

**SONDERDRUCK AUS**

Anton Egger / Oskar Grün / Reinhard Moser (Hrsg.)

# Managementinstrumente und -konzepte

Entstehung, Verbreitung und Bedeutung  
für die Betriebswirtschaftslehre

1999

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

---

## **Evaluation betriebswirtschaftlicher Studiengänge**

### **Instrument zur Rechenschaftslegung, Mittelverteilung oder Qualitätssicherung**

Detlef Müller-Böling\*

- 1. Evaluation – Mode oder Notwendigkeit?**
- 2. Drei Paradigmenwechsel**
  - 2.1. Qualitätssicherung  
*Exkurs: Dimensionen von „Qualität“*
  - 2.2. Rechenschaftspflicht
  - 2.3. Mittelverteilung
- 3. Evaluationsverfahren: Versuch einer Klassifizierung**
  - 3.1. Funktionen
  - 3.2. Methoden: quantitativ vs. qualitativ
  - 3.3. Typen: Output- vs. Prozeßorientierung
  - 3.4. „Gutachter“ bei Evaluationen
- 4. Evaluationen in Deutschland: Verfahren, Probleme, Ergebnisse**
  - 4.1. Begutachtung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)
  - 4.2. Lehrberichte als Form der Selbstevaluation
  - 4.3. Selbstbericht und Peer Review nach dem niederländischen Modell
  - 4.4. Befragungen von Studierenden und Absolventen
  - 4.5. Bibliometrische Messungen
  - 4.6. Rankings
  - 4.7. Benchmarking
  - 4.8. Gutachten von Beratern
  - 4.9. Modelle zur Mittelverteilung
- 5. Evaluationsverfahren, Adressaten und Funktionen**
- 6. Literatur**

---

\* Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Universität Dortmund, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Empirische Sozialforschung, D-44 121 Dortmund.  
CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Carl-Bertelsmann-Str.256, D-33 111 Gütersloh.

## 1. Evaluation – Mode oder Notwendigkeit?

Qualitätssicherung ist „in“, und Evaluation ist sogar zu *dem* Modewort der hochschulpolitischen Entwicklung geworden. Vor einigen Jahren in Deutschland im Zusammenhang mit Hochschulen noch völlig ungebräuchlich, wurde es vor allem im Zuge der deutschen Einigung und der damit verbundenen, vom Wissenschaftsrat durchgeführten Umstrukturierung des Hochschulbereichs und der Wissenschaftslandschaft der Neuen Länder zu einem zentralen Begriff der Hochschulpolitik. Heutzutage scheint sich aber mit dem Begriff „Evaluation“ für viele die Lösung aller Probleme des tertiären Bildungsbereichs zu verbinden. Nur so ist zu erklären, warum häufig recht diffuse Vorstellungen darüber bestehen, was Evaluationen leisten und welche Zielsetzungen sie verfolgen können. Zudem wird nicht selten übersehen, daß die Begutachtung und die Bewertung in Hochschulen kein unbekannter Vorgang ist.

Evaluation ist somit nichts grundsätzlich Neues. Neu ist aber, daß unter diesen Sammelbegriff eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen fällt, mit denen die „scientific community“, die Studierenden, die interessierte Öffentlichkeit oder die Politik auf veränderte Umweltbedingungen zu reagieren versuchen. Auffallend ist dabei, daß in diesem Zusammenhang drei Erwartungen oder Forderungen eine große Rolle spielen, die letztlich einen Paradigmenwechsel in drei wesentlichen Bereichen des Hochschulsystems widerspiegeln:

- Hochschulen müssen ein deutlicheres Qualitätsbewußtsein entwickeln,
- Hochschulen sind in einem stärkeren Maße als bislang gegenüber der Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig und
- Hochschulen sind nach Leistung zu finanzieren.

**Qualitätssicherung, Rechenschaftspflichtigkeit und Mittelverteilung** sind somit die mit Evaluation verbundenen neuen Anforderungen oder Erwartungen, die in ihren zentralen Veränderungen jeweils einen Paradigmenwechsel symbolisieren und im folgenden kurz nachgezeichnet werden sollen.

## 2. Drei Paradigmenwechsel

### 2.1. Qualitätssicherung

Es wäre verfehlt zu glauben, Hochschulen hätten bislang keine Qualitätssicherung betrieben. Mehr oder weniger informelle Verhaltensnormen, gemeinsame Wertevorstellungen, eine akademische Kultur des intellektuellen Austauschs oder das für Wissenschaftler leitende Kriterium der Exzellenz sind akzeptierte und praktizierte Elemente der Qualitätssicherung innerhalb der „scientific community“, denen komplementäre

Instrumente der staatlichen Hochschulsteuerung gegenüberstehen. Verschiedene Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte haben jedoch dazu geführt, daß nach neuen Formen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich gesucht werden muß.

Das wichtigste Instrument der bisherigen Qualitätssicherung ist die Berufung. Hierbei handelt es sich – wie bei den übrigen bisherigen Steuerungsinstrumenten – im wesentlichen um Formen einer ex-ante Steuerung (vgl. Müller-Böling 1995b), d.h. durch vorher ergriffene Maßnahmen wird späteres Handeln und Wirken vorherbestimmt. Dies geschieht häufig im Rahmen von Festlegungen über einen Zeitraum von mehr als 25 Jahren, so etwa bei Berufungen, die die Qualität eines Lehrstuhls oder Arbeitsbereichs über Jahre hinweg bestimmen. Ex-ante, d.h. vor Arbeitsbeginn wird die Qualität geprüft, anschließend bestehen keinerlei Eingriffsmöglichkeiten mehr.

Dieses Prinzip ist auch leitend für die Mittelzuteilungen, wobei der Staat durch detaillierte Haushaltsvorgaben versucht, auf die Qualität steuernd einzuwirken. Gleiches gilt für die Genehmigung von Verfahren innerhalb der Hochschule in Form von festgelegten Ordnungen (z.B. die Genehmigung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen etc.). Auch hier versucht der Staat Einfluß zu nehmen auf zukünftiges Handeln der Hochschulangehörigen.

Das Prinzip der ex-ante-Steuerung ist kennzeichnend für die kontinental-europäischen Staaten und hat unbestreitbare Vorteile und Erfolge in der Vergangenheit erzielt. Es sichert

- eine große Homogenität in der Qualität, ohne allerdings zwingend hohe Qualität zu garantieren,
- eine große individuelle Freiheit derjenigen, die berufen sind,
- eine Finanzverantwortung des Staates im Hinblick auf die Alimentierung der Hochschulen.

Die Nachteile dieses Systems bestehen in

- *der hohen Inflexibilität:*  
Bis Prüfungsordnungen entsprechend neuen gesellschaftlichen Anforderungen oder einem europäischen Wettbewerb geändert werden, vergehen Jahre;
- *einem individuellen Freiheitsmißbrauch:*  
Dabei handelt es sich weniger um tatsächliche Rechtsbrüche, etwa durch die Mißachtung von Lehrdeputaten oder durch zu geringe Anwesenheit. Der Mißbrauch besteht vielmehr in der fachlichen Spezialisierung und Nischenpolitik von Lehrenden, so daß Lernende nicht mehr umfassend (aus)gebildet werden (akademischer Individualismus);



- *der finanziellen Abhängigkeit vom Staat:*

Sofern der Staat seiner Finanzverantwortung nicht mehr nachkommen kann oder will, entsteht eine Unterfinanzierung, die das Alimentationsprinzip aushöhlt.

Die frühere ex-ante-Steuerung basiert auf Haushaltsvorgaben, gesetzlichen Vorschriften über die Organisationsstruktur, Genehmigungsvorbehalten hinsichtlich Fachbereichen, Studiengängen und Berufungen. Der Staat hat versucht, durch Fixierung wesentlicher Rahmenbedingungen im vorhinein Qualität zu sichern. In einer stabilen Umwelt mit ausreichenden finanziellen Ressourcen hat sich dieses Verfahren durchaus bewährt. Bei instabilen Umweltverhältnissen (veränderte Anforderungen der Gesellschaft an die Ausbildungsinhalte, explodierendes Wachstum der Bildungsnachfrage) und stagnierenden oder zurückgehenden Ressourcen erweist sich dieses Steuerungsverfahren als nicht mehr erfolgreich.

Die ex-ante-Steuerung reicht nicht mehr aus, weil

- die Festlegungen bei Berufungen über einen Zeitraum von 25 Jahren den Erfordernissen der rasanten Umweltentwicklung nicht mehr gerecht werden und darüber hinaus unterschiedliche Leistungsstufen im Verlauf eines Wissenschaftlerlebens bestehen,
- die Abstimmungsprozesse zur Koordinierung der Homogenität zu langsam gehen und
- der Staat seiner Finanzverantwortung nicht mehr in ausreichendem Maß gerecht wird.

Dies ist der Grund, warum weltweit eine Tendenz zur ex-post-Steuerung der Qualität eingesetzt hat, die an den Ergebnissen, an den Leistungen der Hochschulen ansetzt und danach Belohnungen oder Bestrafungen verteilt mittels beruflichem Aufstieg, Mittelzuweisungen oder -kürzungen sowie Ansehensgewinn oder -verlust.

Eine weitere grundlegende Veränderungsnotwendigkeit ergibt sich aus einem anderen Wissenschaftsverständnis heraus. Peer Reviews als tragende Säule der Qualitätssicherung in der Forschung ist dann sinnvoll, wenn Forschung im wesentlichen disziplinär orientiert und organisiert ist (im folgenden: Gibbons et al. 1994). Gegenstand der Begutachtung sind in diesem Fall die individuellen Beiträge von Wissenschaftlern zur Weiterentwicklung des Forschungs- und Kenntnisstandes innerhalb ihrer Disziplin. Dabei erfüllen Peer Reviews sowohl kognitive als auch soziale Funktionen: Zum einen entscheiden Peers darüber, welche Probleme und Fragestellungen als relevant und welche Methoden als zielführend gelten; zum anderen sind sie es, die beurteilen, wer über die entsprechenden Qualifikationen und Erfahrungen verfügt, um die jeweiligen Fragen und Forschungsprobleme angehen zu können oder zu dürfen. In primär nach Dis-

ziplinen organisierten Forschungsstrukturen haben Peer Reviews die Funktion, die richtigen Leute auf die zur Weiterentwicklung von Disziplinen als richtig erkannten Fragestellungen anzusetzen, wobei die zu bearbeitenden Probleme die intellektuellen Interessen und Vorlieben der jeweiligen Disziplin und ihrer maßgeblichen Vertreter widerspiegeln.

Wenn es aber stimmt – und dafür gibt es durchaus gewichtige Anzeichen –, daß ein neuer „Modus 2“ der Forschungspraxis sich durchzusetzen beginnt (Gibbons et al. 1994), in dem Forschung nicht länger der Logik einzelner Disziplinen folgt, sondern immer häufiger in Anwendungskontexten und temporären, trans-disziplinären Netzwerken stattfindet, dann kann Qualitätssicherung nicht mehr ausschließlich auf der Basis von (in der Regel disziplinenorientierten) Peer Reviews betrieben werden. Darüber hinaus hat in den vergangenen Jahren eine Diversifizierung der Formen und Instrumente der Forschungsförderung und -praxis stattgefunden. Nationale und/oder europäische Schwerpunktprogramme mit einer deutlicher formulierten Erwartung hinsichtlich der Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten von Forschungsergebnissen haben ebenso an Bedeutung zugenommen wie Forschungsk Kooperationen im Rahmen von Public-Private Partnerships über institutionelle und sektorale Grenzen hinweg. Gerade in diesen Formen der Kooperation wird deutlich, daß der Umsetzungsprozeß von Ergebnissen aus der Grundlagenforschung in den Anwendungsbereich immer weniger dem traditionellen linearen Muster folgt, sondern der Anwendungsbezug in wachsendem Maße bereits der Definition von Forschungsvorhaben zugrunde liegt.

Zusätzliche Kriterien und veränderte Verfahren zur Qualitätssicherung sind daher erforderlich, um verschiedenen Interessen, Ansprüchen und Erwartungen auch *außerhalb* einer Disziplin und *außerhalb* der Hochschulen als Institutionen der (Grundlagen-)Forschung hinreichend Rechnung zu tragen. Dann bestimmt sich auch Qualität nicht mehr ausschließlich durch disziplinäre Interessen und Fragestellungen. Vielmehr gewinnen bislang wenig berücksichtigte Aspekte wie die Wettbewerbsfähigkeit von Forschung, das Verhältnis zwischen dem betriebenen (finanziellen) Aufwand und den erzielten bzw. zu erwartenden Ergebnissen ebenso an Bedeutung wie die Verantwortung und Rechenschaftspflichtigkeit von Forschung gegenüber ihrem weiteren gesellschaftlichen Umfeld. Rein forschungs- und disziplinenimmanente Kriterien reichen zur Ermittlung dessen, was unter „guter“ Wissenschaft und „guter“ Forschung zu verstehen ist, nicht mehr aus. Und Qualitätssicherung wird zu einem viel schwierigeren und komplexeren Unterfangen, das unter Berücksichtigung multidimensionaler Perspektiven betrieben werden muß.

### **Exkurs: Dimensionen von „Qualität“**

Bereits in den Wirtschaftswissenschaften, bei der Qualität von Produkten, tun wir uns sehr schwer, eindeutig zu definieren, was Qualität ist (Müller-Böling 1993).

Da gibt es den *produktbezogenen* Ansatz, der Qualität als physikalische Eigenschaft definiert. Die Qualität eines Schmuckstücks bestimmt sich nach seinem Goldgehalt, die Qualität eines Whiskys nach seiner Lagerzeit.

Der *anwenderbezogene* Ansatz dagegen basiert auf den individuellen Präferenzen des Kunden. Die Qualität wird durch seine Gebrauchstauglichkeit bestimmt. Bei optimaler Bedürfnisbefriedigung ist größtmögliche Qualität erreicht, so daß ein millionenfach verkaufter McDonalds-Hamburger nach diesem Ansatz qualitätsmäßig weitaus höher einzustufen ist als Mutters hausgemachte Frikadelle. Das 50mal ausgeliehene Buch hat dann eine höhere Qualität als das einmal ausgeliehene. Die Nutzenpräferenzen sind entscheidend.

Der *fertigungsbezogene* Ansatz geht von der Herstellung aus und legt Standards fest, die bei Einhaltung Qualität signalisieren. Dabei ist das Ziel in erster Linie Funktionsfähigkeit, so daß eine Schweizer Präzisionsuhr die gleiche Qualität aufweist wie ein No-Name-Produkt aus Hongkong. Alle Bücher, die nicht auseinanderfallen, haben die gleiche Qualität.

Der *wertbezogene* Ansatz definiert Qualität über die Kosten bzw. über den Preis. Je teurer, desto hochwertiger in der Qualität.

Letztlich der *transzendente* Ansatz, der Qualität zeitlos und ganzheitlich sieht. Qualität ist das Formvollendete, Absolute und wird zwangsläufig von jedem Individuum anders gesehen. Von daher läßt sie sich weder eindeutig definieren noch messen.

Wenn man sich diese Definitionsversuche anschaut, dann ist man spontan geneigt, lediglich den transzendenten Ansatz als für die Wissenschaft angemessen anzusehen. Wissenschaft ist etwas Absolutes, ein Ideal, nicht meßbar, nur von wenigen überprüfbar.

Aber eine Übertragung auf Hochschulen ist möglich.

Der *produktbezogene* Ansatz: Welche Eigenschaften haben Hochschulleistungen? Wir kennen unterschiedliche Programme in der Lehre, wir sprechen von Lehrinhalten unterschiedlicher Qualität (erst einmal ohne Wertung). Ebenso in der Forschung: Grundlagen- oder anwendungsorientierte Forschung besitzen andere Eigenschaften, sie sind von unterschiedlicher Qualität.

Der *anwenderbezogene* Ansatz: Befriedigung von Bedürfnissen, die sich an der Nachfrage orientiert. Die Ergebnisse eines Forschers werden stärker nachgefragt als die von anderen, etwa von Unternehmen oder Schulen oder in Form von Vorträgen. Sie sind insofern zumindest von anderer Qualität. Und wer kennt ihn nicht, den mitreißenden Hochschullehrer, dessen Vorlesungen bis zum letzten Tag des Semesters voll sind, während sich bei anderen nur noch ein armes Häuflein Verirrter im Riesenhörsaal verteilt.

Der *fertigungsbezogene* Ansatz: Erscheint am schwierigsten, wiewohl er uns eigentlich am vertrautesten ist. Selbstverständlich halten wir Standards wissenschaftlichen Arbeitens ein. Wir zitieren – manche auch nicht – fremdes Gedankengut in unseren Aufsätzen und Büchern. Wir veröffentlichen unsere Experimente, detailliert und nachvollziehbar.

Der *wertbezogene* Ansatz: Fortschritte in der Photovoltaik, von australischen Wissenschaftlern berichtet, macht Sonnenenergie-Strom konkurrenzfähig mit Kohle-Strom oder die Erfindung des Impfstoffs gegen Polio, wertvoll für die Menschheit.

Qualität ist damit mehrdimensional zu greifen. Ihre Bestimmung ist gerade auch im wissenschaftlichen Bereich kein trivialer Prozeß, ihre Sicherung nicht mit einem Instrument zu bewerkstelligen.

## 2.2. Rechenschaftspflicht

Qualitätssicherung ist somit keine einfache und eindeutige Angelegenheit. Nicht anders verhält es sich aber mit der Rechenschaftspflicht, die eingangs als zweite wichtige Funktion von Evaluationen identifiziert wurde. Hierzu schrieb der *Economist* am 8. Januar 1994:

„Vor dreißig Jahren waren die Universitäten unbestreitbar die am meisten verhätschelten Institutionen der Welt. Nun sind die Universitäten überall in der Defensive. Es besteht kein Vertrauen mehr seitens der Regierungen. Sie müssen sich Sorgen machen über zurückgehende Finanzmittel und den Verlust von Einfluß. Nicht mehr und nicht weniger als ein allgemeiner Pendelrückschlag gegen die akademische Welt ist auf dem Vormarsch.“

Während somit in früheren Jahren grundsätzlich angenommen wurde, das in die Hochschulen investierte Geld sei sinnvoll angelegt und die dort tätigen Wissenschaftler würden Gutes damit tun, ist dieses Vertrauen in die Hochschulen deutlich geschwunden. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein:

- Zum einen spielt sicherlich der Geldmangel in den öffentlichen Kassen eine wichtige Rolle.
- Zum anderen aber dürfte generell auch das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft zur Lösung der politischen, ökonomischen und ökologischen Probleme gesunken sein, nicht zuletzt auch wegen der vielfältigen Lösungen, die in der Regel für ein Problem angeboten werden.
- Und schließlich hat sich mit der Hochschulexpansion die Einbindung von Hochschulen in weitere soziale, politische, wirtschaftliche Zusammenhänge verstärkt, so daß die autonome, in sich abgeschlossene, nur nach ihren eigenen Kriterien und Werten funktionierende Gelehrtenrepublik einer zunehmend ge-

sellschaftlich rechenschaftspflichtigen Institution gewichen ist (Gibbons et. al 1994, S. 78–79).

Nun ist dies, wie das Zitat belegt, ein weltweites Problem. Insofern fragt die Gesellschaft bzw. der Staat nicht nur in Deutschland nach den nachweisbaren Relationen zwischen den in die Hochschulen fließenden (Finanz-)Mitteln einerseits und den damit erzielten Ergebnissen andererseits. Allerdings hat diese Diskussion in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern erst viel später begonnen (zur internationalen Entwicklung vgl. Müller-Böling 1995a, Richter 1996). Dies mag erklären, warum sich die Diskussion um Evaluation, Qualitätssicherung und Rechenschaftspflichtigkeit von Hochschulen hierzulande vielfach noch in einem Anfangs- und Versuchsstadium befindet.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen Forderung nach Rechenschaft wird jedoch auch die Hoffnung nach mehr Transparenz für individuelle Entscheidungen verbunden. Diese Entscheidungen können sich auf die Wahl des Studienortes durch Abiturienten, die Auswahl von Bewerbern durch die Wirtschaft oder aber auch auf die Mittelzuweisung an die Hochschule durch den Staat beziehen.

### **2.3. Mittelverteilung**

In Umkehrung des Wunsches zu wissen, was mit dem in die Hochschulen fließenden Geld geschieht (value for money), wird immer stärker gefordert, das Geld dahin fließen zu lassen, wo hochwertige Leistungen erzeugt werden. Die leistungsbezogene Finanzierung der Hochschulen ist ein grundlegender Paradigmenwechsel in der Steuerung der Hochschulen bzw. im Verhältnis Staat – Hochschule: Gerade auch in der Mittelzuweisung, die sich volumenmäßig am stärksten im Stellenhaushalt niederschlägt, ist die bisherige Steuerung eine ex-ante-Steuerung, die das Angebot an Studienplätzen bzw. Forschungskapazitäten festlegt, weitgehend ohne Berücksichtigung der Nachfrage. Eine volumen- und leistungsorientierte Finanzierung der Hochschulen setzt nunmehr an der Nachfrage und an den erbrachten Leistungen an und steuert die Hochschulen damit ex-post.

Eine derartige ex-post-Steuerung in der Mittelverteilung erfordert Evaluationen der Leistungen. Auch in diesem Bereich haben die deutschen Hochschulen (ebenso wie in der Schweiz und in Österreich) einen Nachholbedarf im Diskussionsstand und Erfahrungen mit praktikablen Modellen (zum internationalen Vergleich CHE & HIS 1997).

### 3. Evaluationsverfahren: Versuch einer Klassifizierung

#### 3.1. Funktionen

Nach dem bislang Ausgeführten ist festzuhalten: Evaluationen erfüllen grundsätzlich zwei Funktionen (vgl. auch Kieser u.a. 1996). Sie dienen einmal der

- Qualitätssicherung in den Hochschulen, verbunden mit dem Wunsch, Entscheidungen hinsichtlich der Sicherung der Qualität und der Strategie und Planung zu unterstützen, und zum anderen der
- Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft, verbunden mit dem Anspruch, Leistungstransparenz für unterschiedliche Zwecke (z.B. Auswahl einer Hochschule) herzustellen oder Finanzausstattung der Hochschulen nach Leistungen vorzunehmen.

Während Qualitätssicherung letztlich nach innen gerichtet ist, auf Entscheidungs- oder Organisationsentwicklungsprozesse innerhalb der Hochschulen, ist die Funktion der Rechenschaftspflicht nach außen gerichtet auf den Nachweis von Leistungen und auf die Kontrolle der Gesellschaft bzw. des Trägers der Hochschule.

Damit wird aber auch bereits hier offenkundig, daß für die unterschiedlichen Zwecke und Ziele mit den differenzierten Zielgruppen und Adressaten von Evaluationen nicht ein und dasselbe Verfahren der Evaluation geeignet erscheint. Im nachfolgenden will ich daher einige Klassifizierungen von Evaluationsverfahren vornehmen, bevor ich dann konkrete Verfahren vorstelle, wie sie in den letzten Jahren zum Einsatz gekommen sind.

#### 3.2. Methoden: quantitativ vs. qualitativ

In methodischer Hinsicht sind quantitativ und qualitativ orientierte Verfahren zu unterscheiden. Die **quantitative Methode** stützt sich auf Leistungsindikatoren (performance indicators) und versucht, über intersubjektiv überprüfbare Kennzahlen Aspekte des Inputs (Studentenzahlen), des Throughputs (Zwischenprüfungen, Dropout-Quote) und des Outputs (Absolventenzahlen, Studiensemester, Promotionen, Publikationen) statistisch zu erfassen.

Dabei sind insbesondere zwei Probleme zu berücksichtigen, die in der empirischen Forschung unter den Begriffen der Validität und der Reliabilität diskutiert werden. Welcher erfaßbare Indikator kann Leistung repräsentieren? Dies ist eine Frage der Validität. Weitestgehend akzeptiert sind hier beispielsweise Drittmittel, zumindest soweit sie aufgrund von Bewertungsverfahren verteilt werden. Ein Problem der zuverlässigen Messung dieses Indikators ist dann, welche Drittmittel sollen von wem in Deutschland wie erhoben werden. Dabei handelt es sich um die Frage der Reliabilität der Messung.

Hier gibt es – wie das Pilotprojekt „Profilbildung“ der Hochschulrektorenkonferenz gezeigt hat (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1993 und 1994) – große Erhebungsunterschiede, die erst vereinheitlicht werden müssen, bevor diese Daten belastbar sind. Selbstverständlich ist, daß diese Zahlen dann nur Fach-zu-Fach verglichen werden können.

Dagegen werden bei **qualitativen Bewertungen**, die in der Regel über Peer Reviews erfolgen, die von der akademischen Gemeinschaft entwickelten und akzeptierten Leistungsstandards in einem letztlich subjektiven Bewertungsprozeß zur Beurteilung der Ausbildungssituation, der Qualität der Lehr- und Lernprozesse oder der Forschungsergebnisse herangezogen. Allerdings kommen auch die Peers ohne gesicherte quantitative Datengrundlage nicht aus. Umgekehrt ergeben die Leistungskennzahlen ohne eine qualitative Interpretation ebensowenig (höheren) Sinn. Ein Grundsatz muß daher sein, beide Verfahren aufeinander abgestimmt einzusetzen.

### 3.3. Typen: Output- vs. Prozeßorientierung

International zeigt sich, daß Evaluationen in zwei Extremen betrieben werden können:

- sehr detailliert, aufwendig und gerecht im Urteil, damit kosten- und zeitintensiv wie es augenblicklich in Großbritannien sowohl im Bereich der Forschung wie der Lehre geschieht (vgl. Clark 1995, Brooks 1995),
- sehr grob, ungenau und eher ungerecht, damit wenig kosten- und zeitintensiv wie es in Australien praktiziert wurde (vgl. Müller-Böling u.a. 1995).

Das erste Modell, das ich **Output-Evaluation** nennen möchte, weil es detailliert auf die Forschungs- und Lehrergebnisse abhebt, erfährt größere Widerstände bei den Beteiligten und dient in erster Linie der Rechenschaftspflicht. Damit ist sie dem Versuch der Manipulation durch die Begutachteten ausgesetzt, die verständlicherweise versuchen, sich im besten Licht darzustellen. Diese Versuchung wird verstärkt, wenn die Evaluation mit Mittelzuweisungen verbunden wird, wie es in England im Bereich der Forschung der Fall ist. Fragwürdig ist die Output-Evaluation im Hinblick auf die qualitätsverbessernden Wirkungen nicht zuletzt aufgrund der geringen Akzeptanz bei den Wissenschaftlern.

Das zweite Modell, das ich als **Prozeß-Evaluation** bezeichnen möchte, weil es auf die qualitätssichernden Maßnahmen und nicht auf die Qualität an sich abhebt, verzichtet auf eine detaillierte Analyse zugunsten einer häufigeren, auf die Veränderungen ausgerichteten Evaluation. Sie scheint zumindest in Australien sehr erfolgreich zu sein, da sie in Verbindung mit positiven Anreizen in Form von Mittelzuweisungen eine Vielzahl von Organisationsentwicklungsprozessen zur Qualitätsverbesserung in den Hochschulen bewirkt hat.



Es wird offensichtlich, daß man die Evaluationsverfahren sehr viel stärker im Hinblick auf die Zielsetzungen und auch die Kosten (vgl. Webler 1996) hinterfragen muß. Wenn es um Rechenschaft geht, ist bei der Komplexität des Gegenstandes eine aufwendige, detaillierte und genaue Evaluation notwendig. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn auch Mittel „gerecht“ verteilt werden sollen. Man muß dann aber auch in Kauf nehmen, daß dies nur mit erheblichem Aufwand und in der Folge mit Kosten verbunden ist.

Wenn es allerdings um die Veränderung im Sinne einer Qualitätsverbesserung sowie um den Anstoß von Maßnahmen zur Organisationsentwicklung innerhalb der Hochschule geht, reicht eine kostensparende grobe Analyse aus, die den Anstoß zu Veränderungsmaßnahmen gibt. Dabei kommt es auf die Validität der Ergebnisse weniger an. Dies gilt insbesondere dann, wenn keine Mittel verteilt oder gar gekürzt werden. Positive Anreize in Form von zusätzlichen (!) Mitteln können den Prozeß der Qualitätsverbesserung erheblich beschleunigen, wie sich am australischen Beispiel zeigt. Dies wäre auch innerhalb der Hochschulen realisierbar durch zusätzliche Mittelzuweisungen an Fachbereiche mit ausgeprägtem Qualitätsbewußtsein.

### **3.3. „Gutachter“ bei Evaluationen**

So unterschiedlich Evaluationen hinsichtlich ihrer Funktion, Methodik und Zielsetzung sein können, so unterschiedlich sind auch die möglichen „Gutachter,“ die eine Bewertung vornehmen. „Gutachter“ können – je nach „stakeholder“-Interesse – sein:

- Studierende,
- Absolventen,
- Arbeitsmarkt,
- Öffentlichkeit/Journalisten,
- Externe Wissenschaftler (Peers),
- Unternehmensberater,
- Wissenschaftsforscher.

Jede dieser Personengruppen ist in der Lage, jeweils aus unterschiedlicher Sicht einen Teil der Beurteilungsfelder sachkundig abzudecken. Insofern haben alle durchaus ihre Berechtigung für die unterschiedlichsten Bereiche und Zwecke.

## **4. Evaluationen in Deutschland: Verfahren, Probleme, Ergebnisse**

Nach diesen eher allgemeineren Überlegungen und Unterscheidungen möchte ich nunmehr auf konkrete Evaluationsmaßnahmen und -projekte aus der deutschen Hochschullandschaft eingehen (einen vollständigeren Überblick vermitteln Barz u.a. 1996),



um die unterschiedlichen Dimensionen, Zielsetzungen und Verfahren anhand konkreter Beispiele zu verdeutlichen.

#### **4.1. Begutachtung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)**

Evaluationen der DFG folgen dem Modell der „Peer Review“, wobei die Gutachter versuchen, sich im Vorhinein ein Bild von der Qualität eines Forschungsprojektes zu machen. Aufgrund dieser ex-ante-Bewertung erfolgt die Mittelzuteilung. Sofern überhaupt eine Ergebnisbewertung nach Beendigung des Projekts erfolgt, hat diese in der Regel keine Konsequenzen für das laufende Projekt, etwa durch Rückforderung bewilligter Mittel. Allerdings geht diese ex-post-Bewertung ein in eine gegebenenfalls neue ex-ante-Bewertung für ein weiteres Projekt.

Nun ist angesichts der eingangs skizzierten Veränderungen im Wissenschafts- und Forschungsbetrieb – aber auch angesichts der Belastung der Fachgutachter durch eine stetig steigende Zahl von Forschungsanträgen – die Frage durchaus berechtigt, wie es mit der Leistungsfähigkeit dieser Form des Peer-Review durch Fachgutachter steht und inwieweit künftig Modifikationen wünschenswert oder erforderlich wären – und zwar nicht zuletzt auch mit Blick auf das veränderte Verständnis „anwendungsorientierter“ Forschung. Zwar wurden von der DFG bereits erste Schritte hin zu einer stärkeren Berücksichtigung von Anwendungsaspekten vollzogen (z.B. Transferbereiche bei SFB's); dies dürfte aber wohl kaum ausreichen, wenn „Anwendung“ von Forschungsergebnissen nicht mehr als Ergebnis, sondern stärker als bislang als Voraussetzung für Forschungsvorhaben und deren Förderung angesehen und der inter-institutionelle Zusammenhang entsprechender Projekte deutlicher in Erscheinung treten wird.

Dies alles sind nun außerordentlich schwer zu beantwortende Fragen. Aber die Gefahr, daß durch Peer Reviews disziplinäre Strukturen und Forschungsansätze immer wieder reproduziert werden, innovative Ansätze, die jenseits von disziplinären Grenzen und in trans-disziplinären Kontexten entstehen, dagegen unberücksichtigt und ohne Förderung bleiben, ist nicht einfach von der Hand zu weisen. Zu fragen ist darüber hinaus aber auch, inwieweit die ausschließliche ex-ante-Qualitätssicherung durch Fachgutachter, durch ein kontinuierliches Audit und im Rahmen aufeinander abgestimmter externer Reviews und Evaluationen ergänzt werden müßte. Dafür spricht, daß inzwischen

- ganz erhebliche Summen z.T. über Jahre hinweg an Projekte und Forschungsstrukturen (z.B. SFB's) gebunden sind, was bei knappen Mitteln und möglicherweise rasch sich veränderten Forschungsprioritäten zu Engpässen in der Förderung führen kann;
- vor diesem Hintergrund eine einmalige ex-ante-Evaluation als alleiniges Element der Qualitätssicherung u.U. nicht mehr ausreicht; und schließlich

- der Druck zur Rechenschaftslegung über den Mitteleinsatz deutlich gestiegen ist.

Von der derzeit laufenden „System-“Evaluation der DFG (wie auch der MPG) durch eine hochkarätige, international besetzte Gutachterkommission sind Antworten auf diese nicht ganz einfachen Fragen zu erwarten.

#### 4.2. Lehrberichte als Form der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation ist das bisher tragende Steuerungsinstrument innerhalb der Hochschule. Die deutschen Hochschulen sind aufgebaut auf

- dem Kollegialitätsprinzip, gekoppelt mit Hierarchiefreiheit,
- der Selbstorganisation, einschließlich der Selbstkontrolle.

Diese Selbstkontrolle funktioniert bei einer auf gemeinsamen Wertvorstellungen und Qualitätsstandards beruhenden Organisationskultur zumindest auf der Ebene der Fachbereiche, ist aber angesichts des immensen Wachstums in den 60iger und 70iger Jahren verlorengegangen. Darüber hinaus ist diese Selbstkontrolle bei den Professoren durch die Gruppenuniversität mit ihren knappen Mehrheitsverhältnissen außer Kraft gesetzt worden, weil man sich im Zweifel auch um die schwarzen Schafe der Zukunft scharen mußte, um Abstimmungsniederlagen zu vermeiden.

Aus diesem Grund scheint eine Fremdkontrolle auch bei Selbstevaluation notwendig zu sein. Fremdkontrolle darf aber nicht verwechselt werden mit Fremdorganisation! Dies scheint jedoch häufig der Fall zu sein, wenn von staatlicher Seite aus Evaluationen verordnet werden. Dies gilt insbesondere für die Form der Evaluation im Rahmen von Lehrberichten.

Aus staatlicher Sicht sind Lehrberichte ein Versuch, von außen die Effizienz und Effektivität des Hochschulsystems mit einem aus dem Inneren der Hochschule herauskommenden Kontrollinstrument zu sichern. Sie sollen das instrumentelle Rückgrat der Evaluationsprojekte und anderer Aktivitäten zur Qualitätssicherung an den Hochschulen bilden. Von ihnen wird mehr Transparenz im Bereich des Lehr- und Studienbetriebs der Hochschulen, Fakultäten und Fächer erwartet. Ihr systemischer Ansatz soll das Blickfeld über die einzelne Lehrveranstaltung und deren Beurteilung hinaus auf Studienabschnitte, Studiengänge sowie Rahmenbedingungen der Ausbildung, von Studien- und Prüfungsordnungen bis hin zu Ressourcen und Lehrmanagement erweitern. Lehrberichte sollen außerdem über Maßnahmen zur Studienreform, Qualitätssicherung und -verbesserung sowie über Meinungen der Lehrenden und Studierenden zur Ausbildung informieren.

Es zeigt sich allerdings nicht nur bei diesem Instrumentarium, daß Transparenz allein keine kontrollierende Wirkung hat. Da die inhaltliche Zielsetzung der bisherigen Lehr-

berichte letztlich ebenso diffus ist wie ihr Adressatenkreis (Ministerium, Öffentlichkeit, zukünftige/jetzig Studierende?), ist ihre Wirkung äußerst begrenzt (vgl. Barz u.a. 1996). Darüber hinaus kann zuviel Information ebensoviel Intransparenz hervorrufen wie keine Information. Schließlich haben sich staatlich angeordnete Lehrberichte immer dem Verdacht zu erwehren, daß sie als Instrument der Mittelkürzung bzw. der Ressourcenumleitung und -umwidmung herangezogen werden, was sich direkt auf die Freimütigkeit auswirken kann, mit der die Berichterstattung seitens der Hochschulen und Fachbereiche wahrgenommen wird. Insofern sind Lehrberichte tatsächlich eher als ein Instrument der Selbstkontrolle eines Fachbereichs anzusehen, das, wenn die Selbstkontrolle denn funktioniert, auch eine positive Wirkung entfalten kann.

### **4.3. Selbstbericht und Peer Review nach dem niederländischen Modell**

Auf diesen Überlegungen aufbauend wird neben dem Selbstbericht auch in Deutschland immer häufiger die externe Begutachtung durch Peers adaptiert. Im wesentlichen orientieren sich alle Aktivitäten in Deutschland am niederländischen Modell, indem anhand eines vorher fixierten Fragenkatalogs Selbstberichte der Fachbereiche erstellt werden, die den externen Gutachtern als Grundlage für Fragen bei ihren Besuchen dienen, aus denen dann anschließend ein Fremdbericht erstellt wird.

Auch der Wissenschaftsrat (1996) hat – nach vorhergehender Methodenentwicklung in einem eigenen Pilotprojekt – dieses Grundmodell und als organisatorischen Rahmen dafür ein verteiltes System dezentraler Evaluationsverbände mehrerer Hochschulen empfohlen. Dies bedeutet, daß Evaluation auf der Autonomie der Hochschulen aufbauen muß und ein Instrument der Qualitätssicherung in ihrer Hand darstellen sollte.

Nun bringt dieses zweistufige Modell der Evaluation durchaus Probleme mit sich. Bei den Selbstberichten stellt sich heraus, daß die Fachbereiche einerseits erhebliche Schwierigkeiten haben, die erforderlichen Daten zu beschaffen und aufzubereiten. Andererseits fällt es ihnen außerordentlich schwer, fachbereichsbezogene Ziele zu formulieren. In der Regel kommt es im Verlauf des Verfahrens – häufig erstmals seit einer Vielzahl von Jahren – zu einer Zieldiskussion im Fachbereich, die oftmals auch nicht annähernd befriedigend abgeschlossen werden kann.

Bei den Fremdberichten stellt sich in erster Linie das Problem der Folgerungen oder Konsequenzen. Hierbei sind neben einem konstruktiven Aufgreifen kritischer Bewertungen alle Formen des Widerstandsverhaltens im Hochschulbereich vom "Aussitzen" über "Wissenschaftlichkeit anzweifeln" bis zur "Problemverlagerung mit Warteschleife" (vgl. Müller-Böling 1996b) erkennbar. Dem Problem des Versandens der Erkenntnisse von Evaluationen nach dem niederländischen Modell stellen sich explizit die Verfahrensvarianten im Nordverbund, das Modell der Universität Dortmund sowie das Verfahren, das vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung in Zusammenarbeit

mit der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Münster entwickelt und angewandt wurde.

- **Nordverbund**

In bewußter Absetzung von der staatlichen Seite hat sich ein Verbund norddeutscher Universitäten gebildet, der die Evaluationen staatsfern und autonom organisiert hat. Das Ziel der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock ist, durch die Entwicklung kommunikativer Strukturen zwischen den Vertretern eines Faches innerhalb der Universität und im Rahmen des Verbundes die Qualität zu sichern (vgl. Universität Oldenburg 1995). Das Instrument dazu ist eine Evaluation nach dem niederländischem Modell, verknüpft mit einer auswertenden Konferenz aller Beteiligten. Wesentliches Element ist die Freiwilligkeit sowohl der Universität wie der Fachbereiche (vgl. Lühje 1995a und 1995b, Fischer-Bluhm 1995).

Aus den Evaluationen im Nordverbund konnten zwei wichtige Erfahrungen zur Umsetzung der Gutachterempfehlungen gewonnen werden. Erstens erscheint es nützlich, eine auswertende Konferenz zusammen mit den Mitgliedern der Fachbereiche und den Peers durchzuführen, die auf Erfahrungsaustausch und Maßnahmen ausgerichtet ist. Zweitens muß von den Hochschulleitungen eine Verantwortung im Hinblick auf die Umsetzung der Empfehlungen übernommen werden, die bis hin zu schriftlichen Vereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und Fachbereichen geführt hat.

- **Zentrale Evaluationsagentur (ZEVA), Niedersachsen**

Ein etwas anderes Interesse verfolgt die Zentrale Evaluationsagentur im Land Niedersachsen. Ziel ihrer Bemühungen ist die Verbesserung der Transparenz im Hochschulbereich, indem auf der Basis der Abschlußberichte für die interessierte Öffentlichkeit brauchbare Publikationen erstellt werden sollen. Dabei versteht sich die Agentur als Selbsthilfeeinrichtung der niedersächsischen Hochschulen; sie ist also von ihrem Selbstverständnis vorrangig den Hochschulen verpflichtet. Die Evaluationsziele sind primär auf Lehre und Studium gerichtet; die Evaluation verläuft auch hier in einem zweistufigen Verfahren (Selbstevaluation mit anschließender Peer Review). Im Unterschied zum Nordverbund sind die Evaluationsberichte zweigeteilt und umfassen eine Einschätzung des Faches in Niedersachsen und die Einschätzung des Faches an der Hochschule. Darüber hinaus enthalten die Abschlußberichte am Ende eine Einschätzung einzelner Fachbereiche und Standorte „in aggregierter Form“, was in der Summe einer Profilbeschreibung entspricht. In einem rollenden Verfahren will man in fünf bis sechs Jahren alle Fächer in Niedersachsen evaluiert haben (vgl. Evaluationsagentur Niedersachsen 1996).

- **Universität Dortmund**

Im Zuge der Einführung eines neuen Modells für die hochschulinterne Mittelverteilung, das auf quantitativen Leistungsparametern basierte (z.B. Drittmittelvolumen, Anzahl der Prüfungen) wurde an der Universität Dortmund nach einer Entsprechung für die qualitative Beurteilung gesucht. Ausgehend vom Akademischen Senat wurde daher ein Verfahren der Evaluation der Fachbereiche eingeführt, das ebenfalls das niederländische Verfahren mit Selbstbericht und Peer Review adaptiert, allerdings einige Besonderheiten aufweist.

1. Es handelt sich um ein rein internes Verfahren, das lediglich durch jeweils zwei externe Fach-Gutachter angereichert wird. Die übrigen drei Gutachter sind emeritierte Hochschullehrer der Universität Dortmund, die aufgrund ihrer internationalen Reputation und der im bisherigen akademischen Leben an der Universität Dortmund bewiesenen Objektivität und Unabhängigkeit ausgewählt wurden.
2. Im Gegensatz zu den meisten Verfahren in Deutschland werden Forschung, Lehre und die Organisation des Fachbereichs zusammen beurteilt. Alle übrigen Evaluationen nach dem niederländischen Modell in Deutschland konzentrieren sich auf die Bewertung der Lehre.
3. Da es sich um ein rein hochschulinternes Verfahren handelt, werden auch nur unterschiedliche Fachbereiche gleichzeitig bewertet, so daß keine Fachvergleiche hergestellt werden können.
4. Das gesamte Evaluationsverfahren wird begleitet von einer Arbeitsgruppe "Review-Verfahren", geleitet durch einen Prorektor, die einerseits den Ablauf metaevaluiert, zum anderen für die Schlußfolgerungen aus den Evaluationen zuständig ist. Damit soll gesichert werden, daß Erkenntnisse der Evaluation nicht versanden.

- **Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Münster**

Ähnliches ist mit dem Evaluationsvorhaben beabsichtigt, welches das CHE gemeinsam mit den Betriebswirten an der Universität Münster durchführt. Folgende Aspekte sind in diesem Projekt besonders hervorzuheben:

1. Dieses Projekt geht auf eine Initiative der „Betroffenen“ selbst zurück, d.h. die Evaluation kommt in diesem Falle gar nicht in den Verdacht einer Instrumentalisierung durch Dritte, die die Ergebnisse etwa zum Zweck der Mittelkürzung heranziehen könnten. Vielmehr liegt das Interesse an den Evaluationsergebnissen bei den Evaluierten selbst, die sich von einer Evaluation durch externe Gutachter nach vorhergehender Selbstevaluation – auch hier steht das niederländische Modell Pate – Hilfestellungen bei der Identifizierung von Stärken und Schwächen ihrer Fakultät in Forschung, Lehre und Organisation erwarten.

2. Evaluation ist in diesem Projekt ein wesentliches Element der Strategie- und Profilbildung der Fakultät, die sich im Vorfeld der Begutachtung intensiv über ihre künftige strategische Orientierung Gedanken machte und ein neues Leitbild – aufbauend auf bestimmten Kernkompetenzen und Erfolgspotentialen – entwickelte. Damit ist Evaluation zugleich wesentlicher Bestandteil eines umfassenderen Organisationsentwicklungsprozesses an der Fakultät selbst, und von den Befunden der externen Gutachtergruppe werden wichtige Hinweise auf wesentliche Bereiche erwartet, in denen künftig Maßnahmen zur Leistungsoptimierung ergriffen werden sollen.
3. Die beiden Komponenten Selbstevaluation und Peer Review werden ergänzt durch umfangreiche empirische Erhebungen bei wissenschaftlichen Mitarbeitern, Studierenden und Absolventen. Die Erhebungsergebnisse bilden einen integralen Bestandteil des Evaluationsdossiers, das den Gutachtern vorgelegt wird; sie dienen jedoch zugleich dem Fachbereich selbst als kritisches Korrektiv in bezug auf das bestehende Selbstbild und die aktuelle Leistungs- und Profileinschätzung.
4. In diesem Projekt ist die Hochschulleitung einbezogen – nicht als Kontrolleur der Fakultät, sondern als ihr Partner, mit dem auf der Grundlage der Befunde aus dem Evaluationsprozeß Zielvereinbarungen geschlossen werden sollen. Und da sich bei der Evaluation von Sekundärprozessen an der Fakultät (z.B. Prüfungsverwaltung) durchaus Schnittstellen zur Zentralen Verwaltung der Universität ergeben, ist zu erwarten, daß eventuell identifizierte Schwächen in diesem Bereich auch Anlaß zu Überlegungen auf seiten der Hochschulleitung geben werden, wie diese Schwächen behoben werden können.

Evaluation dient in diesem Falle somit der Organisationsentwicklung an der Fakultät und möglicherweise darüber hinaus. Dabei haben wir das Verfahren so angelegt, daß Strukturveränderungen bereits während des Evaluationsprozesses vorbereitet werden und eine Methodologie für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse entwickelt wird. Evaluation steht somit in einem engen Zusammenhang mit der Umsetzung der Befunde und wird zudem vom Veränderungswillen der Fakultät selbst getragen.

#### **4.4. Befragungen von Studierenden und Absolventen**

Befragungen werden isoliert oder auch in Zusammenhang mit dem Verfahren des Selbstberichts mit Peer Review oder auch bei den Rankings eingesetzt. Im wesentlichen konzentriert man sich auf zwei Zielgruppen:

- **Hörerbefragungen/Lehrveranstaltungskritiken**

Während in den Vereinigten Staaten Hörerbefragungen auch zur Dozentenbeurteilung durch den Dekan und damit zu Gehalts- und Karriereentwicklungen beitragen, dienen derartige Evaluationsinstrumente in Deutschland bisher allein der Optimierung der eigenen Lehre. Bis auf einige Ausnahmen an der TU Berlin (vgl. Preisser 1991), der Ruhr-Universität Bochum (vgl. Kromrey 1993) und der Universität Mannheim (vgl. Daniel 1995) sind sie durch die Dozenten selbst induziert und werden von diesen – als individuelles feed back – ausgewertet und interpretiert (dokumentiert in HIS 1992). Darüber hinaus werden an etlichen Fachbereichen von studentischer Seite Hochschul-lehrer beurteilt und gelegentlich negativ herausgestellt. Die Wirkungen derartiger studentischer Veranstaltungskritik sind durchaus zweifelhaft, auch wenn sie in Abhängigkeit von der individuellen Psyche des Hochschullehrers vielleicht hier und da zu Verhaltensänderungen führen.

- **Absolventenbefragungen**

Neben Studentenbefragungen werden gelegentlich auch Absolventenbefragungen durchgeführt (vgl. Müller-Böling 1985, Daniel 1995). Aus den rückblickenden Beurteilungen der Absolventen können durchaus Rückschlüsse auf die Arbeitsmarktorientierung der Ausbildung gezogen werden. Wie bei den Studentenbefragungen werden derartige Befragungen wohl häufiger durchgeführt als öffentlich bekannt ist. Die Schlußfolgerungen, die aus den Ergebnissen gezogen werden, sind jedoch über den jeweiligen Fachbereich hinaus weitgehend unbekannt. Generell kann aber gesagt werden, daß sowohl Hörerbefragungen als auch Absolventenbefragungen, wenn sie denn systematisch durchgeführt werden, wichtige Elemente eines Qualitätssicherungssystems darstellen können. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die Ergebnisse seitens der Betroffenen ernstgenommen werden und in Maßnahmen zur Veränderung und Verbesserung einmünden.

#### **4.5. Bibliometrische Messungen**

Ein Instrument der quantitativen Evaluation im Forschungsbereich stellen bibliometrische Messungen dar. Ihr Ziel ist es, wissenschaftliche Leistungen mit Hilfe von Anzahl und Niveau der Publikationen sowie dem internationalen Einfluß dieser Veröffentlichungen zu erfassen. Sofern die entsprechenden Indikatoren angemessen gehandhabt und wissenschaftlich aufbereitet werden (vgl. van Raan 1995), sind sie in der Lage, wesentliche Einschätzungen über den nationalen oder internationalen Stand der Forschung, insbesondere von Fachbereichen oder Instituten, zu geben. Allerdings ist ihre Anwendbarkeit von fächerspezifischen Publikationskulturen und Zitationspraktiken abhängig, was erklärt, warum etwa in den Geisteswissenschaften bibliometrische Messungen (noch) nicht eingesetzt werden. In Deutschland sind bisher lediglich na-



turwissenschaftliche Institute analysiert worden (vgl. Bild der Wissenschaft 1993 – 1994). Das gleiche gilt für die Schweiz (vgl. Schweizerischer Wissenschaftsrat 1992). Auch im Studienführer der Stiftung Warentest und des CHE (1998) wurden für die Chemie Publikationen pro Wissenschaftler sowie Zitationen pro Publikation auf der Basis des Science Citation Index ausgewiesen. Für die Wirtschaftswissenschaften haben wir auf die Wiedergabe entsprechender Daten verzichtet, da aufgrund der großen Heterogenität von Zeitschriften in den verschiedenen Spezialisierungsfächern und der mangelnden Aufbereitung gerade der deutschsprachigen Zeitschriften in den internationalen Datenbanken kein zuverlässiges Bild über die Publikationsaktivität und die Publikationswirkung erzielt werden konnte.

#### 4.6. Rankings

Einen sehr großen Einfluß auf die Evaluationsdebatte in Deutschland hatte zweifellos das erste „Spiegel“-Ranking (vgl. „Spiegel“ 1989) zur Attraktivität der deutschen Hochschulen aus der Sicht der Studierenden. Allerdings wurde dadurch weniger der Wettbewerb unter den Hochschulen angeregt, wie vielfach erhofft wurde. Vielmehr setzte ein Wettbewerb der Magazine ein, die eine Serie von verschiedenen Rankings veröffentlichten.

Die Publikationen brachten den Hochschulen zweierlei:

1. Eine heftige Methodendiskussion unter ihren Wissenschaftlern über die Machbarkeit von Rankings und
2. die erstaunte Erkenntnis, daß die Öffentlichkeit ihre Leistungen kritisch zu hinterfragen begann.

Das Problematische an den meisten der bisher durchgeführten Rankings ist allerdings, daß versucht wird, verschiedene Dimensionen von Qualität in eine einzige Gesamtnote zusammenzufassen, die dann die Qualität einer gesamten Hochschule oder einzelner Fachbereiche wiedergeben sollen. Qualität ist aber, wie eingangs erwähnt, mehrdimensional und zudem abhängig von der Perspektive und dem Interesse des jeweiligen Betrachters. *Die* beste Hochschule oder *den* besten Fachbereich kann es daher nicht geben, lediglich die beste Hochschule *für* ein bestimmtes Interesse, eine bestimmte Neigung oder einen bestimmten Bedarf.

Vor diesem Hintergrund will der „**Vergleichende Studienführer**,“ den das CHE gemeinsam mit der Stiftung Warentest erarbeitet und vor kurzem veröffentlicht hat (1998), eine differenzierte Gegenüberstellung von Studienmöglichkeiten und -bedingungen an unterschiedlichen Hochschulstandorten ermöglichen, zunächst für die Studienbereiche Chemie und Wirtschaftswissenschaften. Er ist gedacht als Orientierungshilfe bei der Wahl einer passenden Hochschule und enthält daher systematische Informationen über Studienfächer, Fachbereiche, Hochschulen und deren Standorte. Stu-



dienbedingungen und Lehrleistungen, einschließlich der für die Lehre relevanten Forschung werden in einem Vergleich nach verschiedenen Kriterien wissenschaftsgerecht abgebildet.

Mit den erwähnten Rankings hat dieser Studienführer nichts gemein. Vielmehr werden objektive Daten zur Studiensituation ebenso wie subjektive Einschätzungen analysiert und präsentiert. Ermittelt werden sie mit einer Vielzahl von Methoden: Von der Auswertung öffentlich zugänglicher Materialien bis zur Befragung von Studenten und Professoren oder der Erhebung von Daten direkt bei den Fachbereichen. An der Vorbereitung dieses Studienführers haben anerkannte Fachleute aus dem Hochschulbereich ebenso mitgewirkt wie die Fakultätentage oder die Fachgesellschaften der Chemie und Wirtschaftswissenschaften.

Aber auch die Expertise der Studierenden fließt mit in den Studienführer ein. In vielen Diskussionen mit Studierenden zeigte sich, daß ihr Informationsbedürfnis sehr differenziert ist. So werden unter anderem Breite und Tiefe des Lehrangebots, Spezialisierungsmöglichkeiten, Internationalisierung, Praxisbezug, Forschung, Ausstattung der Bibliothek, PC-Arbeitsplätze, Betreuung und Beratung berücksichtigt. Aber auch die Angebote des zuständigen Studentenwerks, die Lebenshaltungskosten und die Verkehrsanbindung sind naturgemäß Informationen, die aus der Sicht der Studierenden eine Rolle spielen und die wir daher in unserem Studienführer berücksichtigen.

Der Studienführer verfolgt jedoch auch noch weitergehende Ziele: Durch die vergleichende Darstellung von Studienangeboten und Studienbedingungen werden die Angebots- und Leistungstransparenz im Hochschulbereich verbessert. Diejenigen Fachbereiche und Studiengänge, die durch inhaltliche Schwerpunktbildung oder neue Wege der Studienorganisation ein besonderes Angebotsprofil herausgebildet haben, werden in ihrem Konzept bestärkt, andere Hochschulen gleichzeitig zur Profilbildung angeregt. Letztlich ergibt sich durch die vergleichende Darstellung ein umfangreiches Stärken- und Schwächenprofil jedes Fachbereichs, das zur internen Diskussion über Qualitätsverbesserungen genutzt werden kann.

#### **4.7. Benchmarking**

Der systematisch gegenübergestellte Vergleich von Strukturen oder Prozessen soll im Benchmarking zu Qualitätsverbesserungen oder Effizienzgewinnen führen. Seit 1996 besteht ein Benchmarking Club Technischer Universitäten, moderiert durch das CHE, in dem der strikt vertrauliche Austausch von Informationen zur Verbesserung der Entscheidungsqualität von Hochschulleitungen betrieben wird. Für einen ersten Zyklus wurden zwei Untersuchungsbereiche ausgewählt: interne Verteilungsverfahren für „Laufende Mittel für Forschung und Lehre“ und ein „Strukturdatenvergleich ausgewählter Fächer“. Durch die strikte Vertraulichkeit ist die Reliabilität der Daten ge-

währleistet. Der Vergleich zeigt den Hochschulen ihre Stärken und Schwächen auf und kann in hochschulinterne Entscheidungen umgesetzt werden, auch wenn nicht unbedingt ein „best practice“ ermittelt werden kann (vgl. DUZ-Special 1998).

#### **4.8. Gutachten von Beratern**

Evaluationen werden in erster Linie auf Lehre und Forschung bezogen. Notwendig ist es aber auch, die Managementprozesse der Hochschulen miteinzubeziehen, beispielsweise ihre Fähigkeit zur Entscheidungsfindung. Am Beispiel von Berufungen zeigt sich die Problematik, die keineswegs geringer ist als bei der Bewertung von Forschung und Lehre: Der Zeit-, Arbeits- und Gutachtenaufwand muß z.B. ins Verhältnis zur Qualität der Berufenen gesetzt werden. Ohne diesen hohen Anspruch zu erfüllen, haben sich Unternehmensberater insbesondere mit dem Aufbau und dem Ablauf von Hochschulverwaltungen beschäftigt, so in Nordrhein-Westfalen Mummert & Partner (1992) sowie Hayek (Ministerium für Forschung und Wissenschaft 1993) in Baden-Württemberg. Die Problematik derartiger Gutachten besteht darin, daß sie von staatlicher Seite jeweils unmittelbar zur Mittelkürzung genutzt werden. So hatte das Gutachten von Mummert & Partner etwa 200 Maßnahmenvorschläge unterbreitet, die zu einem großen Teil auf eine stärkere DV-Unterstützung hinausliefen. Bei Realisierung der Maßnahmen wurde im Gutachten ein Einsparungspotential von ca. 120 Stellen an den nordrhein-westfälischen Hochschulen vorausgesagt. Die staatliche Seite hat daraufhin 120 Stellen eingezogen, die Maßnahmen, die teilweise erhebliche Investitionen erfordern, wurden anschließend sehr behutsam angegangen.

In bewußter Absetzung davon hat das CHE Centrum für Hochschulentwicklung bei einer kürzlich abgeschlossenen Evaluation der Hochschulverwaltung von drei thüringischen Hochschulen (CHE & IWI 1998) einen grundlegend anderen Weg gewählt, der die Einbindung der Mitarbeiter bei der prozeßorientierten Analyse und Neugestaltung von Verwaltungsaufgaben im Bereich „Studium und Lehre“ sowie „Ressourcenbewirtschaftung“ in den Mittelpunkt stellte. Damit sollte bewirkt werden, daß bereits während der Evaluation Organisationsentwicklungsprozesse zur Qualitätsverbesserung in der Leistungserstellung eingeleitet werden.

#### **4.9. Modelle zur Mittelverteilung**

Letztendlich stellen die Modelle zur Mittelverteilung, die zwischenzeitlich in einigen Bundesländern eingeführt wurden bzw. werden, ebenfalls implizit über die verwendeten Leistungsindikatoren Evaluationen dar.

Als generelle Erkenntnisse eines Vergleichs inländischer und ausländischer Modelle (vgl. auch zum folgenden Müller-Böling 1997) lassen sich hinsichtlich des Evaluationsaspekts ableiten:

1. Umfassende Modelle der Mittelverteilung sind ein „Mehrkomponentencocktail“ mit einem Volumen-, einem Leistungs- und einem Innovationsteil. Dies gilt für alle betrachteten Modelle. Die Volumen- und Leistungskomponenten werden i.d.R. über formelgebundene Zuweisungen realisiert. Der Innovationsanteil hingegen impliziert zumeist diskretionäre Zuweisungen, da gezielte Innovationsanreize über rückwärtsgewandte Indikatormessungen nur schwer zu vermitteln sind. Unterschiede bestehen sowohl im Mischungsverhältnis des Cocktails als auch darin, daß die finanziell honorierten Aufgaben und Leistungen der Hochschulen ganz verschiedene Dinge beinhalten können. Letzteres zeigt die Abhängigkeit der Modellgestaltung von den zugrundeliegenden politischen Zielen.
2. Es herrscht hohe Übereinstimmung in bezug auf die Anforderungen, die an im Rahmen der formelgebundenen Mittelzuweisung verwendete Indikatoren gestellt werden. Die wesentlichen Anforderungen sind:
  - Möglichkeit zur zeitnahen Erhebung,
  - geringer Erhebungsaufwand,
  - Vergleichbarkeit,
  - Nachvollziehbarkeit,
  - Transparenz.
3. Eine Abwägung dieser Anforderungen führt zu einem begrenzten Kanon an praktikablen Indikatoren, die in den betrachteten Modellen Anwendung finden. Unterschiede ergeben sich in der Operationalisierung der Indikatoren. Die gängigen Indikatoren für formelgebundene Mittelzuweisungen sind:
  - Studierende,
  - Absolventen,
  - Promotionen,
  - Drittmittel,
  - bibliometrische Indikatoren,
  - Studienzeiten,
  - Personal.
4. Leistungsorientierte Mittelverteilungen sind ein Balance-Akt zwischen der Setzung von finanziellen Anreizen und der Bewahrung finanzieller Stabilität. Zu starke Instabilität bringt das System in Gefahr oder ist allenfalls dann tragbar, wenn die Hochschule finanzielle Schwankungen bei den staatlichen Geldern aus anderen Einnahmequellen kompensieren kann. Die erörterten Modelle wenden unterschiedliche Verfahren zur Stabilisierung an:
  - die Glättung von Zufallsschwankungen durch gleitende Mehrjahresdurchschnitte der Indikatorwerte;

- die Verwendung von stabilen, volumenbezogenen Indikatoren (z.B. Studienplatzkapazitäten beim Modell für die niedersächsischen Fachhochschulen);
- die Integration „historischer“ Komponenten (z.B. Niederlande);
- Sonderprogramme zur diskretionären Kompensation von Einbußen (z.B. Dänemark);
- die Verwendung von Zielvereinbarungen über Indikator-Soll-Werte (z.B. Finnland).

Die Ansätze in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen zeigen im Verhältnis zu ausländischen Modellen einige systematische Unterschiede:

1. Die ausländischen Modelle sind sehr viel ganzheitlicher und umfassender angelegt. In Deutschland herrschen im Moment Ansätze vor, bei denen unter weitgehender Beibehaltung der traditionellen Verfahren der staatlichen Finanzierung lediglich in Teilbereichen eine formelgebundene Mittelzuweisung vorgenommen wird. So werden beispielsweise bestimmte Prozentsätze der Titelgruppe für Forschung und Lehre nach Formeln verteilt. D.h. das neue Verfahren wird nur auf die Mittel angewandt, die im Rahmen des gegenwärtigen Systems (u.a. unter Beibehaltung von Stellenplänen) entscheidungsverfügbar sind. Selbst das für deutsche Verhältnisse sehr umfassende Reformvorhaben des Landes Niedersachsen ist insofern partiell, als daß es Fachhochschulen und Universitäten (noch) nicht integriert. Partielle Modelle der nordrhein-westfälischen bzw. rheinland-pfälzischen Ausprägung sind stark leistungsbezogen (da die volumenbezogene Komponente über traditionelle Verfahren abgedeckt wird). Im Ausland stellen dagegen die neuen Zuweisungsmodelle eine systematische Ergänzung zum umfassenden Globalhaushalt dar. In einem solchen autonomen und anreizgesteuerten Gesamtmodell braucht man keine haushaltsrechtlichen Detailsteuerungen mehr. Zur leistungsbezogenen tritt die aufgaben-volumenbezogene Finanzierung, die ebenfalls über Indikatoren realisierbar ist. Zudem enthalten umfassende Modelle immer auch systematische diskretionäre Elemente, die in Deutschland bisher nicht in Globalzuweisungen eingehen.
2. Im Vergleich zu den ausländischen Modellen läuft die Diskussion in Deutschland in Richtung höherer „Zielhaltigkeit“ der Modelle. So sollen mit den Modellen in Deutschland Studienzeiterkürzung ebenso wie Frauenförderung realisiert werden. In den ausländischen Formelmodellen spielen diese politisch gesetzten Ziele eine eher geringe Rolle, wobei hier nach anfänglich hohen Erwartungen seitens der Politik teilweise auch bereits bewußte Rücknahme der politischen Einflußnahme praktiziert wird.

## 5. Evaluationsverfahren, Adressaten und Funktionen

Es sollte deutlich geworden sein, daß einerseits

- die Hochschulen um neue Formen der Qualitätssicherung und Transparenz ihrer Leistungen zur Gewährleistung ihrer Rechenschaft gegenüber der Gesellschaft nicht umhin kommen,

daß aber andererseits

- die bisher eingesetzten Evaluationsverfahren in diesem Zusammenhang sehr unterschiedliche Funktionen, Zwecke und Reichweiten haben.

Je nach Funktion und Zielgruppe sind unterschiedliche Verfahren der Evaluation geeignet, die jeweils mit großer Sensibilität und gerade auch im Hinblick auf ihre Aussagefähigkeit hinterfragt werden müssen (vgl. z.B. Kieser 1998).

Zusammenfassend können die Zuordnungen wie folgt vorgenommen werden:

| Evaluationsverfahren                    | Zielgruppe/Adressat       | Funktion  |
|---|---------------------------|---|
| Begutachtung DFG                        | Staat/DFG                 | Mittelverteilung  |
| Lehrberichte                            | Hochschule                | Qualitätssicherung  |
| Selbstbericht und Peer Review           | Hochschule                | Qualitätssicherung / Strategie  |
| Befragungen Studierende/<br>Absolventen | Öffentlichkeit/Hochschule | Leistungstransparenz /<br>Qualitätssicherung/(interne) Mittelverteilung |
| Bibliometrische Messung                 | Öffentlichkeit/Hochschule | Leistungstransparenz / Mittelverteilung                                 |
| Ranking                                 | Öffentlichkeit/Hochschule | Rechenschaft / Leistungstransparenz /<br>Qualitätssicherung             |
| Benchmarking                            | Hochschule                | Qualitätssicherung  |
| Gutachten von Beratern                  | Staat/Hochschule          | Mittelverteilung (-kürzung) / Qualitätssicherung                        |
| Modelle zur Mittelverteilung            | Staat/Hochschule          | Mittelverteilung, extern und intern                                     |

*Tabelle 1: Überblick Evaluationsverfahren – Zielgruppen – Funktion*

## 6. Literatur

Barz, A. (1995): Leistungsindikatoren und ihre Bedeutung für die Fachhochschulen im Wettbewerb zwischen den Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Auf dem Weg zur gläsernen Hochschule. Hochschulpolitische Dimensionen einer indikatorenabhängigen Steuerung, Dokumente zur Hochschulreform 104/1995, S. 47–66.

- Barz, A./Carstensen, D./Reissert, R. (1996): Qualitätsförderung in der Lehre. Eine Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis. 1996, Arbeitstitel des Manuskripts für den Abschlußbericht eines Projekts, das vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft im Rahmen des Aktionsprogramms „Studienreform – Profilbildung – Wettbewerb“ gefördert wurde.
- Bild der Wissenschaft (1993–1994): Der Forschungsindex. Die Top-Institute der deutschen Forschung. Nr. 5/1993–5/1994.
- Brooks, C. (1995): Qualitätsbewertung und -beurteilung im englischen Hochschulwesen. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995, S. 312–322.
- Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.) (1995): Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Hochschulen. Reihe Hochschulentwicklungsplanung 32. Oldenburg Mai 1995.
- Carstensen, D./Reissert, R. (1994): Evaluation der Lehre – interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers. HIS-Kurzinformation A8/94, September 1994.
- Clark, P. M. (1995): Qualitätsbewertung im englischen Hochschulwesen: Grundsätze, gegenwärtiger Stand und Zukunftsperspektiven. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995, S. 295–311.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung und HIS Hochschul-Informationen-System (Hrsg.) (1997): Symposium: Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland am 29./30. April 1997. HIS-Kurzinformation A 9/97, Teil 1: Modelle Ausland.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung und HIS Hochschul-Informationen-System (Hrsg.) (1997): Symposium: Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland am 29./30. April 1997. HIS-Kurzinformation A 10/97, Teil 2: Modelle Deutschland.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung und IWI Institut für Wirtschaftsinformatik der Universität des Saarlandes (1998): Abschlußbericht Modellvorhaben „Innovatives Verwaltungsmanagement an den Hochschulen des Freistaates Thüringen“, Abschlußbericht: Dezember 1998.
- Daniel, H.-D. (1995): Bewertung aus der Sicht der Studierenden und Absolventen. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995, S. 160–185.
- Der Spiegel (1989): Die neuen Unis sind die besten (1989) 50, S. 70–87.

- Der Spiegel (1993): Willkommen im Labyrinth (1993) 16, S. 80–101.
- DUZ-Special (1998): Im Club vertraulich in die Karten gucken. Beilage zur Deutschen Universitätszeitung, 6. 2. 1998, S. 22–23.
- European Commission (1996): European Pilot Project for Quality in Higher Education. European Report. Brüssel 1996.
- Fischer-Bluhm, K. (1995): Evaluation von Studium und Lehre im Verbund. In: Wissenschaftsmanagement 1 (1995), S. 175–179.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London 1994.
- HIS-Dokumentation (1992): Evaluation der Lehre. Aktuelle Aktivitäten an deutschen Hochschulen. Hannover 1992.
- Hochschulrektorenkonferenz (1993): Profilbildung der Hochschulen I. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 82/1993. Bonn 1993.
- Hochschulrektorenkonferenz (1994): Profilbildung der Hochschulen II. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 89/1994. Bonn 1994.
- Hochschulrektorenkonferenz (1995): Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland, Nationaler Bericht, Dokumente zur Hochschulreform 105/1995. Bonn 1995.
- Hochschulrektorenkonferenz (1995): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre, Entschließung des 176. Plenums der HRK vom 3. 7. 1995.
- Juritsch, E./Gottschling, C. (1993): Die besten Universitäten. In: Focus (1993) 39, S. 129–140.
- Kieser, A. (1998): Going Dutch – Was lehren niederländische Erfahrungen mit der Evaluation universitärer Forschung?. In: Die Betriebswirtschaft. Jg. 58 1998, S. 208–224.
- Kieser, A./Frese, E./Müller-Böling, D./Thom, N. (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. In: Albach, H./Brockhoff, K. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und der Standort Deutschland, ZfB-Ergänzungsheft (1996) 1, S. 69–93.
- Kromrey, H. (1993): Studentische Vorlesungskritik – Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre. In: Soziologie (1993), S. 39–56.

- Lüthje, J. (1995a): Evaluation im Verbund. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995a, S. 148–159.
- Lüthje, J. (1995b): Evaluation im Nordverbund. Interview. In: Wissenschaftsmanagement 1 (1995b), S. 238–241.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg (Hrsg.) (1993): Externe Prüfung der Wirtschaftlichkeit in Universitäten des Landes Baden-Württemberg, ausgearbeitet durch Hayek Engineering AG Zürich. Stuttgart, Dezember 1993.
- Müller-Böling, D. (1985): Studiums- und Berufserfahrungen Dortmunder Basisabsolventen 1977 – 1982. In: Kaiser, M./Nuthmann, R./Stegmann, H. (Hrsg.): Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Band 3: Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Nürnberg 1985, S. 469–489.
- Müller-Böling, D. (1993): Qualitätsmanagement. In: Wittmann, W. u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaftslehre. 5. Aufl., Stuttgart 1993, Sp. 3625–3638.
- Müller-Böling, D. (Hrsg.) (1995a): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995.
- Müller-Böling, D. (1995b): Qualitätssicherung in Hochschulen, Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995, S. 27–45.
- Müller-Böling, D. (1996a): Wettbewerb im Hochschulzugang. In: Meyer, H. J./Müller-Böling, D. (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland. Gütersloh 1996, S. 29–40.
- Müller-Böling, D. (1996b): Optimierung der Hochschulentwicklung – Motivationsdefizite, Interessenblockaden, Steuerungsmängel? In: Kastner, M. (Hrsg.): Auf dem Weg zum "Schlanken Staat". Der konstruktive Umgang mit Widerständen. Dortmund 1996, S. 97–112.
- Müller-Böling, D. (1997): Fazit. In: CHE Centrum für Hochschulentwicklung und HIS Hochschul-Informationssystem (Hrsg.): Symposium: Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland am 29./30. April 1997. HIS-Kurzinformation A 10/97. Teil 2: Modelle Deutschland, S. 57–59.
- Müller-Böling, D./Barz, A./Neuvians, K. (1995): Die jüngste Entwicklung des Australischen Hochschulsystems. In: Wissenschaftsmanagement 1 (1995), S. 145–148.
- Mummert & Partner Unternehmensberatung GmbH (1992): Untersuchung der Organisation und Struktur der Bereiche Personal- und Stellenverwaltung einschließlich Or-



- ganisation der Verwaltung, Haushalt/Beschaffung und Studentenverwaltung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Köln, Dezember 1992.
- Preißer, R. (1991): Die Qualität der Lehre: Ergebnisse einer Befragung an der Technischen Universität Berlin. In: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung 4/1991, S. 401–429.
- Reissert, R. (1994): Evaluation der Lehre – interne Selbstevaluation und externe Begutachtung durch Peers. In: HIS Kurzinformation A8/1994.
- Richter, R. (1994): Das niederländische Modell (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschulen und Forschung, 73). o.O. 1994.
- Richter, R. (1996): Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen – Drei Varianten über ein Thema. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), S. 165–183.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1992): Forschungslandkarte Schweiz 1990. Eine Strukturanalyse des Publikationsoutputs der Schweizerischen Grundlagenforschung. Bern 1992.
- „Stern“ (1993): 93 000 Noten von den Profs (1993) 16, S. 172–184.
- Stiftung Warentest und CHE Centrum für Hochschulentwicklung (1998): test-spezial: Studienführer Chemie und Wirtschaftswissenschaften. Berlin 1998.
- van Raan, A. F. J. (1995b): Bewertung von Forschungsleistungen: Fortgeschrittene bibliometrische Methoden als quantitativer Kern von Peer-review-basierten Evaluationen. In: Müller-Böling, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995, S. 85–102.
- Webler, W.-D. (1995): Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse. In: Das Hochschulwesen 43 (1995), S. 258–266.
- Webler, W.-D. (1996): Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen, 44 (1996), S. 16–27.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre an den Hochschulen durch Evaluation. Köln 1996.
- Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (Hrsg.) (1996): Leitfaden für die Selbstevaluation von Studium und Lehre an niedersächsischen Hochschulen. Hannover 1996.