

Zitierfähige Fassung in: Qualität in der Wissenschaft, 2017, 11. Jahrgang, Heft 1, S. 2-9.

Wozu Qualitätskultur?

Elena Wilhelm

Einleitung

Das Konzept Qualitätskultur wurde ursprünglich als Gegenbewegung zu einem technizistischen Verständnis von Qualitätssicherung eingeführt. Heute wird unter Qualitätskultur die Entwicklung von Compliance gegenüber der Qualitätssicherung verstanden und Qualitätskultur wird als eine operationalisierbare, messbare und gestaltbare Dimension erfasst. Das führt zu noch mehr Vermessungen. Der vorliegende Artikel plädiert zusammen Lee Harvey und Björn Stensacker, Qualitätsskultur als eine Einladung zur kontextabhängigen, kontroversen Diskussion und Reflexion unter Peers aufzufassen und nicht als ein »Set von Erzeugungsprozeduren«. Hinführend zum Thema wird im ersten Kapitel auf Aspekte der Qualität und Leistung sowie deren Bewertung eingegangen und es werden – mit Rückgriff auf Thesen von Ulrich Teichler – die damit verbundenen Herausforderungen erörtert. Das zweite Kapitel widmet sich der Frage nach der Qualitätskultur und diskutiert neuere Konzeptionsversuche. Im dritten Kapitel wird in vier Thesen erörtert, wie die künftige Entwicklung im Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung nach Auffassung der Autorin verlaufen sollte. Abschliessend wird exemplarisch gezeigt, wie die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften die dargelegten Erkenntnisse und Unklarheiten in ihrer neuen Qualitätsstrategie umgesetzt hat.¹

1. Qualität und Leistung

Qualität – der Begriff ist mehr als 2000 Jahre alt (vgl. Bartel-Lingg 1996, S. 27; zitiert in: Krempkow 2005, S. 22) – Qualität als Konzept ist nicht dasselbe wie Qualitätssicherung. Die Differenz zwischen Qualität und Qualitätssicherung ist konzeptionell ähnlich wie die zwischen Intelligenz und Intelligenztests, welche behaupten, Intelligenz zu messen (vgl. Harvey 2006, S. 1). Obwohl das natürlich trivial ist und jedem einleuchtet, ist die Verwechslung dennoch üblich. Es gibt bis heute keine allgemein geteilte Definition der Intelligenz und auch keinen Konsens beispielsweise über Bildungsqualität (vgl. auch Krempkow 2005, S. 34). Ich bezweifle auch, dass man dies fächer-, studierendentypus-, struktur- und hochschulunspezifisch, wenn überhaupt, beantworten kann (vgl. Kromrey 1993, S. 46; zitiert in: Krempkow 2005, S. 36). Natürlich bauen wir unsere Lehre auf einer Reihe von Erkenntnissen aus der Bildungstheorie, der Lernpsychologie, der Motivationspsychologie, der Kreativitätstheorie, der Kommunikationstheorie und so weiter auf. Und diese Zugänge sind allemal besser als Alltagstheorien (vgl. ebd.). Aber sie sind höchst divergent. Und sie haben nur die didaktischen Zugänge im Blick. Über Inhalte wird recht wenig gesprochen. Die meisten Ansätze versuchen ausserdem, von der Lehrleistung und ihrer Erfassung auf die Qualität des Studiums zu schliessen. Dabei wird übersehen, dass Lehrleistungen in Veranstaltungen nur einen Teil der Einflüsse ausmachen, die zu einem Studienerfolg beitragen (vgl. Webler 2011, S. 92). Webler plädiert in der Folge für einen sehr viel präziseren Gebrauch der Begriffe Lehrqualität, Lehrerfolg, Lern- und Studienerfolg.²

Auch über Qualität in der Forschung und die Kriterien von Forschungsqualität sind wir uns nicht einig. Es existieren bisher keine allgemein akzeptierten Bewertungskriterien für Forschungsqualität und wir alle kennen die kontrovers geführten Diskussionen über den *h*-Index, den Journal Impact Factor, über bibliometrische und neuerdings altmetrische³ Bewertungsgrundlagen und die damit einhergehenden, ungelösten Probleme.⁴

1 Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, welchen die Autorin an der Bürgenstock-Konferenz am 8. Januar 2016 in Luzern gehalten hat. Die Bürgenstock-Konferenz ist eine jährlich stattfindende Konferenz für die Führungspersonen der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz.

2 Zur Schwierigkeit der Erfassung der Lehrqualität vgl. auch Webler 1992 und 2009.

3 Die Altmetrics (alternative Metriken) sind als Antwort auf die Kritiken an zeitschriftenbasierten Metriken entstanden. Altmetrics möchten sowohl die Reichweite von Publikationen in der Fachcommunity messen, als auch die Reichweite in einer breiteren Öffentlichkeit (vgl. Herb/Beucke 2013). Altmetrics stellen nach Priem et al. 2011 eine

Die Dinge liegen indes noch komplizierter. Denn wenn wir von Qualität oder Qualitätskriterien zu reden glauben, führen wir oft Leistungskriterien ein. Seit geraumer Zeit werden Leistung und Qualität in denselben Zusammenhängen und synonym verwendet (vgl. Krempkow 2005, S. 16). Peer Pasternack kommt in seiner Bestandsaufnahme zur Qualitätsorientierung an Hochschulen zum Schluss, dass die Hochschulen künftig Leistungsanreizmodellen nicht mehr ausweichen können und zählt diese zu den Instrumenten der Qualitätsentwicklung (vgl. Pasternack 2004, S. 56; zitiert in: Krempkow 2005, S. 63). Es liegen keine empirischen Untersuchungen vor, welche belegen, dass Anreizsysteme Qualität verbessern. Und es gibt Studien, die von Negativeffekten berichten und von der Zerstörung der intrinsischen Motivation durch materielle Anreize (vgl. z.B. Minssen/Wilkesmann 2003, S. 117, Ronge 2000, S. 189; zitiert in: Krempkow 2005, S. 75). Auch zu den anderen Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzepten gibt es übrigens kaum Evidenz, dass sie Qualität wirklich verbessern. Was natürlich auch schwierig zu belegen ist, wenn Qualität noch nicht einmal definiert ist.

Und nicht nur werden Leistung und Qualität gleichgesetzt, sondern, so Ulrich Teichler, »es ist von Leistung oder Qualität die Rede – selbst dann, wenn es um Effektivität oder Effizienz im Hinblick auf sehr unterschiedliche Ziele geht« (Teichler 2003, S. 5).

Es gibt weder eine einheitliche Begriffswelt noch einen Konsens darüber, was Leistung und was Qualität ist. Sind z.B. der Journal Impact Factor oder die eingebrachten Drittmittel Leistungs- oder Qualitätsindikatoren? Oder sind sie beides?

Die Hochschulen verwenden eine Vielzahl von Kriterien und Indikatoren, um ihre Forschung zu beurteilen. Die Gewichtung zwischen qualitativen und quantitativen Elementen ist je nach Hochschule unterschiedlich, wobei die quantitative Leistungsmessung überwiegt. Für die Fachhochschulen hat das »European Network for Universities of Applied Sciences« (UASnet) ein Indikatorssystem für die Messung von Forschung entwickelt (vgl. UASnet 2011, S. 11ff.). Die entwickelten Indikatoren sind ausschliesslich quantitativer Natur und das System bleibt damit weit hinter den bekannten Desideraten und hinter universitären Systemen zurück.

Rein quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten präsentiert. Doch sind eine tiefe Drop-out-Quote, ein günstiges Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis oder ein hoher Publikations-Output für sich betrachtet keine Qualitäten. Sie sind kontextabhängig mit guter, hinreichender oder auch mit unzulänglicher Qualität verbunden (vgl. Pasternack 2001, S. 161).

Der quantitative Output ist also nicht mit wissenschaftlicher Leistung, Kreativität, Innovation und Qualität zu verwechseln. Und die Resonanz, gemessen an der Zitationshäufigkeit oder – bei den Altmetrics – gemessen an der Anzahl Views, Downloads und Speicherungen von Beiträgen zum Beispiel auf ResearchGate, Facebook, CiteULike, Mendeley, Academia.edu, Google+, Facebook, Twitter oder Zotero – ist nicht zwingend ein Hinweis auf Qualität (vgl. Fröhlich 1999, S. 31). Die Beurteilung der Forschung prioritätär über quantitative Indikatoren und insbesondere auch zeitschriftenbasierten Metriken geraten weltweit zunehmend unter Druck (zur Kritik an den Metriken vgl. beispielsweise Fröhlich 1999, Brembs et al. 2013). Die am häufigsten verwendete Metrik, der Journal Impact Factor (JIF), berechnet den »Einfluss« einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift anhand der durchschnittlichen Anzahl von Zitaten, die ein darin veröffentlichter Artikel erreicht. Der Journal Impact Factor liefert nicht für alle Wissenschaftszweige Ergebnisse. In vielen Disziplinen erfolgt die Verbreitung des Wissens nicht vorwiegend über die Publikation von Artikeln in wissenschaftlichen Zeitschriften, sondern in Form von mündlichen Mitteilungen an Kongressen, in Form von Monografien, von Patenten oder Berichten (»graue Literatur«). Diese Formen der Wissensvermittlung werden von den internationalen bibliometrischen Datensammlungen nicht erfasst (vgl. SBFI 2011, S. 7). Der

neue, zentrale Methode der Messung des Impacts von wissenschaftlichem Output dar. Altmetrics werden von vielen als zukunftsweisende Überwindung der Einschränkungen des Zeitschriftenimpacts portiert. Es ist aber offensichtlich, dass die Altmetrics teilweise denselben und weiteren Schwierigkeiten unterliegen wie der Journal Impact Factor (vgl. dazu Bornmann 2014; weiterführend vgl. auch Wilhelm 2015).

4 Immer mehr Forschende stellen zeitschriftenbasierte Metriken in Frage. Im Dezember 2012 haben sich über 200 internationale renommierte Organisationen und Verlage in San Francisco zusammengeschlossen, um gegen zeitschriftenbasierte Metriken zu protestieren. »Die San Francisco Declaration on Research Assessment« (DORA) wurde bisher weltweit von 12'616 Personen und 592 Organisationen unterzeichnet (Stand 3.12.2015). Der österreichische Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) hat sich im Mai 2013, der Schweizerische Nationalfonds (SNF) im Juni 2014 den Unterzeichnenden angeschlossen und sie bekennen sich dazu, dass kein isolierter Indikator die Bedeutsamkeit einer Forscherin oder eines Forschers beschreiben kann und entsprechend auch die Beurteilung der Qualität von Wissenschaft nicht durch eine einzelne Messgröße erfolgen könne. Der österreichische Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) wendet für seine Entscheidungsfindungen keine metrischen Kennzahlen, sondern ausschliesslich das Peer Review Verfahren an.

Journal Impact Factor macht auch keine Aussagen zu anderen Aspekten der Forschung, insbesondere nicht zu deren Wirkung auf die Lehre, auf die Innovation oder auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft (vgl. ebd.). Und es besteht ein Sprachbias zugunsten von englischsprachigen Zeitschriften. Weiterführend (vgl. weiterführend Wilhelm 2015).

Wir waren im letzten Jahrzehnt an unseren Hochschulen auf dem Weg zu mehr Steuerung in der Qualitätssicherung und zu mehr Lenkung im Verhalten der Lehrenden und Forschenden (vgl. Teichler 2011). Ob wir deshalb auf einem Wege zu mehr Qualität sind, ist eine andere Frage und empirisch bisher nicht belegt.

Dabei lassen sich einige Tendenzen der vergangenen Entwicklungen ausmachen: Die Qualitätsdebatte hat sich verkompliziert aufgrund der vielen, parallel angewandten Systeme und Verfahren. Sie führt tendenziell in die Überforderung aufgrund des wachsenden Aufwandes und der Inkonsistenzen der verschiedenen Systeme. Der Ausweg aus dieser Verkomplizierung und Überforderung ist schliesslich manchmal eine krasse Simplifizierung, welche einem Mess- und Beurteilbarkeitswahn durch allzu einfache Indikatoren Vorschub leistet (vgl. Teichler 2005 und 2011).

Wir können diese Entwicklungen auch in anderen Systemen verfolgen. Wenn im Gesundheitswesen die Anzahl der Operationen als Qualitätsindikator eingeführt wird, wissen wir alle, welche fatalen Konsequenzen eine derartige Vereinfachung von Wirklichkeit haben kann.

Sichtet man die bisherigen Aktivitäten sowie den theoretischen Diskurs zur Qualitätsfrage, dann zeigen sich zusammengefasst die folgenden Probleme (vgl. Teichler 2005 und Teichler 2011):

- a) Die Ziele und die Kriterien sind unklar: Geht es um wissenschaftliche Güte, um praktische Relevanz, um Effizienz, um Leistung, um die Eignung im Hinblick auf bestimmte Ziele oder um den Wirkungsgrad?
- b) Die Qualitätsmaßstäbe sind sehr verschieden: Ist der Massstab Exzellenz, ist es best practice, sind es Mindeststandards oder ist es die Zweckmässigkeit im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel?
- c) Es gibt Unklarheiten und Differenzen über die sinnvolle Analyseinheit: Sollen hauptsächlich Individuen, Module, Studiengänge, Forschungseinheiten, Departemente, Hochschulen oder gar das gesamte Hochschul- bzw. Wissenschaftssystem analysiert werden?
- d) Verschiedene Verfahren und Zugänge wie Peer Reviews, Evaluationen, Audits oder Akkreditierungen existieren oft unkoordiniert nebeneinander.
- e) Der Erkenntnisstand über die Wirksamkeit von Massnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung ist sehr begrenzt.
- f) Prozesse und Wirkungen der Qualitätsanalyse, -sicherung und -entwicklung sind durchaus auch dysfunktional. Sie führen zur Über-Anpassung an Bewertungskriterien, bringen einen immensen Aufwand mit sich, führen zu Unübersichtlichkeit, zu sich gegenseitig neutralisierenden Bewertungen und zu einer zunehmenden Evaluationsmüdigkeit.

2. Qualität und Kultur

Das Konstrukt Qualitätskultur macht die Sache nun zumindest nicht einfacher.⁵ Es gibt Dutzende von Definitionen des Begriffs Kultur. Kultur, das ist eine Tanzaufführung ebenso wie ein Schweizer Cervelat. Kultur, das sind tierische oder pflanzliche Zellen in einem Nährmedium ebenso wie die Schweizer Schwing-, die Deutsche Willkommens- oder die Russische Dopingkultur.

Kultur wird als Begriff gebraucht wie ein allen bekannter Alltagsgegenstand, den zu erläutern sich schlicht erübrigt (vgl. Baecker 2000). Die Aussage »das ist Kultur« bedarf keiner Erklärung. Kultur spricht immer für sich und steht unter einem Fragetabu (vgl. ebd.).

Wie sollte man auch *gegen* Qualitätskultur sein?

Wenn man ein Brainstorming zum Begriff Kultur macht, kommt man auf eine farbige Palette von Ideen. Und wenn man an gängige Begriffe das Wort Kultur anhängt – Spielkultur, Esskultur, Streitkultur, Risikobereitschaftskultur, Lernkultur – dann wertet das diese Begriffe zunächst einmal auf.

⁵ Der Begriff Qualitätskultur wurde im Jahr 2000 von Mantz Yorke in seinem Artikel »Developing a Quality Culture in Higher Education« eingeführt (vgl. Yorke 2000; zitiert in: Vettori 12b, S. 29).

Das Anhängsel »Kultur« lässt die Dinge als gewichtige und besonders beachtenswerte Dinge erscheinen (vgl. ebd.).

In »756 Kulturen« dokumentiert Eckard Henscheid den sich amöbenhaft verbreitenden Kulturbegriff und kommt von der »Abendlandkultur« bis zur »Zynismuskultur« auf, wie der Titel ankündigt, insgesamt 756 Bindestrich-Kulturen. Der österreichische Künstler Gerhard Dirmoser, der eine Software (SemaSpace) zur Darstellung von semantischen Netzwerken entwickelt hat, hat Henscheids 756 Kulturen systematisiert und kommt auf insgesamt 32 verschiedene Funktionen von Kultur. Zum Beispiel auf »Kultur als ein Werkzeug«, »Kultur als ein Experimentierfeld«, »Kultur als Übergangsform« und viele, viele mehr (vgl. Dirmoser 2001). Eine lohnenswerte Systematisierung, für die, die sich mit Kultur befassen.

Die Qualitätskultur ordnet Dirmoser der »Kultur als Profiliereinrichtung« sowie der »Kultur als Werkzeug« zu. Das deckt sich mit der hierzu recht dürftigen Grundlage, die das Schweizerische Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) liefert. Es verlangt im ersten Qualitätsstandard, dass die Hochschule eine Qualitätssicherungsstrategie festlegt, welche die Entwicklung einer Qualitätskultur fördert.⁶ Und gemäss den Spezifizierungen der Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) soll die Qualitätskultur der gesamten Gemeinschaft der Hochschule die Möglichkeit geben, sich die Qualitätsmaßnahmen anzueignen und ihre Verantwortung im Bereich der Qualitätssicherung wahrzunehmen (vgl. Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2015, S. 32).

Mit Qualitätskultur ist also eine Kultur gemeint, welche es ermöglicht, das aufgestellte Qualitätssicherungssystem zu verbreiten und zu verinnerlichen. Im Sinne des HFKG ginge es also um eine Qualitäts*sicherungskultur* (*quality assurance culture*). Ein Begriff, der von der Europäischen Kommission auch bereits verwendet wurde (vgl. European Commission 2009, S. 2). Aus dieser Perspektive bedeutet Qualitätskultur die Entwicklung von Compliance gegenüber der Qualitätssicherung (vgl. dazu auch Harvey 2009a, Harvey 2009b, Harvey 2009c).

Das ist ein funktionalistisches Verständnis von Qualitätskultur. Ein solches funktionalistisch-instrumentelles Verständnis liegt auch jenen Konzeptionen zu Grunde, die davon ausgehen, dass Qualitätskultur operationalisierbar, messbar und gestaltbar ist:

An der Universität Heidelberg läuft seit einigen Jahren ein Forschungsprojekt, um Qualitätskulturen an Hochschulen zu beschreiben, zu bewerten und zu verändern (vgl. www.heiqualitycultures.uni-hd.de). Ziel des Projekts ist es, eine operationalisierbare Definition des Konstrukts Qualitätskultur zu erarbeiten und ein valides Instrument zu entwickeln, um die verschiedenen Elemente der Qualitätskultur zu erfassen. Das Instrument soll in Zukunft den »Entscheidungsträgern Aufschluss über den Status Quo der Qualitätskultur in ihrer Hochschule geben« (vgl. ebd.). Resultat des Heidelberger Projektes ist das Analyseinventar »heiQUALITY Cultures«. Mit dem Qualitätsinventar stehe erstmals, so Karlheinz Sonntag, ein empirisch fundiertes Verfahren zur Verfügung, das Hochschulen ermöglicht, den Status Quo einer von den Hochschulmitgliedern gelebten und gepflegten Qualitätskultur zu erfassen.⁷

Ein ähnliches Verständnis liegt dem Buch »Qualitätskultur« zu Grunde (vgl. Plutz et al. 2015), welches von Mitarbeitern der Technischen Hochschule Aachen und des Fraunhofer Instituts herausgegeben wurde. Auf der Basis einer gross angelegten Studie wurden die sogenannten »Quality Culture Assessment Instruments (QCAI)« entwickelt. Mit diesem Analysewerkzeug soll die Qualitätskultur so gestaltet werden, dass sie den Bedürfnissen von Qualitätsmanagementsystemen nachhaltig gerecht wird. Auch dies ist ein instrumentelles Modell zur Herstellung, Messung und Beurteilung von Qualitätskultur, wobei Qualitätskultur und Organisationskultur schlicht gleichgesetzt werden.⁸

6 »Die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs legt ihre Qualitätssicherungsstrategie fest. Diese Strategie enthält die Leitlinien eines internen Qualitätssicherungssystems, das darauf abzielt, die Qualität der Tätigkeiten der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs und deren langfristige Qualitätsentwicklung zu sichern sowie die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern.« (Hochschulrat 2015, S. 10).

7 Vgl. die Ausschreibung zur Konferenz »QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?« der Freien Universität Berlin (www.fu-berlin.de/sites/ak-jahrestagung-2015/Programm-im-Detail/Keynote-Speeches/index.html).

8 Es liegen weitere Konzeptionsversuche von Qualitätskultur vor, welche einen eher instrumentellen Zugang haben und davon ausgehen, dass Qualitätskultur herstell- und messbar ist. Ulf-Daniel Ehlers unternimmt den Versuch, mit Hilfe eines methodischen Ansatzes die Aspekte einer Qualitätskultur für die Hochschulen umfassend und abschliessend zu definieren und entwirft ein Qualitätskulturmodell (vgl. Ehlers 2009). Auch Ehlers differenziert nicht hinreichend zwischen Qualitäts- und Organisationskultur. Irakli Gvaramadze (2008) definiert die allen

Die European University Association (EUA) befasst sich seit über zehn Jahren mit der Frage nach der Qualitätskultur, der Frage, wie man Qualitätskultur erkennen und herstellen kann und wie weit sich die Hochschulen diesbezüglich bereits entwickelt haben (vgl. Loukkola/Zhang 2010; Sursock 2011; Vettori 2012b). Am Ende einer über zehn Jahre dauernden Erkundungsphase sind die Empfehlungen recht einfach. Zum Glück. Gekürzt auf den Punkt gebracht, empfehlen die Projektbeteiligten, Qualitätskultur als ein Analyseraster zu verstehen, mit dem drei Dimensionen analysiert und kritisch reflektiert werden sollen:

- a) die Hochschulstrategie und ihr Bedeutungsgehalt,
- b) die Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungspraktiken sowie
- c) die impliziten Qualitätsannahmen und -prinzipien (ausführlich nachzulesen im Abschlussbericht von Vettori 2012b).

Qualitätskultur ist also als analytisches Raster zu verstehen. Diese Empfehlungen nehmen die ursprünglich gedachte Idee von Qualitätskultur wieder auf. Denn Qualitätskultur war zunächst als eine Gegenbewegung zu der bis dahin stark management- und strukturlastig geführten Qualitätsdebatte gedacht gewesen (vgl. Yorke 2000; zitiert in: Vettori 2012a, S. 29 sowie Vettori 2012b). Das Konzept sollte die bisherige Beschäftigung mit den strukturellen Dimensionen, die mitunter bemühende Fokussierung auf Ablaufdefinitionen, all die erstellten, teilweise gigantisch umfangreichen Handbücher und die vielen entwickelten Instrumente mit inhaltlichen und kulturellen Aspekten ergänzen (vgl. Ehlers 2009, S. 346, zitiert in: Vettori 2012b, S. 3). Qualitätskultur wurde verstanden als eine Einladung zu Reflexion und Diskurs (vgl. z.B. Harvey/Stensacker 2008; Harvey 2009a, Harvey 2009b, Harvey 2009c).

Die Beschäftigung mit dem Konzept Qualitätskultur hat sich aber, wie wir gesehen haben, gehörig in eine andere Richtung entwickelt. Die meisten Konzeptionsversuche gehen davon aus, dass Qualitätskultur erzeugt, kontrolliert und gemessen werden kann (vgl. z.B. auch Gvaramazde 2008; zitiert in: Vettori 2012b, S. 29; Gordon 2001). Das führt zu einem noch Mehr an Vermessung.

Ich komme zum thesenförmigen Ausblick.

3. Ausblick in vier Thesen

3.1 Von der Qualitätskultur zur Wissenschaftskultur

Der Versuch, das Konzept Qualitätskultur operationalisierbar, mess- und gestaltbar zu machen, verzerrt die Ursprungsidee als Gegenbewegung zu einer technizistisch-standardisierend verfahrenen Qualitätssicherung. Es gibt Wissenschaftskulturen, welche gute Bildung und Forschung besser oder schlechter ermöglichen. Kultur ist eine gelebte Erfahrung und kein Set von Instrumenten oder Prozeduren. Eine »echte Qualitätskultur« ist intern motiviert, geleitet durch die Idee des Lernens und der Transformation. Das aber ist letztlich nichts anderes als eine kritisch-selbstreflexive Wissenschaftskultur. Wenn wir nochmals auf Gerhard Dirmoser zurückgreifen, dann ist es eben weniger Werkzeug und Profiliereinrichtung, sondern Kultur als ein Akt von Bedeutungssetzung oder Kultur als ein gestalterisches Experimentierfeld.

3.2 Von der Qualität erster Ordnung zur Qualität zweiter Ordnung

Das eben angesprochene selbstverständliche kritische Nachdenken über das eigene Tun bedarf allerdings meines Erachtens einer Neujustierung. Die meisten an den Hochschulen der Schweiz angewandten Evaluationsinstrumente beziehen sich nach wie vor auf die Ebene einer Mikropolitik der einzelnen Lehrveranstaltungen, welche einer bemügenden Dauerevaluation unterzogen werden. Dasselbe Phänomen existiert für die Evaluation einzelner Forschungsprojekte und Publikationen im Rahmen der klassischen Peer Review Verfahren. Forschungs- und Bildungsqualität umfasst jedoch wesentlich mehr als die Summe einzelner Forschungsprojekte oder Lehrveranstaltungen. Eine weiterführende Evaluation von Lehre und Forschung muss sich im Interesse der Qualitätsentwicklung auf die Ebene der Studiengänge und Forschungsprogramme sowie auf das Funktionieren ganzer Einheiten konzentrieren, statt auf einzelne Personen, Veranstaltungen oder Projekte (vgl. Wolter 1995,

Qualitätskulturen zwingend gemeinsamen Werte. Eine gute Qualitätskultur erkenne man an der Transparenz, der Autonomie und der Flexibilität.

S. 76; zitiert in: Krempkow 2005, S. 28). Qualität erster Ordnung kann im Rahmen von »Single-issue-Ansätzen« gestaltet werden. Deshalb ist sie vermeintlich einfach zu messen. Qualität zweiter Ordnung hingegen benötigt einen Systemveränderungsansatz. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie (vgl. ebd.). Für die Beurteilung einer Gesamtgüte eines Fachbereichs beispielsweise sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen. Daher müssen immer Interpretationen empirischer Sachverhalte vorgenommen werden. Diese Differenzierung hat Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums. Dazu gehört auch die enge Kopplung dieser Leistungsbereiche. Viele Universitäten und Fachhochschulen verstehen unter Qualitätsmanagement noch immer ausschliesslich die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre. Diese Qualität zweiter Ordnung lässt sich nun kaum beschreibend standardisieren (vgl. Pasternack 2001, S. 161 sowie Pasternack 2004, S. 7). Sie ist nicht mit Instrumenten messbar, sondern nur mit Hilfe von Peers oder im Rahmen einer Begleitforschung und/oder einer formativen Evaluation (vgl. z.B. Webler 1995) reflektierbar. Es wäre indes fatal, wenn wir nur beurteilen und am Ende gar nur noch tun, was messbar ist. Unter dem Druck, Sichtbares zu produzieren, gerät das Nichtsichtbare zunehmend in Rechtfertigungsnot.

3.3 Von der Zertifizierung zur wissensbasierten und entwicklungsorientierten Selbstevaluation und externen Peer Review

Ein Peer Review Verfahren erlaubt eine derartige inhaltliche Diskussion und Bewertung wissenschaftlicher Vorhaben und Ergebnisse. Demgegenüber erlauben ausschliesslich indikatorengestützte Bewertungsverfahren eine Bewertung von Produktivität und Akzeptanz (vgl. Daniel 2005, S. 185f.). Das aber ist eben nicht dasselbe wie Qualität. Die Zukunft gehört der wissensbasierten und lernorientierten Selbstevaluation und Peer Review zweiter Ordnung. Diese verknüpft die Indikatorisierung von Forschung und Lehre mit einer Selbstevaluation und einer kritischen Reflexion durch externe Peers (vgl. ebd.) Andere Zugänge stellt die Begleitforschung und die formative Evaluation dar (vgl. z.B. Webler 1999, Siebolds et al. 2003). Im Unterschied zur Begleitforschung oder zu einer formativen Evaluation mit Hilfe von externen Hochschulforschern/-innen, sind im hier skizzierten Ansatz die Hochschulakteure nicht Objekt, sondern Subjekt ihrer Selbstbeforschung, -befragung und -reflexion. Die eingeladenen Peers dienen lediglich als »critical friends«. Es ist kein Expertenmodell, sondern ein modifiziertes Peer-Modell.

Wie die Begleitforschung bzw. die formative Evaluation erfordert auch dieser Ansatz einen neuen Umgang mit Daten (vgl. Herberg 2013, S. 30). Wissenschaftliche Arbeit entzieht sich der ausschliesslichen »governance by numbers« (vgl. Heintz 2008). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fordert, dass Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihre Bewertungskriterien für Prüfungen, für die Verleihung akademischer Grade, für Beförderungen, Einstellungen, Berufungen und Mittelzuweisungen so festlegen sollen, dass die Originalität und die Qualität als Bewertungsmassstab immer Vorrang vor quantitativen Aspekten haben (vgl. DFG 2013, S. 20): »Sowohl das Zählen von Publikationen als auch das Nachschlagen (womöglich mit folgender Addition) von ›impact factors‹ sind jedoch für sich genommen keine angemessene Form der Leistungsbewertung. Von einer Würdigung dessen, was die Qualität wissenschaftlicher Leistung ausmacht, nämlich ihre Originalität, ihre ›Innovationshöhe‹, ihr Beitrag zum Erkenntnisfortschritt, sind sie weit entfernt, und ihr immer häufigerer Gebrauch bringt sie in Gefahr, von Hilfsmitteln zu Surrogaten des Qualitätsurteils zu werden.« (ebd., S. 20) Die Rückmeldung durch externe Peers aus der Fachgemeinschaft ist also unabdingbarer Bestandteil von Lehre und Forschung. Fremdevaluation ist wichtig und stellt kein Problem dar, insofern darunter verstanden wird, dass Kolleginnen und Kollegen als ernsthafte Kritikerinnen und Kritiker fungieren. Sie wird problematisch, sobald damit Beratungs- oder Assessmentzentren betraut werden, die nach dem Muster von Unternehmens- und Organisationsberatungen funktionieren, weil durch diese die nicht-standardisierbaren Komponenten des Handelns an Hochschulen häufig nicht erfasst werden (vgl. Oevermann 2005, S. 47f.). Evaluationen müssen eine offene Selbstreflexion über eigene Schwächen und Zukunftsperspektiven ermöglichen. Sie dürfen daher keine automatisierte Wirkung auf die Verteilung von Mitteln haben (vgl. SWTR 2013, S. 10; vgl. dazu auch Wilhelm 2013). Eine Kritik ist immer eine subjektive Setzung. Erst der Vergleich mehrerer Kritiken ermöglicht die Relativierung der Standpunkte. Kollegiale Kritik muss als eine handlungsrelevante, gemeinsame Kritik und nicht als abschliessendes Verdikt verstanden werden. Erst durch ein solches Verständnis von Kritik, wie es Michel Foucault oder Bruno Latour entfaltet haben, entfaltet sich die aufklärerische Funktion von Kritik. Der Akt der Kritik wird selber zu einer Form der Produktion. Kritik beurteilt nicht, klagt nicht an und beansprucht keine Wahrheitsposition. Kritik verschiebt lediglich den Blick und wird zur handlungsleitenden Praxis (vgl. Foucault 1992). Ein solches Verständnis von Kritik als gemeinsame

Praxis ist in der Wissenschaft noch nicht selbstverständlich. Alle, die selber schon als Peer an einer anderen Hochschule waren, wissen, wie schnell man auch überheblich wird.

3.4 Von der Qualität ex post zur Qualität ex ante

Die lernorientierte Evaluation, in der Peers die Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale im Dialog mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erörtern, wird in allen Studien unter allen Formen der Beurteilung an Hochschulen am positivsten bewertet (vgl. SWTR 2013, S. 9). Allerdings wird gleichzeitig betont, dass die Wirksamkeit und Akzeptanz auch dieses Verfahrens schwindet, wenn es zu häufig angewandt wird.

Natürlich ist auch dieser externe Blick nicht frei von Schwierigkeiten. Wie Lamont (2009, S. 246; zitiert in: SWTR 2013, S. 31) betont, gehört die Spannung zwischen individuellen Positionen und dem Konsens der Peer Gruppe wesentlich zur Funktionsweise der kollegialen Kritik als zentraler Praxis. Evaluation ist immer kulturell verhaftet. »Die individuellen und intersubjektiven Voreingenommenheiten gehören zur qualitativen Evaluation wesentlich dazu, so dass die Erwartung einer universalen Rationalität der Evaluationsergebnisse und einer entsprechenden meritokratischen Gerechtigkeit fehl am Platze ist.« (SWTR 2013, S. 31) Aus Lamonts Sicht ist damit die positive Funktion der kollegialen Begutachtung (besser: Kritik als Praxis) an Hochschulen nicht in Frage gestellt, sondern lediglich die überhöhten Erwartungen an ihre Belastbarkeit (vgl. Lamont 2009, S. 241; zitiert in: SWTR 2013, S. 61; zum Begriff der »Kritik als Praxis« am Beispiel der Architekturkritik vgl. Wilhelm 2012).

Der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) rät daher zu Recht, die Methoden und das Ausmass der externen Peer Review und der ex post Evaluation sparsam einzusetzen und zunehmend auf effektivere Methoden der Qualitätssicherung ex ante abzustellen (vgl. SWTR 2013). Zu einer solchen Qualitätsentwicklung gehört beispielsweise die theoretisch und empirisch fundierte Entwicklung eines Leitbildes und einer Hochschulstrategie. Dazu gehört die profilbasierte Förderung und Rekrutierung von Mitarbeitenden. Zu einer Qualitätsentwicklung ex ante gehören auch theoretisch und empirisch fundierte sowie im Dialog mit internen und externen Peers und Anspruchsgruppen entwickelte Studien- und Forschungsprogramme.⁹ Und dazu gehört auch die Förderung von Instrumenten und Formaten, welche die gegenseitige Unterstützung, die interne kollegiale Beratung und die gemeinsame Problem- und Fehleranalyse unterstützen.

4. Umsetzung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) hat im vergangenen Jahr ihre Qualitätsstrategie 2015-2025 entwickelt. Die Hochschulleitung hat sich in mehreren Klausuren intensiv mit den Qualitätsansprüchen an ihre Bildung und Forschung, an ihre Führung, ihre Mitarbeitenden, Studierenden und an ihre Infrastrukturen auseinandergesetzt, diese kontrovers diskutiert und schliesslich definiert.

Die Entwicklung der Qualitätsstrategie wurde von einer internen Projektgruppe begleitet, in der auch Studierende beteiligt waren. Auch die departementsübergreifenden Fachkommissionen haben die Qualitätsstrategie diskutiert und validiert. Ein erster Entwurf wurde von fünf externen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis aus mehreren Ländern kommentiert. Darunter waren auch zwei Vertreterinnen von zwei verschiedenen Akkreditierungsagenturen. Derzeit befindet sich die auf diese iterative Weise entwickelte und im Peer Verfahren validierte Qualitätsstrategie zur Diskussion und Kommentierung in den Departementen und in der Hochschulversammlung. Sie berücksichtigt, soweit möglich, die eben dargelegten Erkenntnisse. Ich fasse sie zusammen. Die Qualitätstrategie

- a) ist konsequent abgeleitet aus der Hochschulstrategie 2015-2025,
- b) ist auf Lernen und Entwicklung und nicht auf Kontrolle angelegt,
- c) generiert, diskutiert und definiert die für alle gültigen strategiebasierten und theoretisch fundierten Qualitätsansprüche,
- d) ist kontextsensitiv, indem sie die unterschiedlichen disziplinären und organisationalen Kulturen und Eigenlogiken berücksichtigt und Raum lässt zur unterschiedlichen Entfaltung der Departemente,

9 Zu einem solchen Vorgehen einer Studiengangsentwicklung vgl. Wilhelm/Forrer 2014.

- e) fordert von den Departementen, dass sie einen fachspezifischen Diskurs über Qualität weiterführen und aufzeigen, wie sie in ihrem jeweiligen Fachbereich Qualität erkennen und generieren können,¹⁰
- f) misst der ex ante Qualitätssicherung höchste Bedeutung bei,
- g) ist adaptiv und ermöglicht es, Umweltveränderungen konstruktiv zu verarbeiten und zu integrieren. Wie die Hochschulstrategie versteht die ZHAW auch ihre Qualitätsstrategie mehr als eine Bewegung denn als ein abgeschlossenes Programm,
- h) sieht für alle Einheiten Evaluationen in Form einer wissensbasierten Selbstreflexion und einer externen Peer Review vor,
- i) stellt schlussendlich sicher, dass relevantes quantitatives und qualitatives Wissen bereitgestellt wird. Auch dies wiederum im Sparsamkeitsmodus.

Diese letzte Herausforderung liegt teilweise noch vor uns. Noch immer werden Daten erhoben, die für die weitere Entwicklung einer Hochschule relativ wertlos sind und andere, wichtige Erkenntnisse fehlen. Überhaupt ist Hochschulforschung in der Schweiz leider kaum existent.¹¹

5. Schlussbemerkung

Wenn die Entwicklung verläuft, wie ich sie mir wünsche und wir Qualitätskultur zusammen Lee Harvey und Bjørn Stensacker (vgl. Harvey/Stensaker 2008) als eine Einladung zur kontextabhängigen, kontroversen Diskussion und Reflexion mit Peers auffassen und nicht als ein »Set von Erzeugungsprozeduren« (vgl. Harvey 2009a, Harvey 2009b, Harvey 2009c), dann hat sich am Ende keine Qualitätskultur entwickelt. Und wenn es nach mir ginge auch keine Assessmentkultur, keine Auditkultur und keine Akkreditierungskultur. Sondern – wenn es denn überhaupt eine Kultur sein soll – eine hochschuladäquate Diskurs- und Reflexionskultur im Sinne eines systematischen und selbstverständlichen Nachdenkens unter Peers über die Absichten, die Bedingungen und die individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen von Bildungs- und Forschungsaktivitäten (vgl. auch Teichler 2005, S. 171).

Eine solche Diskurskultur unter Peers geht selbstverständlich weit über die manchmal doch eher bemühende Überprüfung und Kommentierung von Qualitätssystemen hinaus. Das Peer-Prinzip ist das genuine Prinzip der Reflexion und Kontrolle in den Wissenschaften. Nichts wird es jemals ersetzen können. Es dient, im Gegenteil, als zukunftsweisendes Modell für andere Handlungsfelder:

Vitalik Buterin möchte die Banken abschaffen, durch die Blockchain ersetzen und damit eine neue Wirtschaftsordnung einleiten. Die Blockchain, das ist ein System, welches sich selbst reguliert und beruht ausschliesslich auf Peer-to-Peer-Verbindungen, die ohne Banken auskommen (vgl. Grassegger/Reamer 2015).

Douglas Rushkoff möchte das Internet aufspalten und ein neues Internet, »the next net«, entwickeln. Es soll dezentral nach dem Peer-to-Peer-Konzept (P2P) funktionieren. Peers tauschen Daten ohne zentrale Server aus. Rushkoff erhofft sich, dass im Idealfall neue globale Netzwerke entstehen, in denen das Teilen im Vordergrund steht und nicht die Kommerzialisierung und Überwachung (vgl. Boeing 2012).

Eher wohl werden die Banken als Kontrollinstanzen über den Kapitalfluss sowie Google, YouTube und Facebook als Kontrollinstanzen über den Datenfluss abgeschafft sein, als die Akkreditierungsräte und -agenturen als Kontrollinstanzen über den Wissensbildungsfloss. Obwohl also eigentlich schon heute von der Systemlogik her veraltet, sollten wir uns langfristig auf sie einstellen und einen wissenschaftsadäquaten, kreativen, mutigen und ressourcenschonenden Umgang damit finden.

Literatur

Baecker, Dirk (2000): *Wozu Kultur?* Kadmos Kulturverlag. Berlin.

10 Wenn beispielsweise unter dem Qualitätsanspruch »Die Freiheit der Forschung und die wissenschaftliche Integrität sind gewährleistet« eine Zielvorgabe (Qualitätskriterium) verlangt, dass die Erkenntnisse kommuniziert werden, so ist es an den Departementen zu bestimmen, woran (Indikator) sie die Qualität dieses Kriteriums erkennen: Am Journal Impact Factor, am h-Index, an peer reviewed Artikeln in fremd-sprachigen Zeitschriften, an der Anzahl Forschungsprojekte mit internationalen Partnern, an Beiträgen in deutschsprachigen Praxiszeitschriften, an altmetrischen Faktoren, an Beiträgen an internationalen Kongressen etc.

11 Zu einer Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland vgl. Winter/Krempkow 2013.

- Bartel-Lingg, Gabriele (1996): Die Mitarbeiterorientierung im Total Quality Management. München: Rainer Hampp Verlag.
- Barz, Andreas/Carstensen, Doris/Reissert, Reiner (1997): Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Bestandesaufnahme zur aktuellen Praxis. CHE/HIS GmbH. Bielefeld.
- Boeing, Niels (2012): Das neue Internet. In: ZEIT Wissen, Nr. 5.
- Bornmann, Lutz (2014): Do altmetrics point to the broader impact of research? An overview of benefits and disadvantages of Altmetrics. In: Journal of Informetrics. Verfügbar unter: arXiv:1406.7091v2
- Brembs, Björn/Button, Katherine/Munafò, Marcus (2013): Deep impact: unintended consequences of journal rank. In: Frontiers in Human Neuroscience. Volume 7, Article 291, S. 1-12.
- Daniel, Hans-Dieter (2005): Pro Peer Review: 5 Thesen. In: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band I, S.185-192.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Memorandum. Bonn.
- Dirmoser, Gerhard (2001): Kulturbegriff. Nr. 36.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2008): Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur. In: bildungsforschung. 5. Jahrgang, Ausgabe 1.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2009): Understanding quality culture. Quality Assurance in Education. Volume 17, Issue 4, pp. 343-363.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2010): Moving from Control to Culture in Higher Education Quality. In: Ehlers, Ulf-Daniel/Schneckenberg, Dirk (Hg.): Changing Cultures in Higher Education. Heidelberg/New York: Springer, S. 385-402.
- European Commission (2009): Report on progress in quality assurance in higher education. Brussels.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Fröhlich, Gerhard (1999): Das Messen des leicht Messbaren: Output-Indikatoren, Impact-Masse: Artefakte der Szientometrie? In: Becker, Jörg/Göhring, Wolf (Hg.): Kommunikation statt Markt. Zu einer alternativen Theorie der Informationsgesellschaft. GMD Report 61. GMD - Forschungszentrum Informationstechnik GmbH. Sankt Augustin, S. 27-38.
- Gordon, George (2001): The roles of leadership and ownership in building an effective quality culture. Quality in Higher Education. Volume 8, Issue 1, S. 97-106.
- Grassegger, Hannes//Reamer, Matthew (2015) Der digitale Lenin. In: Das Magazin vom 13. November 2015, Heft 46, S. 8-17.
- Gvaramazde, Irakli (2008): From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. In: European Journal of Education. Volume 43, Issue 4, pp. 443-455.
- Harris-Huemmert, Susan (2016): Thoughts on the meaning and evolution of the term »quality« in higher education. In: Forschung über Qualität in der Wissenschaft (QiW): 10. Jahrgang, Heft 2, S. 39-45.
- Harvey, Lee (2006): Understanding quality. Section B 4.1-1. Introducing Bologna objectives and tools in EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, Berlin, EUA and Raabe Academic Publishers.
- Harvey, Lee (2009a): Deconstructing quality culture. Copenhagen.
- Harvey, Lee (2009b): A critical analysis of quality culture. Copenhagen.
- Harvey, Lee (2009c): An outsider's view on IQA: quality culture or quality procedures. Keynote at the ENQA seminar: Internal Quality Assurance: Facing common challenges. The Hague, The Netherlands, 15-16 June 2009.
- Harvey, Lee/Stensaker, Bjørn (2008): Quality culture: understandings, boundaries and linkages. In: European Journal of Education. Volume 43, Issue 4, pp. 427-442.
- Heintz, Bettina (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, Gunnar Folke/Voßkuhl, Andreas (Hg.): Governance von und durch Wissen. Baden-Baden: Nomos, S. 110-128.
- Henscheid, Eckard (2001): Alle 756 Kulturen. Eine Bilanz. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Herb, Ulrich/Beucke, Daniela (2013): Die Zukunft der Impact-Messung. Social Media, Nutzung und Zitate im World Wide Web. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation. 19. Jahrgang, Heft 4, S. 22-25.
- Herberg, Martin (2013): The reflective practitioner goes global: Vom Nutzen der Professionssoziologie für die Global Governance-Forschung, TranState Working Papers, No. 178.
- Hochschulrat (2015): Richtlinien des Hochschulrates für die Akkreditierung von Hochschulen und anderen Institutionen des Hochschulbereichs. Bern. 28. Mai 2015.
- Krempkow, René (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Dresden.

- Kromrey, Helmut (1993): Studentische ›Lehrevaluation‹ oder (nur) Teilnehmerbefragungen in Lehrveranstaltungen? Methodische Probleme bei der Bewertung von Lehrqualität. In: Gralki, Heinz-Otto et al. (Hg.): Evaluation schafft Autonomie. Berlin.
- Lamont, Michèle (2009): How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgement. Cambridge: Harvard University Press.
- Loukkola, Tia/Zhang, Thérèse (2010): Examining Quality Culture Part I. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. European University Association. Brüssel.
- Minssen, Heiner/Wilkesmann, Uwe (2003): Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 3, S. 106-129.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule. Heft 1, S. 15-51.
- Pasternack, Peer (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim: Beltz, S. 147-169.
- Pasternack, Peer (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. In: Arbeitsberichte des Institutes für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg.
- Plutz, Martin /an Haack , Alexander/Schmitt, Robert/Jeschke, Sabina (2015): Qualitätskultur. Neue Wege zu einem erfolgreichen Qualitätsmanagement. Düsseldorf: Symposion.
- Priem, Jason/Taraborelli, Dario/Groth, Paul/Neylon, Cameron (2011): Altmetrics: A manifesto. Version 1.01 from 28.09.2011.
- Rindermann, Heiner (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungsevaluation. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Rindermann, Heiner (2004): Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Evaluation und Akkreditierung. Bluffen – vereinheitlichen – profilieren? Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn. Heft 1, S. 83-96.
- Ronge, Volker (2000): Zielvereinbarungen: Contra. In: Forschung und Lehre. DHV (Hg.): Ausgabe März 2000, S. 189.
- Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) (2015): Institutionelle Akkreditierung. Dokumentation.
- Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) (Hg.) (2013): Leistungsmessung und Qualitätssicherung in der Wissenschaft. Schrift 3. Bern.
- Siebolds, Marcus/Webler, Wolff-Dietrich/Craanen. Michael (2003): Qualität durch Evaluation. Entwicklung und Darlegung der Pflegestudiengänge der Katholischen Fachhochschule NRW. (Herausgegeben vom Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.): Hannover.
- Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2011): Bibliometrische Untersuchung zur Forschung in der Schweiz 1981-2009. Bern.
- Sursock, André (2011): Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy. European University Association. Brüssel.
- Teichler, Ulrich (2003): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: hochschule innovativ. Heft 9, S. 5-6.
- Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität? In: Das Hochschulwesen. Jahrgang 53, Heft 4, S. 130-136.
- Teichler, Ulrich (2011): Thesenpapier. Die Zukunft von Qualität an den Hochschulen. Beitrag zur Tagung »Auf dem Weg zur Qualitätskultur« des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen, Technische Hochschule Wildau (FH), Wildau, 3.-4. März 2011.
- Universities of Applied Sciences Network (UASnet) (2011): The EDUPROF project: developing indicators of applied research. Final report. The Hague.
- Vettori, Oliver (2012a): A Clash of Quality Cultures. Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education. Austria: University of Vienna.
- Vettori, Oliver (2012b): Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement. European University Association. Brüssel.
- Webler, Wolff-Dietrich (1992): Qualität der Lehre. Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen, 40. Jahrgang, Heft 4, S.153 -161 und169 -176.
- Webler, Wolff-Dietrich (1999): Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung – eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen, 47. Jahrgang, Heft 5, S. 149-153.
- Webler, Wolff-Dietrich (2009): Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung. In: Qualität in der Wissenschaft, 4. Jahrgang, Heft 1/2, S. 28-37.

- Webler, Wolff-Dietrich (2011): Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 6. Jahrgang, Heft 4, S. 84-93.
- Wilhelm, Elena (2012): Von der Kritik des statischen Objekts zur Erkundung des bewegenden Projekts – Architekturkritik als Praxis. In: Wilhelm, Elena/Sturm, Ulrike (Hg.): Gebäude als System. Interact Verlag Luzern und vdf Hochschulverlag ETH Zürich.
- Wilhelm, Elena (2013): Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review. Evaluation von Forschung an Fachhochschulen. In: Zeitschrift Forschung. Politik – Strategie – Management, Heft 1/2, S. 12-18.
- Wilhelm, Elena (2015): Kritik als Praxis: Von Impact Faktoren, Exzellenzgraden und Audits zur Wissenschaft als kritisch-reflexives Projekt. In: AQ Austria (Hg.): Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards. Beiträge zur 2. AQ Austria Jahrestagung 2014. Wien: facultas.wuv.
- Wilhelm, Elena/Forrer Kasteel, Esther (2014): Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. In: Huber, Ludwig/Pilniok, Arne/Sethe, Rolf/Szczyrba, Birgit/Vogel, Michael (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co., S. 257-278.
- Winter, Martin/Krempkow, René (2013): Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Mit einer Vorbemerkung von Margaret Bülow-Schramm. Wittenberg/Berlin.
- Wolter, Andrä (1995): Evaluierung der Hochschullehre – Mehr Staatskontrolle oder mehr Hochschulautonomie? In: Gnabs, Dieter/Krekel, Elisabeth/Wolter, Andrä: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Schriften des Internationalen Begegnungszentrums Sankt Marienthal (IBZ): Band 2. Hannover/ Berlin/Dresden.
- Yorke, Mantz (2000): Developing a Quality Culture in Higher Education. Tertiary Education and Management. Volume 6, Issue 1, S. 19-36.

Elena Wilhelm, Prof. Dr. phil, dipl. Sozialarbeiterin. Seit zwanzig Jahren in Lehre, Forschung, Entwicklung und Führung an Universitäten und Fachhochschulen tätig. Seit April 2013 Leiterin Hochschulentwicklung der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.