

Qualität an Hochschulen

Fachtagung der Universität Kaiserslautern
und der Hochschulrektorenkonferenz
Kaiserslautern, 28./29. September 1998

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999

Diese Tagung wurde im Rahmen des *Projekts Qualitätssicherung* veranstaltet, das die HRK im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchführt. Das *Projekt Qualitätssicherung* wird aus Sondermitteln des Bundes und der Länder gefördert.

Die HRK dankt Bund und Ländern für die freundliche Unterstützung.

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/1999
Projekt Qualitätssicherung

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz
Redaktion: Dr. Gerhard Schreier, Raimund Litz
Ahrstraße 39, D-53175 Bonn
Tel.: 0228-887-0
Telefax: 0228-887110

Bonn, Januar 1999

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen - auch auszugsweise - nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung der Hochschulrektorenkonferenz

Inhalt	Seite
Vorbemerkung	5
Begrüßung und Eröffnung Professor Dr. Günter Warnecke	7
Vorträge	
Qualitätssicherung durch Evaluation als Aufgabe der Hochschulen Professor Dr. Clemens Klockner	15
Qualitätsmanagement - ein Überblick Professor Dr. Klaus J. Zink	27
Diskussion	39
Vorträge	
Quality Assurance in Higher Education - Experiences from the UK Professor Dr. Dale Littler	45
Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen Professor Dr. Jens J. Dahlgaard	55
Vorstellung der Arbeitsgruppen	73
Berichte aus den Arbeitsgruppen	74
Diskussion	88

Podiumsdiskussion: 93
Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement -
ein Weg zur Verbesserung von Forschung und Lehre?

Impulsreferat und Moderation:
Professor Dr. Detlef Müller-Böling

Diskussionspartner:
Professor Dr. Jürgen Zöllner, Minister für Bildung,
Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz
Professor Dr. Jürgen Timm, Rektor der Universität Bremen
Professor Dr. Peter Thieme, BASF AG, Ludwigshafen
Professor Dr. Klaus J. Zink, Universität Kaiserslautern

Anhang
Beiträge aus den Arbeitsgruppen 137

Teilnehmerverzeichnis 209

Vorbemerkung

Hochschulen stehen im Wettbewerb, national und international. Sie sind selbst zu einem Faktor und zu Mitspielern im globalen Wettbewerb geworden. Sie müssen sich auf internationalen Bildungsmärkten positionieren und ihre Leistungsfähigkeit mehr als bisher öffentlich darstellen. Hochschulen konkurrieren um Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, um den besten wissenschaftlichen Nachwuchs, um Reputation überhaupt, um Drittmittel für Forschung und zunehmend um staatliche Mittel für die Grundausrüstung. Die Prüfung und Verbesserung von Qualität wird damit zu einem zentralen Anliegen der Hochschulen selbst.

Hochschulen tragen auch Verantwortung gegenüber den Studierenden. Diese erwarten eine Bildung und Ausbildung auf dem Stand der Wissenschaft, die ihnen gute Startchancen für ihre berufliche Zukunft bietet. Sie erwarten zugleich, dass sie ihr Studium in angemessener Zeit abschließen können. Qualitätssicherung bedeutet in diesem Zusammenhang, die inhaltlichen Ausbildungsstandards, aber auch die Organisation von Lehre und Studium zu überprüfen und zu verbessern. Insofern müssen Lehrende und Studierende in die Qualitätssicherung gleichermaßen einbezogen sein.

Hochschulen tragen ferner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Transparenz und Rechenschaftslegung über die Verwendung knapper öffentlicher Mittel sind damit wichtiger denn je. Das schließt die Dokumentation von Leistungen und Belastungen in Forschung und Entwicklung, Lehre und Studium, wissenschaftlicher Weiterbildung, Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Dienstleistungen ebenso ein wie die Bereitschaft, Probleme offenzulegen und zu lösen. Vorhandene Entwicklungspotentiale können nur erfolgreich genutzt werden, wenn Stärken und Schwächen erkannt werden. Im nationalen und internationalen Wettbewerb wird dies von wachsender Bedeutung sein.

Im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung, das die HRK im Auftrag der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchführt, hat die im folgenden dokumentierte Tagung stattgefunden. Die HRK dankt der Universität Kaiserslautern und ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für ihre Kooperation bei der Vorbereitung und Durchführung und dafür, dass die Universität Kaiserslautern Gastgeberin dieser Tagung war.

Begrüßung und Eröffnung

Professor Dr. Günter Warnecke

Präsident der Universität Kaiserslautern

Meine sehr verehrten Damen, meine Herren,

seien Sie sehr herzlich begrüßt. Anhand der Teilnehmerliste stelle ich fest, dass Sie aus vielen verschiedenen Hochschulbereichen, aber auch aus der Bildungs- und Wissenschaftsverwaltung kommen. Das Thema „*Qualitätssicherung an Hochschulen*“ führt uns hier heute zusammen. Es ist ein spannendes Thema, das Anlass zu vielfältigen Überlegungen über die Weiterentwicklung von Hochschule sowie zu umfassenden Diskussionen über Ziele und Wege gibt.

Ganz besonders begrüße ich all jene, die aktiv zu dieser Tagung durch Vorträge oder in Diskussionen beitragen werden. Sie werden über Konzepte, Projekte und Erfahrungen zum Thema „*Qualitätssicherung an Hochschulen*“ berichten und damit sowohl das allgemein gültige Prinzip als auch die anwendungsspezifischen Ausprägungen von Qualität und Qualitätssicherung an Hochschulen darstellen. Dieses Thema wird die Hochschulen und alle daran Beteiligten in der Zukunft und für die Zukunft in ganz besonderer Weise herausfordern.

Einen besonderen Dank richte ich an die HRK, die Mitveranstalter ist und sich seit einiger Zeit intensiv mit diesem Thema in internen Diskussionen und durch nach außen gerichtete Aktivitäten auseinandersetzt. Mein Dank gilt allen, die an der Vorbereitung und Durchführung dieser Tagung beteiligt sind.

Meine Vorstellung der Universität Kaiserslautern leite ich mit der Symbolik unseres Uni-Logos ein, unser „Tor der Wissenschaft“, das als künstlerisches Monument, im Rahmen von „Kunst am Bau“ gestaltet, hier auf dem Campus steht. Während das Logo durch ein waagrecht ausbalanciertes Portal gekennzeichnet ist, zeigt das echte Tor der Wissenschaft ein schräg geneigtes Dach und symbolisiert so Forschung als Grundprinzip der Wissenschaft, d. h. der Fortschritt durch Forschung in der Wissenschaft ist weder endgültig noch in der Mehrdimensionalität und Interdisziplinarität ausbalanciert. Dieses Prinzip wurde im Übrigen von W. v. Humboldt als grundlegende Forderung an die Universitäten definiert. Diese Symbolik unseres „Tor der Wissen-

schaft“ passt auch zum aktuellen Tagungsthema „*Qualitätssicherung an Hochschulen*“. So sollte Qualität an Hochschulen als Ergebnis wissenschaftlicher Bildung durch ständiges Bemühen um Vollkommenheit verstanden werden, wohl wissend, dass diese nie erreicht wird, analog zur „Null-Fehler-Strategie“ im Qualitätsmanagement.

Die Universität Kaiserslautern mit ihren neun Fachbereichen, Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsingenieurwesen in verschiedenen Studiengängen, hat die typischen Strukturen einer technischen Universität. Mit etwas mehr als 8.000 Studierenden und etwa 1.600 Mitarbeitern, davon etwa 400 Drittmittelfinanziert, sind wir eine der kleineren deutschen Universitäten, deren besonderes Profil durch umfangreiche Forschungsaktivitäten und deren Einbindung in Studium und Lehre geprägt ist.

An der Universität Kaiserslautern existieren seit etwa 10 Jahren interdisziplinäre Forschungsschwerpunkte, ursprünglich aus den drei neuen Technologiebereichen Materialwissenschaften, Biotechnologie, Informationstechnik und Mikroelektronik entstanden. Mit den Forschungsschwerpunkten Energie- und Umwelttechnik, Lasertechnik, Naturwissenschaften und Technik in der Medizin haben sich in der Folgezeit weitere interdisziplinäre Arbeitsgruppen gebildet.

Durch die Gründung der Doppeluniversität Trier/Kaiserslautern im Jahre 1970 und nach der Trennung in zwei selbständige Universitäten 1975 entstand die Universität Kaiserslautern. Nach einer größten Studentenzahl Anfang der 90er Jahre mit etwa 10.000 Studierenden leidet Kaiserslautern wie alle technischen Hochschulen und Universitäten unter dem starken Rückgang der Neueinschreibungen für die natur- und insbesondere ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge. Erfreulicherweise konnte der Fernstudienbereich erheblich ausgebaut werden, so dass wir neben der Fernuniversität Hagen an zweiter Stelle der Fernstudierendenzahlen liegen. Die erwartete Trendwende bei den Ingenieurstudierenden kann durch gezielte Maßnahmen von Restrukturierung und Qualitätssicherung der Studiengänge sicher verstärkt werden, indem Studieninhalte und Methodenvermittlung zunehmend vernetzt werden, so dass der Attraktivität dieser Studiengänge und einer zukunftsorientierten Qualifikation besser Rechnung getragen wird.

Primäre Aufgaben der Hochschulen ist die Sicherung der beruflichen und wissenschaftlichen Qualifikation der Studierenden in den angebotenen Studi

engängen, d. h. die Absolventen einer Hochschule müssen nach Abschluss des Studiums so qualifiziert sein, dass sie auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, und zwar zukunftsorientiert, vorbereitet sind. Neben dem allgemeinen Bildungsauftrag einer Hochschule ist das Studium bedarfsorientiert so zu gestalten, dass eine ausreichende Grundlage von Wissen und Fähigkeiten für eine weitere persönliche berufliche Entwicklung vermittelt wird. Bildung und Ausbildung durch Studium und Lehre sind somit wesentliche Elemente dieser primären Aufgabe einer Hochschule, die theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen beispielhaft verbinden soll. Daraus ergibt sich eine unmittelbare Herausforderung für Hochschulen, mit einer Differenzierung für Fachhochschulen und Universitäten, die Studierenden in Forschungsaktivitäten und Projekte, die den wechselseitigen Prozess der Grundlagenvermittlung einerseits und der Anwendungserfahrung andererseits beispielhaft prägen, zu beteiligen und aktiv einzubinden.

Bevor ich aus meiner Sicht einige Anmerkungen zum Thema „*Qualität*“ mache, gestatten Sie mir zwei hypothetische Fragen:

1. nach dem gemeinsamen Grundverständnis von *Qualität*, *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* hinsichtlich objektiverbarer Definitionen und Anwendungen im Hochschulbereich auf Lehre und Forschung, und
2. nach den Erwartungen aus individueller, aber auch allgemeiner Sicht an diese Tagung.

Intern wie auch extern besteht ein hoher Umsetzungsdruck, so wie sich ein zunehmender Wettbewerbsdruck zwischen den Universitäten entwickelt, nicht zuletzt auch durch eine zunehmende Autonomie der Hochschulen und Eigenverantwortlichkeit bei der Verwaltung der Mittel durch globalisierte Haushalte. Dieser hohe Umsetzungsdruck mündet in die Erwartung, durch diese Tagung Handlungshinweise zu erhalten, bzw. Antworten auf die Frage, wie die hier vorgetragenen konzeptionellen, strategischen Überlegungen in Planungen und Aktivitäten bei der Gestaltung von Studium und Forschung in den Hochschulen umgesetzt werden können.

Qualität wird als die Summe aller Eigenschaften eines Produktes beschrieben, wie es dem Stand der Technik und den Erwartungen des Kunden entspricht. Dabei sollte der Kundennutzen im Mittelpunkt stehen. Entsprechend sollten Kundennutzen und Kundenorientierung des Lieferanten Ziele und Prozessgestaltung einer Kunden-Lieferanten-Beziehung bestimmen. Damit stehen am Anfang qualitätsgetriebener Prozesse Analyse und Festlegung der Qualitätsanforderungen sowie ein Konzept zu deren Umsetzung und Realisierung.

Qualitätssicherung ist der Schlüsselbegriff hinsichtlich Gestaltung, Erzeugung und Gewährleistung der Qualität eines Produktes und/oder Prozesses entsprechend den zuvor festgelegten Anforderungen. Dabei umfasst Qualitätssicherung von Produkten und Prozessen sowohl Entwicklung und Produktion als auch Dienstleistung und Vertrieb. Analog zum Begriff der Prozess-Sicherheit kann die *Qualitätssicherung* in *Qualitätsfähigkeit* der Systeme und Prozessbedingungen einerseits sowie in *Qualitätsbeherrschung* laufender Prozesse andererseits aufgeschlüsselt werden.

Qualitätsmanagement ist das Gesamtkonzept für die Qualität in einem Unternehmen, indem alle strategischen und operativen Aktivitäten und Zielsetzungen aufeinander abgestimmt sind. Damit wird einerseits Qualität im TopDown-Ansatz durch Qualitätspolitik, Zielkonzept und Qualitätsverantwortung realisiert sowie andererseits Bottom-Up durch Qualitätsplanung, -lenkung und -sicherung umgesetzt. In der wechselseitigen Verantwortung von Unternehmensführung und Unternehmensbereichen, heruntergebrochen auf einzelne Mitarbeiter, regeln Qualitäts- und Zielvereinbarungen die Qualität in den Geschäftsprozessen der Unternehmen. Analog zu externen Kunden-Lieferanten-Beziehungen entstehen so interne Kunden-Lieferanten-Beziehungen, die durch gegenseitige Verpflichtungen, aber auch durch eindeutige Gewinnzuweisungen bzw. Prämienausschüttungen gekennzeichnet sind. In einem derartigen Netzwerk von Ziel- und Qualitätsvereinbarungen mit der Übertragung von persönlichen Verantwortungen kommt dem menschlichen Planen und Handeln eine besondere und hohe Bedeutung zu.

Der Mensch als Mitarbeiter und in einer Führungsaufgabe, als Lieferant und Kunde rückt mehr und mehr ins Zentrum von Denken und Handeln. Dabei ist Führung gefordert, und zwar von allen, d. h. Ziele zu setzen sowie sich und anderen Orientierungen, aber auch Beispiel zu geben. Daraus folgt, dass Leitungsstrukturen a priori nicht mit Führung gleichgesetzt werden dürfen. Führung entwickelt sich aus Vertrauen und Verlässlichkeit, dem Prinzip von Fordern und Fördern, Toleranz mit definierten Vertrauensgrenzen, die für eine Fehlerbestimmung als Grundvoraussetzung vorzugeben sind.

Zwei weitere Stichworte im Zusammenhang mit Qualität dürfen hier nicht fehlen, und zwar *Veränderung* und *Komplexität*. Veränderung und Innovation sowie deren Geschwindigkeiten einerseits und die zunehmende Komplexität und deren Auswirkungen auf das Denken und Handeln andererseits bestimmen Lebens- und Arbeitsbedingungen, beeinflussen aber auch menschliches Verhalten. Wissenschaft und Technologieentwicklung sowie in der Folge die

daraus abgeleitete Technik bestimmen den Fortschritt, der im allgemeinen die unmittelbare Ursache für Veränderungen ist. Fortschritt bewirkt oft eine passive Veränderung, wenn Technik das menschliche Leben vereinfacht, bequemer macht oder neue Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung eröffnet. Wenn der Fortschritt jedoch eine aktive Veränderung im Bewusstsein und Verhalten oder im Beruf durch zusätzliche Qualifikationen und neue Tätigkeiten erfordert, werden häufig Bedenken und Besitzstände reklamiert. Hier ist nur festzustellen: *Beständig sind allein Wandel und Veränderung, nur in der Zukunft immer schneller und tiefgreifender.*

Fortschritt und *Veränderung* sind Teil der angesprochenen Komplexität. Weitere Schlüsselfaktoren von *Komplexität* sind die zunehmende Vernetzung, z. B. in Folge von Globalisierung und Interdisziplinarität, sowie die Wechselbeziehungen von Präzision und Toleranzen einerseits und die Mehrdimensionalität einer Ganzheitlichkeit andererseits, durch Integration unterschiedlicher Kompetenzfelder und -bereiche, für die beispielhaft Mechatronik, Medizintechnik u. v. a. m. zu nennen wären.

Nach dieser kurzen, sehr komprimierten Einführung aus meiner Sicht des allgemeinen Themas *Qualität* komme ich zum eigentlichen Thema dieser Veranstaltung „*Qualitätssicherung an Hochschulen*“, mit einem klaren Schwerpunkt in der Lehre. Analog zu meinen Vorbemerkungen greife ich die Schlüsselbegriffe noch einmal auf und fokussiere sie auf den hier thematisierten Bereich der Hochschulen. Im Mittelpunkt aller Betrachtungen und Überlegungen steht die/der Studierende. Sie/er ist Produkt einerseits mit Bezug auf den Arbeitsmarkt, und andererseits Kunde mit Bezug auf die Hochschule. Diese Analogie macht dann einen Sinn, wenn das Grundverständnis und die Grundprinzipien von *Qualität*, *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* eindeutig definiert und vereinbart sind sowie Differenziertheit und Übertragbarkeit zielbezogen modelliert werden. Wenn das Modell mit der Hochschule als Lieferanten, der/dem Absolventin/en als Produkt und dem Arbeitgeber im Markt schlüssig ist, kann die *Qualität der Ausbildung* als Gesamtheit aller Qualifikationen, die der/dem Absolventin/en vermittelt werden konnten, charakterisiert werden. Entsprechend kann *Qualitätssicherung* im Sinne der *Qualitätsfähigkeit* durch die gesamtheitliche Kompetenz eines Ausbildungssystems von Studienplan, Infrastruktur und insbesondere den Lehrenden definiert werden. Der andere Teil der Qualitätssicherung, der *Qualitätsbeherrschung*, muss dann durch Qualifikationsprozesse mit einer Regelung nach Lernzielen sowie Überprüfung der Lernergebnisse implementiert werden. Das *Qualitätsmanagement* in der Hochschule erfordert die durchgängige Ver

netzung der Prozesse nach Ausbildungszielen. Dabei werden Modularisierung der Studieninhalte und Differenzierung der Ausbildungsziele eine wichtige Rolle spielen, sowohl hinsichtlich einer Transparenz nach innen als auch nach außen, um das Angebot einer Hochschule und die Nachfrage der Studierenden einerseits sowie des Arbeitsmarktes andererseits bedarfsorientiert zu gestalten.

Ein zukünftiges Qualifikationskonzept sollte die Grundkomponenten Wissen, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen, wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Toleranzfähigkeit umfassen, um damit die Grundlage für berufliche Kompetenz zu bilden. Diese Kompetenz ihrerseits kann durch Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz charakterisiert werden.

Nicht singuläre Qualifikationen, sondern mehrdimensionale Qualitätsprofile sind heute und verstärkt in der Zukunft gefragt, d. h. neben dem wissenschaftlichen Lehrstoff sind Fähigkeiten der Erkenntnisbildung und Logik des Denkens durch Systematisieren und Strukturieren, Abstrahieren und Interpretieren, ganzheitliches Denken und Bilden logischer Ketten zu vermitteln. Daraus können sich Fähigkeiten, wie selbständiges Lernen und präventives Denken, Problemlösung und projektorientiertes Arbeiten, entwickeln.

W. v. Humboldt hat das Bildungsziel dem Sinne nach wie folgt formuliert:

Der Schüler ist frei, wenn er soviel gelernt hat, dass er für sich selbst zu lernen imstande ist. D. h. Bildung und Ausbildung durch Lehre und Studium sollte sich verstärkt danach ausrichten, dass Grundwissen sowie Grundprinzipien und -mechanismen eines wissenschaftlich orientierten Denkens vermittelt werden, das wiederum eine sichere Grundlage für problemorientiertes Selbstlernen sowie eine selbstmotivierte Weiterbildung darstellt. Mit diesem Ansatz, gegebenenfalls verstärkt durch ein vernünftiges Konzept von Studiengebühren als Anreizsystem, ist eine Steigerung der Studieneffizienz bei gleichzeitiger Verkürzung der Studienzeiten durchaus denkbar. Mit drei Zitaten soll die besondere Herausforderung an unser Bildungssystem und deren Beteiligte charakterisiert werden:

1. M. v. Ebner-Eschenbach: „*Wer nichts weiß, muss alles glauben*“.
2. M. Gorbatschow hat den Satz geprägt: „*Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben* ...
3. H. Kahn, ein amerikanischer Kybernetiker, charakterisiert das Lernen mit: „*Aus der Vergangenheit kann jeder lernen, heute kommt es darauf an, aus der Zukunft zu lernen*“.

Damit lässt sich das Bildungsziel wie folgt zusammenfassen: Lehren und Lernen sind die Grundlage für eine Freiheit in eigener Verantwortung und Selbständigkeit, für Initiative und Aktivität mit Qualifikation und Kompetenz sowie für Zukunftsorientierung durch Kreativität und positives Denken.

Frei nach J. W. v. Goethe: *„Der Worte sind genug gewechselt, lasst mich auch endlich Taten sehen“* komme ich zum Schluss meiner Einführung und bringe damit gleichzeitig zum Ausdruck, dass wir das Thema *„Qualitätssicherung an Hochschulen“* operationalisieren, d. h. umsetzen, müssen. Das ist die eigentliche Botschaft, die ich Ihnen und gesamtheitlich dieser Tagung mit auf den Weg geben möchte. Das Thema ist nicht neu, und wir wissen seit Jahren, dass wir hier Handlungsbedarf und Umsetzungsdefizite haben. Anderenfalls wird der Wettbewerb der Hochschulsysteme sowie der einzelnen Hochschulen über ihre Zukunft entscheiden. Insbesondere aber geht es um die Zukunft der nachfolgenden Generationen, denen gegenüber wir in der Pflicht und Verantwortung sind und deren Erfolg auch über unsere Zukunft entscheiden wird. In diesem Sinne sollten die Ziele klar und unmissverständlich sein, so dass es im Wesentlichen auf dem Weg zur Erreichung dieser Ziele in der Differenziertheit unseres Bildungssystems und deren Prozesse ankommt. Dabei sollte der Streit ein wesentliches Element zur Findung optimaler Wege und Erreichung maximaler Erfolge die Grundlage für Konsens und Herausforderung bilden. Als Verfechter einer Streit- und Kommunikationskultur wünsche ich Ihnen persönlich viel Spaß und neue Erkenntnisse, der Tagung wünsche ich einen erfolgreichen Verlauf hier an der Universität Kaiserslautern.

Vortrag
Professor Dr. h.c. Clemens Klockner
Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz
Qualitätssicherung durch Evaluation
als Aufgabe der Hochschulen

Lieber Herr Präsident, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren. Ich darf Ihnen zunächst die herzlichen Grüße des Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz übermitteln, das dieser Veranstaltung hier in Kaiserslautern einen hohen Stellenwert beimisst. Ich vertrete heute meinen Kollegen im Präsidium, den Rektor der Universität Mannheim, Herrn Kollegen Frankenberg, der für die Hochschulrektorenkonferenz gerade zu dieser Zeit einen Auslandsaufenthalt bei Partnerhochschulen der Hochschulrektorenkonferenz wahrnimmt. Ich mache das sehr gerne, weil an meiner eigenen Hochschule, der Fachhochschule Wiesbaden, vor einigen Monaten die erste Konferenz zusammen mit der HRK im Hinblick auf die Qualitätssicherung der Lehre stattgefunden hat und insofern habe ich vor drei Wochen sofort spontan zugesagt, Herrn Frankenberg hier zu vertreten.

In der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 17. Juli 1998 findet sich unter der Überschrift „Die ungleiche Gleichheit“ ein Artikel des Verfassungsrechtlers Ingo von Münch, in dem er sich mit Sinn und Unsinn des akademischen Rankings auseinandersetzt. Von Münch zitiert darin aus der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre aus dem Jahre 1995 und er merkt an:

„Ich kann mich nicht daran erinnern, dass diese EntschlieÙung der HRK an dem Fachbereich, an dem ich tätig war, irgend etwas geändert hat. Institutionen, die keinem Wettbewerb ausgesetzt sind, werden selbstgefällig und träge.“ Dieser Einschätzung ist nur insoweit etwas hinzuzufügen, als Hochschulen in Deutschland sich durchaus in einem nationalen und internationalen Wettbewerb befinden. Sie konkurrieren um Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, um den besten wissenschaftlichen Nachwuchs und . wenigstens teilweise . auch um Studierende, um Drittmittel für Forschung und zunehmend auch um staatliche Mittel für die Grundausrüstung. Vor allem in der durch Drittmittel geförderten Forschung . z.B. bei der Einrichtung von Forschergruppen, Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs . trägt die Konkurrenz bei externer Begutachtung von Projektanträgen sowie durch Publikation der Ergebnisse zur Transparenz und Qualitätssicherung bei.

Wachsende Verbreitung haben in den vergangenen Jahren auch Verfahren der hochschulinternen Verteilung von Forschungsmitteln und eine an quantitativen Indikatoren orientierte leistungs- und belastungsbezogene Verteilung von Grundmitteln gefunden.

II.

In der Lehre hinkt die Entwicklung der Leistungsbewertung und Qualitätssicherung allerdings noch weitgehend hinterher. An diesem Befund ändert auch die Tatsache nichts, dass es in Deutschland mittlerweile eine Vielzahl von Initiativen, verschiedene Programme und einzelne regionale Agenturen gibt, die das Ziel der Qualitätssicherung, der Qualitätsbewertung und -verbesserungen auf ihre Fahnen geschrieben haben. Gute Lehre bringt bislang wenig wissenschaftliche Reputation. Die Studierenden haben als „Abnehmer“ von Lehrleistungen in der Regel eine schwache Stellung und verfügen kaum über Nachfragemacht. Da die Fachbereiche bei der Studienzulassung kaum eigene Gesichtspunkte zur Geltung bringen können, hat sich in der „Massenhochschule“ eine gewisse Gleichgültigkeit ausgebreitet. Lediglich dort, wo in den vergangenen Jahren die Studienanfängerzahlen in der Breite massiv eingebrochen sind, ist eine wirkliche Konkurrenz um Studienbewerber und -bewerberinnen entstanden.

Noch allzu oft werden junge Menschen zum Studium zugelassen und müssen sich anschließend nach den Gesetzen des Dschungels durchschlagen. Das mag zwar fachspezifisch und von Fachbereich zu Fachbereich sehr unterschiedlich sein, wird aber - insbesondere in den sogenannten Massenfächern - immer noch häufig genug beobachtet. Von einem sorgfältigen Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen, kann keineswegs immer die Rede sein. Als Gründe für mögliche Defizite in Lehre und Studium werden wiederholt die folgenden genannt:

- Die Verantwortung für die Lehre ist stark individualisiert und wird nicht als Gesamtverantwortung eines Fachbereichs wahrgenommen.
- Studiengängen stellen eine Addition einzelner Fachgebiete und Teilfächer dar, die alle im Curriculum vertreten sein möchten, sind aber nicht als kohärente Programme mit verbindlichen Bildungs- und Ausbildungszielen erkennbar.
- Leistungsstandards und Leistungserwartungen sind diffus.

- Lehr-, Studien- und Prüfungsorganisationen sind zeitlich und inhaltlich unzureichend koordiniert.
- Es fehlt ausreichende Betreuung und Beratung der Studierenden.
- Es fehlt eine Rückkoppelung zum Arbeitsmarkt.
- Für viele Studierende ist das Studium nicht mehr Mittelpunkt ihrer Lebensgestaltung.

III.

Die Ursachen möglicher Qualitätsmängel sind zumeist nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, auf individuelles Versagen zurückzuführen; der großen Mehrzahl der Hochschullehrer mangelt es nicht an gutem Willen, auch wenn es eine nicht zu vernachlässigende und die öffentliche Wahrnehmung prägende Anzahl der vielzitierten „schwarzen Schafe“ und nicht wenige Fälle von *disengagement* gibt. Evaluationsverfahren zeigen, dass Qualitätsmängel in der Lehre überwiegend auf strukturellen, konzeptionellen und organisatorischen Defiziten beruhen. Lassen Sie mich im Hinblick auf die Gestaltung der Lehre einige grundlegende Entwicklungsprobleme aufgreifen.

Die Hochschulen in modernen Gesellschaften sind einem säkularen Funktions- und Strukturwandel unterworfen. Sie haben sich von Stätten der Elitebildung zu Einrichtungen der Massenausbildung entwickelt. In Deutschland tendiert der Anteil der Studierenden auf ein Drittel eines Altersjahrgangs. Im Wintersemester 1997/98 waren an Hochschulen in Deutschland 1,825 Millionen Studierende eingeschrieben, darunter 276.500 Studienanfänger. Nach Prognosen der Kultusministerkonferenz wird die Zahl der Studienbewerber in den nächsten zehn Jahren um mindestens 25 % steigen. Allein zwischen 1977 und 1997 ist in den alten Bundesländern die Zahl der Studierenden um 78 %, die Zahl der Absolventen um etwa 75 % gestiegen. Gleichzeitig ist die Zahl der Stellen für wissenschaftliches Personal nur um 10% gewachsen. Diese quantitativen Veränderungen müssen in Beziehung gesetzt werden zu dem verbreiterten Aufgabenspektrum der Hochschulen: Lehre, Forschung, Weiterbildung, Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Dienstleistungen, Wissenstransfer, internationale Kooperation, um nur die wichtigsten zu nennen.

Die studentische Population ist im Hinblick auf ihre Bedürfnisse, Motivationen und Interessen - und natürlich auch im Hinblick auf ihre Befähigungen -

viel heterogener geworden. Auch erwarten Studierende heute weit überwiegend eine wissenschaftliche Ausbildung für einen Beruf, der außerhalb der Forschung liegt. Dies deckt sich übrigens mit den an die Hochschulen gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen. Es wäre also weder möglich noch sinnvoll, die Ergebnisse der Bildungsexpansion rückgängig zu machen. Vielmehr müssen tradierte akademische Zielsetzungen in der Lehre überdacht und neu justiert werden. Erst allmählich setzt sich die Erkenntnis in der Praxis durch, dass die wissenschaftliche Ausbildung zur Herstellung der Berufsfähigkeit unterschieden werden muss von der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Notwendig ist eine diesen unterschiedlichen Anforderungen entsprechende Reform der Studienstruktur. Darüber besteht öffentliches Einvernehmen, das allmählich praxiswirksam wird. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die geplante und teilweise bereits erfolgte Einführung von konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengängen und die Empfehlungen für strukturierte Doktorandenstudien auch außerhalb von Graduiertenkollegs.

Der beispiellose Ausbau der Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten hat zugleich die traditionellen Steuerungsmechanismen in Mitleidenschaft gezogen. Eine mittelgroße Universität mit einem Durchfluss von mehreren hundert Millionen .Mark pro Jahr kann nicht mehr mit Instrumentarien gesteuert werden, die für relativ kleine und überschaubare Einheiten angemessen und hinreichend waren. Fachbereiche mit mehreren Tausend Studierenden und einem entsprechend großen Kollegium können sich nicht mehr auf der Grundlage des Kollegialprinzips effektiv organisieren. Vielfach versagen die überkommenen Mechanismen der sozialen Kontrolle auf seiten der Lehrenden ebenso wie auf seiten der Studierenden. Verantwortlichkeiten sind diffus. Wenn Maßnahmen gegen individuelle Missbräuche der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre schließlich ergriffen werden, dann geschieht es, dass eine die Realitäten gründlich verkennende Rechtsprechung diese Missbräuche noch schützt. Mit dem Spruch des Verwaltungsgerichts Gelsenkirchen wurde dafür jüngst ein Beispiel gegeben.

Schließlich ist mit den Funktionsproblemen der Hochschule in der modernen Gesellschaft ein schleichender öffentlicher Vertrauensverlust einhergegangen. Die Leistungsvermutung zugunsten der Hochschulen, gilt nur noch sehr eingeschränkt. Infolgedessen hat sich die Auffassung verbreitet, die Probleme der Hochschulen, z.B. steigende Studienverweildauer, zu hohe Abbruchquoten, auch Fehlqualifizierung von Absolventen und Absolventinnen und mangelnder Praxisbezug des Studiums ließen sich nicht durch Steigerungen der eingesetzten Finanzmittel, sondern in erster Linie durch grundlegende innere Reformen lösen. In der Tat müssen die Hochschulen unabhängig von staatli

chem Handeln die Lösung ihrer Probleme selbst in die Hand nehmen. Nur so können sie ihren Anspruch auf Autonomie glaubhaft einlösen. Das schließt ein, dass sie sich selbst auf den Prüfstand stellen, ihre Leistungen und Belastungen offenlegen und sich einer selbstkritischen Prüfung unterziehen. Qualitätssicherung funktioniert dauerhaft nur als ein Prozess, der alle Beteiligten mobilisiert.

Mit ihrem Konzept zur Entwicklung der Hochschulen von 1992 und einer Reihe nachfolgender Einzelempfehlungen z.B. zur Forschung, zur Weiterbildung, zur Organisation der Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse, zur Evaluation, zur Finanzierung usw. hat die Hochschulrektorenkonferenz Vorschläge entwickelt, die den grundlegenden Veränderungen der Funktion der Hochschulen, der gesellschaftlichen Anforderungen und des Studierverhaltens in der Gegenwart Rechnung tragen. Diese Empfehlungen wurden von den Repräsentanten der Mitgliedshochschulen der Hochschulrektorenkonferenz einstimmig oder mit großer Mehrheit verabschiedet.

IV.

Im Zuge der Globalisierung müssen wir mehr als je zuvor zur Kenntnis nehmen, dass Veränderungen auf einem Teil der Erde nicht ohne Folgen für die anderen Teile bleiben. Das gilt zumal für Entwicklungen innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft. Ein Blick ins Ausland kann daher hilfreich sein. Ohne den Verhandlungen in der Arbeitsgruppe 4 im Rahmen dieser Veranstaltung vorgreifen zu wollen, ist an dieser Stelle bereits darauf hinzuweisen, dass in vielen europäischen Staaten Evaluation der Lehre schon seit einigen Jahren fester Bestandteil der Qualitätssicherung an den Hochschulen geworden ist. Beispielhaft sind zu nennen: Frankreich, das Vereinigte Königreich, die Niederlande und Dänemark. Diese Länder waren jedenfalls die ersten, in denen Evaluationsagenturen gegründet und Evaluationsverfahren als Instrumente der Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung im Hochschulbereich eingeführt worden sind. Demgegenüber erfolgt dies in Deutschland bisher durch Vorgaben für und Genehmigung von Prüfungsordnungen durch den Staat, also durch ex-ante Steuerung. Die internationale Entwicklung zeigt aber, dass sich Qualitätssicherung überwiegend an Ergebnissen orientiert und damit einer ex-post Steuerung unter quantitativen und qualitativen Kriterien unterliegt.

Die in den europäischen Nachbarstaaten etablierten Systeme weisen folgende gemeinsame Verfahrenselemente auf:

- Nationale Evaluationsagenturen, die im Alltagsgeschäft gegenüber den Regierungen unabhängig sind;
- Selbstevaluation der Hochschuleinrichtungen;
- ein Peer Review, d.h. Begutachtung durch externe Sachverständige;
- Abschlussberichte der Evaluation, die in unterschiedlicher Form verbreitet werden.

Auf Evaluation beruht auch die Akkreditierung, durch die Studiengänge in einem einfachen Verfahren auf Zeit genehmigt werden, wenn sie gewisse Mindeststandards bei Lehrplänen sowie Zahl und Qualität des Lehrpersonals erfüllen.

V.

Ein Vergleich mit der Entwicklung in Deutschland zeigt, dass über diese Grundsätze auch hierzulande weitgehend Konsens besteht. Im Jahr 1993 haben HRK und KMK zur Umsetzung der Studienstrukturreform u.a. die Einführung qualitätssichernder Maßnahmen empfohlen. Daran anknüpfend hat die HRK mit der bereits zitierten Plenar-Empfehlung zur Evaluation im Hochschulbereich vom Juli 1995 entsprechende Verfahrensvorschläge entwickelt. Damit haben sich die Hochschulen in Deutschland zu einem Qualitätssicherungsverfahren bekannt, das durch eine interne und eine externe Komponente der Qualitätssicherung gekennzeichnet ist. Eine im Januar 1996 vom Wissenschaftsrat vorgelegte Empfehlung zur Stärkung der Lehre durch Evaluation kommt zu nahezu identischen Schlussfolgerungen. Mittlerweile ist die Notwendigkeit von Qualitätssicherung weitgehend bildungspolitisches Gemeingut geworden.

Weitgehend unstrittig ist auch, dass Transparenz und Rechenschaftslegung –im Englischen spricht man von *Accountability* – über die Verwendung zunehmend knapper öffentlicher Mittel unter den gegenwärtigen hochschulpolitischen Rahmenbedingungen unverzichtbar sind. Die den Hochschulen zur Verfügung gestellten Mittel sind *Taxpayer's money*. Der Steuerzahler hat ein Recht zu erfahren, ob das für Ausbildung und Bildung ausgegebene Geld gut angelegt ist. Das schließt seitens der Hochschulen ein, Leistungen und Belastungen in Forschung, Lehre und Dienstleistungen kontinuierlich zu erheben und in Form von Lehrberichten regelmäßig zu dokumentieren. Es umfasst

ferner die Bereitschaft, Probleme offenzulegen und abzustellen. Im Wettbewerb um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und teilweise auch um Studierende, um Drittmittel für Forschung und zunehmend auch um staatliche Mittel für die Grundausstattung wird dies von zunehmender Bedeutung sein. Öffentliche Rechenschaftslegung und Herstellung von Transparenz ist der Preis, den die Hochschulen für mehr Autonomie, für budgetäre und personalrechtliche Selbstverantwortung sowie für die Entwicklung eigenständiger Profile in Forschung und Lehre entrichten müssen.

Neben der in erster Linie an die Öffentlichkeit gerichteten Rechenschaftslegung ist Evaluation auch ein Instrument der Selbstprüfung von Hochschulen und Fachbereichen. Studierende sind an diesem Prozess unüberhörbar zu beteiligen. Fachbereiche müssen von Zeit zu Zeit prüfen, ob ihr aktuelles Lehrangebot mit den Zielen eines gegebenen Studienganges noch in Einklang steht. Dem dient u.a. die kontinuierliche Erfassung von quantitativen und qualitativen Leistungsindikatoren im Rahmen der sogenannten *Lehrberichte* sowie die in mehrjährigem Turnus durchzuführende *interne Evaluation*. Nicht selten sind deutliche Unterschiede zwischen der Papierform von Studien- und Prüfungsordnung und dem realen Studien-, Lehr- und Prüfungsgeschehen festzustellen. Im Interesse ihrer Studienplanung haben Studierende ein Recht darauf, dass in diesen Fällen Abhilfe geschaffen wird.

Die Rolle der externen Sachverständigengruppe, der Peers, im Rahmen der *externen Evaluation* besteht darin, den Stand und die Entwicklungskonzepte eines Fachbereichs gutachterlich zu bewerten und Vorschläge zu unterbreiten. Vorhandene Entwicklungspotentiale können nur erfolgreich benutzt werden, wenn Stärken und Schwächen erkannt werden. Peer Review ist kein „Strafgericht“ sondern Beratung und Hilfe, Entwicklungspotentiale auszuschöpfen. Evaluation soll eine rationale Entscheidungsgrundlage für die Entwicklungsplanung auf Fachbereichs- und Hochschulebene liefern. Wesentlich ist daher, dass in den Fachbereichen ein ernsthafter Dialog über seine wesentlichen Ziele oder seine „Mission“ in Gang gesetzt wird. Es handelt sich hierbei um nicht weniger als den Kern dessen, was im Rahmen von Evaluationsverfahren unter Qualitätssicherung und -entwicklung im engeren Sinne zu verstehen ist.

Evaluation und Qualitätssicherung müssen fachbezogen und systemnah erfolgen. Das bedeutet u.a., dass die externen Sachverständigen in fachlich nahen oder verwandten Bereichen tätig sind und hinreichende eigene Hochschulerfahrung in der Lehre, aber auch in der Forschung besitzen, um in der Scienti

fic community anerkannt zu sein. Ferner heißt dies in institutioneller Hinsicht, dass Evaluation an Hochschulen einer dem Hochschulbereich nahestehenden, wenngleich natürlich gegen Einflussnahme geschützten Institution zugeordnet sein muss.

Wenn wir also von Evaluation sprechen, ist stets dieses Zusammenspiel interner und externer Prüf- und Steuerungsmechanismen gemeint, die sachlich und methodisch dem Hochschulbereich angemessen sein müssen. Dies sind Voraussetzungen, ohne die Qualität dauerhaft nicht gesichert werden kann.

VI.

Zugleich ist festzustellen, dass bezüglich der Akzeptanz und der praktischen Umsetzung von Evaluationsverfahren noch erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen bestehen. Nicht selten sind noch Vorbehalte, teilweise auch Ängste und Irrtümer über Ziele und Verfahrensfragen der Evaluation anzutreffen. Bisweilen wird befürchtet, dass Leistungstransparenz vor allem dazu dienen kann, kurzfristige Mittelkürzungen zu legitimieren. Insofern ist wichtig, dass Konsens darüber besteht, ein erstmaliges Evaluationsergebnis nicht zur Grundlage von Haushaltsentscheidungen zu machen. Ohne Zweifel werden aber nach einer „Bewährungsfrist“ nicht abgestellte Schwächen finanzielle Folgen haben müssen.

Von zentraler Bedeutung ist, dass Evaluation und Qualitätssicherung ihrerseits Transparenz über die angewendeten Prüfverfahren und die eigenen Qualitätsstandards herstellt. Ein Qualitätssiegel nützt wenig, wenn der „Siegelbewahrer“ das in ihn gesetzte Vertrauen durch Aufweichung, inadäquate Maßstäbe oder gar Missbrauch zerstört. Unter dem Stichwort Transparenz ist dabei nicht einmal in erster Linie an Meta-Evaluation im systematischen Sinne zu denken, sondern zunächst an den trivialen und im Grunde selbstverständlichen Sachverhalt, dass Evaluationsverfahren ihrerseits transparent, überprüfbar und damit auch der Kritik zugänglich sein müssen. Andernfalls wird das Instrument kaputtgemacht. Über diesen Punkt muss völlige Klarheit herrschen. Wenn gegenüber der Öffentlichkeit und übrigens auch gegenüber den evaluierten und zu evaluierenden Fachbereichen Vertrauen eingeworben und gefestigt werden soll, müssen die Qualitätssicherungsverfahren von Zeit zu Zeit selbst auf den Prüfstand gestellt werden. Wer andere evaluiert, muss auch sein eigenes Tun offenlegen.

Angesichts der unterschiedlichen Entwicklung und vielfach vorhandenen Unsicherheiten über Ziel und Durchführung von Evaluationsverfahren, hat es

die Hochschulrektorenkonferenz für sinnvoll erachtet und dafür geworben, eine nationale, länderübergreifende Agentur einzurichten, die koordinierende Aufgaben übernehmen und auf die Entwicklung und Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation hinwirken kann. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat Ende 1997 beschlossen, die Hochschulrektorenkonferenz mit einem zunächst auf drei Jahre befristeten Projekt zum „länderübergreifenden Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ zu beauftragen. Bei der Hochschulrektorenkonferenz ist zu diesem Zweck ein eigenes Projektmanagement eingerichtet worden.

VII.

Qualitätssicherung kann auf Dauer nur erfolgreich sein und Früchte tragen, wenn sie auf gemeinsamen Überzeugungen aller Beteiligten gründet. Dies setzt eine Verständigung darüber voraus, was „Lehrqualität“ ist, wie sie beurteilt und was zu ihrer Verbesserung getan werden kann. Einer der Schwerpunkte des HRK-Projekts wird daher sein, diesen Diskussionsprozess innerhalb der Hochschulen zu fördern, um Vorbehalte und unbegründete Ängste abzubauen und zugleich einen Konsens über gemeinsame Standards und Verfahrensregeln der Qualitätssicherung herzustellen. Diesen Zielen dienen Veranstaltungen wie die heutige: Sie eröffnen die Möglichkeit, unterschiedliche Ansätze zu erörtern und zu prüfen. Nicht zuletzt dienen sie auch dazu, die interessierte Öffentlichkeit über den Stand der Qualitätssicherung in den Hochschulen zu informieren.

Im Mittelpunkt der heutigen Tagung stehen verschiedene Ansätze von Qualitätsbewertung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Ungeachtet der Tatsache, dass mit dem Konzept interner und externer Evaluation für den Hochschulbereich international und teilweise auch in Deutschland in breitem Umfang erprobte und bewährte Instrumentarien verfügbar sind, hat die HRK die Anregung aus der Universität Kaiserslautern dankbar aufgegriffen, im Rahmen dieser Tagung Erfahrungen mit Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000ff und Total Quality Management in die Debatte mit einzubeziehen.

Auch hier kann und soll den Verhandlungen in den Arbeitsgruppen 1-3 nicht vorgegriffen werden. Ich will mich mit dem Hinweis begnügen, dass in Deutschland eine Hochschule (FH Heidelberg) sowie etwa ein halbes Dutzend Fachbereiche bzw. Institute nach den Qualitätsnormen von ISO 9000 zertifiziert sind. Möglichkeiten und Probleme der Übertragung dieser Norm

auf den Hochschulbereich waren bereits im Februar dieses Jahres Thema einer Fachtagung an der Fachhochschule Wiesbaden, die ebenfalls in Zusammenarbeit mit der HRK durchgeführt worden ist. Die Tagungsdokumentation liegt inzwischen vor und kann eingesehen werden. In einer nicht näher bekannten, aber vermutlich geringen Zahl von Fällen werden darüber hinaus in einzelnen Fachbereichen interne Qualitätsmanagementsysteme entwickelt und angewandt.

In diesem Zusammenhang ist bei mir der Eindruck entstanden, dass zwischen diesen drei Ansätzen - Evaluation/Peer Review, ISO 9000 und Total Quality Management - eine Konvergenz zu beobachten ist. Exemplarisch ist zumindest aus Sicht des Evaluationskonzeptes nach dem von HRK und Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Verfahren festzustellen, dass wir längst über das Stadium punktueller Bewertungen von Leistungen und Qualität hinausgekommen sind. An der Einführung von Follow-up Maßnahmen auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen Fachbereich und Hochschulleitung über dauerhafte Maßnahmen zur Qualitätssicherung ist bereits abzulesen, dass sich interne Regelmechanismen der Qualitätsentwicklung im Rahmen von Evaluationsverfahren etablieren. Von daher erscheint der Unterschied zu dem, was als Qualitätsmanagement bezeichnet wird, eher geringer zu werden. Ich verhehle nicht, dass ich gespannt bin, ob die Tagung diese Einschätzung bestätigt.

VIII.

Mit der Hoffnung, dass wir alle zusammen nach dieser Tagung ein wenig klüger nach Hause fahren, danke ich im Namen der Hochschulrektorenkonferenz der Universität Kaiserslautern, und hier insbesondere den Partnern in der Universität, die diese gemeinsame Veranstaltung mit Umsicht und Engagement organisiert haben. Mein Dank gilt ferner Bund und Ländern, die durch die Bereitstellung von Mitteln aus dem Hochschulsonderprogramm III das Projekt Qualitätssicherung fördern und damit einem Vorschlag der Hochschulrektorenkonferenz entsprochen haben. Organisatorische und finanzielle Mittel aus diesem Projekt sind in diese Tagung eingeflossen.

Ihnen allen danke ich für Ihr Interesse an diesem Thema, das die Hochschulen über diese Veranstaltung hinaus beschäftigen wird. Ich wünsche uns allen eine sehr ertragreiche Diskussion. Herzlichen Dank.

Schulte

Sehr geehrter Herr Kollege Klockner, meine Damen und Herren, ich wurde gebeten, die Moderation für diese Veranstaltung vertretungsweise zu übernehmen. Herrn Klockner möchte ich für diesen Grundsatzvortrag zum Thema Evaluation danken. Es ist unabdingbar, dass sich nunmehr auch die Hochschulen in Deutschland .vielleicht etwas spät, aber nicht zu spät .um das Thema Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung kümmern. Immer wieder wird gefragt, welche Motivation, welchen Anreiz es gibt, dies zu tun. Ich glaube, Herr Klockner hat das überzeugend gesagt. Die Hochschulen wollen Autonomie. Dies setzt die Bereitschaft voraus, Verantwortung zu übernehmen. Und die Übernahme von Verantwortung erfordert Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Evaluation. Dies ist für mich Anreiz und Motivation. Die Verbindung zur finanziellen Konsequenz und zur Mittelverteilung hat Herr Klockner auch angesprochen. Mehr möchte ich dazu gar nicht sagen.

Ich möchte überleiten zu dem nächsten Vortrag von Herrn Kollegen Zink von der Universität Kaiserslautern. Herr Zink ist Lehrstuhlinhaber für Industrie-Betriebslehre und Arbeitswissenschaft. Hauptarbeitsgebiete sind neue Formen der Arbeitsorganisation, u.a. Organisationsentwicklung, arbeitswissenschaftliche Aspekte neuer Technologien, Qualitätsmanagement. Herr Zink verfügt über zahlreiche Publikationen zum Thema Quality Circles und Total Quality Management. Er ist u.a. Sprecher des Forschungszentrums Qualitätsmanagement an der Universität Kaiserslautern. Er ist seit 1992 Mitglied der Jury des European Quality Award und Mitglied der Steuerungsgruppe und des Wissenschaftlichen Beirats des European Masters Programme in Total Quality Management sowie der Steuerungsgruppe Education, Training and Research der European Foundation for Quality Management. Herr Zink, Ihr Vortrag bitte.

Vortrag

Professor Dr. Klaus J. Zink

Qualitätsmanagement ein Überblick

Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren, ich möchte Sie zunächst herzlich als einer der Mitveranstalter hier begrüßen. Ich habe die Aufgabe übernommen, von unserer Erfahrung an der Hochschule zu berichten, das mache ich aber morgen früh. Ich möchte Ihnen heute Erfahrungen aus der Entwicklung zum Thema Qualitätsmanagement in unterschiedlichen Bereichen vermitteln. Auf der einen Seite aus dem industriellen Bereich, wo dies schon etwas weiter fortgeschritten ist; aber auch aus Bereichen, wo man im Moment anfängt, darüber stärker zu diskutieren wie den Hochschulen, auch wegen Ressourcenknappheit; im Gesundheitswesen, beispielsweise in sozialen Einrichtungen, weil sich plötzlich im Bundessozialhilfegesetz der Begriff Qualität wiederfindet und nun jeder fragt, was ist denn, beispielsweise, eigentlich Qualität eines Altersheimes. Ich glaube, aus diesen parallelen Entwicklungen kann man einiges lernen. Wenn man die Entwicklungslinien sieht, dann sind es eigentlich zwei: auf der einen Seite – und das sehen wir auch im Hochschulbereich – eine gewisse Tendenz, in Richtung auf eine Zertifizierung zu gehen, zu sagen, da wollen wir etwas dokumentieren. Auf der anderen Seite gibt es eine Entwicklung, die sagt, vielleicht könnten wir auch noch etwas darüber hinaus tun, einen Schritt weitergehen und das wird dann im allgemeinen mit dem Begriff Total Quality Management umschrieben. Wir haben in der Theorie und Praxis in diesen beiden Feldern Erfahrungen, so dass ich glaube, dies miteinander vergleichen zu können.

Wenn wir uns zunächst einleitend ansehen, wie sich die Rahmenbedingungen verändert haben, dann ergibt sich daraus möglicherweise auch ein gewisser ‚Zertifizierungsdruck‘, d.h., dass Kunden von ihren Lieferanten fordern, dass sie Qualität in irgendeiner Art und Weise nachweisen. Aber wir sehen auch, dass es beispielsweise im Bereich der Lieferantenbewertung andere, erweiterte Systeme gibt. Dies sind Grundlagen, um für unser eigenes Thema etwas zu lernen und daraus gewisse Schlüsse zu ziehen. Schließlich haben wir inzwischen, glaube ich, alle begriffen, dass die Kundenorientierung eine Überlebensfrage ist, egal, ob wir Überkapazität in Krankenhäusern haben oder ob wir mehr Studienplätze an Universitäten anbieten, als Absolventen in bestimmten Fächern nachgefragt werden.

Der Unterschied in der Denk- bzw. Vorgehensweise dieser beiden Konzepte, die ich Ihnen vergleichend gegenüberstellen möchte, fängt eigentlich schon mit den Begriffen an – der Präsident hat vorhin eine Definition von Qualität vorgelegt; ich will mich beschränken auf die, die Grundlage in diesem Bereich ist, nämlich im allgemeinen eine DIN-Formulierung. Da heißt es: „Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN EN ISO 8402:1995).

Ich muss festlegen, „wo die Reise hingehet“ und muss die vorausgesetzten Erfordernisse klären, und da stellt sich die Frage, ob dies denn immer klar ist. Sie sehen auch: was dann als „Einheit“ herauskommt, kann auch eine Dienstleistung sein, d.h. mit einiger Verbiegung können wir das natürlich auch für den Hochschulbereich und für andere Bereiche verwenden.

Auf der Grundlage eines solchen Qualitätsverständnisses wurden dann Qualitätsmanagement-Systeme aufgebaut. Dies hängt u.a. zusammen mit einer Entwicklung, die wir in der EU hatten. Dort wurde nämlich schon 1985 eine Richtlinie zur Produkthaftung formuliert, die dann in Deutschland erst 1990 in nationales Recht umgesetzt wurde, und da war die Frage, wie könnte man denn da vorbeugen? Und diese Vorbeugung war der Vorschlag: Lasst uns ein Qualitätsmanagement-System etablieren, das einen unterschiedlichen Umfang haben kann. Sie kennen vielleicht die DIN 9000er Reihe, die 9001 bezüglich Design, Entwicklung, Produktion, Montage, Wartung und die dann etwas abgespickteren Versionen von 9002 und 9003 und 9004, was im Prinzip den internen Bereich in diesem Zusammenhang angeht. Diese Normen sind mit 20 Elementen inhaltlich beschrieben, wobei – und das kann man in vielen dieser Publikationen nachlesen – es doch erheblichen Übersetzungsbedarf bei einer Anwendung im „Nicht-Produktionsbereich“ gibt bis hin zu dem Vorschlag, für den Hochschulbereich eine „DIN EN ISO 9005“ zu entwickeln, um dort die eigene Sprache wiederzufinden.

Warum geht man diesen Weg? Ich habe Ihnen dazu eine ältere Studie der Unternehmensberatung, Price/Waterhouse mitgebracht, die Unternehmen gefragt hat: „Warum lassen Sie sich zertifizieren?“ Wenn Sie sich die ersten Gründe anschauen, dann ist dies zunächst die Verbesserung der Kundenzufriedenheit, weil dies vom Markt gefordert wurde. Die Mechanismen funktionieren relativ einfach: Sie bekommen eine Anforderung von ihren Kunden, kopieren den Brief, schicken ihn ihrem Lieferanten, der schickt ihn wieder weiter, so dass er letzten Endes manchmal bei den Zulieferern der Zulieferer

z.B. Werkstätten für Behinderte ankommt. Wir arbeiten seit zehn Jahren mit Werkstätten für Behinderte zusammen und Sie werden es sicher nicht glauben, dass diese inzwischen auch zertifiziert sein müssen; wie sinnvoll dies ist, darüber kann man sich trefflich streiten. Wir haben es immerhin geschafft, ein Dutzend solcher Werkstätten zu zertifizieren. An zweiter Stelle und dritter Stelle der Auflistung von Price/Waterhouse folgen dann „Zertifizierung als Marketinginstrument und „Erlangen von Vorteil gegenüber der Konkurrenz“ . Das, die Fußnote sei erlaubt, sehe ich im Moment auch im Forschungsbereich in manchen Institutionen: Lass uns mal das Schild „raushängen: „Wir sind zertifiziert“, und damit haben wir einen Marktvorteil gegenüber jenen, die nicht zertifiziert sind. Dies macht es erforderlich über die Zertifizierung noch einmal zu reden und zu fragen: Was bringt es denn oder auch nicht? Ganz unten in der Auflistung von Price/Waterhouse finden Sie dann „Verbesserung der Produktqualität“ . Daraus resultiert die Frage, ob es einen kausalen Zusammenhang zwischen einem Qualitätsmanagement-System auf der einen Seite und der Qualität der Produkte auf der anderen Seite gibt. Das, was uns manchmal auch die Werbung für Produkte suggerieren möchte. Das ist also ein Weg, sich dem Thema Qualität zu nähern und ich komme gleich noch mal auf diese Frage zurück: Was bringt die Zertifizierung?

Mein zweiter Weg oder die zweite Entwicklungslinie, die wir seit Mitte der siebziger Jahre sehen, ist das Thema des umfassenderen Qualitätsmanagements, d.h. Qualitätsmanagement, das sich zunächst nur auf Produkte, Ergebnisse, Einheiten konzentrierte, auf eine ganze Organisation zu übertragen. Wir reden dann von „Total Quality Management“. Auch zu diesem Begriff gibt es eine Norm. Da steht: „Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft abzielt“ (DIN EN ISO 8402:1995). In der aktuellen Diskussion . Stichwort „Shareholder Value“ . würde man sagen, dass es nicht das Ziel einer Organisation sein kann, nur für die Aktionäre einen möglichst hohen Gewinn zu erwirtschaften. Es geht vielmehr darum, allen Beteiligten zu einem positiven Erlebnis zu verhelfen, was natürlich nicht ausschließt, dass die Shareholder auch zu diesen Beteiligten gehören.

Dieser Weg wird dann meistens beschrieben mit sogenannten Business Excellence-Modellen – ich komme darauf nachher noch einmal zurück – die auch eine Rolle spielen im Zusammenhang mit „Qualitätspreisen“ . Diese haben allerdings nur die eine Aufgabe, ein Bewusstsein für dieses Thema zu schaffen

Diese beiden Ansätze: Zertifizierung und/oder TQM-Einführung sind vor dem Hintergrund zu diskutieren, um den es hier geht. Sie haben ja gehört, dass es schon eine Reihe von Zertifizierungen auch im Hochschulbereich oder im forschungsnahen Hochschulbereich gibt, aber dass es auch andere Konzepte gibt, über die wir morgen früh reden wollen.

Was ist die Voraussetzung für eine Zertifizierung? Eine Ist-Zustandsanalyse, eine Systemauditoring, die genau auf diesen Normen (in unterschiedlichem Umfang) basiert. Dabei ist die Wirksamkeit eines Qualitätsmanagement-Systems nachzuweisen. Die Beteiligten sollten dieses Qualitätsmanagementsystem erarbeiten und auch wissen, worum es dabei geht. Schließlich wird geprüft, ob dies, was im Qualitätsmanagementhandbuch steht, auch tatsächlich praktisch angewandt wird. Das Zertifikat liefert sozusagen den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung.

Was in aller Regel getan werden muss, ist die Dokumentation eines Qualitätsmanagement-Systems. Ich erstelle ein Qualitätsmanagement-Handbuch, das das Qualitätsmanagement-System nach außen darstellt und dieses Management-System auch nach innen für die Mitarbeiter dokumentiert. Ich beschreibe in Verfahrensweisungen meine Prozesse, also beispielsweise nehmen Sie die Lehre, wie eine Prüfung abzulaufen hat, und leite daraus Handlungsanleitungen für Mitarbeiter ab. Ich habe dann eine Arbeitsanweisung, eine Mitarbeitermappe auf der unteren Ebene, das sind dann die internen Dokumente, die konkrete Tätigkeiten einheitlich festlegen und auch Hilfestellungen bieten.

Wenn ich zusammenfassen sollte, wie Zertifizierung im industriellen Bereich zu beurteilen ist, dann würde ich zu folgenden Aussagen kommen: Die DIN ISO ist inzwischen ein etabliertes Konzept auf dem Markt zur Entwicklung von QM-Systemen. Wir haben schätzungsweise in Europa 50.000 Unternehmen, die zertifiziert sind, 70.000 vielleicht weltweit. Aber darüber hinaus arbeiten sehr viel mehr nach diesem System. Nicht nur die offizielle Zertifizierung zählt, sondern auch, nach diesem System zu arbeiten. Der Nutzen ist ganz klar, und der zeigt sich insbesondere in unstrukturierten Organisationen. Wir hatten beispielsweise mit den Zertifizierungsprozessen in Werkstätten für Behinderte sehr große Erfolge, weil es dort keine etablierte Organisation und keine etablierte Lagewirtschaft etc. gab. Das hat diesen Einrichtungen sehr geholfen. Das heißt, der Zwang zum systematischen präventiven Qualitätsmanagement und zur regelmäßigen Überprüfung bringt einige Erfolge.

Die Dokumentation als Grundlage für Verbesserungsmaßnahmen liefert mir auch eine Chance, daraufhin tatsächlich etwas zu tun. Die Grenzen sollte man andererseits auch nicht unerwähnt lassen. Es gibt immer wieder die Diskussion über die Frage: Gibt es denn wirklich einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Qualitätsfähigkeit und Qualität der Produkte? Reicht die Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems aus, um tatsächlich Qualität zu produzieren? Sicher steigert dies die Wahrscheinlichkeit für die Existenz eines solchen Zusammenhangs. Wir müssen sehen, dass eine Zertifizierung inzwischen wirklich die ganz normale Standardvoraussetzung für Verkaufsverhandlungen ist, d.h. also hier, eine Wettbewerbsdifferenzierung ist inzwischen über die Zertifizierung nicht mehr zu erreichen. Also kommen neue Forderungen, beispielsweise in der Automobilindustrie. Da hat man über viele Jahre versucht, zu einer einheitlichen Regelung zu kommen, um den sogenannten Audit-Tourismus abzuschaffen, also dass nicht jeder Hersteller seine eigenen Audits durchführt, sondern zumindest Teile der Audits von Konkurrenten akzeptiert. Teilweise läuft dies jetzt wieder nicht so, weil beispielsweise über die QS 9000 die drei großen amerikanischen Unternehmen im Automobilbereich einen eigenen Standard eingeführt haben und die deutsche Automobilindustrie sich auch weiter entwickelt.

Andere Weiterentwicklungen sind die, dass man sagt, man müsse vielleicht diesen Schritt in einen weiteren, umfassenderen Zusammenhang integrieren. Damit komme ich zum Thema Total Quality Management zurück. Was sind denn die Ansätze dort? Wenn wir so etwas betreiben, brauchen wir zunächst eine Vision oder eine Mission. Mit Mission meine ich das Unternehmensziel und das Organisationsziel oder die Frage, wo will ich mich mit meiner Forschungseinrichtung, meinem Lehrstuhl, meiner Universität hinentwickeln. Daraus ergeben sich im allgemeinen konkrete Botschaften: vielleicht stärkere Kundenorientierung mit besserer Organisation der Prozesse und eine kontinuierliche Verbesserung der Geschäftsergebnisse auch unter der Prämisse einer effizienten Ressourcennutzung zu realisieren.

Schwieriger wird es dann, wenn wir in die Realität gehen und an Strukturen herangehen müssen, und uns fragen: Sind unsere Organisationsstrukturen wirklich geeignet, um kundenorientiert agieren zu können? Denken wir vielleicht zu sehr in Abteilungen, anstatt in Prozessen, die dann entsprechend kundenorientiert wären? Muss ich meine Aufbau- oder Ablauforganisation anpassen? Wie führen wir unser Berichtswesen? Steht da überhaupt irgend etwas über meine Kunden oder über meine Prozesse? Und schließlich: Habe ich auch die geeigneten Belohnungssysteme?

Personelle Rahmenbedingungen, die Veränderung der Einstellung im Sinne von Kundennutzen und nicht im Sinne eines eigenen Aufwandes, die Idee der kontinuierlichen Verbesserung voranzutreiben etc.: Das sind Herausforderungen, die erfahrungsgemäß nicht von heute auf morgen zu lösen sind, sondern im allgemeinen im Rahmen eines längerfristigen Organisationsentwicklungsprozesses. Insofern habe ich mit Interesse auch in den Dokumentationen der Hochschulrektorenkonferenz über die unterschiedlichen Ansätze gelesen, beispielsweise jenen aus Bielefeld, der einen zukunftsorientierten Beratungsansatz beinhaltet.

Bei der Zertifizierung habe ich ein System, an dem ich ein Qualitätsmanagement durch eine Auditierung messe. Ein entsprechendes Mess-System brauche ich natürlich auch bei TQM. Dieses Mess-System ist zunächst einmal im Gegensatz zur Auditierung, die ja einer Fremdbewertung gleichkommt, ein Ansatz einer Selbstbewertung. Das heißt, die Organisation bewertet sich selber anhand eines Modells (einer Bewertungsgrundlage). Üblicherweise wird sie dies in einem jährlichen Zyklus tun, um dann Stärken und Verbesserungsbereiche herauszuarbeiten und zu fragen, welche Stärken kann ich weiter ausbauen, mit welchen Verbesserungsbereichen muss ich mich auseinandersetzen und wie kann ich diese zur Fortschrittskontrolle dann nutzen. Das Modell, mit dem diese Inhalte derzeit in Europa bearbeitet werden, ist das EFQM-Modell für Business Excellence. EFQM steht für „European Foundation for Quality Management“, einer Stiftung, die Ende der 80er Jahre gegründet wurde, um Europa in dieser internationalen Qualitätsdiskussion gegenüber den Vereinigten Staaten, Asien und Japan voranzubringen. (Siehe Abb. im Anhang 5. 147) Dieses Modell soll eine Organisation abbilden, die auch über die nächste Zukunft hinaus erfolgreich sein will und kann. Der Kern dieses Modells besteht aus zwei Ebenen: einer inhaltlichen Ebene und einer Bewertungsebene. Die inhaltliche Ebene gliedert sich in Ergebnisse und Voraussetzung („Befähiger“) oder Potentialfaktoren. Die Ergebnisgrößen beinhalten eine starke Ausrichtung auf den Kunden. Dies spielt in all diesen Modellen eine wichtige Rolle, die es übrigens in Australien genauso gibt wie in Nord- und in Südamerika und inzwischen in allen europäischen Ländern. In Deutschland gibt es seit einem Jahr den Ludwig-Erhard-Preis für besondere Leistungen im Wettbewerb, der ebenfalls auf der Grundlage eines solchen Modells verliehen wird. Ziel all dieser Bemühungen ist eine Verbesserung der Geschäftsergebnisse, die sie natürlich definieren können in finanziellen Kennzahlen, aber auch in nichtfinanziellen. Diese Modelle gelten auch für den Non-Profitbereich, d.h. wir setzen diese Bewertungskonzepte auch in Krankenhäusern und sozialen Einrichtungen ein. Selbst in einer Suchthilfeeinrichtung haben wir vor kurzem mit diesem Modell gearbeitet.

Die Grundidee dieser Art von Bewertung besteht darin, die Ergebnisbetrachtung auf eine breitere Basis zu stellen, nicht nur die rein finanziellen Aspekte zu betrachten, sondern auch die Frage der Zufriedenheit der Kunden einzubinden, und als Voraussetzung der Kundenzufriedenheit die Mitarbeiterzufriedenheit zu untersuchen und schließlich auch die Auswirkung unseres Handelns auf die Gesellschaft einzubeziehen. Dies ist eine breitere Sicht der Ergebnisse als in einer traditionellen Bilanz oder Gewinn- und Verlustrechnung, wo sie sich ausschließlich auf finanzielle Ergebnisse beschränken. Was auf der Seite der „Befähiger“ außerdem dazu kommt, sind Zukunftsgrößen, Potentialfaktoren, d.h. welche Politik und Strategie verfolge ich mit meiner Einrichtung, welches Führungsverhalten im Sinne von Leadership steht dahinter, wie binde ich meine Mitarbeiter ein, welche Ressourcen sind vorhanden und mit welchen Kern- oder Schlüsselprozessen bin ich in der Lage, meine Unternehmensziele auch tatsächlich umzusetzen.

Während wir uns bei den Ergebnisgrößen die Dinge eher vergangenheitsorientiert ansehen, schauen wir uns bei den „Befähigern“ die Potentiale an, die für eine Zukunftssicherung vorhanden sind. Dies bildet dann die Grundlage, Stärken und Verbesserungsbereiche deutlicher herauszuarbeiten.

Wenn man damit von der inhaltlichen Ebene auf die Bewertungsebene kommt, geht es darum zu prüfen, wie diese neun Kriterien konkret ausgestaltet und umgesetzt sind und in welcher Quantität und Qualität Ergebnisse entstanden sind.

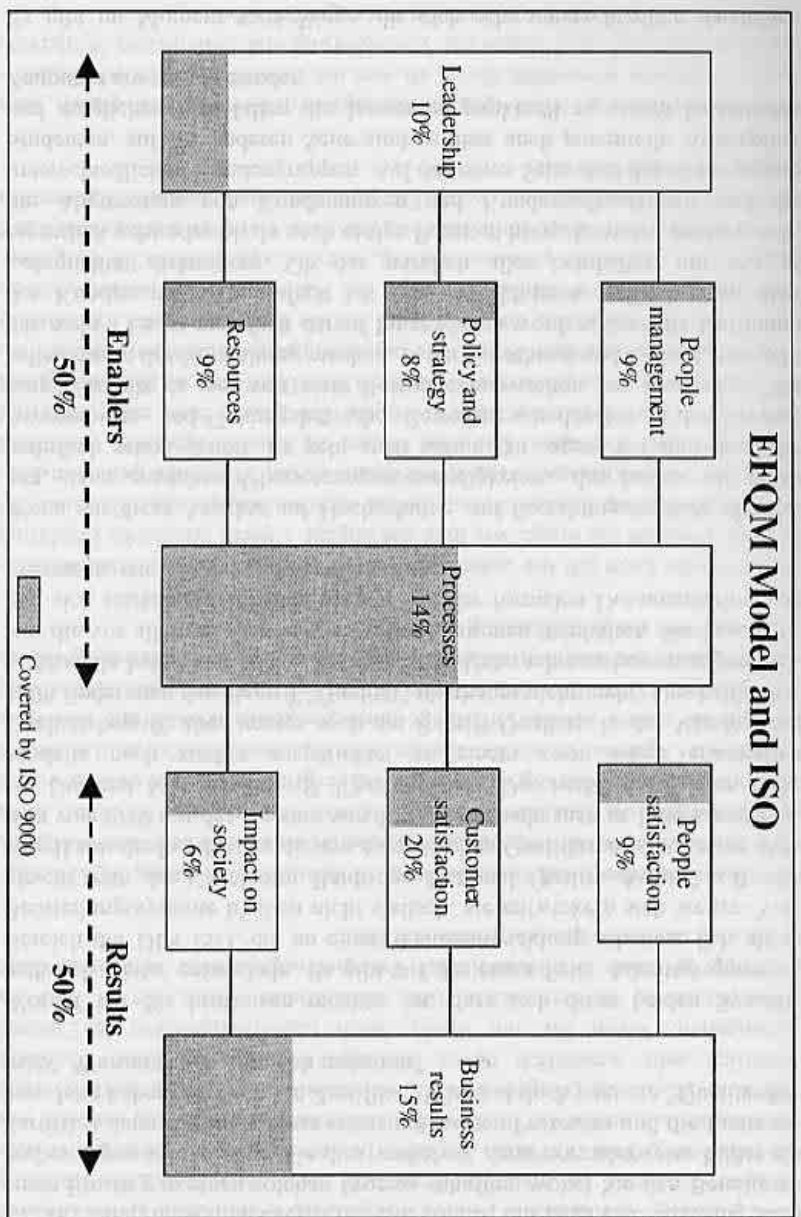
Nach was frage ich nun konkret? Was sind die Kriterien für diese neuen Elemente, die ich beurteile? Zunächst ist zu unterscheiden: Geht es eher um die „Befähiger“ oder „Potentialfaktoren“ oder geht es um die „Ergebnisgrößen“. Für die „Potentiale“ frage ich immer, ob ich ein fundiertes Vorgehen habe, eine Angemessenheit der Konzepte, ob ich systematisch vorgehe und auf Vorbeugung achte; ob ich regelmäßig überprüfe, was ich da tue und dies auch anschließend umsetze. Und schließlich, ob ich solche Konzepte auch einbinde, integriere in den ganz normalen Arbeitsablauf. Dann frage ich: Wie setze ich die Konzepte um über alle Ebenen, vertikal oder horizontal?

Dies gilt für „Politik und Strategie“, „Mitarbeiterorientierung“, „Führung“, „Ressourcen“ und „Prozesse“. Bei den „Ergebniskriterien“ interessiert mich die Qualität der Ergebnisse, also beispielsweise die Frage: Gibt es positive Trends? Vergleiche ich mich mit anderen Organisationen? Das heißt, dieses Bewertungsinstrument schließt als einen Teil seiner Bewertung die Idee des

Benchmarkings ein, sich mit anderen zu vergleichen und zu messen. Schließlich ist auch zu zeigen, dass mein Vorgehen tatsächlich zu diesen Ergebnissen führt. Darüber hinaus ist die Frage des Umfangs der Ergebnisse zu beantworten (wieviel Prozent der Organisation werden damit erfasst?)

Diese Modelle sind so offen, dass man damit wirklich jede Art von Organisation, ob dies eine Universität oder ein Krankenhaus ist, beurteilen kann. Vergleicht man nun die Zertifizierung mit dieser Art der Bewertung, so ist offensichtlich, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Vorgehensweisen handelt, die man aber miteinander verknüpfen kann. Wenn Sie sich dieses folgende Bild anschauen, dann haben Sie hier das EFQM-Modell, das ich Ihnen vorgestellt habe und Sie haben sozusagen als Teilmenge grau unterlegt, was Sie mit einer Zertifizierung abdecken.

EFQM Model and ISO



Die Botschaft dieses Sachverhaltes: Sie können mit einer Zertifizierung auch einen Einstieg in einen solchen Prozess schaffen, wobei Sie den Beteiligten vorher sagen sollten, dass Sie dies vorhaben, denn normalerweise bildet ein Zertifikat dann das Ende eines etwas mühsamen Prozesses und die Leute sagen: Jetzt haben wir doch ein Zertifikat. Wir sind doch jetzt ein „Qualitätsbetrieb“. Warum sollen wir noch mehr tun?

Worauf ich Sie hinweisen möchte, ist, dass sich diese beiden Systeme natürlich weiter entwickeln. Es gibt auf der einen Seite Arbeitsgruppen im Bereich der DIN ISO, die an einer Weiterentwicklung arbeiten. D.h. diese Beurteilungssysteme bleiben nicht statisch, sie entwickeln sich weiter. Vergleicht man den „Malcolm Baldrige National Quality Award“ z.B. das amerikanische Pendant zu diesem europäischen Qualitätspreis, in seiner Version von 1989 mit der Version von 1998, dann sieht man in 1989 kommt ca. ein Dutzend Mal der Begriff „Qualität“ vor. Das heißt, dort waren diese Modelle noch stärker ausgerichtet an einem zwar schon erweiterten Qualitätsbegriff, aber immer noch am Begriff Qualität. In der Version von 1998 findet man den Begriff „Qualität“ überhaupt nicht mehr. Das heißt, diese Modelle haben sich weiter entwickelt zu Unternehmensbewertungsmodellen, die vor allem auch strategische Implikationen beinhalten. Sie beschäftigen sich stärker mit Inhalten als nur mit der formalen Dokumentation von Prozessen, wie z.B. bei der Zertifizierung.

Wenn wir diese Aspekte auf Hochschulen, auf Forschungsinstitute übertragen, dann entstehen Übersetzungsnotwendigkeiten, das haben wir heute mehrfach schon gehört. Es geht auch darum, zu sagen, wo sind denn die Anwendungs- und Geltungsbereiche. Betreiben wir das nur in der Verwaltung? Da gibt es weltweit viele Beispiele inzwischen, wo man sagt: „Sie sollen das in der Verwaltung machen, in der Forschung und in der Lehre geht das nicht“! Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass die Definition des Kunden nicht so einfach ist. Und wir könnten trefflich auch über Lehrqualität diskutieren. Ob das wirklich alles beinhaltet, um was es eigentlich geht oder ob da noch einige Facetten hinzu kommen müssen, z.B. die Abgrenzung von Kundennutzen und Kundenzufriedenheit und die unterschiedlichen Kundengruppen. Auf der einen Seite sind das sicher unsere Studenten, auf der anderen Seite sind es aber auch potentielle Arbeitgeber und möglicherweise fallen die Interessen punktuell zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas auseinander.

Es gibt im Moment zwei Wege, die sich sehr unterschiedlich darstellen. Manche haben sich, beispielsweise im Krankenhausbereich, von einer

Zertifizierung verabschiedet, weil sie sagen, sie wollen mehr an inhaltlichen Dingen arbeiten. In anderen Bereichen läuft der Trend in Richtung Zertifizierung. Sehr oft finden Sie diese beiden Ansätze als miteinander konkurrierend. Ich wollte sie Ihnen nicht konkurrierend darstellen, sondern was ich zum Ausdruck bringen möchte, ist, dass der Wert der Zertifizierung natürlich sehr wesentlich davon abhängt, wie Sie an diese Thematik herangehen. Wenn Sie nur einen (noch unbefriedigenden) Ist-Zustand dokumentieren, ist dies sicher nicht ausreichend. Wenn Sie es aber als Einstieg in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess verstehen, dann lohnt sich der Aufwand schon sehr viel eher.

Man kann erkennen, dass sich die Norm in Zukunft in Richtung TQM verändern wird, aber sie wird vorrangig, und das ist eigentlich auch ihre Aufgabe, ein Instrument der Qualitätssicherung bleiben. Unsere Frage ist daher: Steht bei uns Qualitätssicherung so stark im Vordergrund oder geht es eher um so etwas wie Organisation als Excellence oder Business Excellence, d.h. besser zu sein als andere auf der Grundlage einer geeigneten Politik und Strategie, der richtigen Allokation der Ressourcen und der entsprechenden Gestaltung der Prozesse, um uns von anderen abzugrenzen. Wenn es vorrangig darum geht, hilft uns die Zertifizierung nur wenig.

Andererseits kann ich die unterschiedlichen Ansätze auch miteinander verbinden. Dann ist die Frage, wie man das angeht. Unsere praktische Erfahrung in unseren eigenen Prozessen, in unserem eigenen Institut zeigt: Das sind Organisationsentwicklungsprozesse, bei denen es um Menschen geht, um Einstellungen, um Verhalten. Das sind Dinge, die können Sie nicht verordnen oder durch eine Dokumentation erzeugen. Sie hätten dann zwar hinterher einen Ordner und möglicherweise auch ein Zertifikat, aber ob das dann gelebt wird, ist eine ganz andere Frage. Die psychologische Dimension solcher Prozesse: Wie führe ich dies ein? Wie kann ich die Kultur in einer Organisation verändern? Wie kann ich das Verhalten bei Führungskräften ändern?, ist, so glaube ich, mindestens genau so wichtig, wie das organisatorische Vorgehen. In der „deutschen Szene“ stelle ich fest, dass sehr viel eher mechanistisch mit diesen Dingen umgegangen wird. Da geht die psychologische Dimension eigentlich völlig verloren.

Ob die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems erfolgreich sein wird, hängt sehr wesentlich davon ab, wie die Betroffenen dies empfinden - als Kontrolle oder als Chance zur Verbesserung und inhaltlichen Weiterentwicklung. Ich bedanke mich, dass Sie mir zugehört haben.

Diskussion

Schulte

Meine Damen und Herren, wir werden sicherlich morgen in den Arbeitsgruppen und dann im Plenum viel diskutieren können. Haben Sie unmittelbar noch Fragen an Herrn Zink oder an Herrn Klockner?

Sprecher

Kann ein so umfassend verstandenes Qualitätsmanagement ohne ein starkes Engagement der Leitung realisiert werden?

Zink

Ich glaube, Sie haben die Frage selbst beantwortet. Das ist genau unsere Erfahrung in der Industrie, dass es insbesondere in sehr großen Unternehmen außerordentlich schwierig ist, dieses Verständnis in die Köpfe der Leute zu bringen, a) weil sie keine Zeit haben und b) weil sie alles wissen und deswegen keine Zeit haben oder umgekehrt. Es ist schwierig, offensichtlich schwieriger in Deutschland als im angelsächsischen Ausland, Leute für zwei, drei Tage in so ein Seminar zu bekommen. Wenn Sie diesen Ansatz . es ist mehrfach über Kundenorientierung oder ähnliche Dinge geredet worden .wirklich umsetzen wollen, müssen Sie Strukturen verändern. Ohne den Konsens in der Leitung oder ohne den Konsens in der Hochschule ist das noch sehr viel schwieriger. Auch ohne den Konsens in einem Fachbereichsrat oder zwischen Kollegen kommen Sie nicht voran. Das ist das, was ich unterschwellig vermitteln wollte. Wenn wir dieses Thema Qualität voranbringen wollen in einem umfassenderen Sinne, müssen wir es wirklich breiter tragen. Ich kann eine kleine Geschichte erzählen, die symptomatisch ist. Wir hatten 1995 den europäischen Qualitätspreis in Berlin verliehen, und wir wollten natürlich deutsche Vorstandsvorsitzende haben, die dort vortragen sollten. Wir haben sie auch bekommen, aber die erste Antwort war immer, wir haben einen Kollegen in der Geschäftsleitung, der für Qualität zuständig ist. Ich rede in diesem Kontext auch immer vom „Beauftragten-Unwesen“: Wir haben Beauftragte für Qualität, wir haben Beauftragte für Arbeitssicherheit, für Gleichstellung, für Umwelt und wie auch immer. Und sobald Sie einen solchen Beauftragten haben, sind Sie das Problem los.

‚Vordergründig‘. Sie haben ja einen beauftragt für die Geschichte. Man muss verstehen, dass es um eine gezielte, auch strategische Weiterentwicklung geht, egal, in welchen Bereichen. Und dass nicht primär Kontrolle das Ziel ist. Wenn Sie „Qualitäts-Bewertungssysteme“ nehmen, kommen Sie natürlich zwangsweise immer zu Zahlen, Und für viele stehen die Zahlen im Vordergrund der Betrachtung .insbesondere wenn sie nicht das erwünschte Niveau erreichen. Dann sind wir aber auf der völlig falschen Schiene, weil dann genau wieder der psychologische Abschottungsprozess eintritt, dass wir alle natürlich beweisen können, warum es gerade bei uns nicht geht und warum es bei den anderen geht, weil eben die Rahmenbedingungen andere sind. Die psychologische Dimension, glaube ich, unterschätzen wir in allen Bereichen in diesem Zusammenhang.

Müller-Merbach

Wenn wir dies nun auf die Hochschulen anwenden, geht es auch um das Qualitätsbewusstsein der Studierenden, die ja die große Masse darstellen. Und genau so, wie Sie sagten, muss das Qualitätsbewusstsein vor allem unter Berücksichtigung psychologischer Aspekte bei allen Beteiligten entwickelt werden. So müssen wir das auch an der Universität machen, dass also auch dem Studierenden schon bewusst ist, ich bin ein Repräsentant dieser Universität und auch der Qualität dieser Universität. Deshalb bin ich etwas zurückhaltend bei der Evaluation der Lehre, wenn nur die Hochschullehrer evaluiert werden und nicht auch die Studierenden. Zur Qualität bzw. Qualitätsverantwortung der Universitäten gehört auch, dass wir uns erstens zum Teil die Studenten selbst auswählen können, zweitens aber auch, dass wir sie motivieren und in dieses Qualitätsbewusstsein hineinführen.

Zink

Sie nehmen mir jetzt einen Gedanken vorweg, den ich im Rahmen der Podiumsdiskussion ansprechen wollte. Mein Kollege Rolf Arnold, ein Berufspädagoge, hat ein schönes Buch geschrieben über den „Wandel der Lernkulturen“⁴⁴. Darin steht im Prinzip, dass es eben nicht nur um die Lehrkultur geht, sondern auch um die Lernkultur und die Frage des Lernerfolges. Eine seiner Thesen lautet: „Die entscheidende Bedingung für Erfolg und Qualität einer wissenschaftlichen Ausbildung ist das Lernen und nicht (nur) das Lehren. Das eigene Lernen der Studierenden kann durch

Lehre nicht ersetzt werden. Falsch verstandene Lehre kann Lernen sogar behindern. Es ist notwendig, die Qualität des Lernens zu fördern und zu beurteilen.“ Sicher benötigen wir dazu geeignete didaktische Konzepte . aber auch entsprechende Rahmenbedingungen. Insofern greift die aktuelle Diskussion über die Qualität der Lehre etwas zu kurz und die eingesetzten Evaluationsinstrumente sind nur begrenzt geeignet.

Sprecher

Hier ist auch die Frage zu stellen: wer sind denn die Kunden, wenn es um Lehre geht? Vordergründig natürlich selbstverständlich die Auszubildenden, die Studierenden. Aber, Herr Zink hat das eben schon etwas in einem Nebensatz erweitert, dazu gehören möglicherweise auch die zukünftigen Arbeitgeber. Ich möchte die Idee in den Raum stellen: ist nicht letztlich die Kundschaft die Gesellschaft, die die Hochschulen beauftragt, den Nachwuchs für eine zukünftige lebensfähige und leistungsfähige Gesellschaft richtig auszubilden? Das bezieht sich auf die Aussage von Herrn Müller-Merbach, denn dann sind nämlich in diesen Qualitätsanspruch auch die Auszubildenden, die Studierenden mit eingebunden.

Zink

Auch da kein Widerspruch. Es war ja mit angesprochen. Im Kontext dieser umfassenden Qualitätsmodelle gibt es Diskussionen, ob denn Kundenzufriedenheit wirklich das richtige Kriterium ist oder ob möglicherweise Kundennutzen besser sei. Ein Kundennutzen stellt sich möglicherweise nicht immer kurzfristig ein. Es bleibt also zu fragen, was ich mit dem Wissen „draußen“ machen kann im Rahmen einer industriellen Organisation oder vielleicht auch als mündiger Bürger. Das heißt, wir benötigen einen breiteren Ansatz, wenn wir über „Kundenorientierung“ diskutieren. Ich habe mir am Wochenende die ganzen Publikationen der Hochschulrektorenkonferenz zu diesem Thema angeschaut. Da gibt es zur Evaluation der Lehre auch sehr breite Konzepte, die kann ich auch mittragen. Aber wenn es wirklich nur darum geht, einen Fragebogen zu entwickeln, der misst, ob der Student zufrieden ist oder nicht, das würde ich für ein bisschen zu verkürzt halten. Dann müssen wir auch über ein paar andere Dinge reden, wie z.B. Ressourcen und Ausstattung. Aber auch über didaktische Konzepte, die dann wieder mit Ressourcen verbunden sind. In einem großen Hörsaal kann ich

zwar diskutieren und ein paar „didaktische Schleifen“ drehen, aber die Alternativen, die ich insgesamt habe, sind relativ gering. Die Definition des jeweiligen Kunden ist keine triviale Aufgabenstellung. Das gilt im übrigen im Industriebetrieb und in anderen Situationen genau so. Diesem Thema muss man immer viel Aufmerksamkeit schenken.

Seidel

Wenn man sich für die Zielgruppe des Studiums die Abnehmer vorstellt, dann hat die Abnehmerschaft ja eine ganz unterschiedliche Struktur. Denken Sie an den öffentlichen Dienst, die Industrie, die freien Berufe, denken Sie an den engen Sektor der Wissenschaft selbst, der ja auch zunehmend durch die Absolventen der Hochschulen ausgestattet wird mit Nachwuchs. Das ist der eine Punkt.

Der zweite Punkt ist: das Spektrum der Disziplin, das letztlich bei einer Evaluation insgesamt erfasst wird, ist außerordentlich groß. Und die Terminologie, die im Ingenieurbereich, im naturwissenschaftlichen Bereich durch Adaption aus Vorstellungen in der Industrie und Wirtschaft relativ leicht verständlich und übersetzbar ist. Das sage ich Ihnen ganz freimütig. Weckt in anderen Bereichen der Wissenschaften große Abneigungen oder Vorbehalte. Das heißt, wenn man über Verfahren der Evaluation redet, dann muss man eine Sprache wählen, die möglichst auch, ich sage es etwas pathetisch, die emotionale Zuneigung der Fächer positiv trifft. Ich würde sehr begrüßen, wenn dieser Aspekt bei den Diskussionen, die hier geführt werden, zwar nicht dominiert, aber berücksichtigt wird. Wir selbst haben alle möglichen Fächer evaluiert von der Sozialpädagogik bis zum Bauingenieurwesen, also eine extrem unterschiedliche Resonanz, die Sie bei den Fächern finden, die zu evaluieren sind. Es ist auch eine unterschiedliche Resonanz, ob Sie mit Hochschullehrern, Studierenden, mit Mitarbeitern reden, und sie alle müssen beteiligt werden, und in der Terminologie und im Verfahren muss man sich darauf einstellen. Ich habe die Bitte, die Komplexität eines solchen Verfahrens bei der Diskussion mit zu berücksichtigen. Mich würde interessieren, ob Sie da Erfahrungen haben und wie Sie diesen Aspekt beurteilen.

Zink

Ich kann wiederum nur zustimmen. Akzeptanz ist sehr wesentlich und Motivation ist eine Funktion von Akzeptanz und ich kann nur etwas

akzeptieren, was ich auch verstehe. Dieses Modell, was ich Ihnen im Schnelldurchgang ganz grob dargestellt habe, hat im Prinzip drei inhaltliche Ebenen: Es gibt auf der ersten Ebene neun Elemente, denen auf der zweiten Ebene zur näheren Beschreibung 32 Unterkriterien zugeordnet sind. Auf der dritten Ebene gibt es sogenannte Ansatzpunkte und das sind sozusagen die zielgruppenspezifischen Beispiele. Während die ersten beiden Ebenen aus Gründen der Vergleichbarkeit („Benchmarking“) meist nicht verändert werden sollten, kann ich auf der dritten Ebene mit der Sprache des jeweiligen Bereiches, des jeweiligen Unternehmens oder des jeweiligen Fachbereichs arbeiten, so dass ich dort einen Bezug herstelle und mich dort auch in der Sprache wiederfinden muss. Aber es ist völlig klar, wenn ich schon die Sprache nicht verstehe, wird es keine Akzeptanz geben. Diese Erfahrung haben wir z.B. im Zusammenhang mit der DIN-ISO in der Industrie gemacht. Auch dort ergab sich die Notwendigkeit für „Übersetzungsarbeit“.

Schnittler

Ich vertrete hier den Deutschen Hochschulverband. Ich möchte mich der Fragestellung einmal von einer anderen Seite her nähern, nämlich: was eigentlich macht denn die Universität aus? Man kann die Universität von ihren Aufgaben her definieren und wird dann feststellen, dass dies doch ein ganzes Spektrum von Aufgaben ist. Und ich meine, dass diese verschiedenen Aufgabenstellungen einem Qualitätsmanagement in recht unterschiedlicher Weise zugänglich sind: die Berufsfähigkeit unserer Studierenden zu garantieren, scheint mir eine Aufgabenstellung zu sein, die sehr gut durch ein solches Qualitätsmanagement befördert werden kann. Aber eine Universität muss sehr viel mehr leisten. Sie muss beispielsweise auch das gesamte geistige Klima einer Gesellschaft prägen und wesentlich befruchten. Sie muss Forschungen weit in die Zukunft hinein betreiben, und sie muss Zukunftsperspektiven für unsere Gesellschaft aufzeigen. Und da bin ich der Meinung, bei einer solchen weit gefassten Aufgabenstellung komme ich wohl mit einem Qualitätsmanagement nicht allzu weit. Würden Sie mir in dieser Differenzierung zustimmen?

Zink

Dies hängt sehr wesentlich davon ab, von welchem Qualitätsbegriff ich ausgehe und wie ich diese Qualität dann messe. Traditionelle Qualitätsmanage

mentsysteme . im Sinne der DIN ISO . werden dies ganz sicher nicht leisten können. Verstehe ich Qualität allerdings als „Unternehmensqualität“ im Sinne von Business Excellence und messe diese z.B. mit dem hier vorgestellten EFQM-Modell, habe ich sehr viel bessere Chancen. Dort kommen sehr wohl Elemente wie „Politik und Strategie“ oder „Auswirkungen auf die Gesellschaft“ vor und kontinuierliche Verbesserung und Innovation sind wesentliche Bewertungskriterien. Dies hat allerdings mit traditionellem Qualitätsmanagement relativ wenig zu tun.

Schulte

Meine Damen und Herren, es ist sicherlich nicht verkehrt, sich in anderen Ländern der Welt, insbesondere Europas, umzusehen, was dort zum Thema Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement erarbeitet wurde, zumal es in anderen Ländern Europas eine längere Erfahrung gibt als in Deutschland.

Die beiden nächsten Vorträge sollen uns zeigen, wie und mit welchen Ergebnissen in anderen Ländern das Thema Qualitätsmanagement im Hochschulbereich aufgegriffen und durchgeführt wird. Als Gäste begrüße ich ganz besonders herzlich Herrn Professor Littler von der Manchester School of Management und Herrn Professor Dahlggaard von der Aarhus School of Business. Herr Prof. Littler hat einen Lehrstuhl für Marketing, er ist Head der Manchester School of Management. Diese Universität ist bekannt dadurch, dass sie bei entsprechenden Auditierungen beste Bewertungen erhalten hat. Herr Littler selbst ist an vielen Aktivitäten zur Verbesserung der Lehre beteiligt. Herr Dahlggaard hat sich in besonderer Weise mit dem Thema *Total Quality Management* beschäftigt, vor allen Dingen auch mit statistischen Fragen in diesem Zusammenhang. Viele seiner Studenten haben Preise für beste Promotionen und Diplom-Arbeiten erhalten. Ich glaube, damit sind beide qualifiziert und ausgewiesen, uns ihre Erfahrungen aus Großbritannien bzw. Dänemark zu berichten. Wir werden uns . so mein Vorschlag . die Vorträge nacheinander anhören und dann besteht Zeit und Gelegenheit für Fragen oder auch Diskussionen.

Vortrag
Professor Dr. Dale Littler*
Manchester School of Management
Quality Assurance in Higher Education -
Experiences from the UK

“There is a widespread recognition that large sums of public money cannot be allocated to higher education, or any other public Service, without some reasonable evidence that the money will be well spent, and in particular that it will help to produce the highly educated and trained workforce that a modern industrial democracy requires”. (1)

All developed countries apportion a significant proportion of their public expenditure to higher education. It is understandable, then, that there should be demands for reassurance that these sums are distributed effectively and efficiently. Consequently there have been increasing demands for universities to account for the resources allocated from the public purse, and the trend for students, and their parents and guardians, to contribute to the costs of higher education further intensifies this requirement.

Against this background, the UK Government has over some years been concerned to assure what has been termed the “quality” of higher education by requiring universities to be subjected to quality audits in terms of both research and the educational experience provided to students. The results of these assessments, together with other measures, have led to the development of published “league tables” by several organizations, reflecting moves towards consumerism in higher education. As the Chief Executive of the UK’s Quality Assurance Agency noted:

“The sector utilizes considerable amounts of publicly provided resources, expects individual students to make significant personal financial contributions and produces nearly one-third of new entrants to the workforce. Quality assurance mechanisms must produce public information to satisfy the legitimate expectation that there will be accountability and value for the money spent on higher education, and clarity and transparency of objectives, qualifications and standards “. (2)

During a period when there has been a rapid expansion in UK higher education, the paramount objective is to ensure that “quality” and “standards”

are protected. Although there may have been some confusion between the two terms, in the authors' view "quality" in general tends to refer to the efficiency and effectiveness of the procedures employed in delivering education, while "standards" are levels of achievement which can be specified (3)

The rising costs of supporting a rapidly expanding higher education sector resulted in the initiation, with all party political support, of an inquiry into the future of higher education under the chairmanship of Sir Ron Dearing that reported in July 1997. It noted a concern to "*safeguard the rigour of its (higher education) awards, ensuring that UK qualifications meet the needs of UK students and have standing throughout the world*". (4)

There were also some anxieties about the ability of current quality assurance procedures to ensure 'comparability of standards in an enlarged sector' and that "*arrangements which reward high quality research have diverted attention from the delivery of high quality teaching*". (5)

The latter reflected an increasingly widespread view that the periodic (four to five yearly) research assessment exercises (RAEs) which resulting in rating of university research departments in terms of their research might lead to a disproportionate allocation of resources to that activity.

Dearing made a large number of proposals. The detailed implementation of these is still being debated, and it is not proposed to give an account here. It is however worthwhile giving a flavour of the Dearing proposals.

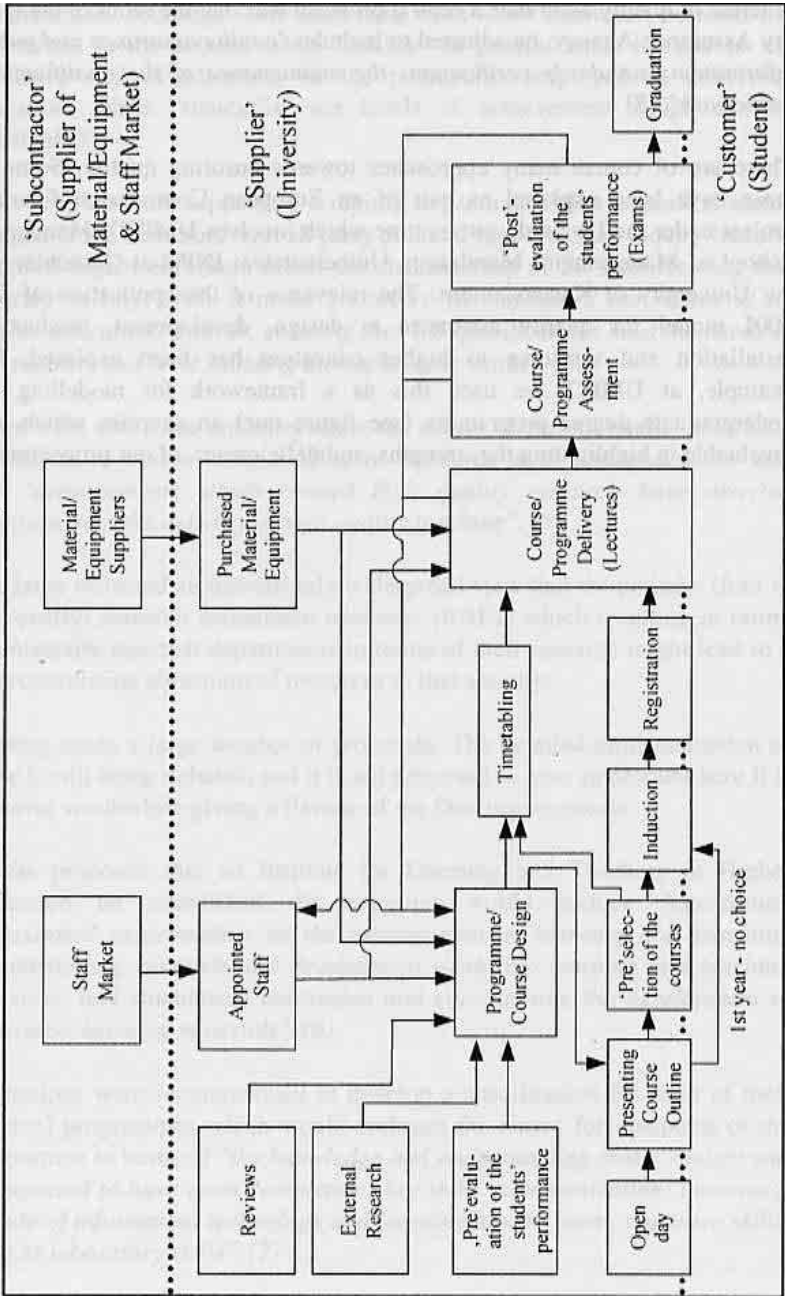
It was proposed that an Institute for Learning and Teaching in Higher Education be established. Its activities would include "*accrediting professional achievements in the management of learning and teaching, commissioning research and development work into learning and teaching practices, and stimulating innovation and coordinating the development of innovative learning materials*".(6)

Institutions were recommended to develop a specification for each of their (degree) programmes which would embrace the aimed for outcomes of the programme in terms of "*the knowledge and understanding that a student will be expected to have upon completion; key skills: communication; numeracy, the use of information technology and learning how to learn; cognitive skills, such as laboratory skills*".(7)

In terms of quality assurance a central proposal was that the remit of the Quality Assurance Agency, be adjusted to include: *“quality assurance and public information, standards verification; the maintenance of the qualifications framework”*. (8)

There are of course many approaches towards ensuring quality. Some of these have been explored as part of an European Commission financed project under the Leonardo programme which involves UMIST’s Manchester School of Management; Mondragon Unibertsitatea; INPG at Grenoble; and the University of Kaiserslautern. The relevance of the application of ISO 9001 model for quality assurance in design, development, production, installation and servicing to higher education has been explored. For example, at UMIST we used this as a framework for modelling the undergraduate degree programme (see figure one) an exercise which was invaluable in highlighting the strengths, and deficiencies, of our procedures.

Figure 1: The 'process' of enhancing students' knowledge at a leading University Management School in the UK



However, it became evident that the rigorous application of ISO 9001 may be dysfunctional: it demands a high degree of effort in completing the necessary documentation, a requirement which academics may understandably consider excessively bureaucratic, and which could lead to resentment and anomie. In addition, this requirement diverts scarce resources from productive activities, while the emphasis on procedure, rather than content, with perhaps a consequent diminution of focus on the latter, does not guarantee per se an enhanced educational experience. Curricula development, course and programme innovations and the educational stretching; of students might not necessarily be encouraged or facilitated.

ISO 9001 provides the foundations of a quality management system: it can be viewed as a pre-requisite; but it is no safeguard of educational excellence; merely a means of obtaining consistency in procedures.

A methodological approach based on the European Foundation for Quality Management (EFQM) model for Business Excellence (see above p.35) may be regarded as appropriate in ensuring that the spirit of continuous improvement is followed throughout the Organisation. It provides a framework within which policies and procedures can be evaluated through a process of self assessment. At UMIST we have been adapting it to more adequately meet the requirements of the Higher Education sector, while at Kaiserslautern there has been an internal TQM assessment of a department using the EFQM framework. Such an approach is more flexible and comprehensive, but academics may regard the rigid implementation of the approach using scores and percentages not only as time consuming but also as giving a spurious scientificness to a process which is in essence subjective. It pinpoints areas for improvement but again does not inevitably result in higher educational standards: it focuses on doing things well but not on what one should be doing 'Benchmarking' another methodology adopted from the business sector is also being considered for Higher Education and other parts of the public sector. As Hamish McRae commented: *"If you cannot rely on market signals, you have to find some other method of measuring your performance. . . You start by comparing one bit under your control with another similar bit: the performance of one school against another; one hospital against another; one police force against another. You look at your schools against whatever seems to be the best in the world, the Swedish, the Swiss, the American or whatever. You do the same for hospitals, police and other services. Once you have identified the things that seem to work you apply them .just as lean manufacturing was applied through the motor indus*

try, you get rid of the arrogance that our way of doing things is better than that of other countries. If it is, then great; if not, dump it. “(9)

Benchmarking requires a clear understanding of the systems, processes and levels of achievement in the organisation. The application of the methodology using the 10 step approach of Camp (10) involves the identification of ‘critical’ processes and the comparison and contrasting of these with organisations in similar and/or other sectors, and/or other functional activities (i.e. internal, competitive, generic and functional benchmarking). At UMIST, for example, a comparison is being made of the applications process for MSM’s masters programmes with those in other UMIST departments and institutions both in the UK and abroad with a view of identification aspects for improvement.

There are also moves within the UK Higher Education sector to establish benchmark standards against which the objectives and performance of individual institutions can be compared, an aspect to which we will return.

Since 1984 universities in the UK have undergone an external review of their research by the agencies (currently, the Higher Education Funding Councils) which are responsible for allocating the Government grant to the universities. This assessment now involves a comprehensive review of the institutions’ research plans, various indicators of performance, and four nominated publications of all research active staff Subject areas (generally synonymous with departments) are rated on a scale of 1 to 5.

Starting in 1991, the then Higher Education Quality Council (HEQC) has undertaken a quality assurance (11) audit of all institutions. From 1 August 1997 the HEQC was replaced by the Quality Assurance Agency for Higher Education, which is responsible for a ‘continuation audit’ (12) with a focus on the “general question of how individual institutions discharge their obligations and responsibilities for the academic standards and quality of their programmes and awards” together with the evidence they use for this purpose. The Academic Quality Audits covers such areas as:

- the design and review of courses and programmes
- teaching, learning and the student experience
- the recruitment, training, development and appraisal of staff

- student assessment and examining, including degree classification
- academic standards
- feedback and verification systems
- institutional promotional materials. (13)

In addition, all subjects areas are subject to a ‘quality assessment’ concerned with the ‘quality of teaching and learning’. This embraces:

- curriculum design, content and organisation
- teaching, learning and assessment
- student progression and achievement
- student support and guidance
- learning resources quality management and enhancement (at department level).

In addition, universities are expected to have their own internal quality assurance processes. For instance, UMIST has an Educational Standards committee which reviews procedures employed in UMIST departments, assesses the reports of external examiners who have been traditionally used by universities to review the examination procedures and results, course structures and content and generally ensures that departments are employing procedures compatible with the UMIST devised Code of Practice on Teaching and Learning.

The QAA has also established pilot projects to establish benchmarks for threshold standards in three subject areas with the intention eventually that these will be devised for all subject areas. In general, the aim is that students will be fully aware of the requirements to meet particular levels of achievement and, of course, institutions can be evaluated against the established criteria for each subject area, a process which is likely to be undertaken by small panels of subject external assessors.

There were other recommendations of the Dearing Committee which have been regarded by some as too heavy handed and because of the strong opposition have either been abandoned or at this stage are unlikely to be accepted. These include the requirement for all staff in universities to in effect have a licence to teach, of universities to appoint their staff, and a national register of external examiners.

Moreover, the QAA is in future likely to adopt a 'lighter touch' towards quality assurance, relying much more on universities self assessment and discipline and only intervening with thorough audits should the university's procedure prove unsatisfactory.

It is clear that within the UK 'quality' in terms of processes and procedures has a paramount position on the agenda of Higher Education institutions and that well tried auditing procedures are in place. Similarly, there is an established process of evaluating the research performance of every Higher Education discipline/subject area which, although the methodology may be subject to criticism, does not at least lead to major surprises. The issue of ensuring that there are standards against which universities' performance can be evaluated has now come to the fore.

Comments

There are legitimate pressures by both Government and consumers of higher education for institutions in the sector to be accountable fully for the services they provide. The emphasis is on, in crude summary, efficiency and standards, with an attendant interest in the identification and dissemination of 'best practice'. There is an understandable concern that universities are seen to focus on and engage in activities which are generally recognised as contributing to providing a good student educational experience, and that this in turn leads to qualifications which are viewed as significant in terms of the knowledge and skills they validate.

There are however some concerns. First, there are costs in developing, applying and auditing institutional policies and procedures. It is important that resource allocation reflects this and that an additional administrative burden is not shouldered by existing academics. Without the co-operation of the academics, compliance with any quality procedures will be problematic.

Second, it is essential to ensure that the emphasis is such as not to lead to a distortion of resource and effort allocation. Particular attention needs to be directed towards care in the definition of any indicators of performance, however loosely defined.

Third, this may be an era of consumerism, but there is a different relationship between the consumer of, say, 'fast moving consumer goods' and a consumer of higher educational services where it is recognised that the student, by definition, starts with very imperfect knowledge of the subject area s/he selects to study and where the student's performance is being evaluated according to some standard. The student is both a consumer and a product. Even in the case of fast moving consumer goods, it is recognised that the consumer tends to have inadequate information and that the producer has to strike a balance between meeting the full requirements of all possible customers and its own objectives and resources.

Fourth, the move towards the establishment and articulation of 'standards' should focus on the threshold requirements: there is an attendant risk that criteria may be lowered to meet those of the lower performing institutions and that there are attempts to impose homogeneity so that achievements at different institutions are equivalent. The latter might be on the hidden agenda of the protagonists of benchmarking. Every institution has its own strengths and weaknesses: some may wish to lead in providing a practically orientated education, others in educating large numbers using distance learning and yet others in providing a research intensive environment using very dose interaction between staff and students. All have their advantages and all will have different demands and consequences. Finally, it has to be recognised that historically academic thought has developed by tolerating pluralism and the most robust and productive system is likely to allow academics to pursue diverse methodologies and philosophical approaches.

References and Notes

*Thanks to the co-authors T. Fiekers and B.G.Dale

- (1) Quality Assurance in UK Higher Education . A Brief Guide. The Quality Assurance Agency for Higher Education, 1998, p. 6.

- (2) John Randall, 'Higher Quality' The Bulletin of the Quality Assurance Agency for Higher Education, vol. 1, No. 2, (November) 1997, p. 1.
- (3) These are not International Organisation Standardisation definitions.
- (4) The National Committee of Inquiry into Higher Education, Higher Education in the Learning Society Summary Report, HMSO, July 1997, p. 8.
- (5) *ibid* p.12.
- (6) *ibid* p. 15.
- (7) *ibid* p. 16
- (8) *ibid* p. 50.
- (9) Hamish McRae 'Groping towards the right size of public sector', The Independent 16 July 1998, p. 4.
- (10) Camp, R.C. 'Benchmarking: the Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance', ASQ Quality Press, Milwaukee.
- (11) Quality assurance is defined as: "*the totality of systems, resources and information devoted to maintaining and improving the quality and standards of teaching, scholarship and research and of students' learning experience*". The Quality Assurance Agency for Higher Education 'Quality Assurance in UK Higher Education' 1998, p. 2.
- (12) The continuation audit aims to answer two questions: '*how does a higher education institution know that it is discharging effectively its responsibility for the academic standards of the awards granted in its name and for the quality of the education provided to enable students to attain these standards; and how sufficient, valid and reliable is the evidence it is relying on for this purpose?*' Peter Williams, Audits, institutional reviews, codes of practice and access courses; 'Higher Quality' The Bulletin of the Quality Assurance Agency for Higher Education, vol.1, No.2, (November) 1997.
- (13) The Quality Assurance Agency for Higher Education Quality Assurance in UK Higher Education - A Brief Guide, 1998.

Vortrag
Prof. Jens J. Dahlgaard
Aarhus School of Business
Erfahrungen mit der Implementierung
von TQM an Hochschulen

Einführung

Ausgangspunkt der Forschungsaktivitäten zum Qualitätsmanagement im Bildungswesen an der Aarhus School of Business war ein internationales Seminar, das 1993 in Aarhus abgehalten und durch die Kommission der Europäischen Union gefördert wurde. Eines der herausragenden Ergebnisse dieses Seminars war die Erkenntnis, dass das EFQM-Modell (European Model for Business Excellence) ein großes Potential für die Anwendung im Bildungswesen besitzt. Dies wurde auch von Vertretern außereuropäischer Länder anerkannt.

Zunächst wurden Beispiele aus der ganzen Welt zusammengetragen, um die Anwendung von TQM in Bildungseinrichtungen zu dokumentieren. Die Erfahrungen waren vielversprechend, unabhängig davon, ob die Aktivitäten im Verwaltungs- oder Fakultätsbereich oder in beiden angesiedelt waren.

Als Ergebnis des Seminars wurde im nächsten Schritt ein Projekt zur praktischen Umsetzung von TQM in einer Bildungseinrichtung ins Leben gerufen, das durch das Dänische Bildungsministerium gefördert wurde. Das Ziel bestand darin, ein allgemeines Implementierungsmodell zu entwickeln, das auf den Erfahrungen des Aarhus Technical College basiert.

Im Rahmen des Projekts wurde das EFQM-Modell in dreierlei Hinsicht genutzt: Einerseits diente es als Orientierungsrahmen für die Analyse der Organisationskultur in der gesamten Einrichtung. Andererseits wurde es als Priorisierungs- und Planungsinstrument für Maßnahmen zur Qualitätsförderung eingesetzt. Schließlich fungierte es als Bewertungsrahmen für die Auswirkungen dieser Initiativen. Das EFQM-Modell wurde zur Grundlage eines neu entwickelten Modells zur Umsetzung von TQM in Bildungseinrichtungen.

Das ursprüngliche Projekt zielte auf die Verbesserung der Qualität im institutionellen Bereich. Aarhus Technical College und Aarhus School of Business

fürten ergänzend ein Projekt mit dem Ziel durch, die Qualität der Lehre zu verbessern. Auch dieses Projekt wurde durch das Dänische Bildungsministerium gefördert. Ein Arbeitspaket galt der Transformation des EFQM-Modells in ein Selbstbewertungskonzept für Dozenten zur Beurteilung der Qualität im Hörsaal. Basierend auf der Betrachtung von Bildung aus Managementsicht wurde ein Bildungsparadigma entwickelt, das Lernen als Aktivität im Hörsaal mit der Erbringung einer Dienstleistung gleichsetzt. Dabei wurden die Studenten als Mitarbeiter und die Dozenten als Manager bzw. Führungskräfte betrachtet. Ein Ergebnis dieses Projekts war die Erkenntnis, dass Qualität im Hörsaal grundsätzlich genauso bewertet werden kann wie Produkte und Prozesse eines Dienstleistungsunternehmens.

Der vorliegende Bericht verfolgt zwei Ziele. Erstens sollen die Anwendungsmöglichkeiten des EFQM-Modells für Business Excellence unter Einbeziehung des Beispiels Aarhus Technical College diskutiert werden. Zweitens geht es um die Auseinandersetzung mit Problemen, die bei dem Versuch auftreten können, TQM in Bildungseinrichtungen einzuführen. Im Rahmen dieser Diskussion werden Erfahrungen der Aarhus School of Business als Bezugsrahmen verwendet

Implementierung und Entwicklung von TQM in Bildungseinrichtungen

Die Einführung von TQM am Aarhus Technical College basiert auf dem EFQM-Modell für Business Excellence, das vom Top-Management zur Bewertung der gesamten Organisation verwendet wurde. Das Modell mit seiner Struktur aus Befähigern und Ergebnissen hat sich am Aarhus Technical College als sehr hilfreich erwiesen. Dies wird sicherlich auch für andere Bildungseinrichtungen der Fall sein. Da sowohl Befähiger als auch Ergebnisse einer Organisation im Modell erfasst werden, konnten die Führungskräfte damit die gesamte Organisation und ihre Geschäftstätigkeit zu bewerten und zu planen. Dabei kristallisierten sich die Einflussgrößen heraus (Führung, Politik & Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse), um herausragende Ergebnisse zu erreichen. Das Modell besitzt demnach eine Reihe von Stärken:

- Es berücksichtigt sowohl Befähiger als auch Ergebnisse.
- Es ermöglicht Führungskräften eine strukturierte Planung von Maßnahmen, die zur Erreichung gesetzter Ziele ergriffen werden müssen.

- Es ermöglicht Führungskräften die Priorisierung von Maßnahmen im Sinne einer sinnvollen Ressourcenallokation.

Das EFQM-Modell hat sich als geeigneter Rahmen für den Umsetzungsprozess herausgestellt. Unter Bezugnahme auf die Modellkriterien wurde eine erste Bewertung der Institution erarbeitet. Darüber hinaus unterstützt das Modell Führungskräfte bei ihrer Entscheidung, wie der Umsetzungsprozess durchgeführt, wie die Qualität verbessert und wie das Qualitätsbewusstsein der Mitarbeiter erhöht werden kann. Die Verbesserung der Qualität war integraler Bestandteil des Umsetzungsprozesses. Schließlich wurde das EFQM-Modell zur Fortschrittsmessung herangezogen.

Der Kundenbegriff und Qualitätskonzepte in Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen stehen bei der Anwendung von Qualitätsmanagement vor Problemen, da es sehr schwierig ist, Konzepte erfolgreicher Unternehmen aus anderen Bereichen wie aus Maschinenbau zu kopieren. Wenn wir dies versuchen, sind Missverständnisse sowie Widerstände vorprogrammiert und die beabsichtigte „Qualitätsreise“ kann schnell zu Ende sein. Um eine hinreichende Erfolgswahrscheinlichkeit für Verbesserungsmaßnahmen sicherzustellen, müssen die Qualitätsmanagementkonzepte im ersten Schritt innerhalb des Führungsteams diskutiert werden. Wir stimmen M. Tribus zu, dass ...

- die Universität keine Fabrik ist.
- der Student nicht das Produkt ist.
- die Ausbildung der Studenten das Produkt ist.
- es verschiedene Kunden des Produkts gibt: die Studenten selbst, ihre Eltern, ihre zukünftigen Arbeitgeber, die Gesellschaft insgesamt.
- Studenten „Co-Manager“ ihrer Ausbildung sein müssen.
- es keine Möglichkeiten für Rücknahmen gibt.

Im Rahmen der Kundenorientierung, sollten diese Aussagen diskutiert und verstanden werden. Das Konzept fordert das Verständnis darüber, wer der Kunde ist, den man zufriedenstellen möchte, und was für Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Probleme er hat.

Der Student ist einer unter verschiedenen Kunden. Dieses Verständnis reicht jedoch noch nicht aus. Wir glauben, dass Kunden im Bildungswesen genau wie in anderen Dienstleistungsunternehmen definiert werden müssen. Es muss klar sein, dass Kunden sowohl interne als auch externe sein können und dass man sie fallweise auch als Lieferanten betrachten kann. Sobald Führungskräfte verstanden haben, dass eine der großen Herausforderungen bei der Einführung von TQM in der Betrachtung interner und externer Kunden besteht, sind sie tatsächlich auf dem Weg, die Organisationskultur nachhaltig zu verändern.

Wenn Führungskräfte beginnen, über die Bedeutung interner Kunden sowie über die Behandlung von Mitarbeitern wie interne Kunden nachzudenken, und sich darüber hinaus vermehrt externen Kunden, insbesondere den Studenten, widmen, werden sie erkennen, dass Kundenbedürfnisse weiter spezifiziert werden müssen. An dieser Stelle kann es zu Diskussionen darüber kommen, welche Art von Kunden die Studenten darstellen. Sollen sie als externe Kunden behandelt werden, wo wir sagen „der Kunde ist König“; oder sind sie eher interne Kunden (wie Mitarbeiter)?

In manchen Fällen erscheint es sinnvoller, Studenten als externe Kunden, in anderen, sie als interne Kunden zu behandeln. Daher liegt der Schluss nahe, dass ihre Zufriedenstellung in einer Kombination beider Sichtweisen liegt. Diese Kombination von Mitarbeitern und (externen) Kunden in einer Person wurde in ein Modell integriert, das Ricci Carlsson entwickelt hat. Im Rahmen dieses Modells werden interne und externe in unmittelbare und mittelbare Kunden gegliedert. Erstere müssen begeistert werden und durch hohe Zufriedenheit zu einer loyalen Einstellung gegenüber der Organisation finden. Mittelbare Kunden müssen selbstverständlich auch zufriedengestellt werden. Der entsprechende Aufwand hängt jedoch von der Kapazität der Organisation ab, die Bedürfnisse unmittelbarer und mittelbarer Kunden gleichzeitig zu erfüllen. Eine Bildungseinrichtung kann es beispielsweise als sinnvoll erachten, sich um die Arbeitgeber ihrer Absolventen zu kümmern. Sie sollte diese jedoch als Kunden der Kunden betrachten und die Studenten als unmittelbare Kunden einbeziehen. Entsprechend sollte sich das Management (Hochschulleitung und Dozenten) um Studenten als Mitarbeiter der Mitarbeiter kümmern und versuchen, die Studenten als Eigentümer des Lernprozesses zu betrachten. Dahinter steht die Überzeugung, dass ein zufriedener Student mehr und besser lernen wird als ein unzufriedener.

Der Grund dafür, Studenten gleichzeitig als interne und externe Kunden zu betrachten, liegt in den vielfältigen Aspekten des Lernens. Studieren beinhal

tet das Selbststudium, Lesen, Verstehen sowie das kritische Hinterfragen der Studieninhalte. Im Bildungswesen sollte niemand einen Abschluss erreichen, ohne einen Beitrag in den Vorlesungen geleistet zu haben. Eine der kritischen Aufgaben in jeder Bildungseinrichtung besteht darin, Studenten zum Selbststudium zu befähigen. Dies bedeutet, dass Dozenten Bedingungen schaffen müssen, die die Studenten zum aktiven Lernen zwingen und ein reines Zuhören verhindern. Studenten müssen wie Mitarbeiter behandelt werden, solange sie sich im Hörsaal befinden. Sie müssen lernen, was es bedeutet ein Mitarbeiter zu sein und die Erwartungen des Dozenten zu erfüllen.

Planung von kontinuierlicher Verbesserung im Hörsaal

In einer Lernsituation bedeutet die Rolle des Mitarbeiters, dass der Dozent den Rahmen für die Arbeit des Studenten vorgibt. Er entscheidet über den Vorlesungsplan und kennt die Erwartungen außerhalb der Bildungseinrichtung. Es ist seine Aufgabe, den Stunden- bzw. Vorlesungsplan und die einzelnen Vorlesungen zu erstellen. Dabei muss er jedoch beachten, dass er zumindest im Hörsaal die Verpflichtung zur (An-)Leitung der Studenten hat, die dort selbständig lernen sollen.

Die Sichtweise des Dozenten als Vorgesetzter und Leiter sowie der Studenten als Mitarbeiter schafft eine völlig neue Struktur von Erwartungen im Bildungswesen. Sie muss berücksichtigt werden, wenn wir über Kunden und Kundenzufriedenheit, dem wichtigsten Kriterium des EFQM-Modells, sprechen. Betrachtet man den Studenten als Mitarbeiter und als Kunden, so bedeutet dies auch, dass er unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Leistungen einer Bildungseinrichtung hat, auch wenn er diese nicht explizit darstellt. Der Dozent muss daher Hypothesen über die Erwartungen seiner Studenten aufstellen und Entscheidungen darüber treffen, wie er diese Erwartungen erfüllen und beeinflussen kann. Er kann dies beispielsweise durch Unterlagen erreichen, die den Studenten darüber informieren, was es bedeutet, an dieser Schule oder Universität zu studieren, oder was von ihm erwartet wird.

Es ist überdies wichtig, dass die Organisation ihren Dozenten hilft, die Unterscheidung zwischen Studenten als Mitarbeiter und als externe Kunden zu verinnerlichen. Wir haben festgestellt, dass im Rahmen eines Ausbildungs- und Trainingsprogramms für Dozenten ein Schwerpunkt insbesondere auf der Differenzierung bewusster und unbewusster Kundenerwartungen liegen sollte. Dies ermöglicht eine Entscheidung darüber, welche Studentenbedürfnisse

erfüllt werden können und welche Wünsche nicht erfüllt werden sollten. Darüber hinaus können Informationen zusammengestellt werden, die der Student benötigt, bevor er an die Schule oder Hochschule kommt.

Ein Beispiel für die Behandlung der Studenten als Mitarbeiter

Das folgende Beispiel beschreibt eine „Bottom-Up“-Strategie, die sich in den Augen externer Interessengruppen als effizient herausgestellt hat. Es bezieht sich auf einen neu errichteten Lehrstuhl für Qualitätsmanagement an der Aarhus School of Business. Dieser wurde Ende 1991 gegründet und war zu Beginn sehr klein: ein Professor, ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter (die Autoren dieses Artikels) sowie ein Doktorand und eine Sekretärin. Das wichtigste Ziel dieser kleinen Gruppe bestand in der Entwicklung eines neuen, zweijährigen MSc-Programms für Qualitätsmanagement – das erste und immer noch einzige Programm dieser Art in Dänemark. Da aufgrund unserer begrenzten Kapazität eine Partnerschaft notwendig war, wurde das Programm in enger Kooperation mit dem Lehrstuhl für Informatik durchgeführt. Weitere interne Partnerschaften wurden ins Leben gerufen, insbesondere mit dem Lehrstuhl für Organisation und Management. Darüber hinaus haben wir engen Kontakt zu Kooperationspartnern im Ausland entwickelt. Die beiden wichtigsten sind Professor Bo Bergman und seine Mitarbeiter an der Linköping University in Schweden und Professor Yoshio Kondo, Kyoto University, Japan. Wir haben sehr viel von beiden gelernt.

Einzigartig an unserem Prozess ist die Art und Weise, wie wir mit unseren Studenten gearbeitet haben. Wie bereits erwähnt, waren wir der kleinste Lehrstuhl. Wir hatten jedoch das Gefühl, dass es in von Forschung und Lehre sehr viel zu tun gab. Wir haben sehr intensiv über Möglichkeiten diskutiert, unsere Kapazität zu erhöhen, damit wir die von uns als notwendig erachteten Maßnahmen durchführen konnten. Die Lösung unseres Problems war offensichtlich. Wir haben uns entschieden, unsere Studenten sowohl in die Lehre als auch in unsere Forschung einzubeziehen. Mit dieser Lösung hatten wir das Gefühl, von heute auf morgen zum größten Lehrstuhl an der Aarhus School of Business gewachsen zu sein. Im ersten Jahr hatten wir 16 Studenten, die sich für das komplette MSc-Programm entschieden, und ungefähr 50 Studenten, die an einem Teil des Programms teilnehmen wollten. Im September 1997 kamen 25 Studenten, die sich für den kompletten 2-Jahres-Kurs entschieden, ungefähr 75 Studenten nahmen an einem Einführungskurs teil und 42 entschieden sich, am Einführungskurs für unser Bachelor-Programm teil-

zunehmen. Diese Zahl ist 1998 auf 66 gestiegen. Einige Studenten kamen aus dem Ausland, um an unserem weiterführenden Kurs in Englischer Sprache als Teil des Europäischen Master-Programms für TQM teilzunehmen.

Die Entscheidung, Studenten in Forschung und Lehre zu involvieren, ist einfacher als die praktische Umsetzung. Wir haben dabei unseren Studenten von Anfang an erklärt, dass wir sie in erster Linie als Mitarbeiter betrachten, und erst in zweiter Linie als Studenten oder externe Kunden. Wir haben ihnen verdeutlicht, welche Konsequenzen diese Unterscheidung hat. Die wichtigste ist, dass sie selbst die Hauptverantwortung für ihre Studienergebnisse tragen. Wir, die Dozenten, sehen uns lediglich als Trainer oder Coach. Unsere Aufgabe besteht darin, ihnen Ziele und einen Orientierungsrahmen für ihr Studium zu geben und ihnen bei Problemen zu helfen. Wir müssen ihnen zuhören und versuchen, Probleme im Rahmen ihres Lernprozesses zu verstehen. Unsere Hauptaufgabe besteht jedoch darin, ihr traditionelles Studierverhalten zu verändern. Sie sollen dem Dozenten nicht mehr nur passiv zuhören, sondern sich aktiv am Geschehen im Hörsaal beteiligen und auch zwischen den Vorlesungen eigenständig arbeiten.

Von Beginn an gab es Kurse, die fast komplett an die Studenten delegiert wurden, beispielsweise „Qualitätsinstrumente und -techniken“. Die verantwortlichen Professoren – einer vom Lehrstuhl für Qualitätsmanagement und einer vom Lehrstuhl für Informatik – haben einen Vorlesungsplan entwickelt. Diesem Plan können die Studenten entnehmen, dass verschiedene Studentengruppen (2-3 Studenten) für die Vorbereitung einer kurzen Vorlesung verantwortlich sind und über die Gruppenübungen entscheiden müssen. Die Verantwortung des Professors liegt darin, eine Literaturliste zur Verfügung zu stellen und den Studenten bei Verständnisproblemen zu helfen. Diese Art, die Studenten zu (an-)zuleiten, war von Anfang an ein großer Erfolg. Für viele Studenten war es das erste Mal während ihres Studiums, dass sie Professoren trafen, die Zeit hatten ihnen zuzuhören. Darüber hinaus fühlten sie sich in hohem Maße für ihren eigenen Fortschritt verantwortlich.

In anderen Kursen war es nicht möglich, Studenten in der gleichen Art und Weise einzubeziehen. Wir mussten einen Mittelweg zwischen reinen Vorlesungen der Professoren mit dem Ziel von Hörsaaldiskussionen und Gruppenpräsentationen finden, die von den Studenten vorbereitet und durchgeführt werden. Bei einem zu hohen Anteil der Gruppenpräsentationen wäre die reine Wissensvermittlung durch die Professoren zu kurz gekommen. Darüber hinaus haben wir festgestellt, dass der kritische Erfolgsfaktor bei Gruppenprä

sentation im Feedback besteht. Der Lerneffekt für Studenten ist dann am höchsten, wenn ein optimaler Ausgleich zwischen Gruppenpräsentationen und Vorlesungen des Professors einschließlich seines Feedbacks gefunden wird. Nimmt die Zahl der Gruppenpräsentationen stark zu, haben Professoren mitunter nicht genügend Zeit, um im Hörsaal ein strukturiertes Feedback zu geben, sondern erst nach Ende der Vorlesung. Dies wird von den meisten Studenten als unbefriedigende Lösung erachtet. Besteht andererseits jedoch ein zu starkes Übergewicht der Vorlesungen, werden die Studenten passiv; der Lernprozess wird zunehmend ineffizient.

Ein Kurs mit dem Titel „Quality Motivation“ wurde entwickelt, der drei Tage lang in einem Kongresszentrum abgehalten werden sollte. Den Anstoß für diese Entwicklung gab das sogenannte „Japanese Training Package on Human Motivation“, das von einer Gruppe von Professoren und Managern aus dem Kansai-Bezirk in Japan entwickelt wurde. Die Grundidee des Kurses liegt darin, ihn ohne Vorlesungen durchzuführen. Die Teilnehmer arbeiten in Gruppen mit Kursmaterialien, die sie lesen und diskutieren müssen. Danach präsentieren sie ihre Ergebnisse im Plenum und stellen sie zur Diskussion. Auf diese Art und Weise verstehen sie, wie schwierig Motivation und Teamarbeit sind. Außerdem lernen sie durch ihre praktischen Erfahrungen: „Wenn Du andere motivieren willst, musst Du bei Dir selbst beginnen.“ Dies ist die Grundlage der Motivation für Qualität. Seit 1992, als Professor Yoshio Kondo nach Dänemark kam, um uns zu unterstützen, haben wir diesen Kurs jedes Jahr durchgeführt. Dieses Jahr (1998) lag die durchschnittliche Zufriedenheit der Studenten bei 4,5 auf einer Skala von 1 bis 5. Es war der einzige Kurs in unserem Master-Programm mit einem Durchschnittswert über 4. Dies führt uns deutlich vor Augen, dass es bezüglich der Einbeziehung von Studenten in anderen Kursen noch viel zu tun gibt. Wir haben gelernt, dass die Einbeziehung der Studenten Voraussetzung für Zufriedenheit und hohen Lernerfolg ist. In Zukunft müssen wir uns weiter in diese Richtung bewegen.

Bezüglich der Einbeziehung von Studenten in die Forschung haben wir aufmerksam verfolgt, wann sie mit ihrer Master-Abschlussarbeit beginnen. Unterstützen Professoren ihre Studenten bei der Themenwahl, ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, Verbindungen zur eigenen Forschung herzustellen. Häufig können Studenten in bestehenden Forschungsprojekten mitarbeiten. Auch Projekte, die sich aufgrund knapper Ressourcen noch im Konzeptstadium befinden, können oftmals durch Einbeziehung der Studenten durchgeführt werden. Daraus ergeben sich sowohl für die Professoren als auch für die Studenten Vorteile. Da wir nur über wenige Mitarbeiter verfügen, müssen wir diese Strategie verfolgen.

Die Ergebnisse waren in unseren Augen ausgezeichnet. Unsere Studenten haben drei Jahre in Folge (von 1994 bis 1997) den Europäischen Preis der EFQM (European Foundation for Quality Management) für die beste Master-Abschlussarbeit in TQM gewonnen. Darüber hinaus haben sie einen sehr guten Ruf in der Industrie erworben (alle Arbeiten wurden in Zusammenarbeit mit privaten oder öffentlichen Unternehmen erstellt). Allmählich stieg die Nachfrage nach unseren Absolventen, so dass wir mittlerweile Schwierigkeiten haben, genug Studenten für die Praxis auszubilden.

Selbstbewertung von Qualität im Hörsaal

Aus der Perspektive des Managements lässt sich die Lehre mit einem Dienstleistungsbereich vergleichen, in dem Studenten als Mitarbeiter und Dozenten als Vorgesetzte betrachtet werden. Damit kann die kontinuierliche Verbesserung in der gesamten Bildungseinrichtung bewertet werden. Diese Bewertung liegt in der Verantwortung des Dozenten, der auch über Verbesserungsmaßnahmen und Neuentwicklungen entscheidet. Wir haben einen Vorschlag zur Transformation des EFQM-Modells für Business Excellence erarbeitet, um zur Verbesserung der Qualität im Hörsaal bzw. der Qualität studentischen Lernens unter (An-)Leitung der Dozenten beizutragen. Die fünf Befähiger sowie die vier Ergebnis-Kriterien werden wie folgt definiert:

- „Teachership“ umfasst die Anstrengungen (Ansätze) des Dozenten, Studenten zum Lernen anzuleiten. Als Ziel sollen die Studenten ihr Lernen kontinuierlich durch die Anwendung von TQM Prinzipien und -Werkzeugen verbessern.
- „Purpose“ bezieht sich auf die Planung und das Herunterbrechen von Bildungspolitiken, pädagogischen Zielen und Ansichten darüber, wie gelehrt und was gelernt werden soll.
- „Student Management“ beschreibt die Einbeziehung der Studenten in Lernprozesse durch den Dozenten und die Nutzung ihres Potentials für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernens.
- „Resources“ bezieht sich auf die Überwachung und Pflege von Lehreinrichtungen durch den Dozenten mit dem Ziel, die gesetzten Lehrziele zu erreichen.
- „Pedagogical Practices“ umfasst das Management wertschöpfender Lernaktivitäten durch den Dozenten und den Ansatz, wie diese Aktivitäten identifiziert, bewertet und verbessert werden.

- „„Applicability““ ist die Zufriedenstellung externer Nachfrage und externer Erwartungen durch das Bildungsprogramm einschließlich des Ansatzes, wie Dozenten externe Kundenwünsche identifizieren, bewerten und die Zufriedenheit messen.
- „„Student Satisfaction““ beschreibt die Messung, wie Studenten die Lehre bewerten und wie erfolgreich Dozenten in Anlehnung an ihre Erwartungen und Bedürfnisse unterrichten. Dies schließt das Vorgehen, wie Dozenten die Studentenzufriedenheit bewerten und messen, und die Entwicklung dieser Ergebnisse ein.
- „„Impact on Other Learning and Teaching““ ist das allgemeine Bild der Lehre, wie es von anderen Teilen des studentischen Bildungsprogramms gesehen wird und wie die Lehre diese Teile beeinflusst.
- „„Learning Results““ beschreibt die Auswirkungen der Lehre auf die Ziele der Einrichtung und den Ansatz, wie Dozenten sicherstellen, dass diese Auswirkungen im Einklang mit den Erwartungen und Wünschen der Bildungseinrichtung stehen.

Eine Bewertung der Qualität im Hörsaal hat nicht zur Aufgabe, die Verwaltung der Bildungseinrichtung, zu der der Dozent gehört, für nutzlos zu erklären. Es ist jedoch unsere Überzeugung, dass sich das EFQM-Modell für die Selbstbewertung des Dozenten, seine Planung und die Führung einer Bildungseinrichtung insgesamt eignet. Dies gilt für ein Paradigma studentischen Lernens, das auf einem Vergleich der Lehre mit Management basiert und die aktive Beteiligung der Studenten unter Anleitung des Dozenten voraussetzt.

Wir schlagen eine Orientierung am generischen Ansatz der Selbstbewertung für Organisationen von Conti vor, am sog. Rechts-Links-Ansatz: Man beginnt mit den Ergebnissen (rechte Seite des EFQM-Modells, siehe Schaubild, 5.) und bewegt sich dann nach links, um so die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu verstehen. Das Verständnis der Ursachen und Ergebnisse ist notwendige Bedingung, um ein effektives Programm zur Qualitätsverbesserung aufzustellen. Diese Anwendung der Selbstbewertung entspricht dem wissenschaftlichen Ansatz, Ursachen als Hypothesen zu formulieren und durch Datensammlung und -analyse zu überprüfen. Ohne Messergebnisse (Daten) wird es nicht möglich sein, ein fundiertes Verständnis der Ergebnisse zu erlangen. Darunter leidet die Effizienz des gesamten Vorgehens. Effektive und effiziente Verbesserungen sind durch den kontinuierlichen Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen gekennzeichnet. Die Konzentra-

tion auf einen wissenschaftlichen Ansatz kann beim Versuch, TQM in einer Bildungseinrichtung zu implementieren, wertvolle Hilfe leisten.

Kriterien zur Messung der Studentenzufriedenheit stellen wichtige Messgrößen für die Qualität im Hörsaal dar. Sie allein reichen jedoch nicht aus. Vielmehr unterstreicht der Rechts-Links-Ansatz die Notwendigkeit, Studentenzufriedenheit im Hinblick auf die Ursachen zu analysieren. Diese müssen stabilisiert und kontinuierlich verbessert werden. Gleichzeitig sind Ursachen für Unzufriedenheit zu eliminieren. Das Beispiel der Aarhus School of Business zeigt einige Probleme bei dem Versuch einer Bildungseinrichtung, ein Messsystem für die Studentenzufriedenheit aufzustellen. Es illustriert außerdem den Prozess zur Entwicklung eines neuen Leitbilds.

Ein Beispiel zur Messung der Studentenzufriedenheit

An der Fakultät für Moderne Sprachen innerhalb der Aarhus School of Business wurde 1992 die Entscheidung getroffen, die Qualität der Lehre durch Fragebögen zu bewerten. Wesentliche Erfahrungen waren der hohe Aufwand für die Datenanalyse und Schwierigkeiten, einheitliche Richtlinien für die Nutzung der Ergebnisse festzulegen. Die Studenten nahmen das Ausfüllen der Fragebögen nicht immer ernst. Darüber hinaus verursachte die Bewertung Ängste innerhalb der Fakultät. Einige erfahrene externe Dozenten kündigten ihre Lehraufträge. Dies lag natürlich nicht in der Absicht einer derartigen Messung. Es zeigte sich aber, dass der gesamte Prozess Planungsdefizite aufwies.

Daher wurde eine Arbeitsgruppe aus je fünf Hochschullehrern und Studenten gebildet, die einen verbesserten Fragebogen entwickeln sollte. Dieser sollte dann in allen Kursen der Fakultät verwendet werden. Er wurde schließlich in einigen Kursen im Herbst 1995 und im Frühling 1996 eingesetzt. Danach wurden Fragebogen und Vorgehensweise selbst einem Review unterzogen.

Die Arbeitsgruppe sollte ihre Arbeit ursprünglich innerhalb von 2 Monaten fertigstellen, sie benötigte jedoch insgesamt etwa 1 1/2 Jahre. Zahlreiche Gründe haben zu dieser Verzögerung geführt. Zum einen verfügte die Arbeitsgruppe nicht über Erfahrungen mit der Entwicklung von Fragebögen. Überdies standen viele Hochschullehrer dem Projekt zurückhaltend gegenüber. Welches Ziel steht hinter der Messung? Wie werden die Ergebnisse verwendet? Dies waren typische Fragen, die die Arbeitsgruppe mit zahlrei

chen Kollegen diskutieren musste. Die Antworten hätten bereits im Vorfeld kommuniziert werden müssen. Ein weiterer Grund für die Verspätung lag in der Tatsache, dass sich die Studenten nach den ersten Monaten nur noch selten an der Arbeit beteiligten. Vielleicht waren sie enttäuscht durch den langsamen Arbeitsfortschritt.

Der Widerstand der Hochschullehrer gegenüber der Bewertung geht auf verschiedene Ursachen zurück. Zum einen waren die meisten für Lehre und Forschung gleichermaßen zuständig. Die berufliche Karriere hängt jedoch nahezu ausschließlich von den Forschungsaktivitäten ab. Die Kriterien für eine Beförderung vom „Assistant Professor“ zum „Associate Professor“ und schließlich zum „Full Professor“ sind überwiegend forschungsbezogen. In einem solchen System ist es offensichtlich, dass die Lehre von vielen als Nebentätigkeit betrachtet wird. Ein weiterer Grund für den Widerstand gegen eine Bewertung der Lehraktivitäten liegt darin, dass viele Dozenten das Gefühl hatten, für Dinge bewertet zu werden, die außerhalb ihres persönlichen Verantwortungsbereichs liegen. Außerdem sahen viele die Gefahr, dass Studenten in erster Linie den Hochschullehrer als Person und nicht die Lehre im Sinne eines Lernprozesses bewerten würden.

Während des zweiten Treffens der Arbeitsgruppe wurden die Faktoren identifiziert, die Einfluss auf die Lehre und den Lernprozess ausüben. Ein Vertreter der Forschungsgruppe Qualitätsmanagement an der betriebswirtschaftlichen Fakultät hatte die Sitzung empfohlen. Er war bereit, sein Wissen zur Messung der Studentenzufriedenheit zur Verfügung zu stellen. Drei wesentliche Gruppen von Einflussfaktoren wurden identifiziert. Eine bezog sich auf Lehrstühle, Dozenten und Studenten, eine zweite auf allgemeine Regeln und Richtlinien zum Studium. Die dritte schließlich beinhaltete sonstige Faktoren mit Einfluss auf die Lehr- und Lernsituation. Daraus ergab sich die Empfehlung, drei verschiedene Fragebögen für die Bewertung des Lehr- und Lernprozesses zu verwenden:

- Ein Fragebogen, der Aspekte zu Lehrstühlen, Dozenten und Studenten beinhaltet. Dieser sollte in allen Kursen verwendet werden.
- Ein Fragebogen im Zusammenhang mit allgemeinen Regeln und Richtlinien des Studiums. Dieser sollte einmal pro Jahr zum Einsatz kommen.
- Ein Fragebogen, der alle anderen Bereiche abdeckt, die einen Einfluss auf die Lehr- und Lernsituation haben. Dieser sollte erst benutzt werden, wenn ein Student ein komplettes Studienprogramm absolviert hat.

Die Arbeitsgruppe konzentrierte sich zunächst auf den, ersten Fragebogen. Nach 1 1/2 Jahren präsentierte sie einen maschinenlesbaren Fragebogen mit 20 Elementen. Die Studenten wurden gebeten, sowohl die Zufriedenheit als auch die Wichtigkeit auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten, wobei 5 „sehr wichtig“ oder „sehr zufrieden“ bedeutet. Hinter der Idee, nicht nur die Zufriedenheit, sondern auch die Wichtigkeit zu erheben, steht der Gedanke, dass Studenten in einem als sehr wichtig erachteten Bereich auch eine hohe Zufriedenheit erreichen sollten. Wenn sie auf der anderen Seite einen Aspekt als weniger wichtig bewerten, dann muss dort auch die Zufriedenheit nicht so hoch sein. Tatsächlich liegt das Optimum da, wo in allen Bereichen die Zufriedenheit genauso hoch ist wie die Wichtigkeit. Der Fragebogen enthielt die folgenden 20 Elemente:

- 1 . Beschreibung des Kurses im Studienführer
2. Relevanz des Kurses
3. Eignung der Unterrichtsform für den Kurs
4. Anzahl von Gruppenarbeiten/-präsentationen
5. Anzahl individueller Übungen/Berichte
6. Planung und Vorbereitung
7. Praktische Fähigkeiten, die die Studenten im Rahmen des Kurses erlernen
8. Theoretisches Wissen, das die Studenten im Rahmen des Kurses erwerben
9. Arbeitsformen für die Gruppenarbeit
10. Lehr- und Studienmaterial
11. Schwierigkeitsgrad des Kurses
12. Übereinstimmung von Kursbeschreibung und tatsächlichem Kursinhalt
13. Kommunikation der Ziele einzelner Module durch den Dozenten
14. Planung und Vorbereitung einzelner Module durch den Dozenten
15. Pädagogische Fähigkeiten des Dozenten
16. Motivationsfähigkeit des Dozenten
17. Rolle des Dozenten als Trainer oder Coach

18. Möglichkeit der Studenten, Feedback zum Unterricht zu geben

19. Eigene Beteiligung der Studenten

20. Gesamtbewertung des Kurses

Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Lücke zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit in eine Rangordnung gebracht. Dadurch sind die entscheidenden Bereiche zu identifizieren, die als erstes verbessert werden sollten.

Der Widerstand der Hochschullehrer gegenüber einer Messung der Studentenzufriedenheit wurde schon diskutiert. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Zurückhaltung allmählich verschwand, als deutlich wurde, wie die Ergebnisse positiv zum Zwecke der Identifikation und Priorisierung von Verbesserungsbereichen genutzt werden können. Die Hochschullehrer erkannten, dass die Messung nicht durchgeführt wurde, um sie unter Druck zu setzen. Dennoch blieben viele passiv, einige übten sogar deutliche Kritik. Nach wie vor besteht in der Fakultät ein Mangel an Verständnis und Unterstützung. Vielen Dozenten fehlt offensichtlich die Verbindung zu einem übergeordneten Leitbild mit einem darauf aufbauenden strategischen Planungsprozess, die verdeutlicht, warum die Messung der Studentenzufriedenheit so wichtig für Bildungseinrichtungen ist.

Während „Teachership“ einen fundamentalen Teil des transformierten Modells darstellt, ist „Führung“ nach dem Rechts-Links-Ansatz der Ausgangspunkt im ursprünglichen EFQM-Modell. „Führung“ ist Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung einer klaren Politik und Strategie, die wiederum alle Maßnahmen zur Erfüllung der übrigen Modellkriterien leitet.

Die Erfahrung zeigt, wie schwierig es ist, einen Verbesserungsprozess für die gesamte Hochschule oder Fakultät zu implementieren und speziell bei den akademischen Mitarbeitern volles Verständnis und Unterstützung zu erreichen. In der Regel sind Skepsis und Widerstand zu erwarten, da eine Universität aus vielen kleinen Königreichen . den Lehrstühlen . besteht, in denen Professoren die Könige darstellen. Sie haben eine lange Tradition der Souveränität und Unabhängigkeit. Niemand brauche ihnen zu erklären, was Qualität und Qualitätsverbesserung in ihrem Fachgebiet bedeute. Dadurch ist ein Top-Down-Prozess zur Initiierung von Verbesserungen nur schwer zu verwirklichen, vielleicht sogar unmöglich. Dies mag der Grund dafür sein, dass es so wenige Erfolgsgeschichten über eine gelungene Einführung von TQM in Bildungseinrichtungen gibt.

Daraus könnte man schließen, dass die Verbesserung der Qualität an einer Hochschule auf einer Bottom-Up- statt auf einer Top-Down-Strategie basieren sollte. Diese Schlussfolgerung gilt jedoch nur dann, wenn die Einrichtung ein gemeinsames Leitbild vereinbart hat, das eine Vision oder klare, langfristige Ziele beinhaltet. Darüber hinaus sollte es grundlegende Werte und Prinzipien geben, also eine übergreifende Vereinbarung, an der sich alle orientieren und die alle unterstützen. Ansonsten bewegen sich alle Königreiche in unterschiedliche Richtungen. Dann besteht ein hohes Risiko, dass eher Wettbewerb als Kooperation entsteht. Darunter leiden die Studenten, deren Studienprogramme sich aus Kursen verschiedener Lehrstühle zusammensetzen. Die Qualität der Lehre sowie des Lernens und auch der Forschung werden kein exzellentes Niveau erreichen. Damit ist die freiwillige Zusammenarbeit zwischen den Lehrstühlen eine der kritischen Voraussetzungen für exzellente Forschung und Lehre.

Nachdem ein gemeinsames Leitbild vereinbart ist, sollte jeder Lehrstuhl ein Maximum an Freiheit haben, individuelle Ziele zu setzen und eigene Maßnahmen zur Zielerreichung zu ergreifen.

Ein Beispiel für die Vorbereitung eines Leitbildes

Im Frühling 1997 entschied der Akademische Rat der Aarhus School of Business, eine Arbeitsgruppe zu bilden, um einen Vorschlag für ein neues Leitbild zu entwickeln. Dieses sollte sich auf die fundamentalen Werte beziehen, die für die Verwirklichung der Vision und das Erreichen der strategischen Jahresziele wichtig sind. Ein Grund für diese Entscheidung lag in der Kritik eines externen Mitglieds im Akademischen Rat, das aus einem führenden dänischen Industrieunternehmen kam. Sie bezog sich auf die Tatsache, dass die Business School kein aktuelles Leitbild besaß. Externe Kritik wird häufig leichter akzeptiert als Kritik aus den eigenen Reihen der Fakultät oder der Verwaltung.

Die Arbeitsgruppe bestand aus drei Professoren beider Fakultäten der Business School sowie Mitgliedern der Verwaltung und Bibliothek. Auch der Autor war Mitglied dieser Gruppe, die sehr effektiv arbeitete und im November 1997 einen Vorschlag für ein neues Leitbild mit zugehörigen Grundwerten präsentierte. Der Hintergrund für eine derartige Identifikation und Präsentation der Grundwerte ist die folgende Definition von Business Excellence oder World Class Quality: Unternehmen oder Institutionen, die als Weltklasse-Or-

ganisationen charakterisiert werden, haben ihre Stellung durch die „4 P“ erreicht:

- „People“ - Exzellente Mitarbeiter, die sich kontinuierlich weiterentwickeln.
- „Partnership“ - Exzellente Kooperation mit internen und externen Lieferanten, mit internen und externen Kunden und der Gesellschaft, um ihnen bei der Verbesserung ihrer Arbeit zu helfen. Überall in der Organisation gibt es ein gemeinsames Streben nach exzellenten Prozessen („Processes“).
- „Processes“ - Exzellente Prozesse, an denen Mitarbeiter mitwirken, die verstehen, warum sie arbeiten und was sie zur Zufriedenheit interner und externer Kunden beitragen müssen. Sie verstehen, dass kontinuierliche Verbesserung die Voraussetzung für Kundenzufriedenheit darstellt. Nur so ist es möglich, exzellente „Produkte“ zu herzustellen.
- „Products“ - Exzellente Produkte (und Dienstleistungen), die die Kunden nicht nur zufriedenstellen, sondern begeistern.

Nach einigen Jahren der Arbeit an einer Universität wird die Bedeutung der „4 P“ sichtbar. Sie können damit einen Bezugsrahmen für die Identifikation der Grundwerte bilden, die für das Erreichen der Vision (als langfristiges Ziel) der Organisation wichtig sind. Genau dies hat die Arbeitsgruppe getan, als sie die Grundwerte der Aarhus School of Business diskutiert und identifiziert hat. Die Beziehungen zwischen den „4 P“ erleichtern diese Arbeit.

Das Leitbild und die zugehörigen Werte wurden Anfang 1998 allen Mitarbeitern (jedoch noch nicht den Studenten) kommuniziert. Damit war die Aufforderung verbunden, Kommentare und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich: Das Feedback der Fakultät für Moderne Sprachen fiel positiver aus als das der betriebswirtschaftlichen Fakultät. Dabei wurde deutlich, dass Kritik zum überwiegenden Teil auf Missverständnisse sowie auf ein fehlendes Bewusstsein über die Bedeutung eines Leitbilds und zugehöriger Grundwerte zurückzuführen war. Weitere Probleme betrafen die Tatsache, dass aus den Vorschlägen keine Rückschlüsse etwaige Leistungsmessgrößen möglich waren. Dadurch fiel es zahlreichen Mitarbeitern schwer, das Leitbild und die Grundwerte mit dem jährlichen strategischen Planungsprozess zu verbinden. Es gehörte jedoch ursprünglich nicht zu den Aufgaben der Arbeitsgruppe, diese Beziehungen herauszuarbeiten.

Als Reaktion auf die Kritik wurde eine neue Arbeitsgruppe gebildet. Hierzu wurde die ursprüngliche Gruppe um die Dekane der Business School ergänzt. Diese neue Arbeitsgruppe hatte bis jetzt ein halbes Jahr Zeit, um einen neuen Vorschlag zu entwickeln. Während des ersten Treffens vereinbarte sie, den Mitgliedern der verschiedenen Lehrstühle die Möglichkeit zu geben, in einigen Treffen ihr Feedback bezüglich des überarbeiteten Leitbilds zu geben. Alle waren sich einig, dass die sichtbare Einbeziehung der Führungskräfte und eine effiziente Mund-zu-Mund-Kommunikation Voraussetzung für ein umfassendes Verständnis und die volle Unterstützung aller Angestellten darstellen. Auch der ursprüngliche Vorschlag wurde als hilfreich angesehen, da er die Notwendigkeit eines Leitbilds und eines strukturierten Vorgehens zu seiner Entwicklung verdeutlicht hatte.

Zusammenfassung

In diesem Artikel haben wir versucht, die Möglichkeiten für eine Verbesserung der Qualität in Bildungseinrichtungen herauszustellen und zu diskutieren. Im ersten Teil diente das Europäische Modell für Business Excellence als Bezugsrahmen für die Diskussion, um das Beispiel des Aarhus Technical College einzuführen. Das Modell wurde als Planungsinstrument für eine Bildungseinrichtung (eine Universität, eine Business School etc.) herangezogen, um im Sinne eines effizienten Verbesserungsprozesses die Befähiger als entscheidende Einflussgrößen anzusprechen. Das Modell kann überdies mit einigen Modifikationen zur Selbstbewertung dienen und so die Qualität im Hörsaal verbessern.

Um einen derartigen Prozess erfolgreich abzuschließen, braucht die Organisation eine starke Führung. Dies ist bei Bildungseinrichtungen nicht immer der Fall. Die Herausforderung besteht darin, unabhängige „Königreiche“ in eine gemeinsame Richtung zu lenken. Eine traditionelle Top-Down-Strategie wird dieser Situation nicht gerecht. Dennoch besteht das Bedürfnis nach einem umfassenden Leitbild und langfristigen Organisationszielen (einer Vision) und unterstützenden Grundwerten. Diese zu entwickeln war kein leichter Prozess, aber unserer Auffassung nach besteht hier der größte Handlungsbedarf in Bezug auf die Führung.

Das zweite Beispiel hat die Schwierigkeiten gezeigt, ein geeignetes Werkzeug für die Messung der Studentenzufriedenheit zu entwickeln. Es gab viel Widerstand bei den Hochschullehrern, verursacht durch Angst und Miss-

verständnisse. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass dieser Widerstand hätte vermieden werden können, wenn das Instrument als Teil eines Gesamtprozesses entwickelt worden wäre, der sich an einem Leitbild und unterstützenden Grundwerten orientiert.

Das dritte Beispiel verdeutlicht, dass eine Strategie, die auf Kooperation mit den und Einbeziehung der Studenten basiert, auch in Bildungseinrichtungen effektiv sein kann. Kleine Einheiten können beeindruckende Ergebnisse erzielen, solange die Menschen in diesen Bereichen ihr aufgeschlossen gegenüberstehen. Es ist interessant, den Entwurf für das neue Europäische Modell für Business Excellence mit diesen Beobachtungen zu vergleichen. In diesem Entwurf wurden ein neues Befähiger- und ein neues Ergebnis-Kriterium integriert. Beide konzentrieren sich auf das Thema Kooperation. In unseren Augen ist dies ein guter Indikator dafür, wie wichtig solche Kooperationsbeziehungen sind.

Als Ergebnis können wir zusammenfassen:

Das Verständnis der Ursachen und Ergebnisse ist Voraussetzung für ein effektives Programm zur Qualitätsverbesserung, in dem die Veränderung der richtigen Dinge (der Ursachen) im Mittelpunkt steht. Die Selbstbewertung stellt einen wissenschaftlichen Ansatz dar, in dem Ursachen als Hypothesen betrachtet werden, die durch Datensammlung und -analyse zu testen sind. Ohne Messungen (Daten) wird es nicht möglich sein, ein umfassendes Verständnis der Qualitätsverbesserung zu erlangen. Der Versuch, auf Basis der jüngsten Ursachen neue und bessere Programme aufzustellen und zu implementieren, wird sich als ineffizient herausstellen. Effektive und effiziente Maßnahmen sind durch einen wissenschaftlichen Ansatz gekennzeichnet, in dem sich induktive und deduktive Vorgehensweisen ergänzen. Die beschriebenen Modelle sind eine große Hilfe für die Anwendung dieses Ansatzes.

Vorstellung der Arbeitsgruppen

Warnecke

Guten Morgen, meine Damen und Herren. Heute morgen soll nun gearbeitet werden, und zwar von allen, nicht nur von denen, die gestern mit ihren Vorträgen und Referaten sowie Statements in das Thema „Qualitätssicherung an Hochschulen“ eingeführt haben. Eine weiterführende Strukturierung dieses Themas soll workshopmäßig in vier Arbeitsgruppen erfolgen, zu denen Sie sich selbst eingeteilt haben, damit diese Tagung eigenständige Ergebnisse erarbeitet. Es sind die im Folgenden noch einmal genannten vier Arbeitsgruppen:

1. „Evaluation der Lehre und Kontaktmanagement“, das man auch mit dem Begriff Zielvereinbarungen umschreiben kann,
2. „Total Quality Management“, wobei es hier um die Übertragung von Erfahrungen und Ergebnissen in anderen Bereichen auf die Hochschulen geht,
3. „Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000ff“, eine Richtlinie und Normen, die sich in der Industrie inzwischen durchgesetzt haben und dort einen Standard bilden, sowie
4. „Qualitätssicherung .Internationale Erfahrungen“, d. h. die Übernahme von Erfahrungen und Konzepten anderer Hochschulsysteme im internationalen Bereich.

An dieser Stelle sei den Referenten aus dem Ausland noch einmal sehr herzlich gedankt.

Nach meinem Verständnis sollten sich die Arbeitsgruppen das Ziel setzen, die wesentlichen Ergebnisse von Informationsaustausch und Diskussion in einigen prägnanten Leitsätzen zu formulieren, die dann in der folgenden Präsentation vorgestellt und in der später folgenden Dokumentation zu dieser Konferenz als Zusammenfassung einen Rahmen für Leser und Interessenten an dieser Themenstellung geben könnten. Mit Bezug auf die Dringlichkeit von Umsetzung und Realisierung des Themas „Qualität in den Hochschulen“ ermuntere ich uns alle nachdrücklich, die vorhandenen Modelle und Ansätze in Projekten und Maßnahmen zu konkretisieren, um so den Hochschulen Wege in die Zukunft aufzuzeigen. Vielen Dank!

Berichte aus den Arbeitsgruppen

Wartenberg

Meine sehr verehrten Damen und Herren. Das Thema der Arbeitsgruppe eins haben Sie eben nochmals gehört. Grundlage der ausgiebigen Diskussion bildet ein Referat von Herrn Kollegen Seidel, Universität Hannover, über die Aufgaben der zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen, die Grundprinzipien ihrer Arbeit, sowie ihre bisherige praktische Umsetzung. Diesen Werkstattbericht ergänzte Herr Kollege Schulte, Gelsenkirchen, mit allgemeinen Überlegungen zur Evaluation der Lehre auf dem Hintergrund von Plänen zur Re-evaluation an Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen.

Für das niedersächsische Modell ist von grundlegender Bedeutung, dass es sich bei der Agentur um eine Einrichtung der Hochschulen selbst handelt, die organisatorisch die Evaluierung begleitet und vom Land bezahlt wird. Eine mehrheitlich durch die Hochschulen bestimmte Lenkungsgruppe steuert durch eine auf zwei Jahre angelegte Planung den Gesamtprozess. Als das Herzstück dieses Gesamtprozesses gilt die externe Evaluation. Die Gutachten der Peers stehen also im Mittelpunkt dieses Gesamtvorganges. In der Diskussion wurde diese Ausrichtung hinterfragt, es wurde vom Nordverbund darauf hingewiesen, dass dort die interne Evaluation eine besondere Rolle spielt. Für jedes Modell ist aber die Frage des Verhältnisses von interner und externer Evaluation auszuloten, wobei die Frage jeweils auch von den Trägern der Evaluation zu entscheiden ist. Ebenso wichtig ist die Auswahl der Peers, wobei ihre Akzeptanz in den Fächern Grundvoraussetzung ist. In allen Evaluationsvorgängen sind, so ist vor allen Dingen auch die Praxis in Niedersachsen, die Hochschulleitungen einzubinden. Aus der internen und externen Evaluation erwächst dort ein Gesamtbericht, der Ausgangspunkt für Maßnahmenprogramme der Hochschule ist. Diese erhalten den Charakter von Zielvereinbarungen, also das, was heute früh bereits als Umsetzung, oder bzw. als Äquivalent zu dem Begriff des Kontraktmanagements genannt wurde. Über diese Maßnahmenprogramme ist nach zwei Jahren ein Zwischenbericht zu geben, und die Empfehlung der Gutachter fließen in Maßnahmen der Fachrichtungen ein, die damit kontrolliert werden können und kontrollierbar sind.

Herr Schulte verwies auf die Verantwortung der Hochschulen für die Qualität der Lehre gegenüber die Gesellschaft, und aus dieser Verantwortung ergibt

sich, dass die Evaluation ein sehr sinnvolles und handhabbares Instrument sein kann, damit diese Verantwortung wahrgenommen wird. Nur bei völliger Transparenz und klar gesetzten Zielen kann eine Lehrevaluation erfolgreich sein, die sich intern als Daueraufgabe ergibt, während sie extern etwa vier bis sechs Jahre - höchstens im Abstand von sechs Jahren- erfolgen sollte. Wichtiger erscheint es dabei, dass es nicht nur um den Ist-Zustand geht, der zu begutachten ist, sondern auch um Zielvorstellungen, die von den einzelnen Bereichen, von den Fächern, Fachbereichen, Fakultäten zu erarbeiten sind. Nur durch diese Zusammenschau, von Ist-Zustand und von Zielvorstellungen sind Informationen über die Qualität, über die Stärken und Schwächen zu erhalten, aber es kann auch nur so zu einer Bewertung der Leistung kommen, die sich sicher dann auch innerhalb der Prozesse zu vollziehen hat oder vollziehen sollte. Dabei spielt ein auf Daten gestützter Kommunikationsprozess eine tragende Rolle. Beim Selbstreport wird angestrebt, einen Moderator einzubeziehen, auch die Teilnahme von Vertretern aus der Berufspraxis ist anzustreben. Es wurde sehr deutlich, dass neben der Handhabbarkeit vor allen Dingen auch die Leistbarkeit durch die Fächer eine wichtige Rolle spielt. Persönliche Verantwortlichkeit ist nach den Überlegungen von Herrn Schulte besonders wichtig. Man darf nicht nur den Gremien die Beschlüsse überlassen, die natürlich als Arbeitsgrundlage notwendig sind, aber zum Fortgang der Arbeit ist vor allem der persönliche Einsatz des Einzelnen von erheblicher Bedeutung. Evaluierung und Zielvereinbarung gehören zusammen, und in diesem komplexen Verhältnis ist auch die Mittelverteilung anzusiedeln. Evaluierung darf damit nicht Selbstzweck bleiben, sie muss mit der Zielvereinbarung in Verbindung treten. Sie darf dabei auch nicht zur Selbstbestätigung werden. Es geht um qualitative und quantitative Zielvereinbarungen.

In der Diskussion, wo es vor allen Dingen zunächst um Rückfragen zu den vorgestellten Modellen und Überlegungen aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ging, spielte nochmals eine Rolle, dass bei einer Evaluierung der unterschiedliche Umgang in den Fächergruppen im Blick auf Beurteilung und Urteil zu sehen ist. Die Frage der Beteiligung von Studenten wurde ebenfalls als Problem benannt. In Niedersachsen ist dieses bisher nicht erfolgt, während im Nordverbund auch unter den Peers Studierende gewesen sind. Es kamen dann Einwürfe, dass von der Anlage und der Struktur her Studenten eigentlich gar nicht dort einbezogen werden könnten. Als wichtig und auch als ein Punkt, der weiterführen soll, wurde hervorgehoben, dass eine Evaluierung ohne Beteiligung der politischen Seite nicht erfolgen darf und nicht erfolgen kann, dass wir nicht nur eine Verantwortung der Hochschule haben, sondern auch zugleich eine Verantwortung der Länder, des jeweiligen Bun

des Landes, aber auch des Bundes, damit wir diesen Prozess in einer sinnvollen Weise weiterführen können und zu den Ergebnissen bringen, die wir alle wollen. Vielen Dank.

Erichsen

Danke schön, Herr Wartenberg. Dann darf ich im Hinblick auf die Arbeitsgruppe 2, Total Quality Management, Herrn Prof. Paul von der Fachhochschule Wiesbaden das Wort geben.

Paul

Ich berichte über die Arbeitsergebnisse der Gruppe 2: Das Thema lautete Total Quality Management (TQM). Wir haben zwei Referate gehört. Zum einen von Prof. Dr. Ulich von der ETH Zürich über qualitätsorientierte Veränderungen an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) in Zürich und im zweiten Vortrag über Total Quality Management .Umsetzung im Hochschulbereich von Herrn Prof. Dr. Zink von der Universität Kaiserslautern. Der Inhalt der Vorträge und die Ergebnisse der Diskussionen werden in kurzer Form wiedergegeben.

Prof. Dr. Ulich berichtete über die Vorgehensweise und Organisationsstruktur des Ansatzes an der ETH Zürich. Er sprach über die Programmschwerpunkte und die umgesetzten Maßnahmen. Wichtige Ergebnisse sind mehr Transparenz innerhalb der Verwaltungsabteilungen und natürlich auch untereinander. Das Dienstleistungsangebot ist mehr kundenorientiert verändert worden. Da ein wichtiger Punkt die Reduzierung von Kosten war, sollen neue Arbeitszeitmodelle an der Hochschule eingeführt werden. Ein großer Schwerpunkt ist die erweiterte Personalarbeit an der ETH Zürich.

Im Vortrag von Prof. Dr. Zink ging es um die Umsetzung von TQM im Hochschulbereich. Er stellte Grundsätze vor, auf die man sich einigen sollte und beschrieb die veränderten Rahmenbedingungen der Hochschule. Desweiteren ging es um die Steuerung des TQM-Prozesses, Ergebnisse der Bewertungen und um praktische Maßnahmen zur Umsetzung.

Aus den Vorträgen und aus der Diskussion, die geführt worden ist, kam heraus, dass Gründe für die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema die

seit Jahren bekannte Kostenproblematik und Arbeitsüberlastung an den Hochschulen sind. Dies gilt für Fachhochschulen wie auch für Universitäten. Bei der Einführung des Total Quality Managements kommt es darauf an, ob ein sehr persönliches Engagement eines Promotors vorhanden ist, der sich dafür einsetzt, diese Vorgehens- und Arbeitsweise an einer Hochschule durchzusetzen. Dabei ist es wichtig, dass der größte Teil der Mitarbeiter/innen sich in diesem Prozess wiederfinden und nicht etwas nur von außen auf die Hochschule aufgesetzt wird.

Ein weiteres Thema war die Evaluation in der Lehre, auch die Hinterfragung nach dem Nutzen. Welche Auswirkungen können die Ergebnisse der Evaluation haben? Kann in Deutschland aufgrund der starken (freien) Position von Professoren über das Beamtenrecht etwas bewirkt werden, wenn Beurteilungen weniger gut ausfallen? Es geht dabei u. a. um die Art der Vorgehensweise, wie man die lehrenden Mitarbeiter/innen motiviert und auch in einen Veränderungsprozess bringt. Dies konnte nicht umfassend in der Diskussion beantwortet werden. Es bestand überwiegend Einigkeit, dass die Ergebnisse einer Evaluation zur Verbesserung der Lehre führen können. Es ist aber wichtig zu wissen, dass es zu Schwankungen in den Ergebnissen von Semester zu Semester bei der Beurteilung von Professoren kommt und hier erst ein längerer Zeitraum tatsächlich aussagekräftig ist.

Was ganz sicher wichtig ist, wenn nach dem Total Quality Management Ansatz gearbeitet wird, dass das ganze nicht zu einem Programm „verkommt“. Als wichtige Kernaussage kam heraus, dass TQM über einen längeren Zeitraum laufen muss. Es wurden Zeiträume von 5 – 7 Jahren angesprochen, die notwendig sind, um unter anderem begleitende Analysen durchzuführen, um Verbesserungen nachweisen zu können. Ergebnisse der Selbstbewertung legen mögliche Handlungsfelder für die Umsetzung von TQM fest. Dabei ist zu beachten, dass man von einer punktuellen zu einer komplexen Betrachtung kommt. Wichtig ist, dass alle Mitarbeiter/innen beteiligt werden. Das Instrument stellt eine Struktur zur Verfügung, um Forschung, Lehre und Verwaltung stärker zu integrieren und eine inhaltliche Überprüfung möglich macht. Dies wurde aber nicht von allen Arbeitsgruppenmitgliedern so gesehen.

Worauf kann sich Qualitätsmanagement in Hochschulen beziehen? Es wurde länger darüber diskutiert, ob sich dies nur auf die Verwaltung oder nur auf die Lehre bezieht. Als grobes Ergebnis ist festzuhalten, dass es darum geht, dass Lehre und Verwaltung sich mehr aufeinander zu bewegen. Es geht um

das Erkennen der jeweiligen Leistungen, die sich im Gesamtergebnis der Hochschule wiederfinden. Im Zentrum steht der Mensch mit seinen persönlichen und beruflichen Fähigkeiten. Dies sollte als eine Botschaft auch nach außen formuliert werden. Die Übertragbarkeit der Ansätze von TQM ist nach Meinung einiger auf die Lehre nicht ohne weiteres möglich. Es wurde auch auf die Schwierigkeiten bei der Anwendung im Bereich der Forschung hingewiesen.

Der Nutzen dieser Methode wurde immer wieder angesprochen. Die Vorträge gaben darauf einige Antworten. In der Diskussion wurde überwiegend die Meinung vertreten, dass es vor allem Effekte qualitativer Art sind. Es entsteht mehr Bewusstsein unter den Mitarbeitern, die über ihre Arbeit und die Zusammenhänge mehr erfahren. Die Arbeitsabläufe funktionieren besser, weil man Blockaden, die in einem Betrieb vorhanden sind, mit der Zeit aufbrechen kann. Die Prozesse laufen strukturiert und die einzelnen Personen finden sich in den Strukturen wieder. Im Rahmen der Prozesse werden Vereinbarungen getroffen und die Arbeitsergebnisse in Abständen hinterfragt. Wichtig ist, dass Transparenz und ein Kostenbewusstsein entsteht.

Die Entscheidungsprozesse können auf klarere Grundlagen gestellt werden. Unter diesen Rahmenbedingungen sind Prozesse besser zu beurteilen. Das gesamte Verfahren kann innerhalb der Betroffenen zu einer Aufbruchsstimmung am Arbeitsplatz führen, da man einen neuen Weg beschreitet. Die Einstellungen und die Motivation der Beteiligten ändern sich. Wir waren uns aber auch darüber einig, dass es sicherlich in bestimmten Bereichen ohne „echten Leidensdruck“ wahrscheinlich nicht zu Veränderungen kommt.

Es geht bei der Entwicklung auch darum, mehr Entscheidungsspielraum an die Mitarbeiter/innen im Rahmen der Absprachen zu geben. Man war sich darüber einig, dass es zuviele Vorschriften in der Verwaltung gibt, dass die Mitarbeiter dadurch blockiert sind. Hier muss einiges aufgebrochen und verändert werden. Auch die Verantwortung sollte klarer neu definiert werden. Ein Ziel kann sein, Betroffene zu Beteiligten zu machen, was helfen wird, die Mitarbeiter/innen in den Gesamtprozess zu integrieren.

Was nicht abschließend diskutiert werden konnte, sind die völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Fachhochschule und der Universität. Die Deputatsbelastungen betragen bei den Fachhochschulprofessoren 18 SWS, bei den Universitätsprofessoren 8 SWS. Es müssen Deputatserlasse geschaffen werden, um TQM professionell in den Hochschulen durchführen zu können.

Als Ergebnis kann man festhalten, dass dafür mehr Zeit vorhanden sein muss, sonst kann TQM nicht durchgeführt noch „gelebt“ werden. Soweit das Ergebnis der Arbeitsgruppe 2. Vielen Dank, dass Sie zugehört haben.

Erichsen

Danke schön Herrn Paul. Wir kommen jetzt zur Arbeitsgruppe 3: Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000ff. Ich darf Herrn Prof. Schneider bitten.

Schneider

Meine Damen und Herren, über die Norm ISO 9000 ff haben Sie gestern im Plenum schon einiges erfahren. Die spezielle Aufgabe unserer Arbeitsgruppe war es, uns berichten zu lassen und dann zu diskutieren, ob solche Normen, die nicht für Hochschulen entwickelt wurden trotzdem dort anwendbar sind. Die Berichte stammten aus der Universität Stuttgart, der Fachhochschule Darmstadt und der Technischen Hochschule Aachen, jeweils aus technikkwissenschaftlichen Instituten oder Fachbereichen. Es gibt zwar kein eindeutiges Diskussionsergebnis zu berichten, es gab bei uns eben mehr Informationen und Fragen, aber unsere Grundhaltung zur Normfamilie ISO 9000 für Hochschulen war prinzipielle positiv. Ich werde Ihnen 9 Grundthesen mit Hilfe dieser Folie vorstellen, sie bilden allerdings meine eigene zusammenfassende Interpretation unserer Diskussion und ich hoffe, dass sich die Mitglieder der AG darin wiedererkennen und Sie etwas daraus lernen können.

Der erste Satz heißt, und er stammt aus dem Bericht von Prof. Göhner: Leben, was wir lehren. Das hat zwei Aspekte. Der eine bedeutet, dass wir in vielen Studiengängen Qualitätssicherung und auch konkret ISO 9000 lehren und es liegt nahe, dies auf sich selbst anzuwenden. Es macht einen Unterschied, ob man etwas nur lehrt, oder ob man sagen kann: das Institut, der Lehrstuhl oder der Fachbereich ist selbst zertifiziert und wendet die Normfamilie an.

Der zweite Aspekt betont das Wort Leben und meint, dass man Normen und Kriterien mit Leben füllen muss und nicht als lästige Bürokratie behandeln darf. Tut man letzteres, so hat das wenig Sinn, man hakt nur ab und der Qualität wird kein guter Dienst erwiesen.

Das führt mich zum zweiten Satz: Die Normtexte selbst sind gar nicht so wichtig, vor allem wenn man Industrienormen auf andere Bereiche anwenden will. Bei vielen Begriffen sträuben sich die Nackenhaare, etwa wenn es um den Produktbegriff geht oder die Frage, wer eigentlich unser Kunde ist. An der Fachhochschule Darmstadt ist man den umgekehrten Weg gegangen und hat gefragt, ob die Regeln und Zielsetzungen, die man ja in der einen oder anderen Form schon hat, in Gesetzen, Verfahrensregeln usw., nicht mit den Kriterien der Normfamilie vereinbar sind und ob sich die Grundinhalte decken und nicht die bloßen Worte.

Das heißt, ein tieferes Verständnis der Intentionen von Qualitätssicherung führt dazu, dass man diese Normfamilie anwenden kann, vor allem wenn man sie nicht allzu wörtlich umsetzen will.

Der 3. Satz, den ich Ihnen hier aufgeschrieben habe, bezieht sich auf den Anwendungsbereich. Der Anwendungsbereich dieser Normfamilie ist ziemlich breit und wir haben eigentlich keine Schwierigkeiten gesehen, sie auf sehr viele Bereiche anzuwenden. Trotzdem kamen unsere Beispiele alle aus dem technikkwissenschaftlichen Bereich, in dem eine bestimmte kulturelle Nähe zu den Begriffen der Normfamilie gegeben zu sein scheint. Vor allem aber bezogen sich die Beispiele auf überschaubare, kleinere Einheiten, nicht auf Fakultäten oder Fachbereiche. Vor allem die Selbstverwaltung spielte eine untergeordnete Rolle. ISO 9000 kommt aus einem eher hierarchisch strukturierten Bereich mit top-down Struktur. Daran ändert auch nichts, dass immer wieder die Notwendigkeit der Akzeptanz bei allen Beteiligten betont wird. Es ist aber ein Unterschied, ob ich Akzeptanz top-down zu erreichen suche oder ob ein Konsens in einem demokratischen und kollegialen Gremium als Ausgangsbedingung gegeben sein muss, bevor überhaupt etwas geschieht.

Der 4. Satz bezieht sich auf das, was gestern schon mit dem Begriff der „sauberen Küche“ bezeichnet wurde. ISO 9000 geht es nur um diese „saubere Küche“, nicht um das Menü, das dort gekocht wird. Auch in unseren Beispielen ging es um optimale Verfahren, transparente Informationen, die schnell und von jedem erreicht werden können, nicht um die Qualität der Informationen selbst oder der „Produkte“, z.B. Diplomarbeiten oder Qualifikation. Das klingt zwar zunächst nach Rationalisierung und Verregelung, aber größere Transparenz und Erreichbarkeit von wichtigen Informationen führt auch zu mehr Gerechtigkeit, da es weniger Schleichwege und Herrschaftswissen gibt. Die Institution als solche wird transparenter, das Wissen der einen für die anderen schneller verwertbar. Natürlich besagen solche Regeln und der bessere

Zugang zu Informationen noch nichts über die inhaltliche Arbeit eines solchen Institutes oder Lehrstuhles, aber das Niveau der Sauberkeit der Küche ermöglicht eben in gewisser Weise auch das Niveau des Menüs.

Der 5. Satz verbindet den 4. mit dem schon angesprochenen Problem der Selbstverwaltung. Wir haben dieses Problem nur andiskutiert, sehen aber keine prinzipiellen Schwierigkeiten der Übertragung auf Bereiche, die der Selbstverwaltung unterliegen. Die praktische Frage ist, ob Gremien Qualitätssicherung zu ihrer Sache machen wollen und die weiterführende Frage für den Hochschulbereich ist, ob inhaltliche Konsequenzen aus Gremienentscheidungen auch umgesetzt werden können. Die Freiheit von Wissenschaft und Forschung, das Ineinandergreifen verschiedener Gremien usw. setzen hier andere Bedingungen als in der Wirtschaft mit ihrer eindeutigeren Verantwortungsstruktur. Wo Konsens und demokratische und kollegiale Willensbildung eine konstitutive Rolle spielen, wird man auch einen anderen Qualitätsbegriff brauchen. Oft werden Gremien und Diskussionen als lästiger Umweg oder Widerstand gegen top-down Strategien gesehen, sie müssen aber, gerade in Hochschulen als ein eben anderer Weg zur Qualität begriffen werden. Um nochmals das Bild von der Küche und dem Menü zu strapazieren: andere Küchengeräte bedingen und ermöglichen auch andere Menüs.

Umgekehrt sehen Gremien in den vielen Gesetzen, Verordnungen und Erlassen, die das Hochschulleben bestimmen, immer nur Hindernisse für eine inhaltlich gute Arbeit. Die Beispiele der Anwendung von ISO 9000 haben aber gezeigt, dass in diesen Regelungen schon vieles über Qualitätssicherung enthalten ist. Dies bezieht sich auf das „Produkt“, Entscheidungswege, Rekrutierung des Personals usw. Qualitätssicherung in Hochschulen muss hier natürlich immer einen Abgleich mit den bestehenden Regelungen herstellen und führt zur Einsicht, dass diese nicht nur Restriktionen darstellen, sondern schon wichtige Teile von Qualitätssicherung enthalten. Das Gleiche gilt auch für Regelungen, die sich die Hochschulen selbst gegeben haben. Qualitätssicherung fängt also nicht an einem Nullpunkt an, sondern kann sich auf bestehende Regeln beziehen, die nur in ihrem qualitätssichernden Gehalt erkannt werden müssen. Sie müssen dabei nicht als unabänderliche Randbedingungen für das eigene Handeln betrachtet werden, sondern können hochschulpolitisch auch zur Disposition gestellt werden.

Dies führt zum 7. Punkt: die Beschäftigung mit ISO 9000 stößt Diskussionen an, die erforderliche Dokumentation und Verfahrenstransparenz machen bisherige Fehler deutlich und führen zu Verbesserungen. Dies ist übrigens eine Erfahrung aus fast allen Evaluationsverfahren, nicht nur mit der hier disku

tierten Normfamilie. Vieles wird inhaltlich zum Thema, was bislang nicht diskutiert wurde, viele Regelungen oder Routinen werden überprüft und Doppel- und Umwege beseitigt. Ich kann mich hier wiederum auf meinen 4. Satz beziehen. Alle Anwendungsbeispiele in unserer Arbeitsgruppe haben dies zum Ergebnis gehabt. Zwar wird von allen neuen Regelungen immer bürokratischer Zwang befürchtet, die referierten Erfahrungen zeigen aber das Gegenteil: bestehende Regelungen wurden kritisch überprüft und auf ihre Funktionalität hin diskutiert und ggf. verändert.

Der achte Satz auf der Folie besagt: Der externe Blick ist notwendig, er muss aber nicht mit einer Zertifizierung verbunden sein. Es geht um den Sinn des externen Blicks für die internen Verfahren, um den man sich auf jeden Fall bemühen sollte. Der Blick von außen ist kritischer und unvoreingenommener und sollte alle Bemühungen um Qualität begleiten. Die Zertifizierung selbst, so stolz man darauf dann auch sein mag, ist für Hochschulen nicht so entscheidend. Im Kontakt mit Partnern aus der Industrie ist sie sicherlich nützlich. Schädlich wäre es, sich um eine möglichst rasche und billige Zertifizierung zu kümmern und darüber den eigentlichen Sinn des externen Blicks zu vergessen.

Der letzte, der neunte, Satz greift auf, was schon hin und wieder bemerkt wurde: Die Grenze von Küche und Menü ist nicht sauber durchzuhalten. Kritisch wird gegen ISO 9000 eingewandt, dass in der besten Küche das schlechteste Essen gekocht werden kann und ISO 9000 merkt das nicht oder ist nicht daran interessiert. Ich habe dies bei den anderen Punkten schon teilweise relativiert. Ich möchte jetzt aber den Spieß umdrehen und aus unserer Diskussion resümieren, dass der Appetit dazu motiviert, sich um eine saubere, d.h. funktionale Küche zu kümmern. Was nutzen die besten Geräte, wenn man sie nicht benutzt. Was nutzt um ein Beispiel aus unserer Diskussion zu nehmen ein Fachbeirat aus Vertretern von Wirtschaft und Politik, wenn sein Rat weder gesucht noch beherzigt wird? Was nutzen aber umgekehrt die besten Intentionen, wenn man sie mangels geeigneter Instrumente nicht realisieren kann.

Dies schließt in gewisser Weise den Kreis zum ersten Punkt, wo es um die Frage ging, ob man mit der Anwendung von ISO 9000 nur eine lästige Pflicht verbindet oder einen Weg, seine eigenen inhaltlichen Ziele besser zu erreichen. Für abschließende Bemerkungen sind immer Worte weiser Menschen geeignet, am besten aus dem alten China. Ein solcher hat gesagt: wenn Du den Menschen lehren willst, Schiffe zu bauen, dann bringe ihnen nicht das Zimmerhandwerk bei, sondern lehre sie die Sehnsucht nach fremden Län

dem. So ist das vielleicht mit der Qualitätssicherung auch: Erst muss die Sehnsucht nach Qualität da sein, dann kommt die ISO 9000 von ganz alleine. Danke schön.

Erichsen

Danke schön, Herr Schneider. Mit der Sehnsucht nach fremden Ländern sind wir dann auch beim Thema der Arbeitsgruppe vier. Auch sie beschäftigte sich mit Qualitätssicherung und es ging um die internationalen Erfahrungen. Wir haben dieses Thema etwas ausgeweitet bzw. extensiv interpretiert, je nachdem wie Sie wollen, indem wir uns mit Fragen der Evaluation einerseits und der Akkreditierung andererseits beschäftigt haben. Damit ist bereits ein Punkt deutlich geworden, der in der Arbeitsgruppe diskutiert worden und auch in den Präsentationen aus den Arbeitsgruppen wieder aufgeschienen ist, dass es nämlich präzise Definitionen von Evaluationen, von Akkreditierung, von Qualitätssicherung oder von dem angelsächsischen entsprechenden Begriffen bisher nicht gibt, sondern und das ist eine Erfahrung im internationalen Bereich und in verschiedenen Ländern durchaus unterschiedliches mit diesen Begriffen verbunden wird.

Wir sind informiert worden über die Situation in den europäischen Ländern, zunächst von Herrn Künzel, dem Vizepräsidenten der Hochschulrektorenkonferenz und Präsidenten der Universität Osnabrück, zugleich verantwortlich für die Leitung und Durchführung des Pilotprojekts der Europäischen Union vor ein paar Jahren betreffend die Evaluation einiger Fachbereiche in der Lehre. Wir haben dann ein Statement von Frau Kristoffersen gehört, die vom Evaluations-Zentrum in Kopenhagen kommt, dort der Leitung angehört. Wenn Sie einerseits Evaluations-Zentrum Kopenhagen vernehmen und vorhin Beirat Niedersachsen gehört haben, dann zeigt sich schon ein zentraler Unterschied in Europa, der darin liegt, dass es in Deutschland, Österreich und Italien keine Institution mit gesamtstaatlichem Zuständigkeitszuschnitt für die Evaluation gibt, wie uns Herr Künzel belehrt hat.

Wir hatten dann einen Beitrag von Gordon Shenton von der European Foundation for Management Development, und er hat uns das Projekt EQUIS European Quality Improvement System vorgestellt. Dies ist ein Projekt, das darauf zielt, Qualitätszertifikate für Spitzenqualität im Bereich der Management Schools der Universitäten und anderer Institutionen in Europa in Form einer Akkreditierung zu vergeben. Wir haben es also hier mit Akkreditierung zum

Ausweis von Topqualität zu tun, aber wir haben in der Arbeitsgruppe auch diskutiert, dass es noch eine andere Art von Akkreditierung gibt, nämlich die Akkreditierung zur Gewährleistung von Minimalstandards. Eine Akkreditierung, die in Deutschland nicht so gegenwärtig ist, weil sie bisher in der Hand der staatlichen Bürokratie liegt und dort weitgehend unauffällig ausgeübt wird. Von den Hochschulen ist das so internalisiert, dass ihnen gar nicht mehr auffällt, was ihnen jeweils in diesem Gebiet wöchentlich oder monatlich widerfährt.

Wir haben in Deutschland die Situation, dass die Neueinführung eines Studienganges der staatlichen Genehmigung bedarf, was auf eine Akkreditierung hinausläuft. Die Anerkennung neuer Institutionen bedarf der staatlichen Anerkennung. Auch das erfolgt durch die Bürokratie und in den meisten Fällen, ohne dass die Hochschulen oder die Hochschulgesamtheit dazu befragt wird. Insoweit haben wir in Deutschland eine Situation, das ist deutlich geworden in der Arbeitsgruppe, die man sich in den meisten Ländern Europas so überhaupt nicht vorstellen kann, was nichts daran ändert, dass bei uns besonders in einigen Ländern, Akkreditierung jedenfalls bisher durch den Staat sehr unauffällig, reibungslos und politisch gesteuert funktioniert.

Im übrigen war das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe, dass internationale Erfahrungen lehren, dass alles überall anders ist. Es gibt eine Vielzahl von Unterschieden; das beginnt mit der Terminologie. Ich habe vorhin schon darauf hingewiesen, dass sowohl die Evaluation als auch die Akkreditierung ganz unterschiedliche begriffliche Gehalte haben, und zwar schon deshalb, weil sie unterschiedliche Reichweiten haben. Einerseits wird Lehre einbezogen, teilweise werden Forschung und Lehre, teilweise die Forschung nur, soweit sie Auswirkungen auf die Lehre hat, einbezogen. Teilweise betrifft die Evaluation die Hochschulorganisation, das Hochschulmanagement. Mit dieser Ausrichtung führt die Europäische Rektorenkonferenz im Augenblick in Europa mehrere Verfahren durch. Darüber hinaus sind die Ziele der Evaluation und der Akkreditierung, wie ich vorhin an den beiden Beispielen auch schon deutlich gemacht habe, unterschiedlich. Die Kulturen der Evaluation wie auch der Akkreditierung sind ebenfalls unterschiedlich. Verschieden sind auch die Funktionen. Einmal kann man bei der Akkreditierung von einer Art von Verbraucherschutz sprechen insoweit, als gewährleistet werden soll, dass diejenigen, die eine Leistung nachfragen auch eine gewisse Gewähr dafür haben, dass sie eine bestimmte Leistung bekommen. Die Evaluation hat zum einen das Ziel, denjenigen, der die Hochschule finanziert, also in Deutschland in der Regel die Länder, davon zu überzeugen, dass sie etwas Vernünftiges finanzieren. Sie hat zugleich die Aufgabe, gegenüber der Öffentlichkeit Re-

chenschaft abzulegen und auf der anderen Seite kann natürlich eine Evaluation wie auch die Akkreditierung dazu dienen, wenn Studiengebühren zu zahlen sind, die Studierenden oder die Nutzer oder die Konsumenten oder die Kunden, wie immer man sie nennen will, davon zu überzeugen, dass sie eine vertretbare, qualitativ vertretbare Ware für ihren Einsatz bekommen.

Es gibt also eine Fülle von Unterschieden, aber es gibt auch eine Fülle von Übereinstimmungen. So gibt es vorwiegend nationale Evaluationsagenturen, was natürlich auch etwas mit der Größe der Länder zu tun hat. Sie haben, soweit sie auf nationaler Ebene in größeren Ländern organisiert sind, die Aufgabe der Koordination und der Organisation von Verfahren. Sie haben auch die Aufgabe der Verfügbarmachung von Experten. Sie haben darüber hinaus in der Regel den Status der Unabhängigkeit. Auch wenn sie von staatlicher Seite finanziert werden, ist es doch so, dass die Regierungen sich zumindest bemüht zeigen, nicht zu intervenieren.

Das Ziel der Evaluation ist nicht eine Ja-Nein-Entscheidung, sondern es geht darum, ausgehend von einer Selbsteinschätzung, eine Verbesserung der erbrachten Leistung zu erreichen, wobei die Gefahr auf der Hand liegt, dass, wenn Evaluationsergebnisse publiziert werden, daraus sehr schnell ein Ranking wird. Es gibt aber, jedenfalls in den Staaten, über die berichtet worden ist, eine Tendenz, dass das Ergebnis von Evaluation ein Ranking sein sollte, was natürlich nicht daran hindert, dass man aufgrund der mit der Evaluation verfügbaren Informationen, jetzt bezogen auf ein jeweils individuelles Interesse, durchaus ein Ranking herstellt.

Es besteht im Hinblick auf das Evaluationsverfahren eine gewisse Übereinstimmung, soweit es darum geht, dass das Verfahren von einer Selbstbewertung seinen Ausgang nehmen muss. Das ist auch das Ergebnis des Pilotprojekts, das die Europäische Union in der Bundesrepublik und in den anderen Mitgliedsstaaten durchgeführt hat. Selbsteinschätzung kann sich in einer Zielvereinbarung etwa mit der Hochschulleitung umsetzen oder umgesetzt haben mit der Folge, dass man dann künftig eine *expressis verbis* formulierte Richtschnur der Bewertung hat.

Peer Review ist im Rahmen der Evaluation häufig vorgesehen, wobei Peer Review hier in einem ganz weiten Sinne gemeint ist, Einbeziehung von Experten umfasst in manchen Ländern auch die Einbeziehung von Vertretern des Beschäftigungssystems und/oder der gesellschaftlichen Gruppen. Wobei das im einzelnen ganz unterschiedlich ausgestaltet wird. Es wurde berichtet,

dass auch Studierende in den Prozess der Evaluation einbezogen werden, dass beispielsweise in Dänemark die Studierenden teilnehmen und dass darüber hinaus, ähnlich wie in den Vereinigten Staaten, auch die Graduierten eine große Rolle bei der Evaluation spielen, während das in anderen Ländern überhaupt nicht stattfindet.

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Akzeptanz der Evaluation und der Ergebnisse abhängig ist von der Akzeptanz der Experten, die ihr Urteil über die Zielverwirklichung der einzelnen Institutionen abgeben. Und es ist in den Beiträgen von deutscher Seite in der Arbeitsgruppe deutlich geworden, dass die Akzeptanz der Evaluation in Deutschland jedenfalls noch nicht in der Weise entwickelt ist, wie in vielen anderen Ländern Europas.

Eine ganz zentrale Frage im Zusammenhang mit Evaluation, die dann auch Gegenstand der Diskussion war, ist die nach den Folgen. Insoweit ist darauf hingewiesen worden, dass zunächst einmal eine Verbesserung der Leistung, eine Verbesserung der Qualität der evaluierten Einrichtung Folge der Evaluation ist. Wir waren uns darüber einig, dass die Evaluation kein Kind des Überflusses ist, sondern dass sie ihre Entstehung, Betonung und Förderung natürlich dem Mangel, insbesondere dem Mangel an Finanzen verdankt.

Es gibt, so wurde festgestellt, indirekte Auswirkungen. Die Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen hat Einfluss auf die Studienentscheidung. Es wird aber darüber hinaus in allen Staaten Europas ein anderer Folgenansatz diskutiert, nämlich die Verknüpfung der Finanzierung mit der evaluierten Leistung. Sie wissen, dass in der Novelle zum Hochschulrahmengesetz nunmehr festgehalten ist, dass die Finanzierung der Hochschulen künftig nach ihrer Leistung erfolgen soll und von daher ist es nur ein kleiner Schritt zur Verknüpfung von Evaluationsergebnis auf der einen Seite und Dotation auf der anderen Seite.

Ich darf, ebenso wie Herr Schneider, darauf hinweisen, dass die Arbeitsgruppe außerordentlich interessant und ihre Teilnehmer sehr engagiert waren, dass deutlich wurde, dass Internationalität in deutschen Hochschulen kein Fremdwort mehr ist, sondern dass die Bereitschaft zu lernen und zu schauen, was in anderen Ländern passiert, sehr groß ist. Wir waren uns darüber einig, dass es nicht erstrebenswert ist, in Europa Evaluation und Akkreditierung zentral zu organisieren, dass es aber durchaus wichtig ist, miteinander zu kommunizieren, Transparenz über die Grenzen hinweg herzustellen und auf diese Art und Weise voneinander zu lernen.

Soviel zu dem Ergebnis dieser Arbeitsgruppe. Wir haben jetzt noch ein paar Minuten Zeit und ich darf dem Auditorium die Möglichkeit geben, nachzufragen, wenn etwas nicht klar geworden ist oder vielleicht auch noch Bemerkungen zu den Präsentationen zu machen. Gibt es also Nachfragen oder Statements zur Ergänzung dessen, was hier vorgetragen worden ist?

Diskussion

Thurian

Was mich besonders interessiert, ist, wie in anderen Ländern mit der Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen umgegangen wird. Für England, das ist bekannt, kann das Ranking der Universitäten im Netz nachgeschaut werden und für Deutschland, jedenfalls für die, die heute hier sitzen, habe ich den Eindruck, dass auch wir an einer Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen interessiert sind. Allerdings möchte jeder dann doch nicht so gerne seine Schwächen benennen. Was gibt es denn aus den anderen Ländern, wie etwa Dänemark, zu berichten?

Erichsen

Wie ich schon gesagt habe, besteht eigentlich weitgehend Übereinstimmung darüber, dass das Ranking in den europäischen Ländern nicht Ziel der Evaluation ist. Ziel der Evaluation ist die Definition der Stärken und der Schwächen. Und es ist auch die Linie der Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland immer gewesen, dass wir gesagt haben, es ist wichtig, Stärken und Schwächen zu definieren, sie transparent zu machen, daraus die Konsequenzen in der Institution zu ziehen, dass sie tunlichst abgestellt werden. Aber zugleich durch die Transparenz die Möglichkeit zu eröffnen, dass man bezogen auf ein individuelles Interesse, das man haben kann und das ganz unterschiedlich sein kann, mit Hilfe der gegebenen Daten durchaus ein Ranking herstellen kann. Also kein allgemeines Ranking, aber eine Vermittlung von Informationen, die einen in die Lage versetzen, beispielsweise Studienanfänger, herauszufinden, wo man Chemie in möglichst kurzer Zeit mit einigen Schwerpunkten, die einen besonders interessieren, studieren kann.

Dümmler

In unserem Arbeitskreis war von einem Kollegen aus den östlichen Bundesländern eine sehr interessante Frage aufgebracht worden: Was hat man eigentlich an Erfahrungen gewinnen können aus den dort gemachten Evaluationsprozessen?

Erichsen

Dazu würde ich ja gerne gleich das Wort an Herrn Wartenberg übergeben, wobei ich darauf hinweisen darf, dass der Evaluationsprozess in den neuen Ländern sich ja nicht in erster Linie auf die Hochschulen bezogen hat, sondern dass die außeruniversitären Einrichtungen evaluiert worden sind, dass aber auf der anderen Seite eine gewisse, ja, wie soll ich sagen, Gegenkoppelung mit den Hochschulen stattgefunden hat. Aber ich würde ganz gerne Herrn Wartenberg das Wort geben als ehemaligem Prorektor der Universität Leipzig und unmittelbar Betroffenen in dieser Angelegenheit.

Wartenberg

Ich denke, es ist äußerst schwierig, diese beiden Vorgänge, wie Herr Erichsen gesagt hat, zu vergleichen, da es in den neuen Ländern sowohl um eine Evaluierung der fachlichen Qualität als auch natürlich um eine Beurteilung der Eingebundenheit in das vergangene System ging. Damit waren auch ganz andere Faktoren im Spiel. Ich denke, ein weiterer Unterschied ist auch, dass es kein Verfahren dafür gab, sondern dass es im Grunde genommen Ziele gab, Vorstellungen des einen oder anderen und Absichten, und dass wir von daher eigentlich überrascht sein müssen, wie das Ergebnis erreicht worden ist, dass die Universitäten auch weitergearbeitet haben und teilweise in einem recht guten Zustand sind. Also von daher wird man sehr vorsichtig sein. Man konnte sich dem Verfahren auch nicht entziehen. Eine politische Vorgabe ergab sich dazu, denn es war eine Entscheidung, die durch die politischen Willensträger 1990/91 erfolgt ist. Also ich glaube, hier sollte man sehr vorsichtig sein, das zu vergleichen.

Einen Punkt würde ich aber gerne als Vergleich heranziehen, das ist die Frage der Reformfähigkeit und der Bereitschaft, Reformen mit zu gestalten und sie auch mit zu erleiden. Hier habe ich persönlich die Erfahrung gemacht: wenn die anderen Rahmenbedingungen so sind, der politische Wille vorhanden ist, Veränderungen zu bringen und man überzeugt ist, dass der Weg, den man geht, richtig ist, dann ist man eher bereit, Reformen mit zu gestalten.

Erichsen

Danke schön, Herr Wartenberg Herr Schneider wollte dazu auch noch etwas sagen.

Schneider

Ja, nur einen Satz. Bei uns in der Arbeitsgruppe hat ein Kollege aus den neuen Bundesländern berichtet – ich fasse das jetzt in meinen Worten zusammen . dass jetzt auf Englisch kommt, was damals auf Sächsisch schon längst üblich war.

Erichsen

Ich kann dazu nur in aller Kürze und zusammenfassend sagen, dass wir den Aspekt der Privathochschulen in unsere Überlegungen nicht mit einbezogen haben. Das sollte aber . das würde ich gerne noch mal unterstreichen . nicht dazu führen, dass wir uns mit dem Hinweis darauf, dass wir keine Privathochschulen und keine Studiengebühren haben, von der Evaluation verabschieden. Ich sehe jetzt, dass auch der Staatsminister Zöllner eingetroffen ist, so dass ich überleiten kann zum neuen Podium, aber ich glaube, Herr Walenta hatte noch eine Frage.

Walenta

Ich habe inzwischen erfahren und auch häufiger gesehen, dass auch private Consulting-Agenturen Evaluationen anbieten, die auch teilweise von Ministerien beauftragt werden. Könnten Sie bitte kurz kommentieren, wie Ihrer Meinung nach der akademische Bereich von solchen Aktionen verschont bleiben kann?

Erichsen

Ich will das gerne mit Ihnen hoffen, Herr Walenta. Die Erfahrungen zeigen, dass auch die Ministerialverwaltungen eher zurückhaltend in der Annahme sind, dass etwa Kienbaum oder McKinsey oder wer auch immer, obwohl die natürlich glauben, dass sie das hervorragend könnten, den mit solchen Aufgaben verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden vermögen. Aus meiner Sicht hat das seinen Grund darin, dass sie weder aus dieser Kultur kommen noch sich in sie hineinversetzen können. Im übrigen glaube ich, dass je mehr die Hochschulen sich ihrer Verantwortung in diesem Bereich nicht nur bewusst werden, sondern sich ihr auch stellen und Konsequenzen ziehen, aus

dem, was sie an Erkenntnissen im Rahmen der Evaluation gewinnen, desto weniger haben die anderen von draußen eine Chance. Ich hoffe es jedenfalls.

Meine Damen und Herren, ich darf damit diesen Abschnitt der Präsentation beschließen, und ich möchte nicht versäumen, noch einmal diejenigen, die in den Arbeitsgruppen referiert haben oder Statements abgegeben haben, und den Moderatoren, die hier mit mir am Tisch sitzen, sehr herzlich zu danken dafür, dass sie bereit gewesen sind, diese interessante Diskussion zu stimulieren, zu moderieren und zu befruchten. Und ich darf jetzt überleiten zu dem nächsten Punkt der Veranstaltung; einem Podium zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement, ein Weg zur Verbesserung von Forschung und Lehre, und ich darf dem Moderator dieses neuen Abschnitts und Geschäftsführer des Zentrums für Hochschulentwicklung, Herrn Müller-Böling hiermit das Mikrophon und das Wort überlassen.

Podiumsdiskussion

Müller-Böling

Ich konnte leider im ersten Teil der Veranstaltung nicht teilnehmen und so weiß ich nicht, ob Sie Katholiken oder Ungläubige sind im Hinblick auf Evaluations- oder Qualitätssicherungsfragen. Das ist das Thema, dem wir uns jetzt hier stellen sollen und ich soll dem auch noch einen Impuls zum Schluss geben. Früher hieß das einfach die Einführung in eine Podiumsdiskussion, aber heute heißt das Impulsreferat mit Moderation. Dem will ich mich aber stellen, obwohl die Aufgabe nicht einfach ist, nicht einfach deswegen, weil wir es m.E. augenblicklich mit drei grundlegenden Paradigmenwechseln im Hochschulsystem zu tun haben und das macht die Sache für uns besonders schwierig.

Das erste ist, wir hatten bisher Qualität ex ante bestimmt, nämlich im Vorhinein mit der Berufung. Und jetzt stehen wir plötzlich in der Situation, dass nicht mehr gilt, was die letzten hundert Jahre gegolten hat, Universität/Hochschule gleich Qualität. Wer hätte das früher in Frage gestellt? Niemand. Aber mit diesem Thema, das Sie hier vorgegeben haben, ist das in Frage gestellt diese Gleichung, Universität gleich Qualität. Das bedeutet auch, da scheint es irgendwo mindere Qualität zu geben oder diese Vermutung wird zumindest angestellt. Und das halte ich schon für einen nicht unerheblichen Paradigmenwechsel.

Das zweite ist, dass damit Rechenschaftspflichtigkeit gegenüber der Gesellschaft verbunden wird.

Und das dritte, auch das ist eben schon mehrfach gefallen, Hochschulen sollen nach ihrer Leistung finanziert werden. Und hier ist dann Leistung in irgendeiner Weise auch verbunden, Herr Erichsen hat ja eben darauf hingewiesen, dass die Begriffe alle schwer nachzuvollziehen und wenig abgegrenzt sind. Hier ist Leistung auf jeden Fall auch in irgendeiner Weise mit Qualität verbunden.

Lassen Sie mich diese drei Paradigmenwechsel doch noch einmal etwas näher aufgreifen, denn es ist ganz klar, wir haben bisher auch Qualität gesichert. Über die letzten hundert Jahre hinweg oder darüber hinaus ist Qualität in den Hochschulen gesichert worden auf eine ganz bestimmte Art und Weise. Auf der einen Seite mit der Berufung. Und wenn Sie heute etliche aus der Universität fragen würden, wie ist es, Qualität zu sichern, dann würden sie Ihnen

immer noch sagen, das Wichtigste ist die Berufung und nichts anderes gibt es. Wer berufen ist, steht für Qualität.

Das zweite Qualitätssicherungsinstrument sind die Rahmenprüfungsordnungen. Der Staat hat hier gemeinsam in einem teilweise sehr aufwendigen Prozess mit den Hochschulen für einen gleichmäßigen Standard in dieser Republik gesorgt. Nicht unbedingt für hohe Qualität, aber wenn wir uns vergleichen mit anderen Ländern, müssen wir sagen, diese Rahmenprüfungsordnungen haben einen homogenen Standard an Qualität in Deutschland geschaffen. Wir haben also keineswegs so ein breites Spektrum an Qualität wie etwa in den USA. Allerdings dann vielleicht in Einzelfällen auch nicht solche Spitzenausreisser wie in den USA. Aber die Kehrseite der Medaille ist, insbesondere bezogen auf die Berufung, es wird ein Wechsel auf die Zukunft gezogen. Veränderungen in der Qualität, Veränderungen in Anforderungen an die Hochschullehrer, Veränderungen in Anforderungen an die Hochschulen insgesamt aus der Gesellschaft heraus, aus veränderten Wissenschaftsdisziplinen heraus können nur unzureichend aufgefangen werden oder können nur aufgefangen werden, wenn wir uns in einem quantitativen Wachstumspfad befinden, d.h. wenn wir die Defizitbereiche etwa an neuen Disziplinen durch neue Lehrstühle auffangen und ausgleichen können. Sobald wir diese Wachstumsphase verlassen haben oder wenn wir auch Fehler in der Berufung machen, die ja ab und zu vorkommen sollen – selbstverständlich nicht an Ihrer Universität oder an Ihrer Hochschule, aber ich kenne die eine oder andere, wo hier und da mal ein Fehler passiert ist – das konnte man in der Vergangenheit durch das Einwerben eines weiteren Lehrstuhls dann wieder wettmachen in der Wachstumsphase. Das ist augenblicklich nicht mehr möglich. Das heißt, diese Qualitätssicherungsinstrumente, die wir in der Vergangenheit gehabt haben, sind erfolgreich gewesen, weil wir es mit stabilen Umwelten zu tun hatten und weil wir Wachstum im Hochschulsystem hatten. Dies ist nun nicht mehr der Fall. Insofern werden andere Instrumente diskutiert, mit denen im nachhinein geschaut wird, ob Qualität im Ergebnis wirklich vorhanden ist. Das ist der Trendwechsel oder der Paradigmenwechsel, um den es hier geht. Das ist eine weltweite Tendenz, es ist nicht nur etwas, womit wir in Deutschland zu tun haben, sondern das ist ein weltweites Problem. Die Frage ist dann allerdings, was ist denn nun wissenschaftliche Qualität? Darauf gibt es mit Sicherheit keine einfache Antwort.

Der eine oder andere weiß, dass ich Betriebswirt bin und da schaut man in die betriebswirtschaftliche Literatur und findet dort auch die unterschiedlichsten Ansätze zu dem, was als Qualität bezeichnet wird. Da gibt es den pro-

duktbezogenen Ansatz, bei dem die physikalischen Eigenschaften, beispielsweise der Goldgehalt eines Schmuckstücks, die Qualität bestimmen. Oder der anwenderbezogene Ansatz, bei dem die individuellen Präferenzen des Kunden entscheidend sind. Der fertigungsbezogene Ansatz definiert Qualität über die Einhaltung von Standards bei der Produktion. Der wertbezogene Ansatz definiert Qualität über die Kosten bzw. über den Preis: je teurer das Gut ist, desto hochwertiger ist die Qualität. Und letztendlich kennen die Betriebswirte auch noch den transzendentalen Ansatz. Da ist Qualität definiert als etwas Zeitloses und Ganzheitliches, als etwas Formvollendetes, Absolutes. Allerdings wird es von jedem anders gesehen und ist daher nicht messbar und es ist völlig klar, das ist es, was wir in den Hochschulen als Qualität zu verstehen haben.

Aber es ist sicherlich auch möglich, die anderen Definitionen zu übertragen. Wenn ich einmal auf den produktbezogenen Ansatz eingehe, dann gibt es einfach unterschiedliche Programme in der Lehre und die haben eine unterschiedliche Qualität. Oder es gibt unterschiedliche Arten der Forschung. Die Unterscheidung in grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung ist ein Beispiel dafür.

Beim anwenderbezogenen Ansatz geht es um die Wertbedürfnisse oder die Bedürfnisse des Nutzers. So gibt es Forschungsergebnisse, die unterschiedlich nachgefragt sind oder Lehrleistungen, die unterschiedlich nachgefragt sind. Man braucht nur gegen Ende des Semesters in die unterschiedlichen Hörsäle zu gehen und wird feststellen, dass es unterschiedliche Präferenzen gibt.

Der fertigungsbezogene Ansatz scheint zunächst recht schwierig, wird aber im Grunde genommen bei uns auch ständig praktiziert: wir nutzen Standards wissenschaftlicher Arbeiten, beispielsweise Zitate, nachvollziehbare Veröffentlichungen von Experimenten o.ä. Wir haben bestimmte Standards bei unseren Arbeiten und wenn diesen Standards entsprechend gearbeitet worden ist, dann ist diese Forschung von höherer Qualität.

Und der wertbezogene Ansatz, Wert für die Gesellschaft oder Wert für die Einzelnen kann sich niederschlagen in den Kosten, die er für ein Studium aufbringt.

Meine Damen und Herren, das ist der eine Punkt bezogen auf die Qualität. Wir haben also völlig unterschiedliche Begrifflichkeiten und wir haben es darüber hinaus noch sehr viel schwerer, wenn wir Qualität anhand der Bilder

von Universitäten oder von Hochschulen, die wir im Kopf haben, zuordnen. Bereits früher habe ich diese Bilder als Gelehrtenrepublik, nachgeordneter Behörde, Gruppeninstitutionen und Dienstleistungsbetrieb klassifiziert. Je nachdem, welches Bild man im Kopf hat, gibt es völlig unterschiedliche Lösungen für das, was man unter Qualität versteht. In der Gelehrtenrepublik ist die Qualität der Gelehrten das Entscheidende und damit die Berufung. In der nachgeordneten Behörde kommt es auf den Input an, die regelgerechte Verarbeitung, da muss der Haushalt regelgerecht abgewickelt werden und wenn es keine Beanstandung durch den Landesrechnungshof gibt, dann ist Qualität der Hochschule erreicht. Bei der Gruppeninstitution, die die Hochschule als einen Hort von Interessengegensätzen sieht, da ist die Zielerreichung der einzelnen Gruppen die Qualitätsdefinition. Beim Dienstleistungsbetrieb, das ist in der letzten Zeit das Modell, das öfter aufgekommen ist, da ist das Produkt das Ergebnis und die Input- und Output-Relation diejenige, die Qualität bestimmt. Völlig unterschiedliche Vorstellungen, die wir alle jeweils im Kopf haben und mit denen wir an diese Qualitätsdiskussion herangehen und das macht die Diskussion in der Regel so außerordentlich schwierig.

Lassen Sie mich zum zweiten Punkt kommen, zum zweiten Paradigmenwechsel. Ich habe hier ein Zitat, das mir immer noch gut gefällt, aus dem britischen *Economist* vom 8. Januar 1994: *Vor 30 Jahren waren die Universitäten unbestreitbar die am meisten verhätschelten Institutionen der Welt. Im Original steht da, „most pampered institutions of the world“. Nun sind die Universitäten überall in der Defensive, stand da. Es besteht kein Vertrauen mehr seitens der Regierung, sie müssen sich Sorgen machen über zurückgehende Finanzmittel und den Verlust von Einfluss.* Ein weltweites Phänomen. Während vor Jahren noch die Leistungsvermutung einfach grundlegend war gegenüber den Hochschulen von Seiten der Gesellschaft, ist das jetzt nicht mehr der Fall. Und das ist ein grundlegender Paradigmenwechsel. Früher war die Erwartung, das Geld ist gut angelegt und die Relation Mitteleinsatz und Ergebnis wurde nicht hinterfragt.

Darüber hinaus gab es eine große Transparenz bei einem viel kleineren Hochschulsystem und für einen Studierenden war es dann eben ganz eindeutig, dass er im Sommersemester in Kiel und im Wintersemester in München studierte wegen des entsprechenden Freizeitgehalts. Nein, er wusste natürlich auch darüber hinaus noch, was da geboten wurde, aber bei dem jetzt erweiterten Hochschulsystem ist diese Transparenz nicht mehr per se gegeben. Diese Transparenz muss also jetzt geschaffen werden. Leistung und/oder Qualität, das ist die Forderung, mit der wir uns dann auseinanderzusetzen haben und

die der zweite Paradigmenwechsel ist. Und der dritte, der damit unmittelbar einhergeht, ist die Mittelverteilung. Bisher ist das ex ante, also im Vorhinein, bestimmt worden in den Haushaltsverhandlungen und der Haushalt hat dann das Angebot festgelegt. Die Stellen und dann daraus abgeleitet die Anzahl der Studienplätze, das Angebot, ist festgelegt worden. Und dann wurde das, falls das nicht mehr ganz klappte, über die ZVS zentral verwaltet.

Zunehmend ist jetzt aber, gerade im Zusammenhang mit knapper werdenden Mitteln, mit der nicht mehr grundlegenden Leistungsvermutung, mit der Rechenschaftspflicht, die abgefordert wird, verbunden, dass man sagt, das Geld soll dahin fließen, wo es den größten Ertrag bringt und wo die größte Leistung entsteht. Und all diese Fragen, nämlich nach Qualität, interner Qualitätssicherung, Mittelverteilung und Rechenschaftspflicht, werden jetzt im Zusammenhang mit entsprechenden Instrumenten diskutiert. Und wir werden vielleicht nachher noch im Verlaufe der Diskussion versuchen herauszuarbeiten, dass wir unterschiedliche Instrumente jeweils für die unterschiedlichsten Zwecke benötigen.

Aber ich möchte jetzt auf die anderen hier mit am Tisch Sitzenden zukommen und folgende Grundfragen oder Grunddiskussionsbereiche ansprechen.

Die Frage ist, wie in dieser zukünftigen Landschaft, die ich eben versucht habe, nur grob zu skizzieren, wie da auf der einen Seite die Rolle des Staates aussieht. Was muss er noch tun? Ich werde gleich versuchen, das noch etwas in meinen Fragen konkreter zu machen.

Das zweite ist, was muss die Hochschule tun? Wer ist verantwortlich innerhalb der Hochschule?

Und das dritte ist, was können die betriebswirtschaftlichen Modelle dazu beitragen, die ja hier auch schon diskutiert worden sind, und was gibt es an spezifischen Instrumenten der Qualitätssicherung, die im akademischen Bereich im Ausland oder auch bei uns schon entwickelt worden sind und welchen Nutzen haben sie? Das möchte ich gerne noch mal in dieser Diskussion aufgreifen.

Und damit komme ich zum ersten Fragenkomplex, nämlich dem Fragenkomplex der Rolle des Staates. Der Staat hat bisher über Mittelzuweisungen, die an Stellen gebunden sind, gesteuert, war bei den Berufungen mit dabei und ist bei der grundlegenden Akkreditierung der Hochschule selbst oder eines

Studiengangs mit dabei gewesen und hat hier qualitätssichernd eingegriffen. Wie soll das bei zunehmender Autonomie, bei größerer Selbständigkeit der Hochschulen in der Zukunft aussehen? Welche Rolle übernimmt der Staat noch? Diese Frage fällt Ihnen, Herr Minister, als erstem zu. Ich darf Sie bitten vielleicht darauf bezogen, was kann der Staat oder was sollte der Staat zukünftig im Rahmen der Qualitätssicherung tun, uns ein Statement abzugeben.

Zöllner

Ich bedanke mich. Ich werde versuchen, den größten Teil auf die konkrete Frage nachher zu erstrecken, aber ich will noch etwas vorweg sagen.

Erstens: Ich halte das Thema Qualität und was damit zusammenhängt, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und ähnliches für das entscheidende Thema in der gesamten Bildungs- und Wissenschaftspolitik überhaupt. Es geht weit über die Hochschulen hinaus. Wer die rheinland-pfälzische Schullandschaft etwas beobachtet hat, wird festgestellt haben, dass ich das auch für den Bereich der Schule mit einem viel höheren Allergisierungsgrad in den letzten Monaten zunehmend zu thematisieren versuche.

Zweitens: Nach der systematischen Einführung von Herrn Müller-Böling, die ich vollauf teilen kann, möchte ich nur kurz die Gedankenkette, mit der ich auf dieses Thema gekommen bin und weswegen ich ihm solche zentrale Bedeutung beimesse, erwähnen. Ich bin der festen Überzeugung, dass wir tatsächlich in der Zukunft nur eine Chance haben durch Wissenschaft, und nicht durch Wissenschaft, weil es Wissenschaft ist, sondern weil sie einen hohen Erkenntnisgewinn und ein hohes Maß an Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Gesellschaft liefert. Es hängt nicht mit dem Selbstzweck, sondern tatsächlich mit dem zusammen, welcher Beitrag für die Gesellschaft geleistet wird. Damit wird Qualität der zentrale Ansatzpunkt. Ich teile das, was Herr Müller-Böling gesagt hat, dass es ein Problem ist, dass wir über Jahre und Jahrzehnte in jedem Bereich einfach davon ausgegangen sind, dass dies in den Hochschulen so ist. Ich glaube, das Feld ist so schwierig, dass es nicht mit den klassischen Instrumentarien einer hierarchischen Detailsteuerung in den Griff zu bekommen ist, sondern dass wir nur eine Chance haben, wenn die Hochschulen lernfähige Organisationseinheiten werden. Das heißt letzten Endes, wenn sie in diesem diffizilen Feld, das sich übrigens auch von anderen Bereichen, in denen Qualitätssicherung diskutiert wird, übrigens auch vom Schulbereich, dadurch unterscheidet, dass es um viele Größenordnungen komplizierter ist, weil die Zieldefinitionen für die unterschiedlichen Aufgaben im Hochschulbereich viel heterogener sind als in anderen Bereichen. Deswegen

wird diese Diskussion für uns alle schwer werden und wir müssen sorgfältig festlegen, über was wir genau sprechen. Das Aufgabenspektrum Lehre unterscheidet sich prinzipiell von dem der Forschung, prinzipiell von dem des Wissenstransfers, prinzipiell von dem der Weiterbildung und ähnlicher Dinge mehr. Lernfähige Organisationseinheiten, auch wieder schlagwortartig, heißt zusammengefasst: mehr Handlungsmöglichkeiten, Entscheidungskompetenz, aber auch das Tragen von Folgen. Dieses sind die Rahmenvorgaben, die wir als Staat gewährleisten müssen, während dann letzten Endes auf die Hochschulen selbst das Problem des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung zukommt. Der Staat hat dabei aus meiner Sicht dafür zu sorgen, dass die Hochschulen überhaupt in die Lage versetzt werden, dieses im Sinne eines Regelkreises intern zu betreiben. Das heißt, ganz vordergründig halte ich eine leistungs- und belastungsorientierte Mittelzuweisung für einen der zentralen Ansatzpunkte überhaupt. Ohne diese wird es nicht gehen, weil selbst die Gutwilligsten nicht die Kraft haben, die Organisationseinheit Hochschule auf den richtigen Weg zu bringen. Ich hoffe, dass in dieser vielgeschmähten Politik zumindest hier in diesem Punkt ein gewisses Maß an Glaubwürdigkeit für diese Landesregierung dann auch ableitbar ist, weil das eine Linie ist, die wir nicht nur auf Podiumsdiskussionen verfolgen, sondern nachweislich seit Jahren schrittweise umsetzend planen.

Müller-Böling

Könnten Sie das konkreter machen? Es sind ja viele nicht aus Rheinland-Pfalz hier. Was bedeutet das für Sie jetzt mit der leistungs- und belastungsorientierten Mittelverteilung? Wie weit sind Sie hier in diesem Land?

Zöllner

Im Klartext: seit 1994 verteilen wir alle Mittel für Lehre und Forschung nach Parametern, 20 % als Grundausrüstung, orientiert an der Zahl der Professorinnen und Professoren und der Hälfte der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, 45 % nach Studierenden in der Regelstudienzeit und Absolventen und 30% nach eingeworbenen Drittmitteln und 5% nach Habilitationen und Promotionen. Wir haben dieses System mit den Hochschulen zusammen entwickelt und das hat sehr unterschiedliche Zu-

wächse in den einzelnen Hochschulen gebracht, aber letzten Endes offensichtlich auch eine gewisse Zufriedenheit in diesem Verteilungsspiel. Es lassen sich eindeutig schon Reaktionen ableiten. Dass die Universität Kaiserslautern vor ein oder zwei Jahren als, glaube ich, eine der ersten auch in die elektronischen Medien gegangen ist, um Studierende zu werben, hat sicher mit der Weisheit der Universitätsleitung zu tun, dass sie erkannt hat, dass ihnen die Mittel wegschwimmen, wenn sie sich nicht um Studierende kümmern. Die Tatsache, dass plötzlich die Weiterbildungseinnahmen an den rheinland-pfälzischen Universitäten innerhalb von zwei Jahren von 70.000 DM auf 1,7 Millionen DM hochgeschwungen sind, hat sicher etwas damit zu tun, dass diese in einem solchen System honoriert werden. Das heißt, es gibt eine Basis und das ist auch in dem noch entscheidenderen und schwierigeren Bereich der Personalzuweisung zu einem fast vollständigen Ende gekommen. Ich gehe davon aus, dass wir innerhalb dieser Woche auch ein solches System der leistungs- und belastungsorientierten Ressourcenzuweisung für das Personal, für alles Personal an allen rheinland-pfälzischen Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen endgültig etablieren werden, dass ähnliche Impulse, d.h. Kalkulierbarkeit für Hochschulen, die eine Voraussetzung ist, Planbarkeit, aber auch Leistungsanreiz setzt.

Der Punkt ist, dass man nicht beanspruchen kann, mit jedem dieser Parameter flächendeckend jede Spezialität von Zielvereinbarung o.ä. abzudecken; dann übernimmt man sich und es wird nicht funktionieren. Ein solches System muss relativ einfach sein, weil es eine Voraussetzung von Akzeptanz ist, die Feinsteuerung muss an den Hochschulen selbst vorgenommen werden.

Langer Rede kurzer Sinn, ich bin jetzt schon dabei, was der Staat in einem solchen Zusammenhang tun muss. Er muss so etwas etablieren. Wenn er das nicht tut und sich darauf nicht einlässt, sind alles andere Sprüche. Damit ist aber das Problem nicht erledigt, obwohl ich meine, dass es der entscheidende Punkt ist.

Der zweite Punkt ist: man muss vor allen Dingen sicher gesetzliche Rahmenvorgaben für die Leitungs- und Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen schaffen, dass sie in der Lage sind, so etwas auch umzusetzen. Es nützt nichts, wenn solche Leistungsparameter vorhanden sind, aber die Strukturen so sind, dass diejenigen, die möglicherweise die Gesamtverantwortung zur Orientierung der Hochschule in der richtigen Richtung haben, nicht in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen oder umgekehrt. Es gibt dort viele Spielarten. Ich bin der festen Überzeugung, dass es da wahrscheinlich gar

keinen Königsweg gibt, dazu sind Hochschulstrukturen auch zu unterschiedlich. Man muss gewisse Eckpunkte festlegen und ich glaube daran, dass dies in der nahen Zukunft auch eine Aufgabe der konkreten Politik sein wird, einen gewissen Spielraum von Möglichkeiten der Etablierung von Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und deren Handlungsmöglichkeiten zuzulassen, was wiederum an den Hochschulen auch eine Wettbewerbssituation erzeugt, dass es in dem einen Falle möglicherweise besser und im anderen Falle dann schlechter geht.

Ich halte diese zwei Blocks für das, was wir dazu beitragen können, als die wesentlichen Eckpunkte. Wobei ich gleich noch auf eins aufmerksam machen muss. Man muss in diesem Spiel auch sehen, dass es Gewinner und Verlierer geben wird. Ich habe den Eindruck, dass die Hochschulen das noch nicht in der nötigen Konsequenz erkannt haben. Wenn der Staat sich auf ein solches Wechselspiel mit den Hochschulen einlässt, dann bedeutet das, dass die Notbremse, die natürlich in vielen Bereichen bisher in den Hochschulen hervorragend funktioniert hat, nicht mehr greift. Das heißt, wenn die Attraktivität im Lehrbereich nachlässt und die Studierenden dann nicht mehr an eine Hochschule kommen, gibt es zumindest ab einer gewissen Grenze nicht mehr die festen Besitzstände und man kann nicht mehr durch Lobbyismus lokaler Abgeordneter vor den Haushaltsberatungen dafür sorgen, dass man die Substanz doch erhält. Dasselbe gilt natürlich auch für den Forschungsbereich, vor allen Dingen für den der angewandten Forschung des Wissenstransfers, der sich selber tragen muss.

Zusammengefasst: Ich sehe zwei zentrale Bereiche für den Staat. Einmal das Schaffen bestimmter gesetzlicher Rahmenbedingungen, die ich nicht zu detailliert sehen würde, sondern mit der Festlegung von Eckpunkten, die die Hochschulen verstärkt in die Lage versetzen, Entscheidungs- und Handlungsprozesse auch tatsächlich durchzuführen. Zweitens, eine kalkulierbare, längerfristig verlässliche Ressourcenzuweisung. Ob diese an formulierten Zielvereinbarungen oder implizite im System der Ressourcenzuweisung zu Tage tretenden Zielvereinbarungen orientiert ist, ist dabei nicht so wichtig.

Müller-Böling

Schönen Dank, Herr Minister, aber eins muss ich noch nachfragen. Zieht sich der Staat dann nach Ihrer Meinung auch aus den Akkreditierungen zurück? Gibt es da keine Beeinflussung oder keine Standards mehr, die vom Staat ge

setzt werden? Macht jede Hochschule ihre eigenen Curricula und setzt auch die Standards darauf bezogen fest, die dann in einem vergleichenden Studienführer von uns entsprechend eingeschätzt werden und dann können die Studierenden entscheiden?

Zöllner

Ich weiß nicht, ob Sie bewusst oder unbewusst . ich unterstelle Ihnen natürlich bewusst . in das Wespennest einer erst beginnenden hochschulpolitischen Diskussion hineinstecken, wobei ich nur meine persönliche Meinung, für die ich mich auch einsetzen werde, äußern kann. Es geht um das Problem für die, die möglicherweise in der Diskussion nicht auf dem laufenden sind, dass wir bisher das System der Rahmenprüfungsordnungen hatten, in denen quantitative Parameter letzten Endes festgelegt waren unter der Suggestion, dass sie dann die Qualität des entsprechenden Studienganges garantieren. Ein sehr mühseliges Verfahren. Ich möchte Ihnen jetzt nur aus dem Gedächtnis ein Problem schildern, von dem ich hoffe, dass ich es noch richtig wiedergebe: ich glaube, in den Rahmenprüfungsordnungen im Fachhochschulbereich für BWL ist das Spektrum der stattfindenden Veranstaltung zwischen 130 und 180 Semesterwochenstunden, die Zahl der relevanten Prüfungen zwischen sechs und zwölf, und damit sind wir dann sicher, dass wir einen gleichen Qualitätsstandard gesetzt haben, wobei das Charmante dabei ist, dass nach meiner persönlichen Erfahrung die attraktivsten betriebswirtschaftlichen Studiengänge in Rheinland-Pfalz nach den entsprechenden Rahmenprüfungsordnungen nicht zulässig sind und nicht die Standards erfüllen. Zum Beispiel der Studiengang Ostasienwissenschaften in Ludwigshafen, wo die Studierenden unheimlich viel schaffen müssen und mit einem hohem Anspruch versehen sind, der passt nicht in das Raster und der würde die Standards nicht erfüllen.

Das ist der Problemhintergrund. Und im Augenblick wird diskutiert, ob man ganz oder schrittweise auch durch die Öffnung des HRGs in ein Akkreditierungsverfahren übergeht, d.h. eine Instanz schafft, die sich auch irgendwelche Richtlinien geben muss, aber letzten Endes nicht nur mit einer so starken Koppelung an Formalia, dann sagt o.k., das ist ein Studiengang für den Bereich X, den wir akzeptieren und der bekommt damit die Akkreditierung auf Zeit. Dieses soll in dem derzeitigen Vorschlag unter einer kooperativen Anstrengung der HRK und der Beteiligung der Länder gemacht werden. Es ist aber noch umstritten, weil es verschiedene Interessen gibt. Ich persönlich

glaube, dass das in einem solchen System auch eine *Conditio sine qua non* ist, dass es da ohne nicht geht. Wobei ich soweit gehen würde, dass es kein Widerspruch ist, dass der Staat dann letzten Endes sich ein Letztentscheidungsrecht vorbehält in der Verantwortung von öffentlich geförderten Studiengängen oder Hochschulen oder basisfinanzierten Hochschulen. Das halte ich aber nicht für so entscheidend. Das ist wahrscheinlich für die Übergangsphase zur Akzeptanz der staatlichen Seite hilfreich. Aber letzten Endes, die Akkreditierung plus oder minus durch diese unabhängige Institution, bei der ich kein Problem habe, dass sie letzten Endes in Verantwortung der Hochschulen gefahren wird, abhängt. Dieses ist in der Gesamttendenz noch nicht entschieden. Ich persönlich hoffe, dass es dazu kommt in einem ersten Schritt für die Bachelor- und Master-Studiengänge. Ich meine tatsächlich, deswegen bin ich dafür, dass es sich gar nicht vermeiden lässt, weil in einem solch flexiblen System in den Eckpunkten, die vorher genannt worden sind, ein solch starres formalistisches Bausteingebilde wie Rahmenprüfungsordnungen auf Dauer gar nicht wird verkräften können. Ich bin allerdings auch dagegen - ich sage das mit allem Nachdruck - dieses mit einem Satz für alle Studiengänge zu machen, denn ich halte den Weg, es jetzt für Bachelor- und Master-Studiengänge schrittweise zu machen, für pragmatisch. Da können wir fünf oder sechs Jahre Erfahrung sammeln und dann emotionslos überlegen, ob wir es für alle machen.

Müller-Böling

Schönen Dank, Herr Minister. Herr Timm, Sie sind Rektor der Universität Bremen, und zwar schon seit 1982. Der Minister hat ja nun gerade völlig neue Chancen auch für Sie eröffnet. Er hat gesagt, es gibt einen globalen Haushalt, es gibt eine Mittelzuweisung, die Sie selbst beeinflussen können. Es gibt neue Entscheidungs- und Willensbildungsstrukturen innerhalb der Hochschulen. Meine Frage ist: Wer hat denn nun eigentlich innerhalb der Hochschule in der Zukunft die Verantwortung für die Qualität? Also, Herr Minister Zöllner hat die Verantwortung sehr weit in die Hochschule hineingebracht. Es gibt dann ggfs. noch eine Akkreditierungsinstitution, die auch stark von den Hochschulen mit getragen wird, die die Standards setzt, aber die Umsetzung und die Verantwortung ist in den Hochschulen. Ist das das Individuum, ist das der Dekan, ist das der Fachbereichsrat, der Rektor, der Senat, und wer kontrolliert eigentlich wen anschließend? Ich habe bewusst alle genannt, die mir gerade eingefallen sind. Wir können natürlich ohne Probleme dafür noch Beauftragtenwesen einführen, aber vielleicht lassen wir es mal

dabei. Bisher ist es relativ eindeutig, das Individuum hat die Verantwortung, jedenfalls ist mir das so beigebracht worden bei der Berufung. Wie sieht das in Ihrer Universität aus? Sie haben ja auch schon eine ganze Menge Erfahrungen im Hinblick auf Qualitätssicherung.

Timm

Ich kann da gleich anschließen und ich würde auch im wesentlichen Herrn Zöllner folgen, ich glaube, Sie würden dem nicht widersprechen. Die Aufgabenverteilung zwischen Hochschulen und Staat sehe ich tatsächlich so, dass der Staat oder die Bürokratie, wenn Sie so wollen, die Aufgabe hat, die Anforderungen der Gesellschaft an die Universität heranzutragen und die Ansprüche auch wirklich zu formulieren. Wie differenziert, das muss man miteinander diskutieren. Da ist auch ein Dialog notwendig, das ist noch nicht ganz durchgearbeitet. Deshalb bin ich nicht so ganz überzeugt von diesen einfachen Indexmodellen, die Sie eben genannt haben, aber darüber kann man reden. Unstrittig ist, dass dies Aufgabe des Staates ist, die gesellschaftlichen Anforderungen an die Universität heranzutragen. Wir leben nicht im luftleeren Raum, wir werden von der Gesellschaft letztlich finanziert und haben eine Verantwortung für diese Gesellschaft. Ich würde auf der anderen Seite sagen, die Universitäten, die Hochschulen, das ganze Wissenschaftssystem insgesamt hat genau so eindeutig die Verantwortung, für die wissenschaftliche Qualität geradezustehen, und zwar ohne Wenn und Aber und mit allen Folgen, die das hat. Das bezieht sich sowohl auf die Akkreditierung als auch auf viele, viele andere Problembereiche. Dieser Verantwortung müssen wir uns, glaube ich, wirklich positiv stellen und wir müssen sie schnell ergreifen, wir müssen sie gestalten. Die Frage, die Sie stellen, ist, wer gestaltet und wie wirkt das alles zusammen.

Müller-Böling

Ja, denn das wird ja jeder zugeben, wir haben die Verantwortung.

Timm

Wir regulieren uns selbst und sind selbst auch noch kontrolliert. Ich kann Ihnen sagen, wie wir das in Bremen machen. Wir sind auf dem Wege, wir sind

noch nicht am Ende angekommen, ganz klar. Wir wollen das Kontraktmanagement, die Zielvereinbarung zu der wesentlichen Größe machen, mit der man das steuert, und dann kann man gleich sehen, dass die Personen oder die Individuen, die Sie genannt haben, natürlich allesamt eine Rolle spielen. Die Studierenden spielen auch eine große Rolle, die haben Sie vielleicht mitgemeint. Ich sehe das so, dass zwischen Staat und Universität oder Hochschule eine Zielvereinbarung getroffen werden muss, die in dieser gesellschaftlichen Verantwortung formuliert ist. Da ist auf der Seite der Universität sicherlich das Rektorat, der Rektor, die Universitätsleitung oder die Hochschulleitung angesprochen und ich meine immer in persönlichen Verantwortungen. Dies trifft im allgemeinen also den Rektor oder Präsidenten als den Gesprächspartner des Staates. Ich sehe uns da als einen sehr gleichberechtigten Partner des Staates, sonst würde es nicht zu einem Kontrakt kommen und in Bremen ist das auch so. Ich habe gar keine Probleme mit der staatlichen Bürokratie in diesem Punkte, die nehmen mich als Partner sehr ernst und man kann das wirklich auch aushandeln.

Das ist der erste Schritt. Klare Verantwortung innerhalb der Universität, in der Verhandlungsphase beim Präsidenten, Rektor, bei der Universitätsleitung.

Im zweiten Schritt muss das Ergebnis von der Universität insgesamt akzeptiert werden. Wir brauchen ein Referenzorgan, das zu einer Zielvereinbarung letztlich auch „ja“ sagt und das in der Universität auch transportiert und weiter trägt. Dazu brauche ich Selbstverwaltung, wenn Sie so wollen, in unserer Gremien-Struktur. In unserer Struktur wäre der akademische Senat das Gremium, das für die Akzeptanz innerhalb der Universität sorgt, ohne dessen „Ja“ wir das nicht machen würden, der aber nicht von sich aus die Verhandlungen führt.

Müller-Böling

Sie sprechen immer so konditional. Sind das Zukunftspläne?

Timm

Nein, das ist heute so.

Müller-Böling

Was machen Sie konkret? Was hat der Senat schon vereinbart oder beschlossen in der Richtung?

Timm

Der Kern der jetzt mit dem Staat geschlossenen Vereinbarung bedeutet eine tiefgreifende Umstrukturierung unserer Universität. Zunächst wurde dabei ein Hochschulentwicklungsplan im Konsens und Dialog mit der staatlichen Seite erarbeitet, in dem eine sehr langfristig angelegte Entwicklung der Universität fixiert ist bis herunter auf das einzelne Arbeitsgebiet eines Professors mit gravierenden Änderungen. Wir werden etwa die Hälfte unserer Professuren aufgeben und durch neue ersetzen, insgesamt die Zahl der Professoren erniedrigen, dafür aber die Ausstattungen an Personal und anderem erhöhen. Das hat das Rektorat vorgelegt, das ist im akademischen Senat diskutiert und akzeptiert worden, das wurde mit dem Staat verhandelt. Nach dieser Verhandlung wurde das Ergebnis ohne die Details auf der staatlichen Seite in einen Gesamtplanentwurf übernommen. Wir sind uns im Prinzip darüber einig, wohin die Reise gehen soll. Wir wollen dann die Verantwortung dafür auch übernehmen. Dies ist mit den Qualitätsmargen, die dazu nötig sind, umzusetzen. Das wäre dieser Schritt.

Auf der anderen Seite würde ich das Ergebnis niemals akzeptieren und gegenüber dem Staat unterschreiben, wenn ich nicht auch eine Zusicherung über die Finanzen bekäme. Da greift beides ineinander. Wir haben deshalb sehr komplizierte Finanzverhandlungen geführt und jetzt gibt es einen Vertrag, der die Unterschrift der Senatorin und meine trägt, in dem sowohl die Aufgaben auf diese Weise beschrieben sind, als auch eine Finanzausgabe bis zum Jahre 2004. Darin werden noch inkorporiert sein, das ist noch nicht ganz fertig, auch solche Leistungs- und Qualitätsaspekte wie die eben genannten, aber nicht in der Form, sondern etwas stärker qualitativ orientierte Elemente. Aber der Rahmen ist fertig, liegt vor.

Der nächste Schritt ist nun, zwischen dem Rektor, der Universitätsleitung und den Fachbereichen entsprechende Vereinbarungen zu treffen, in denen die vorliegenden generellen Ziele der Universität heruntergebrochen werden müssen auf die Fachbereiche und als Zielvereinbarung an die Fachbereiche herangetragen werden. Auch das machen wir so, dass wir hier

gleichberechtigte Verhandlungspartner haben. Wir haben im Moment drei Fachbereiche, mit denen wir das experimentell gemacht haben. Wir werden im nächsten Jahr wahrscheinlich auf alle Fachbereiche erweitern, weil das Experiment gut gelaufen ist. Unser Ansatz ist, dass man in solche Verhandlungen geht und den Fachbereich fragt: das ist die allgemeine Zielrichtung der Universität, was sind eure eigenen Vorstellungen, wo sind eure Stärken und Schwächen? Man hat eine Reihe von Evaluationsergebnissen vorliegen, die dann ausgebreitet werden, und macht dann jeweils für ein Jahr, so ist das bei uns im Prinzip geregelt, eine Vereinbarung darüber, was sich ändern soll. Also welche der Schwächen werden wie angegangen? Was kann man in einem Jahr erwarten? Welche der Stärken werden wie weiter entwickelt? Was kann man in einem Jahr erwarten? Was wird Neues gemacht, was wird eingestellt? Und genau wie bei der Universitätsvereinbarung gibt es dann eine Zusicherung über einen Topf Geld, mit dem der Fachbereich wiederum als Globalhaushalt des Fachbereichs so umgehen kann, dass die dezentralen Entscheidungen über das Geld auch befreit werden von den Zwängen, die wir sonst haben.

Müller-Böling

Und wer hat die Schwächen festgestellt? Der Fachbereich selbst, Sie?

Timm

Beides. Das geht durchaus im Dialog. Ich frage immer die Fachbereiche nach ihrer eigenen Einschätzung. Ich habe aber auch meine eigene Einschätzung. Wir haben natürlich auch differenzierte Statistiken herangezogen und man sieht ja, wenn man ein bisschen aufmerksam das Controlling organisiert - dazu haben wir auch eine Controlling-Abteilung - sehr wohl auch an den Zahlen schon Schwächen und Stärken der einzelnen Fächer und Fachbereiche.

Müller-Böling

Und welche Rolle spielen dabei die Evaluationen im Nordverbund?

Timm

Ja, die sind speziell für die Lehre ganz wichtig. Für mich ist es so, dass die großen Prozesse der Universität Lehre und Forschung über Evaluation in der Lehre bei uns im Nordverbund und in der Forschung über Evaluation, wie sie in der DFG organisiert sind, sich in der Qualität bemessen müssen. Wir haben ohnehin nach jeder Lehr-Evaluation einen speziellen Kontrakt mit jedem einzelnen Fach oder Fachbereich über die Entwicklung in der Lehre gemacht. Das wird dann in den Kontrakt mit dem Fachbereich integriert.

Es geht dann weiter. Der Fachbereich muss natürlich mit seinen Subeinheiten, Instituten, Studiengängen, einzelnen Veranstaltern, also Professoren, Arbeitsgruppen, ebenfalls Zielvereinbarungen schließen. Die sind bei uns noch nicht im Detail fertig, aber wir sind dabei, sie zu formulieren und zu entwickeln. Und innerhalb der Arbeitsgruppen . das ist ein durchgängiges Strukturprinzip der Universität . muss der Professor meiner Meinung nach, oder auch der Leiter in der Verwaltung, mit seinen oder ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsprechende Kontrakte schließen. Diese Kontrakte auf der untersten Ebene laufen schon, und werden als Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch organisiert, so wie wir es auch von der Industrie gelernt haben. Diese Initiative ist sehr erfolgreich. Sie setzt voraus, dass man miteinander richtig redet, also auch wieder zwei Gleichberechtigte an diesem Gespräch teilnehmen. Der Mitarbeiter sagt, was er von seinem Vorgesetzten erwartet, z.B. eine eigene Qualifikationsentwicklung, und der Professor oder der andere Leiter in der Universität sagt, was er umgekehrt von dem Mitarbeiter und der Mitarbeiterin erwartet. Das wird schriftlich fixiert und dann nach einem Jahr oder nach zwei Jahren jeweils kontrolliert und überprüft, ob es eingehalten worden ist. Wenn es große Differenzen gibt, muss natürlich auch ein Verfahren zur Konfliktregelung greifen.

Müller-Böling

Gibt es schon Erfahrungen über diese Kontrollprozesse und die Abweichungen?

Timm

Ja, das machen wir schon über mehr als zwei Jahre und es ist eigentlich gut gelaufen. Wir haben bisher noch nicht das Problem gehabt, dass aus diesen Verfahren eine Konfrontation entstanden wäre, die ein Eingreifen der Leitung erforderlich gemacht hätte. Es hat bisher immer Moderationsprozesse gegeben, die das haben abwickeln können.

Der letzte Punkt, den man noch nennen könnte, wäre, dass man natürlich auch Kontrakte und Zielvereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden schließen muss. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Da sind wir in der Breite noch gar nicht so weit, aber in Projekten - wir haben ja noch Projektstudium - ist es relativ gut möglich, wenn man einen abgegrenzten Bereich hat. Man hat mehrere Lehrende und eine Reihe von Lernenden, die können miteinander genau vereinbaren, was eigentlich in diesem Projekt der Erfolg sein soll, wie man den messen will und in welchen Schritten wir die Antwort von den Studierenden erwarten, und umgekehrt, was die Studierenden an Einsatz und Beratung von den Lehrenden erwarten. Es ist manchmal sehr überraschend, was dann miteinander verhandelt wird, es geht über das hinaus, was man normalerweise kennt.

Das ist ein Beispiel, das im Ausland durchaus schon länger erfolgreich praktiziert wird, dass es tatsächlich Kontrakte zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden gibt, dass auch der Lehrende sich verpflichtet, eine bestimmte Anzahl von Stunden zur Verfügung zu stehen, beispielsweise für Beratung oder ähnliches. Das sind sinnvolle Inhalte der Vereinbarungen, nicht nur dass der Lernende eine Leistung in einem bestimmten Zeitraum verspricht.

Müller-Böling

Gut, letzte Frage vielleicht noch zur Konkretisierung; ich will es mal flapsig formulieren: Ist Ihnen das alles selbst eingefallen oder haben Sie Unterstützung und Hilfe gehabt? Vorhin ist diese Frage schon angesprochen worden, können externe Berater in einem solchen Prozess hilfreich sein oder nicht?

Timm

Ja, die waren bei uns sehr hilfreich. Über mehrere Jahre hat das Rektorat sich mit Unternehmensberatern, wie sie vorhin schon genannt worden sind,

auseinandergesetzt und wir haben davon sehr viel gelernt, vor allen Dingen, was wir nicht machen dürfen. Wir haben die Schwächen dieser Beratungsform doch sehr deutlich gesehen, die Schwierigkeit, sich auf Universität und Hochschulen einzustellen, aber man hat auch gleichzeitig aus vielen Teilaspekten gelernt. Wir sind nach zwei oder drei Durchgängen zu einem moderierten Verfahren gekommen, haben eine Gruppe von sogenannten Querdenkern an der Universität gebildet, die also nicht aus der Hierarchie kommen, auch nicht gewählt, sondern wir haben sie einfach handverlesen zusammengesetzt, Menschen, von denen wir erwarteten, dass sie Neues und Kreatives sagen. Diese Gruppe hat dann unter Moderation eine Weile getagt und uns ein Konzept im Hinblick auf die Zielrichtung der Universität unterbreitet und eine ganze Reihe von Fragen aufgeworfen, die wir jetzt bearbeitet haben. Danach haben wir weiter gearbeitet in der Universitätsleitung, mit dem akademischen Senat und mit solchen Beratungsgruppen. Wir müssen dazu sagen, wir haben einen umfassenden Organisationsentwicklungsprozess in unserer Universität aufgrund dieser Erfahrung angestoßen, mit vielen Projektgruppen, in denen sich sehr viele Menschen einbringen können, was ich für eine sehr positive Sache halte.

Müller-Böling

Das heißt, hier hat sich offensichtlich eine ganze Einheit auf den Weg gemacht, sich unter Qualitätsgesichtspunkten organisatorisch weiter zu entwickeln. Herr Kollege Zink, Sie sind Fachmann für Total Quality Management und haben einen der wenigen Lehrstühle in Deutschland, die ein solches Konzept dann auch auf sich selbst bezogen angewendet haben. Ich weiß nicht, ob Sie jetzt von den Bremern schon so viel mitbekommen haben, dass Sie auch das mit in Ihre Überlegungen einbeziehen können, was da nun vielleicht sogar Total Quality Aspekte sind. Zumindest ist in Bremen offensichtlich, dass doch sehr viel unter dem Gesichtspunkt der Qualität und der strategischen Orientierung auf Qualität ausgerichtet passiert. Ich bin kein Fachmann für Total Quality Management, aber der Ansatz scheint mir schon vom grundsätzlichen Verständnis in diese Richtung zu gehen. Ist es das oder gibt es andere Notwendigkeiten für die Universitäten, tatsächlich Total Quality Management zu machen, wenn man das dann machen möchte?

Zink

Ich glaube, der Titel ist völlig belanglos. Die Frage des Verständnisses von Qualität ist am Anfang ganz wichtig. Wenn wir Qualität zunächst ganz allgemein als Erfüllung von Anforderungen verstehen, stellt sich zunächst die Frage, ob die Anforderungen definiert sind. Wir wissen z.B., dass Qualitätsprobleme im traditionellen Sinne beispielsweise in der Softwareentwicklung zu über zwei Drittel der Fälle dadurch entstehen, dass die Anforderungen nicht geklärt sind. Wenn Sie vorhin gesagt haben, wir haben früher Qualität ex ante durch Berufung geklärt, dann bin ich mir darüber nicht so sicher. Wenn Minister Zöllner heute hohen Wert auf Qualität der Lehre legt und dies aber in den Anforderungen früher nicht enthalten war, dann war damals die Qualität ex ante auch nicht gegeben.

Ich glaube, wir können von den Konzepten, die wir aus dem industriellen Bereich kennen, eine ganze Menge lernen. Mir ist wichtig darauf hinzuweisen, dass es weniger darum geht, ob Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement ein Weg zur Verbesserung von Forschung und Lehre sein kann, als vielmehr um die Frage nach den Wegen und Mitteln. Also, ob es mehr um inhaltliche Fragestellung geht. d.h. wirklich zu hinterfragen, was ist unsere Aufgabe, welche Vision haben wir, wo sind unsere kritischen Erfolgsfaktoren, in Kaiserslautern z.B. im Verhältnis zu Mainz oder Trier, um im Land zu bleiben, oder international. Dies inhaltlich stärker zu diskutieren und einen breiteren Ansatz zu wählen, wäre eine Option, anstatt zu sehr auf formale Problemlösung abzielen (im Sinne einer Zertifizierung) und zu sehr in Richtung dann möglicherweise auch einer Bürokratisierung zu gehen. Und Sie können sicher viele Erfahrungen einfach übertragen aus dem Nichthochschulbereich auf den Hochschulbereich. Warum haben die Leute sich zertifizieren lassen? Weil die Kunden dies gefordert haben, weil ein Zwang da war. Das, was inhaltlich dabei herausgekommen ist, ist in vielen Institutionen außerordentlich bescheiden, weil es eben nicht gelebt worden ist, sondern es war die Erfüllung einer Forderung, die von außen kam, die wenig Akzeptanz gefordert und wenig Akzeptanz nach sich gezogen hat in der Organisation. Ich glaube, dies zu diskutieren und dann auch zu sehen, was geeignete Einheiten für solche Konzepte sind, ist die hauptsächliche bzw. vorrangige Fragestellung. Wir haben im Selbstversuch sozusagen Aktionsforschung betrieben, um zu sehen, was man machen kann.

Müller-Böling

Das würde uns jetzt noch konkreter interessieren. Also irgendwann hatten Sie die Idee, ich mache an meinem Lehrstuhl Total Quality Management. Was passierte dann?

Zink

Was passierte da? Die ersten Fragen in einem TQM-Prozess sind immer die nach dem Daseinszweck, nach den Kunden, den „Produkten“ und den Prozessen, die z.B. die Erfüllung von Kundenanforderungen sicherstellen. Wir haben uns dementsprechend zunächst ein paar Gedanken darüber gemacht, was ist denn unser Zweck, was ist unsere Vision, wodurch unterscheiden wir uns von anderen. Das war die erste Geschichte, wie können wir das herunterbrechen, wie können wir dann daraus irgendwelche handlungsleitenden Fragestellungen ableiten, die uns ein Stück weiterbringen. Wir haben dann versucht, ein Bewertungsmodell, das ich hier auch kurz vorgestellt habe, dieses Business Excellence oder Organisational Excellence Model der EFQM, auf uns zu beziehen, um einfach zu sehen, wo wir Stärken und Verbesserungsbereiche haben. Daraus ergab sich eine Vielzahl von Verbesserungsprojekten, an denen wir immer noch arbeiten. Dabei haben wir sehr schnell gemerkt, dass dies dann einen hohen Aufwand nach sich zieht, wenn man viele Instrumente selbst entwickeln muss. Das heißt, wenn man sich beispielsweise vorstellt, dass dies auch für kleine Einheiten, z.B. Lehrstühle mit einem Mitarbeiter ein Thema sein soll, dann, glaube ich, braucht man auch einen zentralen Support. also eine Stelle, die vielleicht dann Controlling heißt, wenn dort jemand sitzt, der dies nicht mit Kontrolle verwechselt, sondern mit einer Hilfe zur Weiterentwicklung im Sinne einer Organisationsentwicklung. Dies stellt sicher, dass Dinge nicht immer wieder neu erfunden werden, z.B. wenn ein neuer Kollege berufen wird, der dann anfängt, seine Prüfungsabläufe zu organisieren, sein Ablagesystem aufzubauen und, und, und. Dazu sagt ihm üblicherweise keiner etwas. Das steht auch in den Anforderungen bei der Berufung nicht drin. Hochschul- oder Lehrstuhl-Management zu betreiben ist somit eine ganz andere Anforderung, die nicht definiert ist. Das heißt, die Wege, die wir im Qualitätsmanagement gehen, dürfen nicht zu Nachteilen für kleinere Einheiten führen. Eine Zertifizierung kann sicher das eine oder andere Positive bringen, aber ich würde es für eine große Gefahr halten, wenn dies die ultima ratio wäre. Im Moment sind ja große Forschungsinstitute dabei, sich zertifizieren lassen. Ich würde es allerdings für problematisch halten, wenn es, z.B. auf europäischer Ebene, Forschungsgelder nur noch für

zertifizierte Einheiten gäbe, weil dort wirklich „nur“ formale Dinge vorangetrieben werden. Ob sich dort auch inhaltlich irgendwas getan hat, das ist eine ganz andere Frage. Mir gefällt das Bild der Hochschule als lernende Organisation besser. Und es gibt Modelle, die solche lernende Unternehmen unterstützen durch eine regelmäßige Selbstbewertung, die die Idee der kontinuierlichen Verbesserung beinhaltet. Ich glaube, dies sind lohnendere Vorgehensweisen, anstatt nur vorhandene Abläufe zu dokumentieren und dann die Handbücher ins Regal zu stellen, um sie wieder heraus zu holen und sicherzustellen acht Tage, bevor eine Rezertifizierung ansteht, dass dann auch tatsächlich alles in den Köpfen ist, was da in den Büchern steht.

Müller-Böling

Herr Zink, jetzt muss ich aber noch einmal nachfragen. Wenn ich als Hochschullehrer hier sitze und möchte jetzt wirklich etwas für Qualität tun, weiß aber nicht, was ich konkret machen soll: wo sind die Hilfen, die jetzt zusätzlich kommen werden, außer meiner Intelligenz?

Zink

Die Hilfen kommen aus den Instrumenten. Das heißt z.B. sich auseinanderzusetzen mit solchen Modellen umfassender Qualität, die zunächst dazu zwingen, sich mit seinen Kunden zu beschäftigen, was schon eine nicht einfache Frage ist. Wer ist mein Kunde als Hochschullehrer? Daraus ergibt sich dann in der Konsequenz die Auseinandersetzung mit der Zufriedenheit der Kunden, was Messen voraussetzt. Dies führt zur Frage der Kernprozesse (z.B. in der Lehre und Forschung) und deren (ggf. Neu-)Gestaltung. Aber auch Themen wie Mitarbeiterorientierung oder Umgang mit Ressourcen sind Gegenstand einer solchen (Selbst-)Bewertung, die den Ausgangspunkt für Verbesserungsprojekte bildet. Also, da steckt schon ein ganzes Paket an Arbeit dahinter, ein ganzes Paket an Instrumenten, die vorhanden sind in anderen Bereichen und die man für die eigene Organisation u.U. anpassen muss. Wir haben ja die Diskussion nicht nur im Hochschulbereich, sondern z.B. auch im Krankenhaus und in anderen sozialen Einrichtungen, wo der Begriff Qualität in ein Gesetz geschrieben wurde und alle Leute sich fragen, was heißt das. Dieser Zwang hat dazu geführt, entsprechende Modelle zu entwickeln, bzw. vorhandene Modelle wie das EFMQ-Modell für Business Excellence entsprechend zu transformieren. Dies funktioniert auch für den Hochschul- und

Schulbereich, was sich beispielsweise im europäischen Ausland oder in den Vereinigten Staaten erkennen lässt.

Müller-Böling

Herr Thieme, Sie sind bei der BASF AG zuständig für die Hochschulbeziehungen, Einstellung von Naturwissenschaftlern und den Kontakt zu den Hochschulen. Wenn wir jetzt dieses zukünftige Hochschulsystem haben, von dem sich so visionär einige Umriss abzeichnen. Wir haben durch die Akkreditierung Mindeststandards in der Qualität gesetzt. Mindeststandards und da drüber gibt es jetzt ein Spektrum von konkurrierenden Hochschulen mit unterschiedlicher Qualität, ggfs. auch mit unterschiedlichen Studienabschlüssen. was die Dauer anbetrifft, die eine völlige Veränderung darstellen zu dem, was die Wirtschaft bisher hat, nämlich eine sehr enge Homogenität, Studienabschlüsse, denen man eigentlich vertrauen kann zwischen Kiel, Passau, Aachen und ich weiß nicht wo, dass also das Niveau in etwa gleichwertig ist, und dann haben Sie natürlich als Insider noch Kenntnisse darüber, dass das hier oder da ein bisschen besser ist, aber grundsätzlich haben Sie keine Probleme, alle mit demselben Grundgehalt einzustellen, der Staat im übrigen auch nicht, was dann auf der anderen Seite wieder große Probleme bringt. Sie fordern auch den Wettbewerb zwischen den Hochschulen, aber kommen Sie jetzt nicht in Schwierigkeiten, wenn wir plötzlich soweit auffächern? Wie müssen Sie reagieren und fordern Sie dann nicht von uns wieder starke Vereinheitlichung? Wie ist die Qualitätsnachfrage seitens der Wirtschaft zu definieren? Was erwarten Sie von einem solchen System Hochschule?

Thieme

Ja, zunächst einmal besten Dank für die Einladung. Ich habe mich natürlich gefragt, was ich in diesem Gremium hier beitragen kann. Wir hatten uns kurz vorher darüber unterhalten, dass vielleicht die große Erfahrung im Qualitätsmanagement in einem großen Unternehmen, wie die BASF eines ist, eine wichtige Rolle spielt und Erfahrung vorliegt. Das ist auch tatsächlich so, denn ohne entsprechendes Qualitätsmanagement würde ein solches Unternehmen nicht funktionieren. In den letzten zwei Stunden ist mir aber klar geworden, dass es einen ganz anderen Grund gibt, weshalb ich hier vielleicht doch einen Beitrag leisten kann, und der steht in Zusammenhang mit der Kunden-

Lieferanten-Beziehung. Wir sind Ihre Kunden, indem wir von den Hochschulen Führungskräftenachwuchs rekrutieren, und generell das Personal und insbesondere die Führungskräfte sind natürlich die wichtigste Ressource für ein Unternehmen. Im internationalen, globalen Wettbewerb kann nur das Unternehmen bestehen, das entsprechend geführt wird, und das geschieht gewissermaßen alles in den Köpfen. Auch die Qualität wird in den Köpfen gesichert oder formuliert. Meine Aufgabe ist es nun, von den Hochschulen diesen Führungskräftenachwuchs zu rekrutieren und ich bin immer daran interessiert, möglichst die besten zu erhalten oder zumindest bessere als die Konkurrenz, denn das ist langfristig unser Vorteil.

Wie gehen wir vor? Sie wissen es vielleicht oder wissen es auch nicht, in der chemischen Industrie besteht seit ihrer Gründung, denn die chemische Industrie ist wissensbasiert, sie beruht auf den Wissenschaften der Chemie, eine sehr enge Beziehung zwischen Industrie und Hochschule. Der ganze Aufbau der chemischen Industrie geschah durch Chemiker, die an Hochschulen ausgebildet wurden. Das hat eine lange Tradition in der Weise, dass man immer in gutem Kontakt stand, sich wechselseitig gut kannte, und das wird heute noch fortgesetzt. Das ist eigentlich die Quelle meiner Erfahrung, aus der heraus ich meine Entscheidungen treffe, nämlich dass ich sehr gut in der Hochschule zu Hause bin, dass ich die Hochschullehrer kenne, einschätzen kann und genau weiß, wo die exzellenten Hochschullehrer sind und wo nicht. Denn das zeigt die Erfahrung: die wirklich guten, herausragenden Wissenschaftler, die ziehen auch den leistungsorientierten, den guten Nachwuchs an und in diesen Arbeitskreisen kann man dann entsprechend Nachwuchs rekrutieren, der sich entwickeln lässt, auch für Führungspositionen. Mit anderen Worten, dieser enge Kontakt erleichtert uns das Leben sehr. Es wäre also vollkommen falsch, sich nur in Kaiserslautern oder nur in Heidelberg umzusehen, weil die beiden Universitäten sehr nahe an Ludwigshafen liegen und vielleicht die Kosten niedrig sind. Wir müssen andere Kriterien anwenden und Sie fragen mit Recht, was sind diese Kriterien? Das lässt sich nicht an irgendwelchen einzelnen Punkten festmachen. Mit Sicherheit gehört die Reputation des Hochschullehrers auch in der Scientific Community dazu. Wir müssen Mitglied dieser Scientific Community sein, um auch die Einschätzung des Hochschullehrers innerhalb dieser Scientific Community wahrnehmen und einordnen zu können. Wir müssen auch wissen, wie die Benotungssysteme in einzelnen Hochschulen sind, denn erstes Auswahlkriterium ist für uns immer noch die Papierform des Bewerbers, also die Noten und wir müssen wissen, welche Hochschule im Vorexamen z.B. sehr viel strenger beurteilt als eine andere Hochschule. Im Laufe der Zeit erhalten wir diese Erfah

rung entweder durch Gespräche oder eben durch eigene Erfahrung mit den entsprechenden Bewerbern. Auf diese Art und Weise haben wir uns orientiert und haben immer in Deutschland von allen Hochschulen aus den Arbeitskreisen rekrutiert, wo der gute Nachwuchs heranwuchs und sind damit bisher gut gefahren. Das ist natürlich kein absolutes System und kein sicheres, das ändert sich von Jahr zu Jahr und man muss da immer am Ball bleiben.

Was wichtig ist, und das ist, glaube ich, auch die Rückkoppelung an den Hochschullehrer, der daran Interesse hat, seine Schüler in entsprechenden Positionen unterzubringen. Man muss sich orientieren, wie gut die Konkurrenz ist, also Benchmarking betreiben, was ja auch in rein wirtschaftlichen Bereichen bei uns eine große Rolle spielt, d.h. wir müssen immer genau wissen, wo steht die Konkurrenz, oder am liebsten wüssten wir, wo will sie hin, um uns daran zu orientieren. So sollte sich auch der Hochschullehrer immer daran orientieren: wie steht er in der Scientific Community da mit seinen wissenschaftlichen Leistungen, wie gut ist sein Nachwuchs ausgebildet, wie gut kommt er an. Ich glaube, das sind schon Kriterien, an denen man Erfolg und Misserfolg ganz gut messen kann.

Müller-Böling

Die chemische Industrie gemeinsam mit den Hochschulen in der Gesellschaft deutscher Chemiker hat ja sehr frühzeitig angefangen, auch solche Vergleichszahlen zwischen den chemischen Fakultäten in Deutschland zusammenzustellen, was die Noten, die Studiendauer usw. betrifft. Das ist sicherlich für Sie ein sehr gutes Instrumentarium der Bewertung gewesen. Auf der anderen Seite muss man doch aber auch vielleicht sehen, dass die besondere Enge zwischen den Universitäten und der chemischen Industrie zu den großen Problemen geführt hat, in der die Chemie augenblicklich in deutschen Universitäten steht, denn die Ausrichtung auf die Großindustrie und auf die Abnehmer in der Großindustrie hat doch dazu geführt, dass es nun plötzlich immense Einbrüche gibt. Die Hochschulen haben den Fehler gemacht, sich nicht frühzeitig auch anders zu orientieren. Chemie wird ja wahrscheinlich nicht nur in der Großindustrie betrieben. Die Frage ist hier wirklich, wie wir - das ist jetzt nur ein Beispiel, bezogen auf die chemische Industrie - den Arbeitsmarkt auf der einen Seite und die Hochschulangebote auf der anderen Seite miteinander verknüpfen, und dies nicht in einer blinden Eins-zu-eins-Entsprechung von Nachfrage und Angebot aus der Wirtschaft und dann richtet sich die Universität danach aus. In den letzten drei, vier, fünf Jahren sind

die Universitäten mit einer solchen Orientierung nicht sehr gut gefahren. Wie könnten wir das in der Zukunft verändern? Haben Sie eine Lösung? Ich habe noch keine, Herr Thieme.

Thieme

Ich möchte dazu noch etwas sagen. Sie haben das vollkommen richtig formuliert. Diese Beziehung war sehr eng und die Fehler haben sich dann Anfang der neunziger Jahre bemerkbar gemacht, als einmal das Angebot sehr stark in die Höhe gegangen ist und aufgrund einer Rezession auch die Einstellungen in der chemischen Industrie zurückgegangen sind. Aber das ist insgesamt auch ein Fehler in der Gesamtentwicklung gewesen. Wenn man 100 Jahre zurückgeht, dann war sicher richtig, dass die Chemiker bevorzugt in der chemischen Industrie gebraucht wurden, um neue Produkte zu entwickeln, denn damals gab es fast noch keine chemischen Produkte auf unserem Markt. Das hat sich im Laufe der 100 Jahre dramatisch geändert. In gleichem Maße ist auch die Nachfrage nach chemischem Sachverstand gewachsen, und zwar auch außerhalb der chemischen Industrie, bei Behörden, bei Banken; überall dort, wo mit Chemieprodukten umgegangen oder kalkuliert wird, muss auch chemischer Sachverstand vorhanden sein, und das ist mit Sicherheit in der Gemeinde der Chemiker verkannt worden. Ich habe schon sehr früh dagegen angekämpft, weil ich diese Entwicklung schlichtweg für falsch halte, denn chemischer Sachverstand ist in sehr viel breiteren Bereichen gefordert und die Ausbildung sollte nicht nur in Richtung chemische Industrie gehen. ob das eine große oder kleine ist, sei dahingestellt. wir brauchen chemischen Sachverstand in sehr viel weiteren Bereichen unserer Gesellschaft. Ein Weg aus diesem Dilemma ist die Würzburger Denkschrift oder Würzburger Modell, dieses neue Angebot an Studienrichtungen für das Fach Chemie, die zweifellos die Werte und international hochgeschätzte und anerkannte Richtung des Forschungskemikers beibehält, aber darüber hinaus für junge Menschen, die an Chemie interessiert sind, aber nicht an der Forschung, sondern an der Anwendung der Chemie in unserem täglichen Leben, andere Fachrichtungen bietet, die auch interessante berufsqualifizierende Abschlüsse anbieten. Das wird zu einer Diversifikation innerhalb des Angebots von Studiengängen führen. Meine Hoffnung ist, dass es viele junge Leute in dieses Studium und diese neuen Studienformen hineinbringt. Wenn Hochschullehrer, die diese neuen Fachrichtungen gestalten, z.B. gemeinsam mit Betriebswirten oder Volkswirten in Richtung des Wirtschaftskemikers, sich dort die entsprechende Mühe geben und gute Ausbildung anbieten, dann werden die jun

gen Menschen, die diese Fachrichtung wählen, auch ihren Weg machen und ihre Position in der Wirtschaft oder sonst im gesellschaftlichen Leben finden. Ich bin fest davon überzeugt, dass man mit diesem neuen Modell und der Diversifizierung dieses Ausbildungsangebots zum Chemiker auch wirklich etwas Gutes für die Chemie tun kann.

Müller-Böling

Wir befinden uns hier in einem Dreieck der Verantwortung des Staates auf der einen Seite, der Verantwortung der Hochschulen, aber auch der Verantwortung der Wirtschaft oder des Arbeitsmarktes, und wie dies ausbalanciert werden kann, ist für mich noch die Frage. Herr Zöllner, haben Sie eine Antwort?

Zöllner

Also nicht auf die große Frage. Ich wollte nur einen Punkt ansprechen, wo ich mir auch nicht sicher bin, welcher Weg der richtige ist und wo möglicherweise, nicht für jeden bemerkbar, ein Unterschied in den Stellungnahmen zu Tage getreten ist. Sie haben das sehr charmant formuliert. Und zwar in dem Ausmaß, wie in diesem Prozess, an welcher Stelle der auch eintritt, spielt keine Rolle, und wie man es nennt, aber es geht um diese Zielvereinbarung. Auf der einen Seite gibt es den Staat und die Gesellschaft und der hat ein Interesse daran und eine Regierung hat das zu exekutieren, wie man so schön sagt. dass das gemacht wird an Hochschulen, was im Interesse der Gesellschaft ist. Da muss es irgendeinen Konsens geben. Früher gab es dann die genehmigten oder aufoktroyierten Studiengänge oder was auch immer, und jetzt müssen wir in einem solchen Prozess letzten Endes sicherstellen, dass die Interessen der Gesellschaft sich dort auch wiederfinden, das muss irgendwie etabliert werden. Wir haben mit Bremen ein relativ detailliertes Modell angesprochen. Ich sage jetzt nicht, dass es einen Königsweg gibt, aber ich weise darauf hin, dass das ganze ein Problemfeld ist. Denn es gibt von beiden Seiten großes Interesse, dieses relativ genau zu fixieren. Aus dem parlamentarischen Raum gibt es zum Teil ein großes Interesse. Es gibt eine allgemeine Diskussion in Parlamenten, die über die Budgetierung und ähnliches läuft, wo das Selbstverständnis von Parlamenten auf der Waagschale liegt, was teilweise beträchtlich ist. Da gibt es, für Außenstehende gar nicht so bemerkt, in allen Ebenen, sowohl Bund als auch Länder, richtige Machtkämpfe und die Frage

des Selbstverständnisses, ob das überhaupt noch mit Parlamentarismus vereinbar ist, wenn man Budgets den einzelnen Ressorts zuweist, weil natürlich das Kontrollelement des Parlaments in ganzen Dimensionen dadurch schwächer wird. Auf der anderen Seite nützt mir das nichts, wenn ich ein Budget habe, aber ich habe so eine hohe Berichtspflicht im Einzelfall, dass ich weniger machen kann als vorher. Und das geht dauernd im Wechselspiel zwischen Staat und Hochschule und ich bemerke das sehr wohl, dass es Parlamentarier gibt, und das ist gar nicht einer bestimmten Gruppe zuzuordnen, die sehr genaue Zielvereinbarungen mit den Hochschulen hätten. Und es gibt auch von Seiten der Hochschulen ein Interesse, genaue Zielvereinbarungen zu haben. Im Moment bin ich auf der Linie, dass, je allgemeiner es ist, desto lieber ist es mir, weil ich meine, dass man sonst letzten Endes wieder verkrustete Strukturen schafft. Sie haben das sehr schön beschrieben, das es ein mühseliger Prozess ist. Und wenn Sie mit der Umsetzung Ihrer Vereinbarung auf den verschiedenen Ebenen unten angekommen sind, dann haben sie geschafft wie ein Kesselflicker und sieben oder acht Jahre sind vergangen. Aber das braucht ja Zeit, gerade wenn man den Konsens erreichen will, der auch da notwendig ist. Da kann einem die Sache weglafen.

Ich sage Ihnen ehrlich: wenn ich jetzt der Partner bei Ihnen wäre, würde ich mich sehr schnell überfordert fühlen, weil ich es im Einzelfall gar nicht beurteilen kann. Sie müssen, wenn Sie auf staatlicher Seite gegenzeichnen - zumindest geht es mir so - das Gefühl haben, dass ich das wirklich so sehe und dies der Weg ist. Ich glaube, dass Ministerien das gar nicht leisten können. Ich kann das vielleicht im Einzelfall leisten, aber nicht insgesamt, als Ministerium, und ein Minister sollte in diesen zentralen Fragen auch dafür einstehen.

Der andere Weg hat nur ein Problem: Wir müssen auch einen Mechanismus finden, wenn es ganz gezielt eine Einzelspezialität gibt, an der ein Land oder wer auch immer, Interesse hat, dann muss es einen Weg geben, dass das auch gemacht wird.

Müller-Böling

Zwei ergänzende Informationen dazu: Auf der einen Seite haben wir gerade in Niedersachsen ein Modell vorgeschlagen für die Mittelverteilung, das einen formelgebundenen Anteil vorsieht zu 90 oder 95 % und dann fünf Prozent als Innovationspool belässt, mit dem dann ggfs. solche Schwerpunktset

zungen für einzelne Studiengänge noch gemacht werden können. Das würde dieser Vorstellung entsprechen.

Zum zweiten: was die Zielvereinbarungen insgesamt betrifft und die Problematik zwischen Staat und Hochschule und innerhalb der Hochschule, werden wir gemeinsam mit der baden-württembergischen Landesregierung am 19./ 20. in Mannheim dazu eine Veranstaltung durchführen. Sie sind alle jetzt schon herzlich eingeladen. Dann werden wir das Thema noch einmal detaillierter aufgreifen.

Timm

Ich stimme Herrn Zöllner völlig bei, das ist natürlich klar, dass wir hier Neuland begehen und dass es ganz schön schwierig ist. Ich habe das, was Sie geschildert haben, auch erlebt. Aber deshalb muss es ja trotzdem verschiedene Modelle geben und das muss man auch ausprobieren. Meine Kritik an einem zu stark indexgesteuerten Modell ist eigentlich, dass es in den Hochschulen pfiffige Leute gibt, die das missbrauchen. Wenn jemand einfach Geld kriegt, weil er viele Absolventen hat, ist die Gefahr z.B. groß, dass er seine Qualitätsmaßstäbe reduziert. Ich brauche das jetzt nicht auszuführen, aber da ist ja vieles denkbar. Das heißt, für mich ist die eigentliche, dann auch wirklich entscheidende Frage: wie schaffen wir einerseits die Balance zwischen diesem qualitätssichernden System, das darauf achtet, dass in der Wissenschaft, in der Forschung und in der Lehre in den großen Prozessen wirklich Qualität produziert wird und es wird durch die Indices eben nicht so abgebildet, und messbarer quantitativer Erfassung auf der anderen Seite. Natürlich brauchen wir Leistungen, die sich auch in Statistiken messen lassen und wir müssen auf Belastungen reagieren können. Innerhalb meiner eigenen Universität versuchen wir, eine Sowohl-als-auch-Lösung zu finden. Wir versuchen, unsere Mittel zum Teil nach Belastungs- und statistischen Kriterien und den anderen Teil nach Qualitätskriterien zu verteilen, die sich dann aber so darstellen, wie wir es von der DFG im Bereich der Forschung gewohnt sind. Wir haben eine zentrale Forschungsförderung, die nach DFG-Maßstäben vorgeht und entsprechend auch externe Begutachtung durchführt usw., und wir machen die Lehrevaluation nach den Kriterien, wie sie hier schon mehrfach geschildert wurden. Das sind dann Qualitätsmaßstäbe, die wissenschaftsorientierter sind und die ich mir einfach nicht nehmen lassen möchte. Wir wären in einem starken Gegensatz, wenn es zu einer Auseinandersetzung käme: hier statistisch überprüfbare einfache Indices, mit denen man die Universitäten

oder Hochschulen ausstattet und nichts weiteres; und auf der anderen Seite ein Qualitätssicherungssystem, das eigentlich nach ganz anderen Parametern sucht. Um diesen Kompromiss zu finden, hilft mir Zielvereinbarung.

Müller-Böling

Ich würde gerne darauf hinweisen, wenn wir von diesen ganzen Instrumenten sprechen. dass wir es immer mit zwei Zielsetzungen zu tun haben, die m.E. auseinander gehalten werden müssen, weil die Instrumente, die dann jeweils verwendet werden, auch andere sind. Wir diskutieren das ganze einmal unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung inklusive der strategischen Planung . das war jetzt der Aspekt, den Herr Timm besonders hervorgehoben hat aus seiner strategischen Orientierung für die Hochschule heraus. Und ein anderer Aspekt ist die Rechenschaftspflicht inklusive der Leistungstransparenz mit dem damit verbundenen Postulat, leistungsorientiert zu finanzieren. Von daher haben wir es jeweils mit völlig unterschiedlichen Funktionen zu tun, wenn wir von Evaluationen sprechen. Dementsprechend bin ich der Meinung, dass wir auch unterschiedliche Adressaten haben. Diesen unterschiedlichen Adressaten und den unterschiedlichen Funktionen entsprechend müssen wir auch unterschiedliche Instrumente einsetzen. Zum Beispiel, wenn wir von dem Peer Review Modell niederländischer Prägung oder niedersächsischer Prägung, das Herr Seidel vorgestellt hat, oder was im Nordverbund verwendet wird, sprechen, dann ist das nach meiner Ansicht nicht geeignet, über Mittelverteilung zu sprechen. Das ist ein Organisationsentwicklungsinstrument zur Sicherung der Qualität und der strategischen Planung. Man kann Schwächen und Stärken aufdecken und man kann sich dann daran orientieren. Vorhin ist die Frage aufgetaucht, müssen denn diese Berichte nachher veröffentlicht werden oder sollen sie nicht veröffentlicht werden? Wie ist das im In- und Ausland? Es wird unterschiedlich gehandhabt. und zwar je nach der Funktion, die das hat. Wenn es eher der Rechenschaft dient, wird es natürlich veröffentlicht. Wenn es mehr der internen Qualitätssicherung und Planung dient, dann wird es sinnvollerweise nicht veröffentlicht, jedenfalls nicht über die Hochschule hinaus, sondern ggfs. nur hochschulintern.

Ich glaube, dass dies auch in den Diskussionen häufig sehr unterschiedlich gesehen wird und ich würde gerne jetzt noch einmal auf die akademischen Instrumente der Qualitätssicherung zu sprechen kommen. Es gibt die ISO 9000, Benchmarking und es gibt Total Quality Management, Ansätze aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich. Es gibt aber mittlerweile auch eine

ganze Reihe Ansätze aus dem Bereich der Hochschulen oder des Universitätswesens insgesamt. Da ist auf der einen Seite die Berufung, es gibt die Begutachtung durch die DFG .ein lange anerkanntes Verfahren für die Forschung. Es gibt dann die Lehrberichte, darüber kann man sich streiten, welchen Nutzen die haben, sowie die Selbstevaluation und die Peer Reviews. Es gibt aber auch zunehmend Befragungen von Studierenden und Absolventen als Rückkoppelung für die Qualität und für die Erwartungen als ein Instrumentarium, das von etlichen Hochschulen mittlerweile eingesetzt wird. Es gibt bibliometrische Messungen, die in Deutschland augenblicklich noch wenig genutzt werden, in der Schweiz aber z.B. vom Wissenschaftsrat zur Beobachtung ganzer Forschungsbereiche bereits außerordentlich erprobt sind –im übrigen dann von Deutschen gemacht, von Kollegen aus Bielefeld. Wir haben in dem vergleichenden Studienführer auch mit bibliometrischen Messungen gearbeitet, d.h. also Veröffentlichungen, Zitationen, das kann man im naturwissenschaftlichen Bereich, z.B. in der Chemie, sehr gut anwenden, in den sozialwissenschaftlichen Bereichen ist das eher schwierig. Dann gibt es die Rankings, die mehr oder weniger hilfreich sind. Wenn es eindimensionale Rankings sind, sind sie nicht sehr hilfreich, insbesondere wenn sie viele Faktoren zusammenziehen. Das gilt insbesondere für das Ranking einer Universität insgesamt, da werden gewissermaßen zu viele Äpfel und Birnen zusammengeworfen. Wenn es aber ein multidimensionales Ranking ist, das mehrere Faktoren und Indikatoren bietet, kann es durchaus sehr zweckmäßig und hilfreich sein, wie vielleicht mit diesem vergleichenden Studienführer, den wir erstellt haben.

Ich möchte die Diskussion jetzt gerne unter dem Gesichtspunkt dieser Instrumente eröffnen und Sie dazu Fragen stellen lassen. Bitte schön.

Sprecher

(Anfang nicht verständlich, Tonstörung) um Qualität zu sichern. Wir evaluieren alles, was auf die Qualität der Hochschule einwirken könnte. Vorhin war gesagt worden, dass der Staat selbstverständlich in vielen Dingen das letzte Wort hat. Ist nicht eventuell zu überlegen .das ist keine Polemik sondern eine sachliche Frage .ob man auch einmal das Einwirken der Kultusbükratien in die Universitäten evaluiert? Da gibt es die verschiedensten Bereiche. Es handelt sich um Prüfungsordnungen, um Berufungen, in verschiedenen Bereichen arbeitet die Kultusbükratie mit oder wirkt ein, und man kann sich fragen, ob das sinnvoll ist. Ich meine, das wäre so etwas wie ein Paradig-

menwechsel, denn bisher war das nicht hinterfragt und das könnte doch nun einmal geschehen.

Müller-Böling

Ja, ich fürchte fast, die Frage läuft auf Sie zu, Herr Zöllner, aber auch auf Herrn Timm.

Zöllner

Also erstens einmal habe ich überhaupt keine Probleme, dass man das auch evaluiert, wobei ich an der Stelle sagen darf, ich habe ja Erfahrung von zwei Seiten. Ich darf Ihnen, nachdem ich beide Seiten gut kenne, sagen, da gibt es natürlich auch Probleme, aber ich habe das Gefühl, das ist nichts, was dem System entscheidend schadet oder auch entscheidend nützt. In Wirklichkeit habe ich den Eindruck, die Hauptfunktion ist in vielen Fällen speziell für den Minister, dann gilt, irgendwelche heißen Kartoffeln, die die Hochschulen selber nicht aus dem Feuer holen wollen, wo man einen Konsens hat, das Problem zu erledigen. Also ich glaube nicht, und das hat auch mit den Ländern nichts zu tun in allen Schattierungen. Ich glaube, die Bereitschaft der Politik oder der Kultusbürokratie, zumindest der Leitungen von diesen Häusern, größere Spielräume in den Hochschulen zu schaffen, ist durchgehend. Es gibt sicher einzelne, Menschen sind so wie Menschen sind, in der Gauß'schen Verteilungsgruppe sehr breit gestreut, die dann versuchen, eine enge Klammer an die Hochschule zu halten, aber ich glaube, die Gängelung ist nicht mehr das Problem. Das war vielleicht mal früher.

Ich wollte aber noch einen anderen Punkt ansprechen. Ich glaube, wir sollten noch eines, was ich angedeutet habe, stärker berücksichtigen. Auch das, was Sie mit den Kriterien ansprachen, bezieht sich immer auf das klassische Aufgabenspektrum der Hochschulen, also nur auf die Primärausbildung, also zumindest schwergewichtig die Lehre, und dann die Forschung, Grundlagenforschung. Wir sollten nicht vergessen, dass der Bereich der Weiterbildung, und zwar tatsächlich in seiner ganzen differenzierten Bandbreite, die überhaupt noch nicht annähernd besetzt ist an Hochschulen, auch bei der Qualitätssicherung oder bei Zielvereinbarungen, Management und so, also mein Traum wäre schon, dass tatsächlich die Hochschulen mindestens so gute Konkurrenten auf dem freien Markt für diese unheimlich attraktiven und teuren Ange

bote sind oder sich entwickeln. Aber da kommt im Sinne von Qualitätsmanagement noch nicht genügend herüber.

Und der zweite Bereich ist, dass lang- und mittelfristig eine wahnsinnige Aufgabe auf die Hochschulen zukommt, noch stärker als bisher im Wissenstransfer. Es ist von Ihnen angedeutet worden, wobei die Entwicklung der chemischen Industrie geringer ist als in den rein technisch orientierten mit der Konzentration aufs Kerngeschäft, der geringeren Fertigungstiefe, so wie bei der Automobilindustrie. Die geringere Fertigungstiefe erfordert ein zunehmendes Maß an Zulieferern, mittelständische Betriebe, die sich keine Forschungsabteilungen halten können, das bedeutet, es muss eine Infrastruktur hergestellt werden, um für diese Bereiche Forschungsleistungen zu fertigen, die jetzt nicht mehr in der Zentrale sind. Das ist bei der chemischen Industrie ein bisschen anders, auch in den anderen Bereichen. Auch da brauchen wir ein Qualitätsmanagement und das hat sicher ganz andere Mechanismen als jenes, um klassisch die erste Phase der Ausbildung zu optimieren. Das heißt eine Diskussion ist schwierig, wenn man tatsächlich das breite Aufgabenfeld einer Hochschule abdecken will.

Timm

Also, das kann ich nur unterstreichen, das gehört für mich dazu. Wenn man dem Staat die Aufgabe gibt, über Zielbeschreibung zwischen gesellschaftlichen Aufgaben und Universitäten oder Hochschulen zu vermitteln, dann muss man natürlich auch sagen, wie stark denn dieses Ziel Weiterbildung im Verhältnis zur Erstausbildung eine Rolle spielen soll, und das müsste auch finanziell beschrieben werden. Das ist bei dem Transfer in anderen Bereichen auch so. Da stehen wir am Anfang einer Diskussion. Es gibt noch andere Bereiche: Internationalisierung, Frauenförderung usw. Alle diese Dinge müssen durchdiskutiert werden, letztlich auch bis auf eine finanzielle Bewertung.

Wir sind in Bremen auch im Weiterbildungsbereich recht erfolgreich, so dass die Gefahr besteht, dass uns Politiker bremsen, weil wir nämlich in Konkurrenz treten zu anderen Bereichen.

Ich wollte zu der Frage ganz kurz etwas sagen: Wir haben die interessante Erfahrung gemacht, dass es völlig richtig ist, was Herr Minister Zöllner hier eben gesagt hat; auf der Ebene der Leitung des Ressorts gibt es gar keine Probleme, auch bei den obersten Chargen, wenn man über die Fragen diskutiert,

die wir hier besprechen, wie etwa größere Autonomie für die Universität und mehr eigene Bestimmungsmöglichkeiten. Aber darunter wird es eng. Wir haben deshalb sehr frühzeitig gesagt: wenn wir schon Organisations- und Entwicklungsprozesse an der Universität Bremen durchführen wollen, dann muss sich auch gleichzeitig das Ministerium ändern. Die müssen auch einen Organisations- und Entwicklungsprozess in Gang setzen, und das haben sie auch getan. Interessanterweise moderiert eine Professorin der Universität beide Prozesse. Jetzt muss man natürlich dafür sorgen, dass das auch in dieselbe Richtung geht. Wenn jetzt das Ministerium in seinem Entwicklungsprozess eine Einschränkung der Autonomie und wir eine Erweiterung der Autonomie wollten, würde das nicht zusammenpassen. Wir hatten deshalb gemeinsame Sitzungen im Organisations- und Entwicklungsprozess, auch mit den Sachbearbeitern im Ministerium. Da habe ich gelernt, was ich mir vorher überhaupt nicht klar gemacht hatte, aber was natürlich klar ist, wenn man wirklich überdenkt, welche existentiellen Ängste zum Teil beim Personalrat dieses Ministeriums oder auch bei Referenten und Sachbearbeitern vorhanden sind, die wirklich fürchten, dass sie ihren Job verlieren oder sie würden in die Universität versetzt. Wir müssen aufpassen, dass wir nicht immer nur auf einer hohen theoretischen Ebene diskutieren. Deshalb kann ich nur jedem raten, der diesen Weg beschreiten will, sehr frühzeitig diese Diskussion und dieses Verhandeln miteinander auch auf unterer Ebene in Gang zu setzen. Der Konsens zwischen Minister und Universitätsleitung trägt nicht, wenn die unteren Bereiche dies boykottieren.

Müller-Böling

Schönen Dank. Nur eine Ergänzung noch: In Nordrhein-Westfalen ist das Ministerium von Mummert & Partner analysiert worden, nachdem die Universitätsverwaltungen in Nordrhein-Westfalen ebenfalls analysiert wurden, mit großer Beachtung durch das Ministerium. Das Gutachten über das Ministerium ist nicht erhältlich. Es ist schon drei Jahre alt und wir haben alles versucht, es zu bekommen, es war aber nicht möglich. Herr Walenta.

Walenta

Auch unter dem Aspekt, dass die Chemie hier angesprochen wurde, möchte ich kurz über das Gutachten der Sund-Kommission, das Ihnen teilweise vermutlich bekannt ist, einen Kommentar abgeben. Es ergibt sich, dass gerade

die Chemie als schlechtes Beispiel für den Nutzen einer Evaluation gelten kann, in dem Sinn, dass dadurch Modernisierungsprozesse angestoßen werden. Es kam nämlich heraus, dass die gute alte Ordinarien-Universität längst gemerkt hatte, dass die Chemie weg von der alten Chlor-Chemie sich zu einer modernen, aktuellen Wissenschaft gewandelt hat. Als einziges konkretes Resultat kam heraus, dass diese Wissenschaft kräftig ausgeweitet und unterstützt werden müsste und damit eigentlich als einzige Frage übrigbleibt, ob die Politik darauf eingehen will und diesen Bereich unterstützen will. Für einen inneren Optimierungsprozess war diese Evaluation nicht besonders brauchbar.

(Einwurf: Aber es steht doch auch darin, dass einige Standorte in Nordrhein-Westfalen geschlossen werden.) Ja, das hat ja mit Budgetkürzungen zu tun und nichts damit, dass das Fach in Lehre und Forschung verbessert werden könnte. (Einwurf: Ja, aber auch mit Kapazitätsüberhängen, oder?) Ja, das ist richtig, ich werte es aber unter einem anderen Aspekt, auf den ich jetzt kurz eingehen.

Der Wert eines Lehr- und Forschungsbereichs wird ja nicht nur an seiner Masse gemessen, sondern auch an seiner Qualität, wie wir auch im Zusammenhang mit der Nachfrage in der Chemischen Industrie in dem vorhergehenden Diskussionsbeitrag gehört haben, wobei die Absolventen z.B. erst durch die Reputation ihres Lehrers einen Wert erhalten. Die Qualität und der Bedarf dieser modernen Naturwissenschaft wurde in dem Gutachten bestätigt. Über den quantitativen Bedarf einer zukünftigen technologieorientierten Gesellschaft steht nichts im Bericht. Ich denke, der Bedarf ist deutlich höher als die Zahl der Einschreibungen von Chemiestudenten im Augenblick. Das ist nicht eine Frage der Ausbildungsqualität, sondern ich schätze es so ein, dass der gesellschaftliche Rückkoppelungsmechanismus „gute zukunftsorientierte Forschung · gute erfolgreiche Absolventen · Nachfrage von Studienplätzen“ nicht richtig funktioniert. Hier hätte eine Evaluation Einsichten schaffen können und müssen, es aber nicht getan.

Künzel

Ich wollte noch einmal auf die Vorstellung zurückkommen, die Herr Timm im Detail geschildert hat, nämlich das Kontraktmanagement, also Leistungsvereinbarungen abzuschließen. Ich war ein bisschen erschrocken über den Detaillierungsgrad, den Sie da vorgesehen haben. Ich denke, wir müssen auf-

passen, dass wir nicht an die Stelle einer bürokratischen Regelung, wie wir sie bisher bei der ex ante Steuerung gehabt haben, jetzt eine bürokratische Regelung innerhalb der Hochschule bekommen. Detailregelungen bedeuten einen erheblichen Kontrollaufwand, denn Leistungsvereinbarungen, die ich schließe und nicht überprüfen kann, sind ja wenig wert. Das heißt, ich stelle mir das eigentlich eher so vor, dass wir Leistungsvereinbarungen zwischen organisatorischen Einheiten schließen, die groß genug sind, um als Funktionseinheit betrachtet zu werden. Und das heißt Funktionseinheit im Hinblick auf die Aufgabenstellung, die sie zu erfüllen hat in Lehre und Forschung, in Weiterbildung und was auch immer. Und dass die indirekte Steuerung dann darüber läuft, dass die Finanzierung oder auch die Ausstattung dieser Funktionseinheiten in Abhängigkeit von Leistung und Belastung erfolgt und dass die Art und Weise, wie sie Qualität produziert im Hinblick auf ihre Gesamtleistung als Einrichtung thematisiert wird. Man kann es ihr dann intern überlassen, wie sie zu dieser Leistung kommt. Jedenfalls macht es keinen Sinn, mit jedem einzelnen Hochschullehrer einen Sonderkontrakt zu schließen, dessen Einhaltung die Hochschule dann überprüfen müsste.

Schnittler

Ich vertrete den Deutschen Hochschulverband. Herr Müller-Böling, Sie haben ein Zitat gebracht, ich meine natürlich nicht das von Herrn Schiedermeier, sondern ich meine das andere: Nun sind die Universitäten überall in der Defensive und, den Rest weiß ich nicht mehr wörtlich, die Regierungen haben das Vertrauen zu den Universitäten verloren. Das mag wohl so sein. Aber etwas polemisch könnte ich natürlich die Frage stellen, woran liegt denn das? Das muss doch nicht unbedingt an den Universitäten liegen, das könnte wohl auch an den Regierungen liegen. Um konstruktiv zu diskutieren: Natürlich müssen sich die Universitäten neuen Bedingungen mit neuen Aufgaben stellen. Deswegen sind sie sicher auch gut beraten, wenn sie dieses Instrumentarium des Qualitätsmanagements, über das wir hier gesprochen haben und zu dem wir auch hervorragende Beispiele auf dieser Tagung gehört haben, in vernünftiger und fachspezifischer Weise anwenden. Die Dinge liegen in einer technischen Disziplin völlig anders als in einer geisteswissenschaftlichen. Das muss man dabei berücksichtigen. Aber ich glaube, wir haben als Hochschullehrer auch die Pflicht und Schuldigkeit, unseren Politikern zu sagen, das ist kein Allheilmittel, das wird nicht die Grundprobleme unserer Universitäten lösen, denn diese Grundprobleme sind andere: Unterfinanzierung, Überfüllung, teilweise immer noch Überregulierung, die weitgehende Un

möglichkeit, dass sich die Fakultäten ihre Studierenden selbst auswählen. Das sind politische Fragestellungen, die auch nur politisch gelöst und diskutiert werden können. Fazit: Wir sollten alle diese schönen Dinge nach bestem Wissen und Gewissen machen, bitte aber nicht mit deutscher Gründlichkeit und bitte nicht als Allheilmittel, das alle Schwierigkeiten überwindet.

Dümmler

Ich bin Prodekanin eines betriebswirtschaftlichen Fachbereichs an der Fachhochschule Worms und meine Frage geht an Herrn Müller-Böling. Ich kenne Ihren Studienführer Wirtschaftswissenschaften und ich muss sagen, ich habe mich sehr über diesen Fragebogen geärgert. Ich habe den erst bekommen und habe gesagt, das ist eine wunderbare Idee, die Stiftung Warentest macht einen Studienführer, habe angefangen, den ganz enthusiastisch auszufüllen und denke, das darf ja wohl nicht wahr sein. Sie haben einen Fragebogen für die Professoren erstellt an den Fachhochschulen, der sich an Universitätsprofessoren wendet. Ich habe dann alle möglichen Anmerkungen gemacht, von Ihrem Kommunikationsangebot Gebrauch gemacht und mich bei Ihren Mitarbeitern erkundigt, ob sie meine Anregungen anbringen wollen. Aber die wurden überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Im Gegenteil, das wurde abgeblockt. Ich konnte mich hinterher des Eindrucks nicht erwehren, dass das Ganze nicht Zufall, sondern Absicht war. Und darin hat mich auch die Information der Bundesdekanekonferenz bestärkt. Sie haben also lediglich den Fachbereichsfragebogen mit der Bundesdekanekonferenz abgestimmt, aber nicht den, der an die Professoren ging. Ich denke, gerade die Vorteile, die wir als Fachhochschulen haben, nämlich z.B. Praxisbezug oder internationale Ausrichtung, die kommen darin überhaupt nicht zur Geltung. Ich frage Sie jetzt: Wo ist Ihr kontinuierlicher Verbesserungsprozess, was versprechen Sie mir, um dieses abzustellen?

Müller-Böling

Schönen Dank für die Frage. Erstens: es war ein Fragebogen für die Fachhochschulen oder es waren spezifische Fragebogen für die Fachhochschulen. Dabei ist ein ganz schwerer Fehler vorgekommen, der sich auf C-4 -Professoren bezog. Es ist also sozusagen ein redaktioneller Fehler gewesen. Ich weiß auch und ich nehme das ernst, dass es darüber hinaus auch inhaltliche Kritik im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung gegeben hat. Wir haben uns zwar

im Vorfeld bemüht, gerade auch die Stärken der Fachhochschulen aufzunehmen, aber es ist trotzdem kritisiert worden, dass uns das nicht in ausreichendem Maße gelungen ist. Wir haben dies sehr wohl bei den Auswertungen beispielsweise berücksichtigt. Im übrigen auch sind nicht nur Kritiken im Vorfeld aus den Fachhochschulen gekommen, sondern es ist ja ein Pilotprojekt gewesen und wir haben auch eine Menge Anregungen aus den Universitäten bekommen im Hinblick darauf, was hier erfragbar ist und was nicht. Wir haben also ungefähr nur ein Drittel der Daten, die wir tatsächlich insgesamt von den verschiedensten Quellen erhoben haben, auch präsentieren können unter dem Gesichtspunkt, dass dies seriös möglich ist und dass Vergleiche überhaupt machbar sind.

Wir haben eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der Bundesdekanekonferenz in diesem Punkt gehabt, auch im nachhinein noch einmal. Wir haben in Dortmund anschließend ein Symposium veranstaltet, wo wir auf alle Bereiche bezogen Verbesserungsvorschläge für die nächste Runde diskutiert haben. Das sind so viele, dass ich sie jetzt hier nicht aufzählen könnte. Ich kann nur sagen, dies war ein Pilotprojekt. Ich glaube, aus den Reaktionen insgesamt sagen zu können, dass das schon ganz gut gelungen ist, aber ich verspreche, dass die nächste Version noch besser sein wird als die erste.

Zöllner

Ich wollte gerne zu dem Beitrag von dem Kollegen aus Ilmenau etwas sagen. Also, das ist der Punkt, wo ich meine, zumindest innerhalb der Hochschule sollten wir dieses ansprechen. Das mag sein, dass Sie persönlich die Erfahrung haben, dass die Unterfinanzierung das Problem ist. Es mag sein, dass Sie persönlich die Erfahrung haben, dass die Hochschulen immer noch überreguliert sind. Es mag sein, dass Sie persönlich glauben, die Probleme sind gelöst, wenn Sie sich die Studierenden aussuchen. Ich muss Ihnen aber aus meiner Sicht sagen, dass das nicht die Probleme der Hochschulen sind. Ich bin der festen Überzeugung, natürlich können die Hochschulen mit mehr Geld besser arbeiten. Ich sage nicht die Zahlen von Rheinland-Pfalz. Die Länder geben in den letzten statistisch erfassten sechs Jahren, glaube ich, in der Größenordnung von fast 30 % im Durchschnitt mehr für die Hochschulen aus bei gleichbleibender Studierendenzahl. Also kann es zumindest in den letzten Jahren nicht so dramatisch schlechter geworden sein. Das ist eine vorsichtige Umschreibung meinerseits. Und dann können wir mal nachrechnen und schauen, wo noch in den Hochschulen Reserven sind. Ich will es ja gar nicht tun, aber,

also ich würde es nicht in diese Ecke schieben, dass es primär ein finanzielles Problem ist.

Bezüglich der Überregulierung darf ich Ihnen sagen: Jedes Mal, wenn ein Präsident zu mir kommt und sagt, es ist ja fürchterlich, dann stelle ich fest, dass er nicht 50 % von den Handlungsmöglichkeiten, die er hat, ausgenutzt hat. Also, das ist auch nicht das Problem. Das mag zwar im Einzelfall zutreffen, es gibt immer einen Paragraphen oder eine Vorschrift, aber wenn ich mir ansehe, wie andere öffentliche Bereiche mit Vorschriften regeln müssen und welche Freiheitsgrade die Hochschulen haben, dann ist dieses um zwei oder drei Qualitätsstufen größer. Also, das ist nicht das Hemmnis.

Zu dem letzten Punkt sage ich Ihnen schlicht und einfach, das kann eine politische Setzung sein, aber ich persönlich bin der festen Überzeugung, dass wir unser Bildungssystem kaputt machen, wenn wir dieses Tor mit der Aufnahme von Studierenden durch die Hochschulen öffnen. Ich habe nichts dagegen, wenn man irgendwo einen Schnitt macht und ähnliches mehr. Aber dann ist es eben nach meinem Grundverständnis so: wir haben das Abitur, dann lassen Sie uns gemeinsam schärfere Richtlinien oder Maßstäbe im Abitur oder wie auch immer einbauen, aber dann kann jeder studieren. Denn wenn ich dieses nicht tue, dann geht die Allgemeinbildung verloren. Die einzige Chance, dass man wirklich, wenn man Physik studiert, sich auch um Französisch, Geschichte und Philosophie kümmert, ist, wenn wir ein möglichst breit gefächertes Standardabitur haben. Das kriegen wir nachher mit einem „Studium integrale“ oder wie auch immer nur bei den Gutwilligen an den Hochschulen noch hin. Wir reden alle immer davon, dass wir mehr Allgemeinbildung und Flexibilität und Überblick über andere Bereiche brauchen, das schaffen wir nur so. Dann ist es Aufgabe der Hochschulen, mit denen fertig zu werden, es gehört zu ihrem Job dazu.

Also nochmal: Es gibt da Probleme und ähnliches, aber der Kernpunkt ist, wenn wir ehrlich sind, dass Motivationsstrukturen und Regulationsmechanismen in Wirklichkeit in Hochschulen fehlen. Ich kenne ganze Bereiche, das Schlimme ist, ich kenne so viele so genau, ich kenne ganze Bereiche, die so gut ausgestattet sind, dass nur die wenigen, die eine unheimlich eigene dynamische Motivation haben, die schaffen was und der Rest, ob die Studierenden kommen oder nicht kommen, es ist ihnen doch egal. Und die DFG-Mittel brauchen sie auch nicht, die Bibliothek ist doch voll, soviel können die überhaupt nicht lesen, seien wir doch mal ehrlich. Und diese gibt es, und zwar nicht fünf Prozent.

Shenton

My name is Gordon Shenton of the European Foundation for Management Development. I am responsible for a project called the European Quality Improvement System, which is quality improvement, quality assessment system for management education across Europe. My question relates to the effect of the quality improvement movement in Germany as you see it. Do you think it is possible to pursue quality improvement, quality assurance within existing structures, within the existing organisation, given the fact that over time university structures are remarkably stable and only change extremely slowly? Do you not think that the dimension of willingness to change and willingness to innovate may turn out to be quite crucial, quite critical in assuring quality improvement over time? And, I wonder, do you think that this quality movement that you are driving will not accelerate reform movement, structural change within the university system, beyond the simple question of looking at the quality of courses, and so on, but in a more fundamental way, the whole dimension of governance, of faculty management and so on? I do not need to go on, I think it probably links up a little bit with what was said just now. It is not intended to be a provocative question, but just to see if you do feel that these two things are linked and how far you think it will go. Thank you.

Müller-Böling

Wer will darauf antworten?

Zöllner

Ich gehe davon aus, dass Sie Deutsch verstehen, wenn Sie der Diskussion bisher gefolgt sind. Sie haben völlig Recht, wir müssen die Strukturen auch an den Hochschulen ändern. Ich habe das nur nicht weiter ausgeführt, weil ich auch keine Patentrezepte habe, aber das muss begleitet sein von einer Änderung der Legitimation und Auswahl der Entscheidungs- und Verantwortungsträger. Das geht nicht mehr so, wie es bisher war. Es muss ein Anreiz da sein, dass ein Fachbereich einen Dekan wählt, der sowohl Akzeptanz als auch Durchsetzungsvermögen hat, und nicht den Anreiz geben, dass immer der Jüngstberufene, der mit Sicherheit überhaupt nicht weiß, wie das Spiel hier in dieser Hochschule läuft, automatisch Dekan wird, was alles Lebenserfahrung ist. Und es wundert mich dann immer, dass von akademischer Verantwortung geredet wird, wenn man das so hernimmt.

Timm

Also, dem kann ich zustimmen. Ich glaube wirklich, dass wir uns gewaltig verändern müssen und wir werden uns auch verändern. Wir unterscheiden uns vielleicht in der Frage, wie schnell dies geschehen muss. Das ist eine schwierige Frage, die nur von Universität zu Universität beantwortet werden kann. Ich habe mich selber gewundert, dass sich in dem Prozess, den ich nun seit ein paar Jahren begleite, doch relativ viel bewegt, wenn man zu motivieren vermag. Sicher fällt die Motivation leichter, wenn es –ich sage jetzt mal –den Leuten dreckig geht, als in einer stabilen Situation, in der alles wunderbar ist. Selbst wenn wir unterfinanziert sind, würde ich das nicht so dramatisch empfinden. Ich glaube, es wäre auch gut, wenn wir in einigen Bereichen erkennen, dass wir so nicht weitermachen können. Dann baut sich die Motivation auch auf, wirklich die Ärmel hochzukrempeln. Es kann auch Resignation eintreten, das ist mir auch klar, aber ich sehe da eine Chance.

Lassen Sie mich auch etwas quantitativ dazu sagen. Die Universität in Bremen gehört sicher, wenn man das auf den ersten Blick sieht, zu den schlechtest ausgestatteten Universitäten in der Bundesrepublik. Mit 16 Jahren Erfahrung in diesem Amt habe ich das Potential möglicher Einsparungen einmal genauer analysiert. Um wieviel effizienter könnte diese Universität arbeiten und was würden wir dann einsparen? Ich kann das nicht alles umsetzen, es liegt zum Teil am Beamtenrecht und vielen anderen Dingen, aber ich habe ausgerechnet und das auch öffentlich erklärt, dass wir mit Sicherheit zehn Prozent unserer Kosten einsparen können, und zwar im Sinne einer Effizienzverbesserung. Wir brauchen jetzt nicht davon zu reden, dass wir zehn Prozent weniger Geld benötigen, wir wollen ja auch mehr erreichen. Aber wenn ich mir die Ziele ansehe, die wir gemeinsam vertreten, dann glaube ich, dass wir gegenüber dem, was man bisher sich vorgestellt hat, mit zehn Prozent weniger auskommen. Ich möchte die Universität sehen, bei der das nicht geht, denn ich glaube, in Wirklichkeit haben die meisten noch ein bisschen mehr Luft. Aber zehn Prozent, das muss man, glaube ich, wirklich akzeptieren. Und zehn Prozent über die Bundesrepublik gezogen, sind sechs Milliarden Mark. Das ist eine Menge Geld, damit kann man einige Universitäten finanzieren.

Das muss man sich vor Augen führen, deshalb sollten wir sehr vorsichtig sein mit dem Argument, wir seien einfach nur unterfinanziert. Es gibt noch eine Erfahrung, die ich in Bremen aus vielen Jahren gelernt habe, die ich hier weitergeben möchte. Ich habe gelernt: wer jammert, der bekommt grundsätzlich

nichts, im Gegenteil, das Wenige, das er hat, wird ihm auch noch genommen. Wer aber selbstbewusst auftritt und sagt, wir haben eine Perspektive und wir können dieser Gesellschaft auch etwas bieten, gebt uns noch ein bisschen Geld dazu, dann kriegt ihr das Doppelte von dem bisherigen; wer so auftritt, dem wird auch gegeben. Auf die Weise habe ich die Universität Bremen in den letzten Jahren sehr gut entwickelt. Wir haben eine sehr große Steigerung der Mittelzuweisungen, viel besser als die allgemeine. Aber immer, indem wir aufgetreten sind und gesagt haben, wir können dies und dies machen, und wir haben es auch getan. Wir sind vertragstreu geblieben. Wir haben Politiker überzeugen können, dass das eine wichtige Aufgabe ist und dass man da mehr machen kann.

Ich bin überzeugt, wenn ich aufgetreten wäre und gesagt hätte, es geht uns schlecht, wir haben soundsoviel Verlust, wir können die Qualität nicht mehr halten usw., dann hätte man uns jedes Jahr zehn Prozent abgezogen.

Müller-Böling

Ja, aber es ist ja offensichtlich nicht nur Taktik, sondern eine Überzeugung dahinter gewesen und das überzeugt dann am meisten. Zwei Wortmeldungen noch.

Sprecher

(Tonstörung) ... und Fachhochschule in Berlin. Ich habe eine Frage an Herrn Zöllner. Herr Zöllner, wenn ich Sie richtig verstanden habe, weisen Sie 35 % der Mittel aufgrund der Drittmittelquote der Hochschulen zu in Ihrem Land. Daraus könnte ja ein strukturelles Problem für die Hochschulen entstehen. Teilen Sie meine Auffassung, und gibt es hier eine Form der Kompensation, möglicherweise über Entwicklungspläne, über differenzierte Zuweisung? Ist das Problem bewusst und gibt es hier eine Möglichkeit, die Voraussetzungen für die Fachhochschulen mindestens denen der Universitäten gleichzustellen?

Zöllner

Aus meiner Sicht gibt es da überhaupt keine Probleme. Da müssen Sie mit den Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz sprechen. Es gibt nur das Phäno

men, seitdem wir dieses für alle Hochschulen im Grundsatz identische System übrigen, die praktizierte andersartige aber gleichwertige Debatte gestellt haben, sind die Mittelzuwächse bei den Fachhochschulen spürbar höher als bei den Universitäten. Die sind nicht schlechter gefahren, sondern deren Zuwächse sind spürbar größer als der Universitäten, Und ich habe überhaupt keine Probleme. Die Fachhochschulen sind ja nicht gehindert, Drittmittel einzuwerben, die kriegen nämlich Drittmittel nicht für Grundlagenforschung, das sollen die in Rheinland-Pfalz auch nicht machen. Die sollen angewandte Forschung machen. Und angewandte Forschung hat einen Anwender. Ein Anwender hat einen Nutzen. Wenn jemand einen Nutzen hat, zahlt der dafür. Das ist die Philosophie bei uns und im Prinzip funktioniert das. Aber dieses subjektive Empfinden mag etwas anders sein, aber die objektiven Zahlen sind so, ihre Steigerungsraten sind größer als bei den Universitäten, also kann es nicht so schlecht sein, und sie partizipieren in dem Bereich an Drittmitteln, der für sie relevant ist. Dies will ich fördern. Das bedeutet, wenn sie ein Drittmittelprojekt mit mittelständischem Betrieb machen, bekommen sie automatisch- und das sollen die sich ja theoretisch sogar zu 100 % von dem Unternehmen bezahlen lassen .automatisch ungefähr 20 % von mir dazu. Das ist für die Fachhochschulen ein gutes Geschäft.

Sprecher

Jetzt geht gerade der Herr Minister Zöllner und das ist schade, denn da erledigt sich meine Frage eigentlich von selbst.

Ich begrüße sehr, dass Sie uns mehr Verantwortung geben wollen. Ich glaube auch im Namen meiner Kollegen im Fachbereich zu sprechen, wir wollen die gerne übernehmen. Ein Punkt stört mich ein wenig. Wir machen gerade eine neue Generation von Prüfungsordnungen und da werden wir vom Ministerium angehalten, eine Matrix anzulegen, auf der praktisch über Jahre festgelegt wird, welcher Kollege in welchem Fach, in welchem Semester eine Klausur, eine Übung oder ein Seminar machen kann. Da müssen wir uns festlegen. Das zu ändern, ist sehr schwer. Da geht viel Flexibilität verloren. Das stört mich. Diese Dinge, meine ich, sollte man auch ein bisschen flexibler handhaben. Danke.

(Antwort unverständlich, Tonstörung)

Müller-Böling

Das gehört jetzt in die Rubrik Sprechstunde beim Minister. Wir danken Ihnen sehr herzlich, Herr Minister Zöllner, dass Sie bei uns waren. Wir haben natürlich Verständnis für Ihren engen Zeitplan. Meine Damen und Herren, wir stehen aber nicht weniger unter Druck und deswegen werde ich jetzt zumindest versuchen, zwei abschließende Worte zu sagen. Es ist von der Motivation die Rede gewesen. Herr Timm hat das noch einmal sehr deutlich gemacht. Es geht um die Motivation, sich um Qualität zu kümmern. Ich kann, wenn ich den richtigen Überblick über diese Republik habe, sehr wohl Unterschiede in der Motivation an einzelnen Hochschulen feststellen. Ich sehe sehr wohl, dass sich etliche Hochschulen und Fachbereiche auf den Weg gemacht haben, sich mit der Qualität auseinanderzusetzen und die zum Maß der Dinge zu machen. Ich glaube, dass dies ebenfalls ein Element des Wettbewerbs werden wird, in dem wir alle stehen. Die einen werden dann unter Umständen die Konsequenzen dieses Wettbewerbs zu spüren bekommen, evtl. in geringeren Mittelzuweisungen oder dann vielleicht zukünftig in weniger Studierenden oder im Extremfall sogar, dass sie nach zwei, drei, vier oder fünf Jahren keine Akkreditierung mehr für ihre Studiengänge bekommen. Dies könnte durchaus möglich sein. Ich bin aber außerordentlich optimistisch, weil ich sehe, dass aus den Hochschulen augenblicklich außerordentlich viel Engagement in dieser Sache kommt und ich meine, das hat sich auch auf dieser Veranstaltung sehr deutlich gezeigt.

Ich habe anfangs versucht, Ihnen einige Definitionen von Qualität nahezubringen. Diejenige, die mir aber immer noch am besten gefällt, ist: Qualität der Hochschule ist mit der Liebe vergleichbar. Nicht fassbar, aber doch vorhanden, erlebbar, aber nicht quantifizierbar, stets flüchtig, so dass man sich immer erneut und dauerhaft um sie bemühen muss. Tun Sie es! Danke schön.

Zink

Meine Damen und Herren, lassen sie mich abschließend als Leiter des Instituts für Technologie und Arbeit, das diese Veranstaltung mit organisiert hat, allen danken, die daran mitgewirkt haben: den Referenten, den Moderatoren, den Diskussionsteilnehmern, auch wenn sie teilweise schon gegangen sind. Danke Ihnen, dass Sie da waren, danke aber auch den beteiligten Institutionen, der Hochschulrektorenkonferenz für finanzielle Unterstützung, der Universität Kaiserslautern, vertreten durch das Controlling und Herrn Sendedor

fer, dem Mitarbeiter meines Instituts, Herrn Voss, der die große Vorbereitungsarbeit getragen hat, und all den Damen und Herren, die im Hintergrund zuständig waren für Kaffee und Suppe. Ich möchte auch den Menschen grüßen, der diese Konferenz sozusagen als „Abschiedsgeschenk“ in seiner Funktion als Präsident der Universität Kaiserslautern initiiert hat, den Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz Klaus Landfried, der, wie ich gehört habe, erkrankt ist.

Ich wünsche Ihnen eine gute Heimreise und eine positive Umsetzung dessen, was Sie gehört haben. Vielen Dank.

Anhang

Beiträge aus den Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 1: „Evaluation der Lehre und Kontraktmanagement

Peter Schulte: Evaluation der Lehre und Kontraktmanagement (Statement)

1. Evaluation der Lehre: Warum?

Vor einigen Jahren wurde die Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz vom Ministerpräsidenten des gastgebenden Landes mit den Worten eröffnet: „Ich weiß genau, was Hochschulen wünschen: Autonomie und Geld.“

In der Tat gilt den Hochschulen die Autonomie als besonders wichtig. Begründet wird dies damit, dass nur dann, wenn Hochschulen ihre Angelegenheiten in Lehre und Forschung selbständig und unbeeinflusst von außen wahrnehmen, die Qualität von Lehre und Forschung gewährleistet ist. Autonomie muss dabei aber mehr heißen als Selbstverwaltung. Autonomie muss bedeuten, gegenüber der Gesellschaft die Verantwortung für die Qualität der Lehre zu übernehmen. Um der Verantwortung, die aus dieser Autonomie erwächst, gerecht zu werden, muss es für Hochschulen eine Selbstverständlichkeit sein, Maßnahmen zur Sicherung und gegebenenfalls zur Verbesserung der Qualität der Lehre zu ergreifen. Autonomie und Verantwortung gehören untrennbar zusammen. Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung als Konsequenz der verantworteten Autonomie verlangen eine regelmäßige Qualitätsbewertung der Lehre. Wer Autonomie will, muss folglich auch eine regelmäßige Evaluation der Lehre und das Ziehen von Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation wollen.

2. Evaluation der Lehre: Wer ist konkret verantwortlich?

Die Qualität der Lehre wird verantwortet:

1. Von den einzelnen Lehrenden: Ihr Verantwortungsbereich bezieht sich auf den Aufbau bzw. die Durchführung der Lehrveranstaltungen einschließlich der Beratungszeiten, die sie ihren Studierenden widmen.

2. Von dem für einen Studiengang verantwortlichen Fachbereich: Dieser ist für die Lehre im Ganzen zuständig, das heißt für die Studienziele, Studienordnung und Prüfungsordnung sowie die Organisation von Studium und Prüfungen unter Wahrung der akademischen Freiheiten.
3. Von der Hochschulleitung und dem Senat durch Maßnahmen zur Profilbildung der Hochschule.
4. Von der Hochschulleitung und der Verwaltung durch Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen für die Lehre sowie durch interne Verteilung der Ressourcen .
5. Vom Land und vom Bund durch Bereitstellung von Ressourcen.

Besondere Adressaten für Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Evaluierung der Lehre sind in erster Linie die Fachbereiche sowie die Professorinnen und Professoren.

3. Evaluation der Lehre: Wie?

Evaluation soll Transparenz bewirken. Evaluation soll **zu** einer Bewertung der Lehre und ihrer Ergebnisse führen. Evaluation soll Informationen zu den an Zielen gemessenen Stärken und Schwächen der Ausbildung als Voraussetzung für Maßnahmen und Entscheidungen zur Qualitätssicherung geben. Evaluation der Lehre durchzuführen verlangt demnach

- das Definieren und das Setzen von Zielen und gewollter Qualität („Wo wollen wir hin?“),
- Informationen über die erzielte Qualität, über Stärken und Schwächen, über die Zielerreichung („Wo stehen wir?“),
- Maßnahmen zur Beseitigung von Defiziten und Schwächen und zum Ausbau von Stärken („Was müssen wir tun?“)

In diesem Sinne bedeutet Evaluation der Lehre die Durchführung eines Qualitätscontrolling im Rahmen eines Qualitätsmanagements zur Gestaltung von Lehre und Studium. Dabei dürfen die Ziele, die im Rahmen des Qualitätsmanagements angestrebt werden, bei Evaluationsmaßnahmen nicht ausgeklammert bleiben. Sie müssen vielmehr selbst Gegenstand der Evaluation

der Lehre sein.

Damit die aus einem Evaluationsverfahren gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen Grundlage zur Steuerung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehre und für die Profilbildung der Fachbereiche und der Hochschule sein können, erfordert die Evaluation der Lehre sowohl eine interne Rechenschaftslegung als auch eine externe Begutachtung. Die interne Rechenschaftslegung soll durch Stärken- und Schwächenanalyse Handlungspotential aufzeigen. Die externe Begutachtung bzw. Beurteilung soll durch Bewertung von außen und Orientierung an allgemein anerkannten Standards interne „Betriebsblindheit“ verhindern.

Damit die Evaluation als Qualitätscontrolling umsetzbare Ergebnisse bringen kann, sind die Aussagen der Evaluationsverfahren durch geeignete Daten abzusichern, und zwar durch quantitative Daten, aber auch durch qualitative Daten bzw. durch bewertende Aussagen insbesondere der Studierenden und Absolventen. Die Daten müssen eine Überprüfung gesetzter Ziele und definierter Qualitätsstandards erlauben.

4. Evaluation der Lehre: Das Beispiel der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen

Als Basis für die Evaluation der Lehre in den Fachbereichen der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen sind in Konkretisierung der oben allgemein beschriebenen Aspekte und Verfahrensabläufe die folgenden Empfehlungen formuliert:

Als Ausgangspunkt und Voraussetzung für die Lehre und deren Evaluation sollen die Fachbereiche auf der Grundlage ausführlicher Zieldiskussionen ihre Ziele konkretisieren und festlegen. Ziele der Lehre können auf Inhalte und Konzept der Lehre bezogen sein. Hierbei geht es um Konkretisierungen bezüglich der Ziele

- Vermittlung von Fachkompetenz,
- Vermittlung von Methodenkompetenz,
- Vermittlung von Individualkompetenz,
- Vermittlung von Sozialkompetenz.

Ziele können jedoch quantitativ auch an Zahlen von Studierenden und Absolventen bzw. an deren Studienerfolg orientiert sein. Beispielsweise können

- die Reduzierung der mittleren Studiendauer,
- die Erhöhung des Anteils von Studierenden, die ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen,
- die Verringerung der drop-out-Quoten
- oder die Erhöhung des Anteils ausländischer Studierender als Ziele formuliert werden.

Auf der Grundlage der von dem jeweiligen Fachbereich konkret formulierten Ziele soll alle zwei Jahre eine interne Evaluation mit anschließender Erstellung eines Lehrberichts erfolgen. Gegenstand dieser internen Evaluation ist im wesentlichen die regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung, die Feststellung von Stärken und Schwächen und die Überprüfung, ob und welche Maßnahmen zur Sicherung bzw. Verbesserung der Qualität der Lehre ergriffen werden müssen. Einzubeziehen in diese interne Evaluation sind auch Strukturen und Abläufe von Prüfungen sowie die Praxiskontakte.

Diese interne Evaluation soll zur Vermeidung von „Betriebsblindheit“ alle vier Jahre unter Einbeziehung eines externen Moderators durchgeführt werden. Der Moderator bzw. die Moderatorin soll die Diskussion leiten und insbesondere unterschiedliche Sichtweisen koordinieren. Nicht dagegen soll der Moderator/die Moderatorin die Lehre und deren Ergebnisse bewerten. Gegenstand einer internen Evaluation, die von einem Moderator bzw. einer Moderatorin geleitet wird, soll auch eine intensive Zieldiskussion sein. Mindestens alle vier Jahre sollten sich die Fachbereich bei dieser Diskussion Klarheit darüber verschaffen, was sie mit ihrer Lehre erreichen wollen bzw. welches Profil und welche Qualifikation die Absolventinnen und Absolventen erlangen sollen. Die Zieldiskussion soll dabei an der Entwicklung des Studiengangs und der jeweiligen Fächer, aber auch an den Zielen der Hochschule an den Zielen und Wünschen der Gesellschaft sowie an den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt und deren Veränderungen orientiert werden. In diesem Zusammenhang wird den Fachhochschulen empfohlen, auch Vertreter aus der Praxis in derartige interne Evaluationsverfahren einzubeziehen.

Bei besonderen Anlässen, etwa bei Veränderungen oder Umstrukturierungen, in jedem Fall aber im Abstand von sechs Jahren soll in jedem Fachbereich

eine externe Evaluation durchgeführt werden. Hierbei geht es um die Bewertung und die Begutachtung der Lehre von außen, um eine Zieldiskussion und um eine Stärken- und Schwächenanalyse im Diskurs zwischen Fachbereich und anerkannten Wissenschaftlern und Praktikanten von außen. Die in der internen Evaluation gewonnenen Erkenntnisse sollen vertieft und weiterentwickelt werden. Die externen Gutachter sollen vor allem die folgenden Themen näher betrachten:

- Fachliche Standards des Studiums,
- Profil des Studiengangs und zukünftige Entwicklung, insbesondere Aktualität und Relevanz,
- Lehr- und Lernziele des Fachbereichs,
- Praxisbezug der Ausbildung,
- Studierbarkeit im Grund- und Hauptstudium,
- Struktur und Organisation von Prüfungen,
- Organisationsstrukturen im Fachbereich,
- Ausbildungserfolg,
- Absolventen-/Absolventinnenverbleib
- interne Verfahren der Qualitätssicherung.

Grundlage der Evaluationsverfahren sollen quantitative Daten und qualitative Daten sein. Die quantitativen Daten können aus der Hochschulstatistik bzw. aus der Prüfungsstatistik gewonnen werden. Hier geht es beispielsweise um Bewerberzahlen, Anzahl von Studienanfängern, Betreuungsrelationen, Anzahl ausländischer Studierender oder auch Anzahl deutscher Studierender, die ins Ausland gehen. Hinzu kommen aus der Prüfungsstatistik Daten zum Studienerfolg und zur Studiendauer.

Qualitative Daten stellen im wesentlichen Beurteilungen und (subjektive) Bewertungen relevanter Zielgruppen, insbesondere Beurteilungen von Studierenden und Absolventen dar. Konkret wird vorgeschlagen, für die interne und

externe Evaluation Studienanfänger/Studienanfängerinnen, Studierende in höheren Semestern, Absolventinnen und Absolventen unmittelbar nach dem Studium, aber auch nach zwei bis drei Jahren Berufserfahrung zu befragen. Gegenstand und Inhalt der Befragungen sind zu orientieren an den Zielen der Lehre, insbesondere an Zielen zu Inhalt und Konzept der einzelnen Studiengänge. Einbezogen werden sollen in die Befragungen aber auch Beurteilungen zur Ausstattung, zur Didaktik der Lehrenden und zur Identifikation der Studierenden mit dem Fachbereich bzw. mit der Hochschulen.

5. Evaluation der Lehre: Und dann?

Evaluation der Lehre als Qualitätscontrolling im Rahmen eines Qualitätsmanagements der Lehre verlangt Konsequenzen. Ergebnisse der Evaluation müssen zu Maßnahmen der Qualitätssicherung führen. Daher müssen die Umsetzungsempfehlungen als Konsequenz der Evaluation der Lehre auch die für die Umsetzung Verantwortlichen konkret benennen. Verantwortliche in diesem Sinne können der Dekan bzw. die Dekanin, einzelne Professoren und Professorinnen, aber auch die Hochschulleitung sein. Es reicht in diesem Zusammenhang nicht aus, die Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation Gremien zu überlassen, Gremien, für deren Entscheidungen niemand individuell verantwortlich ist.

Als weitere Konsequenz muss es zu einer Verbindung der Evaluationsprozesse mit Entscheidungen über den Einsatz finanzieller Mittel kommen. Insbesondere sollte die Bereitstellung von Mitteln zur Realisierung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung von der Durchführung einer Evaluation abhängig gemacht werden.

Zukünftig wird auch im Hochschulbereich vermehrt von dem Instrument der Zielvereinbarung Gebrauch gemacht werden. Dies gilt sowohl im Verhältnis der Landesregierung zu den Hochschulen wie auch innerhalb der Hochschulen zwischen der Hochschulleitung und den einzelnen Fachbereichen. Gegenstand derartiger Zielvereinbarungen innerhalb der Hochschulen sollten auch die Zielsetzungen für die Lehre in den einzelnen Fachbereichen und die daran orientierten Evaluationsverfahren einschließlich daraus abzuleitender Maßnahmen der Qualitätssicherung sein.

Werden die Durchführung der Evaluation und daraus abgeleitete Maßnahmen zur Qualitätssicherung Teil der Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung

und Fachbereich, dann sollten Evaluation und Maßnahmen zur Qualitätssicherung auch bei einer leistungsbezogenen Mittelverteilung innerhalb der Hochschulen angemessene Berücksichtigung finden. Da Autonomie und Verantwortung untrennbar zusammen gehören, ist die Berücksichtigung der Evaluation und das Umsetzen der Ergebnisse bei der leistungsbezogenen Mittelverteilung auch konsequent; denn Evaluation als Selbstzweck ist wertlos und wirkungslos. Wer jedoch sein Handeln autonom steuern will, muss auch bereit sein, die Konsequenzen seines Handelns zu verantworten, im positiven wie im negativen Sinne. Insofern soll die Evaluation der Lehre die Verantwortung in den Hochschulen stärken.

Arbeitsgruppe 2: „Total Quality Management“

Klaus J. Zink, Wolfgang Voß: Total Quality Management . Umsetzung im Hochschulbereich

1. Ausgangssituation

Als technisch-naturwissenschaftliche Universität liegt der fachliche Schwerpunkt der Universität Kaiserslautern auf Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Die Hochschule wurde 1970 als Teil der Doppeluniversität Trier-Kaiserslautern gegründet; im ersten Jahr waren 1 81 Studenten immatrikuliert. Seit 1975 ist sie unabhängig, die Zahl der Studenten stieg auf 8.500 (Universität Kaiserslautern, 1996). Die Universität Kaiserslautern besteht aus neun Fachbereichen, darunter Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Dessen Angebot umfasst betriebs- und rechtswissenschaftliche Fächer für etwa 1.000 Studenten des Wirtschaftsingenieurwesens sowie sozialwissenschaftliche Fächer für weitere 200 Studenten, die in Lehramtsstudiengängen für weiterbildende Schulen eingeschrieben sind.

Obwohl die Universität Kaiserslautern eine der jüngeren Hochschulen in Deutschland ist, hat sie inzwischen einen guten Ruf in Forschung und Lehre erworben. Der Deutsche Wissenschaftsrat hat sie sogar als eine der erfolgreichsten Neugründungen bezeichnet. Durch ihre moderne Ausstattung und die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln kann sie ihren Studenten günstige Studienbedingungen bieten. Nichtsdestoweniger steht auch die Universität Kaiserslautern in Zukunft großen Herausforderungen gegenüber.

Sie verzeichnete einen starken Rückgang der Studentenzahlen, deren Tiefpunkt inzwischen allerdings überschritten zu sein scheint. Diese Entwicklung ist auf die zwischenzeitlich ungünstigen Berufsperspektiven von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern zurückzuführen und hat insbesondere naturwissenschaftlich-technisch orientierte Hochschulen getroffen. Die Universität Kaiserslautern hat in den letzten Jahren etwa 15 % ihrer Studenten verloren. Dieser Abwärtstrend konnte erst vor kurzem durchbrochen werden. Dennoch wächst der Wettbewerb zwischen den Hochschulen in Deutschland. Hinzu kommt, dass große Unternehmen und Konzerne, die einen hohen Teil der Absolventen einstellen, ihre Akquisitionsstrategien mittlerweile zunehmend international ausrichten. Damit treten deutsche Universitäten in Wettbewerb mit Hochschulen insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum. Sie werden hier nur bestehen können, wenn sie die Qualität ihrer Studiengänge

beibehalten und steigern können. Vorlesungen und Seminare müssen nicht nur fachlich, sondern auch im Hinblick auf die Vermittlung der Lehrinhalte aktuelle Erkenntnisse aufgreifen. Darüber hinaus betreffen Qualitätsanforderungen natürlich auch administrative Abläufe.

Zudem reduzieren derzeit sowohl die Öffentliche Hand als auch Unternehmen ihre Forschungsetats. Auch diese Entwicklung führt zu einem intensiveren Wettbewerb zwischen den Hochschulen und einzelnen Lehrstühlen oder Instituten um Forschungsprojekte und Fördermaßnahmen der Europäischen Union, des BMBF oder der Länderministerien.

Diese Trends bedrohen den traditionellen „Elfenbeinturm“, in dem manche deutsche Hochschulen noch zu leben scheinen. Durch eine zunehmend leistungsbezogene Förderung werden zukünftig nur noch solche Fachbereiche Bestand haben, die hervorragende Leistungen sowohl in der Forschung als auch in der Lehre erbringen. Dies umfasst nicht nur Forschungs- und Lehrinhalte, sondern auch interne Strukturen und Abläufe, um eine erfolgreiche Projektakquisition, effizientes Projektmanagement und eine reibungslose Abwicklung von Prüfungen und Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Dabei spielt Qualitätsmanagement im Sinne eines systematischen und präventiven Vorgehens eine wichtige Rolle. (Zink/Bäuerle, 1997)

2. Business Excellence als Ziel

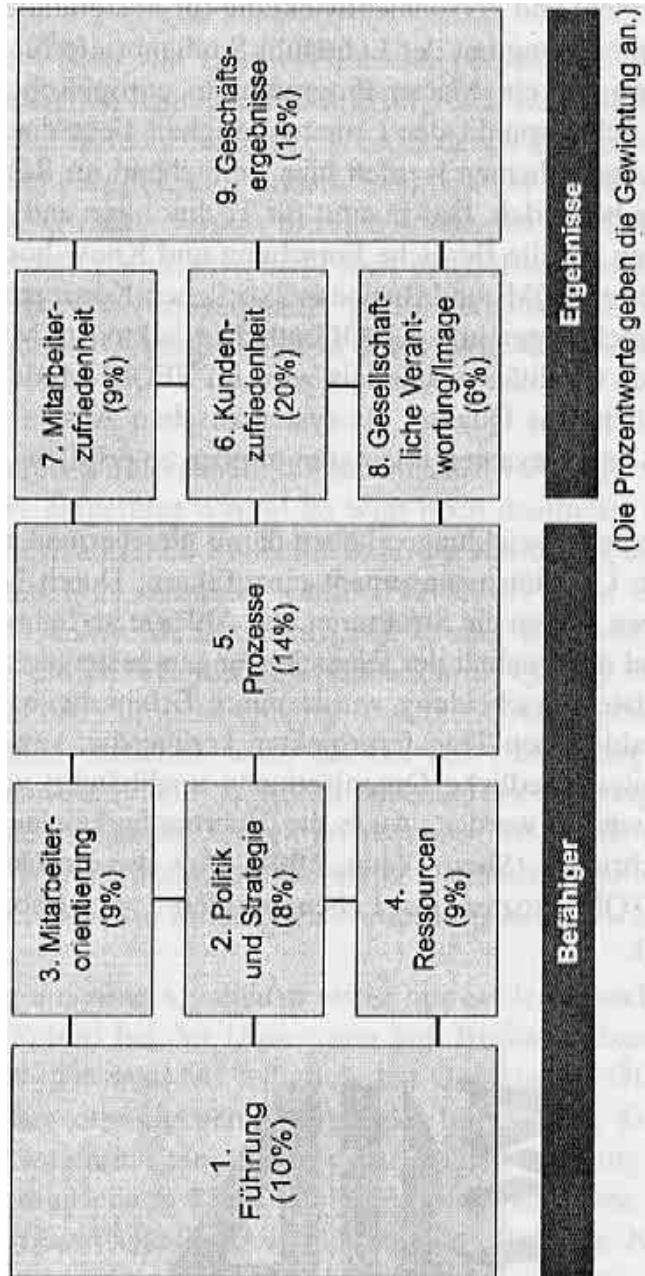
Der Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft an der Universität Kaiserslautern erkannte in den veränderten äußeren Rahmenbedingungen den Zwang zur Veränderung. Die eigene Entwicklung der Organisation gab weitere Anstöße: Obwohl der Lehrstuhl kontinuierlich gewachsen war, hatte die Organisationsstruktur sich nicht in gleichem Maße gewandelt. Sie war in vielerlei Hinsicht nach wie vor auf die ursprüngliche Lehrstuhlgröße zugeschnitten. Als erster Schritt wurde daher das Institut für Technologie und Arbeit gegründet (vgl.). Beide Einheiten sind rechtlich selbständig und arbeiten in unterschiedlichen Forschungsfeldern. Nichtsdestoweniger sind sie personell eng verbunden und arbeiten sowohl im Hinblick auf Forschung und Lehre als auch auf administrative Strukturen eng zusammen.

Die Forschungstätigkeit am Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft konzentriert sich auf arbeitswissenschaftliche Fragestellungen sowie auf Organisations- und Personalentwicklungskonzepte. Die Leistungen umfassen Vorlesungen und Seminare für ordentliche Studenten.

Abbildung 1

Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft Prof. Dr. Klaus J. Zink	
Forschungsschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Organisations- und Personalentwicklung - Mitarbeiterpartizipation - Neue Ansätze der Gruppenarbeit - Innovative Arbeitszeitsysteme 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitswissenschaftlich relevante Aspekte bei der Entwicklung und Einführung neuer Technologien - Umsetzung arbeitswissenschaftlicher Inhalte - <i>Masters Programme in TQM</i> - <i>EFQM-Assessorenausbildung</i>
Institut für Technologie und Arbeit e.V. an der Universität Kaiserslautern	
Bereich Industrie und Dienstleistung	Bereich Gesundheit und Soziales
Forschungsschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Umfassendes Qualitätsmanagement (TQM) - Business Process Controlling/Prozessmanagement - Lernende Organisationen (LEO) - Excellence Centers (Regionalförderung) - Qualitätsmanagement und Prozessmanagement in spezifischen Bereichen (z. B. öffentliche Verwaltung) - Company Assessments - Innovative Entwicklungs- und Produktionsstrategien - Kundenorientierung im DL-Bereich - Qualifizierungskonzepte 	Forschungsschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung von umfassenden Qualitätsmanagementkonzepten in Krankenhäusern, Einrichtungen der Behinderten- u. Altenhilfe - Aufbau von QM-Systemen für spezifische Zielsetzungen - Prozessmanagement, z.B. im Krankenhaus - Präventiver Arbeitsschutz - Organisationsentwicklungsmaßnahmen - Evaluation gesundheitsfördernder Maßnahmen in Organisationen - Evaluation von Programmen zur beruflichen Rehabilitation - Soziale Technologiefolgenabschätzung - Behindertengerechte Arbeitsgestaltung

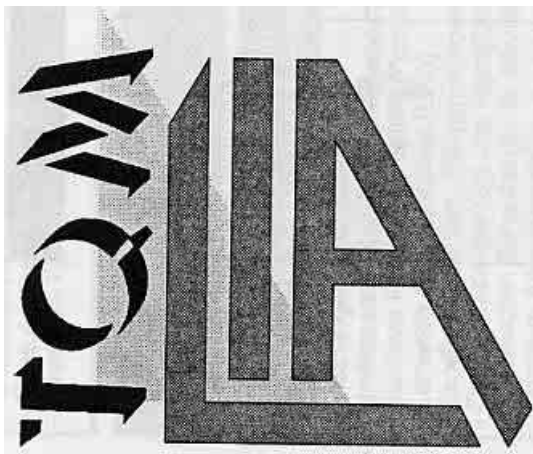
Abbildung 2



Außerdem werden zusätzliche Studiengänge zu den Themen Umfassendes Qualitätsmanagement und Personalentwicklung für Postgraduierte angeboten. In diesem Zusammenhang hat der Lehrstuhl Studienbriefe für ein Fernstudium und Seminare für ein Master-Programm in europäischer Kooperation entwickelt. Der Schwerpunkt der Lehrstuhl­tätigkeit liegt damit im Bereich der Lehre; Forschungsthemen werden hier weitgehend im Rahmen von Promotionsvorhaben behandelt. Das Institut für Technologie und Arbeit konzentriert sich dagegen auf die Bereiche Forschung und Know-how-Transfer. Inhaltlich stehen dabei TQM- und Business Excellence-Konzepte für Unternehmen, soziale Einrichtungen und den Öffentlichen Sektor im Mittelpunkt. Das zugrunde liegende Qualitätsverständnis wird im EFQM-Modell für Business Excellence deutlich, das Qualität als systematischen Ansatz betrachtet, um die Erwartungen der relevanten Interessengruppen zu erfüllen (vgl. Abb. 2).

Externe und interne Entwicklungen haben damit gleichermaßen die Entscheidung beeinflusst, Qualitätsmanagement einzuführen. Durch Umsetzung von TQM-Grundsätzen sollten die Strukturen und Abläufe an Lehrstuhl und Institut verbessert und die Qualität der Dienstleistungen gesteigert werden. (Zink/Bäuerle, 1997) Die Entscheidung wurde durch Erfahrungen aus der Praxis unterstützt: In zahlreichen Transferprojekten konnte die Anwendbarkeit des Konzepts auf unterschiedliche Organisationen unabhängig von Größe oder Branche nachgewiesen werden. Auch die Übertragbarkeit auf Hochschulen war bereits beschrieben (Sherr/Teeter, 1991). Aus diesem Grund wurde ein eigenständiger TQM-Prozess ins Leben gerufen (vgl. Abb. 3, Logo des TQM-Prozesses).

Abbildung 3



3. TQM und Business Excellence

TQM oder die Vision von Business Excellence basieren auf der Prämisse, dass eine Organisation dann langfristig erfolgreich sein wird, wenn es ihr gelingt, Wünsche und Bedürfnisse der verschiedenen Interessengruppen abzuwägen und einen Ausgleich zu finden. Langfristiger Erfolg setzt Kundenzufriedenheit und -loyalität voraus, die sich wiederum auf hohe Mitarbeiterzufriedenheit stützen. Damit verschiebt sich der Schwerpunkt von der reinen Produkt- oder Dienstleistungsqualität auf Unternehmens- oder allgemeiner Organisationsqualität – ausgedrückt in der Vision von Business Excellence. (Zink, 1998)

Dieses Verständnis wird erstmalig im japanischen Deming Prize thematisiert, der bereits 1951 eingeführt wurde! Es wird noch deutlicher im Kriterienmodell des US-amerikanischen Malcolm Baldrige National Quality Award, der 1987 zum ersten Mal verliehen wurde (NIST, 1997). In Europa wird das Konzept Total Quality Management (TQM) oder Business Excellence seit 1992 durch die EFQM –European Foundation for Quality Management vertreten. Diese hat den European Quality Award (EQA) eingeführt, der jährlich an Organisationen verliehen wird, die bei der Umsetzung entsprechender Konzepte führend sind. Sein deutsches Pendant, der „Ludwig-Erhard-Preis –Auszeichnung für Spitzenleistungen im Wettbewerb“ wurde 1997 zum ersten Mal vergeben. Wie die Mehrzahl nationaler Qualitätspreise in Europa basiert auch er inhaltlich auf dem Modell des European Quality Award (EQA).

Die Bewerbung um einen Qualitätspreis ist nur der letzte und sicherlich nicht der wichtigste Schritt bei der Umsetzung von Business Excellence-Konzepten. (Zink, 1998) Sie markiert lediglich den Gang in die Öffentlichkeit, das offene Bekenntnis zum eigenen Engagement für Qualität. Der gesamte Prozess sollte sich intern auf eine regelmäßige Selbstbewertung stützen, bei der die Organisation an einem Modell für Business Excellence gemessen wird, wie es für European Quality Award, Malcolm Baldrige National Quality Award oder Ludwig-Erhard-Preis vorliegt. Selbstbewertung ist damit ein Instrument zur Überwachung und Steuerung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Inhaltlich deckt das Modell des EQA dabei alle Facetten der Geschäftstätigkeit ab:

- „Führung“ beschreibt Rolle und Aufgaben der Führungskräfte. Die Einführung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses und die Umsetzung von Business Excellence erfordern hohes Engagement und die sichtbare

Vorbildfunktion des Managements. Dies beinhaltet die Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungen und nachhaltige Unterstützung für entsprechende Maßnahmen.

- „Politik & Strategie“ bezieht sich auf Ziele, Werte und Strategien einer Organisation sowie ihre Umsetzung im Tagesgeschäft. Politik und Strategie müssen sich auf umfassende und zuverlässige Informationen stützen und in konkrete Ziele für Bereiche und Abteilungen, Einzelpersonen und Teams übersetzt werden. Ein systematischer Policy Deployment- oder Zielentfaltungsprozess stellt sicher, dass alle Mitarbeiter ihren Beitrag zur Zielerreichung der Gesamtorganisation leisten können.
- Ein wichtiges Element im TQM-Konzept besteht in der Einbeziehung der Mitarbeiter. Daher beschreibt das dritte Modellelement „Mitarbeiterorientierung“ das Vorgehen der Organisation, um die Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der Geschäftstätigkeit zu nutzen. Dabei spielen Empowerment und Kommunikation eine ebenso wichtige Rolle wie Aus- und Weiterbildung.
- „Ressourcen“ erfasst den effizienten Einsatz von Betriebsmitteln und Einsatzfaktoren in der Organisation. Dabei sind der klare Zusammenhang mit Politik und Strategie sowie der Beitrag zur Schonung natürlicher Ressourcen von Bedeutung.
- Das Element „Prozesse“ bezieht sich auf die Kernbereiche der Geschäftstätigkeit einer Organisation. Es beschreibt das Vorgehen zur Identifikation, Überprüfung und ständigen Verbesserung der Geschäftsprozesse. Letztere sind dabei als wertschöpfende Folge von Schritten definiert, um Produkte oder Dienstleistungen zu erstellen.
- Unter dem Stichwort „Kundenzufriedenheit“ wird die Leistung einer Organisation gemessen, wie sie externe Kunden wahrnehmen. Dabei werden sowohl die Kunden einbezogen, die Produkte und Dienstleistungen von der Organisation unmittelbar beziehen, als auch solche, die in der Absatzkette als mittelbare Kunden näher am Endverbraucher stehen.
- „Mitarbeiterzufriedenheit“ beschreibt die Wahrnehmung der Organisation aus Sicht ihrer Mitarbeiter – unabhängig von deren rechtlichem Status als Voll- oder Teilzeitkräfte, freie Mitarbeiter etc.

- „Gesellschaftliche Verantwortung/Image“ zeigt, wie die Interessen der Gesellschaft insgesamt berücksichtigt werden. Eine Organisation sollte hier darstellen, wie sie in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Dabei spielen Aspekte wie der Beitrag zur Lebensqualität, zum Umweltschutz und zu Schonung globaler Ressourcen eine Rolle.
- „Geschäftsergebnisse“ beinhaltet die Gegenüberstellung von Leistungen der Organisation und eigenen strategischen Zielen sowie den Vergleich mit Konkurrenten. Das Kriterium fasst die Interessen aller finanziell Beteiligten zusammen und beschreibt, wie diese erfüllt werden.

Die fünf erstgenannten Elemente werden als Potentialfaktoren oder „Befähiger“ bezeichnet. Sie beziehen sich auf die strukturellen Voraussetzungen des Unternehmenserfolgs. Die übrigen vier Elemente gehören zu den „Ergebnissen“. Sie dienen zur Messung der Leistungen einer Organisation aus Sicht unterschiedlicher Interessengruppen. Das Bewertungsschema enthält zwei Dimensionen: „Vorgehen“ und „Umsetzung“ für die „Befähiger“ sowie „Qualität/Exzellenz“ und „Umfang“ für die „Ergebnisse“. Die neun Elemente werden über die Prämisse des gesamten Modells verknüpft: „Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit und positive Gesellschaftliche Verantwortung werden durch ein Managementkonzept erzielt, welches durch eine spezifische Politik und Strategie, eine geeignete Mitarbeiterorientierung sowie das Management der Ressourcen und Prozesse zu herausragenden Geschäftsergebnissen führt.“ (EFQM, 1997)

4. Selbstbewertung zur Steuerung des TQM-Prozesses

Im Rahmen einer Selbstbewertung analysiert eine Organisation eigene Stärken und Verbesserungsbereiche anhand eines der zuvor beschriebenen Bewertungsmodelle. Durch die teilweise abstrakte Beschreibung ist jedoch zuvor Übersetzungsarbeit zu leisten; die Modellkriterien müssen auf die eigene Organisation übertragen und dadurch mit Leben erfüllt werden. Die Übertragbarkeit auf Universitäten und sonstige Hochschuleinrichtungen wurde bereits nachgewiesen. (Zink/Schmidt, 1995) Daher stützt sich der TQM-Prozess am Institut für Technologie und Arbeit sowie am Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft auf eine Selbstbewertung nach dem EFQM-Modell für Business Excellence. Sie hat dazu beigetragen, eigene Stärken und Verbesserungsbereiche zu identifizieren. Dem ersten Bewertungszyklus ging eine umfassende Information der Mitarbeiter voraus. Hier

wurden Ziele, Inhalte und Methode der Selbstbewertung vorgestellt. Die anschließende Erhebung stützte sich auf einen Fragebogen mit offenen Fragen. Seine Struktur orientierte sich an der des EFQM-Modells. Alle Elemente und Unterkriterien wurden detailliert erklärt; praktische Beispiele zeigten Übertragungsmöglichkeiten auf die Hochschule. Die gesamte Geschäftsführung einschließlich des Lehrstuhlinhabers, alle wissenschaftlichen Mitarbeiter und Sekretärinnen sowie ein repräsentativer Querschnitt der studentischen Hilfskräfte wurden befragt. Als Ergebnis entstand eine umfassende Darstellung der gesamten Organisation, die Wissen und Erfahrungen sowie die unterschiedlichen Perspektiven und Einstellungen aller Mitarbeitergruppen widerspiegelte. Dieser Bericht wurde durch ein Team interner Assessoren analysiert und bewertet, die alle über umfangreiche Erfahrungen mit dem Konzept der Selbstbewertung in unterschiedlichen Organisationen verfügten.

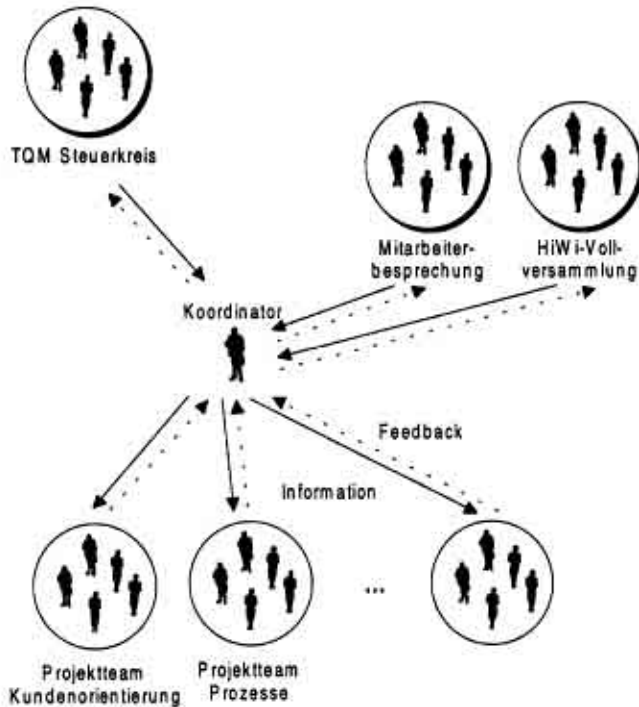
Die Ergebnisse wurden veröffentlicht und allen Mitarbeitern präsentiert. Der Ansatz, einen Fragebogen mit offenen Fragen zu verwenden, hat sich insofern bewährt, als er zu einer umfassenden Darstellung von Stärken und Verbesserungsbereichen aus Sicht der verschiedenen Mitarbeitergruppen geführt hat. Die Ergebnisse boten eine solide Grundlage, um konkrete Verbesserungsmaßnahmen abzuleiten. Allerdings ergaben sich auch eine Reihe von Nachteilen. Zum einen erforderten die Datensammlung, das Ausfüllen des Fragebogens und die anschließende Auswertung sehr viel Zeit. Zum anderen führte die Verwendung der Fragebogen zu einer einseitigen Konzentration auf die Bewertung der Organisation in Form von Stärken und Verbesserungsbereichen. Die rein dokumentarische Betrachtung der Strukturen und Abläufe wurde dagegen vernachlässigt. Stattdessen wurde sehr detailliert die Wahrnehmung der verschiedenen Mitarbeitergruppen erhoben. Daher können die Ergebnisse und Berichte der ersten Selbstbewertung nur teilweise für Folgezyklen und zur Veränderungsmessung genutzt werden. Statt organisatorische Veränderungen und aktuelle Ergebnisse durch Fortschreibung eines bestehenden Dokuments zu erfassen, muss die Datensammlung komplett neu durchgeführt werden.

Diese Erkenntnisse führten zu der Entscheidung, die zweite Selbstbewertung nach dem Workshop-Ansatz durchzuführen. Hier wird zunächst ein schriftlicher Bericht über Strukturen und Abläufe erstellt. Er zeigt, welche Konzepte und Maßnahmen die Organisation zu den Modellkriterien ergreift. Die eigentliche Bewertung, d.h. die Definition von Stärken und Verbesserungsbereichen erfolgt dann in einem zweiten Schritt im Rahmen eines moderierten Workshops.

5. Organisationsstruktur für den TQM-Prozess

Eine Reihe von Projekten wurde ins Leben gerufen, um die Verbesserungsbe-
reiche in Angriff zu nehmen. Projektteams wurden gegründet, um konkrete
Maßnahmen zu erarbeiten. Außerdem wurde eine eigenständige Organisati-
onsstruktur geschaffen, um den Veränderungsprozess zu unterstützen (vgl. Abb.
4). Dieser wird durch den TQM-Koordinator und den Steuerkreis vor-
angetrieben und gesteuert. Letzterer zeichnet für die strategische Ausrichtung
und die Entscheidung über einzelne Projekte verantwortlich. In diesem Gremium
sind neben dem Lehrstuhlinhaber die beiden Bereichsgeschäftsführer des
Instituts, der TQM-Koordinator sowie jeweils ein Vertreter der Wissen-
schaftlichen Mitarbeiter, der Sekretariate und der studentischen Hilfskräfte
vertreten.

Abbildung 4



Der TQM-Koordinator berichtet in diesem Kreis über den Fortschritt der einzelnen Verbesserungsprojekte. Er ist außerdem für die Organisation der Sitzungen zuständig. Dazu gehören die Erstellung der Tagesordnung, die Einladung der Mitglieder sowie die Moderation und Dokumentation der Sitzungen. Außerdem sorgt er dafür, dass die jeweiligen Projektteams über angemessene Ressourcen (Räume, Arbeitsmittel etc.) verfügen können. Der TQM-Koordinator fungiert generell als Ansprechpartner in allen Fragen im Zusammenhang mit dem TQM-Prozess. Projektteams berichten ihm über ihre Fortschritte und wenden sich an ihn, wenn für ihre Arbeit zusätzliche Ressourcen erforderlich sind. Schließlich ist er der Ansprechpartner für alle Belange der studentischen Hilfskräfte, sofern diese nicht unmittelbar mit dem verantwortlichen Wissenschaftlichen Mitarbeiter gelöst werden können. Die Hilfskräfte aller Bereiche treffen sich zweimal jährlich während der Arbeitszeit, um über organisatorische Aspekte wie Arbeitsplatz- und -aufgabengestaltung zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe des TQM-Koordinators sicherzustellen, dass die Interessen der studentischen Hilfskräfte angemessen berücksichtigt werden.

Die Projekte im Rahmen des TQM-Prozesses gelten einer Reihe von Verbesserungsbereichen. Der Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft und das Institut für Technologie und Arbeit haben ein gemeinsames Ablage- und Archivierungssystem eingeführt, das auf einem Konzept der US Army basiert. Es legt sowohl Ort und Kennzeichnung bei der physischen Ablage von Dokumenten etc, fest als auch Verzeichnisse und Dateinamen für die Speicherung im EDV-System. Das System unterstützt die Informationsrecherche insbesondere in den Fällen, in denen der verantwortliche Mitarbeiter abwesend ist oder die Organisation z.B. nach Ende seiner Promotionszeit bereits verlassen hat.

Um die Mitarbeiterzufriedenheit zu dokumentieren, wurden Befragungen eingeführt. Außerdem entwickelten Mitarbeiter des Lehrstuhls einen Fragebogen, der an die Studenten verteilt wird, die Vorlesungen und Seminare besuchen. Sie werden über Stärken und Verbesserungsbereiche des Lehrangebots aus ihrer Sicht befragt. Weitere Verbesserungen wurden durch die Standardisierung von Abläufen zur Vorbereitung von Vorlesungen und Vorträgen sowie zur Erstellung von Publikationen erreicht.

6. Entwicklung eines Prozessmodells

Eines der wichtigsten Projekte diente der Entwicklung eines Prozessmodells für Lehrstuhl und Institut, das deren Geschäftstätigkeit abbildet. Es muss die Vision der Organisation widerspiegeln, „Humanität und Wirtschaftlichkeit durch die Entwicklung, Verbreitung und Implementierung ganzheitlicher Managementkonzepte zu verbinden“. Dieses Ziel wird durch die beiden Kernbereiche Forschung und Lehre erreicht, die die Grundlage des Tagesgeschäfts bilden. Diese Überlegungen führten zur Entwicklung eines ersten Modellentwurfs, der administrative Aufgaben als Basis der Dienstleistungen für den Kunden betrachtet (vgl. Abb. 5). Diese erste Fassung des Modells erfüllte jedoch nicht vollständig den Zweck, die Kernprozesse der Organisation wiederzugeben, die spürbaren Nutzen für den Kunden stiften. Damit können administrative Aufgaben kein Schlüsselprozess sein, sie haben nur mittelbaren Einfluss auf die Leistungen und den Erfolg der Organisation. Aus diesem Grund wurden der Modellentwurf überarbeitet und eine neue Version entwickelt.

In einem ersten Schritt wurden die verschiedenen Kundengruppen und ihre Erwartungen an die Dienstleistungen der Organisation definiert. Dabei wurden folgende Gruppen identifiziert (die Reihenfolge spiegelt nicht ihre Bedeutung wider): Forschungsförderer stellen die finanziellen Mittel für Forschung und Lehre bereit. Dazu gehören u.a. die Europäische Union, Bildungs-, Forschungs- und Wirtschaftsministerien auf Bundes- und Landesebene sowie öffentliche und private Stiftungen und Unternehmen, die in Förderprogrammen und —initiativen mitwirken. Sie alle erwarten innovative und aktuelle Projektergebnisse sowie einen wissenschaftlich fundierten Forschungsansatz. Lehrstuhl und Institut müssen formale Anforderungen im Antragsverfahren und bei der Berichterstattung erfüllen sowie Forschungs- und Lehrmittel effizient nutzen und verwalten. Schließlich müssen sie die Zugänglichkeit und angemessene Verbreitung von Forschungsergebnissen sicherstellen, damit interessierte Organisationen daraus Nutzen ziehen können.

Projekte werden meist in Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen (Forschungspartner) durchgeführt. Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit hängt in erheblichem Umfang vom Ruf der Organisation in der Scientific Community, von ihren Erfahrungen im Projektmanagement im Sinne einer reibungslosen operativen Projektabwicklung sowie von fachlichen und sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter ab. Die gleichen Anforderungen stellen auch Pilotpartner, bei denen neue Konzepte modellhaft erprobt werden, sowie

Kunden im Beratungsbereich (Umsetzungspartner). Diese legen außerdem großen Wert auf die Praxisrelevanz der verfolgten Ansätze und auf messbare Umsetzungserfolge.

Lehrstuhl und Institut nehmen neben Forschungs- auch Lehraufgaben für ordentliche Studenten der Universität sowie im Postgraduiertenbereich wahr. Beide Studentengruppen erwarten, dass in Vorlesungen und Seminaren der aktuelle Stand von Forschung und Wissenschaft einfließt. Sie legen überdies Wert auf ein ausgewogenes didaktisches Konzept, das gut strukturiertes und aufbereitetes Lehrmaterial einschließt. Außerdem zeigen sie naturgemäß ein starkes Interesse an guten Noten. Dieser Wunsch steht allerdings in offensichtlichem Widerspruch zu den Anforderungen einer anderen Kundengruppe: potentiellen Arbeitgebern der Studenten. Diese erwarten von den Absolventen der Universität eine angemessene Qualifikation und aussagekräftige Nachweise des individuellen Lernerfolgs über ein differenziertes Notenspektrum. Hier wird deutlich, dass die Interessen der verschiedenen Kundengruppen nicht in jedem Fall konfliktfrei sind. In der Praxis wird sich jedoch meist ein vernünftiger Ausgleich finden lassen: ein transparentes und nachvollziehbares Bewertungsverfahren trägt beispielsweise dazu bei, die Forderung nach einer differenzierten Leistungsbeurteilung zu erfüllen ohne die Akzeptanz der Studenten zu gefährden.

Anforderungen und Wünsche der Kunden sind die Erfolgsfaktoren der Organisation am Markt. Wenn es ihr gelingt, die Erwartungen der verschiedenen Gruppen sinnvoll gegeneinander abzuwägen und zu erfüllen, sind die Voraussetzungen für Kundenzufriedenheit und -loyalität gegeben. Damit müssen Prozesse so gestaltet werden, dass sie die vorgenannten Anforderungen erfüllen.

Das Prozessmodell für Lehrstuhl und Institut wurde so gestaltet, dass die horizontal verlaufenden Geschäftsprozesse die Leistungserstellung unmittelbar für die Kunden umfassen. Dazu gehören Forschung, Lehre (Aus- und Weiterbildung) sowie Beratung (vgl. Abb. 6). Damit sind die wesentlichen Elemente der Geschäftstätigkeit erfasst. Jeder Geschäftsprozess besteht grundsätzlich aus drei Phasen: Produktentwicklung, Akquisition und Auftragsabwicklung (einschließlich eines Abschlussreviews). Obwohl alle Prozesse damit auf der obersten Ebene die gleiche Struktur aufweisen, ergeben sich signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Einzelelemente. Im Forschungsbereich findet beispielsweise eine aktive Projektakquisition statt: Anträge beziehen sich auf als interessant erachtete Forschungsfelder, die mit der strategischen Positio

nierung der Gesamtorganisation vereinbar sind. In solchen Fällen entsteht eine Projektskizze auf Basis der Forschungsschwerpunkte des Instituts, für die dann Forschungsmittel akquiriert werden. Beratungs- und Transferprojekte dagegen kommen nicht primär auf Initiative des Instituts zustande. Sie sind wesentlich stärker auf die Wünsche und Bedürfnisse der Umsetzungspartner zugeschnitten. Die Initiative geht in der Mehrzahl der Fälle vom Kunden aus, der Interesse an einer Kooperation in bestimmten Themengebieten bekundet. Die Projektplanung liegt dann gemeinschaftlich in Händen beider Partner. Der gesamte Akquisitionsprozess ist damit wesentlich stärker extern getrieben als dies im Forschungsbereich der Fall ist.

Abbildung 5: Entwurf eines Prozessmodells

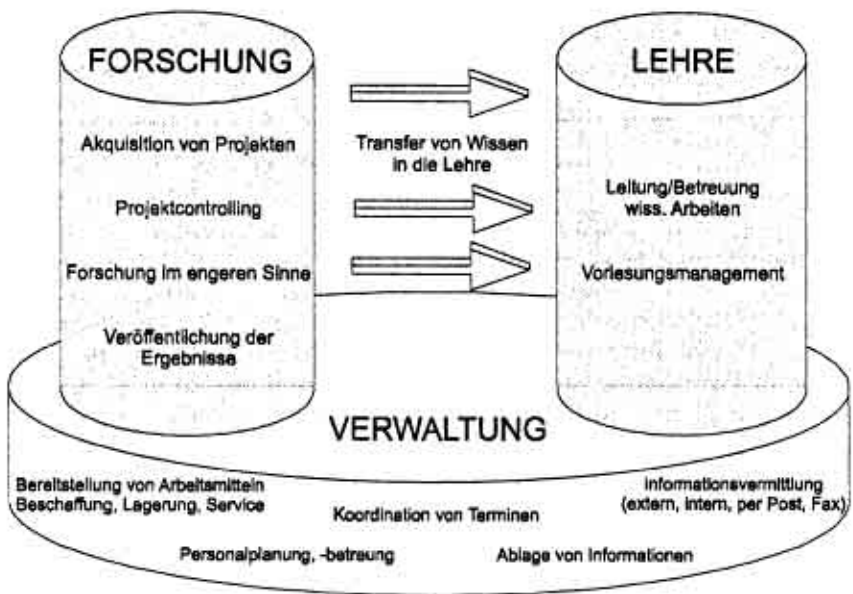
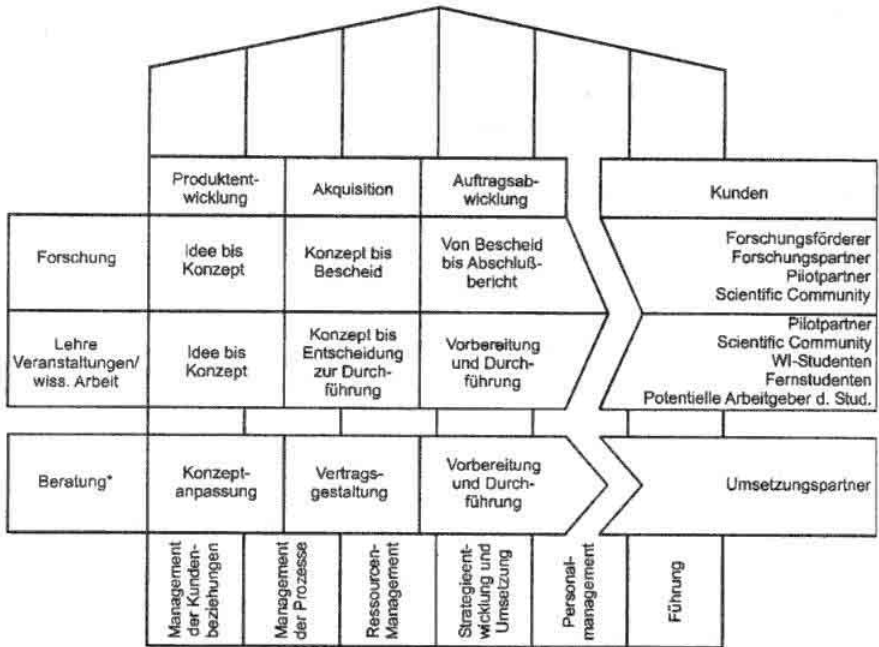


Abbildung 6: Aktuelle Fassung des Prozessmodells



* begrenzte Leistung durch Institut für Technologie und Arbeit

Die Geschäftsprozesse stützen sich auf eine Infrastruktur, die durch die sog. Managementprozesse gebildet wird. Diese umfassen administrative und planerische Aufgaben, die die Kundenzufriedenheit nur indirekt beeinflussen. Sie beziehen sich auf Strukturen zum Prozessmanagement und die Aufbau- und Ablauforganisation, innerhalb derer das Tagesgeschäft abläuft. Das Verhalten der Führung und entsprechende Managementkonzepte werden als treibender Faktor hinter allen übrigen Prozessen identifiziert. Von ebensolcher Bedeutung ist ein systematisches Vorgehen, um Politik und Strategie festzulegen und nachvollziehbar in konkrete Ziele, Leistungsmessgrößen und Maßnahmen umzusetzen. Damit wird ein konsistenter Policy Deployment-Prozess notwendig, der regelmäßige Zielvereinbarungen mit den Mitarbeitern einschließt. Wie zuvor bereits angesprochen, hängt die Kooperationsbereitschaft der Projektpartner nicht unerheblich von den fachlichen und sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter ab. Damit kommt der Aspekt des Personalmanagements und mit ihm die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung der Mitarbeiter ins Spiel. Weitere Managementprozesse betreffen das Ressourcenmanagement, das Management der Prozesse sowie Controlling und Management der Kundenbeziehungen.

Das Modell in seiner gegenwärtigen Fassung wurde so gestaltet, dass es alle wesentlichen Erfolgsfaktoren beeinflusst. Allerdings stellt es einen Idealzustand dar, den die Organisation gegenwärtig sicherlich noch nicht in allen Punkten erreicht hat. Die Mehrheit der Prozesselemente sind bereits realisiert und funktionieren im Tagesgeschäft. Einige sind jedoch in der Praxis noch nicht implementiert. Dies betrifft insbesondere die Managementprozesse, wo noch nicht flächendeckend ein systematisches Vorgehen etabliert werden konnte. Lehrstuhl und Institut arbeiten jedoch daran, bestehende Prozesselemente kontinuierlich zu verbessern und neue Strukturen und Abläufe einzuführen. Deutliche Veränderungen haben sich z.B. im Hinblick auf die Verwaltung und Nutzung von Material, auf die Erstellung von Büchern, Zeitschriftenartikeln und Konferenzbeiträgen ergeben. Außerdem ist ein Konzept zur systematischen Personalentwicklung in Planung.

7. Erfahrungen aus der TQM-Einführung

Management und Mitarbeiter am Lehrstuhl für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft sowie am Institut für Technologie und Arbeit sind überzeugt, dass TQM und Business Excellence-Konzepte einen Beitrag leisten können, um zukünftige Herausforderungen in Forschung und Lehre zu be-

wältigen. Die Erfahrung in der eigenen Organisation zeigt, dass entsprechende Konzepte von ihren Ursprüngen im industriellen Sektor ohne tiefgreifende Veränderungen auf die Hochschule übertragen werden können. (Hilpert/Stawicki/Unkelbach, 1997) Auch das Instrument der Selbstbewertung hat sich als wirkungsvolles Instrument erwiesen, um den kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu steuern.

Allerdings sollten für die erfolgreiche Implementierung eines TQM-Prozesses einige Voraussetzungen gegeben sein: (Zink/Bäuerle, 1997)

- Die Einführung von TQM ist ein langfristiges Ziel. (Stawicki, 1997) Die nötigen Veränderungen in der Organisationskultur, im Verhalten der Mitarbeiter sowie in Strukturen und Abläufen sind in der Regel erst nach einigen Jahren zu erreichen.
- Dennoch sinken Motivation und Engagement der Mitarbeiter, wenn keine Anfangserfolge sichtbar werden. Maßnahmen und Projekte sollten daher auch einige Verbesserungsbereiche ansprechen, die kurzfristig werden können. Trotzdem darf der TQM-Prozess insgesamt kein zeitlich beschränktes Programm werden, sondern muss als integraler Bestandteil der Organisationskultur vermittelt werden.
- Die erfolgreiche Einführung setzt ein geteiltes Wertesystem der Mitarbeiter voraus. Ein gemeinsames Strategieverständnis sowie eine einheitliche Kultur werden durch ein konsistentes Policy Deployment unterstützt, das ein systematisches Vorgehen zur Zielvereinbarung einschließt.
- Selbstbewertung ist ein wertvolles Instrument, um den aktuellen Entwicklungsstand einer Organisation zu bestimmen. Der Fortschritt auf dem Weg zu Business Excellence wird in den Folgebewertungen sichtbar und dokumentiert. Damit hilft die Selbstbewertung, den kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu steuern und zu überwachen.
- Die Führungsrolle des Managements ist notwendige Voraussetzung für jede einschneidende Veränderung. Eine Organisation wird deshalb nur dann einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess etablieren können, wenn Führungskräften angemessene Ressourcen zur Verfügung stellen und selbst aktiv im Sinne einer glaubwürdigen Vorbildfunktion an entsprechenden Maßnahmen mitwirken.

Grundsätzlich darf Business Excellence nicht Gegenstand zeitlich und inhaltlich beschränkter Programme sein. Vielmehr muss dieses Ziel integraler Bestandteil der Planung und der gesamten Organisationskultur werden, um das ständige Streben nach Verbesserungen im Wertesystem der Organisation zu verankern .

Quellen

Australian Quality Awards Foundation (Hrsg.): Australian Quality Awards 1998, Assessment Criteria, St. Leonards 1997.

EFQM — European Foundation for Quality Management (Hrsg.): Selbstbewertung 1998, Richtlinien für Unternehmen, Brüssel 1998.

Hilpert, N., Stawicki, M., Unkelbach, H.-D.: Übertragung der ISO 9000 auf die Hochschule, in: Unkelbach, H.-D., Hilpert, N., Stawicki, M. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Lehre — Was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? Wiesbaden 1997, 5. 9-16.

NIST — National Institute of Standards and Technology (Hrsg.): Malcolm Baldrige National Quality Award, 1998 Criteria for Performance Excellence, Gaithersburg 1997.

Sherr, L.A., Teeter, D.J.: Total Quality Management in Higher Education, New York 1991.

Stawicki, M.: Übertragung der ISO 9000 auf die Hochschule, in: Unkelbach, H.-D., Hilpert, N., Stawicki, M. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Lehre — Was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? Wiesbaden 1997, 5. 6 1-79.

Universität Kaiserslautern, Pressestelle (Hrsg.): Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern 1996.

Zink, K.J.: Bewertung ganzheitlicher Unternehmensführung, München, Wien 1998.

Zink, K.J., Schmidt, A.: Measuring universities against the European Quality Award criteria, in: Total Quality Management, 6. Jg. (1995), Heft 5&6, S.547-561.

Zink, K.J., Bäuerle, T.: Das Europäische Modell für TQM und seine Anwendung in einer universitären Einrichtung, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem, Essen 1997, 5. 202-207.

Arbeitsgruppe 3: „Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000ff.“

Peter Göhner: Aufbau und Einsatz eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000

1. Einleitung

„Leben, was wir lehren,
lehren, was wir forschen,
forschen, was man braucht“

Am 2. September 1997 wurde das Institut für Automatisierungs- und Softwaretechnik (IAS) als erstes Institut der Universität Stuttgart für den Bereich Lehre und Forschung durch TÜV CERT nach der internationalen Qualitätsnorm DIN EN ISO 9001 zertifiziert.

Ausgangspunkt für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems am IAS mit nachfolgender Zertifizierung durch eine unabhängige Prüfinstitution war die Überlegung, das Institut als Dienstleistungsunternehmen zu betrachten. Studenten, Wirtschaft und Gesellschaft sind dabei Kunden, und die Aufgabe des IAS besteht darin, auf den vertretenen Lehr- und Forschungsgebieten zum einen die Studenten optimal auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten, zum anderen in der Entwicklung innovativer Verfahren und Produkte in Kooperation mit Industriefirmen und Forschungseinrichtungen auf den Gebieten der Automatisierungs- und Softwaretechnik.

Übertragen auf den Institutsalltag führte dies zu folgenden Zielsetzungen:

- o Lehre und Forschung als Dienstleistung
- o Institut als effizientes, unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten agierendes Unternehmen mit festgeschriebenen, eingehaltenen, überprüfbaren und kontinuierlich verbesserbaren Abläufen
- o Studentische Arbeiten wie Studien- und Diplomarbeiten und Forschungsprojekte mit definierten (Zwischen-) Ergebnissen und vorgeschriebenem Ablauf
- o Aufbau von Qualitätsbewusstsein als Ausbildungsgegenstand für Studenten
- o Anwendung von Automatisierungs- und Softwaretechnik im Institutsalltag („Leben, was wir lehren“)

Die Auffassung der Lehre als Dienstleistung ist dabei ein neuer Aspekt, der die Interessen der Studenten, der Industrie und der Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt. Die Möglichkeit, bereits bei Studien- und Diplomarbeiten unter

Berücksichtigung von Projektmanagement, Qualitätssicherung und Konfigurationsmanagement zu arbeiten, eröffnet neue Perspektiven und verringert die Kluft zur industriellen Praxis [Kn97/1]. Durch den Einsatz eines Qualitätsmanagementsystems auch für den Institutsalltag werden sämtliche Abläufe der Institutsverwaltung effizienter, nachvollziehbarer und leichter vermittelbar für neue Mitarbeiter. Diese Erfahrung wurde auch an anderen Hochschulinstituten gemacht [Bü97].

Im nachfolgenden wird aufgezeigt, wie das Qualitätsmanagementsystem am IAS aufgebaut und welche Ergebnisse bisher erzielt wurden. Im einzelnen wird dazu das Vorgehensmodell für die Durchführung studentischer Arbeiten, das Online-Projektinformationssystem und das Online-Qualitätsmanagementsystem vorgestellt. Abschließend wird über Erfahrungen sowohl von Mitarbeitern als auch aus der Sicht von Studenten berichtet.

2. IAS 2000 .der Weg zum Qualitätsmanagementsystem

Zur Realisierung der Ziele für die Modernisierung des Instituts hinsichtlich der Ausbildung von Studenten, der Festlegung und Unterstützung von Institutsabläufen, der Steigerung der Effizienz und der Qualität wurde am 09.10.1996 das Projekt IAS 2000 aufgesetzt, in das alle Institutsmitarbeiter und viele Studenten involviert waren. Im einzelnen wurden im Rahmen von IAS 2000 folgende Projekteinzelt Themen bearbeitet:

- IAS-Vorgehensmodell (IAS-VM)
- IAS-Entwicklungsumgebung (IAS-EU)
- ISO 9000 Qualitätsmanagementsystem (IAS-ISO)
- Diplom- und Studienarbeiten auf CD (IAS-CD)
- IAS-Institutsdatenbank (IAS-DB)
- IAS-Workflowunterstützung (IAS-WF)

Im Rahmen des Teilprojekts IAS-VM wurde der in der Industrie und im öffentlichen Bereich sehr breit eingesetzte Entwicklungsstandard für Informationstechnik-Systeme des Bundes, das sog. V-Modell, auf Institutsbelange adaptiert, ein Vorgehenshandbuch für studentische Arbeiten formuliert und Richtlinien für die Abwicklung erstellt [Gu98].

Das Teilprojekt IAS-EU beschäftigte sich mit der Festschreibung einer einheitlichen Entwicklungsumgebung für das IAS, um die Vielzahl der bisher eingesetzten Softwarewerkzeuge und deren Versionen einzuschränken. Die Standardisierung erfolgte sowohl im Office-Bereich als auch für die in Ent

wicklungsprojekten verwendeten Softwarewerkzeuge. Darüberhinaus wurde eine einheitliche Verzeichnisstruktur für studentische Projekte, d.h. Studien- und Diplomarbeiten festgelegt [Mo98].

Ein zentrales Teilprojekt bildete IAS-ISO, das aufbauend auf dem Vorgehensmodell und der definierten Entwicklungsumgebung zum Ziel hatte, ein Qualitätsmanagementsystem für alle Institutsbelange aufzubauen. Dazu wurden alle relevanten Institutsabläufe gesammelt, analysiert und festgeschrieben. Zur Unterstützung der Arbeit mit dem Qualitätsmanagementsystem wurde ein Online-Qualitätsmanagement-Handbuch auf dem Intranet des Instituts realisiert, auf das jeder Mitarbeiter und jeder Student an seinem Arbeitsplatz Zugriff hat. Der Nachweis, dass das Qualitätsmanagementsystem am Institut gelebt wird, wurde im Rahmen einer ISO 9000 Zertifizierung erbracht [Kn97/2].

Um die im IAS-Vorgehensmodell festgelegten Ergebnisse (Zwischen- und Endprodukte einer studentischen Arbeit) effizient unter Einsatz moderner Technologien betrachten zu können, wurde im Teilprojekt IAS-CD ein Werkzeug entwickelt, das automatisch die relevanten Ergebnisse einer Studien- und Diplomarbeit ergänzt und Informationen zum Projektumfeld, zum studentischen Bearbeiter und zur Präsentation der Ergebnisse in hypermediale Darstellung überführt [Ma98].

Im Teilprojekt IAS-DB wurde basierend auf den relevanten Institutsinformationsstrukturen ein Datenbanksystem auf Intranetbasis realisiert und die aktuell verfügbaren Informationen eingebracht [F198].

Das Teilprojekt IAS-WF hatte als Zielsetzung zum einen, die Institutsabläufe in Workflowmodelle abzubilden, um sie mit Hilfe eines rechnergestützten Groupwaresystems durchzuführen, zum anderen die Realisierung eines Projektinformationssystems, mit dem es möglich ist, alle studentischen Arbeiten projektbegleitend zu verfolgen und entsprechend zu unterstützen [JaSt98].

Für das Qualitätsmanagementsystem, das im Rahmen von IAS 2000 aufgebaut wurde, ergibt sich die in Abbildung 1 dargestellte Struktur. Die wesentlichen Eckpfeiler für das Qualitätsmanagement bilden somit das Vorgehensmodell für die Durchführung von Projekten, die Entwicklungsumgebung für Projektarbeiten, die Institutsdatenbank und das Projektinformationssystem.

Die Arbeiten in den Teilprojekten wurden planmäßig durchgeführt und in einer ersten Ausbaustufe im Sommer 1997 abgeschlossen. Das System befindet

sich im praktischen Einsatz, wobei inzwischen mehr als 35 studentische Arbeiten erfolgreich abgeschlossen wurden [Kn97/3].

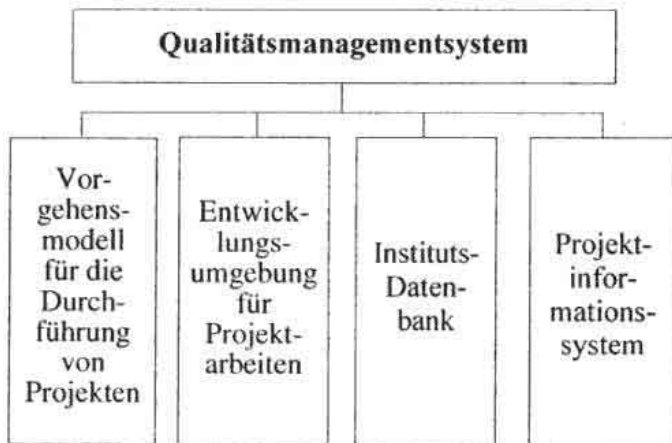


Abbildung 1: Eckpfeiler des Qualitätsmanagementsystems am IAS

3. Vorgehensmodell für die Durchführung studentischer Arbeiten

Die Entwicklung technischer Systeme, wie sie in den Ingenieur fakultäten im Rahmen von studentischen Arbeiten (Studien- und Diplomarbeiten) sehr häufig vorkommt, setzt sich aus einer Vielzahl komplexer, kreativer Tätigkeiten zusammen. Die Studenten sind in der Lage, aufgrund der Kenntnisse aus Vorlesungen und Seminaren einzelne Aktivitäten durchzuführen, sie können Regelungssysteme entwerfen, sie können programmieren und testen, sie wissen, dass dokumentiert werden muss; das Zusammenspiel dieser vielen Einzelaktivitäten ist ihnen vielfach unklar.

Das IAS-Vorgehensmodell versucht daher, den Ablauf studentischer Arbeiten festzulegen, Zwischen- und Endergebnisse zu definieren und die Rollen der Projektbeteiligten zu beschreiben. Um den Aufwand für die Studenten überschaubar zu halten, wird umfangreiche Rechnerunterstützung bereitgestellt, sei es in Form von generischen Musterdokumenten, sei es durch eine rechnergestützte Dokumentenverwaltung, sei es durch eine rechnergestützte Projektdokumentation. Auf diese Weise führen Studenten im Rahmen der Ausbildung ein Projekt durch und lernen damit das Zusammenspiel der unterschiedlichen Projekt-tätigkeiten [Gu98].

Das IAS-Vorgehensmodell setzt sich wie die industriellen Vorgehensmodelle aus vier Submodellen zusammen (Abb. 2). Neben dem Submodell Systementwicklung (SE) sind die Submodelle Projektmanagement (PM), Qualitätssicherung (QS) und Konfigurationsmanagement (KM) vorhanden [BrDr95].

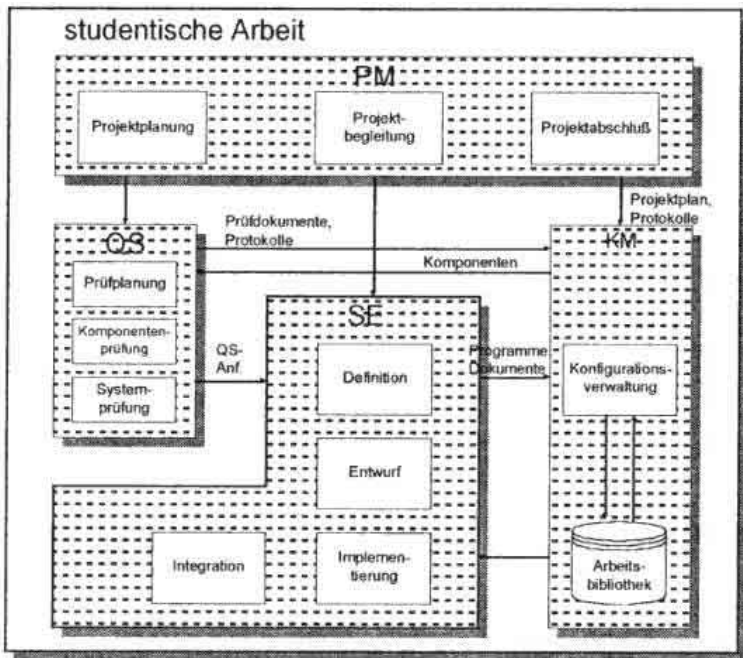


Abbildung 2: Struktur des IAS-Vorgehensmodells

Die Aktivitäten der verschiedenen Submodelle sind miteinander verknüpft. Die Systementwicklung bekommt Vorgaben vom Projektmanagement, die Qualitätssicherung überprüft die Zwischen- und Endergebnisse, das Konfigurationsmanagement verwaltet die entwickelten Produkte.

Abbildung 3 zeigt das Submodell Systementwicklung im Überblick. Man erkennt, dass im Rahmen der Entwurfsphase SE3, ausgehend von den Zwischenergebnissen Pflichtenheft, Systemmodell und Graphical User Interface (GUI)-Konzept, die Produkte Systemarchitektur und die Spezifikation der Systemkomponenten entwickelt werden.

In ähnlicher Weise sind auch die Submodelle PM, QS und KM strukturiert. Bei der Qualitätssicherung QS werden die vorliegenden Ergebnisse anhand von vorbereiteten Checklisten im Rahmen von Reviews überprüft und gege

benenfalls Korrekturen veranlaßt. Die Ergebnisse der Reviews werden, wie in Abbildung 4 dargestellt, in Review-Protokollen festgehalten.

Neben dem Ablauf der studentischen Arbeiten ist auch der Aufbau der verschiedenen Dokumente im IAS-Vorgehensmodell festgelegt.

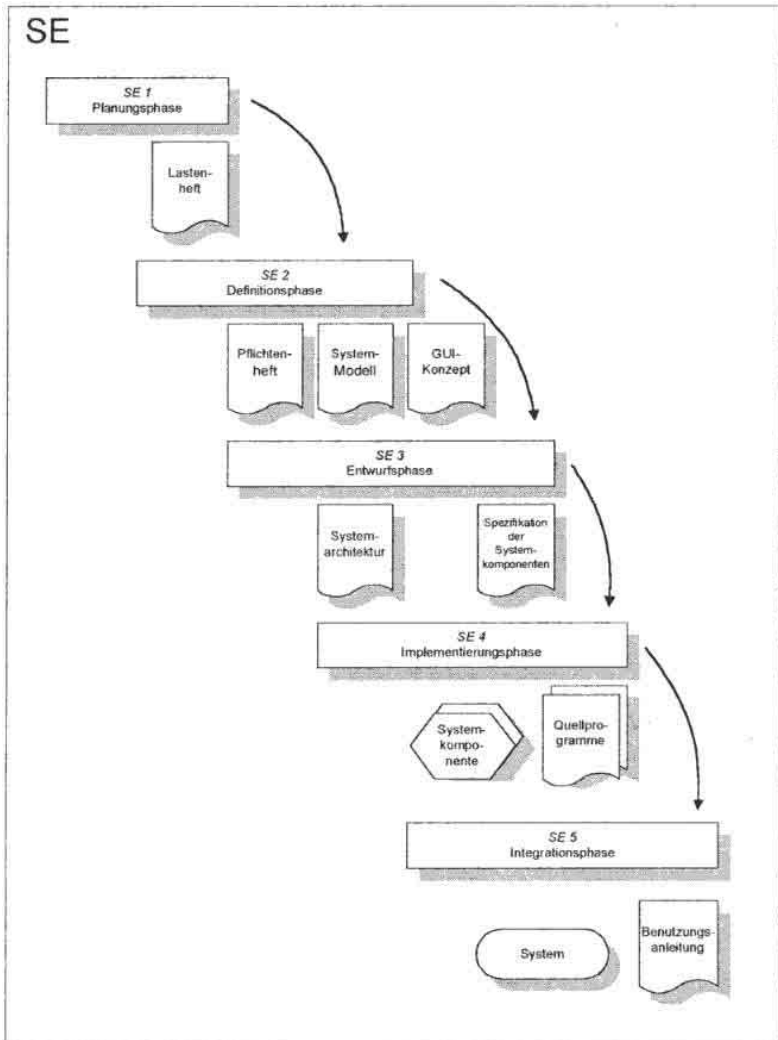


Abbildung 3: Submodell Systementwicklung

In Abbildung 5 ist ein Beispiel für das Deckblatt des Dokuments Pflichtenheft dargestellt. Es enthält für das Konfigurationsmanagement den Namen des Dokuments, die Nummer und die Art der Arbeit, den Namen des Bearbeiters, das Erstellungsdatum, die Version, den Status des Dokuments und den Dateinamen, unter dem das Dokument gespeichert ist.

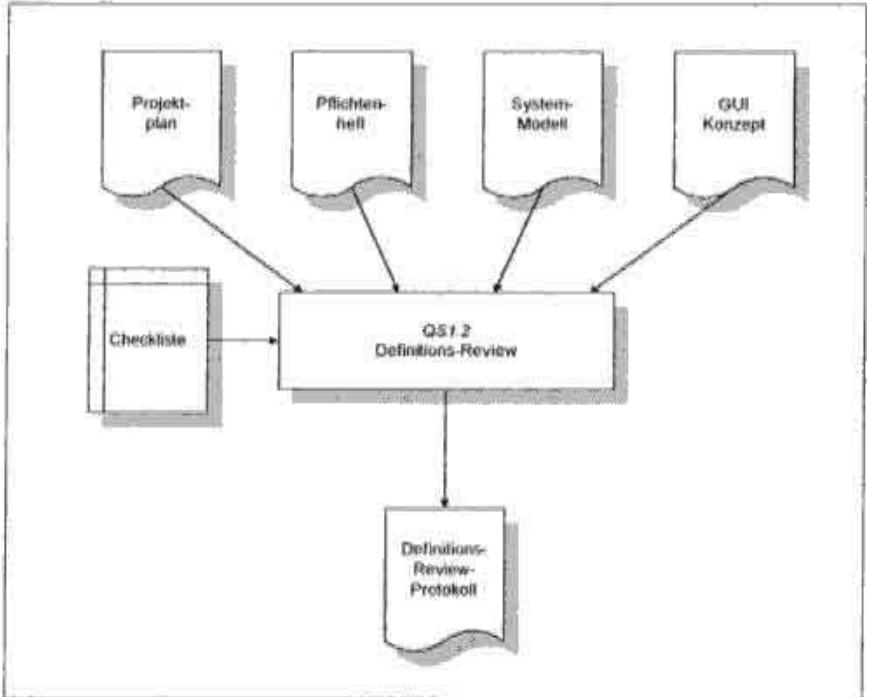


Abbildung 4: Produktfluss beim Definitions-Review



Universität Stuttgart
 Institut für Automatisierungs- und Softwaretechnik
 Prof. Dr.-Ing. P. Göhner

Verteiler
 Prof. Göhner
 Jazdi
 Günzert
 Muster

Wahlsemesterarbeit

Muster

Thomas Muster

Pflichtenheft

Arbeit Nr.:	Art:	Bearbeiter:	Beurteilt:	Beginn:	Ende:
1550	WISA	Muster	Ja/Nein	08.01.98	08.07.98
Dokument:		Version:	Autor:	Datum:	Status:
Pflichtenheft		1.0	Muster	14.01.98	akzeptiert
Dateiname:			Seitenzahl:	Druckdatum:	Vorlage:
pflichtenheft_v10.doc			6	23.01.98 10:07	plichtenheft.dot

Abbildung 5: Deckblatt eines IAS-VM Dokuments

4. Online-Projektinformationssystem

Eine studentische Arbeit setzt sich aus vielen Einzeldokumenten zusammen: Aufgabenstellung, Karteikarte mit Informationen über den Studenten, Projektplanungsinformationen, Vortragsfolien, Besprechungsprotokolle, Quellcode, technische Zwischenergebnisse, Ausarbeitung, Testprotokolle usw.

Die Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Informationen liegen zum einen in der Vielzahl der Einzeldokumente, die teilweise mit unterschiedlichen Werkzeugen erstellt werden und damit nur von Insidern betrachtet werden können, zum anderen in der Verfügbarkeit, d.h. wo liegt welche Information für welchen Studenten. Auf diese Weise war bisher eine Verfolgung einer studentischen Arbeit, d.h. die Bereitstellung aktueller Informationen über den Stand der Arbeit, praktisch unmöglich.

Ziel des Online-Projektinformationssystems am IAS war eine moderne, Intranet- und CD-fähige Präsentation der studentischen Arbeit, die ohne Kenntnis der spezifischen Werkzeuge eine effiziente Verfolgung und einfache Beurteilung der Arbeit ermöglicht. Zum Abschluss der Arbeit stehen dem Studenten zudem attraktive Bewerbungsunterlagen auf CD-ROM zur Verfügung, wobei der Aufwand zur Erstellung inklusive individueller Verschönerungen kleiner als 1 Tag anzusetzen ist [Ma98].

Die im IAS-Vorgehensmodell als obligatorisch definierten Dokumente werden vom Studenten erstellt und in der vordefinierten Eingabestruktur niedergelegt. Durch ein Softwarewerkzeug werden diese Informationen in eine Informationsapplikation umgewandelt, die vom Studenten noch individuell verschönert werden kann [Kn97/3].

Die Informationsapplikation, die mit herkömmlichen HTML-Browsern betrachtet werden kann, kann während des Projekts zur Projektverfolgung verwendet werden, nach Abschluss des Projekts zur Projektdokumentation, die dann üblicherweise auf CD-ROM gespeichert wird.

In Abbildung 6 sind die Eingangsinformationen, die von dem Werkzeug AISA (Aktive Information Studentischer Arbeiten) verarbeitet werden, dargestellt. Neben den eigentlichen Informationen über Studien- und Diplomarbeiten (SA/DA-Informationen) und Informationen über das IAS sind auch Informationen über den Entwickler in Form von Lebenslauf und Vorstellungsclick enthalten [Gö97].

In Abbildung 7 ist die Startseite für eine Informationsapplikation einer studentischen Arbeit dargestellt. Man kann sich durch Mausklick über das Bearbeiterprofil, das Projektumfeld, die Produkte und Ergebnisse, die im Rahmen der studentischen Arbeit entstehen und über Informationen zur Projektbegleitung, d.h. über Projektmanagement, Qualitätssicherung und Konfigurationsmanagement informieren.

Das Online-Projektinformationssystem, das in Abbildung 8 dargestellt ist, ermöglicht die Anwahl der aktuell laufenden Studien- und Diplomarbeiten, wobei dann der jeweils verfügbare Informationsstand dargestellt wird [JaSt98].

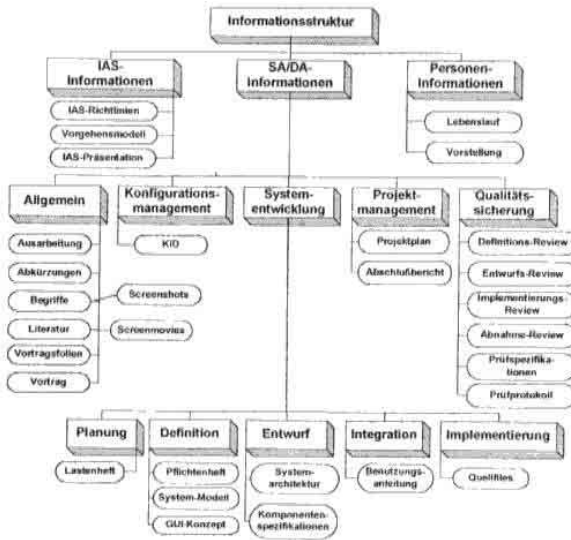


Abbildung 6: AISA-Eingangsinformationen Abbildung

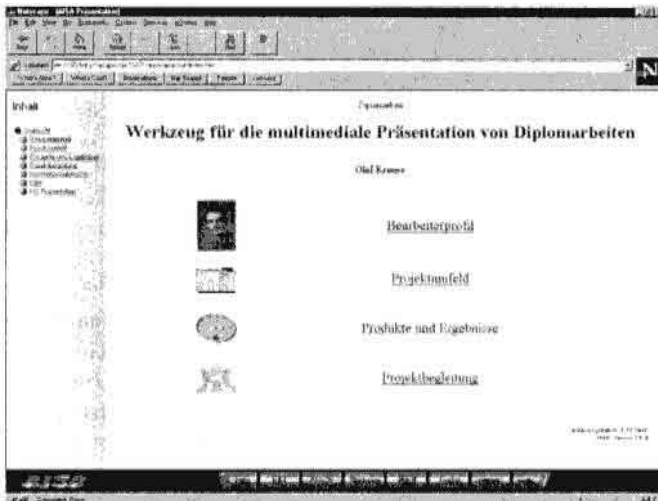


Abbildung 7: Ausgabeformat einer studentischen Arbeit

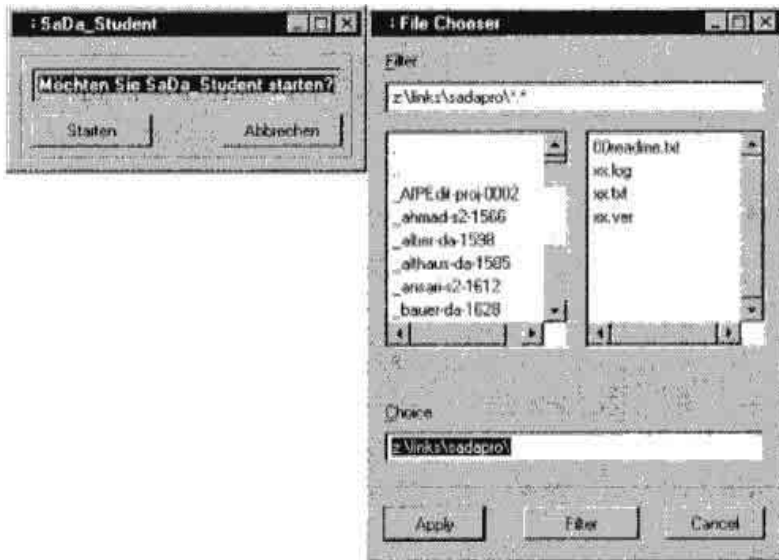


Abbildung 8: Online-Produktinformationssystem

5. Online-Qualitätsmanagementsystem

Beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems spielen folgende Aspekte eine wichtige Rolle:

- Definition von Zielen
- Festlegung von Verantwortlichkeiten
- Aufbau eines Qualitätshandbuchs
- Erstellung von Verfahrensanweisungen
- Durchführung laufender Aufzeichnungen
- Durchführung von Audits

Zu der Definition von Zielen gehört die Dokumentation der Qualitätspolitik der Institutsleitung und die Festlegung von aktuellen, messbaren Qualitätszielen. Die erzielten Qualitätsergebnisse werden dabei zur kritischen Bewertung und Verbesserung herangezogen. Ausschlaggebend für den Erfolg des Qualitätsmanagementsystems ist die Akzeptanz bei allen Mitarbeitern.

Im Rahmen der Festlegung von Verantwortlichkeiten werden Verantwortungen und Befugnisse für die relevanten Institutstätigkeiten definiert. Es wird ein Qualitätsmanagementbeauftragter ernannt, der einerseits die Funkionali

tät des Qualitätsmanagementsystems sicherstellt und überprüft und andererseits die Institutsleitung über die Qualitätsergebnisse informiert.

Das zentrale Dokument des QM-Systems bildet das Qualitätshandbuch (QMH), das alle qualitätsrelevanten Vorgänge und die im Qualitätsbereich verwendeten Formulare enthält. Die Verfahrensanweisungen beinhalten die Beschreibung des Ablaufs von Studien- und Diplomarbeiten, der Vorbereitung, Durchführung und Abschluss von Vorlesungen, Seminaren, Praktika und Kursen, von Verwaltungstätigkeiten wie Sekretariat, Labor, Rechnerbetreuung, Wareneingang, Bestellung, Inventarisierung usw. und der Aufgaben der Institutsleitung.

Die erzielten Ergebnisse werden laufend aufgezeichnet. Dies betrifft sowohl Protokolle über gemeinsame Besprechungen, die Reviews über studentische Arbeiten, Testprotokolle im Rahmen von Studien- und Diplomarbeiten als auch Qualitätsaufzeichnungen über Vorlesungen, Seminare, Kurse und Praktika.

Zur Überprüfung der Funktionsfähigkeit des Qualitätsmanagementsystems werden interne und externe Audits durchgeführt. Interne Audits dienen der Aufdeckung und Behebung von Problemen und dem Qualitätsnachweis. Externe Audits werden von unabhängigen Institutionen und Aufsichtsbehörden durchgeführt und werden nach erfolgter Zertifizierung jährlich wiederholt, wobei alle 3 Jahre ein Wiederholungsaudit notwendig ist.

Die generellen Ziele des Qualitätsmanagementsystems am IAS liegen in der Erzielung hochwertiger Leistungen in Lehre, Forschung und Institutsbetrieb, in der Förderung des Qualitätsbewusstseins bei Mitarbeitern und Studenten im Hinblick auf die berufliche Praxis und in der Übertragung von Erfahrungen auf neue Mitarbeiter, da im wissenschaftlichen Bereich alle 4-6 Jahre ein Generationswechsel stattfindet. Gleichzeitig sieht sich das Institut auch als Technologiegeber im Qualitätsbereich für klein- und mittelständische Firmen, die an einer Zertifizierung interessiert sind.

Die aktuellen Qualitätsziele 1997 waren einerseits die Zertifizierung des Instituts für Forschung und Lehre nach ISO 9000, andererseits die Senkung der Anzahl von Studien- und Diplomarbeiten mit einem Terminverzug größer als 4 Wochen auf unter 5%. Die Zertifizierung wurde erfolgreich abgeschlossen. Die Zahl der Arbeiten mit Terminverzug liegt für 1997 bei 8%.

Als Qualitätsziele für das Jahr 1998 wurden festgelegt:

- o Aufnahme von Verfahrensanweisungen für die Beauftragung, die Durchführung und den Abschluss von Drittmittelprojekten
- o die Senkung der Studien- und Diplomarbeiten mit Terminverzug auf unter 5% durch zusätzliche Maßnahmen
- o Integration neuer Vorgehensmodellklassen in das QM-System, die auch die Unterstützung von Konzeptarbeiten, Studien und reinen Hardwarearbeiten ermöglichen
- o neue Qualität von Vorlesungen durch Einsatz neuer Medien (Vorlesung 2000)

In Abbildung 9 sieht man eine Verfahrensanweisung im Bereich Beschaffung bei einem Bestellwert zwischen 500,- und 5000,-DM.

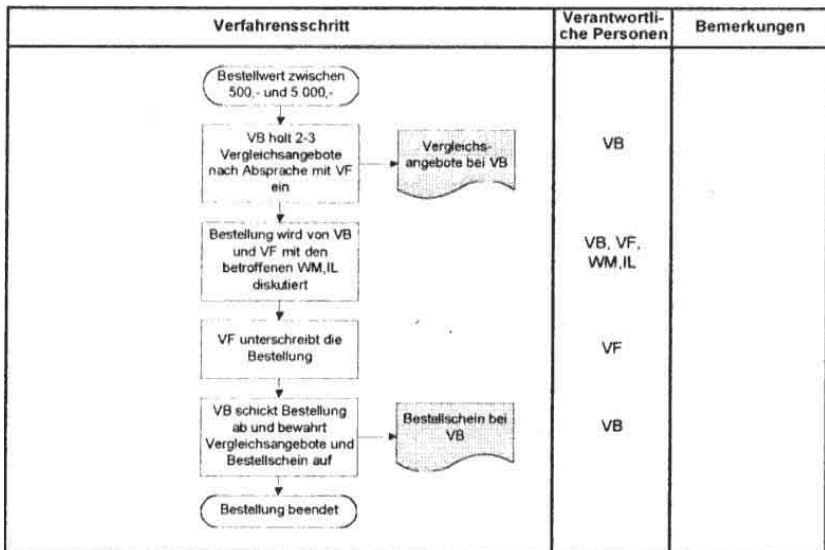


Abbildung 9: Beispiel einer Verfahrensanweisung

Um die Schwierigkeiten, die bei konventionellen Qualitätshandbüchern hinsichtlich Verfügbarkeit, Aktualität, Adaptierbarkeit, Erstellung und Verteilung auftreten, zu vermeiden, wurde am IAS ein Online-Qualitätsmanagementsystem aufgebaut, das intranetweit aktuelle Informationen bereitstellt, einen benutzerspezifischen Zugang zum QMH ermöglicht, effizienten Zugriff erlaubt und einfach modifiziert werden kann. Abbildung 10 enthält die Einstiegsseite für das Qualitätsmanagementsystem [HuKn97].

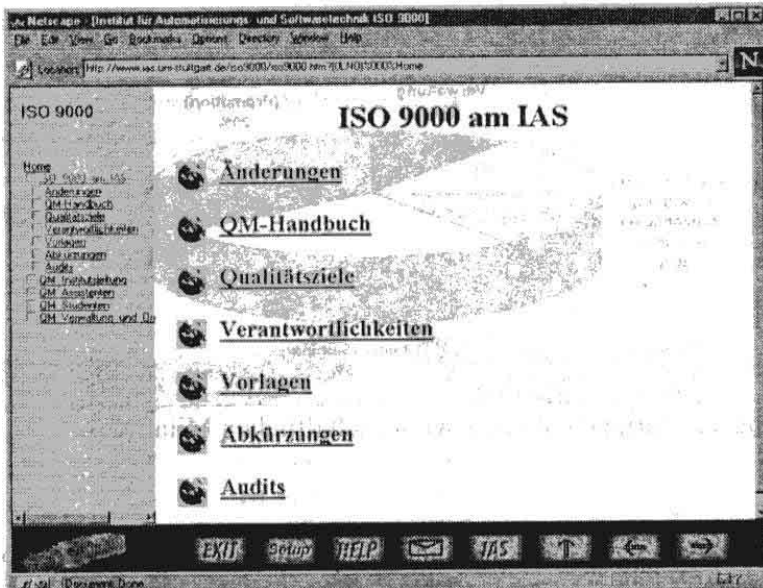


Abbildung 10: Online-Qualitätsmanagementsystem

6. Erfahrungen aus der Sicht von Mitarbeitern und Studenten

Die Tätigkeiten eines wissenschaftlichen Mitarbeiters am IAS gliedern sich in die Betreuung und Verwaltung studentischer Arbeiten, Lehre (Seminar), Forschungsprojekte, Forschung (Promotion) und Verwaltung (siehe Abbildung 11).

Die bisher gemachten Erfahrungen im Mitarbeiterbereich sind durchweg positiv. Bei der Verwaltung studentischer Arbeiten ergibt sich eine enorme Zeiteinsparung, da man sich über das Online-Projektinformationssystem jederzeit über den aktuellen Stand einer Arbeit informieren kann. Die Betreuung einer studentischen Arbeit wurde durch das Vorgehensmodell erheblich vereinfacht. Die Studenten arbeiten wesentlich selbständiger, die Kommunikation auf der Basis schriftlicher Entwürfe ist leichter und effizienter und die Qualitäten der Arbeiten sind gestiegen [Bi97].

Im Bereich Lehre wurde durch die Festschreibung der Vorgehensweisen für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung von Vorlesungen, Seminare und Praktika große Fortschritte erzielt. Alle Seminaraufgaben werden elektronisch gespeichert und die Einzelschritte für das Abhalten von Prüfungen sind definiert.

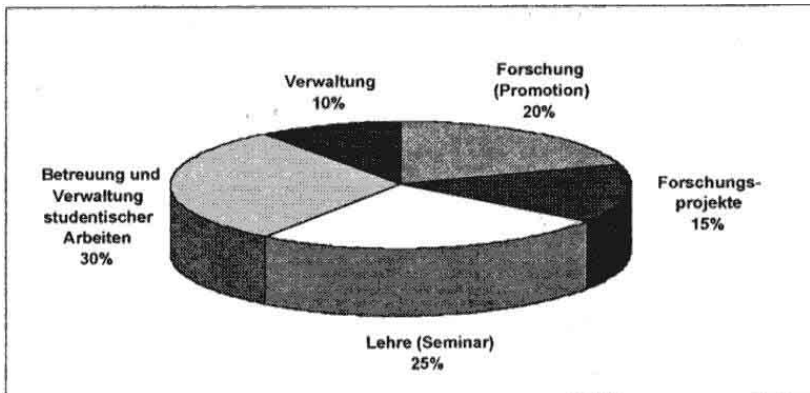


Abbildung 11: Tätigkeiten eines wissenschaftlichen Mitarbeiters

Forschungsprojekte am IAS werden ebenfalls unter Einsatz des Vorgehensmodells durchgeführt, was eine bessere Planung und effizientere Durchführung mit sich bringt. Forschungsinhalte werden weder reglementiert noch inhaltlich beeinflusst.

Im Bereich Verwaltung, wo einerseits nicht alltägliche Arbeiten (Unitag) und andererseits häufig Arbeiten, die auf komplexen bürokratischen Abläufen und Richtlinien beruhen (Bestellung über 5.000.- DM), durchzuführen sind, hat sich gezeigt, dass durch die festgeschriebenen und einfach abrufbaren Institutsabläufe, viel weniger vergessen oder falsch gemacht wird, da die Arbeiten nicht mehr an einzelne Personen direkt gekoppelt sind.

Mit die größten Vorteile ergeben sich aus der Sicht neuer Mitarbeiter. Die Einarbeitungszeit ist drastisch gesunken und Projektinformationen, Erfahrungen und betreute Studenten müssen nicht mehr zwischen Tür und Angel übergeben werden.

Als Fazit aus der Sicht der Mitarbeiter hat sich gezeigt, dass durch das Qualitätsmanagementsystem die Institutsarbeiten wesentlich erleichtert und die Tätigkeiten effizienter durchgeführt werden. Für die wissenschaftlichen Mitarbeiter ergibt sich damit mehr Zeit für ihre eigenen Forschungsarbeiten auf dem Wege zu einer Promotion.

Die Erfahrungen aus der Sicht der Studenten wurden durch Umfragen ermittelt, die von Studenten durchgeführt wurden. Eine wesentliche Erkenntnis ist in Abbildung 12 dargestellt. Auf die Frage „Wie bewertest Du das Verhältnis Aufwand/Nutzen in Bezug auf das Vorgehensmodell a) zu Beginn der Arbeit

b) am Ende der Arbeit“ wurden deutlich unterschiedliche Angaben gemacht. Am Ende der Arbeit waren mehr als 90% der Studenten der Meinung, dass der Nutzen größer/gleich dem Aufwand ist, während zu Beginn der Arbeit lediglich 30% dieser Meinung waren [Me97].

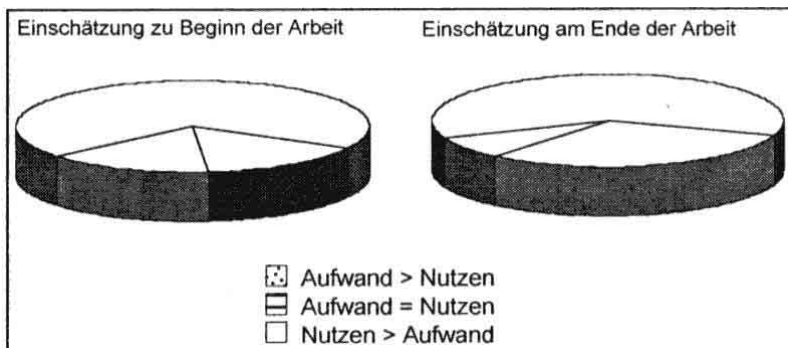


Abbildung 12: Umfrageergebnisse unter Studenten

Die Umfrageergebnisse haben weiter gezeigt, dass das Gesamtkonzept überzeugt hat, dass sich für Studenten aufgrund des Vorgehensmodells Vorteile bezüglich Übersichtlichkeit und Planungssicherheit bei der Durchführung der studentischen Arbeit ergeben und dass das ISO 9000-Zertifikat und die Dokumentation in Form einer CD-ROM zusätzlich Anreize bieten. Negativ wurde bemerkt, dass das IAS-Vorgehensmodell nicht auf jede Art von studentischer Arbeit passt und dass Dokumentation natürlich Schreibearbeit bedeutet, was viele Studenten seit ihrer Schulausbildung nicht mehr praktiziert haben. Die Adaption des IAS-Vorgehensmodells wurde inzwischen durch die Bereitstellung verschiedener Vorgehensmodellklassen für andersartige studentische Arbeiten realisiert.

Als positive Aspekte aus der Sicht von Studenten wurde zusätzlich angegeben, dass das Ziel der Arbeit klar festgelegt wird, die Aufteilung der Arbeit in Einzelschritte die Arbeit übersichtlicher und systematischer macht, einzelne Projektabschnitte durch Reviews abgesichert werden und eindeutige Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner am Institut festgelegt sind, die ein Student im QMH abrufen kann. Studenten, die sich in Vorgängerarbeiten einarbeiten mussten, haben den hohen Dokumentationswert der Dokumente gelobt. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass die Ausarbeitung am Ende durch die projektbegleitende Dokumentation erheblich vereinfacht wird.

In einem Beitrag, der am 8.1.1998 in der Landesschau S3 ausgestrahlt wurde, wurde auch über Rückmeldungen aus der Industrie berichtet, die sich sehr positiv über die moderne Präsentation studentischer Arbeiten geäußert haben.

7. Zusammenfassung

In der heutigen Industrie sind das Qualitätsbewusstsein der Mitarbeiter und die Fähigkeit zu strukturiertem, systematischem Vorgehen Voraussetzungen, um auf dem Markt bestehen zu können. Damit die Abgänger von Universitäten diesem Anspruch gerecht werden können, hat das Institut für Automatisierungs- und Softwaretechnik ein Qualitätsmanagementsystem aufgebaut. Der Einsatz von modernen Hypermediatechniken eröffnet hierbei neue Wege, das Qualitätsmanagementsystem attraktiv zu machen und mit Leben zu füllen.

Da die Initiative noch sehr jung ist, gibt es noch keine Rückmeldungen aus der Industrie, die einen Erfahrungsvorsprung der Hochschulabgänger am IAS bestätigen können. Regelmäßig durchgeführte Befragungen bei den Studenten zeigen jedoch, dass der Ansatz erfolgversprechend ist. Nach anfänglichem Zögern (schließlich darf man nicht sofort mit dem Programmieren beginnen, sondern muss zunächst Informationen erarbeiten und eine Menge von Dokumenten erstellen) erkennt der Student im Laufe der Arbeit recht schnell, dass dieses Vorgehen durchaus seine Berechtigung hat. Beim Abschluss der Arbeit hat jeder erfahren, dass eine Entwicklung mit Vorgehensmodell viel effektiver ist als ohne und dass in der gleichen Zeit qualitativ höherwertige und besser dokumentierte Ergebnisse entstanden sind. Dass diese Erfahrung bereits an der Universität gewonnen werden kann, bringt den Studenten nicht nur bei der Bewerbung Vorteile. Die Industrie bekommt neue Mitarbeiter, die mit dieser Erfahrung hochmotiviert sind, ihr gelerntes Wissen nicht nur über fachliche Themen, sondern auch im Bereich Qualitätsmanagement und Vorgehensweise in der Praxis anwenden zu können.

Literaturverzeichnis

[Bi97] = Biegert, U.: IAS 2000 - Erfahrungen aus der Sicht eines Mitarbeiters, Institutsbericht IAS 1997

[BrDr95] = Bröhl, A.-P., Dröschel, W.: Das V-Modell: der Standard für die Softwareentwicklung mit Praxisleitfaden, 2. Auflage, Oldenbourgverlag 1995

- [Bü97] = Bühner, R.: Errichtung und Zertifizierung eines Qualitätsmanagement-Systems nach der internationalen Qualitätsnorm DIN EN ISO 9001 am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, Erfahrungsbericht Lehrstuhl für Organisation und Personalwesen, Universität Passau, 1997
- [Fl98] = Fleisch, W.: Entwicklung einer Datenbank für ein Hochschulinstitut, Institutsbericht IAS, 1998
- [Gö97] = Göhner, P.: Aktive Informationspräsentation (AIP) - von Einzeldokumenten zur integrierten Information, 7. Kolloquium „Software-Entwicklung“ Technische Akademie Esslingen (TAE), 1997
- [Gu98] = Gunzert, M.: Das IAS-Vorgehensmodell - ein Prozeßmodell für die Ausbildung, Institutsbericht IAS, 1998
- [HuKn97] = Huber, E., Knapp, A.: ISO 9000 online - ein QM-System neuer Qualität, 7. Kolloquium „Software-Entwicklung“ Technische Akademie Esslingen (TAE), 1997
- [JaSt98] = Jazdi, N., Steiner, J.: Rechnerunterstützung für den Ablauf von Studien- und Diplomarbeiten, Institutsbericht IAS, 1998
- [Kn97/1] = Knapp, A.: IAS 2000 - Qualitätsmanagement für die Ausbildung an Hochschulen, atp 10/1997, S. 66
- [Kn97/2] = Knapp, A.: Uni mit Prädikat - Zertifizierung nach ISO: Impulse für die Lehre, ix 12/1997, S. 116-117
- [Kn97/3] = Knapp, A.: Einsatz von Hypermediatechniken zur Projektunterstützung, 7. Kolloquium „Software-Entwicklung“ Technische Akademie Esslingen (TAE), 1997
- [Ma98] = Manz, S.: Informationsapplikationen studentischer Arbeiten auf CD-ROM, Institutsbericht IAS, 1998
- [Me97] = Mettenleiter, J.: IAS 2000 - Erfahrungen aus der Sicht eines Studenten, Institutsbericht IAS, 1997
- [Mo98] = Moik, A.: Aufbau einer Entwicklungsumgebung für die Durchführung von Studien- und Diplomarbeiten, Institutsbericht IAS,

Arbeitsgruppe 4: „Qualitätssicherung - Internationale Erfahrungen“

Rainer Künzel: Quality Assurance - Internationale Erfahrungen

Mein Thema ist die Qualitätssicherung im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre; es geht um spezifische Erfahrungen und Erkenntnisse, die sich aus den verbreiteten Evaluationsverfahren unserer europäischen Nachbarn gewinnen lassen.

Die Entwicklung von Systemen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich lässt sich seit Mitte der achtziger Jahre in zahlreichen Ländern beobachten. Die wesentlichen Ursachen sind bereits in den Eröffnungsbeiträgen angesprochen worden. Ich nenne sie stichwortartig und, soweit möglich, in der Reihenfolge ihres Auftretens: Ausbau der Hochschulsysteme und stark gestiegene Studierendenzahlen; Größenwachstum und Funktionswandel der Hochschulen und damit verbundene Probleme der externen und internen Steuerung; wirtschaftlich bedingte Restriktionen der öffentlichen Haushalte; tendenzieller Verlust des öffentlichen Vertrauens in die Leistungsfähigkeit der Hochschulen, verbunden mit der Forderung nach Rechenschaftslegung - im Englischen spricht man von accountability; schärferer Wettbewerb auf den nationalen, internationalen und zunehmend globalen Bildungsmärkten. Hinzu kommt, dass Hochschulen auf nationaler Ebene auch mit anderen gesellschaftlichen Bereichen um öffentliche Finanzmittel konkurrieren.

Strukturen

Die Einführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich als Reaktion auf dieses Bündel von Problemen ist zuerst in Frankreich, den Niederlanden, Dänemark und im Vereinigten Königreich mit der Gründung nationaler Evaluationsagenturen einhergegangen. Andere Staaten, wie Portugal, Spanien, Finnland, Schweden und Norwegen, sind gefolgt. In jüngerer Zeit sind in den meisten mittel- und osteuropäischen Staaten ebenfalls nationale Agenturen für Evaluation (und Akkreditierung) gegründet worden. Deutschland, Österreich und Italien sind die einzigen EU-Mitgliedstaaten, die über keine gesamtstaatliche Institution für die Evaluation im Hochschulbereich verfügen.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat 1995 im Rahmen der europäischen Pilotprojekte „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ die Rolle einer nationalen Agentur für den deutschen Beitrag übernommen. Dabei wur

den vier Fachbereiche -je zwei an Universitäten und Fachhochschulen -evaluiert. Ziel dieser Pilotprojekte war die Erprobung bereits in einigen Staaten etablierter Verfahren und die Prüfung ihrer Übertragbarkeit auf andere nationale Hochschulsysteme.

Rückblickend kann man sagen, dass dieser Probelauf erfolgreich war. Mittlerweile bestehen oder entwickeln sich in Deutschland verschiedene regionale Evaluationsagenturen, die nach vergleichbaren Standards arbeiten. Insoweit haben die internationalen Erfahrungen auch die Entwicklung in Deutschland stark beeinflusst.

Zielsetzungen

Für Zielsetzung, Reichweite und Akzeptanz der Evaluationsverfahren wird allgemein als entscheidend angesehen, wer Herr des Verfahrens ist und in welchem Grade die Evaluationsagenturen unabhängig gegenüber dem Staat sind. Nicht selten wird in der Diskussion unterstellt, dass es einen gewissen Gegensatz zwischen staatlichen und hochschuleigenen Zielen der Evaluation gibt, der sich mit Begriffen wie Kontrolle und Rechenschaftslegung einerseits, mit Selbststeuerung und Qualitätsentwicklung andererseits umschreiben lässt. Stärker staatlich geprägte Systeme würden insoweit externe Gesichtspunkte und Ziele betonen, z.B. die Verantwortung der Hochschulen für den effizienten Umgang mit dem Geld des Steuerzahlers oder die Erfüllung staatlicher Vorgaben. Die in Regie der Hochschulen laufenden Verfahren hingegen seien primär auf Qualitätsverbesserung im Rahmen interner Verfahren und an selbstdefinierten Zielen orientiert. Diese Beobachtung ist sicherlich nicht ganz unzutreffend, denn interessanterweise scheiden sich die Geister regelmäßig an der Frage, ob und in welcher Form die Ergebnisse von Evaluationen veröffentlicht und ob an sie unmittelbar finanzielle Konsequenzen oder andere Maßnahmen der Hochschulträger geknüpft werden sollen.

In der Praxis der meisten nationalen Evaluierungssysteme sind jedoch öffentliche Rechenschaftslegung und eine an den Zielen und Konzepten der Hochschule orientierte Qualitätsentwicklung, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, miteinander verbunden. Wir werden hierzu sicherlich von Frau Kristoffersen noch einiges am Beispiel Dänemarks erläutert bekommen. Der Mix aus externen und internen Zielen und Zwecken der Evaluation findet sich aber z.B. auch in Großbritannien, den Niederlanden, Ungarn und Polen.

Die Entwicklung in Deutschland weist in eine ganz ähnliche Richtung. Es wird im allgemeinen akzeptiert, dass die Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit ihr Tun und Lassen offenlegen und verantworten müssen, zugleich aber auch betont, dass Evaluation und Qualitätssicherung zum Autonomiebereich der Hochschulen gehört. Über Art und Umfang der Beteiligung der staatlichen Seite bestehen allerdings gelegentlich noch unterschiedliche Auffassungen. Entscheidend wird im Lichte der internationalen Erfahrungen sein, dass für den Fall der Gründung einer länderübergreifenden Agentur in Deutschland deren Unabhängigkeit gegenüber direkten Eingriffen gewährleistet ist, und zwar bezogen auf das gesamte Verfahren, insbesondere hinsichtlich der Nomination von Gutachtern und der Definition der zu erhebenden Daten.

Verfahren

Die in Europa etablierten Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren im Hochschulbereich weisen eine Reihe gemeinsamer Merkmale, aber auch Unterschiede auf. Insofern kann man von einem europäischen „mainstream“ der Qualitätssicherung im Hochschulbereich sprechen. Seine charakteristischen Elemente stellen sich wie folgt dar:

- In nahezu allen Staaten, in denen Evaluation im Hochschulbereich stattfindet, bestehen nationale Agenturen, deren Geschäftsstellen die Infrastruktur für den Evaluationsprozess bereitstellen, die Evaluationen vorbereiten, administrativ begleiten und insbesondere für die Erstellung von Abschlussberichten verantwortlich sind. Wenn über die Notwendigkeit eines organisatorischen Rückgrats für den Evaluationsprozess auch kein Zweifel besteht, muss doch auch sehr darauf geachtet werden, dass sich kein großer bürokratischer Apparat entwickeln kann und der Verfahrensaufwand in gesundem Verhältnis zu seinem Nutzen steht.
- Über die Bedeutung der internen Evaluation bzw. der Selbstevaluation als Mittel der Selbstvergewisserung eines Fachbereichs bezüglich der erreichten Ergebnisse relativ zu den selbstgesetzten Zielen besteht in allen nationalen Systemen Konsens. Selbstbewertungsberichte enthalten in der Regel quantitative und qualitative Daten und darauf bezogene Einschätzungen. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass die Qualität des Evaluationsprozesses von der Güte dieser Selbstreports wesentlich abhängt.

- Das Peer review-Verfahren einschließlich eines Besuchs der zu evaluierenden Einrichtung ist überall Bestandteil der Evaluation. Allerdings variieren sowohl die Zusammensetzung der Peer group . sie kann stärker disziplinar oder interdisziplinär, aus nationalen oder unter Beteiligung von internationalen Experten zusammengesetzt sein, sowie Vertreter der Berufspraxis, Absolventen und Studierende einschließen oder auch nicht . als auch die Dauer der Besuche . zwischen einem Tag in Dänemark und vier Tagen in Großbritannien.
- Peer review soll kein Strafgericht sein, sondern den Charakter einer Beratung haben. Die auswärtigen Fachkollegen sollen dem zu evaluierenden Fachbereich gewissermaßen einen Spiegel vorhalten. In der Vorbereitung der Besuche muss sichergestellt werden, dass der betreffende Fachbereich nicht an fremden Maßstäben, sondern an seinen eigenen Zielen, an seinem Profil und an seinen objektiven Möglichkeiten gemessen wird. Das Evaluationsverfahren soll ermitteln, ob, in welchem Umfang und aus welchen Gründen selbstgesetzte Ziele erreicht oder verfehlt, sowie bestehende Potentiale nicht genutzt werden. Aufgabe der Peer review ist u.a., auf Defizite hinzuweisen, die in der Binnensicht mitunter nicht mehr wahrgenommen werden, und Vorschläge zur Abhilfe zu unterbreiten.
- Die Beteiligung von Interessengruppen, wie Arbeitgebern, Regierung, Verbänden, Vertretern der Berufspraxis, und die Beteiligung von Studierenden und Absolventen am Evaluationsverfahren ist in den einzelnen Staaten unterschiedlich ausgeprägt. In allen Fällen werden jedoch die Studierenden in die Selbstevaluation des Fachs sowie in die Gespräche mit der Peer group einbezogen. In seltenen Fällen werden sie auch an den Peer groups selbst beteiligt, in anderen Fällen kann in den Selbstreports auf Umfragen unter den Studierenden über ihre Einschätzung der Lehrqualität zurückgegriffen werden. dass den Einschätzungen der Studierenden, die in Fragen des Lehrens und Lernens zu den unmittelbar Beteiligten und Betroffenen gehören, ausreichend Gehör geschenkt werden muss, erscheint mir unzweifelhaft.

Die Einbeziehung von Vertretern der Berufspraxis in die Arbeit der Peer groups wird vereinzelt mit guten Erfahrungen praktiziert. Da die vorausgehende Selbstevaluation ausschließlich als internes Verfahren durchgeführt wird, in dem die akademischen Ziele und Standards zugrunde gelegt werden, erscheint es naheliegend, in der externen Phase geeignete Vertreter der beruflichen Praxis in angemessenem Umfang zu beteiligen, um nicht betriebsblind

zu werden. Ähnliche Bedeutung hat die Einbeziehung oder systematische Befragung von ehemaligen Absolventen.

- Die in den europäischen Staaten angewandten Evaluationsverfahren beziehen sich auf einzelne Fächer und die von ihnen zu verantwortenden Lehrprogramme, nicht auf die Institution als Ganzes. Dabei werden insbesondere die Organisation und Gliederung der Studiengänge, Lehrinhalte, die Verbindung der Lehre zu Forschungsaktivitäten im Fach, die Betreuung und Beratung der Studierenden, oft auch der berufliche Erfolg der Absolventen erfasst. Wenn vom Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung gesprochen wird, heißt dies nicht, dass die Forschung als solche Gegenstand dieser Art von Evaluation ist. Ihr Beitrag für die Lehrqualität ist aber in Betracht zu ziehen, insbesondere im Hinblick auf die Zeitgemäßheit der Lehrinhalte.
- In allen Ländern werden Abschlussberichte erstellt, die in der Regel auch publiziert werden. Lediglich die Form der Veröffentlichung unterscheidet sich hinsichtlich Umfang und Differenzierungsgrad. Die Abschlussberichte sollen fachbezogene Vergleiche ermöglichen, aber nicht in Form eines Rankings. Die Abschlussberichte enthalten neben einer gekürzten Fassung des Selbstreports häufig nicht nur die Empfehlungen der peers, sondern auch die vom Fach bzw. der Hochschule geplanten Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Über ihre Umsetzung wird in der Regel weit vor der nächsten regulären Evaluation Rechenschaft abgelegt.

Politische Aktivitäten

Die Erfahrungen der bereits erwähnten europäischen Pilotprojekte sind in einem Entschließungsentwurf zusammengefasst, der dem Bildungsministerrat und der Generaldirektion 22 der EU-Kommission seit Juni 1997 zur Beratung vorliegt. Darin wird den Mitgliedstaaten empfohlen, Systeme zur Qualitätssicherung nach folgenden Grundsätzen aufzubauen:

- Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der mit der Qualitätsbewertung und Qualitätssicherung beauftragten Stellen sind zu gewährleisten,
- die Bewertungsverfahren müssen dem Profil der Hochschulen angepasst sein und ihrer Autonomie gerecht werden,

- interne und externe Verfahrenselemente müssen kombiniert werden,
- die Beteiligung aller Betroffenen ist sicherzustellen,
- die Bewertungsberichte sind zu veröffentlichen.

Damit sind in der Tat die wesentlichen gemeinsamen und, wenn man Qualitätssicherung ernsthaft und mit Aussicht auf Erfolg betreiben will, unverzichtbaren Elemente eines europäischen Evaluationssystems genannt. Die weitere Empfehlung des Rates der Bildungsminister, ein europäisches Netzwerk für Qualitätssicherung zu errichten, ist ausdrücklich zu begrüßen . unter der Voraussetzung allerdings, dass dieses Netzwerk von den Hochschulen und den sie repräsentierenden Organisationen getragen wird. Ein solches Netzwerk ist wichtig, weil es dazu beiträgt, dass die europäischen Hochschulen ihre eigenen Standards gegenüber anderen Bildungsmärkten, insbesondere dem der USA, entwickeln können.

Schlussfolgerungen

Die Hochschulen stehen zunehmend in nationalem und internationalem Wettbewerb. Nationale Hochschulsysteme können sich heute weniger denn je abkapseln und internationale Entwicklungen ignorieren. Dies sowie die Restriktionen der öffentlichen Haushalte sind die äußeren Zwänge, unter denen die Hochschulen veranlasst sind, die Qualität ihrer Leistungen mehr als in der Vergangenheit einer intensiven Selbstkontrolle zu unterwerfen .

Die Hochschulrektorenkonferenz hat, ausgehend von den im Rahmen der europäischen Pilotprojekte gesammelten Erfahrungen, 1995 eine Empfehlung „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“ verabschiedet, in der die Grundstruktur eines für die Hochschulen in Deutschland geeigneten Verfahrens der Qualitätssicherung ausgearbeitet sind. Der Wissenschaftsrat hat dies kurze Zeit später ebenfalls getan. Soweit die bisherigen Entwicklungen in Deutschland . zu verweisen ist auf die Zentrale Evaluationsagentur in Niedersachsen und den Verbund Norddeutscher Universitäten sowie die soeben in Nordrhein-Westfalen jeweils für Universitäten und Fachhochschulen gegründeten landesweiten Evaluationsagenturen . eine Aussicht auf die Zukunft erlauben, finden in Deutschland die in anderen Staaten bewährten Grundsätze der Evaluation im großen und ganzen Anwendung.

Erforderlich ist in Deutschland jedoch ein vollständiges Netzwerk derartiger Evaluationsverbände. Und diese wiederum benötigen ein gemeinsames Dach .das wäre naturgemäß die HRK .damit der Erfahrungsaustausch organisiert, die Vergleichbarkeit der Verfahren und Standards gewährleistet und die internationale Kommunikation erleichtert wird.

Dorte Kristoffersen & Christian Thune: The Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. An Example of Systematic Programme Evaluation Procedures in Higher Education

Introduction

Over the last decade the focus has increased remarkably on evaluation of higher education as a steering mechanism as well as a tool of improvement. This is not only a trend in the education sector but in most fields of public administration. One of the main reasons for this trend is the „value for money“ perspective of both government and taxpayers leading to demands for accountability in terms of the quality and efficiency of the public sector.

The educational field generally and higher education institutions specifically are also faced with this pressure. Furthermore over the last 25 years the conditions under which higher education institutions function have changed radically. First and foremost Western European higher education has seen a change from elite systems to mass systems of higher education with a dramatic increase in student enrolment. This has changed the teaching and learning environment and has challenged the way in which higher education is organised and implemented.

Higher education institutions have during recent years in most Western European countries experienced a process of decentralisation vis-a-vis the ministries of education leaving more central decisions with the institutions thus imposing a need for better management systems.

Europe as an open educational market is consolidating itself through an increasing number of students spending one or two semesters abroad during their studies. Consequently more transparency and information about both institutions and programmes on offer have proved to be necessary.

The changed conditions have imposed two parallel needs on the higher education institutions. On the one hand there is the need to change into development oriented organisations in the sense that institutions are able to cope with the continuously changing conditions and expectations. On the other hand there is a growing pressure from external stakeholders, i.e. government, students, partner institutions and employers to be given the opportunity to secure a knowledge of the strategies and the priorities of the institutions.

It is this context that has stimulated the development of evaluation practices in higher education.

By the beginning of the 90's four countries (Denmark, France, the Netherlands and the United Kingdom) had established systematic evaluation procedures at the national level in higher education. Others were planning to set up evaluation procedures or were conducting pilot projects to gather experience with evaluation methods (e.g. Norway, Finland, Portugal) with a view to establishing appropriate national evaluation procedures.

At this stage the Council of Ministers of Education in November 1991 at the initiative of the Dutch presidency introduced the idea of a number of evaluation pilot projects at the European level. The European Commission carried out firstly a study that provided an overview of the level of development of and experiences with evaluation and quality assurance in the European Union member states and the EFTA-countries. The aim was to examine the possibility of carrying out a number of evaluation pilot projects. This led to the initiation of the European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education. The project was initiated in November 1994 by the European Commission, Directorate General XXII: Education, Training and Youth. The project involved 17 countries - the 15 member countries, Norway and Iceland - a total of 46 institutions. In December 1995 the project was officially concluded with the finalisation of the European report which presents the results.

By 1998 evaluation procedures are in place in a large number European countries. The range of evaluation activities and procedures are to a large extent complementary:

1. Most countries have established national or regional evaluation agencies which are autonomous of the government.
2. These agencies have coordinating functions as regards the initiation, methodological planning and implementation of the evaluations.
3. In the majority of countries the main purpose of the evaluation procedures are improvement and accountability vis-a-vis the stakeholders.
4. Only few evaluation procedures are linked to funding, i.e. there are no sanctions in relation to the evaluation results and the evaluation results do not lead to a ranking of the evaluated institutions.
5. „A fitness for purpose approach“ is adopted i.e. the evaluations take their starting point in the objectives formulated by the institutions. The evaluations are not based on predefined standards.

6. In most countries separate procedures for the evaluation of teaching and research are established.
7. Institutional autonomy is respected in as far as the institutions themselves are responsible for assuring the follow-up.

Even in this context of basic similarities it should be stressed, however, that in each European country evaluation procedures have been established within the specific national context and culture of higher education.

The Danish Centre for Evaluation and Quality Assurance of Higher Education -An Example of Systematic Programme Evaluation Procedures

Initiation, ownership and governing structure

The Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education was established by the Danish government in 1992 and started operating 1 July the same year. The government had initiated a process of decentralization providing higher education institutions with much more autonomy. In this context the establishment of the Evaluation Centre in 1992 was based on the need for providing the organizational resources necessary in order to develop a systematic, reliable and impartial framework for the evaluation of higher educational programmes.

The Centre is funded by the Ministry of Education and in 1998 its total grant amounts to app. 13 million DDK. The Centre is in principle an independent institution in respect of the Ministry of Education as well as of the Universities and other institutions of higher education. The Centre is governed by a board composed of the five chairmen of the National Education Councils. The National Education Councils advise the Minister of Education on matters relating to higher education. The members are appointed by the Minister. There is an educational council for each of the five main areas: humanities, technology, health, natural sciences, and social sciences. The Centre is staffed by a director and a deputy director, ten academics in charge of projects, four secretarial staff and a number of assistants employed in the short term in connection with various evaluation projects.

The mandate of the Centre is:

- to initiate evaluation processes of higher education in Denmark
- to develop appropriate methods of assessing programmes

- to inspire and guide the institutions of higher education in aspects concerning evaluation and quality
- to compile national and international experience on evaluation of the educational system and quality development.

Scope and level of evaluations

The scope of the Centre's activities covers on the one hand a total of twelve universities and university level institutions, and on the other hand a very substantial number of non-university institutions, especially within the health sector.

Focus of evaluations

The principal tasks of the Evaluation Centre are, in accordance with its mandate to carry out evaluations of the higher educational programmes and thus to contribute to ensuring and further developing their quality, as well as developing relevant methods for so doing.

Accordingly a substantial part of the Centre's work consists of regular and systematic evaluations of programmes on a rotating basis in which all programmes of higher education will be evaluated by the middle of 1999. The order in which the programmes will be evaluated are decided by the National Education Councils respectively, but it is very important to notice that the Centre evaluates in the same process all programmes nationwide within a given discipline area.

In addition to the systematic evaluations of educational programmes the Evaluation Centre conducts other evaluations at the request of the Ministry of Education or other ministries. Furthermore, the Centre for Evaluation evaluates new programmes after their establishment period, and programmes for which the Ministry of Education finds that there is a need for an evaluation of the quality of the programme. Furthermore, the Centre is involved in a variety of quality development projects as well as international activities and projects.

Objectives of evaluation activities

As an independent agency it has been of utmost importance to the Centre to find a suitable balance between the purpose of accountability and improvement. Seen from the Centre's point of view the two concepts are not necessarily contrasts but can be applied in one evaluation system.

There are evident advantages of external, systematic dimensions to quality assurance. Some of the key aspects would be: impartiality, credibility, authority, comprehensiveness, consistency, transparency. The recipe for success would be the extent to which a linkage can be made to the aspects characteristic of internal, institution-based quality improvement. i.e. trust, commitment and understanding.

There is little doubt that a series of well executed evaluations do not in themselves bring any merit to the concept of systematic evaluations. The proof of success will be the impact and follow-up in the longer perspective of the foundation for quality improvement launched by a successful evaluation. Procedures and methods should therefore motivate the institutions towards this end.

The main elements of evaluation procedures

The Centre has decided to base its evaluations on a standard method. Of course it could be argued that the specific form of the evaluation must by necessity vary in accordance with its objective, and each programme should be handled according to its own objectives. However, the Centre has considered it important in the first phase of Operations to be able to draw the necessary lessons from the experiences with a standard method. In the following, the main features are described of this standard frame work according to which most projects are carried out.

The method is based on the following elements:

- the organization of the project secretariat
- the appointment of a steering committee
- a self-evaluation carried out by a self evaluation team set up by the study programme
- a visit to the higher education institutions involved

- surveys among users of the education . the students, the graduates, the employers
- aconference
- a final report from the steering committee.

Generally an evaluation will comprise five phases spanning a period of time of 9-12 months.

Phase 1: Planning

Two important conditions for a successful evaluation are the competent supervision and coordination of the evaluation through a steering committee and the coordination of the evaluation process through a project secretariat.

The project secretariat

The project secretariat is the responsibility of a Centre staff member. The project manager is responsible for the implementation of the project, including the drafting of the evaluation report. An evaluation project implies heavy demands on the secretariat and requires a considerable degree of professionalism. Ideally the project secretariat should reflect administrative efficiency as well as familiarity with the context of the discipline under evaluation. However, in the building up phase of the Centre the limited number of staff requires a priority. Accordingly the emphasis is on the administrative efficiency.

The steering committee

The steering committee is responsible for the professional quality of the project where as the Danish Centre is responsible for application of relevant methods and procedures, and for the administration of the evaluation as such. The quality and integrity of the members of the steering committee is crucial. The Chairman especially must be perceived by all concerned by the evaluation as credible and authoritative. All members must be independent of the study programmes under scrutiny. The appointment of steering committees has therefore in some cases turned out to be difficult due to the need of composing a committee that is representative and authoritative while at the same time operational.

As a general rule the Centre tries to recruit prominent representatives from the employers of graduates from the study programme, experts in the subject

area employed at universities in the Nordic countries or the Danish universities which are not involved in the evaluation as well as an expert in a specific field of higher education e.g. pedagogics, Organisation or financial management.

One obvious instrument in assuring independence and professional credibility is of course to include international experts. The Danish Centre uses a mixture of Danish and Nordic experts. The Nordic experts understand Danish and generally possess the necessary knowledge and understanding of the Danish educational system.

Phase 2: The self-evaluation

The self evaluation must fulfill the double task of providing the experts with a self-critical analysis of strengths and weaknesses of the programme while at the same providing leadership, staff and students in the programme with a relevant experience and framework for further quality improvement. The quality of the self-evaluation done by the study programme is crucial for the evaluation as a whole. Considerable time is therefore allocated for information meetings with those responsible for drafting the self-evaluations. The Centre emphasizes the need to receive comparable self-evaluations from the various institutions involved in an evaluation of a given discipline. The Centre therefore hands out a standard manual to the local evaluation teams. It is stressed that the manual should be interpreted in the specific context in which the study programme functions. The self-evaluation manual consists of qualitative and quantitative aspects with heavy emphasis on the qualitative part, however. The self-evaluation group is asked to provide an interpretation of the quantitative data and a recommendation or conclusion in the final evaluation report will never be based solely on the quantitative data.

Phase 3: Surveys

In addition to the material resulting from the self-evaluation phase and the visit by the steering committee the Centre considers it extremely relevant to integrate user surveys in the evaluation process. At least one of the surveys presented below are carried out in connection with an evaluation.

A survey of students presents the qualitative evaluation of the students in regard to specific parts of the study programme. A survey of recent graduates contains an evaluation of the total study programme and provide an insight into rates of employment and profiles of positions kept by graduates, i.e., the composition of the potential labour market.

A survey of employers maps public sector and private industry perceptions of the quality of the study programme and the qualifications of the graduates.

These surveys are done by various sampling techniques and are relatively costly. Up till one third of the budget of an evaluation are tied to reporting on user-attitudes.

Phase 4: The site visit

The steering committee visits the programmes under review. During the daylong visit the panel discusses the self-evaluation report and the results of the user surveys with the institutional and programme management, teaching staff and students. Furthermore the visit includes a tour around the premises. But there is no attendance of lectures.

The Centre, i.e. the project manager, is responsible for the planning of the sites visits. A programme is prepared and sent to the institutions beforehand. The institutions are responsible for the preparation of the visits at the institutions making sure that the relevant people are invited to participate in the meetings.

The steering committee attends all meetings as a group, i.e it rarely splits up in subgroups. It is considered important that the steering committee shares the experiences from the site visits. In some cases, however, not all steering committee members participate in all visits but the Centre requests that the chairman is present at and chairs all meetings. The Centre also participates in all visits and is responsible for the drafting of notes from the various meetings. These notes are often of invaluable importance to the steering committee, when the evaluation report is prepared.

For each meeting a questionnaire prepared by the project manager on the basis of input from the steering committee has till now provided the basis for the dialogue between the steering committees and the representatives of the programmes.

Phase 5: Reporting

After the site visit the report is drafted. This draft is prepared and written by the project manager. After revision and confirmation of the draft report by the steering group, the draft is discussed at an evaluation conference before the report is finalised and made public.

The evaluation conference

An evaluation conference is typically of half a day's duration. Participation is constricted to the steering committee, the Centre and representatives for the institutions under review in the evaluation in question. The purpose of the conference is an open discussion of the premises on which the conclusions and recommendations of the report have been made, and of the evaluation process as such. Parts of the report will often be redrafted by the steering group and the Centre as consequence of points raised at the conference, including of course correction of factual and technical mistakes or inconsistencies.

The final report

The aim of the evaluation report is to provide the institutions with a tool in connection with their continuous quality improvement activities as well as the National Education Councils with a solid and well-documented platform on which to base its advice for follow-up.

The Centre advises the steering committees to focus on recommendations that are operational, constructive and realistic within the given conditions for the discipline area in question. Further it should be clear who must carry the responsibility for the follow up on implementation i.e. the institutional or the programme management, the staff, students or the Ministry of Education. The Centre has adopted a report format that includes a general part dealing with recommendations relevant for all programmes within the discipline area and a part containing an analysis of and recommendations relating to individual programmes.

The evaluation reports are published and sent to the giver of the assignment, the Ministry of Education and the institutions for further processing and implementation. Furthermore it is sent to the professional organizations, other interested parties and the media with a press notice. The reports are for sale.

The main aspects covered in the evaluations

The evaluation covers not only teaching and learning activities but also the conditions under which the programmes function as well as input and output data about the student population.

Most evaluations cover the following themes: Objectives of the study programmes' institutional and organizational context with an account of sources

of funding and spending, physical facilities, staff, the structure of the study programme, the curriculum, teaching methods and evaluation of students, the corps of external examiners, the Post graduate and Ph.D.-programme, characteristics of the student body and their general qualifications, student counseling, cooperation and interchange of the discipline with other research and educational institutions abroad and in Denmark, contact with graduates and key-employers, arrangements for internal quality assurance. Depending on the evaluation area there may be themes which are not relevant or areas to include.

Follow-up

In the summer of 1997 the Danish Ministry of Education introduced a Ministerial Order on the follow-up to evaluations. The Ministerial order confirms the evaluation procedures applied by the Centre. Further guidelines for the follow-up process are outlined. The institutions are responsible for assuring of the follow-up as they are responsible for the quality of the teaching and learning activities. The institutions have to present to the Ministry of Education a plan for the follow-up. Furthermore the institutions and the giver of the assignment discuss the evaluation results and the necessary follow-up measures. The Ministry of Education can comment on the action planned by the institutions. It still rests to be seen, however, if follow-up is to a larger extent assured by the implementation of formal follow-up procedures. It should be added, though, that the last years have seen an increase in follow up measures taken by the evaluated institutions, especially in the field of health sciences, social sciences and technical sciences.

Evaluations of educational programmes and development of evaluation methods continue to form the core of the Evaluation Centre's activities, but quality improvement projects conducted at the request of institutions, surveys of more general educational aspects as well as assignments requested by other actors than the Ministry of Education occupy a growing share of the daily agenda as well.

Expected major developments

In 1992 the Danish government made it a condition of the launching of the Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation that the Centre itself

was eventually to be evaluated. This evaluation should constitute a part of the basis for a government decision on the future quality assurance system for higher education. Accordingly during the first half of 1998 the Centre has been the object of an evaluation organized by the Ministry of Education, but adhering to the basic procedures applied by the Centre itself, i.e., self evaluation, visit by experts and user survey.

Apart from the self-evaluation the Centre has drafted a background paper on possible future evaluation strategies. The paper analyses the relevance in a Danish context of programme evaluations, institutional evaluations, audits, accreditation and international evaluations. But the context for strategic thinking has been rather drastically changed by the government decision to move responsibility for universities from the Ministry of Education to the Ministry of Research, leaving the Ministry of Education with control of university teaching only.

The government, however, has made two other noteworthy decisions. On the basis of what the government presents as the success of the Danish Centre it has decided that there must also after year 2000 be in place an evaluation centre for higher education. Secondly, it has decided on a comprehensive evaluation system for the whole educational sector.

Gordon Shenton: Presentation on EQUIS — European Quality Improvement System

EQUIS, the European Quality Improvement System, is an international System of quality assessment designed by Europeans for the evaluation of institutions in widely different national contexts. The quality assessment process is geared to two closely related but nonetheless separate purposes: on the one hand quality improvement and on the other accreditation, by which an institution is recognised or certified to have met certain standards.

Although it is inspired by the particular needs of a European situation characterised by extreme cultural diversity within a large civilisational area, EQUIS is not limited to European problems in its scope. The standards are those of effective education for international management and apply to schools in any cultural environment whether in Europe or outside Europe. This being said, EQUIS does have as its major objective the raising of quality standards in management development throughout our European System and does aspire to defend the principal characteristics and values of the European approach to management development.

EQUIS is subject specific to the extent that it covers the field of management education, but it is concerned essentially with institutions as a whole. It is not restricted to the evaluation of programme content but looks at an institution's ability to deliver quality education and training across all its programmes and activities. Quality is approached as a total dimension involving all aspects of the educational process and of the institutional structure in which that process is organised. Because of the institutional and process-oriented approach to quality assessment, the system can be readily transposed to any higher education institution, whatever the academic field under consideration. As we shall see, most of the criteria in the EQUIS framework would apply equally well to an engineering or a medical school or indeed to any professionally oriented discipline.

EQUIS is being launched by efmd, the European Foundation for Management Development, following a decision by its members in early 1997 that Europe had an urgent need for its own indigenous quality improvement and accreditation process. efmd is a network association including some 350 member organisations in over 40 countries. Members are business schools, universities, executive development centres, consultancies, public service and

training agencies as well as many leading companies, represented primarily by their directors of human resources and heads of management development. efmd strives to represent the management development profession in Europe in all its dimensions, both geographic and institutional. In particular, it provides a dynamic interface between management education providers and the companies that hire their graduates and purchase their services.

efmd is financed essentially through the fees paid by its members and the money generated by its self-financing conferences and seminars. Its major objectives are to provide a forum for dialogue about key challenges in management development and to disseminate leading edge, innovative ideas among its members. At the heart of its mission is the continuous improvement of quality in management development throughout Europe. In this context, EQUIS is designed to foster a shared vision of quality standards to be striven for and to offer institutions a flexible strategic development tool for international comparison and benchmarking. Thus EQUIS seeks to accelerate convergence upon best practice, but without sacrificing the richness of diversity in the different national systems.

A second objective is to provide information to the market place and favour the emergence of a more unified European market for management education. With companies recruiting outside their national job markets and with students choosing to get their education outside their home countries, there is now a rapidly growing need for better market transparency. Linked to this is the third objective of EQUIS: to establish a European Quality Label for institutions which satisfy not just national standards but which offer management education up to international benchmark levels. Thus EQUIS is intended, not to be a substitute for national accreditation schemes, but to recognise the added international quality dimension of institutions that really are qualified to be players in a wider European market.

The implementation of the EQUIS project began in early 1997 with the setting-up of a first group of „Pioneer“ schools that had volunteered to provide initial up-front financing and to act as guinea pigs. Although the criteria had been fully defined and the main procedures outlined before the first schools embarked upon the process, these had to be tested, refined and in some cases modified as experience was accumulated. An objective was set of completing the audit process for these 19 schools by the end of 1998. This extensive learning phase has allowed time to organise the administrative machinery that is needed to run any project of this kind and to prepare the

numerous accompanying documents that formalise the process. The presence within the Pioneer Group of most of Europe's leading business schools was, of course, an essential factor in giving EQUIS immediate legitimacy when it was launched. Their participation in the early stages of the project has also been of great value in providing critical feedback and in defining the benchmark standards within the system.

Progress to date is that eleven schools have been accredited. The audits of the remaining eight schools within the Pioneer group will have been completed on schedule by the end of 1998. A further group of schools has been declared eligible to enter the accreditation track and audits will continue after January 1999 without interruption. By the end of the launch phase in December 1998, the EQUIS criteria will have been tested, the standards for accreditation will have been established, the procedures will have been formalised, and a complete set of documents will be available.

A major difficulty in the construction of a European-wide system embracing all aspects of management education lies in the coverage of a huge breadth of diversity that encompasses at the same time institutional diversity, programme diversity and finally geographic and cultural diversity. Management education across Europe is delivered in a bewildering array of institutions with widely different legal status and organisational principles: in university based business schools, both public and private, in business sections of Faculties of Economics in large, usually public universities, in private business schools with no university affiliation, in semi-public Grandes Ecoles as in France. A further complication is the huge variety of programmes and degree formats at three distinct levels within management education. First-degree programmes (a term I prefer to the word „undergraduate“, which I believe confuses the issue in Europe) come in many different configurations in terms of length, structure and content. Beyond these basic courses is a range of Post first-degree or postgraduate programmes, including the famous MBA in its numerous European incarnations. A third clearly differentiated level of activity within management education institutions is Executive Education, i.e. non-degree courses for practising managers. With students and participants ranging in age from 18 to 45, management education is firmly established in a perspective of lifelong learning. European management education institutions can be segmented by their positioning with respect to these three levels. Some of Europe's leading business schools are only active in the postgraduate and executive education fields. Others are primarily committed to first-degree education. Many are active to some extent in all three areas.

A final level of complexity is, of course, geographical and cultural. Each country has its own set of regulations governing the structure of higher education and the functioning of institutions. The weight of tradition, particularly in the first-degree area, is almost always exceptionally strong. These differences are not just structural and organisational, but are deeply cultural, rooted in distinctive values and in the historical function of higher education within society. The perceptions upon which countries establish a hierarchy among their institutions vary considerably and are at times contradictory. In Germany, the more academic universities are more prestigious than the practice-oriented Fachhochschulen. In France it is the opposite, with the practice-oriented Grandes Ecoles being more selective and more successful with employers than the universities.

If we now look at the key characteristics of EQUIS, it seems to me that there are four distinguishing features which from the outset have shaped the system. The first is that EQUIS is driven by the management development profession in Europe in a freely consented effort at self-improvement and self-regulation. It is being developed by the profession for the profession independently of any official regulatory agencies in the nation states or in the European Union. At the Pan-European level there is no other body that could undertake the task of defining common standards acceptable to all. This does, of course, raise questions of impartiality when schools may be seen to be evaluating each other. Great care must be taken to ensure that the procedures within the System provide the necessary checks and balances to guarantee objectivity. Nonetheless, a major advantage of a profession-driven System is that it is closely responsive to key trends and issues faced by management education providers and by the management profession within companies.

Indeed the second characteristic of EQUIS is that from the beginning it has set out to involve both academic and corporate stakeholders. This has sharpened the focus on the outcomes of educational and training processes and on customer satisfaction. The presence of a large corporate constituency within efmd has made this approach both natural and necessary. As a result the corporate point of view has been influential in formulating the quality standards and, as we shall see, the presence of corporate representatives has been structured into every stage of the assessment process itself.

The third distinctive feature is the resolutely international approach. It is based on no one national system, on no single model, but rather starts from the premise that, in establishing quality standards that are applicable across a

wide spectrum of different Systems, respect for diversity must be a guiding principle. EQUIS takes diversity of models both as a given and as something to be welcomed and defended against any monocultural approach to management education. This is, of course, easier said than done since bias can so quickly creep back, particularly in the form of implicit reference to the dominant US model. A related difficulty is that individuals involved in the process may find it hard not to make assumptions and value judgements based on their own professional experience within a particular national context. However, EQUIS is firmly rooted in its multiculturalism.

This leads us to the fourth characteristic of EQUIS, which lies in the fact that it has been constructed and is being run by a large group of people from many different countries. The original groundwork for the system that is now being implemented was carried out within a grouping of national associations called EQUAL. ABS and, at first, AMBA in the UK, the Chapitre des Ecoles de Management in France, AEEDE in Spain, ASFOR in Italy made up the initial group, which was quickly expanded to include Forum from Poland, RABE from Russia, and Ceeman, the Central and Eastern European Management Association. The meetings of EQUAL have also included observers from the HRK and FIBAA in Germany, and from VSNU in the Netherlands. Not only is this group multicultural in its composition, but it provides structured representation of national (and in the case of Ceeman, regional) interests in the area of accreditation. The framework of quality standards which now serves as the foundation of the EQUIS process was drawn up by EQUAL in a series of creative meetings in the period leading up to the decisive Deans' and Directors' Conference in Germany in January 1997 when EQUIS was voted into being.

The so-called „Dynamic Model“ which was the fruit of this collective endeavour consists of ten areas or chapters in which the quality criteria have been grouped into a comprehensive framework. Following the principle of respect for diversity, the first is called „Context and Mission“. The starting point for any assessment of an institution has to be the specific institutional, educational and business environment in which the School is operating. Once this context has been understood, the particular identity and mission of the institution in question can be defined. This chapter then goes on to cover the strategic intent related to the basic mission and the implementation of the strategy through the institution's various programmes and activities. A key notion here, as indeed throughout the EQUIS model, is coherence. Is the mission coherent with the overall context? Is the strategy coherent with the mission? Is the deployment of the school's activities coherent with the strategy?

The next chapter concerns students, participants and corporate customers who purchase the institution's programmes. The chapter looks at the quality of the participants, at admissions standards and the selection process; at the clarity with which intake profiles are defined in relation to the educational objectives of the different programmes; at the success of students and participants in finding jobs or in improving their careers when they leave; at the quality of the services provided to students and participants during their course of study.

The third chapter deals with the quality of the programmes offered with particular concern for the processes in place for designing, monitoring, evaluating and redesigning them. It raises questions about teaching methods, about innovation, about compatibility with other European systems, about the balance between the managerial and the academic dimensions, about the quality of teaching materials, about the availability of courses in English or foreign languages.

An original feature of EQUIS is the special chapter on Personal Development reflecting the importance attached to the personal and interpersonal skills that are crucial to effective managerial behaviour. Does the institution provide individualised learning support for students? Are there opportunities for teamwork, negotiation, presentation, etc.? Are these opportunities for internships and project-based work or action learning? Does the school help individuals develop as international managers by providing language training and opportunities for study abroad?

Chapter five is concerned with Research and Development and probes into such questions as the definition of research policy, the measurement of research outcome, the school's commitment to innovation and new technology.

Chapter six looks at the institution from the point of view of its Contribution to the Community at the local, national and international level. The intention here is to underline the fact that well-established institutions are good citizens in their home environment to which they can be expected to contribute by providing a forum for intellectual exchange and by furthering economic development.

The chapter on Faculty is common to all accreditation systems. It stresses not just the formal qualifications of faculty members, but also their international and business competence. A key question is whether the composition of the

faculty as a whole is coherent with the institution's strategic ambitions and adequate to service its range of programmes. It is particularly concerned with the policies and processes through which the institution manages its faculty. Recruitment, workload management, promotion, faculty development and evaluation are carefully examined

Chapter 8 is devoted to Resources and Administration and covers physical facilities, financial viability, and the quality of the school's management systems and general administration.

Two further overarching dimensions: Connections with the Corporate World and the International Dimension, run across these eight areas, in all of which they are expected to be present. The originality of the EQUIS approach to quality standards lies to a great extent in this insistence upon the importance and internationalisation of responsiveness to the corporate world. These two dimensions are seen to be characteristic strong points of our best European institutions and distinguishing features of a European approach to management education.

At the end of this listing of criteria fields it is probably worthwhile summarising the internal logic of the system and the assumptions that are being made regarding the nature of quality in higher education. A key point is that EQUIS does not only focus on course evaluation (*Lehrqualität* or *Evaluation der Lehre*) as limited to what happens in the classroom. Rather it attempts to identify quality at all stages of an extended process or value chain which runs from the selection of students to their graduation and placement in a meaningful job. The ability of an institution to look after the students in its programmes and to provide adequate services is of prime importance. EQUIS will look at all the features of the educational process which are designed and managed by the institution, including the acquisition of professional experience through internships, field work, the presence of practitioners alongside full-time professors and the acquisition of international experience through study periods abroad. As we have seen the development of professional and personal skills is seen as a necessary outcome of the educational process. Individual courses are evaluated not just in terms of the success of their delivery but also in terms of the design and monitoring processes in place to ensure they are relevant, up-to-date, subject to periodic change, and properly integrated into a wider curriculum. Programmes as a whole are similarly evaluated in the light of their objectives and their design. It is expected that the evaluation and review processes will lead to change and innovation

as a necessary condition for quality improvement. To these key notions of process and coherence one should add that of outcome, measured not just by the breadth of knowledge and range of skills acquired but also by relevance to the professional world as reflected in employer satisfaction.

The EQUIS audit process follows the pattern used by most accrediting bodies. The institution begins by conducting an extensive self-assessment which provides the basis for an on-site audit by a review team. The auditors' findings and recommendations concerning accreditation are then set out in a short report which is submitted to the EQUIS Awarding Body for final decision. The fundamental objective of the self-audit is to measure the quality of the school's activities against an extensive set of external standards as set out in the EQUIS Guide to Self-Assessment. It involves a careful, even exhaustive, analysis of all parts of the organisation, of all programmes, of all internal processes, of all stakeholder groups. It requires a lucid appreciation of its strengths and weaknesses, its competitive positioning, the relevance and coherence of its current strategy, and the match between resources and strategic ambitions. The institution is given the opportunity to take stock of its present situation in the light of its past evolution and of its vision of the future. In this sense the self-assessment is not intended to be a static inventory of the present, but the measurement of a dynamic trajectory. The assessment of present quality will help determine the improvements that remain to be achieved in the future. The clear appreciation of how far the institution has progressed towards the attainment its strategic goal will help map out the ground that still has to be covered.

The key to the success of EQUIS in adding value to a school lies to a very large extent in the quality of the self-assessment process. If the self-audit is well done it contributes to a sharing of knowledge and understanding about the institution amongst all its stakeholders. At the same time it develops three levels of awareness: historical awareness, quality awareness and strategic awareness. A condition for this, however, is that as many people as possible are involved and that the objectives of the self-assessment exercise are clearly communicated throughout the institution with strong enthusiastic support from top management. It will normally be necessary to appoint a project leader who has complete authority to define the methodology and assemble the necessary resources in terms of people, budget and time.

Once a structure and a methodology have been agreed upon, there are three distinct phases in the self-assessment process. The first is the gathering of information, which often requires a substantial amount of work in generating

statistics, formalising documents, and shaping information into a usable form. For instance, an institution may need to standardise the CVs of its faculty members, to draw up statistical tables of admissions data or student placement trends, to list and categorise its research output. From the feedback we have had so far, this aspect has been perceived as being particularly useful. In many cases, schools find themselves for the first time with a set of key indicators which can be regularly updated.

The second phase is one of diagnosis and analysis in which an attempt is made to establish a balanced, comprehensive, realistic and self-critical assessment of the school's activities. Typically this will take place first of all within the various operational units of the institution: teaching departments, academic programmes, student services, etc. The next step is the establishment by the project leader, in liaison with the school's management team, of a general assessment.

The third and final phase is, of course, the drafting of the report. This is usually the work of several different people given the scope of what is to be covered, but it does require substantial editing and sometimes rewriting by the project leader in order to ensure the unity of the text. The report is written primarily with the Peer Review Committee in mind in preparation for the on-site audit. However, it will in fact serve other purposes, notably as a valuable working document for internal use. It should provide a useful reference on a variety of matters and should prepare the ground for numerous decisions regarding quality and strategy. It may also be particularly helpful in communicating with external stakeholders and tutelary bodies, including the institution's Board of Trustees. There is inevitably a certain „political“ dimension to the writing of the report. The school will, of course, wish to make a favourable impression on the audit team and may be tempted to gloss over some of the weak areas. On the other hand, the school may be prepared to frankly reveal certain shortcomings to a group of external observers, but hesitate to confide them to a document which will circulate internally. The school may also be somewhat constrained in its drafting of the report by the nature of its relations with external stakeholders. Whatever the situation, the worst solution is the production of a self-promotional text that will only irritate the Peer Review Team.

The Peer Review, which is the next step in the EQUIS process, is conducted by a committee of four auditors. One of these is expected to be familiar with the national environment in which the institution is located so as to correct the cultural bias or lack of understanding of the other members of the team.

The two other academic members of the Peer Review Committee come from two different countries in order to provide a truly international mix on the team. The fourth member of each team is a corporate representative involved in human resource development and training. The audit visit lasts three days, during which the Peer Review Committee seeks to validate or to challenge the conclusions of the Self-Assessment Report and to work towards a balanced evaluation of the school. The schedule for the visit, which requires very careful planning, includes meetings with a wide range of people throughout the institution: the Dean, the Management Committee, programme directors, subject area heads, admissions and placement officers, library and computer staff students, faculty members, research directors, administrators, alumni, corporate clients, members of the Board of Trustees.

The last stage in the EQUIS process is the submission of each report to the Awarding Body at one of its periodic meetings. The Awarding Body is an independent group of leading academic Deans and high-level corporate representatives under the Chairmanship of Carlos Carvallé, Dean of IESE in Barcelona. In order to ensure that the various actors within the EQUIS system are represented on the Awarding Body, the President of the efmd Board and the Chairman of EQUAL are ex officio members. Furthermore, the Steering Committee, which is responsible for formulating policy recommendations and for the technical development of EQUIS, delegates two of its members to participate in each meeting of the Awarding Body. The EQUIS Project Director attends each meeting to present the documents relating to the institutions applying for accreditation, but he is not a member and does not vote when it comes to making the final decision.

The EQUIS organisation is complex, with responsibility divided between the efmd Board, the Director General of efmd, the Project Management team within efmd, the Steering Committee, the Peer Review teams, and the Awarding Body. We can add the considerable input from EQUAL, which assures that the point of view of the national associations is taken into account and does much of the creative thinking behind the scenes. The purpose of this complexity is twofold: first of all, it is designed as a system of checks and balances to ensure that no one part of the EQUIS structure has excessive power; secondly, it is intended to involve as many different actors as possible so that the profession as a whole can be represented and have a sense of ownership of EQUIS.

Teilnehmerverzeichnis

Aubele Richard, Prof.Dipl.Ing., FH Esslingen
Bantel Michael, Prof.Dr., FH Karlsruhe
Bartscher Thomas, Prof.Dr., FH Deggendorf
Barz Andreas, Dr., Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Gütersloh
Beck Bärbel, Dr., HU Berlin
Beck Lothar, Prof.Dr., U Marburg
Bernst Reinhard, Prof.Dr., FH Jena
Beyer Heinz-Jürgen, U Saarbrücken
Binder-Hobbach Jutta, Prof.Dr., FH Worms
Bindsell P., Prof.Dipl.-Ing., FH Kaiserslautern
Bitter Klaus, BMBF, Bonn
Bock Silke, FH Gießen-Friedberg
Bojanowski Arnulf, Prof.Dr., FH Merseburg
Bornhauser Ute, U Bamberg
Bujard Otker, Prof.Dr., FH Köln
Buss Sonja, Geschäftsstelle Evaluation FH Gelsenkirchen
Busmann Anne, HU Berlin
Dahlgaard Jens J., Prof.Dr., Aarhus School of Business, Dänemark
Decker Ulf, Prof., FH Koblenz
Druwe Ulrich, U Mainz
Dümmler Christiane, Prof.Dr., FH Worms
Ebel, Bernd, Prof.Dr., FH Rhein-Sieg
Ehmke Adelheid, Dr., FH Trier
Einig, Dr., U Mainz
Erichsen Hans-Uwe, Prof.Dr., U Münster
Erisken Erman, Prof.Dr., FH Bingen
Faber Konrad, Dipl.-Ing., U Kaiserslautern
Federkeil Gero, Wissenschaftsrat, Köln
Fiekers Thomas, U Kaiserslautern
Filaretow Bastian, Dr., U-GH Paderborn
Fischer Werner, Prof.Dr.-Ing., FH Karlsruhe
Fischer-Bluhm Karin, U Hamburg
Gehrig Sarah, FH Hildesheim
Genilke Detlef, FU Berlin
Geupel Helmut, Prof.Dr., FH München
Göhner Peter, Prof.Dr., U Stuttgart
Goldenbaum Dietrich, FH Mainz
Gregorschewski Dörte, FH für Wirtschaft Berlin

Grote Martin, Prof.Dr., FH Bochum
Hamann Manfred, Prof.Dr., FH Braunschweig-Wolfenbüttel
Hartung Bemhard, Dr., Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover
Heger Michael, Dr., FH Aachen
Heinzl Joachim, Prof., TU München
Hennen Manfred, Prof.Dr., U Mainz
Herberger Klaus, Dr., Min. für Wiss. und Forschung BW, Stuttgart
Herbrik Richard, Prof.Dr., FH Kaiserslautern
Heyer-Stuffer Till, U Potsdam
Hilt Egon, Prof.Dr., FH Wilhelmshaven
Himmen Herbert, Prof., Uni-GH Essen
Hoffmann Harald M., Prof.Dr., FH Mannheim
Hövelmann Raimund, Dr., Uniklinik Frankfurt
Holland-Pinter Heidemarie, U Marburg
Horbach Andreas, Dipl.-Ing., Westsächsische Hochschule Zwickau (FH)
Horner Heinz, Prof.Dr., U Heidelberg
Hupperth Dietrich, Prof., FH Rottenburg/N.
Husung Hans-Gerhard, Dr., Wissenschaftsrat, Köln
Illner Dieter, Dr.-Ing., TU Ilmenau
Isengard Heinz-Dieter, Prof.Dr., U Hohenheim
Jung Rüdiger, Prof.Dr., FH Remagen
Jungfleisch Anke, FH Zweibrücken
Kessler Alfred, Prof.Dr., FH Darmstadt
Kirschbaum Hans-Dieter, Prof.Dr.-Ing., FH Koblenz
Kittel Ludwig, Prof.Dr.-Ing., FernUniversität Hagen
Klockner Clemens, Prof.Dr., Vizepräsident der HRK
Klöver Bernd, Hochschule Wismar
Klose Traugott, FU Berlin
Knösel Peter, Prof.Dr., FH Potsdam
Knorr Heribert, Dr., Min. für Wissenschaft und Forschung, Stuttgart
Koenigsmann Wolfgang, Prof.Dr.-Ing., TH Bochum
Kohnke-Godt Beatrix, Dr., U-GHS Kassel
Korporal Prof.Dr., Alice-Salomon-Fachhochschule
Korsmeier Susanne, RWTH-Aachen
Kremer Sandra, U Leipzig
Krempkow René, Dresden
Kristoffersen Dorte, Evaluierungsceneret Kopenhagen, Dänemark
Künzel Rainer, Prof.Dr., U Osnabrück, Vizepräsident der HRK
Lalk Jens-Uwe, IRK Darmstadt
Leidhold Hans-Peter, Prof.Dr., HTWK Leipzig

Lindenbauer Thorsten, Dr., U Mannheim
Linß Gerhard, Prof., TU Ilmenau
Littler Dale, Prof.Dr., Manchester School of Management, GB
Löffler Anke, FH Münster
Lohmann-Haislah Andrea, FH Berlin
Matschiner Barbara, Dr., U Halle-Wittenberg
Mehler-Bicher Anett, Dr., European Business School Oestrich-Winkel
Michaelis Elisabeth, FH Oldenburg
Morath M., Dr., FH Mainz
Müller Gottfried, TU München
Müller-Böling Detlef, Prof.Dr., CHE, Gütersloh
Müller-Merbach Reiner, Prof.Dr., U Kaiserslautern
Munkwitz Matthias, Dr., Inst. f. kulturelle Infrastruktur Sachsen
Neumeier Kurt, Prof., FH Kaiserslautern, Standort Zweibrücken
Olshausen Eckart, Prof.Dr., U Stuttgart
Paul Andreas, Prof.Dr., FH Wiesbaden
Petridis Konstantin D., Dr., FQS Frankfurt
Pommerening Sylke, Fakultät Wirtschaftswissenschaften Dresden
Pefflinghaus R., Dipl.-Ing., U Dortmund
Reiners Michael, U Koblenz-Landau
Richter Roland, Dr., Wiss. Sekret. f. d. Stud.reform in NRW Bochum
Ohler Armin, Prof.Dr., FH Nordostniedersachsen
Palmer Roland, Prof.Dr., FH Mannheim
Platen Harald, Prof.Dr., FH Gießen-Friedberg
Ramm Wieland, Prof.Dr.-Ing., U Kaiserslautern
Reiman M., Prof.Dr., Hochschule für Technik u. Wirtsch. Saarbrücken
Reuke Hermann, Zentr. Eval.agentur d. nieders. Hochsch. Hannover
Rigbers Anke, U Mannheim
Ruedel Michael, Dr., FH Köln
Rümker Georg, U- GH Wuppertal
Ruppert Godehard, Prof.Dr.Dr., U Bamberg
Schaerer Stephanie, Dr., Med. Fakultät Tübingen
Schimke H.-J., Prof.Dr., Ev. FH Rheinland-Westfalen-Lippe
Schirmer Hildegund, U Kiel
Schlütter Beate, Dr.-Ing., TU Ilmenau
Schmidt Wolf-Dieter, Bauhaus-Universität Weimar
Schmidt-Gönner Günter, Dr., RTWdS Saarbrücken
Schmitt Manfred, Georg-August-Universität Göttingen
Schnabel-Schüle Helga, Prof.Dr., U Trier
Schneider Johann, Prof.Dr., FH Frankfurt/Main

Schnittler Christoph, Prof., Deutscher Hochschulverband
Schreier Gerhard, Dr., Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
Schulte Peter, Prof.Dr., Rektor FH Gelsenkirchen
Schulze Henning, Prof.Dr., FH Deggendorf
Schwanhäuser Wulf, Prof., RWTH Aachen
Seidel Hinrich, Prof.Dr., U Hannover
Seidel Klaus, Prof.Dr.-Ing., FH Kempten
Sendldorfer Kurt, U Kaiserslautern
Shenton Gordon, Project Director EQUIS, Brüssel
Staudt Christoph, FH Remagen
Stawicki Michael, Prof.Dr., FH Wiesbaden
Stengler Ralph, Prof.Dr., FH Darmstadt
Stiebeling Anneliese, U Hamburg
Stoephasius v. Hans-Peter, Prof.Dr., FH f. Verwalt. u. Rechtspfl. Berlin
Teichmann Sabine, Dr., U Rostock
Terlecki Georg, Prof.Dr., FH Kaiserslautern
Thieme Peter, Prof.Dr., BASF AG Ludwigshafen
Thone Magdalena, U Dortmund
Thurian Patrick, Dr., TU Berlin
Tietze Jürgen, Prof.Dr., FH Aachen
Timm Jürgen, Prof.Dr., Rektor U Bremen
Uhl Volker, FH Lübeck
Ulich Eberhard, Prof.Dr., ETH Zürich
Urban Peter, Prof.Dr., FH Wilhelmshaven
Voegelin Ludwig, U Bremen
Voss Bernd, Prof.Dr., TU Dresden
Voß Wolfgang, U Kaiserslautern
Wagner Wolf, Prof.Dr., FH Erfurt
Walenta A., U-GH Siegen
Waller Gerhard, Dr., FH Kiel
Warnecke Günter, Prof.Dr., Präsident U Kaiserslautern
Wartenberg Günter, Prof.Dr., U Leipzig
Weber Andreas, Dr., U Mannheim
Weber Helmut, Hess. Min. für Wissenschaft u. Kunst, Wiesbaden
Wieland Beate, Dr., U Kiel
Wilmes Michael, Freie Universität Berlin
Wöllner Rolf, Prof.Dr., FH Bielefeld
Wörner Hartmut, Min. f. Wiss., Forsch. u. Kunst Baden-Württemberg
Wurmus Helmut, Prof.Dr.-Ing.habil., TU Ilmenau
Yorck Hener, U Oldenburg

Zink Klaus J., Prof.Dr., U Kaiserslautern

Zöllner Jürgen, Prof.Dr., Staatsminister für Bildung, Wissenschaft und
Weiterbildung, Mainz