QiW

# Qualität in der Wissenschaft

## Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

### Qualitätsmanagement – ein weites Land

- Qualitätsmanagement zwischen „anything goes“ und „rien ne va plus“
- Agency Probleme im QM von Hochschulen
- Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung
- Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning
- Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH

2
2017

UVW UniversitätsVerlagWebler

11. Jahrgang
ISSN 1860-3041
www.universitaetsverlagwebler.de

## Herausgeberkreis

*Hans-Dieter Daniel,* Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

*Susan Harris-Huemmert,* Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

*Michael Heger,* Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

*Stefan Hornbostel,* Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter der Abteilung Forschungssystem und Wissenschaftsdynamik am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

*René Krempkow,* Dr., wissenschaftlicher Referent im Bereich „Programm und Förderung", Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hauptstadtbüro Berlin

*Lukas Mitterauer,* Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

*Philipp Pohlenz,* Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

*Uwe Schmidt,* Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

*Wolff-Dietrich Webler,* Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

*Don Westerheijden,* Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands


## Hinweise für die Autoren

**In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).**

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.**

**Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.**

## Impressum


**Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:**
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

**Satz:** UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

**Anzeigen:** Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft" veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 21.7.2017

**Umschlagsgestaltung:** Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

**Abonnement/Bezugspreis:** (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €

**Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften** sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich



**Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

11. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

# Qualität in der Wissenschaft

## Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration


### Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

33

### Qualitätsentwicklung, -politik

*Paul Reinbacher*
Qualitätsmanagement zwischen „anything goes“ und „rien ne va plus“ 34

### Forschung über Qualität in der Wissenschaft

*Florian Reith & Markus Seyfried*
Agency Probleme im QM von Hochschulen 39

### Qualitätsentwicklung, -politik

*Elisabeth Maier*
Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung 46

### Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock*
Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning 53

*Volkhard Fischer & Ingo Just*
Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH 60

### Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE, ZBS und IVI IV


2 | 2017

## Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

### Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)

# Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik

## Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.

Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

*ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017, 338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand*

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**

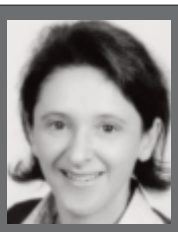
**Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22**

# Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Als Sprecher des AK Hochschulen der Gesellschaft für Evaluation kommen wir mit vielen Facetten des Qualitätsmanagements (QM) in Berührung. Auf Tagungen und Kongressen tauschen wir uns mir Kolleginnen und Kollegen aus, die an QM-Einrichtungen arbeiten oder über die QM-Entwicklung forschen. Wir hören Vorträge über neue Entwicklungen und diskutieren in Workshops über Implementierungsstrategien bei der Einführung von QM-Systemen. Viel zu oft bleiben jedoch diese interessanten Diskussionen undokumentiert und die Vorträge unveröffentlicht. Mit dem vorliegenden Heft der *Qualität in der Wissenschaft* wollen wir diese Lücke etwas schließen. Wir haben aus dem reichhaltigen Programm der 3. Internationalen Tagung QM und QE im Hochschulbereich zum Thema *Qualität verstehen – Komplexität managen* an der Universität Graz (2.-3. Februar 2017) einige besonders spannende Beiträge herausgesucht. Ein weiterer Beitrag wurde auf der Frühjahrstagung des AK-Hochschulen der Gesellschaft für Evaluation in Potsdam 28.-29.4.2016 präsentiert.
Die Beiträge stellen ein Potpourri unterschiedlichster QM-Ansätze dar und zeigen damit, wie vielschichtig und abwechslungsreich die Arbeit in diesem Bereich ist.

Den Anfang macht **Paul Reinbacher** mit grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis *Qualität und QM*. Ausgehend von der Aussage, dass der Begriff *Qualität* das Vorhandensein einer Unterscheidung bedarf, versucht er den Begriff der *QM* nicht nur als Differenz zwischen Ist und Soll zu fassen, sondern auch als Intervention, also einer Veränderung des Ist-Zustands hin zum Soll-Zustand. Als besonderes Problem wird gesehen, dass in diesem System die Definition des Soll-Zustands Teil des QMs ist, der zumeist jeder theoretischen Fundierung entbehrt, dafür umso mehr mit praktischen Empfehlungen gefüttert wird. Für die Definition des Sollwerts schlägt Reinbacher eine Orientierung an Luhmanns Referenz des Systems (1.) auf andere Systeme, (2.) auf die Gesellschaft und (3.) auf sich selbst vor. **Seite 34**

Im zweiten Beitrag berichten **Florian Reith & Markus Seyfried** von Ergebnissen des Projektes „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium", in dem die Wirkungen von Qualitätssicherung an Hochschulen untersucht werden. Auf Basis von 25 leitfadengestützten Interviews mit und einer Fragebogenerhebung bei 294 QM-Beschäftigten werden die Fragen untersucht, ob sich QM-Beschäftigte dahingehend unterscheiden lassen, als wessen Vertreter sie sich innerhalb der Hochschule wahrnehmen, und ob sich mögliche Unterschiede durch die Berufsbiographien erklären lassen. Als theoretischen Hintergrund ziehen die Autoren die *Principal Agent Theory* heran und stellen fest, dass die QM-Beschäftigten die Interessen unterschiedlicher Stakeholder unterscheiden, aber meistens mehrere Stakeholder als besonders wichtig erachten.
**Seite 39**



*Susan Harris-Huemmert*

*Philip Pohlenz*

*Lukas Mitterauer*

**Elisabeth Maier** untersucht die Frage, inwieweit Forschungsbewertung in den Rechtswissenschaften möglich ist und welche Besonderheiten für eine Bewertung der Forschungsleistungen in diesem Fach gelten. Die Rechtswissenschaften haben ja nicht nur eigene Formen der Veröffentlichung von Forschung (z.B. den Gesetzeskommentar oder Glossen zur Rechtsprechung) entwickelt, sondern sind zum überwiegenden Teil national ausgerichtet und publizieren deshalb in der Landessprache. Auch andere in den Sciences üblichen Bewertungskategorien, wie Zitate oder Impact-Faktoren sind in den Rechtswissenschaften mangels entsprechender Datenbanken nicht einsetzbar. Werden diese Besonderheiten nicht berücksichtigt, führt dies zu einem Eingriff in die Forschungsfreiheit, folgert Maier. **Seite 46**

Der nächste Beitrag verlagert den Blick auf das zweite große Aktionsfeld der Hochschulen: der Lehre. **Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock** zeigen, wie sich eine Lehrveranstaltung sukzessive über einen Zeitraum von vier Semerstern mittels *Design-Based-Research* verbessern lässt. *Design-Based-Research* verfolgt dabei die Ziele situationsspezifische Instrumente zur Verbesserung der Bildungspraxis zu entwickeln und zu überprüfen, sowie kontextualisierte Theorien zu generieren. Die Lehrveranstaltung *Service-Learning* an der Karl-Franzens-Universität Graz verbindet Inhalte des jeweiligen Studiums mit gemeinnützigem Engagement der Studierenden, bei dem die Studierenden über die Reflexion der gemachten Erfahrungen ein elaboriertes Verständnis der Studieninhalte erreichen sollen. **Seite 53**

Der fünfte Beitrag richtet den Fokus auf das Ende der Lehrveranstaltungen. **Volkhard Fischer & Ingo Just** diskutieren die Qualitätssicherung von Prüfungen am Beispiel der e-Prüfungen an der Medizinischen Hochschule Hannover. Diese wurden vor zehn Jahren nicht zuletzt aufgrund mangelnder Personalressourcen eingeführt. Anfänglich bezogen sich die Evaluierungen primär auf die technische Machbarkeit der e-Prüfungen und die Akzeptanz des Systems bei den Studierenden, die eine eindeutig positiv auf e-Prüfungen zeigen, die bis heute anhält. Der Fokus der Qualitätssicherung hat sich seit einiger Zeit auf die Inhalte der Prüfungsfragen und die Zusammenstellung von Prüfungen verlagert. **Seite 60**

S. Harris-Huemmert, Ph. Pohlenz und L. Mitterauer

*Paul Reinbacher*

*Paul Reinbacher*

# Qualität als Form

## Qualitätsmanagement zwischen „anything goes" und „rien ne va plus"[1]

Despite – or even due to – its elusiveness, „quality« is on everyone's lips in the academic field, especially in university and higher education management as its operational core, but also in the field of political administration (cf. Nickel 2008). It is tempting to bypass the persisting vagueness of the concept of quality and to define it (probably even ideologically motivated) via content (cf. classical Harvey/Green 1993 as well as recently Harris-Huemmert 2016). These lures we hope to withstand here by adopting a perspective drawing from G. Spencer Brown and promising an analytical approach (cf. Baecker 2007, p. 55).

**Von „Qualität" ist im Wissenschafts- und besonders im Universitäts- und Hochschulbetrieb zunehmend die Rede. Und das obwohl – oder vielleicht gerade weil – diese verhältnismäßig schwer zu fassen ist (z.B. Nickel 2008). Den daraus resultierenden Verlockungen inhaltlicher, mitunter ideologischer Festlegungen (z.B. klassisch bei Harvey/Green 1993 sowie dazu jüngst an dieser Stelle Harris-Huemmert 2016) setzen wir an dieser Stelle den Versuch einer formalen, an George Spencer Brown orientierten Perspektive entgegen – in der Hoffnung, dass uns diese „einen analytischen Zugang zur Sache ermöglicht" (Baecker 2007, S. 55).**

## 1. Perspektive

Von Humberto Maturana stammt die vielzitierte Feststellung, wonach alles, was gesagt wird, von einem Beobachter, von einer Beobachterin beziehungsweise von einem beobachtenden System gesagt wird: *„Everything is said by an observer"* (Maturana 1987). Dies bedeutet auch, dass alles, was über Qualität gesagt wird, abhängig ist von jenen Unterscheidungen, die einer Beobachtung zugrundeliegen und die damit die Beobachtung als solche erst konstituieren (vgl. z.B. Baecker 1993, 2007). Mit der ersten, grundlegenden und beobachtungsleitenden Unterscheidung wird von einem/einer Beobachter/in, bzw. allgemein: von einem beobachtenden System etwas (beispielsweise ein für die Bestimmung von Qualität als relevant erachtetes Merkmal) von allem anderen (zum Beispiel von den als nicht qualitätsrelevant erachteten Aspekten) unterschieden und bezeichnet (vgl. Guaspari 1985): Ausgehend vom „Nichts" – daher steht auch bei George Spencer Brown am Beginn seiner *„Gesetze der Form"* das chinesische *„wu"* ( ) – ist es möglich, „Etwas" zu unterscheiden und zu bezeichnen. Mit anderen Worten: wo zunächst nichts ist, können Unterscheidungen getroffen und damit Unterschiede erzeugt werden. Diese Unterschiede können in weiterer Folge ihrerseits Unterschiede machen – mit anderen Worten: sie können, so die prominente Formulierung von Gregory Bateson (1972, S. 459), den Charakter von Information erlangen. Oder mit George Spencer Brown (2008, S. 1): *„Wir nehmen die Idee der Unterscheidung und die Idee der Bezeichnung als gegeben an und daß wir keine Bezeichnung vornehmen können, ohne eine Unterscheidung zu treffen."* – Es ist also die Unterscheidung des Beobachters/er Beobachterin, die einen Unterschied produziert (und nicht umgekehrt ein Unterschied, der die Unterscheidung der Beobachtung provoziert). Daher wird auch im Folgenden der Anweisung *„Triff eine Unterscheidung"* (Brown 2008, S. 3) gefolgt, um zu sehen, zu welchen Unterschieden mit welchen potentiellen Informationsgehalten dies führen kann. Allerdings: *„Es kann keine Unterscheidung geben ohne Motiv"*, mahnt George Spencer Brown (2008, S. 1) bereits zu Beginn. Und so liegt auch unseren Überlegungen ein Motiv („zweiter Ordnung") zugrunde: Es ist dies die Dekonstruktion einiger grundlegender Diskurslinien in der Debatte rund um „Qualität" im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb sowie insbesondere deren immer wieder anzutreffender ideologischer Imprägnierung wie beispielsweise „Bildung" vs. „Beschäftigungsfähigkeit" oder „Humboldt" versus „Humankapital" (vgl. nur z.B. polemisch Liessmann 2006, 2014). Der mit dieser Debatte einhergehende Verzicht auf Reflexion erlaubt zwar auf den ersten Blick (als Motiv „erster Ordnung") eine Abschottung gegenüber Problemen der Begründung und der Legitimierung. Auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch, dass die aus der **Perspektivität eines jeden Qualitätsverständnisses** folgenden Probleme (vgl. z.B. Watson/Korukonda 1995; Hackman/Wageman 1995) in Gestalt von Machtspielen, Legitimationsdefiziten etc. ihren Tribut fordern.[2]

[1] Überarbeitetes Vortragsmanuskript, 3. Internationale Tagung QM & QE im Hochschulbereich, Universität Graz, 2. Februar 2017.

[2] Dies betrifft „Qualität in der Wissenschaft" im zweifachen Sinn: Einerseits Qualität als Attribut der Arbeit des Wissenschaftsbetriebs („Qualität in der Arbeit der Wissenschaft") und andererseits, wichtiger noch, Qualität als Objekt der Arbeit des Wissenschaftsbetriebs („Qualität in der Perspektive der Wissenschaft").

Abbildung 1

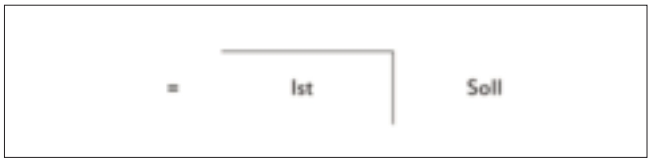



Abbildung 2

## 2. Differenz

In diesem Sinne zeigt sich zunächst rasch, dass das Prinzip von Unterscheidung und Bezeichnung auch dem in der DIN EN ISO verbrieften Verständnis von Qualität als *„Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt"* zugrunde liegt. In einer entsprechend abstrakt formulierenden, an George Spencer Brown orientierten Perspektive lässt sich nämlich feststellen, dass die Rede von Qualität als „Form", noch vor jeder inhaltlicher Festlegung stets auf einer ersten, die Beobachtung leitenden Unterscheidung zwischen einem „Ist" und einem „Soll" (mit dem „Ist" als der bezeichneten Seite) beruht (siehe Abbildung 1).

Diese erste Unterscheidung macht den ersten wesentlichen Unterschied, bei dem dann in weiterer Folge Anschlussoperationen ansetzen können (vgl. Kasper et al. 1999) – man denke beispielsweise konkret an die **„Qualitätskontrolle"**, die ihren Sinn aus einem Vergleich von Ist-Werten mit Soll-Werten gewinnt. Aber auch die Rede von „Qualität" als Erfüllung von Anforderungen gewinnt ihren Sinn bereits aus der Differenz zwischen einem Ist und einem Soll: Qualität ist gewissermaßen die „Einheit dieser Differenz" (vgl. Luhmann 1984) bzw. die Einheit einer sich an dieser Differenz orientierenden Beobachtung von Qualität.

Eine mögliche Anschlussoperation ist dann die Wiedereinführung der getroffenen Unterscheidung (zwischen Ist und Soll) in die Form der Unterscheidung über die Anschlussoperation eines *„re-entry"* (Spencer Brown 2008, S. 61ff) – man denke beispielsweise an **„Qualitätssicherung"** und **„Qualitätsentwicklung"**, die ihren Sinn nicht bloß aus der Differenz zwischen einem Ist und einem Soll, sondern überdies aus deren Einführung als Information in die Unterscheidung (die damit ihre Bedeutung verändert, also eine andere Unterscheidung wird) gewinnen. Immerhin ist ihre Absicht die Einflussnahme auf die Abweichung des Ist vom Soll, also die Veränderung der Bedeutung dieser Differenz (siehe Abbildung 2).

In gewisser Weise ist dies bereits insofern eine Form von **„Qualitätsmanagement"**, als *„Management als eine Form der Wiedereinführung der Grenze des Systems in das System zwecks Beobachtung dieser Grenze"* interpretiert werden kann (Baecker 2000, S. 144). Dennoch ist von Qualitätsmanagement üblicherweise erst dann die Rede, wenn auch die Definition der Soll-Werte (in Gestalt von „Qualitätszielen") Berücksichtigung findet (sodass Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als Vor-Formen von Qualitätsmanagement gelten). Qualitätsmanagement ist nach herrschender Meinung ein Dreischritt aus (1.) Festlegung der qualitätsrelevanten Merkmale und ihrer normativen Ausprägung (als Soll-Werte), (2.) Bestimmung der faktischen Ausprägung der Merkmale (Ist-Werte) und gegebenenfalls der Abweichung von den Soll-Werten sowie (3.) Minimierung der Abweichung durch die Annäherung der Ist- an die Soll-Werte.

Qualitätsmanagement umfasst demgemäß im Kern alle Versuche, das „Ist" der faktischen Realität mit dem „Soll" normativer Anforderungen zur Deckung zu bringen (im Universitäts- und Hochschulbetrieb beispielsweise im Bereich der Lehre durch Maßnahmen der Evaluation und der Hochschuldidaktik, im Bereich der Forschung durch Verfahren des Peer-Review und der leistungsorientierten Mittelvergabe). Es ist dieser grundsätzlich formale Zugang, der die breite Anwendung, ja den Siegeszug des Qualitätsmanagement – einschließlich der ihm stets zugrundeliegenden und ihm oft angekreideten Tendenzen zur Quantifizierung (denn es geht ja laut DIN EN ISO um den Grad (!) der Erfüllung von Anforderungen) in so gut wie allen Bereichen der Gesellschaft ermöglicht und befördert hat.

Darüber hinaus hat Qualitätsmanagement (im Unterschied zu Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) aber – wie vorhin festgestellt – außerdem den Anspruch, auch für die Definition der normativen Anforderungen, also für die Festlegung der qualitätsrelevanten Merkmale und ihrer Aus-prägung Verantwortung zu übernehmen. Dies bedeutet die Einführung einer weiteren Unterscheidung (bzw. deren „re-entry", um im Sinne von Dirk Baecker die Rede von „Management" zu rechtfertigen):

Doch: In welchem Kontext bzw. wovon – also: im Zuge welcher Unterscheidung – werden die Soll-Werte des Qualitätsmanagement – also: die für die Bestimmung von Qualität relevanten Soll-Werte – von anderen Soll-Werten des Management unterschieden und als solche bezeichnet? Dass der bloße Verweis auf „Anforderun-

Abbildung 3

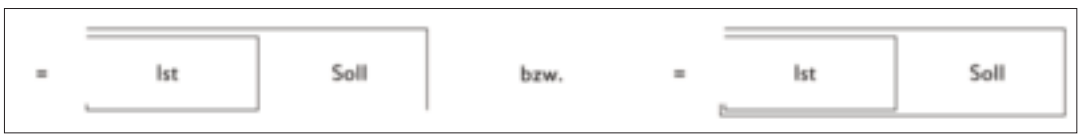
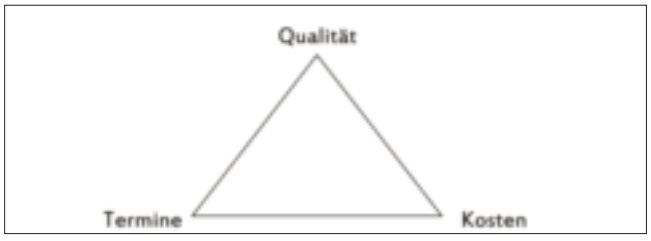



Abbildung 4

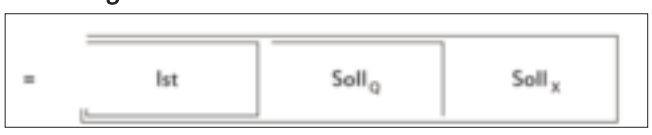


gen" unzureichend ist zeigt sich dem zweiten Blick bereits dort, wo Management (auf den ersten Blick plausibel) als Handeln in einem Spannungsfeld aus Qualität, Terminen und Kosten bestimmt wird:
Ohne nähere Bestimmung des Qualitätsbegriffs (vgl. Abbildung 4), also bei Rückzug auf ein Verständnis von Qualität als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt" wird die Erfüllung von Zeitanforderungen zur „Terminqualität", die Erfüllung von Budgetanforderungen zur „Kostenqualität" und die Erfüllung von Qualitätsanforderungen zur „Qualitätsqualität" (vgl. in diesem Sinne z.B. Garvin 1984), was insgesamt als eher unbefriedigend erscheint (vgl. z.B. Sousa/Voss 2002, S. 94ff et passim).

## 3. Kontingenz

Dies ist das *„dirty little secret"* des Qualitätsmanagementdiskurses – vergleichbar jenem, das Gary Hamel für die *„strategy industry"* identifiziert hat, nämlich: dass zur Strategieentwicklung zwar praktische Empfehlungen und empirische Befunde, aber keine theoretischen Grundlagen existieren (vgl. Hamel 1996, S. 6): Die *„quality industry"* gibt in ähnlicher Weise ebenfalls keine klare Antwort auf die Frage, was denn **Qualität** (als Grad, in dem Anforderungen erfüllt werden) von Zielerreichung bzw. was **Qualitätsmanagement** (als Streben nach der Erfüllung von Anforderungen) von anderen Formen des zielorientierten Handelns, insbesondere des Managementhandelns unterscheidet. Mit anderen Worten: Es ist nach wie vor offen, inwiefern nicht jedes systematische Streben nach der Erfüllung von Anforderungen bzw. nach der Erreichung von Zielen schon Qualitätsmanagement ist. Dies anzugeben wäre aber erforderlich, um ein *„anything goes"* und damit ein *„rien ne va plus"* im Qualitätsmanagement zu vermeiden. Denn: Wenn wirklich alles geht, geht in Wahrheit gar nichts mehr, wie sich in Anlehnung an Günther Ortmann (1997) formulieren lässt. Wenn alles „Qualitätsmanagement" ist, ist Qualitätsmanagement am Ende gar nichts mehr – die sinngebenden Unterscheidungen lösen sich auf, man findet sich mit im *„unmarkierten Raum"* wieder im Sinne eines *„Wieder-Kreuzen ist nicht Kreuzen"* (Spencer Brown 2008, S. 2). Liest man bei Sigrun Nickel (2008, S. 26): „Hauptziel von QM-Systemen [sei der …] Erfolg einer Organisation durch qualitativ hochwertige Leistungen", wird die mit der Rede von „Qualitäts-Management" verbundene Pleonasmusgefahr deutlich.
Damit aber ist die heikle Frage berührt, was denn die Rede von Qualität und deren Management eigentlich bedeutet. Mit anderen Worten: was gewissermaßen als *„differentia specifica"* des Qualitätsmanagementdiskurses, also als jene Unterscheidung, anhand derer Qualitätsanforderungen („$Soll_Q$") von allfälligen anderen Anforderungen („$Soll_X$") als Soll-Werte unterschieden werden, gelten soll (siehe Abbildung 5).

**Abbildung 5**




Diese im zeitgenössischen Diskurs rund um Qualität und Qualitätsmanagement meist latent mitgeführte, allerdings bis dato keineswegs befriedigend bearbeitete oder gar beantwortete Frage, hat beispielsweise im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb zur Folge, dass zwar seit mehr als zwei Jahrzehnten eine Ablöse von vorrangig implizit tradierten Qualitätsvorstellungen durch explizit formulierte Qualitätskriterien zu beobachten ist (vgl. nur z.B. Harvey/Green 1993; Harris-Huemmert 2016), dass allerdings nachwievor unklar ist, wie die dahinterliegenden, durchaus plausiblen Entscheidungen und Unterscheidungen zu begründen bzw. zu legitimieren wären (vgl. z.B. die prominenten *„European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area"* und auch dazu z.B. Riegler 2010, oder Versuche, die Qualität von Forschungsleistungen zu messen, wie z.B. bei Grapatin et al. 2012 oder dem österreichischen Wissenschaftsrat 2014). Während Qualitätsmanagement per se eine „Legitimitätsfassade" errichtet, eröffnet sich für den zweiten Blick dahinter (also quasi hinter die Kulissen) ein Minenfeld, das dominiert ist von Machtspielen und dergleichen mehr (vgl. zu alldem z.B. Walgenbach 2000, 2001; Freiling 2001; Moldaschl 2001; auch Ortmann 2007, S. 235 oder Filippakou 2011, 2017).
Dass von Qualität (und deren Management) auch im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb zunehmend die Rede ist mag daher zwar als ein Indiz dafür gesehen werden, dass diese nicht mehr als selbstverständlich gilt (Stichwort: Krise der Universität) bzw. nicht mehr als selbstverständlich gelten soll (Stichwort: Machtspiele). Die geradezu inflationäre Rede von Qualität dürfte aber ebenso ein Hinweis darauf sein, dass an Universitäten und Hochschulen als den zentralen Einrichtungen des Wissenschaftsbetriebs neue Formen der Leistungsanforderungen Einzug halten (Stichwort: Leistungsverträge) – man denke beispielsweise nur an die vielfach geforderte Orientierung an Anspruchsgruppen und an deren Anforderungen (Stichwort: „Stakeholder-Orientierung"). Denn fest steht: Als *„Kontingenzformel"* (Niklas Luhmann) dient „Qualität" der Legitimation von Forderungen, und zwar ohne dass dabei im Detail feststehen muss, was darunter verstanden werden soll: Gegen Qualität kann ja niemand ernsthaft sein, oder? Und wer dennoch Bedenken anmeldet, macht sich bereits damit in hohem Maße verdächtig.

## 4. Referenz

Dennoch kommt kein System, das durch die grundlegende Operation des Unterscheidens und Bezeichnens in Gang kommt, bei aller hierfür erforderlicher Selbstreferenz ohne Fremdreferenz aus. Im Gegenteil: *„Unterscheidung ist perfekte Be-Inhaltung"*, wie George Spencer Brown es formuliert (Spencer Brown 2008, S. 1). Daher macht es möglicherweise auch im Fall von Qualität und Qualitätsmanagement als jenem System, für das die Differenz zwischen Soll- und Ist-Werten konstitutiv ist, durchaus Sinn, beim Blick auf die Definition der Soll-Kriterien mit Niklas Luhmann zwischen der Referenz des Systems (1) auf andere Systeme, (2) auf die Gesellschaft und (3) auf sich selbst als drei un-

Abbildung 6

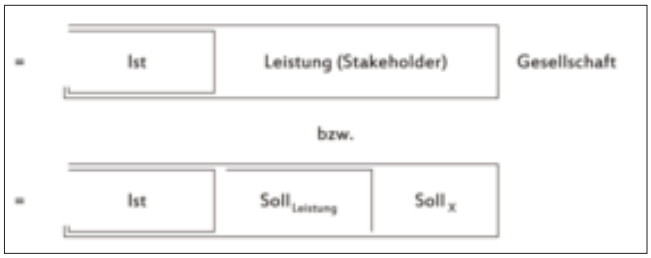



Abbildung 7

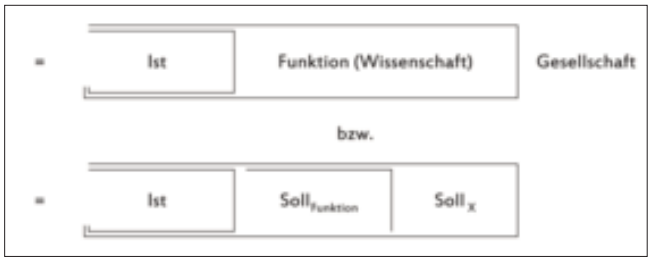
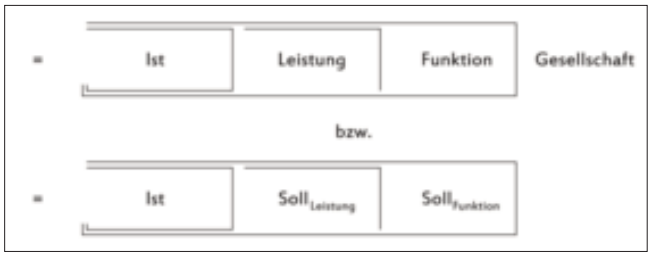



Abbildung 8




terschiedlichen Bezugspunkten zu unterscheiden – mit anderen Worten: den Blick auf **Leistung, Funktion und Reflexion** als unterschiedliche Operationsmodi eines Systems zu richten (vgl. Luhmann z.B. 1990, S. 635ff; 1997, S. 757ff).

Zentraler Bezugspunkt im zeitgenössischen Qualitäts- bzw. Qualitätsmanagementdiskurs ist ohne Zweifel die Leistung eines Systems für dessen „Stakeholder". Dies sind für Unternehmen ganz wesentlich die Eigentümer, die Mitarbeiter und selbstverständlich die Kunden – in weiterer Folge aber alle, die vom hervorgebrachten Wohlstand profitieren. Vergleichbar sind es für Universitäten die öffentlichen und die privaten Geldgeber sowie ebenfalls die Mitarbeiter und die Kunden (zum Beispiel Studenten, potentielle Arbeitgeber etc.) – in weiterer Folge aber ebenfalls wiederum alle, die vom hervorgebrachten Wissen profitieren:

Dieses Prinzip liegt bekanntermaßen dem System der zwischen Staat und Universitäten abgeschlossenen Leistungsverträge zugrunde – mit dem Schönheitsfehler, dass es einen inhärenten Defekt aufweist, wie Hans Heinrich Schmid (2006, S. 9) festgestellt hat. Denn *„die Universität ist […] primär nicht dem Staat, sondern der Wissenschaft verpflichtet. […] Die Universität hat nicht nur einen Leistungsauftrag von ihren Trägern, sondern auch einen Leistungsauftrag […] aus den Ansprüchen, die sich aus der Wissenschaft selbst ergeben. […] Die Universität hat schon einen Leistungsauftrag, bevor der Staat einen solchen formuliert."*

Mit dem Leistungsauftrag der Wissenschaft ist auf einen zweiten Bezugspunkt verwiesen: auf die **Funktion** für die Gesellschaft, der sich der Universitäts- und Hochschulbetrieb verpflichtet fühlt. Dies ist im Fall der Wirtschaft der produktive Umgang mit Knappheit, also deren laufende, rekursive Produktion und Elimination, und im Fall der Wissenschaft der produktive Umgang mit Wahrheit, also deren laufende, rekursive Produktion und Falsifikation – jeweils also das, was Niklas Luhmann als Mechanismus der „Überschussproduktion und Selektion" beschrieben hat (vgl. Luhmann 1997, S. 81; dazu Baecker 2007, S. 65). Wird diese gesellschaftliche Funktion als Referenz für die Soll-Werte des Qualitätsmanagement im Feld der Wissenschaft herangezogen, geht es allerdings, *note bene*, nicht um die Wahrheit, an die das Qualitätsmanagement die Realität annähern soll (denn das ist Aufgabe der wissenschaftlichen Wahrheitsproduktion), sondern um den Prozess der Wahrheitsproduktion als normatives Ideal, den das Qualitätsmanagement unterstützen soll (siehe Abbildung 7).

Die Unterscheidung zwischen Leistung und Funktion als Fremdreferenz des Systems bietet nicht zuletzt dem System selbst die Gelegenheit der **Reflexion** über diese beiden unterschiedlichen Fremdreferenzen im Dirk Baecker'schen Sinne einer Beobachtung der Grenze des Systems (also: der Unterscheidung und Bezeichnung des Systems im Rahmen unterschiedlicher Kontexte) im System. Dies ist im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb durchaus üblich. Er bedient sich, in der Niklas Luhmann'schen Formulierung dabei *„typisch der Unterscheidung von Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung, um sich zur Differenz von Funktionserwartungen und Leistungserwartungen in ein Verhältnis zu setzen"* (1997, S. 639f) (siehe Abbildung 8).

Angesichts dessen wird an dieser Stelle nochmals deutlich, weshalb auch im Wissenschafts- und Hochschulbetrieb weder Leistungs- noch Funktionserwartungen exklusive Geltung beanspruchen können: Soziale Systeme im Allgemeinen und jene, die sich entlang der Leitdifferenz „Qualität" konstituieren, im Speziellen müssen stets sowohl den Bezug zu anderen Systemen in der Gesellschaft als auch den Bezug zum umfassenden System der Gesellschaft im Blick behalten, balancieren und in Bezug auf sich selbst reflektieren.

## 5. Reflexion

Mit der Unterscheidung von Leistung, Funktion und Reflexion aber ermöglicht die hier versuchte formale Annäherung an den Qualitätsbegriff auch dessen inhaltliche Bestimmung insofern, als die Form von Qualität und Qualitätsmanagement nicht länger als das Äußere eines etwaigen Inhalts („an sich"), sondern vielmehr selbst als („für sich") substantiell in den Blick gelangen kann (vgl. Staubmann 2015 und auch Baecker 2007, S. 55ff). Gleichzeitig wird damit die Beliebigkeit des „anything goes" bei der inhaltlichen Bestimmung von Qualität bzw. von Qualitätskriterien auf dem Umweg über die Form – im Sinne einer stets kontingenten Reduktion von Komplexität – operativ eingeschränkt und schrittweise festgezurrt:

Die **Leistungsanforderungen** der Systeme in der Umwelt, also jene der sogenannten „Stakeholder", sind bekanntlich zahlreich (sofern sie nicht überhaupt zahllos erscheinen) – womit sie geradewegs in Legitimations- bzw. Machtfragen führen (für deren Beantwortung das Qualitätsmanagement wiederum keine Lösung an die Hand gibt). Die **Funktionsansprüche** der Gesellschaft sind demgegenüber zwar spezifisch genug, um in Qualitätsfragen für Orientierung sorgen zu können (so kann im Fall der Wirtschaft der produktive Umgang mit Knappheit und im Fall der Wissenschaft der produktive Umgang mit Wahrheit als Referenzpunkt dienen) – allerdings ohne *ex ante* zu stark einzuschränken oder gar festzulegen, welche Produkte (also welche Waren im Fall der Wirtschaft oder welche Wahrheiten im Fall der Wissenschaft) erzeugt werden sollen. In der **Reflexion** des Systems letztlich spitzt sich die Differenz von Leistung und Funktion auf jenen Punkt zu, an dem die Relativität von Qualitätsvorstellungen – im Sinne der Perspektivität, also der Abhängigkeit von einem Beobachter, einer Beobachterin bzw. einem beobachtenden System – deutlich wird.

## 6. Resümee

**Qualitätsmanagement ist**, so lässt sich in der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung resümieren, **ein Spiel mit Komplexität und Kontingenz:** *„Es wird ein Raum eröffnet und anschließend eingeschränkt, wobei die Einschränkung genau so lange überzeugt, wie der Raum sichtbar bleibt, in dem sie stattfindet"* (Baecker 2007, S. 67). Deutlich wird dies an jenen expliziten Debatten, die sich an impliziten Kontexten entzünden – also an den Grenzen jener Räume, die im Qualitätsmanagementdiskurs vielfach gerade nicht sichtbar gemacht werden, obwohl „dieselbe Bezeichnung im Kontext einer anderen Unterscheidung eine andere Bezeichnung wird" (Baecker 2007, S. 62). Ein im Raum der Leistungserwartungen entfaltetes Qualitätsverständnis (beispielsweise bezogen auf die ökonomische Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen und von erworbenen Kompetenzen) überzeugt nicht automatisch im Raum der Funktionserwartungen (beispielsweise bestimmt vom Ideal der Erkenntnisgewinnung und der Bildung als Selbstzweck). Qualitätsmanagement ist daher letzten Endes gut beraten, über die seinen Diskurslinien zugrundeliegenden Unterscheidungen bzw. über die unterschiedlichen Fremdreferenzen (in Bezug auf die Selbstreferenz) zu reflektieren und im Zuge dessen auch Regeln für dieses Spiel mit Komplexität und Kontingenz zu entwickeln.

#### Literaturverzeichnis


*Baecker, D. (Hg.) (1993):* Kalkül der Form. Frankfurt am Main.

*Baecker, D. (2000):* Ausgangspunkte einer soziologischen Managementlehre. In: Soziale Systeme, 6 (1), S. 137-168.

*Baecker, D. (2007):* Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main.

*Filippakou, O. (2011):* The Idea of Quality in Higher Education. A Conceptual Approach. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (1), pp. 15-28.

*Filippakou, O. (2017):* The Evolution of the Quality Agenda in Higher Education. The Politics of Legitimation. In: Journal of Educational Administration and History, 49 (1), pp. 37-52.

*Freiling, J. (2001):* Die Ausbreitung von Managementkonzepten als Diffusionsprozess – das Beispiel Qualitätsmanagement. In: Wächter, H./Vedder, G. (Hg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand. Wiesbaden, S. 27-49.

*Garvin, D.A. (1984):* What Does Product Quality Really Mean? In: Sloan Management Review, 26 (1), pp. 24-43.

*Grapatin, T./Muck, J./Siegers, P./Sieweke, J. (2012):* Kriterien zur Messung der Forschungsleistung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Abschlussbericht der AG Leistungsparameter. Universität Düsseldorf.

*Guaspari, J. (1985):* I Know It When I See It. A Modern Fable About Quality. New York.

*Hackman, J.R./Wageman, R. (1995):* Total Quality Management. Empirical, Conceptual, and Practical Issues. In: Administrative Science Quarterly, 40 (2), pp. 309-342.

*Hamel, G. (1996):* The Search for Strategy. London.

*Harris-Huemmert, S. (2016):* Thoughts on the Meaning and Evolution of the Term „Quality" in Higher Education. In: Qualität in der Wissenschaft, 10 (2), pp. 39-45.

*Harvey, L./Green, D. (1993):* Defining Quality. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), pp. 9-34.

*Kasper, H./Majer, Ch./Meyer, M. (1999):* Im toten Winkel der ISO 9000? Eine differenztheoretische Analyse nach dem Formenkalkül von Spencer Brown. In: Gester, P.-W./Schmitz, Ch./Heitger, B. (Hg.): Managerie. 5. Jahrbuch, Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg, S. 196-221.

*Liessmann, K.P. (2006):* Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.

*Liessmann, K.P. (2014):* Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien.

*Luhmann, N. (1984):* Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

*Luhmann, N. (1990):* Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

*Luhmann, N. (1997):* Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

*Maturana, H. (1987):* Everything is Said by an Observer. In: Thompson, W. I. (eds.): Gaia. A Way of Knowing. Political Implications of the New Biology. Great Barrington, pp. 65-82.

*Moldaschl, M. (2001):* Qualität als Spielfeld und Arena. Das Mikropolitische Verständnis von Qualitätsmanagement – und seine Grenzen. In: Wächter, H./Vedder, G. (Hg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand. Wiesbaden, S. 115-135.

*Nickel, S. (2008):* Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30 (1), S. 16-39.

*Ortmann, G. (1997):* Anything goes. Rien ne va plus. In: Die Betriebswirtschaft, 57 (3), S. 445-449.

*Ortmann, G. (2007):* Gute Besserung. Organisationen als Placebo-Responder. In: Zeitschrift Führung und Organisation, 76 (4), S. 231-237.

*Österreichischer Wissenschaftsrat (2014):* Die Vermessung der Wissenschaft. Messung und Beurteilung von Qualität in der Forschung. Wien.

*Riegler, K. (2010):* Qualitätssicherung: Unde venis et quo vadis? Zur Genese und zukünftigen Entwicklung eines Leitmotivs der europäischen Hochschulreformen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, 9 (6), S. 157-167.

*Schmid, H.H. (2006):* Universitätsreform und New Public Management. In: Rüegger, H.U. (Hg.): Quo vadis universitas? Kritische Beiträge zur Idee und Zukunft der Universität. Nr. 6. Universität Zürich, 25. April 2006, S. 4-16.

*Sousa, R./Voss, Ch.A. (2002):* Quality Management Revisited. A Reflective Review and Agenda for Future Research. In: Journal of Operations Management, 20 (1), pp. 91-109.

*Spencer Brown, G. (2008 [1969]):* Laws of Form. Gesetze der Form. Leipzig.

*Staubmann, H. (2015):* The Rise and Decline of Functionalism and Current Problems of Methodology in the Social Sciences. In: Sartoniana 28, pp. 147-161.

*Walgenbach, P. (2000):* Die normgerechte Organisation. Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er Normenreihe. Stuttgart.

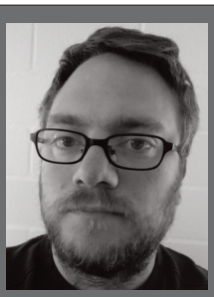
*Walgenbach, P. (2001):* Historisch-Institutionalistische Analyse der QM-Entwicklung. In: Wächter, H./Vedder, G. (Hg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand. Wiesbaden, S. 3-25.

*Watson, J.G./Korukonda, A.R. (1995):* The TQM Jungle. A Dialectical Analysis. In: International Journal of Quality and Reliability Management, 12 (9), pp. 100-109.


■ **Dr. Paul Reinbacher,** Professur für Bildungs- und Qualitätsmanagement, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz,
E-Mail: paul.reinbacher@ph-ooe.at

*Florian Reith & Markus Seyfried*

# Agency Probleme im QM von Hochschulen


*Florian Reith*

*Markus Seyfried*

Quality Management in the German higher education sector takes place among conflicting priorities of a variety of different stakeholders. As part of the project "WiQu: research on impact of quality management in higher education", we examined how strongly quality managers act according to interests of other stakeholders, without specifying what these interests particularly are. We found that quality managers differ in their assessments of those interests and tend to think that more than one stakeholder is important for their work. Accordingly, the following article puts these findings into the broader perspektive of the principal-agent-approach. Quality management can be regarded as an agent of multiple principals. Finally, the article discusses the implications of such considerations.

**Qualitätsmanagement von Studium und Lehre findet an deutschen Hochschulen im Spannungsfeld diverser *Stakeholder* statt. Hochschulleitungen, Fakultäten, Akkreditierungsagenturen und Studierende – um nur einige von ihnen zu nennen – verfolgen ihre eigenen Interessen im Hinblick auf das Qualitätsmanagement von Studium und Lehre. Als ein Desiderat des Projektes WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium, wurde allgemein erhoben, inwieweit die Beschäftigten von QM-Einrichtungen die Interessen bestimmter *Stakeholder* übernehmen, ohne jedoch näher zu spezifizieren, worin diese Interessen im Einzelnen bestehen. Hierbei wurde festgestellt, dass die Beschäftigten die Interessen bestimmter *Stakeholder* zwar unterschiedlich bewerten, aber meistens mehrere *Stakeholder* als besonders wichtig betrachten.**
**Der vorliegende Beitrag erklärt diese Befunde und betrachtet sie aus der Perspektive der *Principal Agent Theory*. Das Qualitätsmanagement wird dabei als ein Agent multipler Prinzipale angesehen. Der Beitrag diskutiert die Vorteile, aber auch die Lücken und Nachteile, die eine solche Betrachtungsweise für das QM in Studium und Lehre mit sich bringt.**

## 1. Einleitung

Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind inzwischen in den Hochschulen angekommen. Mit der Implementation und Wahrnehmung dieser Aufgaben gehen aber oftmals Veränderungen in der Ablauf- und der Aufbauorganisation einher. Zuständigkeiten verändern sich oder werden neu geschaffen und auch Beziehungen zwischen Akteuren können sich verändern oder gar neu entwickeln. Gerade auf der Akteursebene handelt es sich oftmals um komplexe Gemengelagen, die bisweilen nur schwer zu entflechten sind. Dabei macht es keinen großen Unterschied, ob es sich um eine organisationsinterne oder -externe Betrachtung handelt.
Der vorliegende Beitrag untersucht daher das Beziehungsgeflecht zwischen lange bestehenden Akteuren oder Akteursgruppen innerhalb der Hochschule und dem neu entstandenen Qualitätsmanagement (QM). Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Fragestellungen:

(1) Lassen sich QM-Beschäftigte dahingehend unterscheiden, als wessen Vertreter sie sich selber innerhalb der Hochschule wahrnehmen?
(2) Lassen sich diese Unterschiede in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Berufsbiographie bringen?

Basierend auf den daraus resultierenden Befunden wird schließlich ergründet, welche Implikationen dies nach sich zieht.

Es ist unstrittig, dass QM letztlich vor allem mittelbar, d.h. mit der Unterstützung anderer Akteure wirken kann (Seyfried/Pohlenz i.E.). Das bedeutet aber auch, dass QM ein „Diener vieler Herren" ist. So verwundert es kaum, wenn Qualitätsmanager/innen zu solchen Feststellungen gelangen, wie der Folgenden:

*„Es [das QM, Anm. der Autoren] ist eine Querschnittsaufgabe. Und aufgrund dessen interagiert man automatisch mit allen möglichen Stakeholdern, wird natürlich auch immer wieder instrumentalisiert"* (Uni14QM1).

Es gibt folglich nicht nur unterschiedliche Akteure, sondern auch unterschiedliche Interessen und hiermit verbunden unterschiedliche Wahrnehmungen bestimmter Aufgaben und schlussendlich sogar unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung und die Verwendung von Resultaten.

Um das Akteursgewirr, in dem sich Qualitätsmanager/innen befinden etwas zu entflechten, schlägt der vorliegende Beitrag die Verwendung des *Agency*-Ansatzes vor. Dieser aus der Ökonomie stammende und von *Rational-Choice*-Ideen inspirierte Ansatz mag auf den ersten Blick alles andere als anwendbar erscheinen. Wir nutzen diesen Ansatz jedoch nicht im Hinblick auf die theoretischen Grundannahmen, sondern vielmehr hinsichtlich seiner strukturierenden Wirkung und mithin als „Kontrastheuristik" (Döhler 2007, S. 34). Darüber hinaus gibt es einige Implikationen der *Agency*-Theorie, die auch ohne die Annahme rational handelnder Akteure, sehr gut zur Aufgabenwahrnehmung des Qualitätsmanagements passt. Grundsätzlich wird das QM daher als Agent multipler Prinzipale dargestellt, wobei dies sehr stark vom jeweiligen Selbstverständnis abhängt.

Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellung greift der Beitrag auf Ergebnisse aus dem Projekt „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirkungen von Qualitätssicherungseinrichtungen" zurück.[1]

Bei der Analyse von qualitativen Leitfadeninterviews mit Beschäftigten aus QM-Einrichtungen von Hochschulen fiel auf, dass diese sich in unterschiedlichem Maße als Vertreter der Interessen der unterschiedlichen Hochschulakteure wahrnehmen. Hierbei zeigte sich überraschenderweise eine deutliche Nähe zu den Studierenden, obwohl fraglich ist, ob diese überhaupt als Prinzipal im klassischen Sinne zu sehen sind. Weniger überraschend waren die Nähe zur Hochschulleitung und die Vertretung von Eigeninteressen, die sogar zutiefst rational erscheinen.

Wir beginnen mit einer Darstellung der Datenbasis des Projektes „WiQu", soweit sie für die vorliegenden Ausführungen von Bedeutung ist. Daran anschließend folgt die Darstellung des Prinzipal-Agent-Ansatzes sowie die Vorstellung der Befunde aus den qualitativen Interviews. Dazu gehört auch die Erläuterung, wie diese mit Begrifflichkeiten und Konzepte der Prinzipal-Agent-Theorie erklärt werden können. Interessant sind darüber hinaus auch die Unterschiede und Abweichungen zwischen grundlegenden Annahmen der Prinzipal-Agent-Theorie und ihrer Bedeutung für den Hochschulbereich. Insbesondere die Abweichungen vom klassischen Modell sind geeignet, die Spezifika von hochschulischem Qualitätsmanagement herauszuarbeiten. Abschließend werden ausgewählte Ergebnisse aus einem *Online Survey* mit QM-Beschäftigten dargestellt und auf die Begrifflichkeiten der Prinzipal-Agent-Theorie bezogen.

## 2. Datenbasis

Das Projekt WiQu beschäftigt sich mit den prozeduralen, strukturellen und personellen Ursachen für die Wirkung von Qualitätsmanagement an Hochschulen. In diesem Rahmen wurde verschiedenen Fragen nachgegangen. Hierzu gehören beispielsweise: Wie sind QM-Beschäftigte in die Organisation formal eingebunden? Welche Prozesse und Aktivitäten werden im Rahmen des Qualitätsmanagements durchgeführt? Welche Ziele werden damit verfolgt? Werden diese Ziele erreicht? Welchen berufsbiographischen Hintergrund haben QM-Beschäftigte? Welche Fähigkeiten und Kompetenzen bringen QM-Beschäftigte mit, und welche benötigen sie für ihre Arbeit?

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem Desiderat, das im Wesentlichen der personellen Säule zugeordnet werden kann, jedoch auch Aspekte der organisationalen Struktur aufweist, wobei unter Struktur sowohl weniger formale Zuordnungen als auch informelle Strukturen zu verstehen sind. Ausgangspunkt sind Ergebnisse aus den qualitativen Interviews zu den Zielen, die QM-Beschäftigte mit dem Qualitätsmanagement als Ganzem oder einzelnen Prozessen verbinden und inwieweit sie der Ansicht sind dadurch die Interessen spezifischer *Stakeholder* im Hochschulsystem zu vertreten.

Das Projekt WiQu basiert grundsätzlich auf zwei Arten von Daten:

Erstens: Qualitativen Leitfadeninterviews mit Beschäftigten aus QM-Einrichtungen deutscher Hochschulen und Fachhochschulen, sowie mit Vertretern von Hochschulleitungen. Insgesamt wurden 56 Interviews durchgeführt. Dem vorliegenden Artikel liegen davon die 25 Interviews mit den Beschäftigten in QM-Einrichtungen zu Grunde. Der Leitfaden umfasste verschiedene Themenkomplexe, wovon insbesondere diejenigen zum Werdegang der Interviewten, zu den Zielen des QM und der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Hochschulakteuren von Bedeutung sind. Die Auswahl der Hochschulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, folgte dabei dem Prinzip des Selektiven *Samplings* nach Schatzman/Strauss 1973 (siehe auch Kelle/Kluge 2010, S. 50).

Zweitens: Einem *Online Survey* mit QM-Beschäftigten deutscher Hochschulen und Fachhochschulen. Befragt wurden alle Personen, die durch eine *Online*- und Telefonrecherche an allen Universitäten, Fachhochschulen (bzw. Hochschulen ohne Promotionsrecht) sowie Kunst- und Musikhochschulen in sowohl staatlicher als auch kirchlicher Trägerschaft, als Beschäftigte von QM-Einrichtungen identifiziert werden konnten. An 238 von insgesamt 279 dieser Hochschulen (85,3%) konnte mindestens eine Person ausgemacht werden, die mit Aufgaben des Qualitätsmanagements im Bereich von Studium und Lehre betraut ist. Insgesamt wurden auf diese Weise 639 QM-Beschäftigte angeschrieben, von denen insgesamt 294 Personen den Fragebogen komplett beantwortet haben.[2]

## 3. Zu Beginn: Eine Beobachtung

Ausgangpunkt der folgenden Überlegungen bildet eine Beobachtung, die sich aus der Analyse der Leitfadeninterviews ergeben hat. Diese Beobachtung führte zu einigen Annahmen, die sich im weiteren Verlauf der Analyse

[1] Das Projekt wurde vom BMBF im Rahmen der Förderlinie „Leistungsbewertung in der Wissenschaft" gefördert (Förderkennzeichen 01PY13003) und ist ein Verbundprojekt der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Universität Potsdam.

[2] Für Details zur Untersuchung sowie einer Analyse der Stichprobe siehe Ansmann et al. 2015.

zwar nicht bestätigen ließen, jedoch den Ursprung für weitere Untersuchungen bildeten.
Im Rahmen der Schilderung des Werdeganges der QM-Beschäftigten, welcher ursprünglich lediglich abgefragt wurde, um zu untersuchen ob es zutrifft, dass QM-Beschäftigte eher zufällig im QM „landen", fanden sich vereinzelt Äußerungen wie die folgende:

*„(…) und ich bin eigentlich dazu gekommen über meine Arbeit so in der Studierendenvertretung. Ich habe halt von Anfang an viel mit dem Bologna-Prozess zu tun gehabt. Mit Studienreform viel zu tun gehabt und habe mich auch eher als Kritikerin des Akkreditierungssystems da sehr mit beschäftigt. Und vor dem Hintergrund habe ich mir halt viel Konzepte auch angeeignet - theoretische Literatur zu dem Thema. Wir haben die ganzen Pamphlete, jetzt sag ich mal, von den verschiedenen Bolognagipfeln, vom Wissenschaftsrat, von der EU-Kommission und so, zu diesem Thema haben wir einfach auch für uns verarbeitet. Um auch argumentieren zu können, warum wir anderer Meinung sind als das eine HRK ist oder der Wissenschaftsrat"* (Uni1QM1).

Der Interviewpartner äußert in dieser Passage und auch an anderen Stellen des Interviews eine vergleichsweise klare Vertretung studentischer Interessen.
Aufgrund dieser Beobachtung stellten sich zunächst folgende Fragen:
- Lassen sich QM-Beschäftigte dahingehend unterscheiden, als wessen Vertreter sie sich selber innerhalb der Hochschule wahrnehmen?
- Lassen sich diese Unterschiede in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Berufsbiographie bringen?

Ausgehend von diesen Fragen fand zunächst eine Analyse der Aussagen statt, welche die Zusammenarbeit mit den *Stakeholdern* thematisierten. Hierbei fiel jedoch auf, dass solche vergleichsweise klaren Zuordnungen zu den Interessen eines oder einiger weniger *Stakeholde*r ausgesprochen selten waren. Vielmehr zeichnete sich ein Bild ab, das bereits im in der Einleitung erwähnten Zitat zum Ausdruck kommt:

*„Und das beschreibt es am besten. Es ist eine Querschnittsaufgabe. Und aufgrund dessen interagiert man automatisch mit allen möglichen Stakeholdern, wird natürlich auch immer wieder instrumentalisiert"* (Uni14 QM1).

Eine nähere Analyse der von den QM-Beschäftigten verfolgten Ziele und Interessen zeigen, dass diese Ziele und Interessen verschiedenen *Stakeholdern* zugeordnet werden können. Dies legt auch die Diskussion um Zielkonflikte im QM nahe (vgl. bspw. Mittag 2006, S. 16 ff). Ziele lassen sich dabei nicht eindeutig nur dem QM-System als Ganzes zuordnen, sondern werden oftmals im Zusammenhang mit spezifischen Maßnahmen des QM, wie Lehrveranstaltungsevaluationen, Studiengangsbefragungen oder Absolventenstudien genannt und erläutert. Ebenfalls zu konstatieren ist, dass eine Zuordnung von Zielen zu spezifischen *Stakeholdern* nur bedingt möglich ist, was der ursprünglichen These von Agenten, die eindeutig spezifischen *Stakeholdern* zuzuordnen sind, widerspricht. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen:

*„Also ich denk … für die Hochschuldidaktik nochmal sind das noch einmal ganz spezifische Ziele und die schließen das aber sozusagen mit ein. Also für mich ist sozusagen meine Aufgabe, ich möchte gerne die Qualität der Lehre sichern gegenüber den Studierenden, damit, wenn sie aus unserer Hochschule rauskommen, eine bestmögliche Ausbildung haben"* (FH1QM1).

*„Ja, das große Ziel, klar, würde ich auch so sehen. Das große Ziel ist natürlich, dass wir möglichst viele Studierende erfolgreich durch das Studium bringen. Das steht im Grunde genommen … deshalb sind auch die Beratungs- und Unterstützungsangebote schon auch groß und da zu schauen „Wie wirken die? Wirken die wirklich oder meinen wir nur, sie müssten wirken?" Und dafür sind die Instrumente natürlich ein Hinweis, aber manchmal merkt man auch, das ist gar nicht so aussagekräftig. Da muss man vielleicht auch noch mal von einer anderen Seite schauen"* (FH1QM1).

Zwar wird einerseits deutlich, dass die Qualität von Lehre und Studium ein zentrales Ziel des QM ist und zwar als Vertretung der Interessen von Studierenden, allerdings wird im selben Interview auch der Studienerfolg thematisiert, welcher grundsätzlich auch eine Übernahme politischer Ziele im Sinne einer *Employability* beinhalten kann.

## 4. Das Grundmodell der Prinzipal-Agent-Theorie

Der Prinzipal-Agent-Ansatz geht in seiner Grundform davon aus, dass es einen Auftraggeber (Prinzipal) und einen Auftragnehmer (Agent) gibt. Der Prinzipal beauftragt den Agenten mit der Wahrnehmung bestimmter Aufgaben (Eisenhardt 1989, S. 58). Ein zentraler Bestandteil der ursprünglichen Theorie ist der Vertrag, der zwischen Prinzipal und Agent geschlossen wird. Es wird davon ausgegangen, dass es einen mehr oder weniger formal festgelegten Kontrakt zwischen Prinzipal und Agent gibt, in dem festgelegt ist, womit der Prinzipal den Agenten beauftragt und welche Leistungen der Agent für welche Bezahlung erbringt. Organisatorische Probleme werden dabei als Probleme ungleich verteilter Informationen bei Vertragsabschluss und bei Vertragserfüllung betrachtet (sog. Informationsasymmetrien).
Der Agent hat durch die tagtägliche Aufgabenwahrnehmung gegenüber dem Prinzipal einen unvermeidlichen Informationsvorsprung. Der Agent kann diesen Vorsprung im Sinne seiner eigenen Nutzenmaximierung dazu verwenden, mit möglichst wenig Aufwand die Interessen des Prinzipals nur soweit zu bedienen wie es nötig ist, um diesen zufrieden zu stellen. Darüber hinaus wird der Agent im Sinne der Nutzenmaximierung seinen eigenen Interessen nachgehen.
Insgesamt werden vier Fälle differenziert, die zu möglichen Prinzipal-Agent-Problemen führen können. Diese sind (1) *hidden information*, (2), *hidden intention*, (3)

*hidden action* und (4) *adverse selection* (Waterman/Meier 1998). Versteckte Informationen beschreiben den Umstand, dass der Agent einen Informationsvorsprung hat, der letztlich vom Prinzipal nicht überwunden bzw. nur unzureichend ausgeglichen werden kann. Versteckte Intentionen beziehen sich auf mögliche Absichten des Agenten, die dem Prinzipal verborgen bleiben. Damit verbunden sind versteckte Handlungen, die ganz konkrete Aufgabenwahrnehmungen des Agenten beschreiben, die für den Prinzipal jedoch unentdeckt bleiben. Der letzte Fall der adversen Selektion (oder Negativselektion) beschreibt Auswahlsituationen in denen Informationsmängel zu einer graduellen Verschlechterung der ausgewählten Optionen führen können. Dieser Aspekt sei hier nur der Vollständigkeit halber genannt, er spielt für die weiter unten folgenden Betrachtungen keine besondere Rolle. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Theorie davon ausgeht, dass sowohl bestimmte Informationen die der Agent hat, als auch (zumindest Teile) seines konkreten Handelns, dem Prinzipal weitgehend verborgen sind.

Zur Übertragung dieses Modells, welches sich ursprünglich mit Problemen privatwirtschaftlicher Organisationen – insbesondere Versicherungen oder Kreditinstitute – beschäftigt hat (vgl. Miller 2005, S. 205), auf die Organisation Hochschule gibt es bisher ausgesprochen wenig Arbeiten. Eine Ausnahme bildet Dilger (2001), der auf einige Probleme des Modelles für die Übertragung auf Hochschulen aufmerksam macht, welche auch im Folgenden von Bedeutung sind.

Zum einen bemerkt Dilger (2001), dass insbesondere die Abgrenzung der Prinzipale und der Agenten in Hochschulen ausgesprochen schwierig ist, da sich diese durch ein Geflecht von Akteuren auszeichnen, die in unterschiedlichen Rollen aufeinandertreffen. Zum anderen weist Dilger darauf hin, dass die Ziele privatwirtschaftlicher Unternehmen viel einfacher zu bestimmen sind, als die Ziele von Hochschulen. Dilger beschränkt sich deshalb in seiner Analyse auf die Beziehung zwischen den Wissenschaftlern als Agenten und der Politik als Prinzipalen, womit er sich stärker an Modelle staatlicher Bürokratie anlehnt, in denen ein Rückgriff auf den Prinzipal-Agent-Ansatz ebenfalls nicht unüblich ist (vgl. Gilardi/Braun 2002). Für die Analyse von Prozessen im QM von Hochschulen sind zwar solche hochschulexternen Akteure ebenfalls von Bedeutung (bspw. Akkreditierungsagenturen oder Akteure in der Landespolitik), jedoch lassen sich die vielfältigen Verflechtungen innerhalb von Hochschulen nicht ausblenden, sondern stellen den zentralen Kern von Prinzipal-Agent-Beziehungen dar, denen sich QM-Beschäftigte ausgesetzt sehen.

Neben diesen beiden von Dilger (2001) angesprochenen Problemen stellen sich weitere Fragen, die für den Bereich Hochschule näher spezifiziert werden müssen. Der Prinzipal-Agent-Ansatz reiht sich ein in Ansätze im Rahmen der Rational-Choice-Theory (vgl. Gilardi/Braun 2002, S. 156). Damit verbunden ist immer auch die Annahme, dass das Handeln der jeweiligen Akteure einem Nutzenkalkül unterliegt. Gemeinhin wird dabei davon ausgegangen, dass dieses Nutzenkalkül sich monetär darstellen lässt und die Kosten und der Nutzen spezifischer Handlungen entsprechend bezifferbar sind. Sowohl Kritiker als auch Vertreter des Rational-Choice-Ansatzes (bspw. Simon 1985; Münch 1992) haben jedoch darauf hingewiesen, dass Ansätze rationalen Handelns letztendlich inhaltsleer sind, wenn entsprechende Nutzenkalküle nicht spezifiziert werden. So lassen sich gerade im Hochschulbereich, in dem bestimmte Handlungen nicht klar mit bestimmten Folgen in Zusammenhang gebracht werden können, die Nutzenfunktion der Handlung nur schwer quantitativ bestimmen. Außerdem gibt es auch andere rationale Entscheidungslogiken: vgl. etwa Inkrementalismus (Lindblom 1959) und Pfadabhängigkeit, gebundene Rationalität (Simon 1991) oder Garbage-Can (Cohen/March/Olsen 1972). Hinzukommt, dass es im Bildungsbereich kein „Produkt" im klassischen Sinne gibt, dessen Herstellungskosten gegen den Ertrag der mit ihm erzielt wird gegengerechnet werden kann. Entsprechend ist zu klären, welche Teile der Prinzipal-Agent-Theorie überhaupt übertragbar sind und was genau Nutzenmaximierung für die QM-Beschäftigten als Agenten, aber auch für die jeweiligen Prinzipale konkret bedeutet. Im Hochschulkontext gibt es zwar Arbeitsverträge, gesetzliche Bestimmungen und Tätigkeitsbeschreibungen, dennoch besteht zwischen vielen *Stakeholdern* und den QM-Beschäftigten bzw. zwischen QM und anderen Bereichen der akademischen Selbstverwaltung sowie der Hochschulverwaltung kein dezidiertes Vertragsverhältnis im Sinne der Prinzipal-Agent-Theorie. Trotzdem nimmt das QM Aufgaben wahr, die im Interesse verschiedenster *Stakeholder* liegen, unabhängig davon, ob zwischen dem QM und diesen *Stakeholdern* ein dezidierter Kontrakt geschlossen wurde. Es ist deshalb ebenfalls zu spezifizieren, was genau „beauftragt" in diesem Kontext bedeutet, und welche Leistungen für wen eigentlich konkret erbracht werden. Sieht man also davon ab, dass rationales Handeln als Grundannahme ohnehin umstritten ist und die beschriebene vertragliche Grundlage nicht vorhanden ist oder nur funktionale Äquivalente existieren (wie etwa Zielvereinbarungen), dann scheint der Ansatz der Prinzipal-Agent Theorie durchaus anwendbar. Insbesondere dann, wenn vor allem die strukturierende Wirkung dieses Ansatzes genutzt wird. Hinzu kommt, dass die Idee das QM oder dessen Beschäftigte als Agenten zu sehen, nicht völlig neu ist (vgl. etwa Pohlenz 2010).

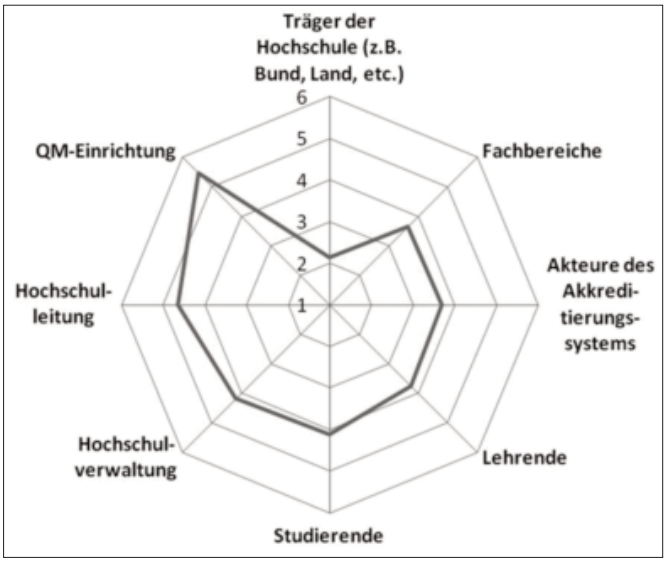
Nach der Feststellung, dass dieser theoretische Ansatz mit Einschränkungen anwendbar ist, erscheint es angebracht noch einige theoretische Erweiterungen vorzunehmen, die auch durch die allgemeine Literatur- und Forschungslandschaft gedeckt sind. Eine wesentliche Erweiterung des Grundmodells des Prinzipal-Agent-Ansatzes betrifft die Ausweitung des Modells auf komplexere Strukturen, wie sie etwa in Hochschulen vorliegen. Hierbei wird im Wesentlichen zwischen Modellen mit multiplen Prinzipalen und solchen mit multiplen Agenten unterschieden (Waterman/Meier 1998, S. 178). Im Folgenden soll zunächst auf den Ansatz multipler Prinzipale zurückgegriffen werden, da es sinnhaft erscheint, das QM im Zentrum eines Geflechtes verschiedener *Stakeholder* anzunehmen, nicht zuletzt, da es nicht zwischen allen Akteuren die oben erwähnten Kontrakte gibt, die zu eindeutigen Beziehungszuschreibungen führen würden.

Der Prinzipal-Agent-Ansatz geht klassischerweise davon aus, dass in Mehrprinzipalmodellen grundsätzlich zwischen Prinzipalen mit divergierenden und mit konvergierenden Interessen unterschieden werden kann. In beiden Fällen stellt sich jedoch immer ein Kooperationsproblem für die Prinzipale. Bei gegenläufigen Interessen, weil die Prinzipale um die Arbeitszeit und den Einsatz des Agenten konkurrieren, bei übereinstimmenden Interessen, weil es zu Verantwortungsdiffusion bei der Ausübung der Kontrollfunktion gegenüber den Agenten kommen kann (vgl. Kräkel 2004, S. 94ff.)
Das Prinzipal-Agent-Modell fokussiert dabei auf Probleme, die sich für die Prinzipale ergeben, für die Analyse von Strukturen von QM in Hochschulen ist von Interesse, welche Probleme sich für das QM, also den Agenten dadurch ergeben, dass er es mit verschiedenen Prinzipalen zu tun hat die teils unterschiedliche Anforderungen an ihn richten.[3]
Darüber hinaus lassen sich die einzelnen Prinzipale nicht nur hinsichtlich ihrer Interessen und Ziele unterscheiden, sondern auch hinsichtlich ihrer Aktivitäten und Informationen und wie „versteckt" diese jeweils sind, sowie hinsichtlich der Art des Kontraktes der zwischen ihnen und dem QM besteht. Hinzu kommt, dass die Prinzipale in unterschiedlichem Ausmaß dazu in der Lage sind das QM zu sanktionieren (im positiven, wie im negativen Sinne). Teilweise sind QM-Beschäftigte in bestimmten Fakultäten angesiedelt, so dass hier ggf. starke Sanktionsmöglichkeiten, beispielsweise durch die Verlängerung von Arbeitsverträgen bestehen, wohingegen Studierende kaum direkten Einfluss (im Sinne direkter Weisungsbefugnisse oder Sanktionsmöglichkeiten) auf die Arbeit des QM haben. Neben der Erweiterung um multiple Prinzipale, lassen sich auch verschiedene Formen multipler Agentenschaft annehmen (vgl. Kräkel 2004, S. 89ff) auf die jedoch später näher eingegangen wird, wenn es darum geht, die Ergebnisse des Survey näher einzuordnen.

## 5. QM als „Diener vieler Herren"

Unter Rückgriff auf die vorgestellten theoretischen Anlehnungen ist es vielversprechend zu untersuchen, wessen Interessen Qualitätsmanager/innen ihrer Einschätzung nach genau vertreten. Entsprechend der dargestellten Annahmen erscheint es naheliegend, dass Eigeninteressen des Qualitätsmanagements eine wichtige Rolle spielen. Dies darf jedoch nicht mit Nutzenmaximierung verwechselt werden, sondern vielmehr als Vertreten der eigenen Mission, die aber selbstverständlich nicht völlig losgelöst ist von Nutzenmaximierungen (wie etwa Stellenzuwachs, Aufgabenzuwachs und Selbsterhalt, vgl. etwa die Literatur zur Budgetmaximierung von Bürokratien: Niskanen 1959, Blais/Dion 1990). Gleichzeitig ist auch zu erwarten, dass die Interessen der Hochschulleitung eine wichtige Rolle für das QM spielen – deutlich wichtiger jedenfalls als die Lehrenden oder gar die Studierenden. Um sich diesem Sachverhalt empirisch nähern zu können, ist in Abbildung 1 ein Netzdiagramm abgebildet, welches die Zustimmung zum Item der Interessenvertretung des QM wiedergibt. Welche Interessen dies im Einzelnen sind, wurde dabei nicht erfragt. Es bleibt somit im Folgenden offen, was genau diese Eigeninteressen des QM sind und auch, ob sich die Wahrnehmung der Interessen der einzelnen *Stakeholder* durch das QM mit den Interessen der *Stakeholder* deckt. Im Rahmen der deutschlandweiten Befragung unter Mitarbeiter/innen des Qualitätsmanagements wurde ermittelt, inwieweit sie sich als Vertreter der Interessen bestimmter *Stakeholder* wahrnehmen.[4] Die Skala reichte von 6 („voll und ganz") bis 1 („überhaupt nicht"). Insgesamt wurde diese Frage von ca. 270 Personen beantwortet (siehe Abbildung 1).
Gemessen an den oben präsentierten Vermutungen bestätigten sich die zentralen Tendenzen. Es lassen sich zunächst zwei Dinge bemerken: Bei einem Maximalwert von 6 ist ein Mittelwert von fast 5,5, zu den Eigeninteressen des QM in jedem Fall bemerkenswert. Demnach vertreten die Mitarbeiter/innen des QM zuvorderst ihre eigenen Interessen (Mittelwert = 5,5; Standardabweichung = 1,0), allerdings sehr dicht gefolgt von den Interessen der Hochschulleitung (Mw = 4,7; SD = 1,5). Interessanterweise rangieren die Studierenden (Mw = 4,1; SD = 1,5) und die Lehrenden (Mw = 3,7; SD = 1,6) nahezu gleichauf mit der Hochschulverwaltung (Mw = 4,2; SD = 1,6). Immerhin noch vor den Akteuren des Akkreditierungssystems (Mw = 3,7; SD = 1,8) sowie den Fachbereichen (Mw = 3,6; SD = 1,6). Deutlich abgeschlagen sind verständlicherweise die jeweiligen Träger der Hochschule (Mw = 2,1; SD = 1,5). Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang auch die Streuungen der einzelnen Items. Die geringste Streuung weist das Item mit den eigenen Interessen auf, wogegen die höchste Streuung für

**Abbildung 1: Interessenvertretung durch das QM (Mittelwerte)**




*Quelle: eigener Datensatz*

[3] Im Rahmen der Forschung zum QM von Hochschulen wird dies oftmals unter dem Begriff der „Spannungsfelder im QM" diskutiert (vgl. Nickel 2007, S. 16ff).

[4] Wortlaut der Frage war: „Wie sehr nehmen Sie sich als Vertreter/in der folgenden Akteure wahr?"

das Item zu den Akteuren des Akkreditierungssystems festzustellen ist. Dies bedeutet, dass sich die Mitarbeiter/innen des QMs an Hochschulen vergleichsweise einig darüber sind, dass sie ihre eigenen Interessenvertreter sind. Diese Einigkeit erodiert jedoch, wenn es beispielsweise um die Einschätzung der Interessenvertretung der Akteure der Akkreditierung geht.

Eigeninteressen des QM – wie auch immer diese konkret aussehen mögen – spielen also eine sehr wichtige Rolle und werden von allen Befragten mit starker Zustimmung bedacht. Im positiven Sinne bedeutet dies, dass sich Qualitätsmanagement mit den Kernaufgaben befasst. Im negativen Sinne kann dies aber auch bedeuten, dass Eigeninteressen zu einer sogenannten *moral hazard* und *agency drift* führen, d.h. dem Austricksen des Auftraggebers oder einem Entfernen des Agenten von seinem ursprünglichen Auftrag. Im Zusammenhang mit anderen Agenten (wie etwa Geheimdiensten), wird dies auch gern als *déformation professionelle* bezeichnet. Allerdings ist es leider nicht möglich an dieser Stelle weitere inhaltliche Ausführungen oder differenziertere Untersuchungen zum *agency drift* anzustellen, da hierzu tiefergehende Informationen fehlen.

Insgesamt fällt trotzdem auf, dass sich die QM-Beschäftigten für fast alle *Stakeholder* als deren Interessenvertreter wahrnehmen. Diese starken Zustimmungen zu den Interessen fast aller Stakeholder unterstützt die These von multiplen Prinzipalen. Ebenfalls für diese These spricht, dass sich auch die ursprüngliche Frage nach dem möglichen Zusammenhang zwischen Werdegang und Interessenvertretung infolge einer möglichen „Nähe" zu den Interessen spezifischer *Stakeholder* nicht bestätigt hat.

In Summe lassen sich hier nur weniger signifikante Zusammenhänge finden, die sich mit den Erwartungen decken. Lediglich für diejenigen QM-Beschäftigten, die vorher in der Wissenschaft gearbeitet haben, ließ sich ein signifikant niedriger Identifikation mit dem Akkreditierungswesen feststellen (Mw = 3,5) als bei Beschäftigten, die diesen biographischen Hintergrund nicht hatten (Mw = 3,9), außerdem lässt sich feststellen, dass Beschäftigte, die auch schon vorher im QM an einer Hochschule beschäftigt waren, sich noch stärker mit dem QM identifizieren, als solche die vorher noch nicht in diesem Bereich gearbeitet haben.[5]

Gesondert hervorzuheben und zu diskutieren ist der hohe Wert für die Studierenden (siehe oben). Dies ist deshalb bemerkenswert, da seitens der Studierenden keinerlei Sanktionspotential gegenüber dem QM besteht. Ferner besteht bestenfalls ein eingeschränkter Kontrakt zwischen Studierenden und QM, der aber in keiner Weise die Vertreterschaft näher begründen kann. Wird davon abgesehen, dass es auch Mitarbeiter/innen im Qualitätsmanagement gibt, die etwa Lehrveranstaltungen abhalten oder das regelmäßige Treffen in bestimmten Gremien (etc.), so lässt sich konstatieren, dass der QM-Studierendenkontakt noch ausbaufähig ist.

Dieser Sachverhalt lässt sich erklären, wenn beispielsweise die oben präsentierte Interviewpassage noch einmal in Erinnerung gerufen wird. Dort äußert die Person in der präsentierten Passage und auch später an anderen Stellen des gleichen Interviews eine klare Vertretung studentischer Interessen. Bei genauerem Hinsehen ist der Befund sogar alles andere als überraschend. Qualitätsmanager/innen sehen sich offenbar als Vertreter von allgemeinen Interessen in einer Querschnittspolitik, die mittlerweile verschiedenste Bereiche des akademischen Lebens durchdringt und auch unabhängig von verschiedenen Fachdisziplinen eine Rolle spielen. Zudem darf nicht vergessen werden, dass Studierbarkeit (u.v.a.m.) die zentralen Missionen von Qualitätsmanagement sind. Studierende sind somit unmittelbare Adressaten der Maßnahmen, die über QM inspiriert werden. Insofern sind die hier präsentierten Befunde als eine Art implizite Interessenvertretung zu verstehen.

## 6. Diskussion der Befunde

Die durchgeführte Untersuchung unterliegt einigen Einschränkungen, von denen weiter oben schon an der einen oder anderen Stelle berichtet wurde. Dennoch bietet es sich an, die Restriktionen der eigenen Arbeit genauer zu betrachten und zu diskutieren, um in den Schlussfolgerungen dann auf den wahren Wert der hier vorgenommenen Analyse verweisen zu können.

Eine wichtige Einschränkung, welche jedoch auch Potentiale für weitere Untersuchungen bereithält, ist bezüglich der Fragestellungen in den Leitfadeninterviews und dem *Online-Survey* zu konstatieren. Da sowohl bei der Leitfadenkonstruktion als auch bei der Itemauswahl für die Online-Befragung viele verschiedene Fragen aus dem Projekt zu berücksichtigen waren und die Prinzipial-Agent-Theorie bei beiden nicht dezidiert berücksichtigt wurde, ließen sich sicherlich weiterführende und differenzierter Ergebnisse erzielen, wenn die bereits geschilderten (und/oder) weiterführenden Konstrukte der Prinzipal-Agent-Theorie dezidiert im Rahmen einer Leitfadenkonstruktion berücksichtigt und operationalisiert würden. Ebenfalls einschränkend zu bemerken ist, dass die teilweise implizierten Kausalzusammenhänge von uns nicht nachgewiesen werden können. So spricht zwar einiges dafür, dass das QM als Agent multipler Prinzipale betrachtet werden kann und auch einiges dafür, dass es eine Art *agency drift* gibt, jedoch lässt sich durch unser Design nicht feststellen, ob das Eine zu dem Anderen führt, also ob klarere Zuschreibungen der Prinzipale und damit verbunden eindeutigere Zielvorstellungen gegenüber dem QM dazu führen, dass dieses weniger seine eigenen Interessen verfolgt, als denen spezifischer *Stakeholder* die eine Rolle dominanter Prinzipale einnehmen. Ferner lässt sich auch nicht genau feststellen, wie sich dieser *agency drift* inhaltlich äußert. Bedeutet dies ein Ignorieren von Vorgaben oder das Verfolgen einer eigenen Agenda bei der Erfüllung von Vorgaben? Offen ist auch, ob sich all diese hier aufgeworfenen Fra-

[5] Außerdem gibt es eine signifikant stärkere Identifikation mit den Fachbereichen bei Personen, die vorher im privatwirtschaftlichen Sektor außerhalb von Hochschulen gearbeitet haben (Mw = 4,3), als bei Personen ohne diesen Hintergrund (Mw = 3,6). Dies sei jedoch nur der Vollständigkeit halber erwähnt, da sich einerseits die Fallzahlen der beiden Gruppen stark unterschieden und andererseits nicht klar ist, wie dieses Ergebnis interpretiert werden kann. Es ist also durchaus möglich, dass es sich bei diesem Zusammenhang lediglich um ein Artefakt handelt.

gen und Probleme mit weiterer Forschung ohne weiteres beantworten ließen. Möglicherweise muss sich das Qualitätsmanagement erst noch stärker etablieren, bis sich gesicherte empirische Befunde über die hier vorgestellten Annahmen treffen lassen.

## 7. Fazit

Der vorliegende Artikel geht den Fragen nach inwieweit das Qualitätsmanagement als Interessenvertretung anderer Akteure gesehen werden kann. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist das Prinzipal-Agent-Modell, welches vor allem dazu dienen soll komplexe Akteursstrukturen zu ordnen und systematisch zu untersuchen. Die Annahmen rational handelnder Akteure, die mit den aus der Ökonomie entwickelten Ansätzen einhergehen, spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

Zum einen können wir konstatieren, dass es sich bei Beziehungen im Hochschulsystem selten um eindeutige Prinzipal-Agent-Beziehungen handelt, da nur in den wenigsten Fällen eindeutige formale Vertragsbeziehungen bestehen die einen klaren Auftraggeber und einen Auftragnehmer identifizieren. Vielmehr spielt die Selbstzuschreibung eine wesentliche Rolle. Im Rahmen des weiter oben vorgestellten WiQu-Projektes wurden die QM-Beschäftigten, des vermeintlichen Agenten (QM) nach ihrem Rollenverständnis und ihrer Beziehung zu diversen anderen *Stakeholdern* befragt. Eine ergänzende Analyse der Auffassungen dieser *Stakeholder*, inwieweit sie sich als Prinzipale des QM wahrnehmen wäre relevant. Darüber hinaus lässt sich – unter der Prämisse multipler Prinzipale und Agenten – insgesamt feststellen, dass nach Einschätzungen der Qualitätsmanager/innen die Interessen der Hochschulleitung und der Verwaltung stärker vertreten werden, als die Interessen der Lehrenden und etwa der Fachbereiche. Am stärksten jedoch werden die Eigeninteressen des QM vertreten. Bemerkenswert sind zudem die empirischen Befunde zur Interessenvertretung von Studierenden, die innerhalb des Prinzipal-Agent-Ansatzes im Grunde keinen direkten Zugang zum Qualitätsmanagement haben, jedoch *de facto* einen großen Einfluss auf die Arbeit des QM zu haben scheinen. Diese Befunde verdeutlichen jedoch die besondere Rolle des Qualitätsmanagements als Querschnittsfeld, welches sich letztlich gegen Spezialinteressen – etwa der Fachbereiche – behaupten muss.

Aus dieser Zusammenfassung der zentralen Befunde wird außerdem klar, dass weitere Forschungen notwendig sind. Die Repräsentanz bestimmter Interessen sowie die Kooperation mit bestimmten Hochschulakteuren oder die Vermeidung von Kooperation können ganz wesentlichen Einfluss auf die weitere Aufgabenwahrnehmung und die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement haben. Wird ein Qualitätsmanagement beispielsweise ignoriert und existiert nur um seiner Selbstwillen, so wäre es denkbar, dass es abweichend vom Prinzipal eigene Aufgaben erfindet und diese auskleidet, Grenzbereiche überschreitet oder den Kernaufgaben schlichtweg nicht nachkommt. Diese und ähnliche Fragen zeigen aber neue spannende Forschungslücken auf.

**Literaturverzeichnis**


*Ansmann, M./Brase, A./Seyfried, M. (2015):* WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Kurzbericht zur Online-Befragung. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ls-verwaltung/WiQu_2015_Kurzbericht_Onlinebefragung.pdf. (29.8. 2016).

*Blais, A./Dion, S. (1990):* Are Bureaucrats Budget Maximizers? The Niskanen Model & Its Critics. In: Polity, 22 (4), pp. 655-674.

*Cohen, M.D./March, J.G./Olson, J.P. (1972):* A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, 17 (1), pp. 1-25.

*Dilger, A. (2001):* Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen? In: Zeitschrift für Personalforschung, 15 (2), S. 132-148.

*Döhler, M. (2007):* Die politische Steuerung der Verwaltung. Eine empirische Studie über politisch-administrative Interaktionen auf Bundesebene. Baden-Baden.

*Eisenhardt, K.M. (1989):* Agency Theory: An Assessment and Review. In: The Academy of Management Review, 14 (1), S. 57-74

*Gilardi, F./Braun, D. (2002):* Delegation aus der Sicht der Prinzipal-Agent-Theorie. In: Literaturbericht Politische Vierteljahresschrift, 43 (1), S. 147-161.

*Kelle, U./Kluge, S. (2010):* Vom Einzelfall zum Typus. Heidelberg.

*Kräkel, M. (2004):* Organisation und Management. Frankfurt am Main.

*Lindblom, C. (1959):* The Science of „Muddling Through". In: Public Administration Review, 19 (2), pp. 79-88.

*Miller, G.J. (2005):* The Political Evolution of Principal-Agent Models. In: Annual Review of Political Science, 8, pp. 203-225.

*Mittag, S. (2006):* Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Wiesbaden.

*Münch, R. (1992):* Rational Choice Theory: A Critical Assessment of its Explanatory Power. In: Coleman, J.S./Fararo, T.J. (eds.): Rational Choice Theory: Advocacy and Critique. Newbury Park, pp. 137-160.

*Nickel, S. (2007):* Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte–Instrumente–Umsetzung. CHE Arbeitspapier, H. 94.

*Niskanen, W.A. (1968):* The Peculiar Economics of Bureaucracy. In: The American Economic Review, 58 (2), pp. 293-305.

*Pohlenz, P. (2010):* Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (4), S. 94-103.

*Schatzmann, L./Strauss, A. (1973):* Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood Cliffs.

*Seyfried, M./Pohlenz P. (i.E.):* Qualitätsmangement als weiches Disziplinierungsinstrument. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung

*Simon, Herbert A. (1985):* Human nature in politics: the dialogue of psychology with political science. In: The American Political Science Review, 79, pp. 293-304.

*Simon, H.A. (1991):* Bounded Rationality and Organizational Learning. In: Organization Science, 2 (1), pp. 125-134.

*Waterman, R.W./Meier, K.J. (1998):* Principal-agent models: an expansion? In: Journal of public administration research and theory, 8 (2), pp. 173-202.

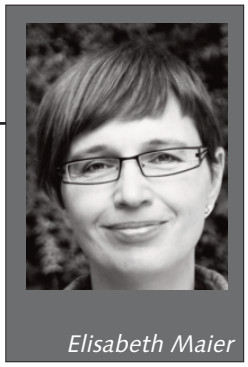


■ **Dr. Florian Reith,** Mitarbeiter an der Professur für empirische Sozialforschung und Statistik, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, E-Mail: reith@hsu-hh.de

■ **Dr. Markus Seyfried,** Mitarbeiter an der Professur für Politik und Regieren in Deutschland und Europa, Universität Potsdam, E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

*Elisabeth Maier*

# Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung



*Elisabeth Maier*

Legal Science as a so called profession-faculty, the lack of international research, specific forms of publications (law commentaries, collections of decisions and case notes) and the lack of collaboration between researchers are particularities of legal science research. These particularities result from the specific research subject and methodology of legal science and influence the research assessment of individuals as well as groups of people. Documents for assessments might be incomplete because not all forms of publications have been taken into account. Assessment criteria and indicators might be unsuitable and have a distorting effect if the characteristics of a discipline are not considered. Since research assessment also has a directing component in itself, conflicts can arise with the freedom of research, which is protected by fundamental rights. Interferences with the freedom of the selection of the research subject and the freedom of publication, both areas of freedom of research, must be justified in each individual case.

**Die Rechtswissenschaften als Professionsfakultät, mangelnde Internationalität, spezifische Publikationsformen und wenig Zusammenarbeit von Forschenden sind Besonderheiten der rechtswissenschaftlichen Forschung. Welchen Einfluss haben diese Besonderheiten auf die Forschungsbewertung und welche Konsequenzen ergeben sich daraus?[1] Das österreichische Universitätsgesetz[2] schreibt für alle Universitäten eine regelmäßige Evaluierung vor, die *„nach fachbezogenen internationalen Evaluierungsstandards zu erfolgen"* hat (§ 14 Abs. 3). Nach den parlamentarischen Erläuterungen *„sollen international übliche Evaluierungsmethoden angewendet werden, um die Akzeptanz der Ergebnisse im internationalen Kontext sicherzustellen"* (Biedermann 2016, § 14 Rz. 4). Der Gesetzestext schreibt allerdings gleichzeitig auch eine fachbezogene Evaluierung vor, womit eine Berücksichtigung der verschiedenen Zielgruppen, d.h. der evaluierten Disziplinen, gesetzlich vorgesehen ist.**
**Die Rechtswissenschaften haben im Laufe ihrer historischen Entwicklung und in Zusammenhang mit ihren Forschungsgegenständen und -methoden Besonderheiten in der Forschung und der Publikationskultur entwickelt, welche die Forschungsbewertung – etwa im Rahmen einer Evaluierung – beeinflussen. Der Beitrag untersucht vier dieser Besonderheiten: die Internationalität, die Professionsfakultät, die spezifischen Publikationsformen und die Formen der Zusammenarbeit von Forschenden. Daraus ergeben sich Überlegungen zu einer differenzierten Betrachtung von Bewertungskriterien. Da Forschungsbewertung auch eine lenkende Komponente in sich trägt, kann es zu Konflikten mit der Forschungsfreiheit kommen – insbesondere wenn die Besonderheiten einer Disziplin in Evaluierungsmethoden und/oder Bewertungskriterien nicht berücksichtigt werden. Der Beitrag geht diesem Gedanken in Bezug auf die vier genannten Besonderheiten der Rechtswissenschaften im Ansatz nach.**

## 1. Auswirkungen der Besonderheiten einer Disziplin

### 1.1 Auf die Forschungsbewertung

Forschungsbewertung ist nicht selbstlos, sie ist (auch) Forschungslenkung. Die Bewertung soll im Idealfall eine verlässliche Darstellung und Beurteilung von wissenschaftlichen Leistungen sein, auf deren Basis die Mittelzuweisung und Qualitätsentwicklung erfolgt, wodurch die Qualität der Forschung verbessert und die Wahrscheinlichkeit von neuen Erkenntnissen gefördert wird. Wenn Forschungsbewertung nicht auf die Besonderheiten einer Disziplin eingeht, besteht die Gefahr, dass die angestrebten Ziele nicht erreicht werden, weil die Lenkung an den falschen Stellen ansetzt und von den Forschern nicht akzeptiert wird. Eine disziplinbezogene Bewertung führt zur mehr Akzeptanz, die Bewertung wird nicht als oktroyiert empfunden. Leistungsbewertung, die nicht als kontrollierend, überprüfend und einschränkend empfunden wird, ist nicht kreativitätshemmend (Reichert 2013, S. 39); die gewünschten Lenkungsziele können besser erreicht werden.

### 1.2 Auf die Forschungsfreiheit

Forschungsbewertung/-lenkung ist häufig mit Eingriffen in die Forschungsarbeit verbunden und kann dabei in Konflikt mit der Forschungsfreiheit[3] kommen. Die For-

[1] Der Beitrag ist die ausgearbeitete Fassung eines im Februar 2017 an der Universität Graz gehaltenen Vortrags bei der 3. Internationalen Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich; https://qualitaetsmanagementtagung-2017.uni-graz.at/ (Stand aller Internetquellen 30.5.2017).

[2] Universitätsgesetz 2002 (UG), BGBl. I 2002/120 in der Fassung BGBl. I 2017/11.

[3] „Forschungsfreiheit" und „Wissenschaftsfreiheit" sind nach VfSlg 3068/1956 als Synonyme zu sehen.

schungsfreiheit ist in Österreich in Art. 17 Staatsgrundgesetz[4] geregelt: *„Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei."* Dem entspricht im Wesentlichen Art. 5 Abs. 3 Satz 1 deutsches Grundgesetz[5] *„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei."* Die Freiheit bei der Auswahl des Forschungsgegenstands und der Forschungsmethoden ist ein Teilbereich der Forschungsfreiheit (Binder 1973, S. 4). Ein Beispiel für einen Eingriff ist die an vielen Universitäten übliche Festlegung von Forschungsschwerpunkten:[6] Die Universität beeinflusst damit nicht das Ergebnis der Forschung; jedoch reduziert der Forschungsschwerpunkt die nahezu unbeschränkte Auswahl von Forschungsthemen auf den vorgegebenen Bereich. Diese Reduktion greift in den sachlichen Schutzbereich der Forschungsfreiheit ein. Die Auswahl des Forschungsgegenstands ist bereits ein wissenschaftlicher Prozess, in dem die forschende Person viele Faktoren überdenkt und bewertet: Sie schätzt den Umfang, die mögliche Breite und die Tiefe des Themas; überprüft den Bezug auf den gegenwärtigen Stand der Forschung; prognostiziert die Erfolgsaussichten sowie die Machbarkeit und überlegt die Relevanz für die Gesellschaft.

Eingriffe in die Forschungsfreiheit können unter bestimmten Voraussetzungen gerechtfertigt werden. Eine der Voraussetzung ist, dass der Eingriff verhältnismäßig ist; demnach muss der Eingriff ein legitimes Ziel verfolgen, die Mittel zur Erreichung des Ziels geeignet und erforderlich sein und der Eingriff in einem angemessenen Verhältnis zu den rechtfertigenden Gründen stehen (Hengstschläger/Leeb 2012, Rz. 1/53). Die Angemessenheit ist in Bezug zu dem jeweiligen Verkehrskreis, in diesem Fall der Universität und der jeweiligen scientific community, zu setzen. Im Rahmen der Angemessenheit ist die Wissenschaftsadäquanz zu beachten (Berka 2008a, S. 303), wobei auf die Eigengesetzlichkeit der Wissenschaft Rücksicht genommen wird. Eigengesetzlichkeit heißt, dass sich der Lebensbereich, die Erkenntnisprozesse und die Kommunikation in der Wissenschaft einer externen Steuerung entziehen; die Eigengesetzlichkeit zeigt sich ua in einem wissenschaftlichen Selbstverständnis, in eigenen Arbeitsmethoden und in einer eigenen Sprachwelt (Schulte 2006, S. 112). Die scientific community definiert ihr Aufgabengebiet und ihren Arbeitsgegenstand selbst, sie organisiert sich autonom in universitären Gremien, sie bewertet die Leistung der Forschenden selbst in Kommissionen und bestimmt dadurch den hierarchischen Aufstieg in ihren Reihen mit, sie bindet sich selbst durch selbstgeschaffene Verhaltenskodices (z.B. Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis). Diese Eigenständigkeit ist eines der wesentlichen Charakteristika der Wissenschaft im Allgemeinen, aber auch der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen mit ihren jeweiligen Ausprägungen.

Bei der Prüfung der Verhältnismäßigkeit ist ein wesentlicher Punkt, inwieweit auf die Eigenheiten einer Disziplin Rücksicht genommen wird. Bewertung muss – um einen Eingriff zu rechtfertigen – nach wissenschaftsadäquaten Kriterien erfolgen (Berka 2008b S. 46f). Forschungsbewertung, die die Besonderheiten einer Disziplin ignoriert, ist nicht verhältnismäßig. Gesetze oder Verordnungen, die solche unverhältnismäßigen Lenkungsmaßnahmen enthalten, können verfassungswidrig sein und angefochten werden; ebenso Bescheide, die auf solchen Gesetzen oder Verordnungen beruhen. Arbeitsverträge, die gegen ein Grundrecht verstoßen, können als sittenwidrig aufgehoben werden.

## 2. Besonderheit in Bezug auf die Internationalität

### 2.1 Nationale Ausrichtung

Der Forschungsgegenstand der Rechtwissenschaften (hiernach: Rewi) ist stark national ausgerichtet, da ein Großteil der untersuchten Themen nur im nationalen oder regionalen Kontext (Landesrecht, Regelungen auf Gemeindeebene) eine Bedeutung haben; regionale Themen werden häufig nur von Personen mit örtlichen Bezug dazu behandelt. Jestaedt spricht von einer *„auffällige Bindung an die Scholle"* (Jestaedt 2014, S. 2). Der Österreichische Wissenschaftsrat sieht bei nationalen Fächern ebenfalls keine Wahrnehmbarkeit der rechtswissenschaftlichen Forschung auf internationaler Ebene; ein stärkerer Bezug besteht lediglich bei den international ausgerichteten Fächern (Europarecht, Völkerrecht) sowie der Rechtsgeschichte und Rechtsphilosophie (Österreichischer Wissenschaftsrat 2010, S. 96). Der stärkste Zusammenhang besteht in Österreich grundsätzlich zum deutschsprachigen Raum.[7]

Gegenpol dazu sind Disziplinen wie die Naturwissenschaften, Technik oder Medizin, deren Forschungsgegenstände regelmäßig unabhängig von Staatsgrenzen und daher „selbstverständlich" international sind. Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Rezeptions- und Publikationsverhalten zeigt das deutlich auf: Für 43,3% der Geistes- und Sozialwissenschaftler[8] sind Wissenschaftler außerhalb Deutschlands als Zielgruppe für eigene Publikationen, bei den Lebenswissenschaften sind es 94,4%, in den Naturwissenschaften 92,4%, in den Ingenieurwissenschaften 76,9% (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005, S. 29 Abb 3-1).

### 2.2 Sprachgebundenheit

Die nationale Prägung der Rewi wird durch ihre Sprachgebundenheit verstärkt. Der enge Bezug zu einem nationalen Forschungsgegenstand hat auch eine enge Bindung an die nationale Sprache und die Entwicklung einer national geprägten Rechtssprache zur Folge, deren Termini zwar präzise aber schwer zu übersetzen sind (Deutscher Wissenschaftsrat 2012, S. 70). Der Vorrang

[4] Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, RGBl. 1867/142 in der Fassung BGBl. 1988/684.

[5] Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, vom 23. 5. 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 23. 12. 2014 (BGBl. I S. 2438).

[6] Siehe z.B. die Forschungsschwerpunkte der Universität Graz: www.uni-graz.at/de/forschen/forschungsprofil/forschungsschwerpunkte/.

[7] Die Autorin kennt auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit die länderweise Zuordnung der Abonnements von juristischen Zeitschriften in einem Fachverlag in Österreich. Außerhalb von Deutschland und der Schweiz werden bezahlte Abonnements nur vereinzelt, vor allem von wissenschaftlichen Bibliotheken, erworben.

[8] Innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften ist die Verteilung inhomogen, den größten internationalen Leserkreis haben Religionswissenschaftler, Wissenschaftler im Bereich außereuropäischer Kulturen und Philosophen. Diese Forschungsthemen sind typischerweise nicht an nationale Grenzen gebunden. Die Rewi wurden nicht detailliert ausgewiesen.

der deutschen Sprache wirkt für fremdsprachige Forscher/innen als Barriere, wodurch eine sprachliche Durchmischung zusätzlich erschwert wird.
Die mangelnde Internationalität zeigt sich auch bei den Publikationen: Die Rewi sind in den weltweiten englischsprachigen Literaturdatenbanken Web of Science und Scopus nicht vertreten[9] – damit sind diese Datenbanken für Bewertungen rewi Literatur nicht nutzbar. Fremdsprachige Publikationen sind in den Rewi eine Rarität: Von den österreichweit ca. 135 juristischen Zeitschriften erscheinen ca. fünf teilweise fremdsprachig, zwei überwiegend fremdsprachig.[10] Bei Buchpublikationen finden sich vereinzelt fremdsprachige Beiträge in Sammel- oder Tagungsbänden.

### 2.3 Verzerrung von Bewertungsverfahren

Internationalität wird in vielen Bewertungsverfahren, z.B. vom österreichischen Forschungsförderungsfonds,[11] als wesentliches und positives Bewertungskriterium genannt. Dabei werden Bewertungskategorien wie „Forschungsspitze", „international sichtbar", „national sichtbar" und „regional sichtbar" verwendet.
Diese Einteilung verursacht in den Rewi bei Bewertungen eine Verzerrung im Vergleich mit anderen Disziplinen, deren Forschungsgegenstände länderübergreifend dieselben sind (z.B. in der Medizin der menschliche Körper). Die Anwendung einer solchen Bewertungsskala bewirkt, dass die rewi Arbeit im Regelfall nicht über der zweiten Stufe einzuordnen ist und damit relativ schlecht abschneidet. Auf die nationale Ausrichtung des Forschungsgegenstandes und die Sprachgebundenheit der Rewi wird mit diesen Bewertungen keine Rücksicht genommen; der Beurteilungsmaßstab widerspricht den Eigenheiten der Rewi. Eine Übernahme der durch Internationalität geprägten Bewertungsmaßstäbe aus anderen Disziplinen ist deswegen nicht möglich.

### 2.4 Definition von Internationalität

Dahinter steht die grundsätzliche Frage, was als internationale Forschung bezeichnet werden kann und wann Internationalität die Qualität der Forschung erhöhen kann. Denn nur wenn Internationalität definiert ist, kann festgestellt werden, wie sie die Qualität fördern kann und welche Indikatoren diese Erhöhung bewerten können. Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz eines Bewertungsverfahrens wird verbessert, wenn klar definiert ist, welcher Gegenstand womit gemessen wird. Andernfalls bleibt die Deutung von Kriterien den Gutachtern überlassen, die darüber zumeist kein gemeinsames Verständnis haben. Ist die Bezeichnung als internationale Forschung abhängig

- vom Gegenstand der Forschung (ein Staatsgrenzen überschreitendes Thema; ein Thema, das in allen Staaten dasselbe ist);
- vom Ort der Forschung (Forschung, für die Recherche im Ausland notwendig ist; Forschung, die nur im Ausland durchgeführt werden kann, weil bspw. bestimmte Forschungseinrichtungen nur im Ausland existieren oder der Forschungsort im Ausland liegt);
- vom der Nationalität der Forscher/innen (ausländische Forscher/innen im Inland; inländische Forscher/innen im Ausland);
- von der Sprache einer Publikation (fremdsprachig oder deutsch);
- vom Adressatenkreis einer Publikation (international oder national)

der von einer Kombination dieser Elemente?

Bei internationalen Forschungsgegenständen kann die Zusammenarbeit mit ausländischen Forschern/innen den Gedankenaustausch fördern und die Qualität erhöhen. Entsprechende Auslandsaufenthalte oder Kooperationen mit ausländischen Partnern können als Indikatoren gelten.
Bei internationalen Forschungsorten ist die Anwesenheit vor Ort wesentlich, um eine qualitätsvolle Forschung leisten zu können. Deswegen ist ein Auslandsaufenthalt oder eine Zusammenarbeit mit ausländischen Forscher/-innen ein möglicher Indikator.
Die Nationalität der Forschenden oder die Sprache einer Publikation kann für sich allein wohl kein Merkmal internationaler Forschung sein. Die fremdsprachige Publikation macht aus einem rein regionalen Thema keine internationale Forschung; ebenso wenig ein Auslandsaufenthalt, um ein nationales Thema zu bearbeiten.
Bei der Verwendung des Kriteriums Internationalität ist daher darauf zu achten, ob es in Bezug auf den konkreten Forschungsgegenstand sinnvoll und qualitätssteigernd eingesetzt werden kann.

## 3. Besonderheit als Professionsfakultät

### 3.1 Verbindung mit der Praxis

Die Rewi werden – so wie die Medizin und die Theologie – als Professionsfakultät bezeichnet, für die eine enge Verbindung mit der Praxis charakteristisch ist, durch die sie *„als Teil des Wissenschaftssystems zugleich in besonderer Weise auch an das betreffende gesellschaftliche Teilsystem gekoppelt sind"* (Deutscher Wissenschaftsrat 2012, S. 5). Ein Kennzeichen der Rewi ist der starke Bezug zur Politik, der durch Gutachter- und Beratungstätigkeit deutlich wird. Mitglieder juristischer Fakultäten sind regelmäßig in öffentlichen Gremien tätig oder üben Berufe außerhalb der Universität aus (Rechtsanwälte, Notare, Richter, Steuerberater) (Österreichischer Wissenschaftsrat, 2010, S. 95). Genaue Zahlen dazu sind schwer zu ermitteln. Ein Blick auf die Lebensläufe der Richter der österreichischen Höchstgerichte (VfGH, VwGH, OGH) zeigt, dass eine große Anzahl der Richter als Universitätsprofessoren, Honorarprofessoren oder in juristischen Berufen (zusätzlich) tätig sind. Diese Tendenz wird durch die Einrichtung von Praxisprofessuren an den juristischen Fakultäten verstärkt.[12]

[9] In der Liste der Journale des Arts & Humanities Citation Index des Web of Science ist keine einzige rewi Zeitschrift der Verlage LexisNexis (in Bezug auf Österreich) oder Manz enthalten, http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/publist_ah.pdf; ebenso in der Datenbank Scopus, https://www.elsevier.com/solutions/scopus/content.

[10] Stand Mai 2017, eigene Recherche auf Grundlage der RDB und Webseiten juristischer Verlage. Teilweise fremdsprachige Zeitschriften: ALJ, IHR, eastlex, MR-Int, ZNR; überwiegend: EIop, ICL.

[11] www.fwf.ac.at/fileadmin/files/Dokumente/Entscheidung_Evaluation/fwf-entscheidungsverfahren.pdf.

[12] Z.B. an der Universität Graz: https://oeffentliches-recht.uni-graz.at/de/praxisprofessuren.

Diese gesellschaftliche Relevanz und Umsetzbarkeit von rechtswissenschaftlicher Forschung in politischen Prozessen, der Gesetzgebung oder der Gerichtsbarkeit ist ein Spezifikum der Rewi. Der Einfluss der Forschung auf die Gesellschaft prägt die Rewi und wirkt gleichzeitig auf sie zurück. Aus der Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis haben sich Publikationsformen entwickelt (z.B. Entscheidungssammlungen, siehe Kapitel 4.1), die auf die Bedürfnisse der Praxis eingehen und beide Bereiche verbinden. Rechtswissenschaftliche Literatur wird nicht nur von Wissenschaftlern sondern auch von Praktikern gelesen.

### 3.2 Universitätsexterner Bezugsrahmen für die Bewertung

Zusätzlich zur universitären Forschung existiert in den Rewi eine gleichwertige wissenschaftliche Tätigkeit von Praktiker/innen (z.B. in den Urteilen der Höchstgerichte). Auch in anderen Disziplinen gibt es Forschung auf wissenschaftlichem Niveau außerhalb des universitären Rahmens, etwa durch Unternehmen oder private Forschungsinstitute. In den Rewi ist diese Art von Forschung allerdings institutionalisiert und nicht vom zufälligen Interesse einzelner Personen oder Unternehmen abhängig. Für die Bewertung ergibt sich dadurch ein zusätzlicher Bezugsrahmen neben der universitären Forschung. Für eine umfassende Bewertung eines Forschers/einer Forscherin, müssen auch die Auswirkungen auf dieser Ebene untersucht werden.

Dabei soll nicht verhehlt werden, dass die Auswertung solcher Auswirkungen schwierig ist: Zitate werden außerhalb des wissenschaftlichen Rahmens nicht regelmäßig verwendet, auf Zitaten basierende Indikatoren greifen daher ins Leere. Die für die Rewi relevante Umsetzung der Forschung in der Gesetzgebung kann manchmal über die – oft umfangreichen – Parlamentarischen Materialien nachvollzogen werden. Die Umsetzung in der Rechtsprechung kann sich aus Hinweisen in den Judikaten ergeben; ist dabei allerdings vom Zufall abhängig, welches Thema von Dritten vor Gericht gebracht wird und kann daher nicht für Vergleiche zwischen Forschenden mit verschiedenen Forschungsgegenständen herangezogen werden. Man wird aus diesen Gründen bei der Bewertung auf Gutachten von Fachkollegen zurückgreifen müssen.

### 3.3 Wissenschaftlichkeit einer Tätigkeit

Gleichzeitig mit der engen Verbindung zur Praxis tritt die Frage der Wissenschaftlichkeit einer Tätigkeit in den Vordergrund. Was macht wissenschaftliche Forschung aus? Sind nicht ergebnisoffene Tätigkeiten (z.B. für Gutachten, für Forschungsschwerpunkte oder für angewandte Forschungsprojekte) noch als Forschung zu bezeichnen? Wie ist mit solchen Tätigkeiten in der Forschungsbewertung umzugehen?

Wissenschaft wird definiert als *„jedes planvolle und methodische Bemühen um die Gewinnung objektiver Erkenntnisse, das sich einer intersubjektiven Überprüfung stellt"* (Berka 1999, Rz. 589). (Bezahlte) Auftragsforschung ist als wissenschaftlich anzusehen, wenn der Forscher/die Forscherin rational und methodisch vorgeht.[13] Auch die Vorgabe eines Forschungsziels – wie es in der Auftragsforschung üblich ist – ändert nichts an der Qualifikation als Forschung, wenn die Forschungsarbeit nach wissenschaftlichen Methoden erfolgt (Stern 2011, S. 743). Bei juristischen Auftragsgutachten ist allerdings zu beachten, dass sie zumeist nicht ergebnisoffen sind; der Auftrag lautet in der Regel Argumente für oder gegen eine bestimmte Rechtsposition zu finden (Lehofer 2012, S. 351). Je nach Ausmaß kann das mit der *„Gewinnung objektiver Erkenntnisse"* nicht mehr in Einklang zu bringen sein, wenn etwa das Gutachten einseitig aufgebaut ist, Gegenmeinungen nicht erwähnt werden, geschweige denn argumentativ darauf eingegangen wird oder Mindermeinungen als gängige Meinungen dargestellt werden. Die in der Wissenschaft typische Suche nach der Wahrheit kollidiert in solchen Fällen mit den einseitigen Parteiinteressen des Anwalts. Auch das deutsche BVerfG[14] will Drittmittel, *„deren Entgegennahme Anreize für eine auftrags- und ergebnisorientierte Forschung setzt"*, nicht als Bewertungskriterium heranziehen.

Drittmittel und ihre Höhe werden regelmäßig als Kriterium in Bewertungsverfahren verwendet, auch der Österreichische Wissenschaftsrat zieht sie heran (Österreichischer Wissenschaftsrat 2014, S. 12). Bewertet werden nicht nur Drittmittel von Forschungsförderungsorganisationen, sondern auch Drittmittel von wissenschaftliche Vereinigungen, Interessensvertretungen, Unternehmen, politischen Parteien, Stiftungen oder Privatpersonen. Die Vergabemodalitäten von Drittmitteln sind allerdings unterschiedlich: Bei Forschungsförderungsorganisationen werden Fördergelder nach einer Evaluierung des Projekts durch Personen aus der Wissenschaft zumeist in einem kompetitiven Verfahren vergeben.[15] Bei anderen Förderprogrammen ist die Vergabe oft nicht an ein formelles Verfahren gebunden, die Vergabebedingungen sind allgemein gehalten,[16] nicht transparent oder nichtwissenschaftliche Kriterien stehen im Vordergrund. Wenn Drittmittel zur Bewertung herangezogen werden, ist daher zu unterscheiden, ob die Vergabe nach wissenschaftlichen Kriterien Personen aus der Wissenschaft erfolgt und ob die Arbeit als wissenschaftliche Forschung anzusehen ist.

## 4. Besonderheiten in der Publikationskultur

### 4.1 Publikationsformen

In den Rewi gibt es besondere Publikationsformen, die sich auf Grund des Forschungsgegenstandes (Entscheidungen von Gerichten und Verwaltungsbehörden) gebildet haben. Beispiele dafür sind:

- Glossen zu Rechtsprechungen: Glossen sind eine Art Kurzkommentar zu einer Rechtsprechung, die Übereinstimmungen, Unterschiede und Weiterentwicklungen zur bisherigen Rechtsprechung oder Lit aufzeigen, eine rechtspolitische Meinungen abgeben oder Vorschlägen de lege ferenda machen.

[13] Siehe VfGH 13. 10. 1999, B 2118/96 ZfVB 2000/1233 = ARD 5114/21/2000.

[14] BVerfG v 26. 10. 2004, 1 BvR 911/00, Rz. 171.

[15] Siehe im Detail die Programme des Forschungsförderungsfonds: www.fwf.ac.at/de/forschungsfoerderung/fwf-programme/.

[16] Z.B. die Förderbedingungen der Heinrich Graf Hardegg´schen Doktorenstiftung, die *„ein wissenschaftliches Niveau der Arbeit, welches guten Publikationen in rechtswissenschaftlichen Zeitschriften entspricht"*, fordern; www.stiftung.at.

- Entscheidungssammlung: In der Reihenfolge der Paragrafen eines Gesetzes wird die Rechtsprechung dargestellt. Der/die Autor/in filtert die Rechtsprechung nach Kriterien, ordnet sie einem System zu, zeigt Judikaturlinien auf oder arbeitet Fallgruppen heraus.
- Gesetzeskommentar: In der Reihenfolge der Paragrafen eines Gesetzes wird der Stand der Wissenschaft dargelegt. Aufgabe des/der Autors/in ist das Zusammentragen der literarischen Meinungen, deren Verdichtung und übersichtliche Darstellung.

### 4.2 Einordnung von Publikationsformen in der Leistungserfassung

Die genannten Publikationsformen existieren nicht in anderen Disziplinen. Sie lassen sich schwer oder gar nicht anderen Publikationsformen zuordnen. Es besteht daher die Gefahr, dass sie in den Leistungserfassungssystemen falsch zugeordnet oder nicht erfasst werden. Diese Problematik betrifft ebenso spezifische Publikationsformen anderer Disziplinen. Eine Lösung ist die Schaffung eigener Erfassungskategorie: An der Universität Linz[17] werden spezifisch rechtswissenschaftliche Publikationsformen (Glosse in einer Zeitschrift, Gesetzeskommentare) als eigene Einträge erfasst. Das ist im Vergleich der Rewi mit anderen Disziplinen von Vorteil, da diese Leistungen somit besser sichtbar sind und nicht verloren gehen. Eine österreichweit einheitliche Erfassung könnte die Vergleichbarkeit innerhalb der Rewi ebenfalls erhöhen, da die Vermischung von unterschiedlichen Leistungen verringert würde. Eine internationale Vergleichbarkeit wäre auf Grund der verschiedenen Rechtskulturen, die u.a. unterschiedliche Publikationskulturen hervorgebracht haben, jedoch nicht ohne Weiteres möglich.

### 4.3 Relevanz von Monografien

Monografien werden in den Rewi für die akademische Karriere als unerlässlich angesehen (Roxin 2009, S. 64). In anderen Disziplinen (bspw Naturwissenschaften, Medizin) sind Zeitschriftenbeiträge von wesentlicher Bedeutung für die Karriere und die Fortentwicklung der Wissenschaft; das zeigt sich auch in der – in den Rewi nicht bekannten – Differenzierung von Zeitschriftenbeiträgen in Originalbeiträge (sog Research Articles) und Reviewbeiträge (sog Reviews).[18]

Die spezifischen rechtswissenschaftlichen Publikationsformen verstärken die Bevorzugung von Monografien im Vergleich zu Zeitschriftenpublikationen. Manche Formen rechtswissenschaftlicher Forschung (z.B. die Kommentierung eines Gesetzes) können nur in monografischen Publikationsformen (Gesetzeskommentar) dargestellt werden.

### 4.4 Berücksichtigung von Monografien in der Forschungsbewertung

Die Bewertung von Leistungen (Impact Factor, h-Index usw.) beruht auf Indices, die sich aus Zeitschriftenbeiträgen berechnen. Die Rewi sind in den Datenbanken, auf denen diese Indices beruhen nicht enthalten (siehe Kapitel 2.2). Eine Bewertung, die darauf keine Rücksicht nimmt, ist daher unvollständig und fehlerhaft. Auch ein Vergleich zwischen Disziplinen mit „Zeitschriftenschwerpunkt" und Disziplinen mit „Monografieschwerpunkt" muss zwangsläufig unvollständig sein. Für eine vollständige Bewertung und Vergleich ist daher der Einbezug der spezifischen Publikationsformen einer Disziplin notwendig.

Die Bewertung von Leistungen an Hand von Zeitschriftenpublikationen hat auch auf rechtlicher Ebene Auswirkungen: Ein Teilbereich der Publikationsfreiheit ist die Freiheit der Wahl der Publikationsform; die Freiheit die Ergebnisse von Untersuchungen aufzuzeichnen und zu veröffentlichen (Ermacora 1963, S. 469; Frühauf 1982, S. 21). Zwischen der Publikationsform und dem Forschungsgegenstand gibt es eine Wechselwirkung: Manche Formen von Leistungen, können nur in bestimmten Publikationsform dargestellt werden bzw. nur begrenzt zur Darstellung in anderen Formen geeignet sind (siehe Kapitel 4.1). Zusätzlich haben Zeitschriftenpublikationen regelmäßig eine Umfangsbegrenzung, wodurch manche Themen von Anfang an zu umfangreich sind oder nicht inhaltlich tiefergehend bearbeitet werden können. Die Bevorzugung von bestimmten Publikationsformen bei der Bewertung schränkt damit den Forschungsgegenstand ein und ist ein Eingriff in die Forschungsfreiheit, dessen Rechtfertigung im Einzelfall geprüft werden muss.

## 5. Besonderheiten bei Anzahl der forschenden Personen

### 5.1 Juristen/innen als Einzelforscher/innen

In den Rewi sind Forschungsgruppen unüblich; Wissenschaftler/innen arbeiten typischerweise als Einzelforscher/innen (*„Fabrik der Einzelproduzent/innen"*; Hefler 2008, S. 103). Kooperationen über die Fachgrenzen hinaus oder zwischen den verschiedenen Rewi-Fakultäten haben in Österreich keine Tradition (Österreichischer Wissenschaftsrat 2010, S. 96). Die Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrats an die Rewi zu mehr Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen, lässt ähnliche Umstände in Deutschland vermuten (Deutscher Wissenschaftsrat 2012, S. 29). Am anderen Ende der Skala stehen Großkollaborationen in der Kern- und Teilchenphysik z.B. das LHC Experiment am CERN in Genf (Braun-Munzinger 2009, S. 93) oder im Bereich der Klimaforschung mit tausenden Mitarbeitern.[19]

Einer der Gründe für die Einzeltätigkeit der Juristen ist der Forschungsgegenstand: Rechtswissenschaftliche Forschung benötigt nicht zwangsläufig mehrere Personen; es müssen nicht große Datenmengen analysiert werden, es gibt keine Versuchsaufbauten, die von mehreren Personen durchgeführt werden. Rechtswissenschaftliche Publikationsformen mit mehreren Autoren, wie Gesetzeskom-

[17] https://fodok.jku.at/fodok/hilfe.xsql?SCHLUESSEL=hilfe.

[18] Originalbeiträge zeichnen sich durch eigenständige, neue Forschungsergebnisse aus; Reviewbeiträge beinhalten eine Übersicht über ein bestimmtes Forschungsgebiet indem die Erkenntnisse aus Originalbeiträgen zusammengetragen, in Beziehung gesetzt und Ausblicke auf zukünftige Entwicklungen gegeben werden; für z.B. die Zeitschrift „science" www.sciencemag.org/authors/science-informations/authors.

[19] Am 5. Weltklimabericht haben ca. 1.000 Forscher/innen mitgewirkt, http://ipcc.ch/report/ar5/wg3/.

mentare (siehe Kapitel 4.1), deuten nur scheinbar auf eine Mehrautorschaft hin. Unter Mehrautorschaft ist die Zusammenarbeit von mehreren Personen an demselben Text zu verstehen. Bei Kommentaren werden dagegen einzelne Einheiten selbständig und unabhängig voneinander von verschiedenen Personen bearbeitet.
Diese Einzelarbeit spiegelt sich auch im Aufbau der rechtswissenschaftlichen Institute wieder: *„Die typische Organisationsform der deutschen Rechtswissenschaft ist bislang der Lehrstuhl. Im Vergleich zu anderen Fächern [...] handelt es sich um kleine Lehrstühle, bestehend aus einer Professur und einem sehr kleinen Stab von zumeist ein bis drei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern"* (Deutscher Wissenschaftsrat 2012, S. 38). Der Befund ist auf Österreich übertragbar.
Der Text als Forschungsgegenstand hat bestimmte Arbeitsmethoden zur Folge: In den Textwissenschaften ist das wissenschaftliche Schreiben als Erkenntnisprozess zu verstehen. Die sprachdidaktische Forschung (Hayes/Flower 1980, S. 3) hat festgestellt, dass der Schreibprozess verschiedene Phasen umfasst, die sich grob in Planen, Formulieren und Überarbeiten unterscheiden lassen. Für die Textwissenschaften charakteristisch ist, dass diese Phasen nicht linear sondern zirkulär sind und sich wiederholen. Dieser Prozess begünstigt das Arbeiten von Einzelpersonen. Empirische Wissenschaften sehen das Schreiben nur als einen Transport von Wissen auf Papier an. Mermin, selbst Physiker, beschreibt den Zugang von Physikern zum Schreiben: *„Scientists produce papers, but evidently they thought that this was writing up – not writing"* (Mermin 2002, S. 27). Die „wahre" Arbeit sind die Experimente im Labor, die Ergebnisse werden „zusammengeschrieben" – was auch von mehreren Personen durchgeführt werden kann.
Als Textwissenschaft ist die Haupttätigkeit eines Juristen das Verstehen und Interpretieren von Texten. Die Ablehnung von Mehrautorschaft geht auch auf die große Bedeutung der sprachlichen Gestaltung in den Rewi zurück. Die Verwendung von nur einzelnen unterschiedlichen Wörtern kann die Bedeutung eines Textes wesentlich verändern. Rechtswissenschaftler scheuen daher tendenziell davor zurück, die Formulierungen anderer Personen zu übernehmen.

### 5.2 Disziplinbezogene Differenzierung von Kooperationen

Zusammengefasst ist in manchen Disziplinen die Zusammenarbeit von mehreren Personen auf Grund des Forschungsgegenstands und der -methode notwendig, während in anderen Disziplinen Einzelpersonen genauso qualitätsvolle Forschung betreiben können. Kooperationen und andere Formen von Zusammenarbeit (bspw. Austausch von Mitarbeitern, gegenseitige Lehre, gemeinsame Forschungsschwerpunkte) werden in Bewertungsverfahren als positives Kriterium gesehen. Disziplinen mit Einzelforschenden werden dadurch benachteiligt, während andere auf Grund ihrer disziplintypischen Forschungsstruktur bevorzugt werden. Ausgehend von der typischen Grundstruktur sollte bei Einzelforschenden das Vorhandensein von Kooperationen als positiv angesehen werden, während bei Gruppenforschenden das Fehlen von Kooperationen als negativ zu werten ist.

### 5.3 Wann ist mehr Qualität die Folge von Zusammenarbeit?

Mit Hilfe der verschiedenen Formen von Zusammenarbeit können neue intra- und interdisziplinäre Fragestellungen (in den Rewi wären das z.B. Fragen zur Digitalisierung, den ökonomischen oder technischen Aspekte des Rechts) leichter aufgegriffen werden, als es mit einer traditionellen Fächeraufteilung möglich ist (Österreichischer Wissenschaftsrat 2010, S. 99). Wenn mehrere Forscher/innen (aus unterschiedlichen Disziplinen) einen Bereich aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeiten, können dabei neue Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand in seiner Gesamtheit gewonnen werden. Die Kumulierung von Wissen und unterschiedlichen Blickpunkten kann zu Ergebnissen führen, die in der Einzelforschung nicht möglich sind.
Wie ist die Zusammenarbeit dabei zu definieren, genügt dazu ein loses Nebeneinander von einzelnen Arbeiten (z.B. von Beiträgen in einem Sammelband)? Für interdisziplinäre Arbeit ist das Ziel, unterschiedliche disziplinäre Perspektiven miteinander zu verschränken und so die Komplexität und einer Fragestellung besser zu erfassen (Deinhammer 2003, S. 68); Synergieeffekte sollen erzielt und die Forschungsarbeit optimiert werden (Sedmak 2003, S. 7). Intra- und Interdisziplinarität hilft außerdem die blinden Flecken innerhalb der eigenen Disziplin und Methodik aufzudecken (Jestaedt 2014, S. 11).). Bei Forschung „nebeneinander her" ist kein Zugewinn von Qualität zu erwarten. Die Bewertung von Zusammenarbeit sollte berücksichtigen, ob durch die Zusammenarbeit diese Vorteile zu erwarten sind.

## 6. Fazit

Jede Disziplin hat für sie typische Forschungsgegenstände und -methoden, die zu Besonderheiten in der jeweiligen Forschungsarbeit führen. In den Rewi ist das z.B. das nationale Recht als Forschungsgegenstand, das eine vorwiegend nationale Ausrichtung der Forschung zur Folge hat oder die enge Verbindung zur Verwaltung, Justiz, Legislative und Politik, die eigene Publikationsformen bedingt. Für die rechtswissenschaftliche Forschungsarbeit, die Interpretation von Texten, genügt eine einzelne Person, größere Forschungsgruppen und damit auch Kooperationen sind unüblich. Diese Eigenheiten sind nicht eine Eigenwilligkeit einer Disziplin oder ein Spleen einer Einzelperson, sie haben nachvollziehbare Gründe im Forschungsgegenstand und der Forschungsmethode und setzen sich schließlich in Publikationsformen fort, die es in anderen Disziplinen nicht gibt.
Sowohl bei der Bewertung von Einzelpersonen (bspw. im Rahmen einer Habilitation), wie bei der Bewertung von Personengruppen (bspw. Evaluierung einer Forschungseinheit) als auch beim Vergleich zwischen verschiedenen Disziplinen müssen die bewerteten Daten vollständig sein. Unvollständige Bewertungsunterlagen, weil nicht alle Publikationsformen berücksichtigt wurden, führen zu einem fehlerhaften Bewertungsergebnis. Die mangelnde Berücksichtigung bzw. die Bevorzugung bestimmter Publikationsformen kann in die Publikationsfreiheit, einen Teilbereich der Forschungsfreiheit, eingreifen.

Davon unabhängig sind die Bewertungskriterien und Indikatoren dahingehend zu überprüfen, ob sie für die bewertete Disziplin, ihren Forschungsgegenstand und -methode passend und qualitätsfördernd sind. Vergleiche zwischen Disziplinen, die die Besonderheiten einer Disziplin nicht berücksichtigen, können zu unsachlichen Verzerrungen der Bewertung führen. Die Suche nach geeigneten Kriterien und Indikatoren sowie deren Umsetzung mag aufwändig sein, eine fehlerhafte Bewertung ist allerdings ebenso ein verlorener Aufwand – der überdies einen erst zu rechtfertigenden Eingriff in die Forschungsfreiheit darstellen kann.

**Literaturverzeichnis**


*Berka, W. (1999):* Die Grundrechte. Wien.

*Berka, W. (2008a):* Autonomie und Freiheit der Universität: Ein neuer Verfassungsartikel (Art 81c B-VG) für die öffentlichen Universitäten. In: ZÖR 2008, S. 293.

*Berka, W. (2008b):* Die Quadratur des Kreises: Universitätsautonomie und Wissenschaftsfreiheit. In: zfhr, S. 37.

*Biedermann, H. (2016):* UG³ § 14. In: Perthold-Stoitzner, B. (Hg): UG³ (Stand 1.10.2016, rdb.at). Wien.

*Binder, B. (1973):* Die verfassungsrechtliche Sicherung der Wissenschaftsfreiheit in Österreich. In: Zeitschrift für Recht und Verwaltung der wissenschaftlichen Hochschulen und der wissenschaftspflegenden und -fördernden Organisationen und Stiftungen, S. 1.

*Braun-Munzinger, P. (2009):* Teilchenphysik und Teilgebiete der Kernphysik: Publikationsverhalten in Großkollaborationen. In: Alexander von Humboldt-Stiftung (Hg): Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. 2. Auflage. Bonn, S. 92

*Deinhammer, R. (2003):* „Wie meinst du das jetzt?" Persönliche Erfahrungen in einem interdisziplinären Forschungsprojekt. In: Deinhammer, R. (Hg): Was heißt interdisziplinäres Arbeiten? Salzburg, S. 66.

*Deutsche Forschungsgemeinschaft (2005):* Publikationsstrategien im Wandel? Bonn.

*Deutscher Wissenschaftsrat (2012):* Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Hamburg.

*Ermacora, F. (1963):* Handbuch der Grundfreiheiten und der Menschenrechte. Wien.

*Frühauf, W. (1982):* Wissenschaftsfreiheit und UOG. In: Strasser, R. (Hg): Aktuelle Probleme des Universitätsrechts, Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Universitätsrecht Band 2. Wien, S. 19.

*Hayes, J./Flower, L. (1980):* Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W./Steinberg E.R. (Hg): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, S. 3.

*Hefler, G. (2008):* Das verkannte Symptom – Zur Persistenz der „Nachwuchsfrage" im universitären Feld. In: juridikum, S. 103.

*Hengstschläger, J./Leeb, D. (2012):* Grundrechte. Wien.

*Jestaedt, M. (2014):* Wissenschaft im Recht. In: JZ, S. 1.

*Lehofer, H.-P. (2012):* Das sind meine Prinzipien. Ich habe auch andere. In: JRP, S. 351.

*Mermin, N.D. (2002):* Writing physics. In: Monroe, J. (Hg): Writing and revising the disciplines, S. 16.

*Österreichischer Wissenschaftsrat (2010):* Universität Österreich 2025. Wien.

*Österreichischer Wissenschaftsrat (2014):* Die Vermessung der Wissenschaft, Messung und Beurteilung von Qualität in der Forschung. Wien.

*Reichert, S. (2013):* Jenseits der Leistungsüberprüfung, SWTR Schrift 3/2013. Bern.

*Roxin, C. (2009):* Publikationsverhalten im Bereich der Jurisprudenz. In: Alexander von Humboldt-Stiftung (Hg): Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, 2. Auflage. Bonn, S. 64.

*Sedmak, C. (2003):* Was heißt es, interdisziplinär zu arbeiten. In: Deinhammer, R. (Hg): Was heißt interdisziplinäres Arbeiten? Salzburg, S. 5.

*Schulte, M. (2006):* Grund und Grenzen der Wissenschaftsfreiheit. In: Hufen, F. (Red): Kultur und Wissenschaft, VVDStRL Band 65. Frankfurt am Main, S. 110.

*Stern, K. (2011):* Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland. Band IV/2. München.



■ **Elisabeth Maier,** Mag., Dissertantin am Institut für Öffentliches Recht der Universität Graz zum Thema „Bewertung juristischer Forschung" und Redakteurin in einem juristischen Fachverlag in Wien,
E-Mail: elisabeth.maier@manz.at



**Der UVW im Netz:**

Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website **www.universitaetsverlagwebler.de**, um immer über *Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen* informiert zu bleiben.
Der UVW bei **Facebook:** www.facebook.com/universitatsverlag.webler

*Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock*

# Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning

*Karina Fernandez*

*Peter Slepcevic-Zach*

*Michaela Stock*

There are many ways to implement quality-management in an existing curriculum. This article shows the application of a design-based research approach to improve the quality of one specific course. In this course the teaching-learning concept Service Learning was implemented. Service Learning combines curricular content with supporting charitable organizations. The effects utilizing this concept to foster students' competence development have already been well described in the literature. However, within these studies aspects regarding the instructional design were less emphasized unlike in this paper, in which they are focused on.

**Was Qualitätsmanagement per se ist, ist immer eine Frage des Kontexts und auch der Erwartungen bzw. der Perspektiven der Betroffenen (Gutknecht-Gmeiner 2010, S. 199). Wird Qualität im Bildungskontext betrachtet, so wird diese Qualität durch gesellschaftliche bzw. politische Wertentscheidungen definiert (Altrichter/ Specht 1999, S. 101), wobei sich die Qualität in der Regel auf die Bildungsprozesse an sich bezieht (Klieme/Tippelt 2008, S. 9). Qualität ist im Bildungskontext aber auch immer subjektiv, denn Bildung ist letztendlich eine persönliche Angelegenheit (Gruber/Lenz 2016, S. 56). Was bedeutet dies nun für eine qualitätsvolle Gestaltung von konkreten Lehrveranstaltungen an der Universität?**
**Um dies näher zu analysieren, wird in diesem Beitrag gezeigt, wie Lehrveranstaltungen mit dem Format Service-Learning anhand eines Design-Based-Research Ansatzes kontinuierlich verbessert werden können. Service-Learning kann generell als Format charakterisiert werden, welches Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufnimmt und dabei Inhalte des Studiums mit Aspekten des gemeinnützigen Engagements verknüpft (vergleiche dazu beispielsweise Deeley 2010; Kolb/Kolb 2005; Schlicht/Slepcevic-Zach 2016). Dieses Veranstaltungsformat wurde über einen Zeitraum von vier Semestern empirisch begleitet und laufend überarbeitet.**

## 1. Qualitätsmanagement für die und in der Lehre

Qualität von und an Hochschulen (bzw. das Qualitätsmanagement dieser) ist ein mehrdimensionales Phänomen und legt unterschiedliche Interessenslagen offen. Ebner versteht unter Qualitätsmanagement „ein Bündel von Maßnahmen, das der Generierung und Auswertung von Informationen über die Effektivität und die Effizienz dieser Aktivitäten dienen sowie zu deren Sicherung und weiteren Steigerung beitragen soll" (Ebner 2006, S. 180). In Österreich sind Universitäten gesetzlich verpflichtet, ein eigenes Qualitätsmanagement (QM) einzurichten sowie eine Beurteilung der Lehre durch die Studierenden durchzuführen (§14 UG). Viele Universitäten setzen sich, über diese gesetzliche Vorgabe hinaus, für die Etablierung einer Qualitätskultur ein. Qualitätsmanagement wird dabei als Leitungsaufgabe verstanden, wenngleich – abhängig von der Art und Größe der Universität – unterschiedliche strukturelle Einbettungen vorzufinden sind und operative QM-Aufgaben von verschiedenen Stabstellen oder Supporteinheiten ausgeführt werden (AQ Austria 2016, S. 86). Die internen Qualitätssicherungsverfahren zeigen einen Schwerpunkt auf dem Tätigkeitsbereich Studium und Lehre.
Qualität im Studium hängt von vielen Faktoren ab, angefangen von den Lehrenden, über die einzelnen Lehrveranstaltungen, das Curriculum bis hin zur Nutzung der Angebote im Studium durch die Lernenden. Ein auf ein Studium abzielendes Qualitätsmanagement wird aus diesem Grund aus unterschiedlichen Instrumenten bestehen, welche, im besten Fall, synergetisch ineinanderwirken. Einzelne Instrumente können interessante Aspekte aufzeigen, eine Bündelung der Ergebnisse muss für ein Qualitätsmanagement aber jedenfalls erfolgen. Wichtig ist dabei, dass zum einen das Ziel des Qualitätsmanagements in der Weiterentwicklung des Studiums und nicht nur in einer Evaluierung liegt und zum anderen, dass es sich um forschungsbasierte Ergebnisse handelt, damit eine fundierte Grundlage für eine Weiterentwicklung geschaffen wird.

## 2. Design-Based-Research als Instrument des Qualitätsmanagements

Design-Based-Research bezeichnet ein methodologisches Paradigma, welches das Ziel verfolgt, innovative pädagogische Konzepte und Szenarien in einer realen Anwendung systematisch zu erproben und, aufbauend

auf den gewonnenen Ergebnissen, sukzessive weiterzuentwickeln (Bell 2004). Dieser Ansatz geht auf die Arbeiten von Brown (1992) und Collins (1992) zurück. Mit der Zeit haben sich darauf aufbauend unterschiedliche Bezeichnungen und Ausformungen entwickelt (z.B. Design Experiments oder Design Research), zentral ist allen eine Ausrichtung auf die Optimierung pädagogischer Interventionen (für einen guten Überblick über die zentralen Charakteristika, die Unterschiede zu anderen Evaluationsansätzen und den Ablauf vergleiche z.B. Gess/Rueß/Deicke 2014).
Für diese Interventionen liegen keine empirisch geprüften Gestaltungsempfehlungen vor bzw. sind diese nur in einem geringen Umfang vorhanden oder beziehen sich auf unterschiedliche Kontextvariablen. Das Ziel liegt somit in der Entwicklung von Prototypen bzw. beispielhaften Interventionen, welche die Merkmale des jeweiligen pädagogischen Konzepts beinhalten und dem Anwendungskontext durch kontinuierliche Verbesserung immer mehr gerecht werden (Reigeluth/Frick 1999). Der Design-Based-Research Ansatz verfolgt damit zwei Ziele: Es sollen situationsspezifische Instrumente zur Verbesserung der Bildungspraxis entwickelt bzw. überprüft werden (praktischer Output) und gleichzeitig sollen kontextualisierte Theorien im Sinne von Theorien mittlerer Reichweite, entstehen (theoretischer Output) (Edelson 2002).
Wichtige Merkmale des Design-Based-Research Ansatzes sind somit erstens, dass Interventionen, im Vergleich zur Experimentalforschung, als holistisch gesehen werden. Zweitens wird der Gestaltungsprozess der Intervention in die Erkenntnisgewinnung integriert. Die Phasen der Entwicklung, Implementierung, Evaluation sowie der Weiterentwicklung werden damit mehrmals durchlaufen. Das dritte Merkmal besteht in der Funktionspluralität der Forschenden, da diese sowohl Lehrfunktionen übernehmen als auch gestaltend in den Prozess eingreifen (als Überblick vergleiche z.B. Aprea 2007).

## 3. Beispiel einer Umsetzung

Als Kontext für die Darstellung von Qualitätsmanagement in der Lehre wird in diesem Beitrag das Master-Studium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz verwendet. Im Rahmen dieses Master-Studiums kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz, welche zusammenwirken und zu einer Weiterentwicklung des Studienangebots beitragen sollen. So erfolgen laufend unterschiedliche Evaluationen und es werden Begleitstudien durchgeführt wie z.B. Begleitstudien zum Schulpraktikum oder zur Portfoliobegleitung über den ganzen Studienverlauf (vergleiche dazu z.B. Slepcevic-Zach/Riebenbauer/Fernandez/Stock 2015; Riebenbauer/Dreisiebner/Stock (im Review)). Ebenso wurde erst 2015 die letzte Absolvent/innenstudie für das Master-Studium Wirtschaftspädagogik am Standort Graz durchgeführt (Zehetner/Stock/Slepcevic-Zach 2016). Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Veranstaltungsformat Service-Learning herangezogen und insbesondere in Bezug auf methodische Gestaltungsaspekte diskutiert.

### 3.1 Service-Learning

Service-Learning ist ein Veranstaltungsformat, bei dem Inhalte des jeweiligen Studiums mit gemeinnützigem Engagement der Studierenden verbunden werden. Service-Learning versucht dabei Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufzunehmen (Deeley 2010). Das Ziel dieses Veranstaltungsformats besteht darin, dass es den Studierenden gelingt, über die Reflexion der gemachten Erfahrungen ein elaboriertes Verständnis der Studieninhalte zu erreichen. Des Weiteren soll bei den Lernenden eine Sensibilisierung zur Frage der eigenen Position hinsichtlich des gesellschaftlichen Engagements angestoßen werden (ausführlicher z.B. Gerholz/Slepcevic-Zach 2015). Die Lernenden erarbeiten beispielsweise ein Weiterbildungskonzept für eine NGO. Dabei können sie einerseits ihr Wissen im Bereich der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen erweitern bzw. die damit verbundenen Kompetenzen entwickeln und andererseits kommen sie durch den Kontakt mit der NGO (bzw. vor allem mit deren KlientInnen, die sie als Zielgruppe der NGO mit in Betracht ziehen müssen) in Berührung mit einer anderen Lebenswelt und können diese Erfahrung reflektieren.
Im US-amerikanischen Raum ist dieses Format bereits weit verbreitet, es hat sich aber auch in der europäischen Bildungsdiskussion in den letzten Jahren etabliert (Backhaus-Maul/Roth 2013). Die Wirksamkeit von Service-Learning Arrangements ist vor allem durch US- und angelsächsische Studien durchaus umfassend untersucht worden (als Überblick Slepcevic-Zach/Gerholz 2015). Die Studien zeigen, dass durch Service-Learning Formate sowohl der subjektive Lernerfolg der Studierenden (Reinders/Wittek 2009), ihr Selbstbild (Astin/Vogelgesang/Ikeda/Yee 2000) im Sinne der Erweiterung personaler Einsichten, ihr Verständnis für soziale Herausforderungen bzw. ihr zivilgesellschaftliches Engagement (Arney 2006), sowie ihre Engagementbereitschaft (Burns 2011) positiv beeinflusst werden. Widersprüchliche Ergebnisse finden sich hinsichtlich der Frage, ob es Unterschiede im Kompetenzaufbau gibt (Astin/Vogelgesang/Ikeda/Yee 2000; Boss 1994).
Für die Konzeption der in diesem Beitrag untersuchten Lehrveranstaltung wurde auf der Definition von Bringle/Clayton aufgebaut, die Service-Learning als „competency-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility“ (2012, S. 105) sehen.
Durch den Anspruch, den Lernprozess der Studierenden mit Problemstellungen sozialer Organisationen zu verbinden, ergeben sich besondere Anforderungen an die didaktische Modellierung von Service-Learning Formaten. Zentral sind dabei, wie Godfrey/Illes/Berry (2005) herausstreichen, die Elemente Realität, Reflexion und Gegenseitigkeit. Das heißt, es muss sich um eine reale Problemstellung der Gesellschaft handeln, die möglichst unterschiedliche soziale Herausforderungen (z.B. Armut, Obdachlosigkeit) widerspiegelt. Die bei der Bearbeitung

der Problemstellung erlebte Handlungswirksamkeit muss reflektiert (Dewey 1966) und eine partnerschaftliche Lernerfahrung von Studierenden und sozialen Organisationen soll erzeugt werden.

### 3.2 Implementierung im Master-Studium Wirtschaftspädagogik

Die in diesem Beitrag untersuchte Lehrveranstaltung ist im fünften und letzten Semester des Master-Studiums Wirtschaftspädagogik angesiedelt (Studienplan WIPÄD 2015). Die Studierenden arbeiten dabei typischerweise in Gruppen von 3-5 Personen jeweils mit einer sozialen Organisation (z.B. Rotes Kreuz, Jugend und Volk, pro mente, Vinzidorf) über ein Semester lang zusammen. Der jeweilige Projektauftrag wird vor Beginn der Lehrveranstaltung mit den Organisationen besprochen, die jeweils eine Ansprechperson für die Studierenden über den ganzen Semesterverlauf zur Verfügung stellen. Die Lehrveranstaltung wurde als geblockte Lehrveranstaltung (á 3-4 Stunden) konzipiert. In der ersten Blockeinheit werden die Projekte von den sozialen Organisationen vorgestellt und die Studierendengruppen können sich ihr jeweiliges Projekt aussuchen. Die Lehrveranstaltungseinheiten über das Semester dienen der Diskussion und vor allem dem Feedback und der Reflexion. Am Semesterende werden die Ergebnisse in einer öffentlichen Abschlusspräsentation vorgestellt. Die Studierenden müssen weiters ihre Projektergebnisse schriftlich darlegen sowie einen Projektbericht (welcher auf das Projektmanagement während des Semesters aufbaut) verfassen.

Ein Beispiel für ein durchgeführtes Projekt ist die Erstellung eines Marketingkonzepts für den Verkauf von Bio-Orangen für eine soziale Organisation, welche ein Projekt zur Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosten in das Berufsleben betreibt. Die Klient/innen (d.h. die Personen in dieser Wiedereingliederungsmaßnahme) verarbeiten dabei Bio-Orange zu unterschiedlichen Produkten und verkaufen diese über verschiedene Vertriebswege. Da aber der Absatz dieser Produkte viel zu gering ausfiel, konnte keine arbeitsnahe Umgebung für die beabsichtigte Wiedereingliederung der Klient/innen geschaffen werden, weshalb die Maßnahme nicht mehr sinnstiftend erschien. Die Studierendengruppe entwickelte für die Organisation nach einer Marktanalyse u.a. ein erfolgsversprechendes Marketingkonzept und führte Verkaufsschulungen mit den Klient/innen durch.

### 3.3 Begleitstudie

Um das Lehrveranstaltungskonzept bestmöglich evaluieren und in seiner didaktischen Modellierung weiterentwickeln zu können, wurde ein umfassendes Untersuchungsdesign entwickelt und über vier Semester durchgeführt (Wintersemester 2014/15 bis Sommersemester 2016). Es wurde ein Mixed-Method Ansatz gewählt, der aus einer standardisierten quasi-experimentellen Prä-Post-Erhebung (N=187) und verschiedenen qualitativen Teilerhebungen (Gruppendiskussionen in verschiedenen Settings) besteht. Ein wichtiges Ziel der Untersuchungen liegt darin, die didaktische Modellierung des Lehrveranstaltungskonzeptes in Form einer formativen Evaluierung weiterzuentwickeln. Für diesen Beitrag werden die qualitativen Ergebnisse der Studie betrachtet, da diese konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung geben.

Die ausführlichste qualitative Erhebung wurde nach dem ersten Semester durchgeführt. Dafür wurden alle im Wintersemester 2014/15 an der Service-Learning Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden befragt. Die Studierenden arbeiteten in der Lehrveranstaltung in 4 Gruppen zu jeweils 4-5 Personen zusammen. Mit diesen Kleingruppen wurden separate Gruppeninterviews mit einer Dauer von je ca. 90 Minuten geführt. Die Durchführung der Interviews wurde, um sozial erwünschte bzw. positiv gefärbte Aussagen der Studierenden zu vermeiden, von einer den Studierenden unbekannten Person durchgeführt und transkribiert, welche auch keinerlei vorherige Verbindung zur Service-Learning Lehrveranstaltung hatte. Alle Interviews waren als halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews angelegt (Mayring 2002, S. 66; Flick 2010, S. 201) und die Auswertung der Daten erfolgte ebenfalls von einer institutsfernen Person auf Basis der vollständig transkribierten Interviews mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012). Im zweiten Semester führten der Lehrveranstaltungsleiter und die Lehrveranstaltungsleiterin eine Reflexionsrunde mit der gesamten Gruppe durch, in der offene Fragen zu den Themenbereichen Veränderungen im Projektverlauf, unterschiedliche Ansprüche der Organisation und Lehrveranstaltungsleitung, Zuteilung der Projekte, Benotung und Erfahrungen im sozialen Problemfeld gestellt wurden. Diese Bereiche hatten sich im ersten Semester als kritische Bereiche erwiesen. Diese Reflexionsrunde wurde ebenfalls auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im dritten Semester wurde eine externe Lehrveranstaltungsevaluation vom Lehr- und Studienservice der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt. Die Studierenden wurden hierbei von einer Mitarbeiterin dieser universitätsinternen Einrichtung mittels Fokusgruppe zu ihren Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung befragt. Ein anonymisiertes Protokoll wurde dem Lehrveranstaltungsleiter und der -leiterin übergeben und im Zuge des Design-Based-Researchs Prozess ausgewertet. Im vierten Semester wurden die Studierenden wieder in einer offenen Reflexionsrunde befragt, die von einer am Institut tätigen Person durchgeführt wurde, die nicht an der Service-Learning Veranstaltung beteiligt war. Angesprochen wurden das Ausmaß der Einbindung in die sozialen Organisationen, das Verhältnis der Projektsteuerung durch Universität und Projektpartner/innen, individuelles Coaching, Handeln unter Unsicherheit und die Beurteilung. Die Reflexionsrunde wurde protokolliert und in die Auswertungen miteinbezogen.

### 3.4 Ausgewählte qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass die Ziele des Service-Learning Formats in der für die Wirtschaftspädagogik in Graz gewählten Umsetzung sehr gut funktionieren (vergleiche zu den Ergebnissen im Detail Slepcevic-Zach 2017). An dieser Stelle werden nun einige Blitzlichter dieser Ergebnisse dargestellt, um ein Stimmungsbild der Studierenden zu diesem Lehrveranstaltungssetting geben zu können.

Es zeigt sich, dass für die Studierenden der Einblick in eine soziale Organisation sowie die Tatsache einmal mit Armut im Land konfrontiert zu werden, besonders sinnvoll ist. Die im Konzept Service-Learning zentrale Sensibilisierung für soziale Aspekte der Gesellschaft scheint erreicht worden zu sein. So stellt z.B. ein/e Studierende/r fest, *„man schämt sich irgendwie im Nachhinein ein bisschen fast für seine Berührungsängste, seine Sachen, die man sich vorher gedacht hat […]"*. Die Studierenden sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ihnen die eigene privilegierte Stellung wieder zu Bewusstsein gekommen sei. Hier sprechen die Studierenden auch davon, dass wirtschaftliche Aspekte zugunsten von sozialen Aspekten in den Hintergrund gerückt wären. *„Also ich habe eher (.) eher sozial am meisten gelernt (.) eben da diesen Einblick zu bekommen, in die andere Seite das das das es nicht nur wirtschaftliche Sichtweisen gibt, sondern auch solche sozialen Komponenten."* Angestoßen werden diese Reflexionen durch die persönliche Betroffenheit, die das Projekt auslöst. Einige Studierendengruppen arbeiten auch über die Lehrveranstaltung hinaus mit den Organisationen zusammen, andere beginnen sich privat zu engagieren *„[.] ich glaube, ich bin mein Leben lang jetzt verbunden"* mit der Organisation. Wieder andere berührt das Zusammentreffen so, dass sie in ihrem privaten Umfeld viel von den Organisationen erzählen *„die ganze Familie weiß jetzt […]"* was diese Organisation ist. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass die Studierenden auch nach dem Besuch der Lehrveranstaltung gesellschaftlich engagiert sind.
Von großer Bedeutsamkeit scheinen eine gute Einbindung in die Organisation und vor allem der persönliche Kontakt zu den Klient/innen zu sein. Jene Studierenden, die diesen Einblick erhielten, berichten darüber, dass die Arbeit für die Organisationen und ihre Klient/innen für sie persönlich sehr wichtig geworden wäre. Sie hätten erfahren, dass sie „etwas Echtes machen" und „etwas Echtes bewegen" könnten, das nicht nur Auswirkungen auf die Noten im Studium hätte, sondern tatsächlich das Leben anderer positiv beeinflussen könne. *„[…] echt, die [Klient/innen] haben sich so gefreut, ich habe das gar nicht glauben können"*. Diese Komponenten könnten dazu beitragen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden gestärkt wird, da sie die Erfahrung machen, dazu fähig zu sein, in einem für sie zunächst fremden Umfeld wirksame Interventionen zu setzen.

### 3.5 Didaktische Modellierung über die Semester

Da der Fokus in diesem Beitrag auf der Frage der didaktischen Modellierung liegt, werden in der Folge nun die Ergebnisse der Erhebungen zu den vier Semestern sowie die darauf aufbauenden Veränderungen für die kommenden Semester ausführlich dargestellt und diskutiert.

Fall 1 (WiSe 2014/15)
Im Wintersemester 2014/15 wurde die Lehrveranstaltung nach dem vorher skizzierten Ablauf durchgeführt. In den Monaten vor Beginn der Lehrveranstaltung wurden von Seiten der Lehrenden die sozialen Organisationen kontaktiert, um mit diesen den Projektauftrag bzw. -ablauf sowie weitere organisatorische Punkte zu besprechen. Zusammen mit den Organisationen wurden dabei die ersten Ideen für eine Umsetzung skizziert. Weiters wurden die konkreten Ansprechpartner/innen in den Organisationen für die Studierenden definiert.
Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen, dass es grundsätzlich eine sehr positive Resonanz der Studierenden auf das Lehr-Lern-Format Service-Learning gibt. In der Befragung wurde hinsichtlich der didaktischen Modellierung von den Studierenden angemerkt, dass es für sie neu war, dass sich Problem- bzw. Aufgabenstellungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Laufe eines Semesters stark verändern können. Diese Veränderung der Projekte wurde aus Sicht der Lehrenden zwar bemerkt, aber, zumindest während des Semesters, nicht als Belastung für die Studierenden empfunden. Ebenso war es für die Studierenden neu und teilweise belastend, dass sie unterschiedlichen Ansprüchen ausgesetzt sind, da die sozialen Organisationen zum Teil andere Anforderungen und Wünsche als die Lehrenden äußerten. Ein großer Kritikpunkt war, dass für die Studierenden nicht nachvollziehbar war, wie die Benotung erfolgen würde. Aus Sicht der Lehrenden war diese klar formuliert, für die Studierenden aber nicht nachvollziehbar, da sie mit einer teiloffenen Leistungsanforderung bzw. -beurteilung nicht vertraut waren. Diese ergibt sich durch den Umstand, dass sich die Projekte und die damit verbundenen Anforderungen im Laufe des Semesters immer (wieder) verändern können. Für die einzelnen Problemstellungen kann es somit keine vorgefertigte Musterlösung geben.

Fall 2 (SoSe 2015)
Für das Sommersemester 2015 wurde das generelle Design der Lehrveranstaltung beibehalten. Beim ersten Lehrveranstaltungstermin wurden aber drei Punkte zusätzlich thematisiert, welche sich aus den Ergebnissen der ersten Interviewstudie ergaben. Erstens wurde mit den Studierenden sehr offen darüber diskutiert, dass sie zwei unterschiedliche Auftraggeber/innen haben, d.h. sowohl den Ansprüchen der Organisationen als auch den Ansprüchen der Lehrveranstaltung genügen müssen. Die Studierenden wurden aufgefordert, mit diesem Spannungsverhältnis produktiv umzugehen und vor allem ihre eigene Meinung stärker einzubringen. Zweitens wurde die Offenheit der Projekte angesprochen, d.h. der Umstand, dass sich diese, trotz der Abstimmung mit den Organisationen, im Laufe des Semesters ändern können. Drittens wurde das Thema der Benotung mit den Studierenden am Beginn der Lehrveranstaltung besprochen und darauf hingewiesen, dass es sich um ergebnisoffene Projekte handelt, bei denen es keine Musterlösung und auch keine exakten Prozentwerte für das Erreichen einer bestimmten Note geben kann. Ergänzend dazu wurde bereits im Vorfeld mit den Organisationen besprochen, dass die Studierenden nach Möglichkeit viel Kontakt mit den jeweiligen Klient/innen, d.h. mit den Personen für die die jeweilige Organisation zuständig ist, bekommen sollen, um den Studierenden eine bessere Identifikation mit ihrem Projekt zu ermöglichen.
Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigten, dass die Thematisierung der drei kritischen Punkte sehr positiv

aufgenommen wurde. Die Studierenden gaben an, dass sie mit dieser Situation gut umgehen konnten bzw. dass diese Situation auch im Arbeitsalltag oft auftreten wird. Weiters wurde angemerkt, dass der Umstand, dass nicht alles genau geregelt ist (bzw. sein kann) positiv herausgestrichen werden sollte, im Sinne der Möglichkeit, sich selbst stärker in die Gestaltung der Projekte einbringen zu können. Die Studierenden gaben auch an, dass die Anforderungen von den Organisationen und den Lehrenden nicht grundsätzlich verschieden waren und sie keine inhaltlichen Einschränkungen von Seiten der Lehrenden wahrnahmen. Der Kontakt mit den Klient/innen wurde von den Studierenden als sehr positiv empfunden, auch wenn es nicht bei allen Projektgruppen möglich war, diesen intensiv zu gestalten. Der in dem ersten Semester stark kritisierte Punkt der Benotung spielte in dem zweiten Semester keine Rolle mehr, die Studierenden konnten mit dem Wissen, dass es sich um eine offene Benotung handeln wird, gut umgehen. Einzig der geforderte Projektbericht wurde kritisch gesehen, da dieser als Zusatzbelastung empfunden wurde, in dem die Studierenden keinen Nutzen sehen konnten.

Fall 3 (WiSe 2015/16)
Im Wintersemester 2015/16 wurden (neben den Adaptionen vom zweiten Semester) wesentliche Veränderungen hinsichtlich der Abstimmung mit den sozialen Organisationen im Vorfeld bzw. während der Lehrveranstaltung vorgenommen. Zum einen wurde die Projektsteuerung stärker in die Hände der Organisationen gelegt, d.h. die Lehrenden versuchten während der Lehrveranstaltung die Rolle eines Coaches einzunehmen bzw. mehr individuelle Beratung sowie Einzeltermine anzubieten. Die acht Lehrveranstaltungstermine wurden damit zwar als Struktur beibehalten, während des Semesters wurden diese aber teilweise in Coachingtermine für einzelne Gruppen umgewandelt. Es wurde weiters die genaue Problemstellung mit den Organisationen bewusst nicht im Vorfeld abgestimmt, da sich die Projekte einerseits während des Semesters ohnehin ändern und andererseits den Studierenden damit die Herausforderung geboten wird, das Problem erst zu finden und dieses selbstständig, in Abstimmung mit den Organisationen, zu entwickeln. Dies wurde beim ersten Termin mit den Studierenden ebenfalls angesprochen und den Studierenden wurde verdeutlicht, dass sie in gewisser Weise als Expert/innen bei den Organisationen auftreten können und sollen. Die Organisationen wurden im Vorfeld der Lehrveranstaltung nochmals explizit gebeten, den Studierenden den Kontakt mit ihren Klient/innen zu ermöglichen. Hier wurden auch die Studierenden in der Lehrveranstaltung beauftragt, diesen Kontakt aktiv zu suchen.
Die offene Herangehensweise an die Problemstellung wurde in den Gruppeninterviews als sehr positiv empfunden. Es wurde angemerkt, dass dies zwar eine große Herausforderung darstellt, damit aber auch ein besseres Arbeiten und Lernen ermöglicht wird. Die Studierenden äußerten dabei auch den Wunsch, das selbstständige Entscheiden in den Projekten beizubehalten. Die flexible Gestaltung der Lehrveranstaltungstermine und das angebotene Coaching wurden ebenfalls positiv bewertet. Weiters wurde angemerkt, dass nicht für die Noten gelernt wird, die Bedeutung der Note generell in den Hintergrund rückte und die Beurteilung als fair empfunden wurde.

Fall 4 (SoSe 2016)
Für das vierte Semester wurden die bisher dargestellten Gestaltungsentscheidungen direkt übernommen. Die Studierenden wurden am Beginn noch gebeten, weder die Ideen bzw. Vorgaben der Organisationen noch die der Lehrenden einfach zu übernehmen, sondern immer kritisch dazu Stellung zu nehmen. Dieses Semester stellt somit den Endpunkt des Design-Zyklus dar.
Die Ergebnisse dieses Semesters lassen ein gespaltenes Bild entstehen. Die Gruppendiskussion zeigt, dass die Studierenden mit der Gestaltung der Lehrveranstaltung sehr zufrieden waren. Hier ergaben sich keine großen Veränderungswünsche bzw. -potenziale. Es zeigt sich aber, dass es in diesem Semester nicht gelungen ist, alle Studierenden mit den Klient/innen der sozialen Organisationen in Kontakt treten zu lassen. Dies lag an der jeweiligen Problemstellung des Projekts bzw. auch an den Organisationen, welche den Kontakt nicht immer forcierten, da sie befürchteten, dass ihre Klient/innen dies als aufdringlich oder unangenehm empfinden könnten.

## 4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im Verlauf der Begleitung der Lehrveranstaltung wurden fünf Designvariablen identifiziert, die maßgeblich zum Ge- oder Misslingen des Service-Learning Konzeptes beitragen (siehe Tabelle 1) und damit die Qualität der Lehrveranstaltung wesentlich beeinflussen.
Das Verhältnis des Ausmaßes der Steuerung des Projekts durch die Lehrenden bzw. durch die sozialen Organisationen erfuhr im Laufe der vier Semester eine große Veränderung. Im dritten und vierten Fall wurde die inhaltliche Steuerung ganz zu den sozialen Organisationen verschoben, die Lehrenden wollten den Studierenden bewusst keine Anleitung geben, wie sie ihre Projekte zu bearbeiten haben. Die Designvariable Handeln unter Unsicherheit hat wesentliche Überschneidungen mit der ersten Designvariable. Im Fall 3 und 4 wurde bewusst keine genaue Abstimmung mehr mit den Organisationen vorgenommen. Diese Veränderungen in den ersten beiden Designvariablen ergaben eine Veränderung hinsichtlich des Ausmaßes an individuellem Coaching bzw. Beratung der Lehrenden für die Studierenden. Bezogen auf das Ausmaß der Integration der Studierenden in die sozialen Organisationen für die Fälle 2, 3 und 4 wurde betont, dass die Studierenden Kontakt mit den Klient/innen aufnehmen sollten. Die letzte Designvariabel betrifft die Beurteilung der Studierenden, die einer teiloffenen bzw. prozessorientierten Beurteilung entspricht, wobei aber auch darauf geachtet werden muss, rechtliche Kriterien zu berücksichtigen.
Wesentlich für die Wirkung des Formats Service-Learning erscheinen zusammengefasst zwei Punkte: Erstens, dass ein Service-Prozess die Studierenden vor eine offene Problemsituation mit ihrer eigenen Logik und den damit verbundenen Herausforderungen stellen soll. Die

**Tabelle 1: Veränderung der Designvariablen**

| | Fall 1 | Fall 2 | Fall 3 | Fall 4 |
|---|---|---|---|---|
| Verhältnis der Steuerung des Projekts durch Lehrende bzw. soziale Organisationen | Absprache mit den Organisationen vor LV-Beginn über die genaue Problemstellung | Beim ersten LV-Termin wurde mit den Studierenden klar besprochen, dass diese zwei Ansprechpartner/innen haben werden. | Projektsteuerung wurde stärker an die Organisationen gegeben (Handeln unter Unsicherheit) | Wie Fall 3 |
| Handeln unter Unsicherheit | Absprache mit den Organisationen vor LV-Beginn über die genaue Problemstellung | Wie Fall 1 | Problemstellung wurde bewusst nicht mit den Organisationen geklärt (nur Problembereich) | Wie Fall 3 |
| Individuelles Coaching/Beratung durch Lehrende | Acht LV-Einheiten für die gesamte Gruppe | Wie Fall 1 | Mehr Einzeltermine je nach Bedarf (bessere Projektsteuerung) | Wie Fall 3 |
| Ausmaß der Integration in die Organisation | Kontakt mit der Organisation eingefordert | Kontakt mit den Klient/innen eingefordert | Wie Fall 2 | Wie Fall 2 |
| Beurteilung | Beurteilt wurde u.a. Projektbericht und -ergebnis | Benotung wurde in der Lehrveranstaltung dezidiert thematisiert – Entwicklung teiloffene Beurteilung | Vor allem Prozessbeurteilung sowie teiloffene Beurteilung | Wie Fall 3 |

Auseinandersetzung mit dem Finden der Problemstellung und vor allem das Handeln unter Unsicherheit ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Dieser wird nicht für die Studierenden im Vorfeld der Lehrveranstaltung von den Lehrenden geklärt, sondern stellt einen wichtigen Teil des Lern- bzw. Serviceprozesses dar. Zweitens muss nach Möglichkeit eine Integration der Studierenden in die sozialen Organisationen insbesondere auch hinsichtlich eines Kontakts mit den Klient/innen dieser Organisationen gelingen. Dies scheint einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit von Service-Learning zu haben, da damit die Projekte nicht für die eigene Note, die Lehrenden, die Universität oder die sozialen Organisationen, sondern für konkrete Personen, welche sich in einer sozialen Notlage befinden, bearbeitet werden.

**Literaturverzeichnis**


*Altrichter, H./Specht, W. (1999):* Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen. In: Olechowski, R./Garnitschnig, K. (Hg.): Humane Schule. Frankfurt am Main, S. 97-122.

*Aprea, C. (2007):* Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen. München.

*AQ Austria (2016):* Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Eine Bestandsaufnahme. Bericht gemäß § 28 HS-QSG zum Stand 2015. Online: https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-analysen-berichte /web_AQ-3Jahresbericht.pdf (30.05.2017).

*Arney, J. (2006):* Uniting community and university through service learning. In: Business Communication Quarterly, 69, pp. 195-198.

*Astin, A.W./Vogelgesang, L.J./Ikeda, E.K./Yee, J.A. (2000):* How service-learning affects students. University of California, Los Angeles: Higher Education Research Institute.

*Backhaus-Maul, H./Roth, C. (2013):* Service-Learning an Hochschulen in Deutschland. Wiesbaden.

*Bell, P. (2004):* On the theoretical breadth of design-based research in education. In: Educational Psychologist, 39 (4), pp. 243-253.

*Boss, J. (1994):* The effect of community service work on the moral development of college ethics students. In: Journal of Moral Education, 23, pp. 183-198.

*Bringle, R.G./Clayton, P.H. (2012):* Civic Education through Service-Learning: What, How, and Why?. In: McIlrath, L./Lyons, A./Munck, R. (eds.): Higher Education and Civic Engagement: Comparative perspectives. New York: Palgrave Macmillian, pp. 101-123.

*Brown, A.L. (1992):* Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: Journal of the Learning Sciences, 2 (2), pp. 141-178.

*Burns, D.J. (2011):* Motivations to volunteer and benefits from Service Learning. An exploration of marketing students. In: Journal for Advancement of Marketing Education, 18, pp. 10-23.

*Collins, A. (1992):* Toward a design science of education. In: Scanlon, E./E´Shea, T. (eds.): New directions in educational technology. Berlin, pp. 15-22.

*Deeley, S.J. (2010):* Service-Learning: Thinking outside the box. In: Active Learning in Higher Education, 11, pp. 43-53.

*Dewey, J. (1966):* Democracy and education. New York.

*Ebner, H.G. (2006):* Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In: Eckert, M./Zöller, A. (Hg.): Der europäische Bildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 179-188.

*Edelson, D.C. (2002):* Design research: What we learn when we engage in design. In: The Journal of the Learning Sciences, 11 (1), pp. 105-121.

*Flick, U. (2010):* Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

*Gess, C./Rueß, J./Deicke, W. (2014):* Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (1), S. 10-16.

*Gerholz, K.-H./Slepcevic-Zach, P. (2015):* Social Entrepreneurship Education durch Service-Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10 (3), S. 91-111.

*Godfrey, P.C./Illes, L.M./Berry, G.R. (2005):* Creating Breath in Business Education through Service-Learning. In: Academy of Management Learning & Education, 4 (3), pp. 309-323.

*Gruber, E./Lenz, W. (2016):* Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld.

*Gutknecht-Gmeiner, M. (2010):* Wie kommt die Qualität in die Bildung? Aktuelle Ansätze zur Qualitätssicherung unter der Lupe. In: Schlögl, P./Dér, K. (Hg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, S. 194-207.

*Klieme, E./Tippelt, R. (2008):* Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, S. 7-15.

*Kolb, A. Y./Kolb, D. A. (2005):* Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential in Higher Education. In: Academy of Management Learning & Education, 4 (2), pp. 193-212.

*Kuckartz, U. (2012):* Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

*Mayring, P. (2002):* Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage. Weinheim.

*Reigeluth, C.M./Frick, T.W. (1999):* Formative research: A methodology for creating and improving design theories. In: Reigeluth, C.M. (ed.): Instructional design theories and models. Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum Associates, pp. 663-651.

*Reinders, H./Wittek, R. (2009):* Persönlichkeitsentwicklung durch Service-Learning an Universitäten. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hg.): Raus aus dem Elfenbeintrum?. Weinheim, S. 128-143.

*Riebenbauer, E./Dreisiebner, G./Stock, M. (im Review – 2. Runde):* Providing feedback, orientation and opportunities for reflection as key elements for successful mentoring programs – Reviewing a program for future business education teachers. Manuskript eingereicht bei Global Education Review.

*Schlicht, J./Slepcevic-Zach, P. (2016):* Research-Based Learning und Service-Learning als Varianten problembasierten Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11 (3), S. 85-105.

*Slepcevic-Zach, P./Gerholz, K.-H. (2015):* Service-Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In: Augustin, E./Hohenwarter, M./Salmhofer, G./Scheer, L. (Hg.): Theorie, die ankommt. Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 6. Graz, S. 61-76.

*Slepcevic-Zach, P./Riebenbauer, E./Fernandez, K./Stock, M. (Hg.) (2015):* eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschule und seine Begleitforschung. Graz: Leykam.

*Studienplan WIPÄD (2015):* Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, in Kraft getreten 2015, beschlossen am 20.5.2015. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 36.a Stück vom 16.6.2015, 44. Sondernummer. Online: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=2188887 (30.05.2017).

*Zehetner, E./Stock, M./Slepcevic-Zach, P. (2016):* Wipäd – und dann? Erkenntnisse aus der aktuellen Abso-Befragung am Standort Graz. In: Wissenplus Wissenschaft, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 3-15/16, S. 30-33.

■ **Dr. Karina Fernandez,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz,
E-Mail: karina.fernandez@uni-graz.at

■ **Dr. Peter Slepcevic-Zach,** Assistenzprofessor, Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz,
E-Mail: peter.slepcevic@uni-graz.at

■ **Dr. Michaela Stock,** Universitätsprofessorin für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz,
E-Mail: michaela.stock@uni-graz.at

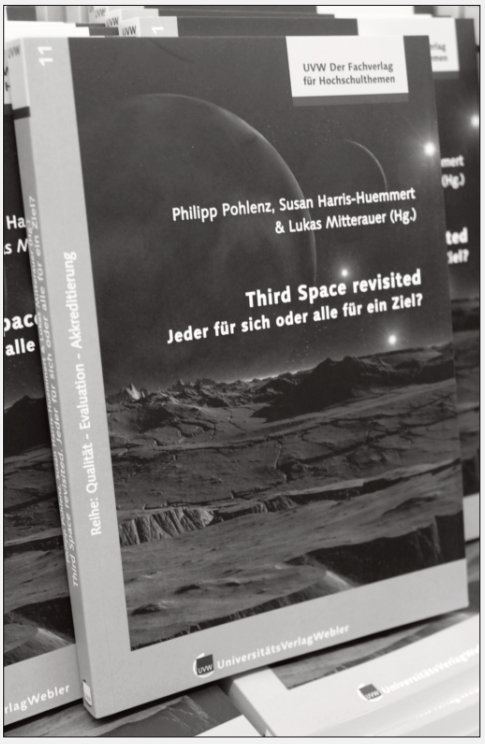
**Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)**

**Third Space revisited**

**Jeder für sich oder alle für ein Ziel?**

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.




Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

*ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017,*
*154 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand*

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –**
**auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**

**Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22**

*Volkhard Fischer & Ingo Just*

# Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH

*Volkhard Fischer*

*Ingo Just*

In study programs like Medicine there is a highly regulated quality control of the outcome in terms of the state board examination. However, this final criterion has to be embedded into a system of instruments like course evaluations, institutional statistics, staff and alumni surveys if one wants to sustainably improve the quality of the program. One example of such a tool is a centralized assessment system. The article describes the implementation and development of a faculty-wide assessment system in the last ten years. Until this year the platform is restricted to electronic assessments and will be transformed into a general system for all types of assessment in the next year because the faculty has developed a common understanding of assessments in a medical curriculum.

**Bei den Staatsexamens-Studiengängen wie der Medizin gibt es einen standortübergreifenden einheitlichen Rahmen (in diesem Fall die Approbationsordnung für Ärzte), der den einzelnen Hochschulen jedoch einen gewissen Gestaltungspielraum lässt. Der wird unter anderem, durch stark variierende Studien- und Prüfungsordnungen sichtbar, die nicht so sehr die Ausbildungsziele regeln sondern die hochschulinternen Prüfungen. Die Ausbildungsziele sollten aber in allen Fällen top-down auf die Module heruntergebrochen werden und in konkrete Prüfungen münden. Die dann zum Einsatz kommenden Instrumente der Qualitätssicherung sind alle bekannt: u.a. Evaluationen von Lehrveranstaltungen, Prüfungsstatistiken, Dozenten- und Absolventenbefragungen. Allerdings werden sie meist nicht zueinander in Beziehung gesetzt, weil die Beschäftigung mit den einzelnen Instrumenten schon zeitintensiv genug ist. Ausgehend von den an der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) in den letzten zehn Jahren im Studiengang Medizin vorgenommenen Qualitätssicherungsmaßnahmen für Prüfungen soll hier gezeigt werden, wie die Entwicklung genutzt wurde, um die Akzeptanz der Fakultät für eine einheitliche Betrachtungsweise von Prüfungen zu erreichen.**

## 1. Elektronische Prüfungen an der MHH

Im Modell-Studiengang Medizin der MHH wird vereinfachend von elektronischen Prüfungen gesprochen, obwohl die durchgeführten Prüfungen präziser als schriftliche Prüfungen an elektronischen Eingabegeräten zu bezeichnen wären. Diese Einschränkung trifft aber auf die große Mehrheit der Arbeiten zu elektronischen Prüfungen zu, ohne dass die jeweiligen Autoren dies thematisieren, wie Bunderson/Inouye/Olsen (1989) bzw. Jaeger (1989) verdeutlicht haben. Diese Definitionsfrage ist keineswegs trivial, denn noch 2008 setzte sich das Verwaltungsgericht Hannover mit der Frage auseinander, ob schriftliche Prüfungen an elektronischen Eingabegeräten rechtlich gleichwertig zu schriftlichen Prüfungen auf Papier sind (Niehues/Fischer 2010). Aber da mit der Ersten Verordnung zur Änderung der Approbationsordnung (ÄAppO) von 2012 auch die rechnergestützte Durchführung schriftlicher Staatsexamina materielles Gesetz geworden ist (Bundesministerium für Gesundheit 2012), dürfte es nur eine Frage der Zeit sein, bis die juristischen Vorbehalte auch für andere Studiengänge als erledigt anzusehen sind

### Anfangsjahre

Ressourcenprobleme sind oft der initiale Anlass für den Aufbau großflächiger elektronische Prüfungsumgebungen gewesen. Insbesondere sollte so die im Rahmen des Bologna-Prozesses stark gestiegene Anzahl von Prüfungen wieder beherrschbar werden. Einige Volluniversitäten konnten durch den Umbau von weniger genutzten Räumlichkeiten in Kooperation mit ihren Rechenzentren e-Prüfungszentren aufbauen (Bücking/Schwedes 2010; Gartz 2014). Auch die Nutzung studentischer Laptops nicht nur für e-Learning sondern auch für e-Prüfungen (Schulz/Apostolopoulos 2010) sind letztlich eine pragmatische Lösung von Ressourcenproblemen.

Der MHH als Spartenuniversität standen weder ungenutzte Hörsäle bzw. Räumlichkeiten zur Verfügung, noch lag der Fokus ihres Rechenzentrums auf der besonderen Unterstützung des Lehrbetriebs. In den 70er Jahren war die MHH für Jahrgangsstärken von 120 bis 200 Medizin-Studierenden errichtet worden und bildet seit 2005 im Modell-Studiengang Medizin 270 Medizin-Studierende jährlich aus. Mit Start dieses Modell-Studiengangs war abzusehen, dass sich aufgrund der geplanten Rotation von Modulen in mehreren Studienjahren, die schon durch die Novelle der Approbationsordnung für Ärzte

von 2002 sprunghaft gestiegene Anzahl an benoteten universitären Prüfungen nochmals vervielfachen würde. So wurden die Jahrgänge gedrittelt, um den gestiegenen Anteil an praktischem Unterricht in den Kliniken per Rotationssystem so organisieren zu können, damit der gestiegene praktische Unterricht ohne nennenswerte Einschränkung der Patientenversorgung durchgeführt und trotzdem mit theoretischem Unterricht eng verzahnt werden kann. Damit drohte eine Überlastung des akademischen Lehrpersonals insbesondere durch zusätzliche Prüfungen (Drittelung des Jahrgangs), Prüfungsaufsichten und Prüfungsauswertungen. In den Kliniken der MHH wurde dies als eine ernsthafte Gefährdung des angestrebten Ausbildungsmodells angesehen.
Weil in den verschiedenen Abschnitten der ärztlichen Prüfung, den Staatsexamina, schriftliche Prüfungen im Antwort-Wahl-Verfahren seit Jahrzehnten dominieren, wurde erwartet, dass die Mehrzahl der universitären Prüfungen ebenfalls auf Multiple-Choice-Fragen zurückgreifen würde. Damit war die Option einer elektronischen Prüfungsdurchführung gegeben. Das Rechenzentrum der MHH sah aber seinen Schwerpunkt in der Betreuung der mit der Patientenverwaltung verbundenen Datenverarbeitung und konnte keine Ressourcen bereitstellen. Außerdem sollten die limitierten Investitionsmittel der MHH nicht ohne Not für eine schnell veraltende Technik eingesetzt werden. Dauerhaft als Prüfungsraum nutzbare Räume standen nicht zur Verfügung. Aus rechtlichen Bedenken kam die Nutzung privater Laptops der Studierenden für Prüfungen nicht in Frage. (Da das erste Staatsexamen im Modell-Studiengang entfiel, hatten alle Modul-Abschlussprüfungen der ersten beiden Studienjahre den prüfungsrechtlichen Status eines Staatsexamens.)
Das benötigte System musste also

- alltagstauglich (flexibler und mobiler Einsatz in unterschiedlichen Räumlichkeiten, damit verbunden die technische Realisierung vor Ort),
- rechtssicher (staatsexamensäquivalent, sichere Archivierung der Prüfungsergebnisse),
- teilnehmerunabhängig (bis zu 100 Prüflinge pro Prüfung, bis zu 30 Prüfungen pro Jahr und Prüfungsdauer mindestens eine Stunde),
- entwicklungsfähig (innovationsbereit, keine Beschränkung auf MC-Fragen)

sein.

Im Jahre 2005 erfüllte diese Anforderungen nur ein mobiles System der Firma IQuL (damals Codiplan), das aus Tablet-Computern der Firma ViewSonic und einem mobilen Server bestand. Die Prüfungsfragen wurden von den Lehrverantwortlichen wenige Tage vor der Prüfung in das System eingepflegt. Prüfungsvorbereitung und die formale Durchführung oblag dem Studiendekanat, während die Firma die ausschließliche Verantwortung für die technische Durchführung vor und während der Prüfung hatte. Technisch findet die Prüfung seitdem auf einem speziell dafür vorhandenen (gespiegelten) Prüfungsserver statt, der mit den Tablets bzw. seit ein paar Jahren Laptops über ein besonders gesichertes WLAN kommuniziert (Fischer 2010). Die MHH ist eine Public-Private-Partnership eingegangen und hat sich eine komplexe Dienstleistung eingekauft, ohne dabei die hoheitlichen Aufgaben des Prüfungsamtes abzugeben.
Erste Evaluationen dieser elektronisch durchgeführten Prüfungen stellten auch an der MHH lediglich auf die technische Machbarkeit und die Akzeptanz des Systems bei den Studierenden ab (Paulmann/Krückeberg/Matthies 2007). So gab es im ersten Jahr zwei elektronische Prüfungen, die wegen technischer Probleme auf damals noch bereit gehaltenen Papierfassungen fortgesetzt werden mussten. Insgesamt konnten aber schon im Studienjahr 2005/06 27 von den damaligen 138 Prüfungsterminen im Studiengang Medizin elektronisch realisiert werden. Bei den Studierenden hatten sie eine eindeutig positive Resonanz, die bis heute anhält.
Während bis zum Studienjahr 2006/07 verschiedene elektronische Prüfungen als Einzelklausuren auf dem damaligen mobilen Server durchgeführt wurden, wird seitdem eine zentrale Prüfungsplattform verwendet. Der Anteil elektronischer Prüfungen an den Gesamtprüfungen im Medizinstudium liegt zurzeit bei 80%.
Generell hat sich die eingesetzte Client-Server-Struktur als äußerst robust erwiesen.
Gravierende Verzögerungen (mehr als 15 Minuten) im Prüfungsablauf kommen durchschnittlich weniger als einmal im Kalenderjahr vor. Ein Ausfall von Prüfungen kommt seit Jahren nicht mehr vor.

### Standardisierung der Abläufe

Die Entwicklung der elektronischen Prüfungen an der MHH nach der Pilotphase war durch einen schnellen Ausbau gekennzeichnet. Von Jahr zu Jahr nahm die Anzahl der elektronischen Prüfungen im Medizin-Studium zu, die der schriftlichen Prüfungen auf Papier ab. Für die einzelnen Institute bzw. Kliniken waren der maximal reduzierte Zeitaufwand für die Durchführung der Prüfung (Prüfungsaufsichten und die Prüfungsauswertung) das entscheidende Argument. Aber auch die häufig nicht bewusst strukturierten Abläufe unmittelbar vor und nach der eigentlichen Prüfung durchliefen aufgrund der Einführung elektronischer Prüfungen positiv wahrgenommene Veränderungen im Sinne einer Standardisierung. Obwohl der technische Aufwand erheblich größer ist als bei schriftlichen Prüfungen auf Papier, rechnete sich der Umstieg nicht nur für die Institute und Kliniken, sondern auch für die Hochschule insgesamt (Fischer/Möbs/vor dem Esche/Haller 2007).
Mit der Entwicklung der Prüfungs- und Teilnehmerzahlen ging auch ein deutlicher Zugewinn bei der Standardisierung der Prüfungen einher. Bei Prüfungen auf Papier war es an der MHH üblich, dass die Aufsicht von den prüfungsverantwortlichen Instituten bzw. Kliniken durchgeführt wurde. In der Regel wurden für diese Prüfungen drei Hörsäle mit jeweils mindestens drei Aufsichtspersonen benötigt, wenn ein kompletter Jahrgang geprüft werden soll. Sollen die Prüfung wie auch die medizinischen Staatsexamen in ebenerdigen Räumen mit Tischen durchgeführt werden, steigen an der MHH Personal- und Raumbedarf um den Faktor zwei bis drei. Bei Prüfungen mit elektronischen Eingabegeräten kann dagegen ein Jahrgang (270 Studierende) in zwei aufeinander folgenden Kohorten in einem der drei großen MHH-Hörsäle mit über 350 Sitzplätzen geprüft werden.

Die Prüfungsaufsicht erfolgt nicht mehr durch fachnahes, akademisches Personal, so dass angebliche Verständnisfragen der Prüflinge nicht mehr beantwortet werden können. Damit verloren die Nachfragen durch die Prüflinge ihren Reiz und mussten nicht einmal verboten werden. Der angestrebte Effekt einheitlicher Prüfungsbedingungen auch dann, wenn eine Prüfung in mehreren Kohorten geschrieben werden muss, war damit erreicht. Auch andere Standards der Staatsexamina wurden auf die hochschuleigenen Prüfungen übertragen (z.B. Eingangskontrolle, Kontrolle bei Toilettengängen, Verbleib im Prüfungsraum bis zum Ende der Prüfung).
Die Prüfungsfragen, aber auch die jeweiligen Distraktoren (Antwortalternativen) und korrekten Antworten werden jeweils in einer zufälligen Reihenfolge dargeboten. Damit ist durch einen automatisierten Vorgang eine große Anzahl von Klausurversionen möglich (bei identischem Prüfungsinhalt), die bei den schriftlichen Prüfungen in print-Version nicht einmal ansatzweise erreicht werden können. De facto gibt es nun fast so viele Klausurversionen wie Prüfungsteilnehmer. Die größere Konstanz des Aufsichtspersonals über verschiedene Prüfungen hinweg führte zu konstanteren Prüfungsabläufen. Der für diese Durchführung erforderliche Personalaufwand beschränkt sich jetzt auf 2 nicht-akademische Mitarbeiterinnen des Studiendekanats für die Einlasskontrolle und 4-5 Personen für die formale Aufsicht sowie zwei Mitarbeiter der externen Dienstleisterfirma für den technischen Support vor Ort.
Die Weiterentwicklung der Nutzeroberfläche der Prüfungssoftware bezog auch die Studierenden mit ein. Diese auf den Gründungsgedanken der MHH zurückgehende Vorstellung einer aktiv zu lebenden Gemeinschaft der Lehrenden und der Lernenden war gerade in den ersten Jahren für die Akzeptanz des e-Prüfungssystems wichtig, denn die Standardisierung der Prüfungsdurchführung wurde sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden zum Teil als eine Verschärfung der Prüfungsanforderungen erlebt. Dies galt in besonderem Ausmaß für jene Studierenden, die ihr Studium mit Prüfungen auf Papier als Regelfall begonnen hatten (Krückeberg/Kösling/Matthies 2008).
Die Standardisierung betraf aber auch den unmittelbaren Vor- und den Nachlauf der Einzelprüfungen: Die Erstellung der Prüfung, d.h. die Zusammenstellung der Prüfungsfragen, verblieb natürlich bei den fachlich zuständigen Abteilungen, die in der Regel auch ihre etablierten Strukturen für die Entscheidungsfindung über die Anteile an Fragen aus früheren Prüfungen beibehielten. Aber sehr schnell nach Durchführung der ersten elektronischen Prüfungen wurde die Anmeldung für die Prüfungen in den verschiedenen Modulen einheitlich geregelt. Dazu wurden vom Studiendekanat standardisierte Prüfungslisten eingeführt. Auch die Einlasskontrolle zu den einzelnen Prüfungen fiel in die Zuständigkeit des Studiendekanats. zwei häufig unterschätzte Entlastungen für die wissenschaftlichen und klinischen Abteilungen: Fünf Jahre nach den ersten elektronischen Prüfungen wurde dann auch das Einspruchsverfahren gegen einzelne Prüfungen in die Software integriert. Auf diese Weise entfiel die Notwendigkeit gemeinsame Termine zwischen Studiendekan und Prüfungsverantwortlichen zu finden. Die Einspruchsargumente der studentischen Antragsteller, die Zustimmung bzw. Ablehnungsargumente der Prüfungsverantwortlichen werden seitdem direkt zusammen mit den Prüfungsergebnissen in der Plattform dokumentiert.

### Ausbau der Prüfungsplattform

In den Vereinigten Staaten werden die Standards für die staatlichen Zulassungsprüfungen für Ärzte seit 100 Jahren vom National Board of Medical Examiners entwickelt. Die Kategorisierung von Fragetypen hat sich deshalb international am amerikanischen Standard orientiert, dessen Begrifflichkeiten letztlich von den Möglichkeiten klassischer Schreibmaschinen mit einer amerikanischen Tastatur geprägt sind (Case/Swanson 2002). In der Bundesrepublik Deutschland ist das Staatsexamen durch die Approbationsordnung für Ärzte geregelt. Mit der Entwicklung dieser Staatsexamina ist das 1974 gegründete Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen (impp) betraut. Die meisten im Prüfungssystem der MHH realisierten Frageformen orientieren sich am impp-Standard. Einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung von schriftlichen Prüfungen mit Fragen im Antwort-Wahl-Verfahren hatte für Deutschland das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 14. März 1989 zu absoluten und relativen Bestehensgrenzen. Inzwischen wenden die Verwaltungsgerichte die in diesem Urteil gesetzten Maßstäbe auch auf hochschulinterne MC-Prüfungen in anderen Studiengängen an (BVerfG 1989).
Geschlossene Fragen, wie die sogenannte Typ-A Frage, die in schriftlichen Prüfungen für die medizinischen Studiengänge aber auch in den Wirtschaftswissenschaften dominieren, können automatisiert ausgewertet werden. Bei den klassischen Freitextfragen erleichtert die elektronische Durchführung von Prüfungen die Auswertung erheblich. Besonders hervorzuheben sind jedoch die Bildanalyse-Fragen, bei denen eine bestimmte Struktur oder ein Objekt identifiziert und mittels eines Fadenkreuzes markiert werden muss. Sie erinnern sehr stark an praktische Aufgabenstellungen, wie sie in der Medizin, z.B. in mündlichen Prüfungen am Mikroskop, vorkommen können. Da in der elektronischen Version die Rasterung des Ausgangsbildes in definierten Stufen festgelegt werden kann, ist hier eine wesentlich exaktere Bestimmung der statistischen Aufgabenschwierigkeit als in einer papierbasierten Version möglich. Verglichen mit einer mündlichen Prüfung am Mikroskop ist die Durchführung sehr viel ökonomischer, da die Auswertung automatisiert erfolgt. Technisch gesehen handelt es sich um eine geschlossene Frage, inhaltlich gleicht sie aber sehr viel mehr einer offenen Frage.
All diese Frageformen können in dem elektronischen Prüfungssystem der MHH miteinander kombiniert und in zufälliger Reihenfolge gemischt werden. Will man aber bestimmte Fragen miteinander in einer festgelegten definierten Reihenfolge für alle Prüflinge verknüpfen, damit logische Zusammenhänge oder Entscheidungsabläufe abgebildet bleiben, so ist auch dies möglich. Insbesondere bei sogenannten Key-Feature-Fragen, die z.B. kritische Entscheidungssituationen abbilden sollen, ist dies wichtig. Da auch die Dauer der Fragendar-

bietung bei elektronisch umgesetzten Prüfungen genau protokolliert wird, lassen sich sehr viel realistischer Prüfungen unter Entscheidungszwang erzeugen, indem neben dem Antwortverhalten auch die Zeitdauer für die Beantwortung erfasst werden kann.
Die meisten dieser Erweiterungen dienten dazu, die elektronische Prüfungsplattform um Funktionalitäten zu erweitern, die für die Fragendarbietung im eigentlichen Sinn nicht notwendig sind, aber Aspekte papierbasierter Prüfungen in das elektronische Medium integrieren. Wie ein Beispiel aus der Tierärztlichen Hochschule Hannover zeigt (Aboling, 2010), muss es sich bei den mit dem System durchgeführten Prüfungen aber keineswegs um schriftliche Prüfungen handeln, sondern Tablets können auch als Eingabestation für praktische Prüfungen dienen. Insbesondere für OSCEs (objective structured clinical examination) mit mehreren Stationen ist die Eingabe der Antworten über eine standardisierte Eingabemaske mit anschließender automatisierter Auswertung und der Erstellung einer Antwortstatistik sehr hilfreich. Auch strukturierte mündliche Prüfungen können realisiert werden, wenn der Prüfer einen Laptop nutzt, um die vorstrukturierten Fragen zu verwenden und die Antworten in die Maske einzugeben. Mit derartigen Protokollen kann dann auch eine Qualitätssicherung bei mündlichen Prüfungen durchgeführt werden. Die Nutzung der in modernen Laptops eingebauten Mikrophone zur Aufzeichnung ist dagegen eine theoretische Option, deren Realisierung nicht am Datenschutz. sondern an dem erhöhten Zeitaufwand für die Auswertung scheitern wird.

Da die Auswertung der Prüfungen innerhalb des Prüfungssystems erfolgt, lag es nahe, vom System auch gleich einige jener Statistiken erzeugen zu lassen, die generell als notwendige Qualitätssicherungsdaten angesehen werden (Möltner/Schellberg/Jünger 2006). So erstellt das System nicht nur einen Notenspiegel und gibt für jede geschlossene Frage die Antwortverteilung graphisch wieder, sondern ermittelt für alle Fragen deren Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad. Auch wenn eine automatisierte Entscheidungsfindung (Notenfindung) anhand der aufgeführten Parameter technisch machbar wäre, ist sie rechtlich nicht zulässig. Der für die Prüfung Verantwortliche kann diese Prüfungsparameter jedoch für die Überprüfung der Prüfungsergebnisse auf Plausibilität bestens und vor allem zeitsparend nutzen (Kalberg, 2009). Weil diese Prüfungsdaten für jede einzelne Frage in der Datenbank gespeichert werden, lassen sich in späteren Prüfungen außerdem relativ einfach Altfragen mit einer dokumentierten Aufgabenschwierigkeit hinzufügen, ohne dass die Prüfungsverantwortlichen das System wechseln müssen. Aktuell werden die erzeugten Prüfungsstatistiken aber von den Prüfungsverantwortlichen primär für die Ergebnisfreigabe und bei der Bearbeitung von Einsprüchen gegen einzelne Fragen nach einer Prüfung genutzt.
Nachdem der Prüfungsverantwortliche die Prüfungsauswertung und damit die Noten freigegeben hat, erhalten die Prüflinge die Möglichkeit zur Einsichtnahme. Die Einsichtnahme kann an einem Computer mit passwortgeschützter Verbindung zum Prüfungsserver oder an vorbereiteten Papierausdrucken der individuellen Prüfung erfolgen. Bei den hierfür angebotenen Terminen ist mindestens eine Lehrkraft anwesend, die auch Prüfungsfragen formuliert hat. Entschließt sich ein Prüfling auf Grund dieser Einsichtnahme gegen sein Prüfungsergebnis Einspruch zu erheben, so muss aus der Begründung hervorgehen, welche Frage fehlerhaft formuliert, welche Antworten falsch bewertet oder was am Auswertungsprozess nachteilhaft für den Prüfling war. Generell können Einsprüche von Prüflingen und/oder von Prüfern eingereicht werden. Zu diesen studentischen Einsprüchen werden von den Prüfungsverantwortlichen Stellungnahmen abgegeben. Die im System dokumentierten Einsprüche können deshalb mit positiven oder negativen Voten von den Prüfungsverantwortlichen versehen sein. Diese Voten sind aber nicht endgültig. Denn die letzte Entscheidung über Prüfungseinsprüche liegt an der MHH beim zuständigen Studiendekan, um eine möglichst einheitliche und unvoreingenommene Qualitätssicherung zu erreichen. Für zwischen 6,4 und 22,2% der Prüfungen wurden nach diesem Verfahren in den letzten Jahren Prüfungseinsprüche positiv beschieden, so dass es zu einer Korrektur der als korrekt gewerteten Antworten bei einer oder mehreren Fragen bzw. zur Herausnahme einer Frage aus der Wertung kam. Vergleicht man dies mit dem Prozentsatz der Prüfungen, bei denen die absolute Bestehensgrenze von 60% automatisiert korrigiert werden musste (sog. Gleitklauselregel), weil die Prüfung für Erstschreiber unerwartet schwer war (BVerfG 1989), so wird deutlich, warum eine zentrale, einheitliche Entscheidungsfindung über Prüfungseinsprüche wichtig ist.

Die Anwendung der Gleitklausel ist letztlich ein Indiz dafür, dass die Prüfungsverantwortlichen das Niveau (Schwierigkeitsgrad) der Prüfung zu hoch angesetzt haben. Da aber nur das Faktum an sich gezählt wird und nicht, um wie viel die Bestehensgrenze angepasst werden musste, handelt es sich lediglich um einen Warnhinweis, der nicht zwingend auf Qualitätsmängel in der Prüfungskonzeption hinweist. Beim zweiten berücksichtigten Indikator sieht dies etwas anders aus. Er gibt an, ob in einer Prüfung mindestens eine Frage aus der Wertung genommen werden musste. Allerdings berücksichtigt dieser Indikator nicht, um wie viele Fragen es sich handelt, die aus der Wertung genommen wurden. Denn auch wenn nur eine Frage aus der Wertung genommen werden muss, hat die Qualitätssicherung in der Phase der Prüfungserstellung Lücken. Treffen beide Indikatoren auf eine Prüfung zu, liegen komplexe Qualitätsmängel vor.
Insgesamt ist ihre Anzahl aber immer noch zu hoch. Außerdem waren im Scheitelpunkt im Jahre 2011/12 eindeutig zu viele Prüfungen mit Qualitätsproblemen behaftet. Die gegenwärtige Erklärung hierfür ist, dass mit dem Ausbau der e-Prüfungen viele Prüfungsverantwortliche hinzugekommen sind, die mit MC-Fragen eher unerfahren waren. Außerdem wurde im Jahre 2010/11 ein neues Bewertungssystem für „gute" Prüfungen eingeführt, welches einige Prüfungsverantwortliche veranlasste, ihre Prüfung neu zu strukturieren.

## 2. Ausbau der Qualitätssicherung vor und nach den Prüfungen

Inzwischen ist die elektronische Prüfungsplattform der MHH nicht mehr auf die Durchführung von einzelnen Prüfungen beschränkt. Denn im Laufe der Jahre haben die einzelnen Fächer an der MHH umfangreiche Fragensammlungen aufgebaut, die auch die Fragenkennwerte aus den früheren Prüfungen enthalten. Sie werden aber noch längst nicht in dem Ausmaß genutzt, wie es die Technik ermöglichen würde. Um die technischen Möglichkeiten besser zu nutzen und die Qualitätssicherung zu verfeinern, bedarf es vor allem organisatorischer Änderungen.

Bevor eine Prüfung zusammengestellt wird, wäre zunächst in einer mehr oder minder expliziten Phase zu klären, welches Prüfungs- bzw. Fragenformat für die angestrebten Lerninhalte geeignet ist (Bülow-Schramm/2008; Shumway/Harden 2003). In traditionellen, unstrukturierten mündlichen Prüfungen machen dies die Prüfer spontan während der Prüfungsdurchführung. In unstrukturierten, schriftlichen und praktischen Prüfungen erfolgt dies kurz vor der Prüfungsdurchführung. Dieses Vorgehen war auch über viele Jahre an der MHH anzutreffen. Dadurch haben sich einige Tausend Altfragen in institutseigenen „Datenbanken" angesammelt, aus denen kurz vor einer Prüfung zusammen mit neu erstellten Fragen die Prüfung erstellt werden kann. Didaktische Fragen zum Zweck der Prüfungen, wie sie etwa Mayrberger und Merkt (2008) formulieren, kommen dabei meist nur implizit zum Tragen.

In jedem Fall lassen sich nicht nur die Prüfungsthemen aus den Lernzielen des Moduls ableiten, sondern auch die Prüfungsformate und welche Lehrende und/oder Prüfende einzubinden sind. Inzwischen versuchen immer mehr Prüfungsverantwortliche in den Prüfungsvorlauf die notwendige Zeit einzuplanen, um die erstellten Fragen einem Review durch andere Fachvertreter zu unterziehen, die an dem Modul beteiligt sind. Dies fördert eine vom jeweiligen Prüfungszeitpunkt unabhängige, über das Jahr verteilte Erstellung von Prüfungsfragen, was wiederum die Eingabe einer ganzen Reihe von Metadaten erleichtert. Die Verschlagwortung der Prüfungsfragen und ihre Zuordnung zu Lehrzielen sind ohne den zeitlichen Druck einer bevorstehenden Prüfung viel einfacher zu realisieren. Dies reduziert später nicht nur die benötigte Zeit für die Zusammenstellung neuer Prüfungen, sondern eröffnet auch für die Prüfungsauswertung neue Optionen. Letztlich wird durch diesen zunächst modulbezogen Prozess aber auch eine intensivere Abstimmung der Lehrziele zwischen den Modulen auf der Ebene der Lehrverantwortlichen gefördert, was wiederum eine bessere Passung der modulspezifischen Lehrziele zu standortübergreifenden Rahmenwerken wie dem Nationalen kompetenzbasierten Lernzielkatalog Medizin (NKLM) (Fischer/Bauer/Mohn 2015) nach sich zieht.

Konkret ist an der MHH ein Ausbau des Pre-Review-Prozesses angelaufen. Dabei soll auch eine Trennung zwischen dem inhaltlichen Review der Prüfungsfragen und einem formalen Review der Fragen durch eine zentral angestellte Prüfungsdidaktikerin erfolgen. Inwieweit in diesen neuen Reviewprozess auch von Anfang an eine Verschlagwortung der Prüfungsfragen nach dem gerade verabschiedeten NKLM mit 234 zu vermittelnden Kompetenzen (Fischer et al. 2015) erfolgt, wird sich zeigen. Sinnvoll wäre es nicht nur, weil in der medizinischen Ausbildung solche nationalen Rahmenwerke zur Beschreibung der Ausbildungsziele seit langem internationaler Standard sind. Viel wichtiger ist, dass es das Ziel solcher Lehrzielkataloge ist, den medizinischen Fakultäten einen gemeinsamen, verbindlichen Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen durch eine strukturierte Schwerpunktsetzung ein eigenes Studiengangsprofil entwickelt werden kann und gleichzeitig die Studierenden angemessen auf die bundesweiten einheitlichen Staatsprüfungen vorbereitet werden.

Die Einbeziehung externer Reviewer in die Fragenerstellung ist als späterer Schritt vorgesehen, auch wenn dies international schon lange gefordert wird. Denn nur wenn in einem Top-down-Prozess aus den Ausbildungs- bzw. Lehrzielen des Studiengangs die einzelnen Module abgeleitet werden, können eben diese Ziele abgestimmt vermittelt und geprüft werden (Harden 2001).

Wie beim Prüfungsvorlauf kann auch das Post-Review durch die Nutzung der Datenbank stärker strukturiert werden: Dazu gehen die statistischen Daten zu den einzelnen Prüfungsfragen inzwischen in die Prüfungsauswertung und -dokumentation ein. Im Falle jener Module an der MHH, die mehrmals im Jahr angeboten werden, könnte dies die kritische Bewertung der Notenverteilungen zwischen den Prüfungen ausdrücklich einschließen und damit Aspekte der neuen Empfehlungen für fakultätsinterne Leistungsnachweise in der Medizin aufgreifen (Jünger/Just 2014). Darüber hinaus liefert das System seit kurzem auch die Rohdaten für ein prüfungsübergreifendes Qualitätsmanagement durch das Studiendekanat (Fischer/Just 2015), das insbesondere für eine Verbesserung des Post-Review-Prozesses genutzt werden soll. Ein solcher Vergleich der Prüfungen über Studienjahre und Kohorten hinweg liefert den Lehrverantwortlichen und dem Studiendekanat (Studiengangsleitung) Informationen zur Qualitätssicherung. Ohne die Anbindung an den NKLM als neues inhaltsübergreifendes Rahmenwerk bleibt ein solches Vorgehen aber in einem Austausch statistischer Kennwerte stecken.

## 3. Fazit

Die im ersten Abschnitt beschriebenen elektronischen Prüfungen haben sich an der MHH bewährt. Die Umsetzung der im zweiten Abschnitt beschriebenen Prozesse hin zu einer studiengangseinheitlichen Qualitätssicherung in Prüfungen ist weitgehend abgeschlossen. Für die Lehrveranstaltungs- und die Studiengangsevaluation gibt es ein etabliertes zentrales Vorgehen (Fischer 2008; 2014). Die Qualitätssicherung für die elektronischen Prüfungen wird gegenwärtig zu einer Plattform zur Verwaltung aller Prüfungen ausgebaut, also nicht nur jener, die an elektronischen Eingabegeräten durchgeführt werden. In einem zweiten Schritt wird sie dann enger mit der Evaluation verzahnt werden. Für diesen ist die Planungsphase angelaufen. Ob und wie die angestrebte Zusammenführung dieser separaten Qualitätssicherungs-

prozesse die Weiterentwicklung des Studiengangs nachhaltig beeinflussen wird, bleibt abzuwarten.

**Literaturverzeichnis**


*Aboling, S. (2010):* E-Prüfung unter freiem Himmel./Interviewer: e-teaching.org. e-teaching.org, https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/outdoor-test.

*Bücking, J./Schwedes, K. (2010):* E-Assessment im Testcenter der Universität Bremen. In: Ruedel, C./Mandel, S. (Hg.): E-Assessment. Münster, pp. 47-62.

*Bülow-Schramm, M. (2008):* Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, S./Szczyrba, B./ Wildt, J. (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Bielefeld,pp. 27-44.

*Bunderson, C. V., Inouye, D. K./ Olsen, J. B. (1989):* The Four Generations of Computerized Educational Measurement. In: Linn, R.L.: (ed.), Educational Measurement. New York,pp. 367-407.

*Erste Verordnung zur Änderung der Approbationsordnung für Ärzte (2012):* BGBl. I, Nr. 34 S.1539 C.F.R.

*BVerfG. (1989):* Multiple-Choice-Prüfung, Multiple-Choice-Verfahren, ärztliches Prüfungsrecht. (1 BvR 1033/82, 1 BvR 174/84). Karlsruhe.

*Case, S.M./ Swanson, D.B. (2002):* Constructing Written Test Questions For the Basic and Clinical Sciences. Retrieved from Philadelphia.

*Fischer, M.R./Bauer, D./Mohn, K. (2015):* Finally finished! National Competence Based Catalogues of Learning Objectives for Undergraduate Medical Education (NKLM) and Dental Education (NKLZ) ready for trial. In: Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 32 (3), Doc35. doi:10.3205/zma0009774

*Fischer, V. (2008):* Ebenen der Evaluation eines modularisierten Studienganges. In: Rudinger, G./Krahn, B./Rietz, C. (eds.): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. Göttingen, S. 163-176.

*Fischer, V. (2010):* Prüfungen mit Laptops eines externen Dienstleisters. In: Ruedel, C./Mandel, S. (Hg.): E-Assessment. Münster, pp. 63-82.

*Fischer, V. (2014):* Die Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Medizinischen Hochschule Hannover. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (2+3), S. 41-46.

*Fischer, V./Just, I. (2015):* Objectivity of written assessments: An approach to evaluate this criterion. Paper presented at the 4th Research in Medical Education Symposium, München. http://www.egms.de/static/de/ meetings/rime2015/15rime12.shtml.

*Fischer, V./Möbs, D./vor dem Esche, J./Haller, H. (2007):* A comparison of the assets and drawbacks of three written assessment systems. Paper presented at the AMEE Annual Conference, Trondheim, Norway.

*Gartz, K. (2014):* Klick, klick. Error. E-Klausur: Prüfung bei Mr. Computer. duz Magazin, 70 (8).

*Harden, R.M. (2001):* AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. In: Medical Teacher, 23 (2), pp. 123-137. doi:10.1080/01421590120036547

*Jaeger, R.E. (1989):* Certification of Student Competence. In: Linn/R.L. (ed.): Educational Measurement, (3rd ed.). New York, pp. 485-514.

*Jünger, J./Just, I. (2014):* Empfehlungen der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung und des Medizinischen Fakultätentags für fakultätsinterne Leistungsnachweise während des Studiums der Human-, Zahn- und Tiermedizin. [Recommendations of the German Society for Medical Education and the German Association of Medical Faculties regarding university-specific assessments during the study of human, dental and veterinary medicine.]. In: Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 31 (3), doc34. doi:10.3205/zma000926.

*Kalberg, N. (2009):* Rechtsfragen computergestützter Präsenzprüfungen im Antwort-Wahl-Verfahren. In: Deutsches Verwaltungsblatt, 144 (1), S. 21-28.

*Krückeberg, J./Kösling, A./Matthies, H. K. (2008):* Elektronische Prüfungen in der Medizinischen Hochschule Hannover: Vergleichende Evaluation zweier Anwendergruppen. In: Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 25 (1), Doc11.

*Mayrberger, K./Merkt, M. (2008):* eAssessment und Lernkulturen - ein Spagat zwischen Studienreformprozessen und Didaktik? In: Dany, S./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Bielefeld, S. 142-158.

*Möltner, A./Schellberg, D./Jünger, J. (2006):* Grundlegende quantitative Analysen medizinischer Prüfungen. In: Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 23 (3), Doc53.

*Niehues, N./Fischer, E. (2010):* Prüfungsrecht. (5. ed.). München.

*Paulmann, V./Krückeberg, J./Matthies, H.K. (2007):* Entwicklung und Perspektiven von elektronischen Prüfungen an der Medizinischen Hochschule Hannover. In: Krüger, M./von Holdt, U. (Hg.): Tagungsband zur eTeaching und eScience-Tagung. Aachen, S. 60-69.

*Schulz, A./Apostolopoulos, N. (2010):* FU E-Examinations: E-Prüfungen am eigenen Notebook an der Freien Universität Berlin. In: Ruedel, C./Mandel, S. (Hg.): E-Assessment. Münster, S. 23-46.

*Shumway, J.M./ Harden, R.M. (2003):* AMEE Guide No. 25: The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. In: Medical Teacher, 25 (6), pp. 569-584. doi:10.1080/0142159032000151907.



■ **Dr. Volkhard Fischer,** PD für Psychologie, Bereichsleiter Evaluation & Kapazität im Studiendekanat, Medizinische Hochschule Hannover, E-Mail: fischer.volkhard@mh-hannover.de

■ **Dr. Ingo Just,** Professor für Toxikologie, Studiendekan für Humanmedizin und die Bachelor- und Masterstudiengänge, Institut für Toxikologie, Medizinische Hochschule Hannover, E-Mail: just.ingo@mh-hannover.de



**Liebe Leserinnen und Leser,**

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft" Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte & Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter:
**www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise**

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE, ZBS und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

### Fo

**Forschung**

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2017
Exzellenzpolitik

Nur Exzellenz der Forschung? Die ganze Hochschule soll es sein! Was macht ein exzellentes Hochschulsystem aus?

*Mitchell G. Ash*
Einheitliche „Idee" versus Funktionsvielfalt der Universität, oder: die Universität: Forschungseinrichtung oder Mehrzweckhalle

*Peter Gaehtgens & Dagmar Simon*
Universitäre Exzellenz in der Begutachtung

*Uwe Schimank*
Stichworte zum Beitrag: Governance – und wie weiter?

*Hans-Gerhard Husung*
Gemeinschaftsfinanzierung unter Druck?

*Karl Ulrich Mayer*
Zur Lage junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im deutschen Wissenschaftssystem

*Christoph Lundgreen & Jule Specht*
Über Größe und Zeitpunkt des Flaschenhalses: Plädoyer für frühe Karriereentscheidungen in der Wissenschaft
– Kommentar zu Karl Ulrich Mayer –

*Julia Tjus*
Familiengerechte Hochschule?!
– Eine Bestandsaufnahme aus der Innenperspektive

### HSW

**Das Hochschulwesen**

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2017
Politische Bildung/Citizenship als ein Ziel jeden Fachstudiums

HSW-Gespräch mit Dr. Olaf Bartz

*Wolff-Dietrich Webler*
Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?

*Franziska Fellenberg*
Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem? - Ein Essay -

*Anne Lequy & Peter-Georg Albrecht*
Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen?
Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen und Haltungen für einen guten Transfer

*Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann*
Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule

*Andrea Zoyke et al.*
Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre
– Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht

*Barbara Rothauski*
Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden? Eine erste explorative Studie

Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst
Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht

### HM

**Hochschulmanagement**

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2017
(Vorschau)

*Hendrik Berghäuser*
Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance. Eine Analyse der Landeshochschulgesetze

*Cornelia Driesen*
Was Hochschulen beim Übergang Schule-Hochschule leisten (können) – eine Analyse der Perspektive von Hochschulleitungen

*Margareth Gfrerer*
European Open Cloud Science

*Bernd Kleimann*
Der Einfluss der Universitätsleitung. Eine Typologie präsidialer Leitungspraktiken

*René Krempkow*
Hochschulautonomie, Forschungs- und Innovationsperformanz

*Torben Lippmann*
Wissenschaftsregion Ruhr – wirtschaftliche Bedeutung, Fachkräfteeffekte und Innovation

*David Palfreyman & Susan Harris-Huemmert*
Impact, control and autonomy in British and German higher education

*Christoph Müller & Birge Wolf*
Zur Bewertung des "Societal Impacts" von Forschung

*Anita Schwikal, Bastian Steinmüller & Matthias Rohs*
Regionale Bildungsbedarfsanalysen als Grundlage zur Profilbildung – Datengestützte Zertifikats- und Studiengangentwicklung an Hochschulen

*Victor Winter*
Open Educational Resources (OER): the often overlooked part of Open Science

## Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Web: www.universitaetsverlagwebler.de
Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

### P-OE

**Personal- und Organisationsentwicklung**
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2017
Akademisches Personalmanagement

*Heiner Minssen*
Vertrauen in entgrenzten Karrieren. Das Beispiel Wissenschaftskarriere

*Günter W. Maier, Sonja K. Ötting & Barbara Steinmann*
Probier's mal mit Gerechtigkeit: Fair agieren an Hochschulen

*Ewald Scherm & José Manuel Pereira*
Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements

*René Krempkow*
Können wir die Besten für die Wissenschaft gewinnen? Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft

*Sven Werkmeister*
Modelle von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten. Eine kritische Bestandsaufnahme

*Uwe Peter Kanning*
Personalauswahl an Hochschulen – Wie Professoren/innen ausgewählt werden sollten

*Tina Osteneck*
Wissenschaft, Karriere, Chance: Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin durch Nachwuchsarbeit

*Fred G. Becker*
Personalentwicklung an Hochschulen: Ohne Transfermanagement lediglich L'art pour l'art!

### ZBS

**Zeitschrift für Beratung und Studium**
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2017

*Gerhart Rott*
Hochschulberatung und Hochschulbildung im Kontext des kompetenzorientierten Studiums

*Sylvia Lepp, Jessica Lubzyk & Johannes Polzin*
Kompetenzorientiert studieren an der HfWU Nürtingen-Geislingen

*Kira Nierobisch & Ulrike Weymann*
Kompetenzorientiertes Beratungshandeln im Hochschulkontext? Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung, Steuerung und kritischer Reflexion.

*Peter A. Zervakis*
Qualitätsgesicherte Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitswelt

*Marthe Heidemann*
Studierende als Ansprechpartner für Studieninteressierte? Potenziale von Peer-Involvement-Projekten in der Studienorientierung

*Jörg Riedel*
Mit studentischen Coaches zum Forschenden Lernen. Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt Universität Bremen

*Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne*
Studienberatung nach 1945: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für Studenten" in Hamburg prägten. Teil II: Ursula Lindig – eine eigenwillige Verfechterin der integrierten Studienberatung in Hamburg (1961-1987)

### IVI

**Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen**
+++ Neustart in Kürze +++

IVI 1/2017
(Vorschau)

Das Konzept der Zeitschrift

Der Herausgeberkreis stellt sich vor

*Klarissa Lueg*
Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program

*Alexander Dilger*
Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen

*Hilke Engfer & Pola Heider*
Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben.

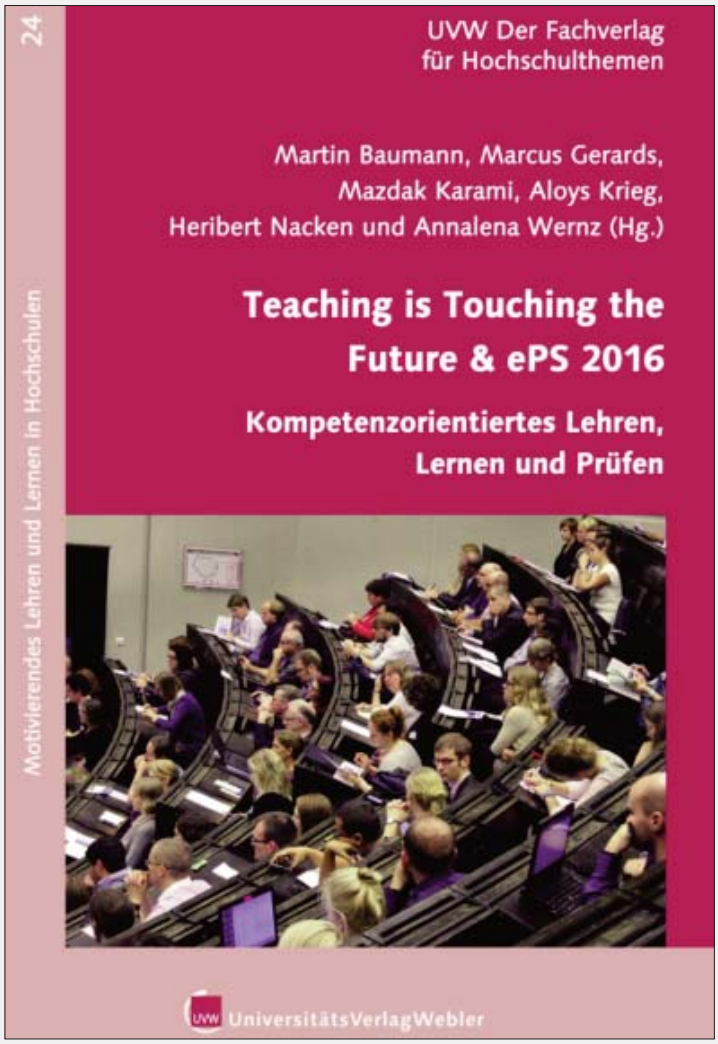
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

NEUERSCHEINUNG
E-Book

Marcus Baumann et al. (Hg.)

# Teaching is Touching the Future & ePS 2016

## Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen




Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen.

Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinären Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

*ISBN 978-3-946017-05-9,*
*Bielefeld 2017,*
*219 Seiten, E-Book,*
*29.80 Euro*

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22