bekannte sich öffentlich zum „Konzept für ein geordnetes Ende“ des Standortes Reichenbach. Der Trend rückläufiger Studierendenzahlen habe unabhängig von den jüngst veröffentlichten Schließungsplänen des Ministeriums ein Nachdenken über die Zukunft des Außenstandortes notwendig gemacht. Gleichzeitig sprach sich Krautheim auch gegen eine Überführung des Faches Architektur an die Berufsakademie in Plauen aus, da ein solches Angebot kaum auf die notwendige Anerkennung stoßen würde (*Möckel 2011*). Die übereinstimmende Zustimmung der Hochschulleitungen könnte jedoch auch daraus resultieren, dass ihnen die möglichen Strukturentscheidungen bereits seit mehr als zwei Jahren bekannt waren und sie diese als Ergebnis eines transparenten und partizipativen Bewertungsprozesses auf der Basis des sächsischen Hochschulratings insgesamt anerkennen.

10 Erfahrungen mit dem sächsischen Hochschulrating

Das sächsische Hochschulrating hat gezeigt, dass die Zusammenschau verschiedener quantitativer und qualitativer Indikatoren wichtige Hinweise für eine Bewertung der Stärken und Schwächen eines Faches bieten kann, die eine hinreichende Grundlage für die Zwecke der staatlichen Hochschulentwicklungsplanung bilden können. Hierbei hat es sich als essentiell erwiesen, dass die erhobenen Daten durch sachkundige Personen interpretiert werden und erst auf dieser Basis eine Bewertung der Leistungen eines Fachs erfolgt. Wichtig hierbei ist auch die Einbeziehung der Vertreterinnen und Vertreter der zu bewertenden Fächer sowie der Verantwortlichen in den Hochschulverwaltungen sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Formulierung der jeweiligen Situationsbeschreibungen. Erst dieser Zwischenschritt der gemeinsamen Dateninterpretation ermöglicht es, Datenfehler im Detail zu ermitteln, und besondere Umstände wie einen generationsbedingten Wechsel beim wissenschaftlichen Personal oder den Umgang mit zusätzlichen Aufgaben wie der Umsetzung des Hochschulpaktes angemessen zu berücksichtigen. Die Möglichkeit zur Formulierung begründeter Einwände trägt auch zur Akzeptanz des Verfahrens bei, selbst wenn diese sich bei genauerer Prüfung nicht selten als unbegründet erwiesen.

Ein weiteres Ergebnis des sächsischen Hochschulratings war, dass die „üblichen“ Indikatoren nicht immer auch die „richtigen“ Indikatoren sein müssen. So haben die Expertinnen und Experten das erfolgreiche Durchlaufen eines Akkreditierungsverfahrens in manchen Fällen als aussagekräftiger für die Bewertung der Leistung eines Fachs im Bereich Studium und Lehre eingeschätzt als beispielsweise die Angaben zur durchschnittlichen Fachstudiendauer. Ähnlich waren die Einschätzungen im Bereich der Forschung. Hier wurden die Aktivitäten des wissenschaftlichen Personals in Graduiertenkollegs und die Beteiligung an strukturierten Forschungsprojekten, durchaus auch im Verbund mehrerer Projektpartner, als aussagekräftiger für die Leistungsbewertung betrachtet als die Anzahl der Promotionen oder die schlichte Höhe der eingeworbenen Drittmittel. Dieser Eindruck ist sicherlich nicht umstandslos verallgemeinerungsfähig, lädt aber dennoch dazu ein, bereits bei der Konzeption von Verfahren der externen Leistungsbewertung bzw. der Qualitätssicherung intensiv zu überlegen, welche Indikatoren tatsächlich dafür geeignet sind, als Qualitätsmaßstab gelten zu können und bei welchen Indikatoren auf eine gesonderte Erhebung eher verzichtet werden kann. Zu den Indikatoren, die sich im Rahmen des Projekts nicht bewährt haben und somit für die formulierte Aufgabenstellung als entbehrlich gelten können, gehören unter anderem die fachgutachterliche Tätigkeit des wissenschaftlichen Personals, die von diesem erhaltenen Forschungspreise sowie das Vorhandensein von Zulassungsbeschränkungen. Eingeschränkt gilt dies auch für die Anzahl der Patente, die für sich genommen noch keine belastbaren Aussagen über die Leistungen eines Fachs im Bereich des Wissenstransfers geben kann. Für den Bereich der Weiterbil-

dungsangebote muss weiterhin konstatiert werden, dass die Studierendenstatistik der Statistischen Ämter hierfür bislang keine geeignete Datengrundlage bietet, da hier nur Studierende in weiterbildenden Studiengängen ermittelt werden können, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Zertifikatskursen oder einzelnen Modulen also nicht zwingend berücksichtigt werden. Hinzu kommt, dass die Einführung von weiterbildenden Masterstudiengängen zumindest bislang von der Systematik der amtlichen Statistik nicht nachvollzogen worden ist.

Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten wurde deren Sachkunde im Umgang mit konkreten Fragestellungen der Hochschulentwicklungsplanung als entscheidendes Kriterium festgelegt. Insbesondere die Erfahrungen in hochschulpolitischen Gremien und als Mitglied einer Hochschulleitung wurden als wichtige Faktoren identifiziert. Bei der Zusammensetzung der Expertengruppe wurde mit dem sächsischen Hochschulrating insofern ein eigener Weg beschritten, als die Sachkunde der Expertinnen und Experten gegenüber ihrer hochschul- und wissenschaftspolitischen Reputation oder der Pluralität ihrer Zusammensetzung von Beginn an höher gewichtet wurde. Diese Vorgehensweise hat sich insgesamt bewährt, da die Bewertungen der Expertinnen und Experten aufgrund ihrer hohen fachlichen Nähe und der deutlich stärker praxisorientierten als programmatischen Perspektive bei den beteiligten Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen und Fachbereiche eine vergleichsweise hohe Akzeptanz erzielten.

Als entscheidend für die Akzeptanz des Verfahrens und dessen Ergebnisse hat sich weiterhin das hohe Maß an interner Transparenz erwiesen. So verfügten alle Beteiligten in jeder Projektphase über sehr viele Informationen – sowohl hinsichtlich ihres eigenen Fachs bzw. ihrer eigenen Hochschule als auch hinsichtlich der anderen in die Bewertung einbezogenen Standorte. Bereits im Vorfeld wurden die Hochschulen über die Zielsetzung, die geplante Verfahrensweise und die vorgesehenen Expertinnen und Experten informiert. Alle Hochschulen verfügten am Ende der Phase der Datensammlung über den vollständigen Datenkatalog, und ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, hierzu eine Stellungnahme abzugeben. Im Anschluss an die Anhörungen durch die Expertengruppe erhielten die Hochschulen deren Entwürfe zu den festgestellten fachlichen Profilen der berücksichtigten Fächer ihrer Hochschulen und ebenfalls die Gelegenheit zur Stellungnahme. Der clusterübergreifend abgestimmte Expertenbericht wurde nach der Übergabe an die Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst mit den Rektoren der sächsischen Hochschulen diskutiert und erörtert. Eine offizielle Information der Öffentlichkeit ist aufgrund der zwischen dem sächsischen Wissenschaftsministerium und den Rektoren vereinbarten Vertraulichkeit bisher nicht erfolgt.

11 Schlussfolgerungen aus dem Modellprojekt

Insgesamt konnten die mit dem sächsischen Hochschulrating verbundenen Ziele weitgehend erreicht werden. So war es durch die Integration der quantitativen Datenerhebung in die Arbeit einer aus Peers zusammengesetzten Expertenkommission möglich, trotz der geringen Analysetiefe eine vergleichsweise umfassende Leistungsbewertung der berücksichtigten Fächer aus der spezifischen Perspektive der Landeshochschulplanung vorzunehmen. Weiterhin spielten die unmittelbaren Interessen von Politik und Verwaltung bei dem gewählten Bewertungsverfahren eine untergeordnete Rolle. Dies ist nicht nur ein wichtiger Beitrag für eine aus fachwissenschaftlicher Perspektive angemessene Berücksichtigung der spezifischen Besonderheiten der einzelnen Fächer, sondern auch eine wichtige Ergänzung der vielfach durch Sachzwänge bestimmten Perspektive der sächsischen Staatsregierung. Bewährt hat sich auch die Auswahl von Sachverständigen, die über eine hohe Expertise in den Bereichen Qualitätssicherung, Hochschulsteuerung und Hochschulentwicklung verfügen. Dies hat erheblich zur Akzeptanz des Verfahrens und seiner Ergebnisse beigetragen. Das sächsische Hochschulrating hat ebenfalls gezeigt, dass die von Politik und Verwaltung teilweise erwarteten Möglichkeiten einer ausschließlich datenbasierten Leistungsbewertung oder einer rein datenbasierten Hochschulentwicklungsplanung in der Praxis als realitätsfern gelten müssen, da zum einen eine so weitgehende Reduzierung der Komplexität kaum zu erreichen ist und zum anderen die verfügbaren Indikatoren aus systematischen und strukturellen Gründen häufig nur eine teilweise Abbildung der bestehenden Realität leisten können.

Durch die Kombination einer umfangreichen Datenanalyse mit einem qualifizierten Peer Review ist es möglich, die staatliche Hochschulentwicklungsplanung auf eine evidenzbasierte Grundlage zu stellen. Dies ist allerdings mit einem erheblichen personellen, sächlichen und finanziellen Aufwand verbunden. Aus diesem Grund konnte mit den einbezogenen 21 Studienfächern auch nur ein kleiner Teil des gesamten Studienangebots der sächsischen Hochschulen berücksichtigt werden. Eine Ausweitung des vorgestellten Bewertungsverfahrens in einer modifizierten Form wäre fachlich sicherlich wünschenswert, aber aufgrund der bestehenden Ressourcenausstattung der Wissenschaftsministerien der Länder wohl auch perspektivisch kaum leistbar. Realistischer, wenn auch sicherlich nicht einfach zu erreichen, dürfte es sein, die strategische Dimension der Hochschulentwicklungsplanung als Querschnittsaufgabe in den Wissenschaftsministerien der Länder zu verankern und hierbei kontinuierlich Datenauswertungen im Sinne eines Hochschulmonitorings zu berücksichtigen. Hierzu wäre es allerdings erforderlich, zunehmend wirtschafts- und sozialwissenschaftlich qualifiziertes Personal für die Berufstätigkeit in einem Landesministerium zu gewinnen. Flankierend hierzu könnte die dauerhafte Einrichtung eines Expertengremiums analog zu den auf Bundesebene bestehenden Sachverständigenräten erfolgen, um die

Ministerien bei der Entwicklung, vor allem der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer Entwicklungsstrategie zu unterstützen.

Literatur

Berthold, Christian / Hener, Yorck / von Stuckrad, Thimo (2008): Demografische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Sachsen. Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. CHE-Arbeitspapier Nr. 104, März 2008, Gütersloh.

Bornmann, Lutz (2004): Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer-Review, Münster.

Expertengruppe Sächsisches Hochschulrating (2009): Herausforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung der sächsischen Hochschullandschaft bis 2020. Sächsisches Hochschulrating 2008, Bericht im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, unveröffentlichter Evaluationsbericht, Dresden.

Grundig, Beate / Pohl, Carsten (2007): Demografischer Wandel in Ostdeutschland: Fluch oder Segen für den Arbeitsmarkt?, Ifo Dresden berichtet, Nr. 3/2007, Dresden.

Heinze, Rolf G. (2009): Rückkehr des Staates? Politische Handlungsmöglichkeiten in unsicheren Zeiten, Wiesbaden.

Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung, Wiesbaden.

Hornbostel, Stefan (2010): (Forschungs-) Evaluation, in: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik Wiesbaden, S. 293–309.

Lange, Rainer (2010): Benchmarking, Rankings und Ratings, in: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 323–334.

Lemke, Uwe (2011): Hochschulpläne rütteln Politiker wach. Hochschulstandort Mittweida soll gestärkt werden, in: Chemnitzer Freie Presse, Lokalausgabe Mittweida vom 8. Juni 2011, S. 9.

Lenz, Karl u. a. (2007): Hochschulen im demografischen Wandel. Die Lage in Sachsen. Bericht im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, Dresden.

Lotze, Maria (2011): Was passiert mit der Hochschule in Roßwein?, in: Sächsische Zeitung, Lokalausgabe Döbeln, vom 14. Mai 2011, S. 21.

Lüthje, Jürgen (2010): Aktivierendes Wissenschaftsmanagement, in: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 262–279.

Matthies, Hildegard / Simon, Dagmar / Knie, Andreas (2008): „Gefühlte“ Exzellenz – Implizite Kriterien der Bewertung von Wissenschaft als Dilemma der Wissenschaftspolitik, in: Matthies, Hildegard / Simon, Dagmar (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobach-

tion. Effekte und Defekte von Evaluationen, Leviathan Sonderheft Nr. 24, Wiesbaden, S. 331–343.

Möckel, Gerd (2011): Hochschule: Pläne für geordnetes Aus. Bildungsinstitut hat Vorstellungen zur Abschaffung des Standorts Reichenbach, in: Chemnitzer Freie Presse, Lokalausgabe Reichenbach, vom 13. Juli 2011, S. 9.

Müller, Ulrich u. a. (2010): „Was macht eigentlich ... das Ministerium?“ Überlegungen zu Wissenschaftsministerien von morgen, CHE-Arbeitspapier Nr. 132, Gütersloh.

Neidhardt, Friedhelm (2010): Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review, in: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 280–292.

Pasternack, Peer (2003): Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen, in: Die Hochschule, Nr. 1/2003, S. 136–159.

Pfeil, Ingolf (2011): Entwicklungsplan: Vorgaben für HTW und TU Dresden / Reichenbach und Roßwein vor der Schließung, in: Dresdner Neueste Nachrichten vom 12. Mai 2011, S. 1.

Ragnitz, Joachim u. a. (2007): Die demografische Entwicklung in Ostdeutschland. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, Dresden.

Riese, Karina (2007): Kriterien zur Ressourcensteuerung an Hochschulen, Wiesbaden.

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK, 2011). Der Sächsische Hochschulentwicklungsplan bis 2020. Leitlinien und Instrumente für eine zukunftsfähige Entwicklung der sächsischen Hochschullandschaft, Dresden.

Sächsischer Landtag (2008). Antwort der Sächsischen Staatsregierung auf die Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen im Sächsischen Landtag „Hochschulen in der demografischen Entwicklung“, Drs. 4/10319/2 vom 17.03.2008, Dresden.

Salais, Robert (2008): Evaluation und Politik: Auf der Suche nach guten Indikatoren für die Forschung, in: Matthies, Hildegard / Simon, Dagmar: Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen, Leviathan Sonderheft Nr. 24, Wiesbaden, S. 193–212.

Schön, Stephan (2011): Der Freistaat gibt zwei Hochschulstandorte auf, in: Sächsische Zeitung, Lokalausgabe Dresden, vom 12. Mai 2011, S. 8.

Siefken, Sven T. (2007): Expertenkommissionen im politischen Prozess. Eine Bilanz zur rot-grünen Bundesregierung 1998–2005, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007a): Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2006/2007, Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007b): Personal an Hochschulen 2006, Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007c): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2006, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden.

Wolter, Andrä (2007): From the Academic Republic to the Managerial University – Towards a New Model of Governance in German Higher Education, in: *University Studies* 35, S. 111–132.

Zechlin, Lothar (2007): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie, in: *Die Hochschule*, Nr. 1/2007, S. 115–131.

Zenker, Thomas (2011): Hochschule soll Bau-Fakultät schließen, in: *Sächsische Zeitung*, Lokalausgabe Zittau, vom 24. Mai 2011, S. 13.

Ziegele, Frank (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24. Jahrgang, Heft 3, S. 106–121.

Anschriften der Verfasser:

Ulf Banscherus
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: ulf.banscherus@hu-berlin.de

Mirjam Reiß
Technische Universität Dresden
Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung
01062 Dresden
E-Mail: mirjam.reiss@kfbh.de

Ulf Banscherus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Er war zwischen November 2007 und August 2009 als Projektmitarbeiter im Bereich Hochschulentwicklungsplanung für das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst tätig.

Mirjam Reiß ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sächsischen Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der Technischen Universität Dresden. Sie war zwischen Juni 2008 und Februar 2010 als Projektmitarbeiterin im Bereich Hochschulentwicklungsplanung für das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst tätig.

Dill, David D.; Beerkens, Maarja (Hrsg.): Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments. Higher Education Dynamics Bd. 30, ISBN 978-90-481-3753-4, 345 Seiten

Der Hochschulbereich hat in den letzten zehn bis 15 Jahren einen tiefgreifenden Wandlungsprozess durchlaufen. Im Zuge dieser Neuordnungen kommt der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen eine zentrale Aufgabe zu. Dieser Sammelband präsentiert 14 unterschiedliche Ansätze externer Qualitätssicherung im Hochschulbereich aus acht Ländern (UK, USA, Australien, Hong Kong, Deutschland, Dänemark, Spanien, Brasilien) und fasst damit die Ergebnisse des Forschungsprojekts "Public Policy for Academic Quality Research Program (PPAQ)" zusammen. Die Autoren sind anerkannte Experten in diesem Politik- und Forschungsfeld, unter ihnen neben den Herausgebern Peter T. Ewell, Elaine El-Khawas, Bjørn Stensaker und William F. Massy. Sie stellen die Ansätze und Ziele der nationalen Qualitätsmanagementsysteme vor und gehen auf Probleme bei der Implementierung sowie Wirkungen ein. In einem Abschlusskapitel fassen die Herausgeber die Erfahrungen zusammen und arbeiten die notwendigen Rahmenbedingungen für die Sicherung akademischer Standards im Universitätsbereich heraus.

Hesse, Joachim Jens: Die Internationalisierung der Wissenschaftspolitik: Nationale Wissenschaftssysteme im Vergleich. Berlin: Duncker & Humblot, 2011, ISBN 978-3-428-13672-8, 571 Seiten

Die Internationalisierung der Wissenschafts- und Technologiepolitik bestimmt zunehmend die politische Agenda in Deutschland wie auch in anderen Industrie- und Schwellenländern. Vor dem Hintergrund der „Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung“ hat das Internationale Institut für Staats- und Europawissenschaften (ISE) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Untersuchung zur Internationalisierung der Wissenschaftspolitik durchgeführt. Im Rahmen eines Vergleichs nationaler Wissenschaftssysteme wird der Frage nachgegangen, inwieweit die notwendigen Voraussetzungen für eine verstärkte Internationalisierung der Wissenschaftspolitik auch in anderen Staaten gegeben sind. Die Studie beinhaltet sieben Länderberichte (Finnland, Großbritannien, USA, Japan, Singapur, Volksrepublik China und Indien), in deren Mittelpunkt die Rahmenbedingungen, Institutionen und Akteure der nationalen Wissenschaftspolitiken sowie ihre Ansätze, Ziele und Ergebnisse stehen. Die empirischen Erkenntnisse der Länderstudien stützen sich neben einer reichhaltigen Materialsammlung auf eine Vielzahl von Interviews mit Vertretern der politischen Führung sowie der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Eliten der Vergleichsländer. Die zum Schluss formu-

lierten Leitsätze zeigen Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die Gestaltung der Wissenschaftspolitik auf nationaler und internationaler Ebene auf. Das reichhaltige Informationsmaterial wird durch ein Glossar, eine Auswahl wichtiger Indikatoren sowie ein ausdifferenziertes Material- und ein nach Sachgruppen gegliedertes Literaturverzeichnis erschlossen.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz, Hans-Dieter Daniel: Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen – Ergebnisse einer Meta-Evaluation an der ETH Zürich

Anett Löscher: Qualitätssicherung in Großbritannien durch die Quality Assurance Agency – Ein Überblick

Silke Gülker: Wissenschaft aus Kalkül? Wissenschaftsinterne Antizipation von Wettbewerbsmechanismen im Rahmen von Evaluationsverfahren

Ulf Banscheraus, Mirjam Reiß: Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht