

Evaluation –
**ein Bestandteil des
Qualitätsmanagements
an Hochschulen**

Tagung: "Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements
an Hochschulen", Universität Hamburg am 3. und 4. Juni 2004

Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004



Q Projekt Qualitätssicherung

Diese Publikation dokumentiert die Veranstaltung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen“, die anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Verbundes Norddeutscher Universitäten mit Unterstützung des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz vom Verbund Norddeutscher Universitäten in Hamburg am 3. und 4. Juni 2004 durchgeführt wurde.

Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion: Susanne Zemene,
Véronique Chalvet, Waldemar Dreger

Projekt Qualitätssicherung
Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/8870
Telefax: +49/(0)228/887110
e-mail: hopbach@hrk.de
Bestellung: ruetter@hrk.de
internet: <http://www.hrk.de/>,
<http://www.projekt-q.de/>

Verbund Norddeutscher Universitäten
Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg
Tel. +49/(0)40/42838-6317
Fax: +49/(0)40/42838-5363
e-mail: fischer-blum@uni-hamburg.de
internet: <http://www.uni-nordverbund.de/>

Bonn, Oktober 2004

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Qualitätsmanagement an Hochschulen 5

Dr. Dr. h. c. Jürgen Lühje, Präsident der Universität Hamburg und Sprecher des Verbundes Norddeutscher Universitäten

Keynote I:

Regulierte Selbstregulierung und Organisationsentwicklung 7

Prof. Dr. Andreas Voßkuhle, Universität Freiburg

Keynote II:

Hochschulreformen und Qualitätsentwicklung 33

Prof. Dr. Ada Pellert, Universität Klagenfurth

Festvortrag:

Universitas und die Hochschulen im Wettbewerb 37

Prof. Dr. Dr. h. c. (em.) Eberhard Lämmert, Berlin

Workshop I: Strukturen und Qualitätsentwicklung

Quality Culture als Leitungsaufgabe 57

Prof. Dr. Jürgen Kohler, Universität Greifswald

New Governance in Hochschulen und die Auswirkungen auf die Forschung 79

Prof. Dr. Uwe Schimank, Fernuniversität Hagen

Accreditation at the Institutional Level – the British experience 89

Dr. Peter Findlay, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester

Bologna und seine Wirkungen in den Hochschulen 101

Prof. Dr. Bruno Moerschbacher, Universität Münster

Qualitätsmanagement in Hochschulen 111

York Hener, Centrum für Hochschulentwicklung

Workshop II: Prozesse und Qualitätsentwicklung

Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen 129

Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen

Folgen des Bologna-Prozesses für die Evaluation der Hochschulausbildung 139

Prof. Dr. Hans Dieter Daniel, ETH Zürich

Zum Verhältnis von Forschungs- und Lehrevaluation.	
Das Beispiel Niedersachsen	145
Dr. Mathias Pätzold, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen	
Zukünftiges Studierverhalten als Evaluation der Universität	155
Prof. Dr. Ludwig Huber, Universität Bielefeld	
Workshop III: Ergebnisse und Qualitätsentwicklung	
Leistungsparameter und Ratings in der Forschung	173
Dr. Stefan Hornbostel, Universität Dortmund	
Learning Outcome als Kriterium in der Akkreditierung von Studienprogrammen	189
Dr. Stefanie Hofmann, ACQUIN	
Von Fragezeichen zu Förderung: Welche Anforderungen stellen Indikatoren und Rankings an die Qualitätsförderung der Hochschulen?	199
Dr. Don F. Westerheijden, Center for Higher Education Policy Studies, Enschede	
Ergebnisse aus den Workshops	
Workshop I: Strukturen und Qualitätsentwicklung	213
Prof. Dr. Anke Hanft, Universität Oldenburg	
Workshop II: Prozesse und Qualitätsentwicklung	219
PD Dr. Eva Arnold, Universität Hamburg	
Workshop III: Ergebnisse und Qualitätsentwicklung	233
Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel, Universität Wien	
Podiumsdiskussion und Kommentare	243
Ausblick	281
Anhang	286
Angaben zu den Referentinnen und Referenten	287
Teilnehmerliste	296
Organisation	302
Veröffentlichungen im Verbund Norddeutscher Universitäten	303

Einführung

Qualitätsmanagement an Hochschulen

Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje

Präsident der Universität Hamburg und Sprecher des Verbundes
Norddeutscher Universitäten

Der Verbund Norddeutscher Universitäten veranstaltete anlässlich seines zehnjährigen Bestehens am 3. und 4. Juni 2004 die Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen“.

Der Verbund Norddeutscher Universitäten ist ein Zusammenschluss der Universitäten Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock. Er kooperiert mit der Rijksuniversiteit Groningen. Eines seiner Ziele ist es, die Qualität in Studium und Lehre umfassend und regelmäßig zu prüfen, zu sichern und weiter zu verbessern. Der Weg dahin führt über die Evaluation, die Stärken und Schwächen der Studienfächer transparent macht und Maßnahmen zur Studienreform anstößt. Seit 1994 beteiligten sich mehr als 100 Fachbereiche bzw. Institute der sechs Universitäten an der gemeinsamen Evaluation von Studium und Lehre.

Die Evaluation von Studium und Lehre wurde in den einzelnen Fachbereichen meist als ein singuläres Ereignis erfahren. Für die Hochschulleitungen stand die Qualitätssicherung oft neben anderen Steuerungsinstrumenten. So blieben Potenziale einer Integration der Verfahren ungenutzt. Evaluation sollte auch der Qualitätsentwicklung der Institution Hochschule als Ganzes dienen und daher als Kernelement der Hochschulsteuerung und des Hochschulmanagements verstanden und eingesetzt werden.

Diese Überlegungen aufgreifend stellt der Verbund Norddeutscher Universitäten in seinem Konzept für die Evaluationen des zweiten Zyklus ab 2004 die Ergebnisse des Studiums (Learning Outcome) sowie das Qualitätsmanagement der Institute und Fachbereiche in den Mittelpunkt. Darüber hinaus werden die Pflicht zur Evaluation in Ziel- und Leistungsvereinbarungen verankert sowie Anreize und Sanktionen für die Umsetzung der Konsequenzen aus der Evaluation verstärkt eingesetzt. Das Monito-

ring der Folgen aus den Evaluationen soll zukünftig mit dem Controlling verknüpft werden.

Reichen diese Elemente für ein Qualitätsmanagement in der Hochschule aus? Dieser und weiteren Fragen wurde auf der Tagung in drei Workshops zu den Strukturen, Prozessen und Ergebnissen der Qualitätsentwicklung nachgegangen. Expertinnen und Experten aus dem In- und Ausland diskutierten die Anforderungen an ein zukünftiges Qualitätsmanagement in den Hochschulen.

Zuerst die schlechte Nachricht: Ein Patentrezept für ein alle Steuerungsinstrumente integrierendes Modell des Qualitätsmanagements in Hochschulen – so zumindest die Erwartung einiger Teilnehmender – konnte nicht gefunden werden. Nun aber die gute: Es gibt viel versprechende Ansätze.

Die verschiedenen Verfahren der Qualitätssicherung und Steuerung der hochschulinternen Prozesse, die in den letzten Jahren in den deutschen Hochschulen eingeführt wurden, sind auf der Tagung auf ihre Schnittstellen hin überprüft und die unterschiedlichen Instrumente beleuchtet worden. Dabei ist in allen Diskussionen deutlich geworden, dass es bei allem weiteren Handeln darum gehen muss, die bestehenden und erfolgreichen Instrumente auszubauen, kontinuierlich weiter zu verbessern und miteinander zu vernetzen. Es darf nicht nur darum gehen, ständig Neues top down einzuführen. Stattdessen ist es für die Schaffung einer umfassenden Qualitätskultur in einer Institution nötig, alle Akteure zu gewinnen und zu den Trägern einer Qualitätsidee zu machen.

Keynote I: Regulierte Selbstregulierung und Organisationsentwicklung

Prof. Dr. Andreas Voßkuhle

Universität Freiburg

I. Leitbilder und Schlüsselbegriffe der Modernisierungsdebatte

Die Forderung nach einer umfassenden „Modernisierung des Staates“¹ hat jetzt auch die Universitäten erreicht. Im Mittelpunkt der Modernisierungsdebatte steht die Reform der Verwaltung und ihres Rechts. Damit die Modernisierungsprozesse nicht richtungslos verlaufen, bedarf es der Entwicklung von Leitbildern² und Schlüsselbegriffen.³ Sie haben primär die Funktion, übergreifende Ordnungsideen für bestimmte Argumentationszusammenhänge fruchtbar zu machen, indem sie eine Fülle von Informationen und Gedanken in einem Wortspeicher bündeln, strukturieren und begreifbar werden lassen. Sie reduzieren damit Komplexität, dienen

¹ Mit K. König, *Verwaltung im Übergang*, 1999, S. 143, lässt sich „Modernisierung“ in dreifacher historischer Beziehung verstehen: „erstens als der säkulare Prozess, in dem sich die moderne Gesellschaft, die moderne Wirtschaft, der moderne Staat und mit ihm seine bürokratische Verwaltung als Säule dieser Moderne gebildet haben; zweitens als 'nachholende Modernisierung', also die mannigfachen Aufholungsprozesse in weniger entwickelten Gesellschaften einschließlich einschlägiger Züge der Entwicklung der Verwaltung und der Verwaltung der Entwicklung sowie der Transformation von realsozialistischem Staat und Kaderverwaltung; schließlich drittens als die Intentionalität der modernen sozialen Funktionssysteme selbst, durch Reformen und Innovationen die Modernität in Gang zu halten und neue Herausforderungen zu bewältigen. Die öffentliche Verwaltung hat also in ihrer Modernität nicht das Ende der Geschichte erreicht.“

² Zu ihrer Funktion vgl. statt vieler T. Groß, *Die Beziehungen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen Verwaltungsrecht*, in: *Die Wissenschaft vom Verwaltungsrecht (DV Beiheft 2 [1999])*, S. 57, 74-77 m.w.N. Zu den davon zu unterscheidenden Leitbildern vgl. S. Baer, *Der „Bürger“ im Verwaltungsrecht zwischen Obrigkeit und aktivierendem Staat*, Berliner Habilitationsschrift, Manuskript 2001, I C., III; J. Karstens, *Rechtliche Steuerung von Umweltinnovationen durch Leitbilder: Leitbilder als materieller Kern von regulierter Selbstregulierung*, in: M. Eifert/W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Innovation und rechtliche Regulierung*, 2002, S. 50 ff. Speziell zu Gefahren und Nutzen von Staatsbildern A. Voßkuhle, *Der Dienstleistungsstaat*, *Der Staat* 40 (2001), S. 495 ff.

³ Krit. Bestandsaufnahme zuletzt bei A. Voßkuhle, *Schlüsselbegriffe der Verwaltungsrechtsreform*, *VerwArch.* 92 (2001), 184 ff. Zum Arbeiten mit Schlüsselbegriffen vgl. auch W. Hoffmann-Riem, *Tendenzen der Verwaltungsrechtsentwicklung*, *DÖV* 1997, S. 433 (438 ff.); G. F. Schuppert, *Verwaltungswissenschaft*, 2000, S. 46 ff.

aber gleichzeitig als Inspirationsplattform, indem sie Assoziationskräfte freisetzen, noch unausgegorenen Gedanken ersten Halt geben, verschiedene Perspektiven zusammenführen⁴ und Anleitung für die Zukunft ermöglichen. Leitbilder und Schlüsselbegriffe sind damit in ganz besonderer Weise auf Konkretisierung angewiesen; sie geben keine Antwort, sondern weisen dem Denken den Weg.⁵ Das sagt freilich noch nichts aus über die konkrete Tauglichkeit einzelner Konstrukte und ihre dogmatische Anschlussfähigkeit.⁶ So mag man etwa daran zweifeln, ob der zurzeit die gesamte Modernisierungsdiskussion überwölbende und international etablierte Begriff „Governance“ mehr ist als eine Zusammenfassung des bereits bestehenden Diskurses.⁷ Wir wollen im Folgenden die zum Schlüsselbegriff avancierte Großformel der „regulierten Selbstregulierung“ und ihre Bedeutung für die Organisationsentwicklung näher unter die Lupe nehmen. Ich gehe dabei in vier Schritten vor. Zunächst stellt sich die Frage, was eigentlich die besondere Attraktivität regulierter Selbstregulierung ausmacht. Sodann möchte ich den Blick auf die Reformbemühungen innerhalb der öffentlichen Verwaltung in den letzten Jahren lenken, um in einem dritten Schritt beide Entwicklungsstränge zusammenzuführen. Die Klammer bildet hier das von mir so bezeichnete Gewährleistungsverwaltungsrecht. Ein kurzer rechtspolitischer Ausblick schließt meine Überlegungen ab.

II. Das Konzept der regulierten Selbstregulierung

Woher der Begriff der „regulierten Selbstregulierung“ stammt, zu dessen Verbreitung und Akzeptanz im deutschsprachigen Raum maßgeblich der

⁴ Vgl. G. F. Schuppert, Schlüsselbegriffe der Perspektivenverklammerung von Verwaltungsrecht und Verwaltungswissenschaft, in: Die Wissenschaft vom Verwaltungsrecht (DV Beiheft 2 [1999]), S. 103 (109 f.).

⁵ Die rechtspolitische Funktion von Schlüsselbegriffen betont Hoffmann-Riem (Fn. 3), S. 439.

⁶ „Begriffe, auch juristische Begriffe, werden oftmals zur Diskussion gestellt, wachsen ‘in der Zeit’ (vielleicht) heran, verdichten sich oder auch nicht, und mit einigem Glück können sie am Ende der Entwicklung zur dogmatischen Kategorie mit mehr oder weniger weit reichenden Konsequenzen für die praktische Rechtsanwendung avancieren.“, H. Bauer, Public-Private-Partnerships als Erscheinungsformen der kooperativen Verwaltung, in: R. Stober (Hrsg.), Public-Private-Partnerships und Sicherheitspartnerschaften, 2001, 21 (25).

⁷ Zu den verschiedenen Bedeutungsdimensionen des Begriffs „Governance“ vgl. nur G. F. Schuppert, Staatswissenschaft, 2003, S. 395 ff. m.w.N., sowie die Beiträge in: K. König/M. Adam/B. Speer/Chr. Theobald, Governance als entwicklungs- und transformationspolitisches Konzept, 2002.

Hamburger Staatsrechtslehrer und jetzige Bundesverfassungsrichter Wolfgang Hoffmann-Riem beigetragen hat⁸, ist nicht ganz klar zu erkennen. Zusammen mit dem Leitbild des „Gewährleistungsstaates“⁹ und dem eng verwandten Konzept der „Verantwortungsteilung“¹⁰ richtet er die Aufmerksamkeit auf den Umstand, dass sich die staatliche Steuerung zunehmend auf die Initiierung und Anleitung der selbständigen Erfüllung öffentlicher Aufgaben durch private Akteure im Sinne einer normativen Umhegung beschränkt. An die Stelle der ehemals vollen staatlichen Erfüllungsverantwortung treten damit die staatliche Regulierungs-, Überwachungs-, Beobachtungs- und Auffangverantwortung.¹¹

⁸ Vgl. W. Hoffmann-Riem, Verwaltungsrechtsreform – Ansätze am Beispiel des Umweltschutzes, in: ders./Schmidt-Aßmann/Schuppert (Hrsg.), Reform des allgemeinen Verwaltungsrechts, 1993, S. 115 (140); ders., Vom Staatsziel Umweltschutz zum Gesellschaftsziel Umweltschutz. Zur Notwendigkeit hoheitlicher Regulierung gesellschaftlicher Selbstregulierung, illustriert an Beispielen der Energiewirtschaft, DV 28 (1995), S. 425 ff.; ders., Verfahrensprivatisierung als Modernisierung, in: ders./J.-P. Schneider (Hrsg.), Verfahrensprivatisierung im Umweltrecht, 1996, S. 9 (19-21); ders., Öffentliches Recht und Privatrecht als wechselseitige Auffangordnungen – Systematisierungen und Entwicklungsperspektiven, in: ders./E. Schmidt-Aßmann (Hrsg.), Öffentliches Recht und Privatrecht als wechselseitige Auffangordnungen, 1996, S. 261 (301-303); ders., Tendenzen in der Verwaltungsrechtsentwicklung, DÖV 1997, S. 433 (435 f.); ders., Organisationsrecht als Steuerungsressource, in: E. Schmidt-Aßmann/W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), Verwaltungsorganisationsrecht als Steuerungsressource, 1997, S. 358 (371 f.); ders., Innovation durch Recht und im Recht, in: M. Schulte (Hrsg.), Technische Innovation und Recht, 1997, S. 3 (13 ff.); ders., Justizdienstleistungen im kooperativen Staat, JZ 1999, S. 421 (423 f.); ders./W. Schulz/T. Held, Konvergenz und Regulierung, 2000, S. 50-52. Vgl. ferner nur D. Weinreich, Recht als Medium gesellschaftlicher Selbststeuerung, 1995; A. Finckh, Regulierte Selbstregulierung im Dualen System, 1998; M. Schmidt-Preuß und U. Di Fabio, Verwaltung und Verwaltungsrecht zwischen gesellschaftlicher Selbstregulierung und staatlicher Steuerung, VVDStRL Bd. 56 (1997), S. 160 ff. bzw. S. 235 ff.

⁹ M. Eifert, Grundversorgung mit Telekommunikationsleistungen im Gewährleistungsstaat, 1998, S. 18-22, 139 ff.; G. F. Schuppert, Vom produzierenden zum gewährleistenden Staat, in: K. König/A. Benz (Hrsg.), Privatisierung und staatliche Regulierung, 1997, S. 539 ff.; ders., Der moderne Staat als Gewährleistungsstaat, FS Wollmann, 2001, S. 399 ff.; A. Kämmerer, Privatisierung, 2001, S. 474 ff.

¹⁰ Unterschiedliche Ansätze und Systematisierungen bei G. F. Schuppert, Verwaltungswissenschaft, 2000, S. 443 ff.; H.-H. Trute, Verantwortungsteilung als Schlüsselbegriff eines sich ändernden Verhältnisses von öffentlichem und privatem Sektor, in: G. F. Schuppert (Hrsg.), Jenseits von Privatisierung und „schlankem Staat“, 1999, S. 13 ff.; Voßkuhle, ebd., S. 47 ff.; W. Hoffmann-Riem, Verantwortungsteilung als Schlüsselbegriff moderner Staatlichkeit, FS Vogel, 2001, 47 ff.

¹¹ Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Verantwortungstypologien. Der maßgebliche Impuls ging hier aus von E. Schmidt-Aßmann, Zur Reform des Allgemeinen Verwaltungsrechts – Reformbedarf und Reformansätze, in: W. Hoffmann-Riem/E. Schmidt-Aßmann/G. F. Schuppert (Hrsg.), Reform des Allgemeinen Verwaltungsrechts. Grundfragen, 1993,

Angestrebt wird insoweit:¹²

- eine Entlastung des durch die Weite und Tiefe der zu bewältigenden Aufgaben sichtlich „überforderten“ Staates.¹³ Dabei geht es zunächst einmal schlicht um die Einsparung von Geld für Personal und Sachmittel, das in Zeiten leerer Haushaltskassen und galoppierender Steuerflucht nicht mehr in ausreichendem Maße zum Erhalt eines umfangreichen, hoch spezialisierten administrativen Apparat vorhanden ist, der zur Gewährleistung eines ordnungsgemäßen staatlichen Vollzugs der stetig anschwellenden Rechtsmasse in einem hierarchisch organisierten System erforderlich ist.¹⁴
- Gleichzeitig sollen die endogenen Potentiale der Gesellschaft, ihre Anpassungs-, Reaktions- und Problemlösungskapazitäten mobilisiert werden. Was der herkömmliche bürokratische Apparat mangels ausrei-

S. 11, 43 f.: Erfüllungsverantwortung, Beratungsverantwortung, Überwachungsverantwortung, Organisationsverantwortung, Einstandsverantwortung; zusammenfassend: ders., Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsidee, 1998, 3. Kap., Rn. 88 ff. Daran anknüpfend mit Erweiterungen und Modifikationen: G. F. Schuppert, Die öffentliche Verwaltung im Kooperationspektrum staatlicher und privater Aufgabenerfüllung – Zum Denken in Verantwortungsstufen, DV 31 (1998), S. 415 ff.; ders., Verwaltungswissenschaft, 2000, S. 400 ff ergibt, dass dem im Bologna-Prozess wichtigen Kriterium der „Employability“ nur angemessen Rechnung getragen werden kann, wenn diese Kreise in den Dialog einbezogen werden. Vgl. ferner die in Fn. 10 Genannten. Der häufig verwendete Begriff der Verantwortungsstufung erscheint insofern missverständlich, als zwischen den meisten Verantwortungstypen gerade kein irgendwie geartetes Stufenverhältnis besteht, sondern sie erst in der Zusammenschau ein bestimmtes staatliches Verantwortungsniveau garantieren.

¹² Zum Folgenden bereits Voßkuhle, Verantwortungsteilung (Fn. 10), S. 49 ff. m.w.N.

¹³ Statt vieler T. Ellwein/J. J. Hesse, Der überforderte Staat, 1997 (1994).

¹⁴ In der theoretischen Diskussion um sog. Vollzugsdefizite, die meistens den Ausgangspunkt für umfangreiche Reform- und Modernisierungsforderungen gegenüber dem herkömmlichen Verwaltungsrecht bilden, wird nur selten näher reflektiert, dass sich fast alle empirischen Untersuchungen (zur Rechtstatsachenforschung in diesem Bereich vgl. die krit. Bestandsaufnahme bei A. Voßkuhle, Verwaltungsdogmatik und Rechtstatsachenforschung, VerwArch. 85 [1994], S. 567 ff.) darin einig sind, dass eine wesentliche Ursache der Vollzugsdefizite die oft unzureichende Personal- und Sachausstattung des öffentlichen Sektors darstellt, vgl. zuletzt H. Hill/A. Weber, Vollzugserfahrungen mit umweltrechtlichen Zulassungsverfahren in den neuen Ländern, Baden-Baden 1996, S. 53 ff., 240 m.w.N. Vollzugsdefizite sind damit zumindest auch das Resultat bestimmter finanzieller Verteilungsentscheidungen durch die politische Spitze, die als solche diskutiert werden müssen. Die Vorstellung eines „schlanken Staats“ bleibt in einem gewissen Umfang unvereinbar mit dem Ziel effektiven Gesetzesvollzugs.

chender Information und Expertenwissens¹⁵ an technischer Realisation alleine nicht (mehr) zu leisten vermag, soll nunmehr der ausdifferenzierte private Sektor in eigener Regie oder in Kooperation mit dem Staat übernehmen.

- Durchaus beabsichtigter Nebeneffekt ist dabei der Auf- und Ausbau eines privaten Dienstleistungssektors zur Schaffung von neuen qualifizierten Arbeitsplätzen.¹⁶
- Des Weiteren sieht man die Chance einer Entlastung politischer Entscheidungsträger vom aktuellen Handlungsdruck. Diese können einerseits die „populistische Schubkraft“ allgemeiner Forderungen nach einer Verschlankung der Bürokratie nutzen; zugleich aber sind sie in der Lage, die Verantwortung für die Defizite bei der Umsetzung bestimmter Gemeinwohlvorhaben ein Stück weit dem Bürger und der Wirtschaft zuzuweisen.
- Schließlich verspricht man sich von einer Einbeziehung Privater in die staatliche Aufgabenbewältigung auch einen Zuwachs an demokratischer Legitimität¹⁷ und Akzeptanz¹⁸ der zu treffenden Entscheidungen.

Aufs Ganze gesehen zielt das Konzept der regulierten Selbstregulierung daher nicht auf eine einseitige Forcierung rein eigennutzorientierter „ökonomischer“ Handlungsmodelle und die Auslagerung öffentlicher Aufgaben aus dem staatlichen Bereich im Sinne klassischer Privatisierung, sondern es handelt sich um eine Kombination aus wohlfahrtsstaatlichen Interventionsvorstellungen mit liberalistischen Selbstregulierungsansätzen.¹⁹

¹⁵ Zur Expertifizierung weitsichtig bereits E. Forsthoff, *Der Staat der Industriegesellschaft*, 1971, S. 94 ff., 109 ff.

¹⁶ Ein instruktives Beispiel bietet hier die Tätigkeit von Umweltgutachtern beim Öko-Audit, vgl. D. Schottelius, *Der zugelassene Umweltgutachter – ein neuer Beruf, BetriebsBerater* 1996, S. 1235 ff.; H. Falk/S. Frey, *Die Prüftätigkeit des Umweltgutachters im Rahmen des Öko-Audit-Systems*, *Umwelt- und Planungsrecht* 1996, S. 58 ff.

¹⁷ Zu den Konturen eines „partizipatorisch-demokratischen Selbststeuerungsbegriffs“ vgl. etwa D. Weinreich, *Recht als Medium gesellschaftlicher Selbststeuerung*, 1995, S. 37 ff. m.w.N. Krit. dazu etwa H.-D. Horn, *Staat und Gesellschaft in der Verwaltung des Pluralismus*, *DV* 26 (1993), S. 545 ff.

¹⁸ Ausführlich T. Würtenberger, *Die Akzeptanz von Verwaltungsentscheidungen*, Baden-Baden 1996, S. 98 ff.

¹⁹ D. Weinreich, *Recht als Medium* (Fn. 8), S. 164.

Als praktische Beispiele für regulierte Selbstregulierung lassen sich etwa anführen: das Öko-Audit-Verfahren²⁰, die Freistellung von Rücknahmeverpflichtungen nach der VerpackungsVO²¹, der Einsatz privater Projektmanager als Verfahrensbevollmächtigte in Planungs- und Genehmigungsverfahren²², die Übertragung von Prüf- und Kontrolltätigkeiten auf staatlich anerkannte private Gutachter²³, die Freiwillige Selbstkontrolle Film (FSK/J), Fernsehen (FSF)²⁴, private Gremien der Standardsetzung im Technik- und Umweltrecht²⁵, der Betriebsbeauftragte oder Formen programmorientierter Forschungsförderung.²⁶

Ungeachtet ihrer Komplexitätsadäquanz und ihrer zunehmenden Verbreitung bleiben die strukturellen Probleme, die solche Regelungsarrangements mit sich bringen, weiterhin unverkennbar. In dem Maß, in dem der Staat auf private Wissensbestände zurückgreift und die Vorteile einer dezentralen Informationsverarbeitung nutzt, verliert er selbst an Handlungswissen, das er aber weiterhin benötigt, um den Regelungsrahmen zu formulieren, Ergebnisse zu beurteilen und im Fall „gesellschaftlicher Schlechterfüllung“ (E. Schmidt-Aßmann) die Aufgabe selbst wahrnehmen

²⁰ Vgl. dazu SRU, Umweltgutachten 1996, Tz. 169 ff., sowie J.-P. Schneider, Öko-Audit als Scharnier einer ganzheitlichen Regulierungsstrategie, DV 28 (1995), 361 f. Krit. z.B. G. Lübke-Wolff, Öko-Audit und Deregulierung, ZUR 1996, S. 173 ff.

²¹ Vgl. nur A. Finckh, Regulierte Selbstregulierung im Dualen System, 1998.

²² Vgl. § 2 Abs. 2 S. 3 Nr. 5 der 9. BImSchV (dazu M. Böckel, Projektmanagement in Verwaltungsverfahren, in: DÖV 1995, S. 102 [106ff.]; R. Schwarz, „Entliehene“ Rechtsanwältin in der staatlichen Immissionsschutzverwaltung, in: W. Hoffmann-Riem/J.-P. Schneider [Hrsg.], Verfahrensprivatisierung im Umweltrecht, 1996, S. 188, 194 ff.; F. Ludwig, Privatisierung staatlicher Aufgaben im Umweltschutz, 1998, S. 198 ff.), § 4b BauGB i.V.m. §§ 35 ff. der Verordnung über die Honorare für Leistungen der Architekten und Ingenieure i.d.F. v. 4.3.1991 (BGBl. I S. 533), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10.11.2001 (BGBl. I S. 2992; dazu O. Reidt, § 4b BauGB – Die Einschaltung Dritter in die Bauleitplanung, in: NVwZ 1998, S. 592 f.; G. Schmidt-Eichstaedt, Der Dritte im Baugesetzbuch, in: BauR 1998, 899 ff.; B. Köster, Die Privatisierung des Bauleitplanverfahrens und der Einsatz von Mediation in den Beteiligungsverfahren, 2002) und § 71c Abs. 2 S. 2 VwVfG. Vgl. ferner § 98 UGB-KomE und dazu BMU (Hrsg.) Umweltgesetzbuch (UGB-KomE), 1998, S. 640 ff.

²³ Eingehend dazu A. Seidel, Privater Sachverstand und staatliche Garantstellung im Verwaltungsrecht, 2000.

²⁴ Dazu krit. etwa H. Rossen, Selbststeuerung im Rundfunk – Modell „FSK“ für kommerzielles Fernsehen?, ZUM 1994, S. 224 ff.

²⁵ Vgl. statt vieler I. Lamb, Kooperative Gesetzeskonkretisierung, 1995, S. 71 ff; H. Voelzkow, Private Regierungen in der Techniksteuerung, 1996, insbes. S. 219 ff., 261 ff.

²⁶ Weiterführend H.-H. Trute, Die Forschung zwischen grundrechtlicher Freiheit und staatlicher Institutionalisierung, 1994, insbes. S. 587 ff.

zu können.²⁷ Schnell erliegt man daher der Illusion, der Staat würde steuern und die Gesellschaft rudern, wo die tatsächliche Herrschaft über die Art und Weise der Erfüllung öffentlicher Aufgaben längst bei den privaten Akteuren liegt. Ernsthaftige Legitimationsdefizite und Gefährdungen des Gemeinwohls sind damit nicht selten vorprogrammiert.²⁸

III. Entwicklungsetappen der Verwaltungsreform

Verengt man die Perspektive und betrachtet die Diskussion um die Verwaltungsreform, mithin die interne Organisationsentwicklung, so fällt zunächst auf, dass der Schlüsselbegriff der regulierten Selbstregulierung dort kaum Beachtung findet, obwohl Regulierung und Organisation von Haus aus aufs Engste miteinander verwoben sind.²⁹ Die der regulierten Selbstregulierung zugrunde liegenden Kerngedanken – Verantwortungsdelegation, dezentrale Informationsverarbeitung, Nutzung der Eigenrationalität privater Akteure und Output-Orientierung – kommen aber bei genauerem Hinsehen in modifizierter Form auch hier zum Tragen; lediglich das Label ist ein anderes.

Als sich Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts in vielen Ländern dringender Modernisierungsbedarf bemerkbar machte, lag es nahe, die Modernisierungserfahrungen aus der privaten (Dienstleistungs-) Wirtschaft auf die öffentliche Verwaltung zu übertragen. Dort dominierten Konzepte wie Lean Management, Business Reengineering und Total Quality Management (TQM). Den Anfang machte M. Thatcher mit einer grundsätzlichen Reform der Verwaltung in Großbritannien, es folgten Kanada, die USA, Australien und Neuseeland. Auf dem europäischen

²⁷ Diese Informationsasymmetrien kennzeichnen das klassische Principal-Agent-Problem, vgl. für den vorliegenden Kontext statt vieler A. Benz/K. König, Privatisierung und staatliche Regulierung – eine Zwischenbilanz, in: dies. (Fn. 9), S. 606, 632-639.

²⁸ Die „unhintergehbaren Wissensprobleme“ moderner Regulierung betonen M. Eifert, Regulierte Selbstregulierung und die lernende Verwaltung, in: Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates (DV Beiheft 4 [2001]), S. 137, 138 ff.; K.-H. Ladeur, Die Regulierung von Selbstregulierung und die Herausbildung einer Logik der Netzwerke, in: Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates (DV Beiheft 4 [2001]), S. 59 (62 ff.) und T. Vesting, Zwischen Gewährleistungsstaat und Minimalstaat, in: W. Hoffmann-Riem/E. Schmidt-Aßmann (Hrsg.), Verwaltungsrecht in der Informationsgesellschaft, 2000, 101 ff. Vgl. auch die Kritik bei O. Lepsius, Steuerungsdiskussion, Systemtheorie und Parlamentarismuskritik, 1999, S. 23 ff. und passim m.w.N.

²⁹ Vgl. nur Schuppert, Verwaltungswissenschaft, 2000, S. 579 ff.

Kontinent waren die Niederlande und Skandinavien Vorreiter.³⁰ Diese internationale Reformbewegung kam aus der Praxis und beinhaltete ganz verschiedene Strategien der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung, die heute gemeinhin zusammengefasst werden unter der Bezeichnung „New Public Management“ (NPM).³¹ Kernelemente des NPM sind:³²

- Trennung von Politik als strategischer Planung bzw. Aufgabendefinition (Was wird gemacht?) und operativer Umsetzung dieser Ziele durch die Verwaltung (Wie wird es gemacht?). Um beide Ebenen miteinander zu verknüpfen, werden sog. Kontrakte zwischen der politischen Spitze (Prinzipal) und der Verwaltung (Agent) geschlossen;
- Umwandlung zentralistischer Matrixstrukturen innerhalb des Verwaltungsaufbaus in weitgehend autonome, sich selbst steuernde operative Einheiten mit dezentraler Ressourcenverantwortung (sog. Konzernmodell);
- Konzentration auf staatliche Kernaufgaben und Auslagerung von Aufgaben auf private Unternehmen und Non-Profit-Organisationen (Privatisierung, Contracting Out, Public-Private-Partnership);

³⁰ Überblick etwa bei W. Damkowski/C. Precht, *Public Management*, 1995, S. 82-118, m.w.N. Vgl. ferner F. Naschold/M. Oppen/A. Wegener, *Innovationen und Fehlentwicklungen. Internationale Erfahrungen kommunalen Verwaltungsumbaus*, 1997; K. König/N. Füchtner, *Von der Verwaltungsreform zur Verwaltungsmodernisierung*, in: dies. (Hrsg.), *„Schlanker Staat“ – Verwaltungsmodernisierung im Bund*, 1998, S. 3 (102 ff.); E. Löffler, *New Public Management im internationalen Vergleich*, in: D. Grunow/H. Wollmann (Hrsg.), *Lokale Verwaltungsreform in Aktion: Fortschritte und Fallstricke*, 1998, S. 329 ff.; F. Hendriks/P. Tops, *Der Wind des Wandels: New Public Management in der niederländischen Gemeindeverwaltung*, *VerwArch.* 92 (2001), S. 560 ff.

³¹ In den USA spricht man in Anknüpfung an einen Buchtitel von David Osborne und Ted Gaebler aus dem Jahre 1992, in dem von den Erfahrungen mit der Reform der amerikanischen Kommunal- und Staatsverwaltung berichtet wird, auch von „Reinventing Government“. Vgl. dazu F. Ridley, *Die Wiedererfindung des Staates – Reinventing British Government. Das Modell einer Skelettverwaltung*, *DÖV* 1995, S. 569 ff. Vgl. auch früher schon P. Evans (Hrsg.), *Bringing the State Back In*, Cambridge 1985, und dazu G. F. Schuppert, *Entzauberung des Staates oder „Bringing the State Back In“?*, *Der Staat* 28 (1989), S. 91 ff.

³² Aus der Flut der Literatur vgl. die zusammenfassenden Darstellungen von W. Damkowski/C. Precht (Fn. 30), S. 271 ff.; J. Bogumil, *Modernisierung des Staates durch Public Management*, in: E. Grande/R. Prätorius (Hrsg.), *Modernisierung des Staates*, 1997, S. 21 (24 ff.); S. Borins/G. Grüning, *New Public Management – Theoretische Grundlagen und Kritik*, in: D. Budäus/P. Conrad/G. Schreyögg (Hrsg.), *New Public Management*, 1998, S. 11 (14 f.); F. Naschold/J. Bogumil, *Modernisierung des Staates*, 2. Aufl. 2000, S. 84-93.

- Maßgebliche Ausrichtung der Leistungserbringung am Bürger als Kunden;
- Marktorientierung durch Einführung von Wettbewerbselementen in den Erstellungsprozess öffentlicher Leistungen;
- stärkere Outputorientierung durch Kosten-, Leistungs- und Wirkungskontrolle (sog. Controlling) und
- gezielte Organisations- und Personalentwicklung.

Getragen wurden die Reformbewegungen in den einzelnen Ländern von der Grundannahme, dass

- Wettbewerbsbeziehungen Monopolsituationen in der Regel überlegen sind;
- zwischen dem Management der Privatwirtschaft und der öffentlichen Verwaltung nur marginale Unterschiede bestehen;
- alle Tätigkeiten der öffentlichen Verwaltung als Güter und Dienstleistungen definiert werden können und damit handelbar, d.h. marktfähig sind, und sich
- Strategieentscheidungen durch die politische Führung von operativen Entscheidungen auf der Managementebene trennen lassen.

Diese einem eher neo-liberalen Staatsverständnis verpflichteten Grundannahmen³³ haben sich zwar im Laufe des Reformprozesses jedenfalls in ihrer Rigidität als nicht haltbar erwiesen, sie sind aber doch weiterhin prägend geblieben.

In Deutschland hat der eigentliche Reformschub und mit ihm die Rezeption des NPM-Ansatzes aufgrund des fehlenden akuten Handlungs- und Problemdrucks relativ spät – Anfang der 90er Jahre des 20. Jh. – eingesetzt. Erst das durch die Kosten der deutschen Einheit drastisch gestiege-

³³ I.-E. Schäfer, Verwaltungsreform in anglo-amerikanischen Ländern – Phasen, Instrumente und Erfahrungen, VR 1998, S. 253, weist aber zutreffend darauf hin, dass auch die Labo(u)rregierungen von Neuseeland und Australien eine Strategie der internen Ökonomisierung der öffentlichen Verwaltungen verfolgten.

ne öffentliche Haushaltsdefizit³⁴, die Konfrontation mit Modernisierungsbestrebungen in anderen europäischen Ländern im Rahmen der fortschreitenden Europäischen Integration und die durch das Aufkommen der Globalökonomie verschärfte Standortdebatte haben hier neue Kräfte in Bewegung gesetzt. Maßgeblich beeinflusst wurden die bisherigen Reformen durch das von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt)³⁵ unter dem Schlagwort „Neues Steuerungsmodell“ (NSM) für die deutschen Kommunen entwickelte Modernisierungskonzept, das sich sehr eng an den Vorschlägen des NPM orientiert, wie sie in der niederländischen Stadt Tilburg verwirklicht wurden. Hauptziel des NSM ist es, die traditionelle zentralistische Input-Steuerung innerhalb einer Organisation durch Aufsicht und Geldzuweisung in den jeweiligen Haushaltstiteln in eine dezentrale, auf Eigenverantwortung aufbauende und am Bürger als Kunden orientierte Output-Steuerung zu überführen. Zu den Kernelementen dieses Gesamtkonzepts zählen: Einführung einer Kosten-Leistungsrechnung, Budgetierung, Controlling, AKV-Prinzip (Deckung von Aufgaben[zuzuweisung], [Erledigungs-]Kompetenz und [Ergebnis-]Verantwortung), Leistungsvereinbarungen und Wettbewerbsorientierung.³⁶ Verbunden werden diese verschiedenen Elemente über die Ausrichtung der gesamten Aufgabenerfüllung am „Produkt“. Darunter versteht man eine näher zu bestimmende „Leistung oder eine Gruppe von Leistungen, die von Stellen außerhalb des jeweils betrachteten Fachbereichs (innerhalb oder außerhalb der Verwaltung) benötigt werden“.³⁷

Viele der in der Folgezeit von der KGSt weiter präzisierten Vorschläge wurden und werden in der Kommunalverwaltung und zunehmend auch auf Landes- und Bundesebene – teilweise in abgewandelter Form – erprobt und umgesetzt. Der Reigen der bisher verwirklichten Reformen reicht von der Einführung dezentraler Budgetverantwortung, der Kosten-

³⁴ Vgl. dazu nur H. Bauer, Die finanzverfassungsrechtliche Integration der neuen Länder, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hrsg.), HbStR IX, 1997, § 206 Rn. 2 f. m.w.N.

³⁵ Die KGSt ist eine gemeinsame Einrichtung der deutschen Städte und Gemeinden. Sie kooperiert stark mit der Speyrer Hochschule für Verwaltungswissenschaften und der Bertelsmann-Stiftung.

³⁶ Vgl. statt vieler V. Mehde, Neues Steuerungsmodell und Demokratieprinzip, 2000, S. 85-129 m.w.N.

³⁷ KGSt, Bericht Nr. 8/1994, S. 11.

Leistungsrechnung (§§ 6 Abs. 3, 33 HGrG) und Elementen des Qualitätsmanagements (Leitbildentwicklung, Mitarbeiterbefragung, Mitarbeitergespräch, Workshops, Qualitätszirkel, Führungspositionen auf Zeit) über die Schaffung von Bürgerämtern bis hin zur Veranstaltung von Qualitätswettbewerben.³⁸ An die Stelle der anfänglichen Euphorie ist mittlerweile jedoch eine gewisse Ernüchterung getreten. Budäus und Finger³⁹ unterscheiden insofern vier Reformphasen: (1) Kritik und Neuorientierung (ab 1989), (2) Absichts- und Konzeptionsphase (bis 1995), (3) Stagnation und Ernüchterung (ab 1996) und (4) Konsolidierung und Konzentration auf die Machbarkeit (ab 1999).

Die schleppende Umsetzung der erarbeiteten Reformvorschläge hat sicherlich viele Ursachen.⁴⁰ Hinzuweisen ist hier zum einen auf die methodischen Schwierigkeiten bei der Definition längerfristiger Produktziele und ihrer Priorisierung sowie die Festlegung aussagekräftiger Indikatoren für Qualitätsziele. Als zentraler Informations- und Kostenträger⁴¹ ist das Produkt das Herzstück der Zielvorgabe in den Leistungsvereinbarungen zwischen der übergeordneten und der nachgeordneten Einheit und unentbehrliche Grundlage für die darin vorgenommene Budgetzuweisung, das anschließende Controlling und die Einführung von Wettbewerbsselementen (z.B. Benchmarking). Ohne angemessene Produktbeschreibung gleicht das NSM einem ohne Kompass auf hoher See treibendem Schiff; seine Funktionslogik ist weitgehend außer Kraft gesetzt.⁴² Folglich hängt die Eignung des NSM für die Verwaltung ganz maßgeblich davon ab, ob

³⁸ Vgl. die Nachweise bei Voßkuhle, Dienstleistungsstaat (F.n. 2), S. 515.

³⁹ D. Budäus/S. Finger, Stand und Perspektiven der Verwaltungsreform in Deutschland, DV 32 (1999), S. 313 (328).

⁴⁰ Zu Reformwiderständen und Problemen vgl. C. Böhrer, Gewollt ist noch nicht verwirklicht – Chancen und Hemmungen bei der Modernisierung von Landesverwaltungen, VR 1996, S. 325 ff.; L. Kißler/J. Bogumil/R. Greifenstein/E. Wiechmann, Moderne Zeiten im Rathaus? Modernisierung der Kommunalverwaltung auf dem Prüfstand der Praxis, 1997; Bogumil (Fn. 32), S. 37-40 m.w.N.; M. Neumann, Hohe Hürden auf dem Weg zu einer „schlanken“ Bundesverwaltung, VR 1999, S. 85 ff.; P. Schaad, Verwaltungsreformen im Gegenwind, DÖV 2000, S. 22 ff.

⁴¹ So H. Hill, Gesetzgebung und Verwaltungsmodernisierung, ZG 1998, S. 101 (103).

⁴² Vgl. statt vieler A. Hoffan/C. Junga, Produkte als Kernelemente des Neuen Steuerungsmodells, Verwaltung & Management 1996, S. 43 ff., und V. Mehde, Steuerungsmodell (Fn. 36), S. 93-95, 153 f.

ihr jeweiliges „Produkt“ sinnvoll definiert werden kann.⁴³ Was aber ist z.B. das Produkt der Universität? Schnelle Ausbildung mit Praxisbezug, Vermittlung von Grundlagenwissen und Reflexionsvermögen, Grundlagenforschung oder Wissenstransfer in die Wirtschaft? Und wie verhalten sich diese Ziele zueinander?

Ferner spielen bei der verzögerten Umsetzung des NSM sicherlich Mentalität und Motivationsprobleme der Beschäftigten und Vorgesetzten, Neigung zu symbolischer Politik und rechtliche Restriktionen eine Rolle.⁴⁴ Das zentrale Grundproblem dürfte aber darin bestehen, das Wissen und die strategische Ausrichtung der eigenverantwortlich handelnden Akteure der unteren und oberen Ebene auf Dauer produktiv miteinander zu koppeln. In diesem Punkt zeigt sich die Verwandtschaft von NSM und regulierter Selbstregulierung besonders deutlich.

Was folgt daraus? Aus meiner Sicht ist eine langfristige Koordination von öffentlichen Aufgaben und privater Interessenverfolgung allein durch vereinzelte dogmatische Anbauten und Modifikationen im traditionellen Organisationsgefüge kaum zu bewältigen.⁴⁵ Vielmehr bedarf es der systematischen⁴⁶ Entfaltung eines eigenständigen Rechts der Gewährleistungsverwaltung⁴⁷, das ausgehend von den bestehenden Beteiligungsformen in der Lage ist, den Prozess arbeitsteiliger Aufgabenerfüllung in jeder Phase unter dem Blickwinkel größtmöglicher Gemeinwohrealisie-

⁴³ So A. Voßkuhle, Das „Produkt“ der Justiz, in: H. Schulze-Fielitz/C. Schäfer (Hrsg.), Justiz und Justizverwaltung zwischen Ökonomisierungsdruck und Unabhängigkeit, 2002, S. 35 (37 f.) m.w.N. Deutlich ferner M. Eifert, Das Neue Steuerungsmodell – Modell für die Modernisierung der Gerichtsverwaltung?, DV (1997), S. 75 (79): „[...] kommt dem Produkt die zentrale Rolle im Steuerungskreislauf zu“.

⁴⁴ Zu ihnen z.B. J. Oebbecke, Verwaltungssteuerung im Spannungsfeld von Rat und Verwaltung, DÖV 1998, S. 853 ff. m.w.N.

⁴⁵ Eindringlich K.-H. Ladeur, Privatisierung öffentlicher Aufgaben und die Notwendigkeit der Entwicklung eines neuen Informationsverwaltungsrechts, in: W. Hoffmann-Riem/E. Schmidt-Aßmann (Hrsg.), Informationsgesellschaft (Fn. 28), 225 (251).

⁴⁶ Zur Bedeutung der Systembildung vgl. nur E. Schmidt-Aßmann Grundlagen und Aufgaben der verwaltungsrechtlichen Systembildung, in: D. Ehlers/W. Krebs (Hrsg.) Grundfragen des Verwaltungsrechts und des Kommunalrechts, 2000, 1 ff.

⁴⁷ Grundlegend A. Voßkuhle, Beteiligung Privater an der Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben und staatliche Verantwortung, VVDStRL 62 (2003), S. 266 (304 ff.). Zur Abgrenzung eines Rechts der Gewährleistungsverwaltung von bestehenden Ordnungskonzepten vgl. auch J. Masing, Stand und Entwicklung eines Regulierungsverwaltungsrechts, in: Bauer u.a. (Hrsg.) IuS Publicum Europaeum, 2002, S. 161 (185 ff.).

rung anzuleiten und das nicht nur der Verwaltung, sondern auch dem Gesetz- und Verordnungsgeber bei der Auswahl⁴⁸ zwischen verschiedenen Lösungsstrategien⁴⁹ Orientierung vermittelt.⁵⁰ Anders als das klassi-

⁴⁸ Diese Auswahlentscheidungen zu erleichtern ist insbes. Aufgabe der („Public“, „Institutional“ und „Regulatory“) Choice Theory, vgl. dazu im vorliegenden Kontext weiterführend G. F. Schuppert, Das Konzept der regulierten Selbstregulierung als Bestandteil einer als Regelungswissenschaft verstandene Rechtswissenschaft, in: *Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates* (DV Beiheft 4 [2001]), S. 201, 223-247, sowie allgemein ders., *Institutional Choice im öffentlichen Sektor*, in: D. Grimm (Hrsg.), *Staatsaufgaben*, 1994, S. 647 ff.; C. Reinhard *Institutionelle Wahlmöglichkeiten*, in: F. Naschold u.a. (Hrsg.), *Leistungstiefe im öffentlichen Sektor*, 1996, S. 101 ff.

⁴⁹ Anschaulich der nunmehr in der „Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien“ vom 20.7.2000 in Anlage 7 aufgenommene: „Prüfkatalog zur Feststellung von Selbstregulierungsmöglichkeiten“

Bei der Abwägung nach § 43 Abs. 1 Nr. 3 GGO dient der folgende Fragenkatalog als Hilfestellung:

1. Welches Regulierungssystem ist dem Problem angemessen? Reicht eine gesellschaftliche Selbstregulierung aus – etwa durch Selbstbeschränkungsabkommen oder Selbstverpflichtung? Welche Strukturen oder Verfahren sollten staatlicherseits bereitgestellt werden, um Selbstregulierung zu ermöglichen? Besteht die Möglichkeit, eine gesellschaftliche Selbstregulierung vorzuschreiben?

2. Sofern die Aufgabe von nicht-staatlichen Trägern oder Privaten erfüllt werden kann:

Wie wird sichergestellt, dass die nicht-staatlichen Leistungsanbieter ihre Leistungen gemeinwohlverträglich erbringen (flächendeckendes Angebot etc.)?

Welche Regulierungsmaßnahmen und welche Regulierungsinstanzen sind dafür erforderlich?

Wie kann im Falle der Schlechterfüllung sichergestellt werden, dass die Aufgabe auf staatliche Stellen rückübertragen werden kann?

3. Kann das Problem in Kooperation mit Privaten gelöst werden? Welche Anforderungen sind an die rechtliche Ausgestaltung solcher Kooperationsbeziehungen zu stellen? Welche praktische Ausgestaltung ist geeignet und erforderlich, um solche Kooperationsbeziehungen organisatorisch zu ermöglichen oder zu begleiten?

4. Wenn nur eine Zweck- oder Programmsteuerung dem Problem angemessen erscheint: Welche rechtsstaatlich gebotenen Mindestgehalte der rechtlichen Regelung sind zu beachten? (z.B. Vorgaben über Zuständigkeit, Ziel, Verfahren etc.)“

⁵⁰ Der Begriff „Gewährleistungsverwaltungsrecht“ erscheint gegenüber anderen Termini ähnlich gelagerter Ansätze (vgl. die N. bei Voßkuhle, *Beteiligung Privater* [Fn. 47], S. 268 f.) einerseits präziser, weil er den Kerngedanken der Regelungsstrategie aufnimmt, und andererseits umfassender. So teilt der Begriff des „Privatisierungsfolgenrechts“ nicht nur mit der Umverteilungschiffre der Privatisierung deren unscharfe Konturen, er umfasst vor allem nicht den Bereich der (Re-)Publizierung. Von „Verwaltungskooperationsrecht“ wiederum wird man nur in solchen Konstellationen sinnvoll sprechen können, in denen die gemeinsame Aufgabenerfüllung tatsächlich auf der Grundlage freiwilliger Kooperation beruht; damit sind wichtige Beteiligungsformen wie die Indienstnahme aber von vornherein nicht umfasst. Ganz abgesehen davon wurde der Begriff in einem anderen Kontext eingeführt, nämlich in Bezug auf die Zusammenarbeit der nationalen mit der europäischen Verwaltungsebene (vgl. E. Schmidt-Aßmann, *Verwaltungskooperation und Verwaltungskooperationsrecht in der Europäischen Gemeinschaft*, EuR 1996, 270 ff.; T. v. Danwitz Ver-

sche liberale Ordnungsrecht zielt das Gewährleistungsverwaltungsrecht nicht auf die am Einzelakt orientierte Regelung eines konkreten Rechtsverhältnisses. Intendiert ist vielmehr die Verwirklichung eines Gesamtkonzepts und der Aufbau einer permanent wirkenden Gewährleistungsstruktur, die über verfahrensrechtliche Anforderungen, organisatorische Elemente und inhaltliche Vorgaben staatliche und private Aufgabenbeiträge dauerhaft vernetzt.⁵¹

IV. Systemlinien und Grundbausteine eines Gewährleistungsverwaltungsrechts

Anknüpfend an frühere Untersuchungen⁵² möchte ich im Folgenden systemprägende Grundbausteine eines solchen Gewährleistungsrechts vorstellen, die handlungsanleitende Kraft besitzen, ohne sachbereichsspezifische Differenzierungen zu versperren. Dabei verzichte ich auf weitere theoretische und verfassungsrechtliche Vorüberlegungen, und komme gleich zum Kern der Sache.

1. Ergebnissicherung

Als Erstes⁵³ müssen die mit einer öffentlichen Aufgabe betrauten Privaten rechtlich verpflichtet werden, Leistungen in einer bestimmten Quantität und Qualität zu erbringen. Dieser Ergebnisverantwortung können Gesetz-

waltungsrechtliches System und Europäische Integration, 1996, S. 493-516). Der Begriff „Regulierungs(Verwaltungs)recht“ schließlich bewegt sich nahe an der Tautologie, da Regulierung, Steuerung und Regelung im Deutschen häufig als Synonyme gebraucht werden (erhellend zum Sprachgebrauch und bestehenden Distinktionen W. Schulz, Regulierte Selbstregulierung im Telekommunikationsrecht, in: Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates [DV Beiheft 4 (2001)], 101 ff. m.w.N.).

⁵¹ Zur Netzwerkbildung in diesem Zusammenhang vgl. auch K.-H. Ladeur, Von der Verwaltungshierarchie zum administrativen Netzwerk?, DV 26 (1993), S. 137 (152-165).

⁵² Vgl. Fn. 47.

⁵³ Vorgelagert ist die Entscheidung, ob Private überhaupt an Aufgaben, die bisher der Staat alleine wahrgenommen hat, beteiligt werden sollen. Ihre Beantwortung hängt von einem Bündel unterschiedlichster Motive, Faktoren und Einschätzungen ab, das sich, wie die Privatisierungsdebatte gezeigt hat, einer vollständigen rechtlichen Determinierung nicht selten entzieht. Das mitunter aus der Verfassung destillierte Postulat einer größtmöglichen Aktivierung gesellschaftlicher Handlungsressourcen (vgl. zuletzt M. Schmidt-Preuß, Verwaltung und Verwaltungsrecht zwischen gesellschaftlicher Selbstregulierung und staatlicher Steuerung, VVDStRL Bd. 56 [1997], S. 160 [171]) vermag hier jenseits des auf wirtschaftliche Betätigungen beschränkten gemeinschaftsrechtlichen Zieles des freien Binnenmarkts nur eine sehr grobe Leitlinie vorgeben, wenngleich ein tendenzieller Rückzug des Staates aus dem „operativen Geschäft“ unverkennbar ist.

geber und Verwaltung je nach Sachbereich auf verschiedene Weise gerecht werden, z.B.

- durch gesetzliche Überleitung bestehender hoheitlicher Leistungspflichten auf einen Beliehenen⁵⁴;
- durch gesetzliche Auferlegung öffentlich-rechtlicher Leistungspflichten, wie sie etwa im Rahmen des Universaldienstmodells im Telekommunikationsrecht bestehen⁵⁵;
- durch Vereinbarung bestimmter Leistungsverpflichtungen in Verwaltungsverträgen⁵⁶, deren Inhalt durch den Gesetzgeber vorstrukturiert werden sollte,⁵⁷ und
- durch Gründung eines gemischt-wirtschaftlichen Unternehmens bzw. der Beteiligung an einem bestehenden, dessen Unternehmensgegenstand und Gesellschaftszweck⁵⁸ auf die Erbringungen bestimmter Leistungen der Daseinsvorsorge gerichtet ist.

Im Hinblick auf den kontextbezogenen Steuerungsansatz des Gewährleistungsverwaltungsrechts sollte es den privaten Leistungserbringern möglichst selbst überlassen werden, wie sie das vorgegebene Leistungsziel realisieren. Gleichzeitig sollten sie selbst an der „Produktdefinition“ in gewissem Umfang beteiligt sein, da der Leistungserbringer in der Regel sein Leistungsvermögen bzw. das der Branche am besten einschätzen kann.

⁵⁴ Vgl. z.B. § 4 Abs. 4 TierKBG.

⁵⁵ Vgl. §§ 18 f. TKG i.V.m § 1 Telekommunikations-Universaldienstleistungsverordnung (TUDLV) v. 30.1.1997, BGBl. I 141, sowie §§ 12 f. PostG i.V.m. §§ 1-4, Post-Universaldienstleistungsverordnung (PUDLV) v. 15.12.1999, BGBl. I, 2418.

⁵⁶ Zu ihrem notwendigen Inhalt am Beispiel der Übertragung der Abwasserentsorgung auf Dritte vgl. C. Brüning, *Der Private bei der Erledigung kommunaler Aufgaben*, 1997, S. 163 ff. Für den Fall des Vertragsschlusses können die öffentlich-rechtlichen Leistungspflichten auch gesetzlich auf den Privaten übergeleitet werden, vgl. z.B. § 11 Entwurf der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Übertragung der Wasserversorgungs- und der Abwasserbeseitigungspflicht (WPÜbVO) vom 19.2.2001, abgedruckt in: M. Oldiges (Hrsg.), *Daseinsvorsorge und Privatisierung – Wettbewerb und staatliche Gewährleistung*, 2001, S. 205 ff.

⁵⁷ Vgl. z.B. 93a Abs. 1 BSHG, §§ 78b Abs. 1 Nr. 1 und 2, 78c Abs. 1 SGB VIII.

⁵⁸ Vgl. nur M. Habersack, *Private public partnership: Gemeinschaftsunternehmen zwischen Privaten und der öffentlichen Hand*, ZGR 25 (1996), S. 544 (551 ff.); R. Becker, *Die Erfüllung öffentlicher Aufgaben durch gemischtwirtschaftliche Unternehmen*, 1997, S. 100 ff.

2. Qualifikation und Auswahl privater Akteure

Ob die vorgegebenen Leistungsstandards erfüllt werden, hängt maßgeblich von der Qualifikation der ausgewählten privaten Akteure ab, mithin von ihrer fachlichen Kompetenz, ihrer Zuverlässigkeit und ihrem Leistungsvermögen. Die diesbezüglichen Regelungen bilden ein weiteres konstituierendes Strukturelement des Gewährleistungsverwaltungsrechts. Vertraut sind personenbezogene Anforderungen seit längerem aus dem Öffentlichen Wirtschaftsrecht und aus einzelnen Beleihungstatbeständen. Die dort vorgesehenen Qualifikationsnachweise beschränken sich aber in der Regel auf eher pauschale Vorgaben.⁵⁹ So vermisst man in den jeweiligen Gesetzen z.B. häufig aufgabenspezifische Regelungen über Prüfungserfordernisse, die Notwendigkeit von Fortbildungen oder die Mitwirkung von Personal.⁶⁰ Als wegweisend für eine nachhaltige Qualifikationsicherung darf insofern die differenzierte gesetzliche Ausgestaltung des Akkreditierungsverfahrens⁶¹ im Produktsicherheits- und im Sachverständigenrecht gelten.

Noch nicht geklärt ist damit die Auswahl des privaten Akteurs in solchen Konstellationen, in denen aufgrund der Liberalisierung der Daseinsvorsorge eine Überzahl von nicht-staatlichen Bewerbern um die Übertragung einer wirtschaftlich lukrativen öffentlichen Aufgabe konkurriert. Der Staat tritt hier als regulierender Nachfrager von gemeinwohlrelevanten Dienst-

⁵⁹ Treffend L. Osterloh, Privatisierung von Verwaltungsaufgaben, VVDStRL Bd. 54 (1995), S. 204 (235): „Über das situationsgerechte Maß seiner öffentlichrechtlichen Sorgfaltspflichten bei Auswahl oder auch Kontrolle des Verwaltungshelfers wird er [der Verwaltungsträger] im Zweifel in nachträglichen Amtshaftungsprozessen informiert werden.“ Zum Beurteilungsspielraum der Behörde bei der Beurteilung der Eignung eines Beliehenen vgl. VG Augsburg, AgrarR 2001, S. 81 f.

⁶⁰ Vgl. auch § 18a Abs. 2a Nr. 1 WHG, § 4b BauGB, § 9a Abs. 3 S. 2 AtG, § 4 Abs. 1 S. 2 TierKBG. Beispielhaft kann hier ferner auf die aktuelle Qualifizierungsdebatte im Bereich der privaten Sicherheitsdienstleistungen hingewiesen werden, die zurückgeht auf die negativen Erfahrungen mit privaten Sicherheitsdienstleistern in der Vergangenheit, die häufig ihr nur unzureichend ausgebildetes Personal untertariflich bezahlten und auf dem Arbeitsmarkt der nur schwer vermittelbaren Kräfte rekrutierten (vgl. statt vieler H. Bernhardt, Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Polizei/Behörden mit privaten Sicherungsdiensten – aus Sicht der Polizei, in: R. Stober (Hrsg.), Jahrbuch des Sicherheitsgewerberechts, 1999/2000, S. 23, 31).

⁶¹ Instrukтив H.-C. Röhl, Akkreditierung und Zertifizierung im Produktsicherheitsrecht, 2000. Vgl. ferner A. Voßkuhle, Strukturen und Bauformen neuer Verwaltungsverfahren, in: W. Hoffmann-Riem/E. Schmidt-Aßmann (Hrsg.), Verwaltungsverfahren und Verwaltungsverfahrensgesetz, 2002, S. 277 (310 ff.) m.w.N.

leistungen auf, der knappe Ressourcen in Form von Marktchancen verteilt.⁶² Neben speziellen Verteilungsverfahren wie der Versteigerung knapper Funkfrequenzen nach dem TKG⁶³ verdient insoweit insbesondere das kartellrechtliche Vergaberecht Beachtung⁶⁴, dem immer mehr eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung der Privatisierungsfolgen zuwächst. Mit ihm verbinden sich qualifizierte Anforderungen an die materiellen Vergabevoraussetzungen sowie vor allem Neutralitäts- und wettbewerbs-sichernde Verfahrenspflichten, auf deren Einhaltung ein subjektiver Anspruch des Bieters besteht.⁶⁵ Einigkeit besteht darüber, dass die Beauftragung privater Verwaltungshelfer, die nicht als solche in irgendeiner Weise dem primär verantwortlichen Hoheitsträger zuzurechnen sind, grundsätzlich in den Anwendungsbereich des Vergaberechts fällt.⁶⁶ Wird dem Dritten dagegen mit der Übertragung der öffentlichen Aufgabe auch die Möglichkeit eingeräumt, selbst mit den Nutzern der zu erbringenden Dienstleistung abzurechnen, wie z.B. im Rahmen der Übertragung der Abfall- und Abwasserwasserbeseitigung⁶⁷, so soll das Vergaberecht mangels entgeltlichen Auftrags⁶⁸ nach ganz h.M. keine Anwendung finden.⁶⁹ Das stößt auf grundsätzliche Bedenken. Aus Art. 12 Abs. 1 GG und Art. 3

⁶² Wie hier M. Burgi, *Verwalten durch öffentliche Unternehmen im europäischen Institutionenwettbewerb*, *VerwArch* 93 (2002), S. 255, 269-271. m.w.N.

⁶³ Vgl. § 57 Abs. 5 S. 2 TKG i.V.m. § 11 Abs. 4 TKG.

⁶⁴ Nach der tief greifenden Reform des deutschen Vergaberechts aufgrund verschiedener europäischer Richtlinien (vgl. jetzt auch den Vorschlag der Kommission für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Koordinierung der Verfahren öffentlicher Lieferaufträge, Dienstleistungsaufträge und Bauaufträge v. 30.8.2000 Kom [2000] 275 endg.) ist lediglich die Vergabe von Aufträgen oberhalb der EG-rechtlich festgelegten Schwellenwerte (vgl. §§ 100 Abs. 1, 127 Nr. 1 GWB i.V.m. § 1 f. VgV) im vierten Teil des GWB und in der am 1.2.2001 in Kraft getretenen neu gefassten Vergabeverordnung (VgV) geregelt, die ihrerseits auf die von den Verdingungsausschüssen erarbeiteten Verdingungsordnungen verweisen (sog. Kaskadenprinzip), vgl. zur Situation des Vergaberechts nach Inkraft-Treten des Vergaberechtsänderungsgesetzes zum 1.1.1999 statt vieler T. Puhl, *Der Staat als Wirtschaftssubjekt und Auftraggeber*, *VVDStRL* 60 (2001), S. 456 ff. und E. Pache, *Der Staat als Kunde – System und Defizite des neuen Vergaberechts*, *DVBl.* 2001, S. 1781 ff.

⁶⁵ Vgl. § 97 Abs. 7 GWB.

⁶⁶ Vgl. OVG Lüneburg, *NVwZ* 1999, S. 1129.

⁶⁷ Vgl. § 16 Abs. 2 KrW-/AbfG bzw. § 18a Abs. 2a WHG und dazu F. Schoch, *Rechtsfragen der Privatisierung von Abwasserbeseitigung und Abfallentsorgung*, *DVBl.* 1994, S. 1 ff. N. Pippke, *Öffentliche und private Abfallentsorgung*, 1999; D. Zacharias, *Privatisierung der Abwasserbeseitigung*, *DÖV* 2001, S. 454 ff.

⁶⁸ Vgl. § 99 Abs. 1 GWB.

⁶⁹ Vgl. Fn. 64

Abs. 1 GG i.V.m. Art. 19 Abs. 4 GG resultiert ein verfassungsrechtlicher Anspruch des Anbieters öffentlicher Dienstleistungen auf „grundrechtssichernde Mangelverwaltung“. ⁷⁰ Will man diesen Anspruch nicht dauerhaft leer laufen lassen und zugleich marktwidrigen Privilegierungen Tür und Tor öffnen, dann besteht trotz der damit einhergehenden Verkomplizierung der Abläufe im Grundsatz zur durchgehenden Etablierung eines fairen, transparenten und wettbewerbsorientierten Verteilungsverfahrens ⁷¹ keine Alternative. ⁷²

3. Schutz der Rechte Dritter

Besondere Aufmerksamkeit bei der Ausgestaltung des Gewährleistungskonzepts verlangt ferner der Schutz der Rechte Dritter. Zum einen muss sichergestellt sein, dass die Verwaltung selbst bei der Kooperation mit Privaten Rechte Dritter wahrt. ⁷³ Das ist keine Selbstverständlichkeit, denn jeder Form von Kooperation wohnt die Tendenz inne, die „Kosten“ der Einigung zu externalisieren. Nicht von ungefähr sieht deshalb z.B. § 13 der neu gefassten Vergabeverordnung ⁷⁴ eine Informationspflicht des Auftraggebers gegenüber Bietern vor, deren Angebote im Vergabeverfahren nicht berücksichtigt werden sollen, damit diese rechtzeitig um Rechtsschutz nachsuchen können. ⁷⁵ Freilich dürfen die Anforderungen an den Drittschutz auch nicht zu hoch geschraubt werden, ansonsten verlieren kooperative Handlungsformen schnell ihren praktischen Wert. So hat sich z.B. § 58 Abs. 1 VwVfG, demzufolge ein verwaltungsrechtlicher Vertrag, der in Rechte Dritter eingreift, schwebend unwirksam ist, solange der

⁷⁰ A. Voßkuhle, „Wer zuerst kommt mahlt zuerst!“ – Das Prioritätsprinzip als antiquierter Verteilungsmodus in einer modernen Rechtsordnung, DV 32 (1999), S. 21, 34-36.

⁷¹ Zu den wesentlichen Strukturelementen eines solchen Verteilungsverfahrens vgl. A. Voßkuhle, Strukturen (Fn. 61), S. 306 ff.

⁷² Das zeigt auch der Sächs. WPÜbVO-Entwurf (Fn. 56). Dort sind die Auswahl der Pflichtenübernehmer für die Wasserversorgung und die Abwasserbeseitigungspflicht in Anlehnung an das Vergabekartellrecht detailliert geregelt (§ 9 des Entwurfs).

⁷³ Vgl. nur A. Benz, Kooperative Verwaltung, 1994, S. 96-99 und zuletzt wieder V. Mehde, Vertragliche Absprachen im Baurecht – Rechtliche Perspektiven eines privat-öffentlichen Interessenausgleichs, BauR 2002, S. 876, 880.

⁷⁴ Der Gesetzgeber reagierte mit dieser Regelung auf die Münzplättchen-II-Entscheidung der Vergabekammer des Bundeskartellamtes, NJW 2000, S. 151 und das Alcatel-Urteil des EuGH, Rs. C-81/98, Slg. 1999, I-7671. Zu Einzelheiten E. Putzier, Die Informationspflicht nach dem neuen § 13 Vergabeverordnung, DÖV 2002, S. 517 ff.

⁷⁵ Ein bereits erteilter Zuschlag kann nicht mehr aufgehoben werden, § 114 Abs. 2 S. 1 GWB.

Dritte nicht zustimmt, für die Realisierung komplexer Beleihungs- oder Verwaltungshelferverträge als eher hinderlich erwiesen.⁷⁶ Dem prozeduralen Charakter des Gewährleistungsverwaltungsrechts würde es mehr entsprechen, Konflikten mit Dritten im Vorfeld durch die Pflicht zur Transparenz und aktivem Interessenmanagement unter Leitung der zuständigen Behörde oder privater Konfliktmittler zu begegnen.⁷⁷ Es läge in der Konsequenz einer solchen Lösung⁷⁸, dem Drittbetroffenen bestimmte Kooperationslasten aufzuerlegen, indem er z.B. durch Präklusionsregelungen gezwungen wird, Einwände gegen eine vertragliche Lösung innerhalb einer bestimmten Frist geltend zu machen.

Anders gelagerte Gefährdungslagen entstehen in solchen Situationen, in denen nicht-staatliche Leistungserbringer dem Bürger bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben in der Form des Privatrechts gegenüberreten. Da die verfassungsrechtlichen Bindungen, denen Hoheitsträger unterliegen, hier nicht unmittelbar greifen⁷⁹, muss der – wie oben dargelegt – gleichwohl verfassungsrechtlich weiterhin gebotene Schutz der Rechte Dritter indirekt über den Einfluss der öffentlichen Hand auf den privaten Leistungserbringer realisiert werden. Analog zur Ergebnissicherung bestehen hier wieder verschiedene Lösungswege, nämlich:

- die gesetzliche Verpflichtung privater Unternehmen zur Gewährung von Zugangsrechten⁸⁰ und zur Einhaltung rechtstaatlicher Verfahrensstandards;
- entsprechende Vereinbarungen in Verwaltungsverträgen und
- die Einwirkung auf gemischt-wirtschaftliche Unternehmen mit den Mitteln des Gesellschaftsrechts. Allerdings stoßen die externen Einwir-

⁷⁶ So zutreffend V. Schlette, Die Verwaltung als Vertragspartner, 2000, S. 435 f.

⁷⁷ Ansätze in diese Richtung enthalten etwa § 71c Abs. 2 S. 2 VwVfG und § 5 S. 4 UVPG, die eine Vorfeldkommunikation mit Dritten in größeren Genehmigungs- und Planungsverfahren vorsehen, vgl. dazu aus der übergeordneten Perspektive der Entwicklung eines „Verwaltungskommunikationsrechts“ A. Voßkuhle, Der Wandel von Verwaltungsrecht und Verwaltungsprozessrecht in der Informationsgesellschaft, in: W. Hoffmann-Riem/E. Schmidt-Aßmann (Hrsg.), Informationsgesellschaft (Fn. 28), S. 349 (367 f.) m.w.N.

⁷⁸ Vgl. auch § 10 Abs. 3 BImSchG, § 71d Abs. 2, § 73 Abs. 4 S. 3 VwVfG, sowie H. C. Röhl/C. Ladenburger, Die materielle Präklusion im raumbezogenen Verwaltungsrecht, 1997.

⁷⁹ Vgl. oben II. 3. b).

⁸⁰ Vgl. § 17 Abs. 1 TKG, § 11 Abs. 1 PostG.

kungsmöglichkeiten z.B. bei einer Aktiengesellschaft aufgrund der Weisungsunabhängigkeit des Vorstandes (§ 76 AktG) schnell an Grenzen⁸¹, die im Hinblick auf die gerade angestrebten Vorteile einer eigenverantwortlichen privatwirtschaftlichen Bewältigung öffentlicher Aufgaben nicht über ein vorrangiges „Verwaltungsgesellschaftsrecht“ eingeebnet werden dürfen.⁸²

4. Lenkung und Kontrolle

Als eigentliche Achillesferse des Gewährleistungsverwaltungsrechts erweist sich vor diesem Hintergrund nicht zuletzt die organisatorische und verfahrensrechtliche Absicherung der Einhaltung der einschlägigen Vorgaben durch die privaten Akteure. Ihre Beteiligung an öffentlichen Aufgaben führt unweigerlich zu staatlichen Lenkungs- und Kontrollverlusten⁸³, deren Abbau aber in der Regel dem damit verfolgten Zweck zuwiderläuft. Dieses Dilemma tritt vollends zutage, wenn der Private nicht als Beliehener in die staatliche Verwaltungsorganisation eingebunden ist und folglich nicht der Staatsaufsicht unterliegt.⁸⁴ Allein mit dem herkömmlichen, primär am Ziel der Gefahrenabwehr und -vorsorge ausgerichteten Instrumentarium der Wirtschaftsaufsicht⁸⁵ lässt sich eine gemeinwohlsichernde Einflussnahme kaum bewerkstelligen. Dementsprechend sollte

⁸¹ Zu Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung öffentlicher Unternehmen am Beispiel unterschiedlicher Gesellschaftsformen vgl. R. Schmidt, Der Übergang öffentlicher Aufgabenerfüllung in private Rechtsform, ZGR 1996, S. 345, 356-363 und ausführlich nunmehr wieder H. Gersdorf, Öffentliche Unternehmen im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Wirtschaftlichkeitsprinzip, 2000, S. 267 ff. und D. Ehlers, Empfiehlt es sich, das Recht der öffentlichen Unternehmen im Spannungsfeld von öffentlichem Auftrag und Wettbewerb national und gemeinschaftsrechtlich neu zu regeln?, 64. DJT-Gutachten 2002; R. Stober, Neuregelung des Rechts der öffentliche Unternehmen?, NJW 2002, S. 2357 ff.; Bei gemischt-wirtschaftlichen Unternehmen verstärken sich die Steuerungsprobleme erheblich, vgl. z.B. §§ 103, 103a, 105, 106 GO Bad.-Württ.; Art. Art. 92, 94 BayGO; §§ 108, 111 f. GO NW.

⁸² Gegen eine Modifizierung des Gesellschaftsrechts durch ein aufgrund verfassungsrechtlicher Bindungen vorrangiges „Verwaltungsgesellschaftsrecht“ R. Schmidt, Übergang (Fn. 81), 351; E. Schmidt-Aßmann, Ordnungsidee (Fn. 11), 5. Kap., Rn. 53; H. Gersdorf, Öffentliche Unternehmen (Fn. 81), S. 259 ff. m.w.N. in Fn. 114.

⁸³ Vgl. zuletzt wieder H. Dreier, Die drei Staatsgewalten im Zeichen von Europäisierung und Privatisierung DÖV 2002, S. 537 (543).

⁸⁴ Mit H. Maurer, Allgemeines Verwaltungsrecht, 14. Aufl. 2002, § 23 Rn. 19-20a, lassen sich im Rahmen der Rechtsaufsicht drei Gruppen unterscheiden: (1) Information, (2) repressive Aufsichtsmittel (Beanstandung, Anordnung, Ersatzvornahme, Bestellung Staatskommissar), (3) präventive Aufsichtsmittel (Genehmigungsvorbehalt, Anzeigenvorbehalt).

⁸⁵ Zur Entwicklung R. Gröschner, Das Überwachungsverhältnis, 1992.

die bisherige duale Aufsichtsdogmatik⁸⁶ um eine dritte Grundkategorie der „Gewährleistungsaufsicht“ ergänzt werden, die den Besonderheiten arbeitsteiliger Aufgabenerfüllung Rechnung trägt.⁸⁷ Neben der „Einwirkungsaufsicht“⁸⁸ über gemischtwirtschaftliche Unternehmen und „Verwaltungshelfer“ kann unter die Gewährleistungsaufsicht insbesondere auch die sog. Regulierungsaufsicht in privatisierten Infrastrukturbereichen rubriziert werden.⁸⁹ Die Mittel der Gewährleistungsaufsicht divergieren je nach Sachbereich und Gefährdungspotential der Aufgabe. Dessen ungeachtet sind prägende Gemeinsamkeiten und übergreifende Entwicklungslinien unverkennbar, die größtenteils auf den Einfluss des Europarechts zurückgehen. Hingewiesen sei hier nur auf:

- die Verstärkung präventiver und begleitender Aufsichtselemente, etwa durch die obligatorische Einführung von Vorfeldkonsultationen, die Einrichtung von Beiräten⁹⁰ oder die Auferlegung von Konzeptpflichten⁹¹;
- den Ausbau der unternehmerischen Eigenüberwachung⁹² durch Auditierungsverfahren⁹³, Betriebsbeauftragte sowie die Einführung von

⁸⁶ Zur „Staatsaufsicht“ und „Wirtschaftsaufsicht“ als Grundtypen der Aufsicht vgl. eingehend W. Kahl, Die Staatsaufsicht, 2000, S. 195 ff. m.w.N.

⁸⁷ Ähnlich G. F. Schuppert, Zur notwendigen Neubestimmung der Staatsaufsicht im verantwortungsteilenden Verwaltungsstaat, in: ders. (Hrsg.), Jenseits (Fn.10), S. 299 ff., insbes. 326-329, der aber anders differenziert zwischen „klassischer Staatsaufsicht“, „Steuerungsaufsicht“, „Gewährleistungsaufsicht“, unterteilt in „Regulierungsaufsicht und „Überwachungsaufsicht“, sowie „Wirtschaftsaufsicht“. Vgl. desw. J. Junker, Gewährleistungsaufsicht über Wertpapierdienstleistungsunternehmen, 2003. Für eine Reformulierung der Aufsichtsdogmatik auch R. Pitschas, Struktur- und Funktionswandel der Aufsicht im Neuen Verwaltungsmanagement, DÖV 1998, S. 907, 911.

⁸⁸ W. Kahl, Staatsaufsicht (Fn. 86), S. 386 ff.

⁸⁹ Für die Qualifikation als Wirtschaftsaufsicht dagegen P. Badura, Wettbewerbsaufsicht und Infrastrukturgewährleistung durch Regulierung im Bereich der Post und der Telekommunikation, FS Großfeld, 1999, S. 35 (40) und W. Kahl, Staatsaufsicht (Fn. 86), S. 205 f., der aber zugleich den „relativen Selbststand der Regulierungsaufsicht“ betont.

⁹⁰ Zum Beirat nach § 67 TKG vgl. M. Ruffert, Regulierung im System des Verwaltungsrechts, AöR 124 (1999), S. 237 (278). Ähnliche Funktionen kommt dem Umweltgutachterausschuss zu, vgl. §§ 21-27 UAG und eingehend dazu W. Ewer, Der Umweltgutachterausschuss, 1999.

⁹¹ Vgl. z.B. § 16 Abs. 3 KrW-/AbfG, demzufolge der entsorgungspflichtige Dritte ein Abfallwirtschaftskonzept vorzulegen hat.

⁹² Materialreicher Überblick bei S. R. Laskowski, Duale Verantwortungsstrukturen in Umweltrecht und Umweltpolitik: Privatisierungstendenzen im Recht der Anlagenüberwachung in: G. F. Schuppert (Hrsg.), Jenseits (Fn. 10), S. 93 ff.

- Qualitätsmanagementsystemen⁹⁴, die kombiniert werden können mit branchenspezifischen Codes of best practice⁹⁵;
- die Ausweitung von Publizitätsgeboten⁹⁶ sowie Dokumentations-⁹⁷, Informations-⁹⁸ und Berichtspflichten⁹⁹;
 - die Etablierung paralleler privater Kontrollstrukturen, z.B. durch die Verpflichtung der privaten Akteure, eine private Haftpflichtversicherung abzuschließen¹⁰⁰;
 - die organisatorische Verselbständigung der aufsichtsführenden Verwaltungseinheiten, z.B. durch die Errichtung spezieller Regulierungsbehörden, die sich durch besondere Unabhängigkeit und Sachverstand auszeichnen¹⁰¹, oder durch Übertragung der Aufsicht auf Beliehene¹⁰² sowie

⁹³ Zur Übertragbarkeit des Öko-Audit-Systems auf weitere Bereiche der staatlichen Wirtschaftsüberwachung vgl. z.B. C. Groß, Die Privatisierung ordnungsrechtlicher Genehmigungs- und Aufsichtsverfahren auf der Grundlage des Öko-Audit-Systems, 2000, S. 142 ff.

⁹⁴ Vgl. z.B. § 78b Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII. Allgemein zu ihrer Bedeutung R. Stober, Allgemeines Wirtschaftsverwaltungsrecht, 13. Aufl. 2002, § 29 IV 3.a.

⁹⁵ Vgl. z.B. Art. 8 Abs. 2 I. Hs. RL 2001/95/EG, der die Förderung der Ausarbeitung privater „Verhaltenskodizes“ im Rahmen des Produktsicherheitsrechts unterstützt. Allerdings ist darauf zu achten, dass über solche Formen der privaten Standardsetzung nicht demokratische Anforderungen überspielt werden, vgl. zu diesem Problemkreis G. F. Schuppert/C. Bumke, Verfassungsrechtliche Grenzen privater Standardsetzung, in: D. Kleindiek/W. Oehler (Hrsg.), Die Zukunft des deutschen Bilanzrechts, 2000, S. 71 (113 ff.). Krit. zur Einbeziehung privater Standards der Rechnungslegung im Konzernbilanzrecht nach §§ 292a Abs. 2 Nr. 2 a), 342 HGB z.B. J. Hellermann, Private Standardsetzung im Bilanzrecht – öffentlich-rechtlich gesehen, NZG 2000, S. 1097, 1100 ff. m.w.N. A.A. M. Heintzen, Zur Verfassungsmäßigkeit von § 292a Abs. 2 Nr. 2a) HGB, BB 1999, 1050, 1054. Krit. zum geplanten Corporate Governance-Kodex für Aktiengesellschaft M. Wolf, Corporate Governance, ZRP 2002, S. 59 ff.

⁹⁶ Vgl. z.B. § 6 NetzzugangsVO.

⁹⁷ Vgl. z.B. § 15 Abs. 2 UAG, § 10 Abs. 1 SiG.

⁹⁸ Vgl. z.B. § 4 NetzzugangsVO.

⁹⁹ Vgl. z.B. § 22 TKG.

¹⁰⁰ Vgl. z.B. § 12 SigG, § 9 Abs. 2 S. 2 Nr. 4 GSG, §§ 10 f. BewachVO (Fn. 60). Die Versicherungsgesellschaften versichern die Unternehmen i.d.R. nur nach sorgfältiger Risikoprüfung. Um eine Erhöhung des Versicherungsbeitrags zu vermeiden, wird das Unternehmen darauf achten, dass kein Haftungsfall eintritt, vgl. zu diesem aus dem Umweltrecht bekannten ökonomisch begründeten Kontrollkonzept z.B. E. Bohne, Versicherungsmodell zur Investitionsbeschleunigung und zum Abbau von Vollzugsdefiziten im Anlagenzulassungsrecht, DVBl. 1994, S. 195, 200 ff.; P. Döring, Haftung und Haftpflichtversicherung als Instrument einer präventiven Umweltpolitik, 1999.

¹⁰¹ Zurzeit existiert lediglich die Regulierungsbehörde für Telekommunikation und Post, §§ 66, 71-84 TKG, vgl. dazu M. Ruffert (Fn. 90), 277 f.; J.-P. Schneider, Flexible Wirtschaftsre-

- der Einbezug Dritter in die Überwachung z.B. durch Informationszugangsrechte.¹⁰³

Es wäre freilich verfehlt, jedes einzelne dieser Instrumente auf seine funktionelle Äquivalenz hin am Idealbild der Fachaufsicht¹⁰⁴ als Archetypus staatlicher Vollaufsicht zu überprüfen. Erst zusammen mit den dargelegten Anforderungen an Qualifikation und Auswahl der privaten Akteure sowie bei sektorspezifisch angepassten Kombinationen ergibt sich ein angemessenes Kontrollniveau.

5. Evaluation und Lernen

Nichts desto trotz können sich im Laufe der Zeit Anzeichen für Schwachstellen in der konkreten Aufgabenbewältigung ergeben, die nicht nur auf ein individuelles Versagen der privaten Leistungserbringer zurückzuführen sind, sondern auf „Fehler im System“. Um diese Schwachstellen herauszufinden, um sie abstellen zu können und um die Gesamtfunktionsfähigkeit des Beteiligungskonzepts zu gewährleisten, bedarf es seiner periodischen Evaluierung, die deshalb in die Dogmatik des Gewährleistungsverwaltungsrechts integriert werden muss. Dazu ist es u.a. notwendig, alle beteiligten Akteure zu verpflichten, am Anfang der Zusammenarbeit Me-

gulation durch unabhängige Behörden im deutschen und britischen Telekommunikationsrecht, ZHR 164 (2000), S. 513 ff., sowie ausführlich K. Oertel, Die Unabhängigkeit der Regulierungsbehörde nach §§ 66 ff. TKG, 2000. Geplant ist die Umgestaltung des ebenfalls neu geschaffenen Eisenbahn-Bundesamtes (zu seinen Aufgaben S. Studenroth, Aufgabe und Befugnisse des Eisenbahn-Bundesamtes, VerwArch. 87 [1996], S. 97 ff.; K. Grupp, Eisenbahnaufsicht nach der Bahnreform, DVBl. 1996, S. 591 ff.) in eine Regulierungsbehörde für Bahnfragen (vgl. Entwurf eines zweiten Gesetzes zur Änderung eisenbahnrechtlicher Vorschriften, BT-Drs. 14/6929 v. 20.9.2001) und die Einrichtung einer Regulierungsbehörde für leitungsgebundene Energiewirtschaft (vgl. H. Lecheler/J. Gundel, Staatliche Regulierung des Energiemarktes?, EWS 2001, S. 249 ff.).

¹⁰² So obliegt z.B. die Aufsicht über die im Umweltauditverfahren tätigen privaten Umweltgutachter der Zulassungsstelle, deren Aufgaben wiederum auf Beliehene übertragen werden kann, vgl. § 28 UAG i.V.m. der Verordnung über die Beleihung der Zulassungsstelle nach dem Umweltauditgesetz (UAG-Beleihungsverordnung – UAGBV) v. 18.12.1995 (BGBl. I 2013, geändert durch VO v. 13.9.2001, BGBl. I, 2427).

¹⁰³ Vgl. zuletzt Art. 16 Abs. 1 RL 2001/95/EG (Fn. 95). Vgl. auch Art. 10 Abs. 2 UniversaldienstRL, der Universaldienstunternehmen bestimmte technische Pflichten auferlegt, damit die Kunden die Leistungen überwachen können. Allgemein zu dieser „Mobilisierung Dritter“ (J. Masing) für öffentliche Belange durch Informationszugangsrechte M. Klopfer, Informationsrecht, 2002, S. 400 ff.

¹⁰⁴ Auch ihre Konturen sind freilich nicht einheitlich, vgl. jüngst T. Groß, Was bedeutet „Fachaufsicht“?, DVBl. 2002, S. 793 ff.

thoden und Maßstäbe der Leistungsmessung festzulegen.¹⁰⁵ Ferner müssen ausreichende Möglichkeiten bestehen, im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse die rechtlichen Grundlagen der Beteiligung zu modifizieren, etwa durch die Befristung der Zusammenarbeit¹⁰⁶ oder die Verpflichtung, Nachverhandlungsklauseln in Erfüllungsverträgen und Zielvereinbarungen vorzusehen.¹⁰⁷

6. Effektive Gewährleistung von Rückholoptionen

Sollte sich herausstellen, dass die ordnungsgemäße Aufgabenerfüllung durch den jeweiligen privaten Leistungserbringer in der vorgesehenen Weise dauerhaft nicht gesichert ist, lebt die unmittelbare Erfüllungsverantwortung des Staates wieder auf. Für diese Situation hat das Gewährleistungsverwaltungsrecht ebenfalls geeignete dogmatische Lösungen anzubieten. Einerseits muss rechtlich sichergestellt sein, dass dem privaten Leistungserbringer, der in der Regel größere Investitionen getroffen hat, die Aufgabe überhaupt wieder entzogen werden kann. Dieses Ziel lässt sich über den Erlass von Widerrufsvorbehalten¹⁰⁸ oder bei Verwaltungsverträgen durch Vereinbarung von Rückfallklauseln¹⁰⁹ und Kündigungsrechten¹¹⁰ erreichen. Der Aufgabenentzug als solcher bleibt indes eine gänzlich unrealistische Handlungsoption, wenn der Staat nicht notfalls aus dem Stand in der Lage ist, die Aufgabe selbst zu erfüllen, was bei längerer Aufgabenabstinenz indes kaum ohne weiteres zu erwarten ist. Abhilfe aus rechtlicher Sicht können hier z.B. Überleitungspflichten schaffen, durch die der private Leistungserbringer gezwungen wird, für einen bestimmten Zeitraum nach Beendigung seines Engagements weitere Betriebsmittel und Know-how zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus ist an eine Verpflichtung des originären staatlichen bzw. kommunalen Aufgabenträgers zu denken, sich an zentralen privaten Daseinsvorsorgeunternehmen in einem gewissen Umfang finanziell zu beteiligen; dadurch

¹⁰⁵ Vgl. z.B. § 78b Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII. Die Schwierigkeiten der „Produktdefinition“ sollen damit nicht bestritten werden. Gerade Leistungen der Daseinsvorsorge zeichnen sich dadurch aus, dass (rechtlich) vorgegebene Maßstäbe und „objektive“ Qualitäten jenseits absoluter Minimalstandards kaum existieren. Deshalb kann die Produktdefinition sinnvoll nur politisch und unter Mitwirkung der Leistungserbringer erfolgen.

¹⁰⁶ Vgl. § 7 Abs. 1 Sächs. WPÜbVO-Entwurf (Fn. 56).

¹⁰⁷ Vgl. § 7 Abs. 2 Sächs. Sächs. WPÜbVO-Entwurf (Fn. 56).

¹⁰⁸ Vgl. §§ 36 Abs. 2 Nr. 3, 49 Abs. 2 Nr. 1 VwVfG.

¹⁰⁹ Vgl. § 3 Abs. 1 Nr. 3 Sächs. WPÜbVO-Entwurf (Fn. 56).

¹¹⁰ Vgl. § 8 Sächs. WPÜbVO-Entwurf (Fn. 56).

bleibt die Nähe zum operativen Geschäft erhalten. Schließlich dient auch der Aufbau dualer Daseinsvorsorgestrukturen, wie sie gegenwärtig etwa im Bereich des Rettungsdienstes, der Krankenhausvorsorge sowie der universitären Ausbildung bestehen, dem Zweck, die unabdingbare Reservefunktion des Staates zu erhalten.

IV. Ausblick

Damit komme ich zum Ende meiner Ausführungen und zu einem letzten Punkt, über den man eigentlich in einem wissenschaftlichen Vortrag nicht spricht, der aber nicht unerwähnt bleiben soll: das Geld. Der Hinweis auf rationale Steuerungskonzepte weckt schnell die Illusion, mit weniger Input denselben Output produzieren zu können. Eine funktionierende Universität ist ebenso wie eine funktionierende Verwaltung indes – trotz der sicherlich bestehenden Effizienzreserven – nicht zum Billigtarif zu haben; einschneidende Kürzungen der Mittelzuweisungen führen mittelfristig unweigerlich zu gravierenden Qualitätseinbußen. Auch das Konzept der regulierten Selbstregulierung erweist sich als regelungsintensiv und verursacht schwer abschätzbaren Aufwand. Es kann daher nur davor gewarnt werden, politische Ressourcenverteilungsentscheidungen durch affirmative Modernisierungsrhetorik zu verdecken.¹¹¹ Deutschland hat im Jahr 1999 lediglich 1,06 Prozent seines Bruttosozialprodukts für die Hochschulen aufgewendet; der Durchschnitt in den Industrieländern lag bei 1,5 Prozent.¹¹² Die Gretchenfrage lautet daher weiterhin: Wie viel Geld ist der Gemeinschaft ein hoher Standard an akademischer Bildung in der Bevölkerung und universitärer Forschung im Vergleich zu anderen Kosten verursachenden Staatsaufgaben wert?

¹¹¹ Vgl. A. Voßkuhle, „Ökonomisierung“ des Verwaltungsverfahrens, DV 34 (2001), S. 347 (368). Vgl. auch T. Groß, Ökonomisierung der Verwaltungsgerichtsbarkeit und des Verwaltungsprozessrechts, DV 34 (2001), S. 371 (395), dem zufolge angesichts fehlender empirischer Untersuchungen der Verdacht besteht, dass „die Ökonomisierungstendenz mehr von ideologischen Motiven als von nüchtern geprüften objektiven Fakten ausgeht“.

¹¹² Nachweise bei Ch. Konegen-Grenier, Mehr Geld und Strukturreformen, F&L 2003, S. 481 (483).

Keynote II: Hochschulreformen und Qualitätsentwicklung

Prof. Dr. Ada Pellert
Universität Klagenfurt

10 Jahre Hochschulreformen

- Herausforderungen der Gesellschaftsentwicklung
 - Wissensbasierung: Wissen als Produktionsfaktor, ökonomischer Druck, Art der Wissensproduktion
 - Globalisierung/Europäisierung: neue Dimensionen in der Internationalisierung der Lehre und der Institutionen
 - Fragmentierung der Gesellschaft: unbegriffene Komplexität, Rückkehr zu einfachen Steuerungsvorstellungen

10 Jahre Hochschulreformen

- Herausforderung Organisationsentwicklung
Neues Steuerungsmodell - institutionelle Autonomie - Organisationswerdung

Spannungsfelder im Inneren: Disziplin versus Organisation; Zentralisierung versus Dezentralisierung; Wissenschaft contra Verwaltung

Spannungsfelder im Aussenverhältnis: Autonomierhetorik versus Detailsteuerungsrealität

3

Bilanz und Einschätzung

- Zwischenergebnisse auf dem Weg zur Modernisierung der Organisation
...mehr institutionelle Verantwortung im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten, Neue Zuständigkeiten...
- Die ausgeblendete inhaltliche Dimension
...wenig Debatte über die Rolle von Universitäten im 21. Jahrhundert...

4

Qualitätsdiskussion an Hochschulen: Soll und Ist

- Grundbegriffe geklärt ? Qualität – Management – Qualitätsmanagement
- Grundlagen gegeben?
 - Grundkonsens?
 - Verknüpfung mit Ziel- und Steuerungsdiskussion
 - Umgang mit Widerständen?
 - Organisationsentwicklung und Prozessmanagement?

5

Qualitätsdiskussion an Hochschulen

- **Organisation des Qualitätsmanagements**
 - Rollen
 - Projektmanagement
 - Kommunikationsstrukturen
- **Umsetzung**
 - Zielvereinbarungen
 - Personalentwicklung
 - Reflexion des Qualitätsmanagementsystems

6

Einschätzung und Ausblick

- Adäquates Managementverständnis
-> Kontextsteuerung, Meta-Ebene, InnenAußen-Divergenz, Widerspruchstoleranz
- Partizipation und Management
-> Modernisierung der Partizipation, neue Formen der Beteiligung, Motivationsenergien für Reform
- Inhaltliche Profilierungen und Vielfalt der Leitbilder und Qualitätsvorstellungen
-> neue Leitvorstellungen in neuen Strukturen

7

Einschätzung und Ausblick

- From teaching to learning
-> didaktische Herausforderung des Bologna- Prozesses
- Verhältnis Kooperation und Wettbewerb
-> Ebene Institution, Ebene Hochschulsystem
- Verhältnis Irritation und Stabilisierung als wesentlicher Qualitätsfaktor
-> Management von Reformprozessen

8

Festvortrag: Universität und die Hochschulen im Wettbewerb

Prof. Dr. Dr. h. c. (em.) Eberhard Lämmert

Berlin

Solange es Hohe Schulen gibt, denen die „Universitas litterarum“ bereits in den Namen eingeschrieben ist, hat der Gedanke, dass die Vielfalt der Wissenschaften erst von einer sie übergreifenden Wissensordnung her ihren Ort und damit ihre Bestimmung finden kann, seinen Rückhalt nicht nur in kosmologischen Denkspielen, sondern in einer eigens dazu eingerichteten Institution. Das Muster der Lehrgebiete, nach denen eine Universität ihre Fakultäten gliedert, setzt immer auch eine Auffassung von der möglichen Ordnung der Realität voraus, die sich darin abbilden soll. Ob die einzelnen Fakultäten gleich geachtet sind oder um ihren Vorrang streiten, ist danach allenfalls ein historischer, das heißt übergänglicher Befund. Entscheidend bleibt, dass eine Institution, deren Name eine Perspektive auf die „Universitas“ des jeweiligen Wissensstandes verspricht, ihren Angehörigen über den Erwerb einer Fachkompetenz hinaus die Chance bietet, auch die Zusammenhänge einzusehen, in denen das erworbene Wissen und Können gegenwärtig seinen Sinn und sein eigenes Gewicht hat.

In drei Schritten möchte ich die Frage nach dem Wettbewerb der Hochschulen um die Erweiterung und um die Vermittlung des verfügbaren Wissen angehen: Ich möchte zuerst an einigen historischen Beispielen den Wettbewerb der Fächer und Fakultäten innerhalb der Universität ins Auge fassen, mich sodann dem gerade vielstimmig ausgerufenen Wettbewerb um Elite im Zusammenhang mit dem alltäglichen Kampf um Mittel widmen und schließlich den Wettbewerb um gute Studienbedingungen als die wichtigste Ebene einer ergiebigen Hochschulpolitik behandeln.

Dass in jeder Epoche die Gewichte zwischen den Fächern und den Fakultäten neu verteilt werden, ist schon nach dem bisher Gesagten eher der

Normalfall. Allerdings sorgt die seit dem 18. Jahrhundert rapid beschleunigte Veränderung der kulturellen Normen in den „westlichen“ Industriegesellschaften mittlerweile dafür, dass die Schwerpunkte des öffentlichen Interesses schon innerhalb einer Generation mehrfach wechseln können. Der Schwerpunktwechsel, der sich gerade unter unseren Augen von den Geisteswissenschaften, aber auch von der Physik hin zur Informatik und von dort aus zu den Lebenswissenschaften vollzieht, spiegelt deutlich, dass dabei innengeleitete Verschiebungen eine gewichtige Rolle spielen können – erst die Digitalisierung des wissenschaftlichen Handwerkzeugs hat die großen Schübe der Gentechnik und der Molekularbiologie ermöglicht –, dass aber vor allem die Verlagerung wirtschaftlicher Interessen oder auch ein neuer gesellschaftlicher Bedarf sich daran ablesen lassen. Der Anteil einer Fachliteratur, der jeweils dazu aufgewandt wird, die Relevanz dieser Disziplin zu reklamieren, ist ein verhältnismäßig sicherer Indikator für den Schwund an öffentlichem Interesse, den sie erlitten oder selbst herausgefordert hat.

Als Immanuel Kant am Ausgang des 18. Jahrhunderts in seiner Schrift über den Streit der Fakultäten¹ Gründe für den Jahrhunderte alten Vorrang der drei „oberen“ Fakultäten: Theologie, Jurisprudenz und Medizin, zusammenstellte, spielte der Grad der öffentlichen Einflussnahme und das öffentliche Ansehen ihrer Absolventen eine beträchtliche Rolle. Vor allem aber sah er in dem Nutzen, den man bei Hofe so gut wie in der breiten Bevölkerung für das eigene Leben erhoffte: die Sorge um Gesundheit und langes Leben, um Beistand in Rechtsstreitigkeiten und um ein „Einlaßbilletts ins Himmelreich“,² eine Bestandsgarantie für den fortdauernden Abstand zu der „unteren“, der philosophischen Fakultät, die inzwischen überall den Platz der alten Artistenfakultät eingenommen hatte. Für sie hielt Kant nur den Trost bereit, dass ihre Angehörigen – „schlecht bezahlt und wenig angesehen“³ – als einzige allein der Wahrheit und der Vernunft rechenschaftspflichtig seien. Kühn genug räumte er ihnen deshalb das Vorrecht ein, auch die Lehrmeinungen und die öffent-

¹ Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten (1798). In: Werke, hg. von Ernst Cassirer, Berlin 1922ff., Bd VII, S. 311-462.

² Ebd., S. 340.

³ Dazu ausführlich Walter Jens: Eine deutsche Universität. 500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik. München 1977, S. 161f.

liche Praxis der anderen Fakultäten im Namen der Vernunft kritisch zu beurteilen. Doch trotz seines prophetischen Dictums, es könnte „wohl dereinst dahin kommen, dass die Letzten die Ersten würden“,⁴ konnte er nicht ahnen, dass dies schon ein Jahrzehnt später manifest wurde in den Plänen, die Friedrich Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt für eine neu zu errichtende Universität entwarfen.

An der Unterscheidung Schleiermachers, dass „die eigentliche Universität lediglich in der philosophischen Fakultät enthalten (sei), und die drei anderen dagegen [...] Speziale Schulen“ seien, die der Staat „früher und vorzüglicher in seinen Schutz genommen“ habe,⁵ hält gegen Ende des Jahrhunderts noch Rudolf Virchow fest, wenn er in seiner Rektoratsrede die philosophische Fakultät als den „Mikrokosmos der Universitas“ bezeichnet, den anderen Fakultäten dagegen „die Stellung von Fachschulen“ beimisst.⁶ Dieser ein ganzes Jahrhundert lang vorherrschenden Einschätzung entspricht im übrigen die Errichtung der „Schools“ in den angelsächsischen College-Universitäten, und wenn ich den Zusammenhang von College-Struktur und weiterführenden Schools hier eigens hervorhebe, dann, um dieses Universitätsmodell von den von der Dohnanyi-Kommission empfohlenen Schools abzugrenzen, denen dort nicht nur die jeweilige Grundausbildung gleich mit zugeschlagen,⁷ sondern auch „eine Fortentwicklung [...] zu eigenständig agierenden Hochschulen“⁸ in Aussicht gestellt wird. Dazu fällt mir nur noch der Albtraum des langjährigen Präsidenten der Universität Chicago, Manyard Hutchins, ein, nach dem nur noch er und das zentrale Heizungssystem den Zusammenhalt

⁴ Kant (Anm. 1), S. 346.

⁵ Friedrich Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung [...], Darmstadt 1956, S. 257.

⁶ Rudolf Virchow: Die Gründung der Berliner Universität und der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter (1893). In: Idee und Wirklichkeit einer Universität, hg. von Wilhelm Weischedel, Berlin 1960, S. 418.

⁷ Empfehlungen der Strukturkommission („Dohnanyi-Kommission“), vom Januar 2003, S. 33.

⁸ Ebd., S. 46.

seiner Departments garantiere und noch vor dem Ende seiner Amtszeit auch die gemeinsame Beheizung entfalle.⁹

Virchow hatte 1893 diese Unterscheidung zwischen der philosophischen Fakultät als einem Mikrokosmos und den anderen als Sozial- oder Fachschulen beibehalten, obwohl er an seiner eigenen Universität den „definitiven Übergang in die naturwissenschaftliche Zeit“¹⁰ schon auf das Jahr 1827 datierte. Es ist das Jahr, in dem Alexander von Humboldt nach Berlin zurückkehrte. Ein halbes Jahrhundert später hatten sich die Naturwissenschaftler in Berlin bereits zu einer eigenen Fakultät formiert, und zwar zunächst auf Drängen der Mediziner, die eine unabhängige Organisation der vorklinischen Ausbildung wünschten und mit dieser Nützlichkeitsprüfung zugleich einer systematisch statt historisch angelegten Naturlehre den Damm brachen. Ebenso wie bei Diltheys folgenreicher Unterscheidung zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnisweise vollzog sich diese Ausdifferenzierung in und zwischen den Fakultäten. Doch brachte wenige Jahre später der Nationalökonom Adolph Wagner in seiner Antrittsrede, wenn auch nur in zeitgerechten Bildern, schon massive gesellschaftliche Zerreißproben für den inneren Zusammenhang einer Universität ins Spiel.

Infolge „des Umschwungs [...] der Naturwissenschaften aus der spekulativen in die exakte induktive Forschungsrichtung“, der hier und in der Medizin „mächtigere technische Apparate“ notwendig mache, so stellte Wagner klar, seien die „Dotationen einzelner geisteswissenschaftlicher“ und theologischer Institute, und übrigens auch der Stellenaufwuchs der juristischen Fakultät, winzig geblieben und mitunter sogar hinter den Stand von 1870 zurückgefallen.¹¹ Das sei unabänderlich, denn – und nun folgen die drastisch ins Bild setzenden Metaphern – die „reine Geistesarbeit“ verhalte sich zur Arbeit „in den großen naturwissenschaftlichen Instituten“ wie „die bloße Handarbeit in der Wirtschaft [...] zu den fabrikativen Großbetrieben“.¹²

⁹ Nachschrift aus J. Peltason: Address of the American Council of Education (3. Conferência, Organização Universitária Interamericana, Salvador-Bahia 1983), Typoskript, S. 12.

¹⁰ Virchow (Anm. 6), S. 424.

¹¹ Adolph Wagner: Die Entwicklung der Universität Berlin 1810-1896 (1896). In: Idee und Wirklichkeit (Anm. 6), S. 439f.

¹² Ebd., S. 440.

Lakonischer kann die Epochenbindung einer Wettbewerbsveränderung zwischen den Fakultäten kaum beschrieben werden. Während Humboldts Reformuniversität von 1810 eine Neuorientierung des politischen Lebens unterstützen sollte und der Philosophie und den historisch-philologischen Fächern dabei auferlegte, die Legitimationsbasis zu liefern und als Ideen-zubringer zu dienen für eine Bürgernation, die es in Deutschland noch lange nicht gab, brauchten die Industrienationen um 1900 immer rascher neues wissenschaftliches Rüstzeug für den Wettbewerb in den Techniken maschineller Serienproduktion. Obwohl auch die Psychologie und die Völkerkunde mit bahnbrechenden Neuerungen aufwarteten, veränderte der Aufwuchs der naturwissenschaftlichen Institute zu eigenen Campusanlagen an den Rändern oder gar im Umfeld der Städte rasch auch das öffentliche Erscheinungsbild der Universitäten.

Mit dem allgemeinen Auftrieb einer apparategestützten Erkenntnisarbeit in den „exakten“ Wissenschaften ging eine zunehmend rigorose Bindung des Wahrheitsnachweises an empirische Verfahren der Beweissicherung und an die Messbarkeit von Ergebnissen einher. So galt selbst Einsteins allgemeine Relativitätstheorie trotz zahlreicher gleichgerichteter Vorspiele in den Künsten – dem shifting view point des Erzählens, der Verschränkung von Profil- und en face-Malerei in der Porträtkunst, der vom jeweiligen Einsatz diktierten Tonfolge in der Zwölftonmusik¹³ – und trotz vergleichbarer Befunde in Psychologie und Völkerkunde erst dann als bestätigt, als Einsteins Voraussage von der Beugung des Sternenlichts durch die Masse der Sonne im Kriegsjahr 1917 eine messbare Tatsache geworden war.

Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts ist das öffentliche Vertrauen in die Messbarkeit von Ergebnissen bereits so sicher geworden, dass es sich gegen die Universitäten selbst gekehrt hat: Jenseits seriöser Evaluierung unter kolloquialer Mitbeteiligung der Evaluierten schrecken rein statistisch operierende Rankings längst nicht mehr davor zurück, auch die Ergebnisträchtigkeit philosophischer und theologischer Köpfe bis zu Dezimalwerten aneinander zu messen und die Höhe des Geldeintriebs

¹³ Darüber ausführlicher E. L.: Die Herausforderung der Künste durch die Technik. In: Literatur in einer industriellen Kultur, hg. von Götz Großklaus und E. L., Stuttgart 1989, S. 36ff.

von dritter Seite auch für die Denkarbeit eines Gräzisten zum Maßstab seiner Qualifikation – oder auch Verwertbarkeit – zu machen. Darauf ist von anderer Seite noch zurückzukommen.

Das Geschenk eines Globalhaushalts fällt den Universitäten in der Regel zu spät, nämlich erst dann zu, wenn es der staatlichen Aufsicht selber unheimlich geworden ist, den Verteiler für die gebotenen Kürzungen zu entwerfen – oder, wie Andreas Voßkuhle es nannte, wenn der Staat damit beginnt, seine knappen Ressourcen in Form von Marktchancen zu verteilen. Der so leicht zum Danaergeschenk pervertierte Globalhaushalt hat allerdings im letzten Jahrzehnt auch einen neuen Wettbewerb der Disziplinen innerhalb der Universitäten in Gang gesetzt, der mit vorweisbarer wissenschaftlicher Qualifikation wenig zu tun hat. Sein Vorspiel hat er, wie derzeit fast alles von der Mythisierung Harvards bis zu den Boards of Trustees, in den USA. Dort hat im Jahre 1998 der Kongress den nach zwei Abgeordneten benannten Bayh-Dole-Act beschlossen, der den US-Universitäten erlaubt, eigene Patente anzumelden und selbst auszuwerten. Das klingt nach sozialem Ausgleich zwischen den Erfindern und der Institution, die ihnen dazu die Arbeitsbedingungen einräumte, und zugleich nach neuer Unabhängigkeit der Universitäten von staatlicher Vormundschaft. So hat die Bundesregierung diesen Deal erst kürzlich auch hierzulande propagiert. Wie aber andere Böden derselben Pflanze selten gut bekommen, so verstärkt eine solche Einnahmequelle für eine Universität, der man einen Globalhaushalt gewährt und zugleich verkürzt, wie es in Tübingen schon geschah, die Versuchung, bei Gelegenheit freiwerdende Stellen, zum Beispiel von den Gräzisten, von denen vieles, kaum je aber Patente zu erwarten sind, in patentverdächtige Disziplinen zu verlagern, die obendrein auch zusätzliche Privatmittel leichter anlocken.

Das ist keine Zukunftsmusik. Die Berliner Universitäten haben sich bereits eine gemeinsame Agentur (i[nnovationen], pa[tente], l[izenzen]-GmbH) zugelegt, um für Wahrheiten in Patentformat Vorzugsabnehmer zu finden.¹⁴ Wenn auch die vormalige Lässigkeit, Professoren in Universitätslabore ihre privaten Patenteinkünfte erwirtschaften zu lassen, damit gehö-

¹⁴ Vgl. Barbara Kerneck: Patent-Mining an den Universitäten. Taz vom 28. 5. 2004.

rig eingeschränkt wird, so fällt es nun doch schwer, einem Kuratorium oder einem Stiftungsrat in schwierigen Zeiten zu verdenken, die ausgewachsene Krone der Universitas litterarum schon in der Erwartung eines solchen Segens einseitig zu beschneiden.

Wenn ich hier einige Fluchtlinien von fern her bis zur Gegenwart ausgezogen habe, so lag mir doch eher daran, an etlichen schon übersehbaren Epochen der Wissenschaftsgeschichte auszumachen, dass sowohl innen-geleitete Prozesse als auch außengeleitete Verwertungsinteressen den Wechsel in der Präferenz einzelner Wissensgebiete von Fall zu Fall eher bestimmen als die örtlich erkennbare oder gar messbare Qualität von Forschung und Lehre. So haben auch die bedeutenden Erkenntnisschübe der hermeneutischen Wissenschaften nach ihrer doppelten Auszehrung durch die Vertreibung der jüdischen und die Korrumpierung vieler amtierender Gelehrter unter dem NS-Regime nicht verhindern können, dass ihre begehrtesten Disziplinen nach der staatlichen Festlegung der Curricularnormwerte unter der Massenuniversität am meisten zu leiden hatten. Doch sollte bei aller begründeten Klage über Einschränkungen die der vielerorts größten Fakultät drohen, nicht vergessen werden, dass diese Vorrangstellung gerade mal zweihundert Jahre alt ist und damals ihre besonderen Gründe hatte.

Wenn aber, wie der eklatante Umbau der Universität Bremen in den 90er Jahren beweist, jede einer aktuellen Drift allzu willig folgende Schwerpunktbildung rasch Schäden nach sich zieht, und in diesem Fall äußere Anerkennung selbst bei den Wissenschaftsorganisationen wie der DFG erst nach einer massiven Verschiebung der Kapazitäten zu den Natur- und Wirtschaftswissenschaften zu erreichen war, dann gilt – und das bestätigt eben der Blick auf andere Epochen –, dass immer noch diejenige Universität die besten Chancen hat, den Wechsel jeweiliger Vorlieben oder Modellvorstellungen zu überstehen, die eine gehörige Vielzahl von Wissenschaftsrichtungen vorhält und damit die Elastizität bewahrt, um neue und gar unverhofften Anforderungen innerhalb ihrer Gesamtkapazität auffangen und gleich auch neu vernetzen zu können.

Zu beträchtlichem Teil hat die Universität Bremen diese innere Verschiebung aus eigener Kraft geschafft, und diese Leistung bestand zu gutem

Teil darin, dass sich alle Bereiche einer Neuorientierung unterzogen und dabei Projekte oder auch ganze Studiengänge in Gang brachten, die heute zu ihren Vorzeigeobjekten gehören. Andere Ministerien oder auch Senatsverwaltungen üben sich da weniger in wachsamer Geduld. So war man in Berlin nach der Maxime: „Einmal genügt!“ nahe daran, den gesamten Komplex vorderasiatischer Disziplinen der Freien und die ostasiatischen allesamt der Humboldt-Universität zuzuordnen, wonach dann an jeder der großen Universitäten jeweils ein Viertel der Menschheit unbeachtet geblieben wäre. Immerhin hat die FU nach durchgesetzten Beschlüssen dieser Art nun keine eigene Slawistik und keine Skandinavistik mehr, obwohl es dabei um Brücken zu den nächsten Nachbarländern geht; und die Humboldt-Universität hat ihre Theaterwissenschaft eingebüßt, obwohl Berlin eines der attraktivsten Theatermilieus besitzt. Von ähnlicher Ruppigkeit sind schließlich die Auflagen, unter denen die Technische Universität sich veranlasst sieht, ihre Humanistische Fakultät zu rudimentieren, obwohl der Aufbau dieser Fakultät der TH Charlottenburg 1946 erst den Anstoß gab, sich Universität zu nennen. Übertroffen wird solche Zwangsbeschneidung allenfalls noch in Nordrhein-Westfalen, wo gleich mehreren großen Universitäten durch Federstrich die Lehrerbildung gänzlich oder größtenteils entrissen wurde. Mit einem Streich wurden damit zugleich überfüllte Lehrerstudiengänge an anderen Universitäten unter neuem Druck gesetzt und übermäßige Klassengrößen für die Zukunft festgeschrieben.

Ungeachtet solcher Zuschnitts- oder auch Abbruchpolitik an bestehenden Universitäten ist der Name „Universität“ derzeit im Begriff, inflationär zu werden. Denn zahlreicher als je zuvor geben sich heute, zumal im privaten Bereich, Institutionen diesen Namen, die zumeist in viel engerem Sinne „Spezialschulen“ sind, als die Erfinder dieses Namens vor Augen hatten. Neben den Privat-Universitäten Witten/Herdecke und der International University Bremen sucht gegenwärtig noch kaum eine der Neugründungen dem nachzukommen, was dieser Name verspricht. So wenig es wünschenswert ist, den vielen Instituten, die sich unter diesem Namen als Governance-, Management- oder Business-Schools anbieten, ihren Wirkungskreis zu schmälern, schon weil sie ein wünschenswert deutliches Merkzeichen unserer spät- oder schon nachindustriellen Epoche sind, desto deutlicher müssen Universitäten, die dies in vollem Sinne bleiben

wollen, die Vielfalt ihrer Disziplinen samt dem Reichtum ihrer Kombinationsmöglichkeiten auch in Sparzeiten weitmöglich verteidigen, weil Disziplinen so langsam wie Bäume zu Ansehen gelangen, wenn sie auch mit einer Axt in Stunden zu fällen sind. Und wenn schon der nicht immer gut gemeinte Ratschlag zu besonderer Profilbildung hie und da eine sorgfältige Beschneidung ratsam macht, so muss eine Regel unabänderlich gelten: Staat oder Stifter können nicht zum Wettbewerb aufrufen und gleichzeitig vorschreiben, was eine Universität an Fachrichtungen und an Studiengängen abwerfen muss oder auch einzuführen hat. Wettbewerb verlangt Spielraum für selbständige Entscheidungen, und solcher Spielraum ist auch die Vorbedingung für das, was als Perspektive auf die Universitas neu zu konstruieren bleibt, wenn die Entscheidung zur Trennung von Gewohntem einmal gefallen ist. In der Erfüllung dieses Auftrags unterscheiden sich schließlich am sichersten Universitäten von Spezialschulen aller Art.

Endlich darf man und gleich muss man auch über Elite reden. Elite – das heißt dem Begriff nach: auswählen – bis es vielleicht fünf sind, oder auch nur eine, wenn man dem vom Superstar-Auftrieb angetörnten Weckruf aus dem Wissenschaftsministerium: „Deutschland sucht seine beste...“ folgt, dessen Verfasser nicht dem Volk, sondern den Medien aufs Maul geschaut hat. Allzu deutlich blieb der Aufruf überdies durchtränkt von dem Versuch, mit Mitteln, die nur wenig mehr als Nichts sind, den Bund als Schutzherr der Wissenschaften gegenüber den mehr oder weniger schonungslos die Universitäten schleifenden Ländern ins Spiel zu bringen. Mit Recht hat dann die bessere Erfahrung der Länderministerien eine mögliche Auszeichnung von Fachbereichen oder Instituten durchgesetzt, denn in einer mir nahe stehenden Disziplin ist beispielsweise Harvard mancher Middlewest-Universität deutlich unterlegen. Im Übrigen möchte ich vorsichtig sagen, dass die deutschen Universitäten im Schnitt, nimmt man die dritte Ebene des Bildungssystems der USA im Ganzen, allen ungleichen Belastungen zum Trotz dem amerikanischen Niveau immer noch – ich sage noch – überlegen sind. Dennoch: Gegen eine zusätzliche Förderung der Besten, und sei sie auch nur ein symbolischer Akt – wäre jeder Einwand hämisch, wenn – ja wenn vorher ein Konsens über die Gütekriterien ernsthaft gesucht oder gar gefunden worden wäre. Wie sehr es daran noch mangelt, und welche Verzerrungen des Wettbewerbs

dieser Mangel nach sich zieht, dafür wähle ich nur ein, allerdings eklatantes, Beispiel. Mehr und mehr tritt schon seit Beginn des fühlbaren Rückschnitts der Mittel, die der Bund und die meisten Länder für den Hochschulbereich verfügbar machen, die Höhe des Drittmittelerwerbs in die Rolle eines Qualitätskriteriums für wissenschaftliche Leistung, und seit einiger Zeit steuert sie vielfach auch schon die Höhe der zustehenden Mittel aus dem Universitätshaushalt. Gewiss hilft ein auswärts begutachtetes Vorhaben, die noch unsichere Einschätzung der Leistungsfähigkeit eines Kollegen oder eines Instituts vor Ort zu befestigen. Die Verzerrung der Optik auf die Ergiebigkeit von Forschung und Lehre, die eine Universität der Öffentlichkeit überantwortet, nimmt jedoch ihren Lauf, wenn Drittmittelinwerbung für den einzelnen wie für die gesamte Institution zum Gütezeichen an sich wird.

In ihrem Nachrichtenblatt stellte meine Universität im März dieses Jahres unter der Rubrik WISSENSCHAFT mit halbseitig aufgereckten grafischen Balken eine Bestenliste zusammen, auf der die Mitglieder ihres Lehrkörpers nach der Höhe ihrer eingeworbenen Drittmittel rangierten: „die besten Einwerber“ waren die Besten.¹⁵ Abgesehen davon, dass allenfalls die Zahl positiv begutachteter Anträge, aber niemals die dafür ausgeschütteten Summen als Qualitätsmerkmal zu gewichten wären, war dies nicht etwa der Redaktion als launiger Gag eingefallen; vor vierzehn Tagen folgte der Berliner „Tagesspiegel“ unter der Rubrik WISSEN & FORSCHEN mit einer durch Elefanten verschiedener Größe eindrucksvoll illuminierten Grafik und der Unterschrift: „Wer darf im Elite-Wettbewerb von Bund und Ländern vorne gehen?“, beantwortete das mit einer Reihe von Ertragskurven des Drittmittelerwerbs der FU im letzten Jahrzehnt und formulierte dazu bündig das Resultat: „Die FU auf dem Weg nach oben.“¹⁶ Was hier, in Berlin auch stets mit dem genüsslichen Blick auf das „Kopf an Kopf-Rennen mit der Humboldt-Universität“¹⁷, zum entscheidenden Leistungsmaßstab pervertiert, sind wohlgerne nicht etwa Forschungsergebnisse, sondern bewilligte Anträge an Förderorganisationen, die derart gewichtet

¹⁵ Unter der Rubrik AKTUELL bieten die FU-Nachrichten 5-6/2004, S. 3, bereits dieselbe Skala, auf den letzten Stand gebracht, neuerlich als „Top 30-Rangliste der besten Einwerber“.

¹⁶ DER TAGESSPIEGEL vom 19.5.2004, S. 24.

¹⁷ Ebd. am 27.6.2003 u. d. T.: Kopf an Kopf; neuerlich am 19.5.2004: Das Kopf-an-Kopf-Rennen.

werden. Ein Physiker-Team, das mithilfe der Laboreinrichtungen seiner Universität, wie es sollte, seine Forschungen betreibt, oder ein Historiker, der, gestützt auf seine Bibliothek, ein Buch nach dem anderen eigenhändig verfasst und erfolgreich publiziert hat, tragen nach dieser grassierenden Sportart des wissenschaftlichen Wettbewerbs zwar zum Gedeihen der Universitas litterarum, aber nur wenig mehr zum Wohle ihrer Universität bei. Viel schlimmer aber ist, dass die unaufhörliche, auch offizielle Ermunterung zum Drittmittelintrieb als Leistungsnachweis eine Antragsliteratur produziert, die nach Zeit- und Arbeitsumfang die Ergebnisliteratur bereits weit hinter sich lässt. Längst hat sie auch die Förderorganisationen, voran die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ihre Gutachter, in einigen Fächern an den Rand der Paralyse geführt: Wartezeiten überschreiten ein Jahr, die unter allseitiger Ermunterung aufgeschichteten Antragsberge erzwingen ein Absinken der Bewilligungsmarge auf kaum mehr als 30 Prozent, was wiederum die Überarbeitung und Neufassung von Anträgen nach sich zieht. Seine traurige Rechtfertigung hat dieser hartnäckige Drittmittelintrieb in einer einzigen Funktion, die ebenfalls eine Ersatzlösung ist: Er ist allzu oft das letzte Mittel, um den fähigen Nachwuchs über die Warteschleifen zu heben, die der teilweise gefährliche Mangel an regulären Auffanggelegenheiten entstehen lässt. Als Wettbewerbsansporn aber ist die überhitzte Drittmittelagitation anderen Initiatoren zur Leistungssteigerung und Ergebnissicherung deutlich unterlegen.

Seit zehn Jahren erprobt und verbessert der Verbund Norddeutscher Universitäten seine Methoden zur Leistungsbewertung innerhalb und im Vergleich von Universitäten. Sie erschöpfen sich weder in der Kontrolle, noch winken oder drohen sie mit künftiger Mittelvergabe, vielmehr sollen sie den Evaluierten zu eigenen Vereinbarungen über ihr künftiges Zusammenwirken Wege öffnen und womöglich ebnen. Schon vom Ansatz her unterscheiden sie sich von anderen, mehr abfragend oder auch statistisch operierenden Bewertungspraktiken durch ein Prinzip, das sich als besonders universitätsgerecht erwies. Denn niemand kann bei noch so strengen Arbeitsanforderungen an sich selbst über sein eigenes Wissen hinaus eine Perspektive auf die Universitas litterarum gewinnen ohne Kommunikation. Dementsprechend gehören verbal ermittelte Zielvereinbarungen und wiederholt unternommene Rückkoppelungen zu den Prinzipien, mit

denen Jürgen Lühje und seine Mitarbeiterinnen schon früh und wiederholt die hier erarbeitete Evaluierungspraxis charakterisierten. Meine eigene Erfahrung mit diesem Modell aktiver Selbstbeteiligung, zu dem auch eine – anderswo eher strittige – Vorvereinbarung über die Gutachter gehört, begann mit einem Aha-Erlebnis schon vor der Tür des Besprechungsraumes. Eine mir lange schon bekannte Kollegin des großen Faches, das zur vergleichenden Evaluierung anstand, empfing uns schon auf dem Gang mit der Bemerkung, es würde da drinnen etwas eng, denn niemand hätte voraussehen können, dass die nicht wenigen Lehrkräfte des Faches sich bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal seit Jahren in einem Raum zusammenfinden würden. Bei einer Revisitation nach zwei Jahren konnten wir erfahren, dass eine Reihe unserer Empfehlungen, wenn auch eigenwillig verändert, realisiert worden waren. Aber allein die Zusammenkunft zu diesem Zwecke war von allen als ein derart grundstürzendes Ereignis empfunden worden, dass, noch ehe etwas im Gange war, in der Zusammenarbeit des Lehrkörpers von da an eine neue Epoche zählte. Entstanden ist daraus unter anderem, lange bevor es jedermann einfällt, ein besonnen komponierter, kulturwissenschaftlicher Studiengang. Außerdem hatte die Gutachtergruppe im Zuge ihrer vergleichenden Beratung Kooperationsprojekte mit einer Nachbar-Universität in Gang bringen können, wie sie auf Fachbereichebene etwa zwischen Heidelberg und Mannheim schon die Regel sind.

Eine Erfahrung sollte allerdings angesichts der inzwischen ausufernden Beschwörung von Qualität und Exzellenz für alle Werturteile, auch im Universitätsbereich, maßgebend bleiben: Auch in der Wissenschaft gibt es nicht die „Qualität an sich“. Denn *qualitas* ist eine Eigenschaft und sie bezeichnet, wie auch *excellencia*, eine hervorragende Eignung, angebar oder gar messbar aber nur in Bezug auf ein bestimmtes Ziel, das eine Institution sich setzt, oder eine Erwartung, die von außen an sie herangetragen wird. Zum Gütesiegel für eine wissenschaftliche Erkundungsarbeit gehört deshalb auch ein Urteil über die Ziele, die sie anstrebt, und über die Gründe, die das Vorhaben wichtig machen. In diesem Sinne ist – nach dem schönen Wort eines eingefleischten Mediävisten – der vornehmste Zweck einer Wissenschaft, Hilfswissenschaft für andere zu sein. Und für das Zusammenleben auf unserem Erdball, möchte man ergänzen. Denn solange nicht alle unsere Hochschulen mehr oder minder zu Spezi-

alschulen geworden sind, steht es ihnen zu, nicht nur Wissen zu mehren, sondern auch zu reflektieren, für welche Lebensziele es taugt. Deshalb versteht sich die Universität seit altersher nicht nur als *universitas litterarum*, sondern ebenso als *universitas magistrorum et scholarium*. So nannte sich schon die erste in Europa gegründete Universität in Bologna, und heute bildet sich der Sinn dieses Namens am ehesten noch ab in den angelsächsischen Universitäten, in denen Lehrer und Schüler in Colleges einen Lebensabschnitt nicht nur lehrend und lernend, sondern auch zusammenlebend verbringen. Das ist heute auch dort vielfach nur noch in einigen Ritualen aufgehoben. Doch will ich gleich sagen, dass ich, unter welchen Leitungs- und Finanzierungsstrukturen immer, in der Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses an einer Universität das entscheidende Kriterium dafür sehe, welchen Erkenntnis- und Lebensgewinn sie ihren Angehörigen bieten kann. Wenn ich auf meine eigene Studienzzeit vor einem guten halben Jahrhundert zurückblicke, fällt es mir leicht, etwa zehn Studentinnen und Studenten zu nennen, die mein Studium mehr oder minder intensiv begleitet und mitgeprägt haben. Ebenso spontan fallen mir aber auch zehn oder zwölf Hochschullehrer, ob Professoren oder Assistenten, ein, und zwar bis auf ihre Augen, ihren Gang und ihre Stimme, und dazu mindestens ein Schimmer von dem, was sie mir zu sagen hatten. Das ist in einer Massenuniversität von heute nicht mehr selbstverständlich. Umgekehrt verdanke ich an neuen Erkenntnissen während meines vierzigjährigen Berufs als Hochschullehrer mindestens ebenso viel meinen Schülern wie den mir nahe stehenden Kollegen. Der Wissenschaftler, der diesen Glücksumstand nutzen will, den die Universität ihm unvergleichlich bietet, nämlich seine „Motivationsenergie“, wie Ada Pellert das schön nannte, als Jüngerer von Älteren und während des Alterns von Jüngeren zu beziehen, der muss allerdings früh auf persönlichen Umgang mit seinen Lehrern rechnen können und muss ebenso später in der Lage sein, die Namen seiner Studenten zu kennen. Wer immer in Deutschland an Universitätsreformen arbeitet, dem muss daran gelegen sein, diese elementaren Bedingungen, ohne die auch der Slogan „from teaching to learning“ ohne Sinn bleibt, wiederherzustellen.

Allein der Blick auf die Betreuungsverhältnisse, die sich seit dreißig Jahren nicht etwa eingeschlichen, sondern vor allen Augen festgeschrieben haben, macht klar, wie wenig der für die Universitäten und für unser aller

Zukunft wichtigste Bereich, die Güte der Studienbedingungen, bisher beim lauthals ausgerufenen Wettbewerb um das Etikett „Elite-Universität“ überhaupt in den Blickpunkt gerückt ist. Solange sich die Betreuungsdichte in den meisten Studiengängen um das Vier- bis Achtfache von den „Besten“ unterscheidet, die man jenseits des Atlantik im Blick hat, sollte man jeden weiteren Vergleich unterlassen und sich stattdessen über alles freuen, was Studierenden und Lehrenden hierzulande noch einfällt, um in den Augen der Welt den Nimbus, den ihre Universitäten noch besitzen, auch zu erhalten.

Ein Einfall von oben, und ein später dazu, war nach der Bologna-Konferenz die schleunige Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge. Die Abstufung der Abschlüsse, die vor vierzig Jahren bei der Öffnung der Universitäten versäumt wurde, und damit auch ihre internationale Vergleichbarkeit scheinen damit endlich gewonnen. Verpasst wurde allerdings wieder, auch die Verbindung von Schulabschluss und gemeinsamer Studienzeit den angelsächsischen Vorbildern abzusehen. So existiert in etlichen Bundesländern weiter das 13. Schuljahr, aber von den Studenten wie auch bis weit in die Privatwirtschaft hinein erhofft man die umstandslose Akzeptanz der von oben festgeschriebenen sechs Semester. Wer sich auf die Evaluierung neu geschneiderter Curricula einlässt, um sie zu akkreditieren, erschrickt nicht selten vor der Fülle des aus gutem Gewissen dabei zusammengedrängten Lernstoffs, zumal, wenn neue Studienrichtungen unter dem Großsegel „Kulturwissenschaft“ der Interdisziplinarität mehr als den Disziplinen trauen. Im Wettbewerb ganz vorne hat sich dabei allerdings die „Kulturwissenschaftliche Fakultät“ der winzigen Universität Frankfurt/Oder erwiesen, weil sie in meiner Sicht innerhalb des Semesterfolge am sorgfältigsten auf den stufenweisen Aufstieg vom sicheren Boden der Disziplinen zum luftigen Takelwerk der Interdisziplinarität geachtet hat.¹⁸

Großstadt-Universitäten wie Berlin und Hamburg, denen man ohnehin oft, und allzu oft, ihre niedrigen Absolventenquoten nachweist – oft genug handelte es sich bisher in den Industrie- und Medienzentren um

¹⁸ Vgl. Prüfungs- und Studienordnung für den Studiengang „BACHELOR of Arts“ (Kulturwissenschaften) der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und ... MASTER of Arts (Kulturwissenschaften) ..., Fassungen vom 14.11.2003.

erfolgreiche Absprünge in neue Berufe oder aber um einstellungsbesorgte Rückkehrer in andere Bundesländer –, tun sich mit der großflächigen Umstellung schwerer. Aber sie sollten gewarnt sein. Die neuen Studiengänge verlangen – darüber kann man auch froh sein – den Lehrenden weit mehr an Zeit und auch an spezieller Unterrichtsvor- und Nachbereitung ab, und es dürfte sich bald zeigen, dass ein anhaltendes Nebeneinander von Studiengängen die Lehrkapazität mancher Fächer rettungslos überfordert und Schließungszwänge an ganz unerwünschten Stellen nach sich zieht.

Glücklicherweise ist immerhin eine Sondervergütung für besondere Leistungen in der Lehre inzwischen auch hierzulande ins Gespräch gekommen. Denn ohne dies bleibt die Abkuperung von amerikanischen Verhältnissen auch in diesem Falle Stückwerk, und der wohlgemeinten Reform droht, wie beim Juniorprofessor, schon im Keim der Ruin. Jeder Dean einer US-Universität verfügt über die Möglichkeit und auch die Mittel, einen besonders bewährten Einsatz in der Lehre mit einem Gehaltszuschlag zu würdigen. Solange man aber in Deutschland die Erhöhung eines Professorengehalts ausschließlich an auswärtige Rufe bindet, kann man den Professoren billigerweise nicht abfordern, auch die Lehre so wichtig zu nehmen, wie es in den USA die Regel ist. Stattdessen an der Pflichtstundenzahl-Schraube zu drehen, ist allerdings unter allen der gedankenloseste Einfall.

Von wenig Fingerspitzengefühl für den Bedarf der Nation zeugt auch der Vorschlag, den Übergang zum Masterstudium zu quotieren. Wer den gegenwärtigen Rang Deutschlands in der Akademikerausbildung innerhalb der EU ins Auge fasst und im übrigen um den Platz unseres Landes im internationalen Wettbewerb bangt, müsste den Universitäten eher einen Pflichtteil an Master-Studiengängen zumessen, wenn das Land nur erst die Zahl der zusätzlichen Gutachter aufbrächte, um sie in absehbarer Zeit zu akkreditieren.

Für eine sinnvolle Besserung der Studienbedingungen, die auch die persönliche Entscheidung über den jeweils angemessenen Studienabschluss fördert, sorgt hingegen ein Studienbegleitmodell, das wiederum aus dem Osten der Republik kommt. Schon seit der Zeit, in der der Einsatz von Tu-

toren noch eine Frage des guten Willens auf der Seite der Ordinarien war – ich erinnere mich noch eines eindrucksvollen Indogermanisten, der auf die Frage, ob er einen Tutor zur Ergänzung seiner Vorlesung wünsche, nur trocken antwortete: "Ick erjänze mir selber." – schon seit etwa 1970 also ist immer wieder einmal auch von Mentoren die Rede, die nicht im Unterricht, sondern zur Begleitung einiger Studenten während einiger Semester oder auch ihres gesamten Studiums einzusetzen sind. Das entspricht eher der Rolle eines englischen Tutors, ist jedoch unter den Bedingungen einer Massenuniversität ein doppelt erwünschter Beitrag zur persönlichen Klärung von Studienzielen und überträgt auch die Einrichtung einer zentralen und womöglich vorgeschriebenen Studienberatung gewiss an Effizienz. Es wäre eine gute Sache für eine unserer großen privaten Stiftungen, etwa ihre Stipendiaten oder auch die Privatdozenten einer Fakultät, an denen die Universitäten den letzten Rest ihres verblichenen Korporationsrechts exerzieren, indem sie ihnen kostenlose Lehre abfordern, dafür zu honorieren, nebenher ein solches Mentorenamt zu übernehmen. Ich wüsste selbst in meinem kleineren Fach noch eine gute Zahl von Studierenden – und auch Privatdozenten –, die es ihnen dankten. Noch besser, weil noch dauerhafter aber ist die Praxis, die der gesamte Lehrkörper der schon einmal genannten Fakultät eines neuen Bundeslandes einmütig beschlossen und schon eingeführt hat. Jedes unbefristet angestellte Mitglied des Lehrkörpers übernimmt eine kleine, aber immerhin zweistellige Zahl von Studierenden, um sie als Mentor einige Semester lang durchs Studium zu begleiten. Erfahrungen mit dieser lockeren, aber ständigen Begleitung, insbesondere über deren wünschbare Dauer und gegebenenfalls auch Supervision, sind noch nicht gemacht. Aber ein gutes Gefühl, gerade dieser Fakultät anzugehören, hat sich bei nicht wenigen ihrer jüngeren und älteren Angehörigen schon eingestellt.

Wichtig bleibt bei alledem, im Auge zu behalten, dass Wissenschaftler sich mit ihren Leistungen nicht nur ihrer Institution verantwortlich fühlen, sondern ebenso der internationalen Community ihres Faches und angrenzender Fächer. Dasselbe gilt auch für Universitäten im Ganzen: Sie tragen Verantwortung für den Ort, an dem sie errichtet sind, aber sie gehören auch zu der weltweiten Gemeinschaft der Universitäten und werden an den Leistungen gemessen, die ihre Angehörigen international bekannt gemacht haben. Die Beachtung, die ihre Wissenschaftler außerhalb ihrer

Universität finden, prägt sogar zum guten Teil ihr Ansehen und das ihrer Absolventen und wirkt wiederum auf deren Anerkennung zurück. Diesem Kreislauf ist es zu danken, dass Evaluationen im eigenen Land nicht hinreichen und Locksummen schon gar nicht bestimmen können, ob eine Universität den Ruf erwirbt, in die Liga der Elite-Universitäten aufzusteigen. Schon aus diesem Grunde bleibt das Ergebnis der groß angelegten Suche nach ‚Deutschlands bester Uni‘ auch nach dem Bund-Länder-Ausgleich von einem in jedem Sinne des Wortes nur mittelmäßigen Gewicht.

Tatsächlich ist die historische und gewissermaßen auch angeborene Internationalität einer Universität nur einer unter vielen Gründen dafür, dass sie weder ihre Forschung noch ihre Lehre auf ihre regionale Umgebung konzentrieren, geschweige denn nach deren Bedarf bemessen sollte. Daraus folgt nicht, dass sie diesen Bedarf missachten darf. Wenn sie jedoch an und für Hamburg ihre Forschung treibt und ihre Lehre ausrichtet, dann besteht ihre andere Pflicht darin, diese Befunde und Ergebnisse exemplarisch zu nutzen zur Entfaltung eines weltweit anwendbaren Wissens. Denn auch das zeichnet eine Universität aus: dass sie im strengen Sinne und wörtlich genommen das Universum zum Gegenstand hat, mindestens aber die Erde samt den Kulturen, die Menschen auf ihr angelegt oder auch schon wieder zerstört haben. Nicht weniger als ihr Standort zählt deshalb ihr internationales Profil auch zu ihren Markenzeichen. Gerade eine Hafenstadt mit ihren ozeanweiten Verbindungen sollte es leicht haben, daraus für die Attraktivität ihrer Studienangebote Nutzen zu ziehen. Nicht zuletzt gehört zum Nimbus einer guten Universität, dass ihre Studentenschaft so gut wie ihr Lehrkörper sich international zusammensetzt und sprachenkundig genug ist, um internationales Wissen zu beachten und zu verarbeiten. Darum sollten besondere Anforderungen an Mehrsprachigkeit in alle künftigen Studienordnungen eingehen. Denn nicht für alle Verständigungen über Sachen und mit Menschen in fremden Weltgegenden taugt, besonders seit dem 11. September 2001 und seinen Folgen, die Lingua franca des Westens schon hin. Was Missverständnisse oder Mangel an Wissen über fremde Kulturen bedeuten, erleben wir und erleiden weite Gebiete der Erde schon täglich. Und sollten wir in Deutschland oder auch in der EU zur Bewältigung des Wissensbedarfs für die Regierenden, zur Beherrschung der Kapitalflüsse oder auch zur Vermeidung von Umweltkatastrophen immer mehr Spezialschulen

benötigen und sollten sich dabei auch einzelne Regionen des verfügbaren Wissens wie die Spiralnebel im Kosmos zunehmend rasch von einander entfernen und ihr Eigenleben führen, so bleiben doch die Universitäten der Ort, um sie von Fall zu Fall erneut aufeinander zu beziehen und damit nicht nur eine Universitas litterarum sichtbar zu halten, sondern auch, um für die allgemeinen und insbesondere die brennenden Lebensfragen der Gegenwart ein Forum zu bieten. Da ist es dann nicht so sehr die Frage, ob wir unsere Universitäten künftig aufgereiht finden nach einer selbst gefertigten Eliteskala, sondern ob wir sie überhaupt noch wieder finden in dem alles in allem erstaunlich guten Zustand, in dem ihre Angehörigen sie uns bis heute, aller materiellen Not und aller Schlechtederei zum Trotz, erhalten haben. Einen Dankesgruß an den Verbund Norddeutscher Universitäten, der in dieser Region das Seine dazu getan hat!

Workshop I: Strukturen und Qualitätsentwicklung

Quality Culture als Leitungsaufgabe

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Universität Greifswald

New Governance in Hochschulen und die Auswirkungen auf die
Forschung

Prof. Dr. Uwe Schimank

Fernuniversität Hagen

Accreditation at the Institutional Level – the British experience

Dr. Peter Findlay

The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester

Bologna und seine Wirkungen in den Hochschulen

Prof. Dr. Bruno Moerschbacher

Universität Münster

Qualitätsmanagement in Hochschulen

Yorck Hener

Centrum für Hochschulentwicklung

Quality Culture als Leitungsaufgabe

Prof. Dr. Jürgen Kohler

Universität Greifswald

I. Das Thema

„Quality Culture als Leitungsaufgabe“ ist auf den ersten Blick ein befremdliches Thema. Warum heißt es „Quality Culture“ in Englisch, warum nicht „Qualitätskultur“? Außerdem soll „Quality Culture“ eine „Leitungsaufgabe“ sein: Ist das nicht ein Widerspruch in sich, Kultur als leitbar zu verstehen? Stoßen hier nicht „Seele“ und „Technokratie“ unversöhnlich aufeinander, oder neuhochdeutsch ausgedrückt, „bottom up“ und „top down“ als Prinzipien?

Die Veranstalter dieser Tagung muten und trauen mir dennoch zu, zu dem Thema in ganz wenigen Minuten etwas Anregendes zu sagen. Diese Zuversicht ist allein darauf gestützt, dass ich dem ersten EUA-Projekt „Quality Culture – Implementing Bologna Reforms“ im Jahr 2002/2003 vorgesehen habe, und dass ich jetzt den Arbeitskreis „Governance of Higher Education Institutions“ des Europarates leite. Von diesem Beitrag ist daher nichts weiter zu erwarten als dies: Einige berichtende Schlussfolgerungen aus zwei Werkstätten – vor allem aber aus dem Projekt der EUA –, deren zum Teil nur vorläufigen Ergebnisse teilweise und neu aggregiert in den Zusammenhang mit dem aufgeworfenen Thema gestellt werden.

II. Quality Culture – Quality Management: Begriffe

Was ist „Quality Culture“? Es handelt sich offenbar um eine durch Übersetzung nicht ganz verständlich zu machende Befindlichkeit, die in einer noch zu definierenden Beziehung zu dem Begriff des Qualitätsmanagement steht. Nähert man sich der Antwort, so werden zwei „Denkschulen“ sichtbar.

1. Die Kultur-Sichtweise

Folgt man der wahrscheinlich überwiegenden Sichtweise, wie sie etwa in dem Projekt „Quality Culture (I) – Implementing Bologna Reforms“ zutage trat – diese Sichtweise sei hier die „Kultur-Sichtweise“ genannt –, so

zeigt sich folgendes Verständnis: Quality Culture lässt sich danach vornehmlich in Abgrenzung zu ihrem Gegenbegriff verstehen, dem Qualitätsmanagement. Letzteres ist ein technokratischer Begriff. Beim Qualitätsmanagement geht es um die Definition von Qualitätskriterien, um Techniken der Qualitätsmessung und Verbesserung, um personale oder institutionelle Zuständigkeiten und um die Definition von Abläufen.

Gewiss ist dabei, dass Hochschulen bei der Qualitätssicherung bzw. Qualitätserhöhung nicht ohne diese technisch-handwerklichen Elemente auskommen können, und dass deshalb „Quality Culture“ schon deshalb mit Qualitätsmanagement Beziehungen hat, weil beiden an der Sicherung und Erhöhung von Qualität gelegen ist. Dennoch hat „Quality Culture“ einen vom technokratischen Element verschiedenen Eigengehalt und Eigenwert. Hier geht es um das dem technokratisch-instrumentellen vorgelegte Element des subjektiv-persönlichen und qualitativ-institutionellen Wissens und Wollens und daraus abgeleitet Könnens um bzw. von Qualität. Das ist etwas anderes als die Entwicklung und Anwendung von Instrumenten.

Andree Sursock, stellvertretende Generalsekretärin der EUA, hat es in ihrem Aufsatz „Qualitätskultur und Qualitätsmanagement“, vorgesehen für das „Handbuch Qualität in Lehre und Studium“, sinngemäß im Wesentlichen wie folgt beschrieben: „Häufig verhält es sich in der Qualitätsdebatte so, dass man leichthin auf Managementkonzepte zurückgreift, wie sie etwa in den Begriffen Qualitätskontrolle, Qualitätsmechanismen oder Qualitätsmanagement zu finden sind. Diese Konzepte spiegeln und befördern jedoch einen technokratischen und einen Top-down-Ansatz, der in akademischem Zusammenhang nicht ohne schädliche Rückwirkungen ist. Akademiker sind nämlich wesensgemäß nicht nur der Qualität verpflichtet, sondern letztlich auch in ihren Operationen kaum kontrollierbar, weil sie in ihren wesentlichen Funktionen im Unterricht und als Forscher autonom und der Detailkontrolle praktisch entzogen handeln. Die Vorstellung der von Management geprägten Qualitätskonzepten, dass nämlich die Führung einer Hochschule Qualität kontrollieren oder

managen könnte, stößt sich daher an eingewurzelten akademischen Überzeugungen und Werten.

Deshalb ist der Begriff ‚Kultur‘ im Zusammenhang mit Qualität die Vorstellung zur Bezeichnung des Verständnisses wichtig, dass Qualität ein von der Gemeinschaft geteilter Wert und eine gemeinschaftliche Verantwortlichkeit aller Hochschulmitglieder ist, und zwar unter Einschluss der Studierenden und des Verwaltungspersonals: Qualitätskultur bezieht sich auf Werte, Haltungen und Verhalten einer akademischen Gemeinschaft, die auf einer geteilten Vorstellung von den Aufgaben – den ‚Missions‘ – einer Institution, von dem Verständnis für deren Qualitätsanspruch und Mitteln zu dessen Verwirklichung umfasst. Deshalb bezeichnet der Begriff ‚Qualitätskultur‘ die Notwendigkeit, Unterstützung in der Institution von Grund auf sicher zu stellen, Zusammenhalt innerhalb der akademischen Gemeinschaft durch effektive Gemeinschaftsbildung zu entwickeln. Ferner beschreibt der Begriff ‚Quality Culture‘ einen Wechsel der Werte, der Haltung und des Verhaltens innerhalb einer Hochschule.“

Diese Aussage lässt sich in ähnlicher Weise, aber anders strukturiert und akzentuiert, wie folgt zusammenfassen: Qualitätskultur ist ein umfassendes Konzept mit dem Ziel, fortwährend Qualitätsverbesserungen zu erreichen und dies zu wollen und zu können. Dieser Begriff der Qualitätskultur im weiteren Sinne lässt sich gliedern in Aspekte der Qualitätskultur im engeren Sinne, denen das Qualitätsmanagement gegenübersteht.

Qualitätsmanagement beschreibt dabei den Inbegriff der zur Qualitätsentwicklung beitragenden quasi-mechanischen Elemente, d.h. der Werkzeuge, Prozesse und Zuständigkeiten, die dazu dienen, Qualitätselemente und Qualitätskriterien zu beschreiben, zu korrelieren und zu kompilieren, zu messen und zu bewerten sowie Verbesserungen zu instrumentieren. Qualitätskultur im engeren Sinne hingegen betrifft Aspekte des Qualitätswissens, und -wollens und des entsprechenden Engagements aller Akteure – das ist die Individualebene – wie auch der Institution Hochschule als Gemeinschaft. Zwischen Qualitätsmanagement und Qualitätskultur im engeren Sinne bestehen vielfältige Zusammenhänge. Diese beziehen sich namentlich auf Fragen der Kommunikation und Partizipation, des freiwilligen Engagements und der Verbundenheit; nicht zuletzt beziehen sie sich

auf das intellektual-emotionale Können im Sinne der Einheit von Wissen und Tun. Sie umfassen auch die elementare Bereitschaft, Veränderung zu leisten; voluntativ als Offenheit zu verstehen, praktisch mit Fleiß gekoppelt.

Dabei ist evident, dass die beiden genannten Unteraspekte von Qualitätskultur im weiteren Sinne sich gegenseitig stützen. Richtig mag nur sein, dass die Ansätze tendenziell – aber keineswegs essentiell –, nämlich Qualitätsmanagement und Qualitätskultur im engeren Sinne, insofern unterschiedlich sind, als das Qualitätsmanagement einem Top-down-Ansatz eher verbunden ist als die dem Bottom-up-Prinzip näherstehende Konzeption einer Qualitätskultur im engeren Sinne.

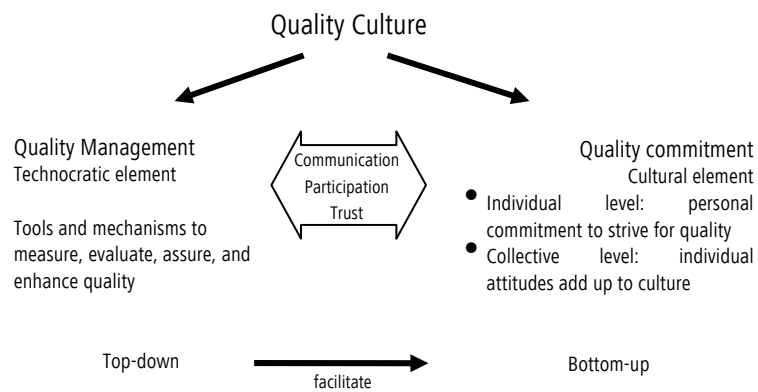
Qualitätsmanagementstrukturen und Qualitätskultur im engeren Sinne müssen als Elemente verstanden werden, die den gesamten Prozess der Studienangebotsentwicklung und des Studienangebots begleiten. Es handelt sich nicht nur um End-of-pipeline-Kontrollmechanismen. Vielmehr gehört zum Qualitätsmanagement, dass ein umfassendes Informations- und Kommunikationssystem mit Strömen in alle Richtungen besteht – insoweit also geht es nicht um die Alternative zwischen Bottom up und Top down, sondern um beides –, das schon frühzeitig beratend und damit bewusstseinsbildend im Sinne der Qualitätsentwicklung tätig wird. Akkreditierung und Evaluation sind in diesem Zusammenhang nur Qualitätssicherungsinstrumente zweiten Ranges.

Qualitätskultur ist ferner nicht eine Frage der Führung allein, quasi unter Ausblendung anderer Hochschulebenen oder einzelner Akteure. Vielmehr geht es um Sicherung der Ganzheitlichkeit unter Arbeitsteilung, die zugleich Teilung in Autonomiebereiche ist. Dabei aber ist wesentlich, dass unterschiedliche Autonomiebereiche auch in der Institution Hochschule anerkannt werden. Freilich setzt dies voraus und gehört zur Qualitätskultur einer Institution, dass sich Teileinheiten als Teile des Ganzen verstehen und entsprechend handeln. Dies erfordert etwa, dass einzelne Leitbilder von Teilen der Hochschule sich aus dem Gesamtleitbild entwickeln lassen, und dass auch das wirkliche Verhalten autonomes Verhalten in dem Bezug zum Ganzen ist. Es verhält sich gewissermaßen wie im öffentlichen Planungsrecht: Der Flächennutzungsplan ist recht generalistisch; er

ist aber für die Bebauungspläne insoweit verbindlich, als diese konkretisierend aus diesem zu entwickeln sind, also ihm nicht widersprechen dürfen.

Qualitätsmanagementinstrumente müssen als unterstützende Funktionen, insbesondere als „Instrumente des Könnens“, bei der Studiengangsentwicklung und bei der Studiengangimplementierung eingesetzt werden. Gerade in diesem Handlungsbereich ist Qualitätsmanagement auf Qualitätsbewusstsein der Akteure angewiesen, wie es auch umgekehrt dazu dient, dieses zu fördern. Qualitätskultur ist auch handwerkliches Können.

Einen schlagwortartigen Überblick über den Zusammenhang zwischen Qualität bzw. Qualitätskriterien einerseits und andererseits Qualitätskultur, diese gegliedert in ihre Unter Aspekte des Qualitätsmanagements und der Qualitätskultur im engeren Sinne, gibt das folgende Schaubild, das dem ersten Projekt „Quality Culture – Implementing Bologna Reforms“ entnommen ist:



Deutlich wird dabei: Die innere Haltung ist ein entscheidender Erfolgsfaktor neben dem technokratischen Element. Für den Sport akzeptieren wir dies als selbstverständlich: Keine Nachrichtensendung vergeht ohne ein Sportlerinterview, in dem eine Niederlage vor allem damit begründet wird, man sei „mental nicht gut drauf“ gewesen, oder in dem ein Trainer nicht den Willen zum Sieg als wichtig herausstellt. Warum sollte es in anderen Welten als denen des Sports anders sein, und warum bei der Qualitätssicherung in Hochschulen, die doch auch ein „Kampf ums Bessersein“ sind – durchaus sportlich? Und was deshalb auch Spaß machen darf und sollte?

2. Die „unitarische“ Sichtweise

Das hier beschriebene herkömmliche Verständnis von Qualitätsmanagement und Quality Culture, im engeren und im weiteren Sinn, lässt allerdings Zweifel offen: Ist es sachgerecht und förderlich, Management und Kultur gegeneinander zu setzen, als seien sie Antithesen, wenngleich gemildert dadurch, dass Qualitätskultur im weiteren Sinne als Dach über beidem fungiert? Was ist dann Qualitätskultur im engeren Sinne anderes als „attitude“ im positiven Sinne von „Haltung“ bzw. „Einstellung“, und was eigentlich verbindet dann Qualitätsmanagement mit „Haltung“, um daraus in der Synthese Qualitätskultur im weiteren Sinne zu machen – was ist also das Synthetisierende? Ist die „Kontrapunktik“ von Management und Kultur nicht gerade funktional unfruchtbar, weil sie die Funktionszusammenhänge leugnet und die Operationalisierung von Qualitätskultur stört? Ist die Entgegensetzung, psychologisch gesehen, doch nur die Fortschreibung einer inneren Feindseligkeit zwischen „Kultur“ und „Technokratie“?

Vorgeschlagen werden kann stattdessen auch eine Sicht, die das Qualitätsmanagement in das Zentrum stellt und zum Oberbegriff wählt. Allerdings ist dieses genauer, nämlich spezifisch zu verstehen: Der Zentralbegriff ist das institutionell adaptierte Qualitätsmanagement. Gemeint ist ein Qualitätsmanagement, das zwar anerkannte und durchaus in manchen Hinsichten leistungsfähige Verfahren des Qualitätsmanagement anwendet – und schon bei diesen gilt es durchaus, eine Wahl des Bestgeeigneten zu treffen oder zu Kombinationen zu greifen –, dies aber nicht mechanistisch tut, sondern die Geltungsgrenzen solcher Verfahren in Anbe-

tracht des konkreten hochschulischen Anwendungsgegenstands identifiziert und die Instrumente dessen Eigenart anpasst. Dieses Anpassen ist der Beitrag, aber auch das Kriterium, der bzw. das die „Kultur“ der jeweiligen, als solche höchst individuellen Institution Hochschule leistet, um aus einem Industriestandard von Qualitätsmanagement ein passfähiges und damit aussagekräftiges „kultiviertes Qualitätsmanagement“ zu machen.

Damit ergibt sich ein Verständnis der Zusammenhänge, die sich kurz in folgende Formel bringen lässt: Hochschulspezifisches Qualitätsmanagement ist adaptiertes Management im Sinne der Integration anerkannter Verfahren der Qualitätsfeststellung, -sicherung und -erhöhung in die Eigenart von Hochschulen als Gattung wie auch in die Eigenart der konkreten Hochschule.

Dass die hier beschriebene „Qualitätskultur“ als prägendes Element des so verstandenen hochschulischen Qualitätsmanagements kein Einheitsmodell ist, versteht sich von selbst. Ihr jeweiliger Inhalt ist abhängig von dem hochschulinternen Umfeld, wie es sich aus Geschichte der jeweiligen Hochschule, ihrer spezifischen Mission und ihren Zielen sowie aus ihrer Organisationsstruktur ergibt. Sie ist ferner vom äußeren Umfeld der Hochschule abhängig, dabei namentlich von vorherrschenden Mentalitäten und politischen Anforderungen. Nicht zuletzt ist die Wandelbarkeit, in zeitlicher Hinsicht betrachtet, abhängig von jeweils unterschiedlichen Zuständen und der allgemeinen Veränderungsdynamik einer Gesellschaft. Qualitätsmanagement ist daher eine konkret eingebettete Operation, keine technokratisch übergestülpte „blueprint“-Aktion.

III. Quality Culture als Leitungsaufgabe

Wird der Bogen zum Thema „Quality Culture als Leitungsaufgabe“ zurückgeschlagen, so fragt sich als nächstes zweierlei:

1. Das herkömmliche Verständnis

Folgt man dem herkömmlichen Verständnis von Qualitätskultur: Ist eine „Qualitätskultur“ im erstgenannten Sinne, also als „Haltung“ und „Wollen“ verstanden, durch „Leitung“ zu entwickeln, zu fördern und zu stabilisieren – ist sie also in einem weiten Sinne zu „managen“? Man kann dies

mit der Einschränkung bejahen, dass es zwar einige der Entwicklung von Qualitätskultur förderliche Instrumente gibt, dass diese aber keineswegs mit dem Sinne eines deterministischen Kausalnexus Erfolge garantieren können. Diese im Folgenden vorzuschlagenden Instrumente haben sämtlich zum Ziel, in den betreffenden Kreisen – hier im Kreise der Hochschulmitglieder – einen „sense of ownership“ zu wecken – ein weiterer Terminus, dessen Konzept sich im Deutschen schwer erschließt und meines Erachtens mit „Identifizierung“ nur farblos wiedergegeben ist. Als solche Instrumente sind im Wesentlichen die folgenden anzusehen:

- Kommunikation, formell und informell und bei gegebenen Hierarchien in beide Richtungen, etablieren und pflegen;
- Teilhabe von Akteuren, namentlich auch von Studierenden und Mitarbeitern sowie externen Beteiligten, sicherstellen;
- Arbeitsteams bilden untereinander sinnvoll und wirkungsvoll zuordnen;
- Gemeinsame Lernprozesse organisieren;
- Zuständigkeiten nicht nur sinnvoll verteilen, sondern auch sinnvoll verschränken, insbesondere das Subsidiaritätsprinzip sinnvoll anwenden;
- Beiträge von Teilhabern ernst nehmen;
- Entscheidungen anhand von Sachkriterien begründen;
- Transparenz von Inhalten und Verfahren gewährleisten.

Im Kern geht es letztlich stets nur um eines: Vertrauen schaffen durch Integration und Offenheit in den hochschuleigenen Prozessen, aber an Qualitätswollen und Qualitätsverstehen orientierte Kompetenz aufbauen und zur Geltung kommen lassen.

Wenn dies die wesentlichen Elemente sind, welche zur Entwicklung von Qualitätskultur geeignet sind, so ergibt sich daraus in nahe liegender Weise, welche Rolle darin die Leitung hat und welches ihre Aufgaben sind. Sie hat in geeigneter Weise sicherzustellen, dass diese Instrumente eingesetzt werden und optimal wirksam sind.

Dies reicht über eine bloß technische Implementierung im Sinne von Verwaltung und Administration hinaus. Besonders wirksam ist dies vielmehr erst dann, wenn die Leitung den Schritt von der Administration zur „good

governance“ macht. Das ist ein weiteres Fremdwort, das sich nur schwer ins Deutsche übersetzen lässt – im gegebenen Kontext vielleicht am besten wie folgt: Alle Elemente des Leitens, die über die Technik des nachvollziehenden Verwaltens hinaus strategische Dimensionen des Planens und der Planungsrealisierung umfasst, die alle Kräfte einschließlich der informellen mentalen Kräfte einbezieht und damit wirksam werden lässt.

Dies zu leisten erfordert Kraftaufwand. Es sind nämlich gewöhnlich elementare Widerstände gegen Veränderung zu überwinden: persönliche Trägheit, Ängste, Wahrnehmungsdefizite hinsichtlich gegenwärtiger Mängel und künftiger Chancen und Risiken.

Aus dem hier beschriebenen Verständnis von Qualitätskultur und deren Randbedingungen ergibt sich als Leitungsaufgabe im Hinblick auf die Schaffung von Qualitätskultur namentlich Folgendes, was im Englischen mit „leadership“ beschrieben wird und man im Deutschen nur zögerlich mit „Führung“ wiedergibt:

Zunächst in organisatorischer Hinsicht:

- Signalisierung von Aufbruch und Richtung – Zielbeschreibung – durch Vordenken und Motivierung, aber ohne Exklusivitätsanspruch und daher mit Offenheit (Top down und Bottom up zugleich) – Anmerkung: „Vordenken“ erfordert Antizipation von Chancen und Risiken, d.h. Prognose- und Schlussfolgerungsfähigkeit;
- Vertrauen schaffen durch Sachorientierung, Transparenz und Gewährleistung angstfreier Diskurse; insbes. auch durch klare Identifizierung des Bewahrenswerten und des zu Verändernden;
- Organisation von Lernprozessen, von Kommunikationswegen, Teilhaben;
- Mitwirkung bei der Aufgabenzuordnung, insbesondere bei der Bestimmung von Zentralität und Dezentralität, unter gleichzeitiger organisatorischer Sicherung der Wechselwirkung von dezentraler Spezifik (Fach) und Gesamtsystemen (Hochschulen);
- Kompetente Ansprechpartner identifizieren, Expertise bereitstellen;

- Fachliche Arbeitsteams mit spezifischen sachlichen und prozeduralen Kompetenzen schaffen;
- Insgesamt: Verantwortung geben;
- Zeitmaße definieren;
- Ergebnisse zusammenfassen;
- Ergebnisse zur Feststellung bringen, d.h. entscheiden (veranlassen), unter Beachtung der Einheit von Sach- und Entscheidungskompetenz.

Ferner auch in inhaltlicher Hinsicht, vor allem durch konkrete Indizierung von „Machbarkeit“:

- Bewusstsein für Gestaltbarkeit, d.h. Veränderbarkeit, aber auch für Verantwortung schaffen – Umsetzungsmodelle skizzieren und realisieren helfen;
- Für Problembewusstsein und Chancenwahrnehmung sorgen, insbesondere auf der Basis einer gemeinsamen Identifizierung von Stärken und Schwächen in Gegenwart und in Zukunft (Prognose);
- Insbesondere ein gemeinsam getragenes Leitbild der Institution und ein Grundverständnis über Hauptstrategien der Realisierung entwickeln helfen;
- Externe Partner gewinnen (z.B. Politik, Medien);
- Finanzierung und Rechtsrahmen entwickeln.

Im Projekt „Quality Culture – Implementing Bologna Reforms“ wurde versucht, Elemente der Qualitätskultur mit den Phasen eines auf Studienprogrammentwicklung bezogenen „Qualitätsentwicklungszyklus“ einerseits und mit den jeweils anstehenden Sachaufgaben andererseits zu verbinden. Dabei lässt sich die so entwickelnde Matrix zugleich mit Zuständigkeitszuweisungen korrelieren. Die sich damit ergebende Matrix ergibt schließlich einen ersten Einblick darin, welcher Zusammenhang zwischen spezifischen Leitungsaufgaben und der Qualitätsentwicklung in einem Reformsystem besteht, das auf persönliche Identifikation aller aufbaut. Sich dieser Zusammenhänge zu vergewissern und die hier angebotene Übersicht weiterzuentwickeln – oder aber in den darin unterstellten Zusammenhänge und Korrelationen als unzutreffend zu verwerfen –, dürfte

eine lohnende Aufgabe für den sich anschließenden Arbeitskreis sein. Die im genannten Projekt entwickelten Korrelierungen seien hier im Original wiedergegeben (Vgl. ab Seite 68, Abb. 1 bis 3).

2. Das unitarische Verständnis

Folgt man dem oben beschriebenen anderen, als „unitarisch“ beschriebenen Verständnis des Zusammenhangs zwischen Qualitätsmanagement und „Quality Culture“, nach welchem das hochschulbezogen „akkulturierte“ Management von Qualitätsentwicklung unter Einsatz anerkannter Verfahren im Zentrum steht, so ist offenkundig, was Leitungsaufgabe ist: die genannten Verfahren nicht nur zu identifizieren, sondern sie auch in geeigneter Weise den sich in der Hochschule stellenden Aufgaben und der Spezifik ihrer Binnenkultur und des Hochschulumfeldes anzupassen.

Leitungsaufgabe meint nicht, dass dieser Identifikations- und Adaptionprozess isoliert auf der Leitungsebene konzentriert ist und die Entscheidungen in diesem Prozess dort selbstherrlich zu fällen sind. Im Gegenteil gehört es zur Binnenkultur der deutschen Hochschulen, dies im Diskurs mit den Beteiligten zu tun. Indessen bedarf es der Signalisierung, dass dies zu geschehen hat, und der Ziel führenden Steuerung des dazu dienlichen Verständigungsverfahrens. In dieser Hinsicht gilt alles zuvor über Motivation, Information, Diskurs Gesagte auch hier. Allerdings dürfte es unerlässlich sein, dass die Leitung der Hochschule diesen Prozess nicht nur äußerlich führt, sondern dass sie sich inhaltlich kompetent engagiert. Es handelt sich um einen schwierigen Prozess mit zum Teil technisch und gegenständlich erheblichen Komplexitäten, die ein beliebiges Treiben lassen von Erörterungen ohne eine eigene Sachkompetenz der Hochschulleitung in diesen Fragen zu eine abenteuerliche Reise des Zufalls zu unbekannten Zielen werden lässt.

IV. Ein Implementierungsvorschlag

Ein praktisch wesentliches Problem von „Qualitätskultur als Leitungsaufgabe“, gewissermaßen die „Nagelprobe“, ist der Anwendungsfall der Studiengangsentwicklung. Die „Nagelprobe“ besteht darin, den zum neuen Studiengang führenden Prozess mit der Aussicht auf Qualität und

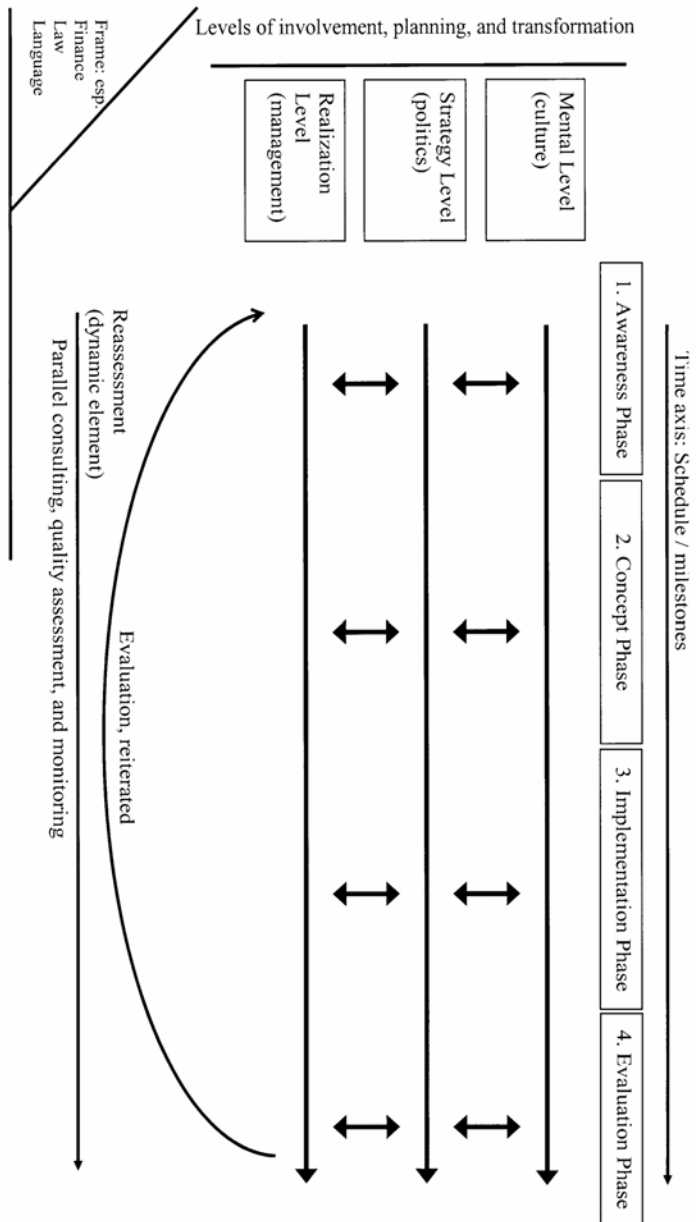


Abb. 1

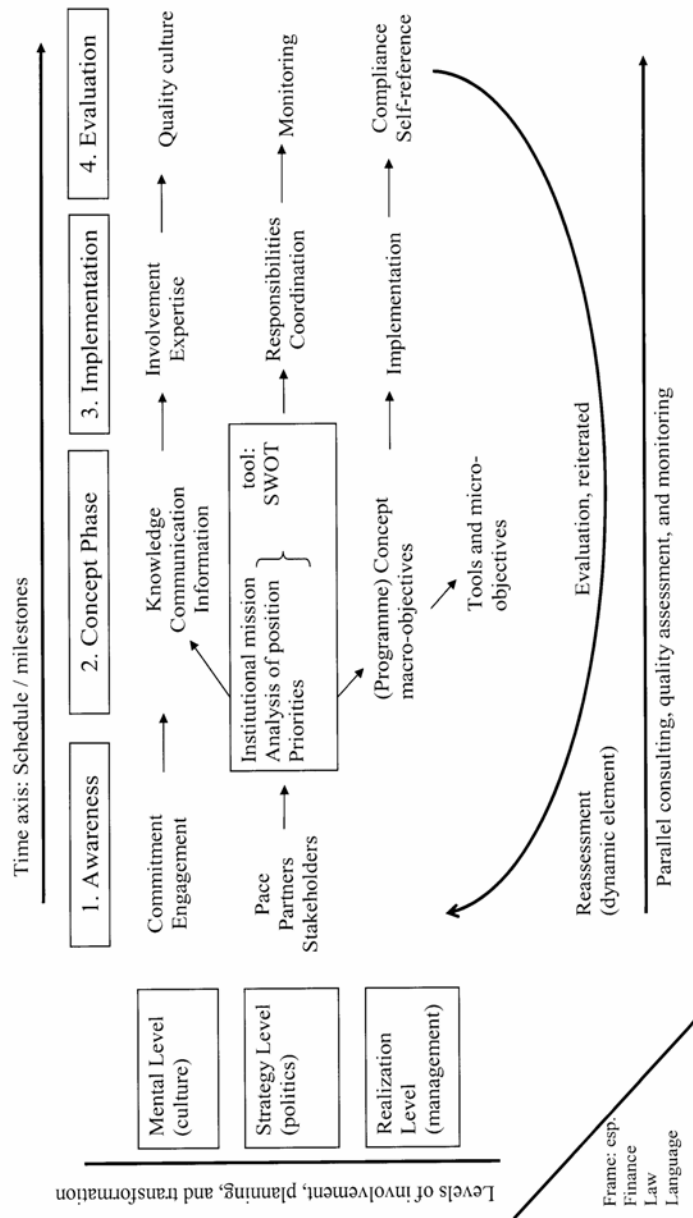


Abb. 2

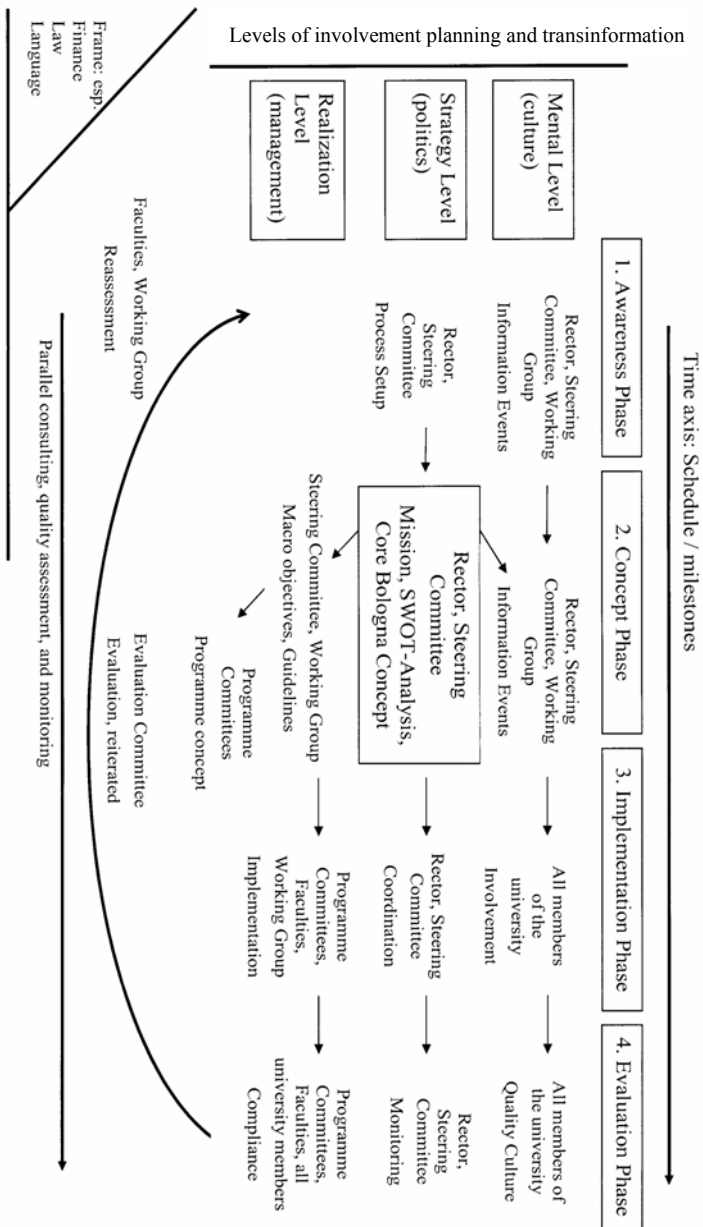
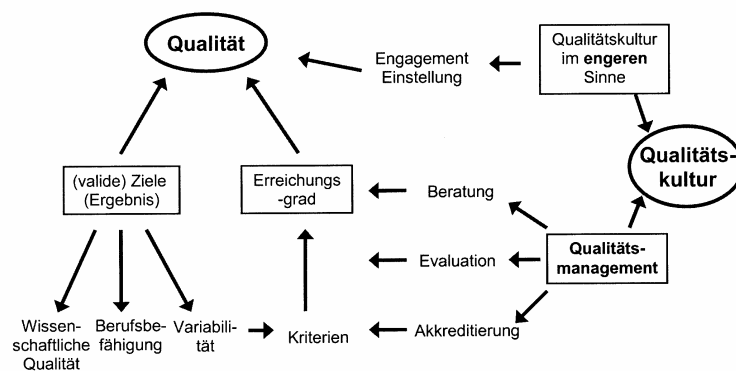


Abb. 3

auf Erfolg zu operationalisieren. Die Ziele einer solchen Programmentwicklung – Identifikation von validen Bildungszielen, programmatisch-curricular-lernmethodisch richtige Instrumentierung der Konzepte zu deren Realisierung; folgerichtige Konzeptumsetzung, Überprüfung der Effekte und der Umfeldweiterentwicklung sowie richtige Nachsteuerung – müssen erreicht werden: sowohl die „Qualitätskultur“ im engeren Sinne als auch das Qualitätsmanagement dienen dazu, indem sie dabei bestimmten Ziel führenden organisationalen und strukturellen Prinzipien folgen.

Ein solcher von einer „Qualitätskultur im weiteren Sinne“ getragener Konzeptionierungs-, Implementierungs-, Monitoring- und Iterationsplan soll daher kurz skizziert sein – wiederum in Anlehnung an das Projekt „Quality Culture (I) – Implementing Bologna Reforms“ und die oben eingeführten Übersichten. Zuvor aber erneut ein Blick auf den Zusammenhang zwischen „Qualität“ bzw. „Qualitätskriterien“ bei Studiengängen und „Quality Culture“ in ihren beiden Aspekten – verstanden als „Kultur“ im engeren Sinne und als „Management“ –, wie es dieses Schaubild vergegenwärtigt:



Zurück zur Operationalisierung und den dazu bereits oben eingeführten Grafiken bzw. Matrices:

1. Grundlagen: die Handlungs-/Organisationsmatrix

Konzeptionell wesentlich ist dabei zunächst, matrixartig auf einer Horizontalen bestimmte Phasen zu unterscheiden, die idealtypisch auf einer Zeitachse hintereinander geschaltet sind, und auf der Vertikalen der Einbindungs-, Planungs- und Transformationsaspekte drei Ebenen zu unterscheiden. In der erstgenannten, horizontalen Hinsicht, die die Ablaufphasen beschreibt, sind Bewusstseins-, Konzept-, Implementierungs- und Evaluationsphase zu unterscheiden. In der zweitgenannten, vertikalen Hinsicht geht es um die Entwicklung und Aktivierung von Mentalität im Sinne der Entwicklung einer „Qualitätskultur“, um die Strategieentwicklung im Sinne der Politikformulierung und schließlich um die Umsetzungsebene, bei der Management eine wesentliche Rolle spielt.

In der so konstituierten Matrix lassen sich – schlagwortartig und idealtypisch, im Einzelfall daher variabel zu verstehen – bestimmte Aufgaben und Leistungen zuordnen, die jeweils phasenspezifisch und ebenspezifisch zu lösen sind. Dabei ist selbstverständlich, dass die zur qualitativen Studiengangsentwicklung beitragenden Einzelelemente in einem hinreichend genau zu erfassenden Rahmen stattfinden, der vor allem von Recht und Finanzen und etwa auch – im Hinblick auf Internationalisierungsstrategien – von sprachlichen Kompetenzen bestimmt wird.

Überblicksartig ergibt sich etwa folgendes Bild, das über den Stand des EUA-Projektes in Details hinausgeht (Vgl. S. 73, Abb. 4).

2. Zuständigkeiten; persönliche Verantwortung

Neben dieser Phasen, Aufgaben und Ebenen bezogenen Organisation des Problemfelds ist es ebenso wesentlich, den jeweiligen in der vorbezeichneten Matrix genannten Aufgaben Personen und Institutionen in der Hochschule zuzuweisen, die diese Aufgaben verantwortlich ausführen. Dabei ist der internen Organisation der jeweiligen Hochschule angemessene Rechnung zu tragen.

Dazu gehört insbesondere, soweit wie möglich dem Subsidiaritätsprinzip in der Weise Rechnung zu tragen, dass dezentral und auf Studiengangsebene erledigt wird, was dort sinnvoll erledigt werden kann. Freilich darf dies nicht dazu führen, dass die Zentralebene, das Rektorat und ggf.

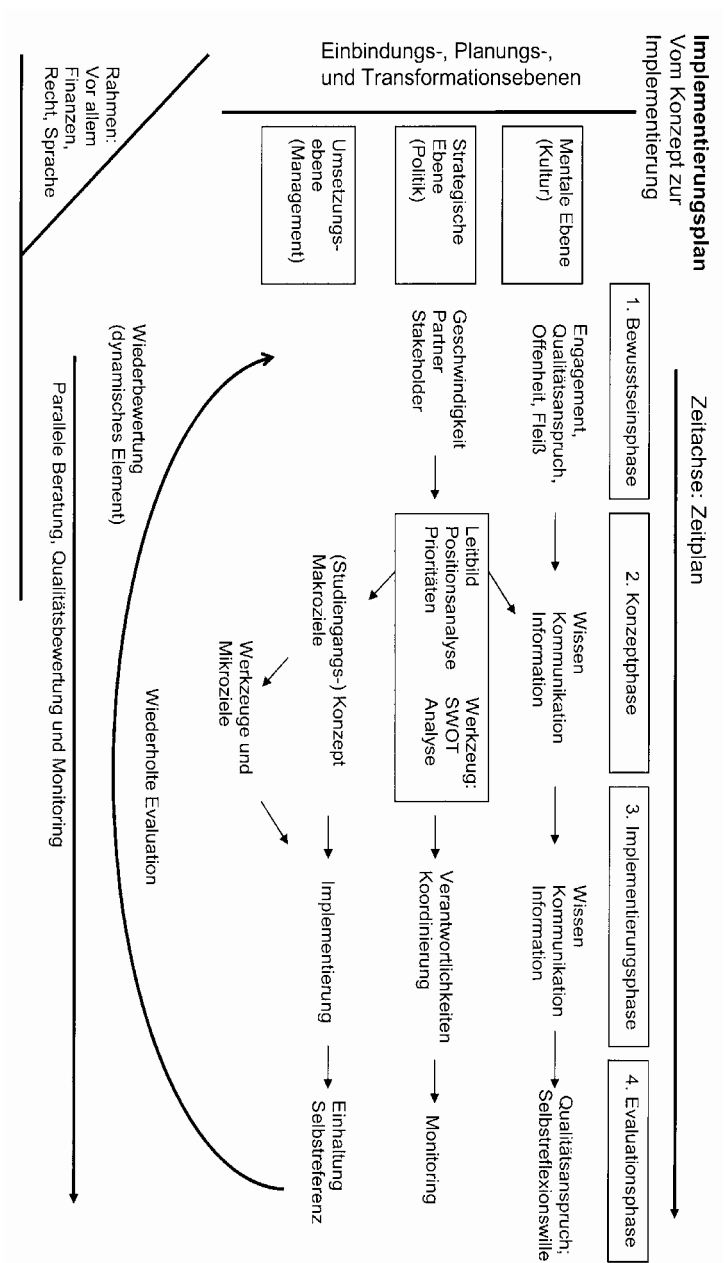


Abb. 4

zentrale Gremien, die Setzung des allgemeinen Ordnungsrahmens, an denen sich die einzelnen Studiengänge zu halten haben, aus der Hand gibt und „wegdelegiert“. Dies gilt auch für die Aufgabe des Rektorats, Zeitpläne zu setzen und zu überwachen sowie die Qualität der jeweils geleisteten Arbeit zu kontrollieren. Das Verhältnis zwischen Dekan und Fachbereich bzw. Fakultät folgt derselben Leitlinie. Ein Modell, das Zuständigkeiten den vorbezeichneten Aufgaben zuordnet, bietet die nachfolgende Übersicht (Vgl. Seite 75, Abb. 5)

Der Zuständigkeitsplan gibt Anlass, kurz die Rolle der Akteure zu beschreiben: Die vornehmste Aufgabe der Universitätsführung ist es, „Aufbruchsignale“ zu setzen, die Leitideen der Programmentwicklung zu formulieren und aus diesen die wesentlichen Eckpunkte für die Studiengänge abzuleiten. Ferner muss das Rektorat Zeitpläne ausarbeiten, verantwortlich bei der Schaffung von funktionsfähigen Arbeitsgruppen auf unterer Ebene mitwirken und für ein Qualitätsmonitoring sorgen.

Auf dezentraler Ebene ist es wesentlich, personale Verantwortung zu schaffen, die möglichst unmittelbar am Studiengang selbst ansetzt. Die formale Binnengliederung und Binnenorganisation der Hochschule ist dabei zu beachten, kann aber auch hinderlich sein, wenn diese nicht sinnvoll mit der Studienprogrammebene korreliert ist.

Wesentlich ist die frühzeitige Integration aller Teilhaber im Hochschulprozess und darüber hinaus. Dazu gehört hochschulintern neben dem Lehrpersonal auch die Beteiligung von Studierenden. Die Beziehung von Akteuren außerhalb der Hochschule ist sinnvoll und ohnehin mehr oder minder unvermeidlich. Dies gilt jedenfalls für die Wissenschaftspolitik, aber etwa auch für Wirtschaftskreise, wofür letzteres sich schon daraus ergibt, dass dem im Bologna-Prozess wichtigen Kriterium der „Employability“ nur angemessen Rechnung getragen werden kann, wenn diese Kreise in den Dialog einbezogen werden.

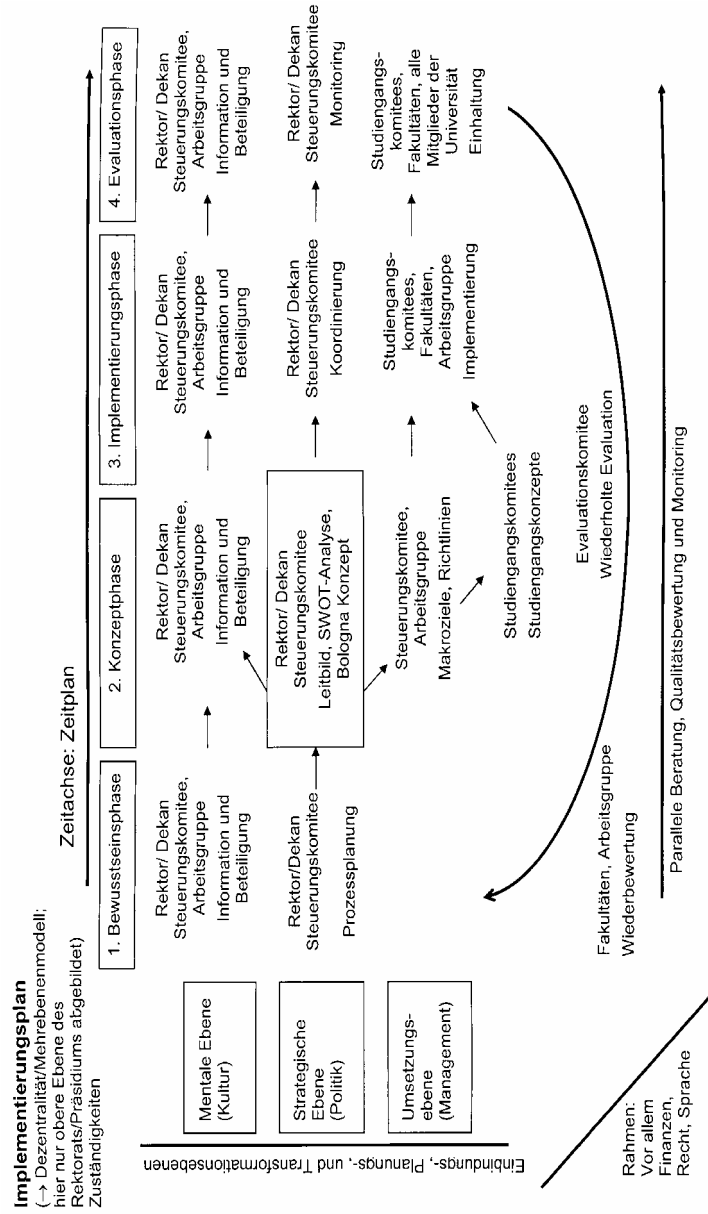


Abb. 5

3. Prozessfördernde Einzelaspekte

Die Erledigung der vorgenannten Aufgaben kann durch den Einsatz bestimmter Instrumente sinnvoll unterstützt werden. Dazu lassen sich im Allgemeinen folgende Hinweise aufstellen:

- In der Regel empfiehlt sich die Verwendung bestehender Institutionen. Institutionelle Neuordnungen parallel zur Studienstrukturreform erhöhen in der Regel die Widerstände, ohne dass dem ein entsprechender Nutzen gegenübersteht. Vielmehr werden zunächst vor allem Kommunikationswege und Verantwortlichkeiten zerstört; neue lassen sich nur schwer aufbauen. Hilfreicher kann es sein, im Rahmen bestehender Institutionen punktuelle Veränderungen vorzunehmen; insbesondere kann sich bewähren, unabhängig von der institutionellen Fakultätengestaltung einen konkreten Ansprechpartner für den jeweiligen Studiengang zu benennen.
- Neben einer klaren Leitungsorganisation und dem Vorhandensein einer fachlich kompetenten Arbeitsebene kann sich die Einrichtung einer Komiteestruktur empfehlen. Sie dient der Einbindung von Teilhabern und damit sowohl der Qualitätserhöhung als auch der Verbesserung der Kommunikationsflüsse.
- Die Verteilung von zentralen und dezentralen Kompetenzen bedarf sorgfältiger Analyse. Wesentlich ist allerdings, dass das Subsidiaritätsprinzip nicht zugleich zur Gestaltlosigkeit des Prozesses und zur willkürlichen Gesichtslosigkeit der Studiengangsentwicklung führt.
- Dem Vermeiden des Letzteren dient es insbesondere, wenn Konzept- und Implementierungsrichtlinien auf der Zentralebene erarbeitet werden, die das allgemeine Profil der Studiengangsentwicklung, abgeleitet aus Leitbildvorstellungen, formulieren und für Kohärenz der Einzelprogramme sorgen. In diesem Sinne bedarf es allgemeiner normativer Vorgaben mit Verbindlichkeitscharakter für die einzelnen Studiengänge.
- Das Sammeln und Verteilen von Informationen im Gesamtsystem Hochschule ist von zentraler Bedeutung; dem dienliche Wege sind zu schaffen und zu pflegen. Dazu gehören interne wie externe Konferenzen oder Workshops ebenso wie der Aufbau entsprechender elektronischer Informationswege in der Hochschule.

- Im Interesse der Überprüfung der Zielerreichung sind Evaluationssysteme aufzubauen. Aus diesen müssen im Sinne eines Feedbacks Kreisläufe entstehen, um der Tatsache gerecht zu werden, dass Fehlentwicklungen nachsteuernd begegnet werden muss und Qualität ohnedies Gegenstand ständiger Verbesserungsbemühungen sein kann und sein sollte.
- Der Reformfinanzierung ist Aufmerksamkeit zu widmen. Dies gilt zunächst im Hinblick auf die Absicherung der Reformprozesskosten als solcher, d.h. der Bereitstellung aller persönlichen und sächlichen Mittel. Bei der Finanzierung ist überdies an Anreizsysteme zu denken, die die Reformbemühungen durch angemessene finanzielle Unterstützung fördern.

V. Ausblick

Die hier geschilderte Methodologie zur Entwicklung qualitativ hoch stehender, „stimmiger“ Studiengänge ist in doppeltem Sinne abstrakt. Zunächst kann sie nicht auf fachbedingte Spezifiken eingehen; diese einzubringen ist Sache der jeweiligen Akteure in der Disziplin. Ferner ist sie abstrakt in dem Sinne, dass keine „Blaupause“ vorgelegt wird, die stets unmodifizierbar übertragbar wäre. Dieses Verständnis würde der Tatsache nicht gerecht, dass die jeweilige Institution als solche durch ihre „mission“, ihre Größe, das Wesen der in ihr Handelnden, ihre Qualitätskultur und ihre Randbedingungen je individuell ist. Bei aller anzuerkennenden Notwendigkeit einer fallspezifischen Adaption dürften allerdings die hier vorgeschlagenen Qualitätsprüfsteine und Implementierungsfaktoren sowie -prozesse als allgemein geltende Grundlagen einer Strategie zur Studiengangsentwicklung dienlich sein.

New Governance in Hochschulen und die Auswirkungen auf die Forschung

Prof. Dr. Uwe Schimank
Fernuniversität Hagen

Der Reformprozess ist nun endlich auch im deutschen Hochschulsystem angekommen – nachdem er in Europa Anfang der achtziger Jahre in Großbritannien seinen Ausgang genommen hatte, seit Mitte der achtziger Jahre auch in den Niederlanden und um die Jahrtausendwende dann etwa auch in Österreich angegangen worden ist. Es geht u.a. um „new public management“ (NPM) also weit reichende Veränderungen der Governance von Hochschulen und Hochschulsystemen. Allerdings sollte dieser Umbau von Entscheidungs- und Koordinationsmechanismen kein Selbstzweck sein. Es geht nicht um abstrakte Effizienzverbesserungen, sondern darum, durch neues Governance die Qualität von Lehre und Forschung zu verbessern.

Auf diesem Zusammenhang von Governance und Performanz ist auch die Fragestellung einer neuen DFG-Forschergruppe „Internationale Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit von Universitäten und Forschungsorganisationen – Neue Governanceformen“ ausgerichtet. Sprecherin dieser Forschergruppe ist Dorothea Jansen (Verwaltungshochschule Speyer), weitere Beteiligte kommen von den Universitäten Gießen, Hagen, Hamburg, Kassel und Twente sowie vom Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung. In allen Projekten ist Governance-Wandel die unabhängige Variable, deren Auswirkungen auf Forschungsleistungen an Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten stellen die abhängigen Variablen dar.

Gesicherte Ergebnisse liegen noch nicht vor, da die Forschergruppe erst seit gut einem halben Jahr arbeitet. Ich kann hier nur theoretische Konzepte und Hypothesen präsentieren und will dabei exemplarisch das von mir mitgeleitete Projekt etwas näher skizzieren. Ich will dazu kurz erstens den generellen Wandel des Governance-Regimes des Hochschulsystems ansprechen, zweitens einige mögliche Konsequenzen für die Forschung

andeuten und dies drittens in den Zusammenhang von Qualitätssicherung stellen.

I. Wandel des Governance-Regimes

Für die Analyse der Governance von Hochschulsystemen hat sich eine analytische Unterscheidung von fünf Governance-Mechanismen als zweckmäßig erwiesen:

- staatliche Regulierung der Hochschulen, etwa durch Personal- oder Haushaltsrecht;
- die auf substantielle Ziele bezogene Außensteuerung der Hochschulen durch staatliche Akteure oder Leistungsabnehmer;
- die akademische Selbstorganisation der Hochschulen;
- der Konkurrenzdruck innerhalb von und zwischen Hochschulen;
- und die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen.

Das traditionelle Governance-Regime der deutschen Hochschulen ist durch eine Kombination von starker akademischer Selbstorganisation – seit den siebziger Jahren durch die „Gruppenuniversität“ noch weiter „versäult“ – mit hoher Autonomie der einzelnen Professoren auf der einen und starker staatlicher Regulierung auf der anderen Seite geprägt. Dies ist eine kuriose Mischung aus Etatismus und gemeinschaftlicher Selbststeuerung, ein äußerst langlebiger historischer Kompromiss von Staat und Professorenschaft im Preußen des frühen neunzehnten Jahrhunderts. Die anderen drei Governance-Mechanismen sind hingegen eher schwach ausgebildet.

Demgegenüber will das NPM genau diese anderen drei Mechanismen stärken: die hierarchische Selbststeuerung der Universitäten durch Dekane und Rektoren in Verbindung mit einer Intensivierung der Außensteuerung durch staatliche Instanzen und Adressaten sowie einer Intensivierung des Konkurrenzdrucks – und parallel dazu sollen Maßnahmen der Deregulierung, etwa als Globalhaushalt, und der Beschneidung des Einflusses akademischer Selbstorganisation erfolgen.

Schaubild 1: Governance-Regime im Vergleich

	„new public management“	deutscher Status quo
staatliche Regulierung	-	+
Außensteuerung	+	-
Akademische Selbstorganisation	-	+
Konkurrenzdruck	+	-
Hierarchische Selbststeuerung	+	-

Die zentrale Absicht hinter diesem ziemlich radikalen Wechsel des Governance-Regimes besteht darin, einerseits den Markt als Allokationsmechanismus zu nutzen, dem Marktgeschehen andererseits aber Richtungsvorgaben zu machen, und letzteres durchaus hierarchisch. Die einzelnen Arbeitseinheiten einer Hochschule – Fachbereiche, Institute, letztlich Professuren – sollen erstens durch Deregulierung und eine Beseitigung des gleichmacherischen Immobilismus der Selbstverwaltung in die Lage versetzt sowie zweitens durch Anreize und Sanktionen, wie sie aus der Konkurrenz um knappe Mittel erwachsen, dazu angehalten werden, ihre Stärken in Lehre und Forschung zu kultivieren und entsprechend eigenständige Profile auszubilden. Das kann und soll auch ein durchaus buntes Bild ergeben. Hochschulen brauchen kein Gesamtprofil, etwa als durchgängige „research university“. Ein Patchwork von Mikro-Profilen ist viel zweckmäßiger: Das eine Institut spezialisiert sich auf anwendungsbezogene Forschung für eine bestimmte Industriebranche, ein anderer Fachbereich kultiviert besonders die wissenschaftliche Weiterbildung, wieder ein anderes Institut betreibt vorrangig Lehrerausbildung, und ein Lehrstuhl ist in der anwendungsfernen Grundlagenforschung sehr erfolgreich. Als Ganzes profillos, aber sehr profiliert in jedem einzelnen Teil: Darauf läuft der Marktakzent des NPM zunächst einmal hinaus.

Wozu dann überhaupt noch Hierarchie, sowohl hochschulintern durch eine Stärkung der Leitungen als auch durch verstärkte Außensteuerung? Darauf gibt es drei Antworten. Erstens muss der Markt in und zwischen den Hochschulen überhaupt erst einmal entfesselt, also gegen die Behar-

rungskräfte insbesondere der hochschulischen Selbstverwaltung durchgesetzt und dann auch dauerhaft gesichert werden. Da es sich ja doch letztlich in vielen Hinsichten nur um Quasi-Märkte handelt, die zwar relativen Erfolg oder Misserfolg signalisieren, aber anders als echte Märkte nicht automatisch die entsprechenden Konsequenzen zeitigen, muss eine Instanz da sein, die dann auch die unangenehmen Entscheidungen trifft, also Ressourcen umverteilt und letztlich z.B. auch Institute schließt oder zu weit reichenden Umorientierungen zwingt. Zweitens muss die Hochschulleitung, unterstützt durch die Dekane, ein umsichtiges Portfolio-Management betreiben, also die dezentralen Profilierungsbestrebungen zumindest soweit kanalisieren, dass insgesamt eine „gesunde“, nämlich hinreichend diversifizierte Mischung zusammenkommt – was allein schon zur Risikostreuung wichtig ist. Denn eine Hochschule, die als Ganze z.B. auf anwendungsferne Grundlagenforschung spezialisiert wäre, käme ganz schön in Schwierigkeiten, wenn auf einmal die überwiegend staatlichen Fördermittel für diesen Typ von Forschung zurückgefahren würden. Drittens schließlich wird Hierarchie – hier vor allem auch Außensteuerung – dafür benötigt, blinde Flecken des Marktes zu korrigieren, also etwa langfristig voraussehbaren gesellschaftlichen Forschungsbedarf zu artikulieren, der sich kurzfristig auf dem Markt noch gar nicht rechnet. Auch für die längerfristige Absicherung von Arbeitseinheiten kann hierarchische „Fürsorge“ wichtig sein.

II. Auswirkungen auf die Forschung

Was könnten all diese Veränderungen, wenn sie denn dereinst realisiert und nicht bloß als „Potemkinsche Dörfer“ fiktiv inszeniert werden, für die Forschung bedeuten?

Interessant ist zunächst, dass diese Frage kaum von den Reformpromotoren gestellt wird. Diese hatten offenbar andere Gründe für ihre Bemühungen. Auch die Konsequenzen von NPM für die Lehre werden im Übrigen nicht thematisiert. Man hört auf Nachfrage fast nur pauschale Effizienz-/Effektivitätsbeschwörungen – nach dem dubiosen Motto: Was anderswo, etwa im Bauamt oder in Krankenhäusern, nutzt, tut auch den Universitäten gut. Worauf es hingegen für eine aussagefähige Gegenüberstellung beider Governance-Regimes der Hochschulen, des bisher-

gen und des angestrebten neuen, ankäme, wäre eine detaillierte Bilanzierung von Kosten und Nutzen, gemessen an den Auswirkungen auf wichtige Merkmale von Forschung und Lehre. Dazu gibt es bisher viele Mutmaßungen, insbesondere hinsichtlich befürchteter negativer Effekte des NPM. Empirisch gesicherte Erkenntnisse oder auch nur theoretisch plausibilisierte Vermutungen, denen dann empirisch nachgegangen werden könnte, liegen fast überhaupt nicht vor – nicht einmal sehr fundiert aus Großbritannien oder Australien, obwohl dort NPM inzwischen lange genug installiert ist.

Aus dem komplexen hypothetischen Geflecht von Kausalzusammenhängen (Schaubild 2 im Anhang) seien hier nur beispielhaft einige wenige herausgegriffen. Vielschichtig und ambivalent könnten etwa – mein erstes Beispiel – die Auswirkungen der Konkurrenzintensivierung auf die innerwissenschaftliche Güte der Forschung sein:

- Gute Forschung wird mehr gefördert und schlechte unter Umständen ganz eliminiert, was für die innerwissenschaftliche Güte des Gesamtspektrums an Forschung positiv ist.
- Allerdings könnte eine zu weit getriebene Konkurrenz auch mittelmäßige Forschung eliminieren, die aber im Gesamtspektrum durchaus eine Funktion erfüllt. Der Aufstieg der modernen Wissenschaft verdankt sich in ganz entscheidendem Maße dem Tatbestand, dass sie nicht nur geniale Einzelleistungen kennt, sondern auch das Gros der mittelmäßigen Forscher produktiv einzusetzen weiß.
- Der höhere Aufwand der Ressourcenakquisition kann die innerwissenschaftliche Güte der Forschung reduzieren. Der Zeitaufwand für Akquisitions- und Selbstdarstellungsaktivitäten – nicht nur mit Blick auf die regelmäßigen Evaluationen – steigt erheblich, und das geht auch zu Lasten der eigentlichen Forschungstätigkeiten. Dies kann insbesondere dann ein Problem sein, wenn die Professoren als erfahrene Forscher immer mehr zu „Akquisitionsprofis“ werden müssen, während die Forschungsarbeiten selbst dann vor allem von noch relativ unerfahrenen und kaum angeleiteten Nachwuchswissenschaftlern erledigt werden.

- Das Durchhalten von längerfristigen „Forschungslinien“ könnte schwieriger werden, was zumindest in bestimmten Forschungsfeldern nicht förderlich für die innerwissenschaftliche Güte ist.
- Zu starke Konkurrenz könnte angesichts der genannten negativen Effekte auch auf gute Forscher generell demotivierend wirken.

Ein zweites hier herausgegriffenes Merkmal der Forschung an Hochschulen ist die Autonomie der Themenwahl, die ein Professor im traditionellen Governance-Regime für die je eigenen Forschungen in hohem Maße hat. Diese Autonomie wird durch eine stärkere Außensteuerung der Hochschulen und eine Schwächung der akademischen Selbstorganisation reduziert. Das kann, muss aber nicht zwangsläufig zu einer stärkeren Ausrichtung der Forschung an außerwissenschaftlichen Relevanzen als weiterem, drittem Merkmal führen; ob dies so ist, hängt davon ab, welche Zielvorgaben die Außensteuerung macht. Sie könnte ja prinzipiell auch auf eine verstärkte Orientierung an Kriterien innerwissenschaftlicher Güte hinwirken. Und selbst wenn die außerwissenschaftlichen Bezüge der Forschung erweitert und verstärkt werden, heißt das wiederum nicht zwangsläufig, dass darunter die innerwissenschaftliche Güte leiden muss; doch dies kann passieren. Wenn es der Fall ist, wäre das nicht umstandslos negativ zu verbuchen: Die außerwissenschaftlichen Nutzensgesichtspunkte können ja auch so überragend sein, dass innerwissenschaftliche Qualitätsverluste in Kauf genommen werden sollten. Auch diese ange deuteten Überlegungen zeigen, wie diffizil eine Bewertung von Governance-Strukturen wird.

Ein letztes hier angesprochenes Merkmal der Forschung, das unter einer Einschränkung individueller Autonomie der Themenwahl leiden könnte, ist die kritische Masse an unorthodoxen Perspektiven. Der Mainstream könnte sich noch mehr breit machen, und das wäre insofern problematisch, als damit eine wichtige Quelle für radikale kognitive Innovationen ausgetrocknet würde. Auch die Schwächung der akademischen Selbstorganisation, die ein Schutzwall für unorthodoxe Perspektiven sein kann, führt dazu, dass diese es schwerer haben; und die Konkurrenzintensivierung wirkt in die gleiche Richtung.

Bei diesen wenigen hingeworfenen Beispielen muss ich es hier belassen. Wichtig ist mir, auf den unbedingt in den Blick zu nehmenden Zusammenhang von Governance und Aufgabenerfüllung in der Forschung – und dasselbe wäre für die Lehre zu tun – hingewiesen zu haben. Dabei könnte möglicherweise die Gesamtbilanz der positiven und negativen Konsequenzen unterschiedlich für „mode 1“ und „mode 2“-Forschung ausfallen. Wir wollen dies in unserem Projekt mit Fallstudien zur roten Biotechnologie und zur Mediävistik zu klären versuchen.

III. Qualitätssicherung als Selbstprofilierung und Selbstverteidigung

Qualitätssicherung hat im NPM einen hohen Stellenwert. Ich beschränke mich hier auf Maßnahmen der Evaluation von Forschung. Evaluation ist unabdingbar für die Konkurrenzintensivierung auf Quasi-Märkten sowie für sachgerechte Entscheidungen der Außensteuerung und der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen.

Voraussetzung ist aber, auch für die Akzeptanz von Evaluationsergebnissen: Es müssen fachlich adäquate und dem Profil entsprechende Kriterien und Kriterienrangordnungen zugrunde gelegt sowie transparente Verfahren installiert werden. Dies ist bislang selten gegeben, was traditionalistischen – oder ihre Besitzstände verteidigenden – Evaluationsverächtern leichtes Spiel gibt, um ihren Ressentiments freien Lauf zu lassen und dafür bei vielen in der Sache erst einmal eher „meinungslosen“ Kollegen Gehör zu finden.

Ein aktuelles Beispiel liefert das für die Hochschulen zuständige nordrhein-westfälische Ministerium. Es beurteilt die Fachbereiche und Institute der nordrhein-westfälischen Universitäten je nach Disziplin anhand von zwei simplen Indikatoren: der Absolventenzahl pro Lehrenden und den Drittmitteln pro Professor. Schwierigkeiten bekommen dann diejenigen Fachbereiche und Institute, die in einer dieser beiden Dimensionen oder sogar in beiden deutlich unter dem Landesdurchschnitt der jeweiligen Disziplin liegen – und diese Schwierigkeiten können soweit gehen, dass eine Schließung stattfindet. Bei einem solchem Vorgehen ist es schon eine logische Notwendigkeit, dass in all jenen Disziplinen, wo

auch nur in einer der beiden Dimensionen eine Streuung der Leistungen vorliegt, eine entsprechende Anzahl von Organisationseinheiten ein Problem haben wird. Das eigentliche Problem mit diesem hochschulpolitischen Vorgehen besteht allerdings nicht darin, dass es völliger Unsinn ist, einen empirischen Durchschnitt als Maßstab zu nehmen, oder darin, dass die zwei ausgewählten Indikatoren völlig irrelevant wären. Letzteres ist durchaus nicht der Fall. Doch für sich genommen, ohne weiteren Blick auf ergänzende Daten, führen sie nicht selten in die Irre.

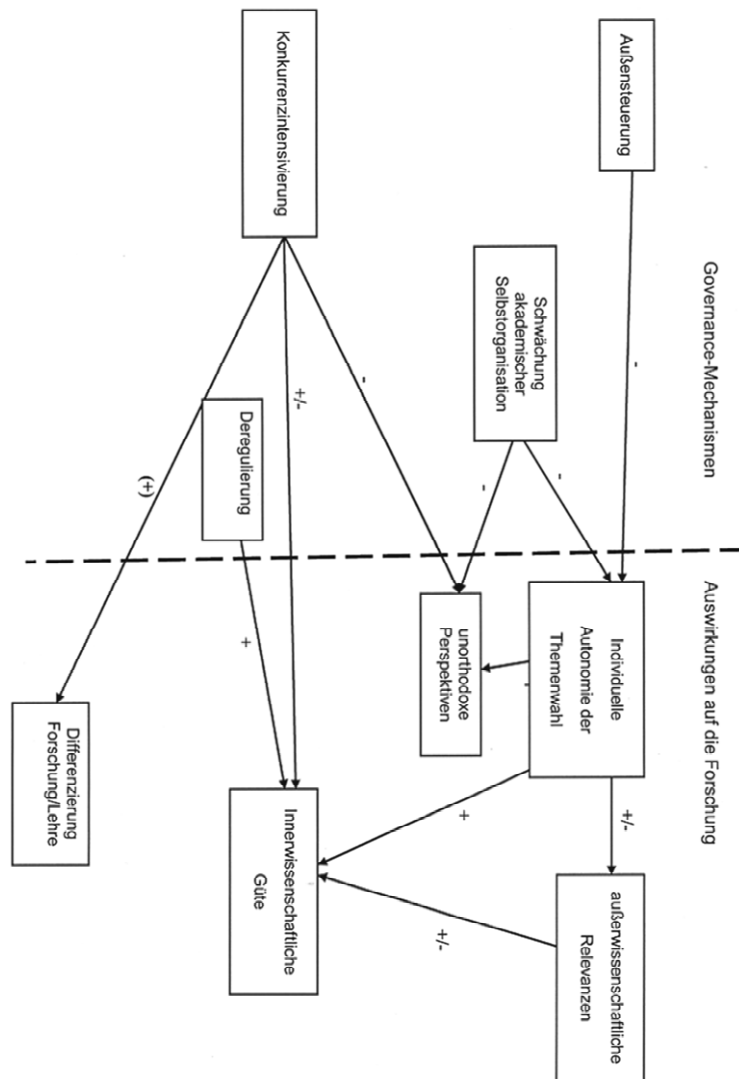
Das ist manchen Vertretern der staatlichen Seite auch durchaus bewusst. Sie begründen ihr Vorgehen dann damit, dass sie selbst mit diesen beiden Indikatoren umgehen können, weil sie keine professionelle Expertise in der entsprechenden Disziplin benötigen, um die relevanten Daten zu sammeln und zu vergleichen. Und da die Fachvertreter selbst den staatlichen Stellen keine besseren Daten geliefert haben, ziehen letztere sich darauf zurück, dass ihre eigenen Daten zumindest besser als reine Willkür sind.

Die akademische Profession könnte und müsste aus einem solchen drastischen Beispiel lernen, dass sie so schnell wie möglich ihre ganze Energie darauf verwenden sollte, selbst definierte Kriterien für Qualität, Relevanz und Effizienz ihrer Arbeit zu entwickeln und die diesen Kriterien entsprechenden Daten zu sammeln und zu verbreiten. Nur die Profession selbst vermag einen differenzierten Kriterienkatalog zu entwickeln, der es ermöglicht, entsprechend dem jeweiligen Profil einer Disziplin oder eines Fachbereichs auszuwählen und zu gewichten, welche Kriterien wie stark herangezogen werden. Zweifellos ist es richtig, völlig inadäquate „One formula fits all“-Vorgehensweisen der staatlichen Akteure zu kritisieren. Doch das wird wenig Eindruck machen, solange man keine konstruktiven Alternativen präsentiert.

Man muss also in den Hochschulen den widerstrebenden Fachbereichen und Professoren klar machen: Eine differenzierte und dabei auch selbstkritische Selbstevaluation ist kein Angriff im Sinne einer Selbstzerfleischung, sondern eine dringend nötige Maßnahme der Selbsthilfe zur Verteidigung gegen krude Maßstäbe und schiefe Beurteilungen durch

die Ministerien oder auch beispielsweise das CHE. Qualitätssicherung ist Überlebenssicherung.

Anhang



Accreditation at the Institutional Level – the British experience

Dr. Peter Findlay

The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester

I. A brief historical retrospective

First a clarification: the approaches taken to external quality assurance of higher education in the UK lie somewhere between the two approaches that in Germany are termed accreditation and evaluation. There is no formal system of programme accreditation or approval on a legal basis. Although the processes used have always included summative judgements, the emphasis is also on peer review, enhancement, support and continuing development. The rewards and sanctions in these approaches are based upon peer review, reputational and market pressures in an increasingly competitive environment, and a 'last resort' link to funding. There is now a history, extending over more than a decade, of different approaches to the quality assurance of higher education institutions (HEIs). This paper explores briefly the emergence of the current methodology, known as 'institutional audit', which has been developed out of a combination of previous methods.¹

From the early 1990s up until 2003, there was a 'dual track' experience for UK institutions. The first approach, academic audit, was initially established and supported by the universities themselves, and it worked through the examination of quality assurance at the level of the whole institution, with audit visits taking place every five years. Alongside this a second process, subject review (also known as teaching quality assessment or 'TQA'), worked at the level of the subject or department. Subject review was led from the government-linked funding councils for England, Wales and Scotland, and was designed to meet the need for strong accountability for quality and standards at the subject level. These two

¹ Institutional audit was introduced in 2003-2004. This paper describes the arrangements that operate in England. Scotland and Wales are working with similar, but slightly varying approaches.

approaches (audit and subject review) were initially established on a separate basis. Up until 1997 they operated to some extent as rival arrangements, and for a number of years the links between them in terms of shared intelligence and judgements were surprisingly limited (and hence also somewhat inefficient).

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) was established in 1997, following review of the quality assurance systems, and it took on the responsibility for their joint management, with a view to achieving a higher level of linkage and synergy. Until recently, however, they continued to operate as distinct approaches and administrative operations within QAA. This experience has provided a good opportunity to consider and compare the relative strengths and weaknesses of institutional and subject-level review.

II. Two methods

Subject review has been the more controversial and hotly debated aspect of the UK system. It has been the dominant feature of the system, since with 'universal' visiting of subject departments it brought with it a high level of involvement of reviewer peers and a major administrative and logistical operation (in total, several thousand reviews have taken place). On the positive side, subject review has brought an in-depth and detailed approach to the understanding of what constitutes quality in learning and teaching, with a highly specified range of factors to be assessed and judged. This has in turn been a valuable learning experience for subject departments, who have to make a self-assessment based on the defined criteria. Local team-building, a stronger emphasis on teaching, and a greater awareness of the requirements of good curriculum design and delivery have been some of the significant gains. The outcomes from subject review also provide a good level of information to students and to the public. Peer review supports the close scrutiny of assessment strategies and subject standards.² Although many institutions welcomed the

² For details of the subject review method and criteria used by QAA, see the QAA Handbook for Academic Review, Part 1 and in particular Annex E. Web page at <http://www.qaa.ac.uk/public/acrevhbook/intro.htm>.

support for quality development at the subject level, over its history subject review has also been sharply criticised by institutions. Each academic subject was considered through concurrent reviews carried out in all institutions on a national basis, and with large numbers of visits taking place across a short period of time, the costs in time and resource to departments have been a major point of contention. The fact that the 'snapshot' sample of a one week visit can have a lasting impact on subject reputation has been of concern. The strongly specified methodology and tight annual schedules for subject review led to criticisms of 'game-playing', of rehearsal and performance, of sudden investment and subsequent neglect. Perhaps most of all, institutions have been unhappy about the way in which the points 'gradings' of subject aspects, and the ease with which these qualitative judgements could be transformed by the media into quantitative rankings and league tables. The combination of learning the rules and the pressure of league tables was suspected of being the reason behind a notable pattern of grade inflation over the last years of subject review. A final criticism of the process has been that the expense of the operation was disproportionate to the value of the outcome – for over ten years of review, the vast majority of subject provision was found to be good or excellent in quality. Departments and institutions could therefore claim that they had been compelled to undergo a time-consuming and elaborate process only to be told what they already knew to be the case.

By contrast, the audit methodology has generally been more convivial to institutions; perhaps this has been in the main because its outcomes are less publicly resonant, and thus less dangerous to competition in the market place. Audit has the virtue that it asks questions about institutional responsibilities. It examines and reports on the development of an institution-wide management of academic quality and standards. This means that it encourages such things as clarity of mission, institutional vision, quality strategy, communication, and staff development – system-wide factors in quality. Audit therefore promotes organisational reflection, learning, and development. Adherence to a commonly understood internal quality system will also support consistency of practice across departments in an institution. Focusing more on good quality manage-

ment than local quality control, audit has taken the broad perspective and the longer term view. But because its judgements are general and usually relate to institutional systems, they have generally had little direct impact on public perception and remain essentially a dialogue with the institution. Some of the weaknesses of audit as an approach are found on the other side of the same coin: local subject weaknesses can escape examination, comparative judgements or benchmarking are difficult to achieve, the openness of the dialogue can lead to variable and non-comparable reports, the level of public information is relatively low.

III. Politics and change

By 2000-2001 there were growing complaints from universities that it was unnecessary and inefficient to run two systems side by side, and that overall the arrangements were too burdensome. The QAA was subject to intense criticism. It was undeniable that there was a level of overlap and duplication between audit and subject review, and the latter in particular was becoming increasingly unpopular with institutions. There were pressing demands for a 'lighter touch' in quality assurance matters. This came at a time when other factors in the education sector made the whole question of pressure on institutions more politically sensitive – poor resources, growing student numbers, the impending introduction of increased student fees. The situation came to a head in March of 2001, with a surprise announcement at government level that the burden of subject review must be reduced by 40 Percent. QAA had to provide a workable way of delivering this, and the end result was a revised single methodology rather than a modification of the two previous approaches. In some ways this development had to be a piece of political pragmatism, responding to the expectations of institutions and the requirements of the government and the funding council; but the attempt also had to be made to find a way of managing external quality assurance that was rational, sensible and fit for purpose.

IV. Key features of the new system

1. Teaching quality information

The new approach, institutional audit, represents an attempt to combine the essential features of previous audit and subject review, while working

in a more cost-efficient way. The result of an agreement at government level, it is accompanied by a number of other measures which are not directly managed by QAA. Of these the most important relates to the management of public information. Following a review, the Funding Council for England (HEFCE) has determined that all institutions shall in future be required to publish a range of closely specified information relating to quality outcomes and measures.³ This information includes data relating to student progress, completion and achievement, curricular details, and the reports of external examiners and internal reviews. The audit then has the responsibility to verify that this information is accurate, reliable and available to the public.

The requirement placed upon institutions to publish information on quality of teaching can be understood as a 'control-point' established by government which can provide it with reassurance that the more 'relaxed' quality assurance regime is working well. The publication route via the internet makes institutional information widely accessible and open to general verification. If an institution cannot provide the information that is expected (because it does not have the necessary quality systems in place) or if the information is shown to be unreliable (because it is poorly managed or corrupted in some way) then not only does the institution's reputation suffer in the student marketplace, but this is an indicator of the effectiveness of its management of internal systems. So publication of verifiable quality information is more than a routine process and is quite different from the usual promotional marketing. It provides public evidence that the key constituents of good quality management are in place. A crucial test of this approach will be whether institutions in fact publish information which could be viewed as negative in relation to their performance.

2. The academic infrastructure

A second key aspect of the new audit is the expectation that all institutions will make reference in their self-evaluation to the 'national aca-

³ The relevant HEFCE document outlining these requirements, known widely as the 'Cooke Report', after the chair of the development group, can be found at:
<http://www.hefce.ac.uk/pubs/circllets/2003/cl04%5F03.htm>.

demographic infrastructure'. This can be best understood as a commonly shared set of practices and recommendations which can be used by all UK higher education institutions to frame their own internal quality assurance systems. The academic infrastructure has been developed over time by QAA and consists of four main components:

- The QAA Code of Practice – a compendium of guidelines for various aspects of academic quality assurance (for instance, the conduct of assessment, or of internal approval procedures).
- The Framework for HE qualifications (FHEQ) – definitions and criteria for named awards used in the UK, with broadly defined achievement and skills outcomes for each level of higher education study.
- Subject benchmark statements. These are summaries of the main curricular features and expected cognitive and vocational outcomes of each major subject area
- Programme specifications. A common framework for the description of individual programmes of study – framed around learning outcomes.

These four components are regarded as the key structural underpinnings commonly adopted by UK higher education, and the way in which they are taken into account is a major part of the audit process.⁴

3. Discipline audit trails

A most important design characteristic of the new institutional audit is the inclusion of the local subject dimension. This is done through the use of 'discipline audit trails' (DATs). In essence the procedure here is to employ a sampling of activity at the subject level in order to verify the effectiveness of the institution's management of quality and standards. According to the size of the institution and the range of provision, a number of subject areas are selected shortly before the beginning of the audit and are asked to provide documentary evidence of the way in which the quality system works and standards are maintained. The insti-

⁴ It is only possible to give the briefest account here of the academic infrastructure. The various components of the structure are described in detail in the QAA publications web pages, at <http://www.qaa.ac.uk/public/publications.htm>.

tution's implementation of the academic framework described above is tested and verified in the local context. During the audit visit, the departments are included in discussion and staff and students are interviewed. The use of DATs in this way allows for a subject dimension to remain as a part of the process, while avoiding the burden previously imposed by subject review. Of particular note is the decision that, in testing subject level standards, a 'deficit'-led model of deepening inspection is employed. If as a part of the audit, a subject area is thought to raise particular issues, then the audit team can request the involvement of advisers with a more specialist expertise in the subject area. If these advisers confirm that there is cause for concern, then QAA can decide that a full review of the subject should be invoked. This methodology has the considerable virtue of using more in-depth subject review only where potential weakness has been detected, thus meeting the criticism often leveled at the previous arrangements that much resource was spent simply on confirming the quality of programmes. Overall, the DATs are a good tool for producing a picture of the institutional quality assurance which looks at both overall strategy and local implementation. They provide a 'window' to look at the quality and standards of the actual student achievement and at the professional experience of the academic staff.⁵

4. Other new features

Some of the other key features of the new institutional audit process can be briefly summarized:

- The audit procedure is structured around the familiar pattern of a self-evaluation document prepared by the institution, a series of visits by an audit team, and a report based on the findings
- The audit process is focused on the institution's own internal quality assurance methods

⁵ For a full description of the audit methodology and the part played in it by discipline audit trails, see the Handbook for Institutional Audit: England at: http://www.qaa.ac.uk/public/inst_audit_hbook/institutional_audit.htm.

- Obligations are placed on all institutions to put in place a number of specified internal quality assurance procedures – in particular for approval and review of their programmes – involving the participation of academic experts external to the institution
- There is a considerably greater emphasis throughout the audit on the involvement of students as the partners and customers in the educational experience. Student representatives are invited to submit a written submission to the audit team commenting on the student experience. The number and range of meetings with students during the audit visit has been strengthened. In addition, a national student survey is being introduced.
- The audit results in a public report which will include judgement statements on matters such as: the levels of externality; the use made of the academic framework; the effectiveness of internal quality assurance reviews; the management of academic standards; the information made available to the public and its accuracy and reliability; the experience of students and their views; the quality assurance and support for teaching staff; the results of the discipline audit trails and the adherence at subject level to institutional quality assurance and the national academic framework. An overall concluding statement indicates the confidence that QAA places in an institution's management of quality and standards.
- Universities receive a commentary, not statement graded with a number, so it is more difficult for the media to compile league tables.

V. How is the new methodology working?

Given the background to its emergence, there are two main criteria for judging the success of institutional audit. One is economic – has the overall demand on the resources of the sector been reduced? The second involves a range of factors relating to effectiveness – is there sufficient accountability, are public interests secured, does the methodology contribute to institutional development, and does it attract a sufficient degree of confidence from the various participants?

For both aspects, an assessment at this stage, after one year of operation, has to be tentative. From the economic perspective, it can be dem-

onstrated that the cumulative burden of external interventions on institutions has reduced (and will reduce substantially further). As an example, in the period 1994-2001 a typical city university would on average have experienced a total of 36 subject review visits and two audits; while for the period 2002-2011 it is planned that it will have two institutional audits and perhaps on average a total of three engagements at the subject level. From its planning calculations, QAA can demonstrate that the volume of reviewer days spent in institutions will fall significantly over the next five years. A study conducted for the Funding Council for England (HEFCE) has suggested that the overall cost of responding to external regulation has fallen by 25 Percent in the last four years. However the report also suggested that while the new QAA audits had reduced the external burden on institutions 'the total effort on teaching quality management required to satisfy the expectations of external reviews was no less than before ... it has merely been internalised'.⁶ This, however, begs the question of whether the internal costs identified here are not simply a factor of good management and public accountability that should be incurred in any case in the normal operation of an institution. QAA has to steer a careful course between reducing the burden and maintaining the necessary demands of external scrutiny to provide confidence in institutional quality and standards – 'a lighter touch but not a soft touch'.

With regard to the effectiveness of the new arrangements, it is still too early to gain a clear picture and this will probably only become possible when the new system is subject to full review in 2005-2006. However, early evaluations carried out by QAA indicate that there are reasons to feel positive about the change. The new arrangements and their operation are generally supported by the body of auditors, the peer reviewers drawn from universities. University managers for quality have been broadly positive in their responses, and some have welcomed the move away from subject review, but there are too few responses yet to formal evaluation by institutions to draw a firm conclusion. Students have strongly welcomed the higher level of involvement in the new method, but there are some indications that this has been a difficult part of the

⁶ HEFCE report on accountability costs at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2004/rd06%5F04/default.asp>.

process to manage. There has been some delay with the introduction of the national arrangements for providing and accessing the institutions' information on teaching quality.⁷ Publication of quality information to the web is a major ingredient in the recipe for the new system, and it will be a number of years yet before it can be decided whether it is an effective vehicle for providing fully credible information on quality, or whether it simply becomes more of a marketing tool for institutions.

VI. Concluding reflections

Seen in the international comparative context, the decision taken in the UK to combine the institutional and subject levels of evaluation in a single method is an innovative one. Considering the significant role of an established 'quality culture' it should be emphasised that this development has been possible in part because of the strong existing tradition of subject review which has allowed the permeation into institutions – over a decade – of established quality assurance practices. The new institutional audit draws largely on existing methodologies which have been previously tested over a period of time. It is also able to work within a national framework of recognised common guidelines and codes to which all HE institutions subscribe, creating something like a shared language and culture of quality assurance. Such a background history is important for the successful realisation of the new initiative.

From the perspectives of 'new public management' and 'regulated self-regulation', the UK experience can be understood as an ongoing negotiation between the universities and government, with the funding councils and QAA (and its predecessor agencies) as intermediary forces. UK HEIs are, in law, autonomous institutions and are not subject to any legal external approval or accreditation of their curricula. However, they are publicly funded and the growth of the university sector over the last decade has meant that they are subject to strong pressures of public accountability. They are also increasingly dependent upon student recruitment to guarantee funding, and hence to the pressures of the mar-

⁷ Progress with the publication of information is reported at the website of the UK Higher Education and Research Opportunities (HERO) website. See: http://www.hero.ac.uk/inside_he/tqi5741.cfm.

ket-place and reputational competition. In the quality assurance dimension, HEIs have sought to resist strong external intervention in teaching and learning. The threat held out by government has been that of introducing a professionalised external inspection regime similar to that which is in place for schools. Over the last decade, in response to this threat, universities have first introduced academic audit and then accepted (albeit under considerable protest) a subject review regime, both based on peer review. On its side, the state has had to wrestle with the issue of public finance for an expanded higher educational sector and in particular the difficult issue of introducing higher student fees.

Against this broad political scenery, the latest developments can be read as a qualified concession by the state to the wishes of the universities to retain autonomy for managing their internal quality. It is a real concession because the amount of external intrusion into the affairs of universities has been reduced in line with the demands of institutions for a 'lighter touch'. But the concession is a qualified one because it has been accompanied by a more developed set of specified obligations placed upon institutions, and a requirement for the publication of outcomes which will allow a check on the way in which those obligations have been met. Thus a higher level of autonomous self-regulation is now supported, but it has been accompanied by a tighter set of firm regulatory guidance, together with external checks. This is typical of the strategy which has been described as 'guarded trust'. In the complex relationship between the state and its higher education sector, perhaps the current situation can at best be seen as giving with one hand, but taking back with the other. As one regular observer of the UK quality scene has recently commented, the tensions within the relationship are far from fully resolved. The introduction of variable student fees in the UK is one amongst several factors that are likely to destabilise a temporary period of amicable agreement. Increased competition inevitably throws up quality issues and increases public interest in how institutions perform. So it may well be that the 'quality wars' are not yet over.⁸

⁸ Roger Brown, 'Discord clouds the horizon', Times Higher Education Supplement, 4 June 2004.

Bologna und seine Wirkungen in den Hochschulen

Prof. Dr. Bruno Moerschbacher

Universität Münster

Auf den ersten Blick scheint die Stufung von Studiengängen das primäre Postulat des Bologna-Prozesses, auf den zweiten Blick erweist sich aber die Modularisierung, verbunden mit der Einführung von kumulativen Abschlüssen, als eine weit größere Herausforderung und als der wahre Motor der Qualitätsentwicklung durch Studienreform. Alle drei Konsequenzen sind nur nachgeordnet struktureller Natur, zunächst müssen sie inhaltlich hinterfragt werden: form follows function.

Im Folgenden soll am Beispiel der Entwicklung eines integrativen Systems gestufter Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster dargestellt werden, welche Schritte notwendig waren, um in diesem Prozess zu einer wirklichen Reform zu kommen, die ausgehend von den Inhalten schließlich auch die Strukturen umfasst, und was einen reformwilligen Fachbereich auf diesem Weg erwartet. In unserem Fall ging die Motivation zu einer umfassenden Studienreform nicht vom Bologna-Prozess aus, sondern sie entwickelte sich aus einer Unzufriedenheit mit dem inhaltlichen Zuschnitt des Biologiestudiums. Während die Biologie sich in den letzten Jahrzehnten in einem ungeheuer dynamischen Prozess befindet und sich zu einer Leitwissenschaft des neuen Jahrhunderts entwickelt, die nicht nur die anderen Naturwissenschaften, sondern darüber hinaus auch die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, ja die Gesellschaft, unser tägliches Leben und unser Selbstverständnis als Menschen tief greifend verändert, ist das Studium der Biologie von all diesen Veränderungen seltsam unberührt geblieben. Dieser Herausforderung wollten wir uns stellen, und sie zwang uns zu einem radikalen Vorgehen.

Ein sehr früher, und vielleicht entscheidender Schritt war die Entscheidung, zunächst eine Utopie für einen optimalen Biologie-Studiengang in der besten aller möglichen Welten zu entwerfen. Wir haben dabei an-

fangs bewusst all die Begrenzungen außer acht gelassen, die uns später an vielen Stellen zu Kompromissen gezwungen haben – die Zeit für Kompromisse kam früh genug. Aber diese anfängliche Utopie erweist sich auch heute noch als stark, immer wieder erinnert uns eine Kollegin oder ein Kollege in einer der zahlreichen Diskussionen über die Umsetzung unserer Studienreform daran, dass wir an der einen oder anderen Stelle durch allzu viel Kompromisse die ursprüngliche Utopie aus den Augen zu verlieren drohen.

Bei der Konzeption unserer Utopie kam natürlich schnell die Frage nach Stufung auf, nach Abschied vom Diplom und der Einführung neuer, gestufter Studienabschlüsse. Wir hatten uns zunächst gegen eine Stufung ausgesprochen, da wir ihr weit weniger Bedeutung zumaßen als einer inhaltlichen Studienreform. Im Laufe der Diskussion zeigte sich jedoch, dass eine so grundlegende strukturelle Änderungen zu weit intensiverem Nachdenken über die Ziele des Studiums führt und so letztlich auch inhaltlich fruchtbar werden kann. Und wenn wir auch der Stufung weniger Bedeutung beimessen als der Modularisierung, so sehen wir doch in ihr eine Reihe von Chancen – wie kurzfristig internationale Vergleichbarkeit, mittelfristig bewussteres Wahlverhalten seitens der Studierenden, und langfristig vielleicht einen früheren Eintritt in den Arbeitsmarkt – bei gleichzeitig geringem Risiko – wie der politischen Ungewissheit, ob Master-Studiengänge gebührenfrei und Bafög gefördert bleiben – wenn bei der Konzeption der Studiengänge entsprechende Prämissen berücksichtigt werden.

Zu diesen Prämissen gehörte für uns: i) der Bachelor muss polyvalent und berufsorientiert sein; ii) der Master muss besser sein als das Diplom oder das Erste Staatsexamen; iii) die Promotion muss früher erreicht werden als bisher; und iv) fachwissenschaftliche und lehrer/innen/bildende Studiengänge müssen gleichberechtigt integriert sein. Unter diesen Prämissen stellte insbesondere die Konzeption der Bachelor-Phase für uns eine Herausforderung dar, war doch nicht einmal unserem bisherigen Diplom eine besondere Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt eigen. Hier bedurfte es einer intensiven Diskussion mit ehemaligen Absolventen und potentiellen Arbeitgebern im Rahmen einer umfassenden, national und international

vergleichenden SWOP (strengths, weaknesses, obstacles, potentials)-Analyse, die man auch unter den Begriff „benchmarking“ fassen könnte.

Ich möchte insbesondere drei Schlussfolgerungen dieser SWOP-Analyse betonen. Erstens sind unsere bisherigen Absolventen offenbar fachlich sehr gut ausgebildet, ihnen fehlen aber entscheidende Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit, ihre Diplomarbeit in wenigen Sätzen allgemeinverständlich zusammenfassen zu können, in einem Team effizient zu arbeiten oder ein Team zu leiten, ein Projekt zu managen etc. Als Konsequenz aus dieser Feststellung haben wir eine Folge von Modulen – Sozialkompetenz- und Projekt-Modul im BSc-Studiengang und Projektleitungs-Modul in den MSc-Studiengängen – entwickelt, in denen sich die Studierenden diese Kompetenzen integriert in den Erwerb des biologischen Fachwissens erarbeiten können.

Zweitens stellt der Arbeitsmarkt offenbar grundlegend unterschiedliche Anforderungen an Absolventen von Universitäts- und Fachhochschul-Studiengängen. Von ersteren erwartet die Industrie grundsätzlich, dass sie ein breites Wissensfundament in ihrer jeweiligen Fachwissenschaft erworben haben, das es ihnen auch in zehn oder zwanzig Jahren noch erlaubt, die Entwicklungen ihres Fachgebiets zu verfolgen und zu verstehen. Gleiches wird von letzteren definitiv nicht erwartet, Fachhochschul-Absolventen müssen hingegen ohne lange Einarbeitungszeit für den Arbeitgeber effizient sein. Aus dieser Feststellung ergibt sich erfreulicherweise, dass es bei richtiger Konzeption der jeweiligen Studiengänge keine Konkurrenz, sondern im Gegenteil eine Synergie zwischen den Hochschultypen gibt. Für uns bedeutete dies, dass wir unsere universitären Studiengänge nicht in erster Linie praxisorientiert, sondern mit einer klaren Wissenschafts-Orientierung konzipiert haben. Das schließt durchaus nicht aus, dass der BSc-Studiengang gezielt identifizierte Berufsfelder in den Blick nimmt.

Drittens stießen wir auf eine sehr breite Ablehnung von interdisziplinären Studiengängen, die uns zunächst überraschte, bis wir uns klarmachten: Interdisziplinarität braucht Disziplinen. Es ist zwar richtig, dass die Grenzen der Disziplinen besonders spannend und fruchtbar sind, aber sie sind

es eben gerade deswegen, weil sie Grenzen sind. Wenn ein Biologe und eine Chemikerin sich über das Molekül Stärke unterhalten, dann schwingen eben bei beiden ganz unterschiedliche Konnotationen mit, und erst diese unterschiedliche Sichtweise, das sich wundern über die andere Sichtweise, führt zu der Spannung, aus der sich kreative Funken bilden. Um also Interdisziplinarität zu ermöglichen, setzen wir an den Anfang des Studiums ein Studium generale der Naturwissenschaften – übrigens eine international sehr geschätzte Kompetenz unserer deutschen Absolventen! – dem wir im zweiten Jahr ein dezidiertes Studium der Biowissenschaften folgen lassen. Die Vertiefung in einem ausgewählten biowissenschaftlichen Fach kann dann, muss aber nicht interdisziplinär ausgerichtet sein.

Während uns anfangs insbesondere der Bachelor-Abschluss Sorgen bereitete, gilt dies in letzter Zeit – insbesondere nachdem wir glauben, ein schlüssiges Konzept für den BSc-Studiengang entwickelt zu haben – verstärkt für den Master-Abschluss. Zunächst scheint das Konzept klar, wenn man den Master als Ersatz für das Diplom sieht. Auf die Wissenschafts-Orientierung des Bachelor folgt die Forschungs-Orientierung des Master. Wenn der Master aber besser sein soll als das bisherige Diplom – und das muss er insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass es kaum einen echten Arbeitsmarkt für Diplom-Biologen gibt – dann wird es schwierig, denn wirklich selbstständige naturwissenschaftliche Forschungskompetenz wird erst in der Promotionsphase erreicht. Die intensive Betonung überfachlicher Schlüsselqualifikationen in BSc und MSc sollte ein deutlicher Vorteil gegenüber dem Diplom sein, aber ob die vertiefte Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlicher Forschung ein eindeutiges und ausreichend unterschiedliches Kompetenzprofil für die MSc-Absolventen darstellt, bleibt abzuwarten.

Eine Konsequenz aus unserer Ambivalenz gegenüber dem MSc-Abschluss ist die Planung eines alternativen Master/Promotions-Studiums. Auf Antrag soll sehr guten MSc-Absolventen die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Master-Arbeit ohne Erwerb des MSc-Titels direkt zu einer Promotion zu erweitern. Eine intensive und individuelle Einbindung in aktuelle Forschung unterschiedlicher Arbeitsgruppen bereits während der Master-Phase wird dabei einer zu frühen Verengung des Blickfelds vorbeugen.

Das spart ein ganzes Jahr Studienzeit, ein für deutsche Absolventen im internationalen Vergleich wichtiger Faktor. Gleichzeitig wollen wir versuchen, auch die Promotionsphase deutlicher aus dem Blickwinkel der Studierenden und weniger aus dem Blickwinkel der Arbeitsgruppen zu gestalten, ohne dabei jedoch die absolut notwendige Freiheit während der Promotion durch ein exzessives Promotionsstudium zu gefährden.

Dieser Paradigmenwechsel – von der Lehrenden- zur Lernenden-Sicht, von der Input- zur Output-Orientierung – stellt wahrscheinlich den wesentlichen Schritt der Studienreform dar. Sie spiegelt sich wider in einer gelungenen Modularisierung, die eine Orientierung an Kompetenzzielen statt an Lehrinhalten verlangt. Dafür müssen zunächst die Ziele der einzelnen Studiengänge definiert, anschließend Teilziele konkretisiert werden. Auf dieser Grundlage müssen Module zur Erarbeitung der Teilziele konzipiert werden, und die Module müssen sinnvoll zu Studiengängen zusammengestellt werden, so dass die Gesamtziele in der zur Verfügung stehenden Studienzeit erreicht werden können. Es steht demnach außer Frage, dass die Modularisierung curricular angelegt sein muss, und dass z.B. die Modulgröße so gewählt werden muss, dass sie dem angestrebten Kompetenzziel gerecht wird - form follows function. Eine starre Vorgabe von Modulgrößen, z.B. „6-10 SWS“ (wobei die Verwendung von SWS anstelle von Kreditpunkten und damit studentischer Arbeitslast bereits ein deutliches Zeichen von Input- statt Output-Orientierung ist!), ist demnach Unsinn. Wir haben uns am Studienanfang für umfangreiche Module (20 KP) entschieden, um Überblickswissen zu ermöglichen und einer zu starken Wissensfragmentierung vorzubeugen, im Verlaufe des Studiums werden die Module kleiner (10 und 5 KP) und damit der zunehmenden Spezialisierung gerecht.

Sinnvolle Module müssen oft in unterschiedlichen Studiengängen einsetzbar, also polyvalent sein. Dies erfordert zum einen kumulative Prüfungen unter weitgehendem Verzicht auf punktuelle Abschlussprüfungen (wir haben zur Kontrolle eines umfassenden, integrativen Kompetenzerwerbs eine Art Verteidigung der Bachelor- und Master-Arbeit vorgesehen), zum anderen selbstverständlich ein ECTS-kompatibles Kreditpunktesystem. Insbesondere wenn Module auch in Lehramts-Studiengängen

eingesetzt werden sollen – unabhängig davon, ob es sich um gestufte oder grundständige Lehrerbildung handelt – empfiehlt sich eine adressatenspezifische Binnendifferenzierung. Diese kann im Biologie-Studium unschwer in den zahlreichen praktischen Übungen erzielt werden, da diese ohnehin in kleinen Gruppen und daher mehrfach parallel angeboten werden. In einer dieser Parallelübungen können die Beispiele zur Vertiefung des Vorlesungsstoffs so ausgewählt werden, dass sie eine klare Schul-Orientierung, gegebenenfalls sogar eine Schultyp-spezifische Orientierung aufweisen. Wir haben dabei Sorge getragen, dass Module unabhängig von der Wahl der Binnendifferenzierung als äquivalent anerkannt werden, so dass bei einem eventuellen Studiengangswechsel keine Nachteile entstehen.

Damit ist ein weiterer wesentlicher Punkt unserer Studienreform angesprochen: der Verzicht auf enzyklopädisches zugunsten von exemplarischem Lehren und Lernen. Während in der Vergangenheit das exponentiell zunehmende Wissen gerade in den Biowissenschaften einen zunehmenden Druck auf den klassischen Kanon biologischen Wissens ausübte, der zu einem kontinuierlichen, aber nicht systematischen Rückgang enzyklopädischer Lehrinhalte führte, soll nun eine gezielte Auswahl geeigneter Beispiele zu einem umfassenden Kompetenzerwerb führen. Wo Zusammenhänge verstanden werden, kann auf exzessives Detailwissen verzichtet werden. Dieser Prozess kommt jedoch einer schwierigen Gradwanderung gleich, er erfordert viel Einsatz nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den Lernenden, die ausgeprägte Transferkompetenzen erwerben müssen. Um dies von Studienbeginn an zu betonen und zu trainieren, haben wir der zweisemestrigen Grundvorlesung Biologie ein wöchentliches Repetitorium zur Seite gestellt, in dem die Erst- und Zweitsemester in kleinen Gruppen von etwa zehn Studierenden durch jeweils zwei erfahrenere Studierende betreut werden.

Für die Repetitoren stellt die Vorbereitung und Durchführung des Repetitoriums gleichzeitig die Praxisphase ihres Sozialkompetenz-Moduls im zweiten Studienjahr dar. Diesem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass man etwas erst richtig verstanden hat, wenn man es auch erklären kann. Zur Vorbereitung auf die Praxisphase können die Studierenden drei Tages-

praktika auswählen, in denen sie z.B. ihre Kommunikations- und Moderationskompetenzen vertiefen können. Diese Tagespraktika finden in relativ kleinem Kreis von etwa einem Dutzend Studierender unter Anleitung meist externer Experten statt. Ergänzt wird das Modul durch eine Ringvorlesung zu Aspekten sozialer Kompetenz, die von den Psychologen der Universität Münster speziell für die Biowissenschaftler angeboten wird, und einer ebenso auf die Bedürfnisse der Biologen zugeschnittenen Ringvorlesung zu Bioethik und Technikfolgenabschätzung, die im Wechsel von Experten aus Biologie und Medizin einerseits und Philosophen der Universität Münster andererseits gelesen wird. Beide Veranstaltungen sind als einstündige Vorlesungen mit anschließender einstündiger Diskussion geplant, und die Erfahrung zeigt, dass erstens beide Ringvorlesungen bei den BSc-Studierenden sehr gut ankommen, und dass diese zweitens inzwischen eine überzeugende Diskussionskompetenz entwickelt haben.

Ebenso wie das Repetitorium des ersten Studienjahres mit dem Sozialkompetenz-Modul des zweiten Studienjahres verknüpft ist, so ist das Projekt-Modul des dritten BSc-Jahres mit dem Projektleitungs-Modul des MSc-Studiengangs verknüpft. Im Projekt-Modul werden kleine Teams von vier bis sechs Studierenden eine biowissenschaftliche Fragestellung als Fallstudie theoretisch bearbeiten und am Ende einen Forschungsplan zur Lösung des vorliegenden Problems in Form einer Studienarbeit vorlegen. Vorbereitet und begleitet wird die Arbeit durch eine Ringvorlesung zu Team- und Projektarbeit sowie ein Seminar zur wissenschaftlichen Literaturarbeit. Angeleitet werden die Teams durch erfahrene Studierende im Projektleitungs-Modul, die ihrerseits zunächst durch entsprechende theoretische und praktische Veranstaltungen auf diese Aufgabe vorbereitet werden. So entsteht auch hier eine intensive Verbindung von Studierenden über die Semestergrenzen, in diesem Fall sogar über die Studiengangsgrenzen hinweg. Wir sind sicher, dass auch diese Vernetzung – wie die bereits seit drei Jahren mit großem Erfolg erprobte Vernetzung von Repetitorium und Sozialkompetenz-Modul – für beide Seiten, Anfänger und Fortgeschrittene, nützlich und lehrreich sein wird.

An dieser Stelle sollen die zahlreichen Probleme, die mit der Umsetzung einer solch umfassenden Studienreform verbunden sind, kaum erwähnt

werden. Es versteht sich von selbst, dass die Zunahme an Prüfungen für beide Seiten, Lehrende und Lernende, anstrengend ist, und der organisatorische Aufwand ist gewaltig, insbesondere, da ja alle Prüfungsleistungen abschlussrelevant sind. Sie müssen also nicht nur meist von zwei Prüfern bewertet und benotet werden, sie müssen auch regelmäßig angeboten und alle Unterlagen – Klausuren, Prüfungsprotokolle, gegebenenfalls auch Zeichnungen, An- und Abtestate, Exkursions- und Versuchsprotokolle – müssen jahrelang aufbewahrt werden. Sind Module Bestandteil unterschiedlicher Studiengänge, so gelten meist unterschiedliche Prüfungsordnungen, so dass mitunter 100 Studierende nach fünf oder mehr verschiedenen Regeln geprüft werden müssen – in diesem Fall empfiehlt sich die Einführung von Modul-Prüfungsordnungen (anstelle der traditionellen Studiengang-Prüfungsordnungen) nach denen alle Studierende aller Module eines Fachbereichs geprüft werden, unabhängig davon, im Rahmen welchen Studiengangs das betreffende Modul studiert wird. Ein funktionierendes System modularisierter Studiengänge benötigt über die intensive Absprache der Fachbereiche und ihrer Prüfungsämter hinaus auch eine sehr intensive Abstimmung der Lehrenden nicht nur eines Moduls, und dies ist selbst bei gutem Willen aller Beteiligten nicht einfach und bedarf der ständigen Nachbesserung. Überhaupt ist eine solche Reform mit Sicherheit nicht in einem Schritt zu verwirklichen, sondern sie muss in einen kontinuierlichen Lernprozess münden, der mit Evaluation verbunden zu einer stetigen Verbesserung des Studiums führt.

Zum Abschluss möchte ich am Beispiel des Tutoriums Mut machen, dass der Prozess der Studienreform nicht nur mehr Arbeit, sondern auch mehr Spaß an der Arbeit bedeutet. Das Grundlagen-Modul Biologie des ersten Studienjahres beinhaltet das zweisemestrige Tutorium, in dem die Studierenden in kleinen Gruppen von zzt. etwa sieben Erstsemestlern auf alle Hochschullehrer des Fachbereichs verteilt werden. Diese begleiten die Studierenden durch ihr gesamtes erstes Studienjahr, meist treffen sich die Gruppen während der Semester alle zwei Wochen für etwa zwei Stunden. Es gibt kein festes Programm, das abzuarbeiten wäre, vielmehr treffen sich Lehrende und Lernende auf einer Ebene als erwachsene Menschen, die sich gegenseitig ernst nehmen. Natürlich gibt es einige Kollegen, die sich auch dieser Verantwortung entziehen, indem sie ihren Studierenden

lediglich sagen: Wenn etwas ist, könnt ihr jederzeit zu mir kommen. Aber die meisten Kollegen bieten ihr Tutorium trotz anfänglicher Skepsis ob der zusätzlich notwendigen Zeit regelmäßig an, und die meisten sind von dem engen Kontakt, der sich zu den Studierenden aufbaut, und der dadurch intensiven Rückmeldung über Studienbedingungen, -probleme und -erfolge sehr angetan und wollen das Tutorium nicht mehr missen.

Die ersten beiden Jahrgänge modularisierter Studierender der Biowissenschaften in Münster sind ausgesprochen engagierte, fachlich interessierte und persönlich interessante junge Menschen, mit denen zusammenzuarbeiten Spaß und Hoffnung macht. Wir sind zuversichtlich, dass sich unsere Studienreform auch für die Studierenden auszahlen wird – Maßstab wird ihr individueller Erfolg auf ihrem weiteren Lebens- und Karriereweg sein.

Qualitätsmanagement in Hochschulen

Yorck Hener

Centrum für Hochschulentwicklung

I. Bedeutung des Qualitätsmanagement (QM)

Bedenkt man,

- dass Evaluationen von Studium und Lehre in Deutschland erst in den 90er Jahren eingeführt wurden,
- dass Akkreditierungen erst seit einigen Jahren betrieben werden,
- dass auch in den meisten europäischen Ländern, mit Ausnahme von England, Qualitätssicherung erst in den 90er Jahren ein vorrangiges Thema wurde,
- dass die Autonomie von Hochschulen zwar überall diskutiert, vielfach erprobt, aber längst nicht einmal in allen Ländern gesetzlich verankert ist,
- dass Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument Allgemeingut werden, die Regelungen „von oben“ ablösen, die Verbindlichkeit erhöhen sollen, aber längst nicht überall zu einer „guten“ Praxis führen,
- wenn klar ist, dass durch die Kosten- und Leistungsrechnung und die Datenverarbeitung in Verwaltungen im Controlling ein immense Verfügung über Daten besteht, die aber eigentlich nicht entscheidungsrelevant sind,

dann wird klar, warum eine solche Dynamik im Thema steckt: Viele neue Instrumente, erhebliche Erwartungen an die Leitungen, Anforderungen von außen und zunehmend auch von innen, den Prozess wirklich zu steuern. Das System befindet sich in einem Lernprozess, und daher sind Fortentwicklung wie Qualitätsmanagement notwendig (Vgl. S. 112, Abb.1).



Abb. 1



Abb. 2

Qualitätsmanagement ist in Unternehmen ein Feld mit unterschiedlich hohem Gewicht, entweder randständig oder sehr zentral auf der Vorstandsebene angesiedelt. Wenn die unterschiedlichen Managementaufgaben mit diesem Begriff verknüpft werden, dann wird Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement zum Fokus der Aktivitäten. Er wird daher oft synonym als Steuerung von Unternehmen mittels Indikatoren, Kennzahlen und weiteren Instrumenten verstanden.

Nicht anders steht es an Hochschulen: Die umfassende Bemühung um Qualität kann als spezifische Teilaufgabe des Managements oder als umfassender Begriff für Steuerung und Kontrolle verstanden werden. Hier sind die Übergänge fließend (Vgl. S. 112, Abb. 2).

Gleich welchen Stellenwert das QM einnimmt, aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen sind die verschiedenen Instrumente für Qualitätsbewertungen in einer Hochschule zu verknüpfen. So ist QM an den Hochschulen vorzugsweise als eine neue Managementaufgabe zu verankern. Es geht um eine Beschreibung eines spezifischen Managementfeldes, das eigenständig neben anderen Feldern steht, wie Finanzierung oder Marketing oder auch allgemeine strategische Planung. Dies entspricht eher dem Stellenwert dieser Thematik heute und stellt zugleich ein notwendiges Gegengewicht und Ergänzung zu den eher quantitativ gesteuerten Instrumenten dar.

II. Der Begriff Qualitätsmanagement

Praktisch gewendet für die Leitungs- und Entscheidungsebene von Hochschulen bedeutet das: QM ist die Tätigkeit der Leitungsebenen der Aufbereitung von Informationen aus Qualitätsprüfungen und -bewertungen, die zu zielgerichteten Entscheidungen zur Erhaltung oder Verbesserung der Qualität führen. Die unterschiedlichen Akteure beschreiben die Qualität, aber die Institution legt die Maßstäbe, die Qualitätsziele fest.

QM kann auch anders verstanden werden. An der Universität Kaiserslautern besteht eine „Abteilung für Innenrevision und Qualitätsmanagement“, eine ungewöhnliche Verbindung. Die Verbindung zu einem anderen Aufgabenfeld der Leitungsebene zeigt auch den Stellenwert, den QM

spielt, entweder für die interne Steuerung oder die externe Kontrolle oder Rechenschaft. Im weitesten Sinne stehen alle Maßnahmen der Institution Hochschule auf der Agenda QM, von der guten Berufungspolitik bis zu den Governance-Strukturen. So gesehen, ist der Begriff der Qualität als Leitmaßstab für die Politik der Hochschule entscheidend (Vgl. S. 115, Abb. 3).


III. Der Begriff Qualität

In der betriebswirtschaftlichen Qualitätsdiskussion sind fünf unterschiedliche Begriffe mit Qualität und seiner Erfassung verbunden (Vgl. S. 115, Abb. 4):

- Produkt bezogen: Qualität wird als die Summe der Eigenschaften eines Produkts/einer Dienstleistung verstanden, die jeweils auf ihre Funktionalität geprüft werden kann.
- Kunden bezogen: Die (subjektive) Wahrnehmung der Produkteigenschaften/Leistungen wird zum Maßstab und anhand von Befragungen zur Zufriedenheit geprüft.
- Absolute Qualität: Ein Produkt wird gestuft mit unterschiedlichen Qualitätskriterien mit Bewertungen auf einer Skala abgebildet.
- Standard bezogen: Standards werden von außen festgelegt (Normierung), gemessen wird an diesen vorgegebenen (beschreibenden) Standards.
- Wert bezogen: Die Abnehmer schätzen den Wert ein (Preis-Leistungsverhältnis), das regelt sich über den Markt.

Der nicht exakt bestimmbare Begriff von Qualität zwingt also vor allem in Hochschulen zu einer eigenständigen Betrachtung seiner Maßstäbe. Wenn es keine fixen Standards gibt, schon gar nicht über Institutionen hinweg, und wenn der subjektive Faktor eine große Rolle spielt, dann kommt es für die Qualitätsentwicklung vor allem auf die Festlegung der eigenen Maßstäbe an. Dann wird deutlich, dass eine Qualitätsbetrachtung in Hochschulen von diesen verschiedenen Qualitätsbegriffen eine Mixtur darstellen wird, und so ist es auch zumeist in Unternehmen (Vgl. S. 117, Abb. 5).

Was ist QM?



www.che.de

An Bildungsinstitutionen generell:
„Qualitätsmanagement bedeutet, die hohe Personalisierung der Verantwortung für die Leistungen zugunsten einer durch Organisationsstrukturen getragenen Verantwortung zurückzunehmen“
(Kuper, Qualität im Bildungswesen, ZfE 2002)

Für Hochschulen:
Qualitätsmanagement an Hochschulen ist die Politik der Leitungsebene, durch Aufbereitung von Informationen aus Qualitätsprüfungen in der Organisation zielgerichtete Entscheidungen zur Verbesserung der Qualität zu treffen.

5

Abb. 3

Qualität



www.che.de

- Produktbezogen: Qualität als Summe der Eigenschaften des Produkts/der Dienstleistung
- Kundenbezogen: Qualität als subjektive Wahrnehmung der Leistungen/ Produkteigenschaften
- Absolute Qualität: freie Bewertung auf einer Skala
- Standardbezogen: Qualität an Standards messen
- Wertbezogen: Wertschätzung der Qualität nach Preis-Leistungsverhältnis/Kosten-Nutzen-Relation

7

Abb. 4

Die Definition von Qualität in Bildungsinstitutionen ist aber nicht völlig beliebig. Sie ist notwendiger Ausgangspunkt für die unterschiedlichen Interpretationen der Akteure. Die institutionelle Einordnung der Definition von Qualität in die Prozesse der Hochschule ist entscheidend. Die Akteure bestimmen den Standard und lassen sich daran messen. Was Qualität ist, kann dann auch nicht von einer Leitungsebene vordefiniert werden, schon gar nicht in einer Institution wie einer Hochschule, die durch ihre wissenschaftliche Expertise und die individuelle Eigenständigkeit ihrer Mitglieder kennzeichnet ist. Insofern erscheint es vom allgemeinen Qualitätsbegriff ausgehend sinnvoll, die Qualitätsbewertungen auf alle Prozesse innerhalb der Hochschule zu beziehen. Qualität ist ein sinnvoller Ausgangspunkt für den gesamten Leistungserstellungsprozess und wird daher in Unternehmen als Startpunkt einer Kette gesehen, die die Wirkungen des gesamten Prozesses positiv beeinflussen. Auch auf die zunehmend wettbewerblich geprägte Situation der Hochschulen kann das Bild insofern übertragen werden, als sich ein QM positiv auf die Bewertung seiner Produkte und damit auf die ganze Institution im Wettbewerb auswirkt (Vgl. S. 117, Abb. 6).


IV. Anforderungen und Erwartungen an QM

An die gute Qualität der Prozesse und Produkte bestehen von den externen und internen Gruppen von Betroffenen (stakeholder) Erwartungen (Vgl. S. 119, Abb. 7). Ein QM muss sich mit diesen Erwartungen der Stakeholder auseinandersetzen und an ihnen messen lassen. Die Erfüllung solcher Erwartungen wird auch über die Wettbewerbssituation der Hochschule mit entscheiden:

Ein gutes QM kann die Realisierung von exzellenten Berufungen fördern, es kann über die finanzielle Ausstattung durch Staat und Drittmittelgeber mit entscheiden, über die Wahl von (mehr und besseren) Studierenden, oder die Berufsaussichten und auch die Verdienstmöglichkeiten der Absolventen.

Wichtigster Stakeholder ist der Staat, der die Hochschulen in höherer Autonomie gestalten lässt, aber im Gegenzug eine hohe Qualität erwartet, oder auch die Einsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Qualität an Hochschulen


www.che.de

- Qualität definiert sich am Ort der Prozesse
- Die Akteure bestimmen die Standards
- Qualitätskriterien werden nicht top down vorgegeben
- Die Organisation/Leitung sichert die Verfahren

8

Abb. 5

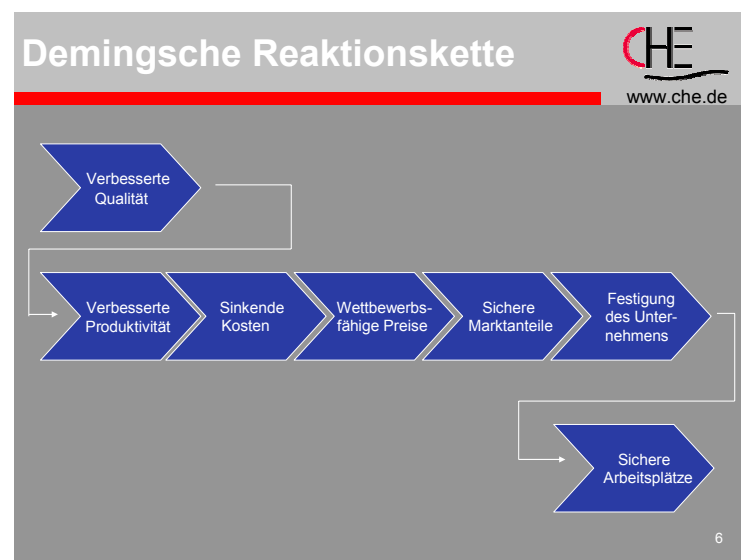


Abb. 6

Dabei kann es nicht um die Auswahl der Instrumente gehen, das muss der Hochschule überlassen bleiben. Es sollte auch nicht darum gehen, eine direkte Verbindung von Ergebnissen einzelner Instrumente mit der Finanzierung der Hochschule herzustellen, das wäre für das Verfahren selbst kontraproduktiv, würde die offene Schwächenanalyse gefährden, auch die internen Konsequenzen erschweren. Dennoch kann der Staat erwarten, dass die QM-Maßnahmen zu Konsequenzen führen.

Die Botschaft des QM an die Stakeholder heißt: Qualität nimmt einen hohen Stellenwert ein, es wird intern geprüft, und die Prüfungen haben Konsequenzen für die Verbesserung der Qualität, aber auch der Strategie der Hochschule, wenn sie sich als hinderlich für die Qualität erweist.

V. Qualitätsmanagement als strategische Aufgabe

QM steht in einem Regelkreis: Zunächst sind die aus dem Profil oder der Unternehmensstrategie abgeleiteten Qualitätskriterien zu benennen (vgl. S. 119, Abb. 8). In deren Folge stehen Planung und Anpassung der Leistungen für die Produkte, auf deren Basis dann die Prüfung oder Evaluation erfolgt, was schließlich zu Rückkopplungen auf die Qualitätskriterien oder auch auf die Strategien führt.

An der Hochschule kann dieser Regelkreis für das QM in Analogie so beschrieben werden: Strategische Ziele beschreiben, dann die Planung der Prozesse und Produkte betreiben, Regelungen für die Verfahren (Rolle der Fakultäten/der Hochschulleitung), Verständigung über die Instrumente, Feedback aus den Verfahren zur Qualitätssicherung durch Zielvereinbarungen, Überprüfung der Strategien (vgl. S. 120, Abb. 9).

Strategische Ziele, ein Profil oder ein Leitbild werden die meisten Hochschulen bereits besitzen. Aber reicht es aus für eine Orientierung der Akteure in ihrem jeweiligen Feld, in einem Studiengang, einer Dienstleistungseinrichtung oder in einem Reformprojekt? Eine Planung der Prozesse und Produkte wird es ebenfalls in der Regel geben, aber ist sie auch für die Zukunft gerüstet? Sind die veränderten Rahmenbedingungen einbezogen?

Erwartungen an QM



www.che.de

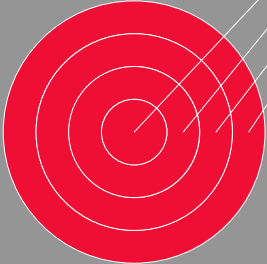
<u>Extern</u>	<u>Intern</u>
<ul style="list-style-type: none">■ Staat: Qualitätssicherung■ Arbeitgeber: hohe Qualität■ Öffentlichkeit: Effizienz■ Bewerber: gute Berufsaussichten■ Forschungsförderer: hohe Qualität und Effektivität■ Wissenschaft: Innovationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none">■ Wissenschaft: gutes Forschungs- und Studierklima■ Studierende: hohe Lehrkompetenz und Forschungsorientierung■ Mitarbeiter: Eigenverantwortung und Entwicklungsmöglichkeiten

11

Abb. 7

QM: Ziele, Strategien, Instrumente


www.che.de



- Qualitätsmanagement
- Profil, Qualitätsziele
- Strategien
- Instrumente, Verfahren

9

Abb. 8



Abb. 9

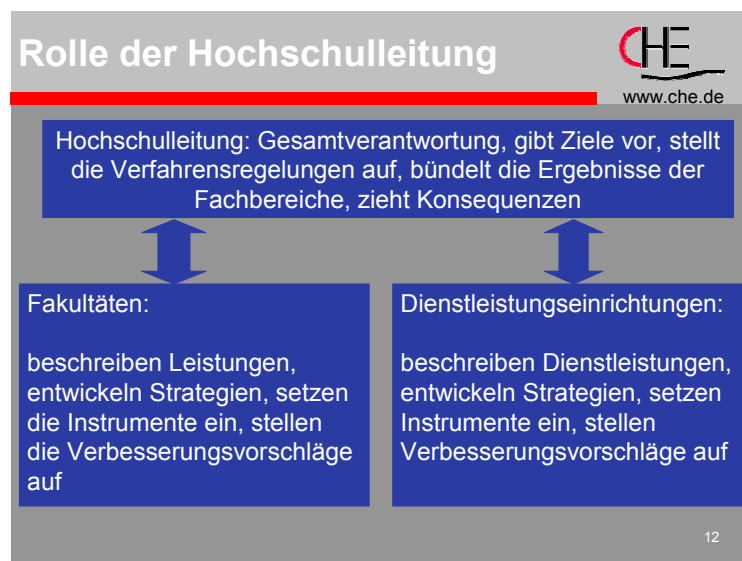



Abb. 10

Instrumente des QM



www.che.de

- Evaluation von Studium und Lehre: Organisation
- Evaluation von Forschung: Organisation, Leistungen
- Akkreditierung: Erfüllung von Standards
- Lehrevaluation: Vermittlungsfähigkeit
- Befragungen: Absolventenurteile, Kundenzufriedenheit
- Ranking: Stärken und Schwächen im Vergleich
- Benchmarking: lernen aus guter Praxis
- weitere

14

Abb. 11

Ergänzende Instrumente


www.che.de

- Mittelverteilung: Innovationen fördern
- Informationssysteme: Quantifizierung einbringen
- Berufungsverfahren: Exzellenz fördern
- Zielvereinbarungen: Innovationen, Konsequenzen abstimmen
- Organisations- und Personalentwicklung: Arbeitsbedingungen optimieren

15

Abb. 12

Als strategische Aufgabe gehört das QM vorrangig in die Hochschulleitung. Die direkte Verantwortung für die Qualität der Produkte liegt aber bei den Fakultäten bzw. ihren Mitgliedern. Diese stehen für die Qualität ein und haben auch die Konsequenzen zu ziehen. Daher ist das QM auch eine vorrangige Aufgabe der Fakultäten (vgl. S. 120, Abb. 10).

VI. Instrumente des Qualitätsmanagement

Die Anzahl der eingesetzten Instrumente wächst laufend (vgl. S. 121, Abb. 11). Heute gehört es zu einem guten Standard, die studentische Evaluation der Lehrveranstaltungen hochschulweit zu organisieren.

Das CHE-Ranking wird inzwischen als Indikator für eine Verortung der Hochschule im Vergleich gesehen. Dagegen werden Informationen aus dem Ranking noch nicht hinreichend genutzt.


Das Benchmarking gewinnt an Bedeutung, mehrere Benchmarking-Clubs arbeiten bereits (vgl. S. 121, Abb. 12).

VII. Verfahrensmerkmale des QM

Die Verfahrensmerkmale sollen vorher, also vor der Einführung von Qualitätssicherungsverfahren, festgelegt werden (vgl. S. 123, Abb.13). Solche Merkmale können z.B. sein:

- QM betrifft alle Leistungsbereiche wie Forschung, Lehre und Studium, Weiterbildung, Dienstleistung und Verwaltung, aber auch das Management selbst.
- Die Verfahren zur Qualitätssicherung finden regelhaft, mit Wiederholungen in vorher festgelegten Zeiträumen statt, aber nicht projektartig.
- Vorrangiges Prinzip der Qualitätssicherung sollte das Peer Review sein, zudem extern besetzt.
- Der Aufwand möge sich in Grenzen halten, die Kosten minimal, Synergien etwa bei Datenerhebungen nutzen.
- Konsequenzen durch die Leitungsorgane sollte man das gleiche Gewicht einräumen wie dem Verfahren selbst (siehe auch unten).

Verfahrensmerkmale



www.che.de

- Alle Leistungsbereiche einbeziehen
- Regelmäßige Prozesse festlegen
- Externe Beurteilungen vorziehen
- Transparenz durch öffentliche Ergebnisse
- Kosten und Aufwand minimieren
- Synergien bei Verfahren und Instrumenten nutzen
- Konsequenzen das gleiche Gewicht einräumen wie den Verfahren selbst
- Selbstkritisch Ziele und Strategien überprüfen

16

Abb. 13

Erfolge messen


www.che.de

- QM an Erfolgen messen
- Ergebnisse von den Leitungen umsetzen
- Konsequenzen vorher vereinbaren
- Geeignete Indikatoren für den Erfolg benennen
- Umsetzungsverfahren transparent gestalten

13

Abb. 14

- Selbstkritisch auch die Strategien oder Ziele der Institution in Frage stellen.
- Beteiligung aller Akteure, Studierende vor allem.
- Transparenz durch Veröffentlichungen der Ergebnisse.
- Qualitätskultur fördern, Anreize setzen.

VIII. Relevanz der Verbesserungen und Konsequenzen

Die entscheidende Herausforderung ist die Erfolgsorientierung und Steuerung (vgl. S. 123, Abb. 14): Umsetzung der Ergebnisse, Konsequenzen, Verknüpfung mit weiteren Qualitätsprüfungen, Aufstellung geeigneter Indikatoren und Kennzahlen, bewerten.

Erfolg oder auch Relevanz der Qualitätssicherung hängen gleichermaßen daran, ob die Ergebnisse der Verfahren Konsequenzen haben, sowohl hinsichtlich einer Veränderung der Produkte, indem die Schwächen angegangen werden, als auch institutionell, indem sich die Fakultät oder die Hochschule insgesamt zu den vorliegenden Ergebnissen der laufenden Qualitätssicherung verhält. Dafür sind Instrumente wie Zielvereinbarungen einzusetzen, aber diese reichen nicht aus. Ein gutes QM ist nachhaltig, d.h. es prüft auch die Realisierung von notwendigen und vereinbarten Veränderungen und setzt immer wieder die Strategien der Hochschule in Frage.

IX. Gutes Beispiel: Humboldt Universität, Preisträger für gutes QM durch Deutschen Arbeitgeberpreis für Bildung¹

**Beispiel Humboldt – Universität 1:
Konzept**


www.che.de


Preis der Wirtschaft (BDA) für bestes Konzept im Qualitätsmanagement 2003

Rahmenkonzept:

-  Aufstellung allgemeiner Ziele (12-Punkte-Programm) des Präsidiums
-  Maßnahmen (Strategien) zu den Zielen
-  Kennzahlen/Indikatoren zu den Maßnahmen zur Ergebnissicherung

Abb. 15

**Beispiel Humboldt – Universität 2:
QM - Ziel**


www.che.de

Programmpunkt 9:
Aufbau eines effizienten, zur Selbstverbesserung motivierenden Evaluationssystems in Forschung, Lehre, Management und Dienstleistung

Maßnahmen:

1. Peer review in der Forschung alle 5 Jahre plus leistungsorientierte Mittel- und Stellenvergabe
2. u.a. Befragung Studierende, Absolventen, peer review, Lehrpreise
3. u.a. Verwaltung und Servicedienste Selbstbewertung, interne/externe reviews, Weiterbildung

Kennzahlen/Indikatoren:

Zu 1: Preise, Drittmittel
Zu 2: u.a. Bewerbungen, Abbrecherquoten, Studiendauer
Zu 3: Umfang Service, Kundenzufriedenheit

Abb. 16

¹ Weitere Informationen unter <http://www.hu-berlin.de/>.

Beispiel Humboldt – Universität 3: Verfahrensmerkmale



- Alle Leistungsprozesse einbezogen: neben Lehre und Forschung auch Dienstleistung, darüber hinaus Leitungsstrukturen wie Kuratorium und Präsidium
- Selbstverpflichtung zur regelmäßigen Evaluation
- Umsetzung durch Zielvereinbarungen, Kontrolle durch Berichtspflichten
- Erstellung von Konzepten (Qualitätsziele, Spielregeln) für jedes Evaluationsverfahren
- Hoher Anteil von Selbstevaluation
- Geringer Anteil an Kennzahlen und Indikatoren

19

Abb. 17

X. Zusammenfassung

QM: Zusammenfassung



- QM ist eine Aufgabe der Dauerreform
- QM ist eine zentrale Managementaufgabe neben anderen, aber in gegenseitiger Abhängigkeit
- Ziele und Strategien verfolgen und auch in Frage stellen
- Konsequente Umsetzungen von Ergebnissen
- Auf den Erfolg orientieren
- Aufwand und Maßnahmen im Rahmen halten, auf effiziente und effektive Verfahren achten, Prioritäten setzen
- Anreize setzen, Qualitätskultur fördern

20

Workshop II: Prozesse und Qualitätsentwicklung

Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

Folgen des Bologna-Prozesses für die Evaluation der
Hochschulausbildung

Prof. Dr. Hans Dieter Daniel

ETH Zürich

Zum Verhältnis von Forschungs- und Lehrevaluation.

Das Beispiel Niedersachsen

Dr. Mathias Pätzold

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen

Zukünftiges Studierverhalten als Evaluation der Universität

Prof. Dr. Ludwig Huber

Universität Bielefeld

Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

I. Ausgangslage Mitte der 90er Jahre

In der Universität Bremen werden seit 1996/97 Zielvereinbarungen zwischen dem Rektorat und den Dekanen bzw. Dekanaten der Fachbereiche geschlossen. Bevor im folgenden Text Ziele und Praxis der Zielvereinbarungen dargestellt und Vorteile, aber auch Probleme näher erläutert werden, soll beschrieben werden, welche Voraussetzungen seit Mitte der neunziger Jahre gelegt worden sind, damit zwischen dem Rektorat und den Dekanaten wirkungsvolle Zielvereinbarungen abgeschlossen werden konnten.

Die entscheidende Voraussetzung war sicherlich die Einführung des Globalhaushaltes im Jahre 1995 auf der Basis einer mit dem Bundesland Bremen verabredeten Experimentierklausel. Er wurde nach vierjähriger Erprobung 1999 gesetzlich für die Hochschulen des Landes Bremen abgesichert. Globalhaushalt bedeutet konkret, dass die Universität Bremen seit 1995 eine bestimmte Summe „Geld“ für die Durchführung ihrer Aufgaben zur Verfügung gestellt bekommt. Zwar gibt es auch noch einen „Stellenplan“, dieser ist aber faktisch ohne große Bedeutung. Entscheidend sind die vom Land zur Verfügung gestellten Finanzmittel. Die Grundidee der Kontrakte an der Universität Bremen besteht darin, auch den Fachbereichen eine Art Globalbudget zur Verfügung zu stellen, in das allerdings aus gesamtuniversitären Interessen nicht die Gehälter der Hochschullehrer eingehen dürfen.

Die zweite entscheidende Voraussetzung besteht in der Verabredung eines so genannten „Hochschulgesamtplanes“ (1998-2004) zwischen den Hochschulen des Landes auf der einen Seite und dem Senator für Bildung und Wissenschaft auf der anderen Seite. Dieser Hochschulgesamtplan legt die strategischen Ziele für die Hochschulen durch das Land Bremen

fest, er sichert zugleich den Hochschulen die langfristig hierfür erforderlichen Finanzmittel zu. Hierüber haben die Hochschulen eine gewisse Planungssicherheit zu erhalten, so dass sie eigenständige Ziele entwickeln und diese mit den Fachbereichen auf der Grundlage von Kontrakten konkretisieren können.

Die dritte politische Unterstützung bestand in dem von der VW-Stiftung im Rahmen des Programms „Leistungssteigerung durch Eigenverantwortung“ geförderten Projektes „Kontraktmanagement“. Mit den Finanzmitteln dieses VW-Projektes (DM 2,5 Mio. in 5 Jahren) konnte die Universität Bremen in vielen Feldern Erfahrungen mit Kontrakten sammeln bzw. parallel zu den Kontrakten systematisch einen Prozess der Organisationsentwicklung in verschiedenen Bereichen anstoßen und durchführen. Durch die Beobachtung und Begutachtung durch externe, von der VW-Stiftung benannten Experten waren alle inneruniversitären Akteure immer gehalten, mit hoher Verbindlichkeit die gegenüber der VW-Stiftung gemachten Zusagen einzuhalten.

Wichtig für Kontrakte ist auch die Implementierung neuer Leitungsstrukturen. Auf der einen Seite sind seit 1999 auf der zentralen Ebene (und drei Jahre später in den Fachbereichen) kollegiale Leitungsgremien geschaffen worden, in denen der Rektor bzw. der Dekan zwar die entscheidende Rolle spielt, aber Konrektoren und andere Dekanatsmitglieder am Entscheidungsprozess des Rektorats gleichberechtigt mitwirken. Parallel hierzu ist in den Hochschulen des Landes Bremen die Befugnis zu operativen Entscheidungen (Personalentscheidungen und sonstige Ressourcenentscheidungen) vollständig auf das Rektorat und die Dekanate übertragen worden. An der Universität Bremen existiert also seit 1999 eine im Ansatz „parlamentarische Arbeitsteilung“ zwischen dem Rektorat bzw. dem Dekanat (die in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich allein verantwortlich für operative Entscheidungen sind) und dem Akademischen Senat bzw. den Fachbereichsräten, die für die Entwicklung allgemeiner Regeln der Institution ebenso wie für Grundsatzentscheidungen (z.B. Einrichtung neuer Studiengänge) zuständig sind und darüber hinaus das Recht zur Kontrolle der Leitungsorgane haben. Erst mit dieser gesetzlichen Korrektur haben Rektorate bzw. Dekanate die Unabhängigkeit

erhalten, die für die eigenständige Aushandlung von Zielvereinbarungen notwendig ist. Allerdings wird der Entwurf des Rektorats für eine Zielvereinbarung mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft mit dem Akademischen Senat diskutiert bzw. von diesem mit Ergänzungen versehen, da grundsätzliche Entscheidungen der Universitäten auch von einer breiten Basis der Selbstverwaltung unterstützt werden sollten. Dasselbe passiert auf der Ebene der Fachbereiche zwischen Dekanat und Fachbereichsräten.

Durch zwei neue Hochschulgesetze in den Jahren 1999 und 2002 sind auch die rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung von Zielvereinbarungen im Lande Bremen geschaffen worden. Zum einen ist seit der Novellierung von 1999 rechtlich verbindlich vorgeschrieben, dass zwischen den Hochschulen des Landes und dem Senator für Bildung und Wissenschaft auf der Basis der Hochschulgesamtpläne Zielvereinbarungen abgeschlossen werden, die die Grundlage der Finanzierung der Hochschulen darstellen bzw. eine verbindliche Abstimmung der inhaltlichen Perspektiven der Hochschulen und des Senators für Bildung und Wissenschaft sichern. Parallel hierzu sind hochschulrechtlich Zielvereinbarungen zwischen den Rektoraten der Hochschulen und den Dekanaten zwingend vorgeschrieben (vgl. S. 132, Abb. 1).

II. Ziele der „Fachbereichskontrakte“

Die zentralen Ziele der in der Universität Bremen eingeführten Zielvereinbarungen zwischen dem Rektorat und den Dekanaten der Fachbereiche sind relativ einfach zu beschreiben: Auf der einen Seite soll die Abstimmung zwischen Zentrale und Dezentrale über Reformen in Lehre und Forschung, insbesondere über Qualitätssicherungsmaßnahmen verbindlich gestaltet werden. Insbesondere Innovationsvorhaben bedürfen der wechselseitigen Abstimmung von Zentrale und Dezentrale, um nicht nach kurzer Zeit wieder im akademischen Alltag zu verkümmern.

Auf der Grundlage dieser Abstimmungen zwischen Zentrale und Dezentrale sollen im Rahmen der globalen Ziele der Universität Bremen auf der anderen Seite die Fachbereiche sich eigenständig entwickeln können und

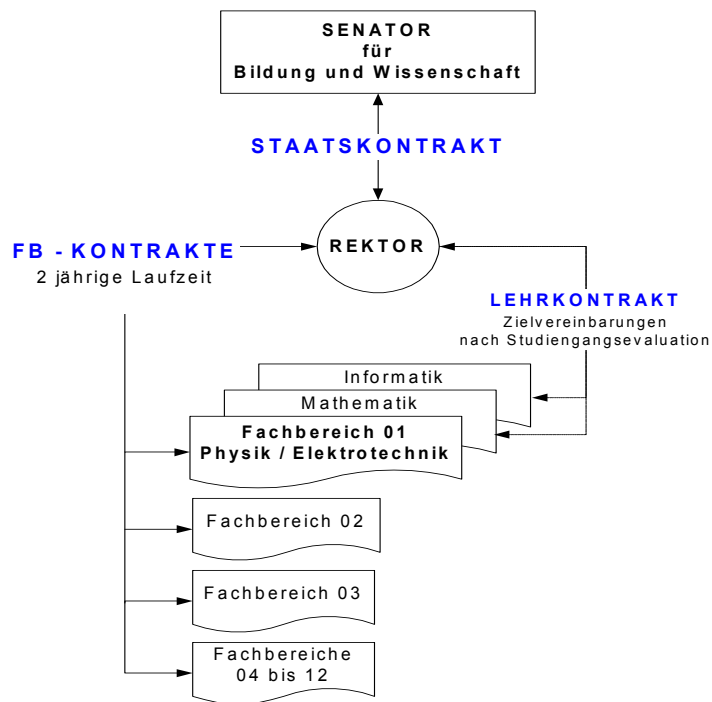


Abb. 1

hierfür auch die notwendigen Ressourcen erhalten. Den Fachbereichskontrakten liegt also auch die Idee zugrunde, die Eigenverantwortung der Fachbereiche, allerdings im Rahmen der globalen Entwicklungsziele der Universität Bremen, zu stärken.

Die Fachbereiche müssen in den Zielvereinbarungen mit dem Rektorat darstellen, welche Beiträge sie zur Verfolgung der Leitziele der Universität Bremen zu erbringen gedenken. Diese Leitziele sind in ihrer Zielformulierung vom Rektorat vorgegeben (allerdings hat nach langer Diskussion der Akademische Senat diese Leitziele zustimmend zur Kenntnis genommen), werden aber im Hinblick auf ihre Konkretisierung mit jedem einzelnen Fachbereich jeweils neu diskutiert. Die allgemeinen Leitziele der Universität Bremen müssen also von Fachbereich zu Fachbereich unterschiedlich interpretiert werden. Dieses ist aber kein Nachteil, sondern eine Notwen-

digkeit angesichts unterschiedlicher fachlicher Perspektiven und professioneller „Kulturen“. Die Leitziele lassen sich aber nicht beliebig dehnen. Schließlich müssen die Ziele und die Maßnahmen, die im Rahmen eines Kontraktes von einem Fachbereich angeboten werden, auch vom Rektorat akzeptiert werden, bevor es zu einer Unterschrift unter den Fachbereichskontrakt kommt. Leitziele:

- Qualitätsentwicklung und -sicherung (externe Evaluation)
- Interdisziplinarität
- (regionaler) Praxisbezug und soziale Verantwortung
- Internationalisierung
- Chancengleichheit
- Umweltgerechtes Handeln

Die Dekanate machen für ihre Fachbereiche entlang der Leitziele der Universität Bremen (in der Regel auf der Grundlage einer Befassung in den jeweiligen Fachbereichsräten) Vorschläge zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Forschung und zur Durchführung von Innovationen. Auf der Gegenseite sagt das Rektorat einem Fachbereich zu, ihm ein globales Personalkostenbudget (ohne Professorengehälter) zuzuweisen, eigenständig nutzen zu dürfen und damit auch den Gestaltungsspielraum zur Beförderung von Innovationen zu vergrößern. Darüber hinaus gibt das Rektorat den Fachbereichen eine Finanzsumme X, um die verabredeten Innovationsvorhaben systematisch angehen und realisieren zu können. In das globale Personalkostenbudget der Fachbereiche gehört aus prinzipiellen Gründen nicht die Gehaltssumme der Professoren; denn auf der Grundlage des vom Akademischen Senats beschlossenen Hochschulentwicklungsplans kommt es langfristig zu Verschiebungen in der Zahl der Professuren zwischen den Fachbereichen.

Zwar formulieren die Fachbereiche den ersten Entwurf selbst, aber das Rektorat kommentiert die Ziele und Maßnahmen und setzt dem vom Fachbereich entwickelten Entwurf eigene Zielvorstellungen und Maßnahmen entgegen. Folglich ist es kein Zufall, dass es in der Regel erst

nach mehreren Diskussionsrunden zu einer Zielvereinbarung zwischen dem Rektorat und den jeweiligen Dekanaten kommt.

Das seit 2000 verabredete Schema für die Durchführung von Kontrakten (sowohl im Verlauf als auch in der inhaltlichen Strukturierung) ist nicht vom Rektorat von oben nach unten verordnet worden. Dies wäre weder sinnvoll noch möglich gewesen. Vielmehr ist das neue Kontraktschema auf einer zweitägigen Veranstaltung des Rektorats mit allen Dekanen unter Beihilfe einer externen Beratungsinstitution im Detail verabredet worden. Das heißt, die für die Formulierung von Kontrakten verantwortlichen Mitglieder von Rektoraten und Dekanaten haben in einem längeren systematischen Arbeitsprozess sich gemeinsam für ein bestimmtes Kontraktschema entschieden. Die externe Beratung war hierfür sehr hilfreich, da hierüber Erfahrungen anderer Universitäten mit berücksichtigt werden konnten.

Generell dürfen im Rahmen von Kontrakten keine Ressourcenzusagen gemacht werden, die außerhalb der allgemeinen Regeln der Institution liegen (z.B. Haushaltsmittelzuweisung an die Fachbereiche). Außerdem muss in den Kontrakten darauf geachtet werden, dass die Interessen Dritter nicht negativ berührt werden. Das heißt, in Kontrakten darf nicht über die „Zukunft“ von Institutionen entschieden werden, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Fachbereichs gehören, z.B. Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen.

III. Zusammenfassung bisheriger Erfahrungen

Eine Zusammenfassung bisheriger Erfahrungen fällt nicht leicht, denn die Inhalte der Kontrakte (inzwischen abgeschlossen mit 11 Fachbereichen) sind trotz der Orientierung an den Leitzielen relativ heterogen und die Kontraktverhandlungen laufen je nach hochschulpolitischer Situation und je nach Handlungskonstellation zwischen einem Fachbereich und dem Rektorat sehr unterschiedlich ab. Trotzdem soll im folgenden Kapitel der Versuch gemacht werden, aus der Perspektive eines langjährigen Rektorsmitgliedes erste Erfahrungen mit „Fachbereichskontrakten“ pointiert darzustellen:

1. Die Verbindlichkeit der Abstimmungen über Reformvorhaben und Qualitätsmaßstäbe zwischen Zentrale und Dezentrale hat zugenommen. Während in der Vergangenheit mit den besonderen Gestaltungsrechten des Akademischen Senates gegenüber Fachbereichen zwar formalrechtlich die Zentrale, in diesem Fall der Akademische Senat, gegenüber der Dezentrale, in diesem Fall den Fachbereichsräten, darauf hätte bestehen können, dass Beschlüsse des Akademischen Senats umgesetzt werden, war es hochschulpolitisch aber dem Akademischen Senat in der Regel nicht möglich dafür zu sorgen, dass allgemeine Ziele der Universität in den Fachbereichen systematisch und verbindlich umgesetzt wurden. Hierfür gibt es nicht nur in Bremen, sondern auch an vielen anderen Universitäten viele Beispiele. Letztlich haben die Akademischen Senate keine politischen Druckmittel gehabt (und auch keine Ressourcen), um Fachbereiche dazu zu bringen, Maßnahmen durchzuführen, die unabdingbar für die Weiterentwicklung der gesamten Universität sind. Vor diesem Hintergrund besteht ein positives Ergebnis der Zielvereinbarungen der Universität Bremen im Anstieg der Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit der Abstimmung über Reformmaßnahmen in Forschung und Lehre zwischen Zentrale und Dezentrale. Beide Seiten binden sich und werden auch im Hinblick auf ihr weiteres Arbeitsverhältnis zueinander durch diesen Kontrakt partiell geprägt. Im Grunde kann es sich keine Seite erlauben, ohne besondere Begründungen eine Verabredung im Rahmen eines Kontraktes nicht einzuhalten.

2. Es kann aber nicht nur Positives über die Zielvereinbarungen bzw. Kontrakte berichtet werden:

a. Das entscheidende Problem besteht weiterhin darin, dass Kontrakte häufig zu vage sind, um deren Realisierung tatsächlich überprüfen zu können. Die unzureichende Präzision ist Ausdruck einer bewussten Politik, insbesondere in Zeiten fallender Haushaltsmittel, da beide Seiten nicht sicher sind, ob sie die gegebenen Zusagen auch tatsächlich einhalten können. Zwar bemühen sich beide Partner, den jeweils anderen dazu zu bewegen, möglichst konkrete Zusagen zu geben, da aber beide Seiten in unterschiedlichen Bereichen Wünsche nach Präzisierung haben, unterbleibt häufig insgesamt das wünschenswert notwendige Maß an Konkre-

tisierung. In der Universität Bremen wird der Versuch gemacht, dieses Problem durch wechselseitigen Vertrauensvorschuss zu mindern. In den Kontrakten wird verabredet, dass die Nichterreichung spezifischer Ziele nicht sofort zu einer Sanktion führen muss, sondern es hierfür „gute Gründe“ geben kann. Allerdings müssen diese „guten Gründe“ von der Gegenseite akzeptiert werden.

b. Das zweite Problem besteht in der unzureichenden Nachhaltigkeit der Verabredungen. So sind in einzelnen Fällen Zusagen in einer veränderten Handlungskonstellation des jeweiligen Fachbereichs, z.B. Wahl eines neuen Dekans, nicht weiter verfolgt worden. Ein entscheidender Grund liegt hierfür darin, dass die Bereitschaft von Professoren und Professorinnen für einen längeren Zeitraum das Amt des Fachbereichsleiters oder Dekans wahrzunehmen, weiterhin relativ gering ausgeprägt ist. Während Rektoratsmitglieder, insbesondere Rektor und Kanzler, für mindestens fünf Jahre gewählt werden, und auch Konrektoren bzw. Konrektorinnen in den letzten Jahren in Bremen in der Regel vier, z.T. fünf Jahre im Amt tätig waren, haben Dekane und Dekaninnen bisher nur im Ausnahmefall längere Amtszeiten als drei Jahre. Der entscheidende Grund dürfte darin liegen, dass Dekane in einer schwierig zu gestaltenden Mittlerrolle zwischen einem gesamtuniversitär agierenden Management auf der einen Seite und der wissenschaftlichen Basis auf der anderen Seite agieren müssen, ohne für die Wahrnehmung dieser Aufgaben mit besonderen Ressourcen ausgestattet zu sein. Aus der wissenschaftlichen Karriere als Professor oder Professorin vorübergehend auszusteigen, ist angesichts unzureichender Ressourcenausstattung des Amtes und Honorare des Amtes „Dekan“ unattraktiv. Es sind hochschulrechtliche und -politische Änderungen zur attraktiveren Gestaltung der Dekantätigkeit unabdingbar, wenn Zielvereinbarungen langfristig nachhaltige Veränderungen befördern sollen.

In der Universität Bremen ist bisher darauf verzichtet worden, bei Nichteinhaltung von Kontraktzielen wechselseitig Sanktionen auszusprechen. Die Ergreifung von Sanktionen des Rektorats gegenüber einem Fachbereich ist lediglich ein einziges Mal in einem extremen Fall vorgekommen, da weiterhin die Grundlage jeglichen Kontraktes das wechselseitige

Vertrauen sein soll. Es müsste die Frage beantwortet werden, welche Sanktionen ein Fachbereich gegenüber einem Rektorat, das im operativen Bereich für die Personal- und Mittelzuweisung verantwortlich ist, ausüben kann.

Zielvereinbarungen zwischen Rektoraten und Dekanaten sind ein wirksames Instrument zur verbindlichen Gestaltung der Abstimmungen von Zentrale und Dezentrale im Hinblick auf Reformen in Forschung und Lehre. Die aufgeworfenen Probleme sind im Prinzip lösbar. Im folgenden Abschnitt sollen solche Ansätze zur Weiterentwicklung der Kontrakte beschrieben werden.

IV. Ansätze zur Weiterentwicklung

Der entscheidende Punkt zur Weiterentwicklung der Fachbereichskontrakte ist eine Verbesserung der Abstimmung mit der Zielvereinbarung der Universität Bremen mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft. Insbesondere sollen basierend auf der durch die Leitziele der Universität gegebenen Struktur die relevanten Elemente (z.B. Absolventenzahl, Studiendauer etc.) auf die Ebene der Fachbereichskontrakte heruntergebrochen werden.

Zum zweiten soll noch stärker als bisher eine Konzentration auf wenige innovative, für die Fachbereichsentwicklung relevante Vorhaben in Forschung und Lehre, entweder zur Beseitigung gravierender Mängel (z.B. überdurchschnittlich lange Studiendauer) oder zur Umsetzung neuer Konzepte (z.B. Umstellung auf B.A.- und M.A.-Studiengang) vorgenommen werden.

Drittens sollen beide Vertragspartner der anderen Seite mitteilen, wie ein genanntes Ziel auf Realisierung überprüft werden kann. D.h. künftig soll jede Seite der anderen mitteilen, anhand welcher Kriterien die Zielvereinbarung überprüft werden kann.

Viertens soll noch einmal zwischen Rektorat und Fachbereichen über das Verhältnis von Anreizen und negativen Sanktionen diskutiert werden. Im Prinzip soll sich der Grad der Zielerfüllung positiv im regulären Sachmit-

teletat und in der Mittelbauausstattung eines Fachbereichs bemerkbar machen.

Und schließlich soll die neue W-Besoldung aktiv genutzt werden, um das Amt des Dekans für Professorinnen und Professoren attraktiver zu gestalten. Seit längerer Zeit erhalten Dekane bereits einen Innovationszuschuss von ca. € 10.000,- jährlich vom Rektorat, um eigene Prioritäten auch ohne Ressourcenpolitik zu verstärken.

Folgen des Bologna-Prozesses für die Evaluation der Hochschulausbildung

Prof. Dr. Hans Dieter Daniel

ETH Zürich

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess ist die Qualität der Hochschulausbildung zum Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes geworden. Zwischen allen Beteiligten besteht Konsens, dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt. Als Instrument der Qualitätssicherung haben sich in verschiedenen europäischen Ländern mehrstufige Evaluationsverfahren bewährt, die aus den drei Phasen

- Interne Evaluation
- Externe Evaluation und
- Follow up

bestehen.

Als Folge des Bologna-Prozesses zeichnet sich für die mehrstufigen Evaluationsverfahren eine stärkere thematische Fokussierung und „Outcome“-Betrachtung ab. Die Hochschulforschung, insbesondere die Psychologie und Erziehungswissenschaft, sind herausgefordert, Methoden zur Erfassung und Bewertung von fachwissenschaftlichen und außerfachlichen Kompetenzen (sog. KSAs – Knowledge, Skills, and Abilities) zu entwickeln.

I. Bewährung mehrstufiger Evaluationsverfahren im ersten Evaluationszyklus

Systematische Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung der Hochschulausbildung durch Evaluation existieren in Westeuropa seit Mitte der 1980er Jahre: Frankreich begann im Jahr 1984 mit der Evaluation von Hochschulen; die Evaluation von Studienfächern wurde in den

Niederlanden, in Großbritannien und in Dänemark Ende der 1980er Jahre und in Deutschland Mitte der 1990er Jahre eingeführt. Vorreiter in Deutschland war – neben der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) – der Verbund Norddeutscher Universitäten (Nordverbund), der sich 1994 gründete und zwischenzeitlich einen ersten Evaluationszyklus abgeschlossen hat, der von Mittag, Bornmann und Daniel (2003) einer Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse unterzogen wurde.

Die Ergebnisse unserer Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse (vgl. Mittag et al. 2003) sowie die Erfahrungen, die in anderen Ländern gemacht wurden (vgl. z. B. Brennan und Shah 2002), zeigen übereinstimmend, dass sich mehrstufige Verfahren als zentrales Qualitätssicherungsinstrument für die Evaluation von Studium und Lehre allgemein bewährt und durchgesetzt haben: Auf die interne Evaluation, in der das Fach eine Stärken- und Schwächen-Analyse für die Selbstbeschreibung vornimmt, folgt die externe Evaluation. Während der externen Evaluation (Peer Review) besuchen die Gutachter die zu evaluierenden Fächer und erstellen ein Gutachten. Es folgt die Phase der Umsetzung der Empfehlungen (Follow up).

Im Rahmen der von Mittag et al. (2003) durchgeführten Verfahrensevaluation wurden die Fachangehörigen und die Gutachter u. a. gefragt,

- ob sich das mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre bewährt hat,
- ob das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung durch die Evaluation erreicht werden konnte,
- ob das Verhältnis von Aufwand für das Evaluationsverfahren zu den Ergebnissen der Evaluation angemessen war,
- inwieweit sie mit dem Ablauf der Evaluation allgemein zufrieden waren und

- inwieweit die Beteiligung an der Evaluation mit einem persönlichen Nutzen verbunden war.

Die Ergebnisse der Studie zu den von Nordverbund und ZEvA durchgeführten Evaluationen zeigen, dass sich das mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre nach Meinung der Fachangehörigen (83 Prozent) und der Gutachter (96 Prozent) bewährt hat und dass 68 Prozent der Fachangehörigen und 95 Prozent der Gutachter alles in allem mit den durchgeführten Evaluationen an den verschiedenen Hochschulen zufrieden sind. Auch geht die Mehrheit der Verfahrensbeteiligten davon aus, dass das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung erreicht werden konnte (65 Prozent der Fachangehörigen und 93 Prozent der Gutachter) und dass sich der Einsatz für die Evaluation persönlich gelohnt hat (61 Prozent der Fachangehörigen und 93 Prozent der Gutachter). Während 82 Prozent der Gutachter das Verhältnis von Aufwand zu Ertrag der Evaluation als angemessen betrachten, beurteilt die Mehrheit der Fachangehörigen (55 Prozent) dieses Verhältnis als eher nicht mehr angemessen.

II. Folgen des Bologna-Prozesses für den zweiten Evaluationszyklus

Als Folge des Bologna-Prozesses zeichnet sich für die mehrstufigen Evaluationsverfahren eine stärkere thematische Fokussierung und „Outcome“-Betrachtung ab. Die Hochschulforschung, insbesondere die Psychologie und Erziehungswissenschaft, sind herausgefordert, Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen und wissenschaftlichen Kompetenzen (sog. KSAs – Knowledge, Skills, and Abilities; vgl. Fried und Johanson 2003) zu entwickeln.

Weitgehend unbestritten ist, dass eine hohe Qualität der universitären (Aus-)Bildung darin besteht, dass Studierende neben fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen auch außerfachliche Schlüsselkompetenzen („soft skills“, „generic skills“, „Allgemeine Kompetenzen“) erwerben. Dies ist zunächst für die zukünftigen Fach- und Führungskräfte unter den Hochschulabsolventen unabdingbar (vgl. Bürger und Teichler 2004). Angesichts eines gewandelten Anforderungsprofils des Hochschulpersonals

muss jedoch auch der wissenschaftliche Nachwuchs über außerfachliche Schlüsselkompetenzen verfügen. Von ihm wird in der Forschung eine interdisziplinäre Teamfähigkeit, in der Lehre eine hohe didaktische Kompetenz und in der akademischen Selbstverwaltung eine professionelle Managementkompetenz gefordert (vgl. Chur 2002).

Personalchefs klagen demgegenüber immer wieder über einen Mangel an Schlüsselkompetenzen. Hochschulabsolventen seien fachwissenschaftlich hervorragend ausgebildet, hätten aber kaum Erfahrungen in der Teamarbeit oder dem Projektmanagement (vgl. z. B. Keil 2003).

Die derzeitige Situation ist nach Nägeli (2003) dadurch gekennzeichnet, dass Hochschulsysteme insbesondere im angelsächsischen Bereich und in der Europäischen Union die universitären Curricula zunehmend auf „learning outcomes“ und die Schulung von Kompetenzen – fachlicher und außerfachlicher Art – ausrichten und vielfältige Ansätze für die Erfassung von „learning outcomes“, d. h. der im jeweiligen BA-/MA-Modul erworbenen Kompetenzen, entwickeln. Es existiert mittlerweile eine umfangreiche Literatur zu dieser Thematik (vgl. z. B. Voorhees 2001). Eine Bilanzierung des Forschungsstandes auf der Grundlage der vorliegenden Literatur sei jedoch wegen des vorherrschenden Konzept- und Begriff-Wirrwarrs kaum möglich. Angesichts der großen Vielfalt der Kompetenzkonzepte und des zunehmend unreflektierten Gebrauchs dieser Begriffe im einschlägigen Schrifttum plädiert Bodensohn (2003) zu Recht für eine Klärung der Grundbegriffe.

Neben dem Begriffswirrwarr stellt die Messung der erworbenen Kompetenzen ein gravierendes Problem dar. Zur Messung von beruflicher Handlungskompetenz wird bislang primär auf Selbst- und Fremdbeschreibung mittels Fragebogeninventare zurückgegriffen (vgl. beispielsweise die Fragebögen für Hochschulabsolventen und Arbeitgeber, die im Rahmen des Tuning-Projekts entwickelt wurden, das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Sokrates-Programms gefördert wurde. Die Befragten hatten jeweils die Bedeutung von bis zu 36 „Fähigkeiten/Kompetenzen“ für die berufliche Tätigkeit und den Beitrag, den das Studium zur Entwicklung jeder dieser Fähigkeiten/Kompetenzen geleistet hat, einzu-

schätzen; siehe González und Wagenaar 2003). Als alleiniger methodischer Zugang zur Kompetenzmessung können Selbst- und Fremdbeschreibungsbögen nur als suboptimal bezeichnet werden. Kauffeld (2003) plädiert in der verhaltensanalytischen Tradition der Psychologie für Verhaltensbeobachtungen in natürlichen Situationen. Der Kompetenzbegriff ist in diesem Kontext an die Bewältigung konkreter Arbeitsaufgaben gekoppelt. Die Bearbeitung konkreter Arbeitsaufgaben, beispielsweise einer Optimierungsaufgabe im Rahmen einer Assessment-Center-Übung, wird auf Video aufgezeichnet und von geschulten Assessoren ausgewertet. Dieses Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen hat allerdings den Nachteil, dass es aus wirtschaftlichen Gründen häufig nicht in dem erforderlichen Umfang eingesetzt werden kann.

III. Bewältigung des Problems der Kompetenzmessung durch Kooperation

Am 1. April 2004 hat im Verbund Norddeutscher Universitäten der zweite Evaluationszyklus begonnen. Im Zentrum der Evaluation wird neben der Frage des Qualitätsmanagements der Fachbereiche und Institute die Bestimmung der Lernziele und die Erfassung der „Learning outcome“ stehen (vgl. Verbund Norddeutscher Universitäten 2004):

- Welche Fachkompetenzen und welche allgemeinen Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben?
- Auf welche Weise können die Studierenden sich selbst und den Prüferinnen und Prüfern nachweisen, dass sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen?

Angesichts der oben skizzierten konzeptionellen und methodischen Probleme im Bereich der Kompetenzmessung ist die Hochschulforschung, insbesondere die Disziplinen Psychologie und Erziehungswissenschaft, herausgefordert, reliable, faire und prognostisch valide Methoden zur Erfassung und Bewertung von fachwissenschaftlichen und außerfachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Das im Verbund Norddeutscher Universitäten zweifelsohne vorhandene Expertenwissen sollten die Fachbereiche und Institute im zweiten Evaluationszyklus zur Lösung der skizzierten Probleme nutzen.

Literatur

- Bodensohn, R. (2003). Die inflationäre Anwendung des Konzeptbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 256-271.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education – An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Paris: OECD.
- Bürger, S. & Teichler, U. (2004). Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (E 3.1, S. 1-52). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
- Chur, D. (2002). (Aus-) Bildungsqualität verbessern – Das Heidelberger Modell. *DUZ Extra* 3, I-IV.
- Fried, C. B. & Johanson, J. C. (2003). Curriculum Review Using a Knowledge, Skills, and Abilities-Based Assessment of Alumni. *Teaching of Psychology*, 30(4), 316-318.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe (Final Report, Phase One)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kauffeld, S. (2003). Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Handlungskompetenz? *Empirische Pädagogik*, 17(2), 176-195.
- Keil, S. (2003). Soft Skills fehlten. *DUZ* 15-16, 30.
- Mittag, S., Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). *Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen – Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren*. Münster: Waxmann.
- Nägeli, R. (2003). *Konzepte zur Beschreibung und Begründung von Kompetenzen im Bildungsbereich. Einige analytische Überlegungen zu deren Bedeutung und „Gebrauchswert“ für die schweizerischen Universitäten*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, Generalsekretariat/Bologna-Koordination.
- Verbund Norddeutscher Universitäten (2004). *Evaluation von Studienfächern – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung. Projektplan für den zweiten Zyklus ab Frühjahr 2004*. Hamburg: VNU.
- Vorhees, R. A. (Ed.). (2001). *Measuring What Matters – Competency-Based learning Models in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass (New Directions for Institutional Research, No. 110).

Zum Verhältnis von Forschungs- und Lehrevaluation. Das Beispiel Niedersachsen

Dr. Mathias Pätzold

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen

Der Verbund Norddeutscher Universitäten, dessen zehnjähriges Bestehen Anlass dieser Tagung ist, hat sich bislang der Evaluation in Studium und Lehre gewidmet. Diese Ausrichtung soll nach eigenen Angaben des Verbundes¹ auch in Zukunft gewahrt bleiben. Insofern wird im folgenden Beitrag mit der Forschung ein Evaluationsbereich berührt, der nicht in das eigentliche – und wohl selbst definierte – Aufgabenspektrum des Nordverbundes gehört. Gleichwohl mag unbestritten sein, dass zur Qualitätssicherung an Hochschulen Evaluationen der Lehre und der Forschung (und genau genommen auch der Organisationsstrukturen sowie der Bereiche Service und Verwaltung) gleichermaßen gehören. Deshalb sollen im Folgenden vornehmlich die Zusammenhänge und Unterschiede in den Evaluationsbereichen Lehre und Forschung im Mittelpunkt stehen und die Verfahren in Niedersachsen erläutert werden. In Ergänzung hierzu werden in einem Anhang konzeptionelle Unterschiede zwischen den Verfahren des Nordverbundes und der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen aufgezeigt.

Die Gewinnung belastbarer Daten über die Bereiche Studium/Lehre/Forschung der Hochschulen wird angesichts wachsender Herausforderungen, die sich im Wesentlichen mit zunehmendem nationalen und internationalen Wettbewerb, perpetuierter Finanznot öffentlicher Haushalte und einem Trend zu mehr Autonomie umschreiben lassen, immer bedeutsamer. Diese Notwendigkeit schließt die Selbsterkenntnis ein, dass alle Beteiligten (Träger, Hochschulen, Abnehmer) zu wenig über die Qualitäten der einzelnen Bereiche, Stärken wie Schwächen, wissen. Für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Lehre und Forschung gilt es des-

¹ Verbund Norddeutscher Universitäten, Evaluation von Studienfächern – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung. Projektplan für den zweiten Zyklus ab Frühjahr 2004, Internetversion unter <http://www.uni-nordverbund.de/>

halb, neue Wege der Qualitätsfeststellung, und davon ausgehend, der Qualitätssicherung und Entwicklungsplanung zu beschreiben.

Evaluationen sind ein geeignetes und inzwischen auch in der Bundesrepublik geläufiges Instrument für systematische Qualitätsfeststellung geworden. Ihre Notwendigkeit wird deshalb kaum noch bestritten. Ein sichtbarer Ausdruck hierfür ist die Tatsache, dass Evaluationen in fast allen der 16 Hochschulgesetze der Bundesländer ihren festen Platz gefunden haben.² Mehrheitlich finden dabei sowohl die Lehr- als auch die Forschungsevaluation Erwähnung.³ Dessen ungeachtet wird bei späteren Ausführungen in einigen Landesgesetzen inkonsequenterweise ausschließlich auf die Lehrevaluation Bezug genommen. Es ist zu vermuten, dass in den allorts stattfindenden Überarbeitungen der Gesetze die Aussagen zu Zielen und Verfahren von Evaluationen insgesamt präzisiert und konkretisiert werden. Diese Präzisierungen dürften auch und vor allem dem Bereich der Forschungsevaluation zugute kommen, da dieser im Vergleich zur Lehrevaluation bislang eher nachrangig behandelt wurde.

Die Gründe hierfür sind vermutlich vielfältig. Sie mögen in dem in den letzten Jahren tatsächlich größeren Reformbedarf in den Bereichen Studium und Lehre zu suchen sein, aber auch in den bereits bestehenden, wettbewerblich organisierten Verfahren im Bereich der Forschungsförderung liegen. Des Weiteren werden Unklarheit über die Zielvorstellung, was wirklich gute Forschung ist und wie sie durch Evaluation verbessert werden kann, das Spannungsfeld zwischen Steuerung und notwendiger Freiheit von Forschung und nicht zuletzt die Scheu vor dem damit verbundenen Aufwand ebenfalls mit dazu beigetragen haben, diesen Evaluationsbereich an Hochschulen bislang kaum systematisch anzugehen.

² Einzig im Berliner Hochschulgesetz (Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin in der Fassung vom 13. Februar 2003) sind Evaluationen nicht explizit erwähnt worden.

³ Im Hochschulgesetz von Sachsen-Anhalt findet lediglich die Evaluation der Lehre Erwähnung (Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 01. Juli 1998, zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 08. August 2000).

Festzustellen ist deshalb, dass sich für die Evaluation der Lehre in Deutschland eine dauerhafte Institutionalisierung abzeichnet, während dies für die Evaluation der Forschung noch nicht im gleichen Maße gilt. Dies mag zunächst verwundern, da es doch in Deutschland eine universitäre Tradition gibt, die die Einheit von Lehre und Forschung zu einem eigenen Qualitätskriterium universitärer Ausbildung macht.

Unabhängig davon ist es jedoch eine andere Frage, inwieweit sich diese deklarierte Einheit bei Evaluationen widerspiegeln kann und sollte. Dies gilt zunächst deshalb, weil die o.g. Einheit – provokant formuliert – eher ein „symbolisches“ Qualitätskriterium (geworden) ist, das primär für die Selbstbeschreibung der Organisation Hochschule und deren Legitimationsgewinn Bedeutung hat. Eine Entwicklung hin zu eher lehr- und eher forschungsbezogenen Hochschulen oder aber zu stärkeren Differenzierungen innerhalb von Hochschulen ist in Zukunft in Deutschland – nicht zuletzt im Rahmen des Bologna-Prozesses – keineswegs auszuschließen. Zu berücksichtigen ist in erster Linie jedoch, dass die Referenzrahmen beider Evaluationsbereiche verschiedene sind: während in der Lehrevaluation eine Mischung aus lokalen (Verortung des Studienganges in der Universität; Grad der Beteiligung einzelner Fächer etc.), spezifisch disziplinären und rein formalen Standards (Studierbarkeit) wesentlich ist, gilt für die Bewertung von Forschungsleistungen ein Institutionen übergreifender, meist internationaler Referenzrahmen. Des Weiteren entsprechen Studiengänge/Lehreinheiten und der institutionelle Zuschnitt von Forschungseinheiten einander nicht immer. Mit der Durchsetzung der Studienstrukturreform werden die Kompatibilitätsmöglichkeiten für Forschungs- und Lehrevaluation tendenziell sogar geringer.

Auf gesonderte Verfahren der Forschungs- bzw. Lehrevaluation kann nach Ansicht des Verfassers deshalb nicht verzichtet werden. Gleichwohl können solche Verfahren insbesondere dann, wenn sie systematisch durch institutionalisierte Einrichtungen durchgeführt werden, koordiniert ablaufen.

In Niedersachsen sind sowohl der Bereich der Evaluation von Studium und Lehre in Gestalt der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagen-

tur Hannover (ZEvA), die 1995 auf Beschluss der Landeshochschulrektorenkonferenz geschaffen wurde, als auch der Bereich der Forschungsevaluation in Gestalt der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen, die 1997 auf Beschluss des Landes eingerichtet wurde und der Erarbeitung von Strukturempfehlungen für die Landesregierung dient, auf Dauer institutionalisiert.

Beide Einrichtungen führen seit ihrer Gründung systematisch und fachbezogen eigene und in der Regel getrennte Evaluationsverfahren nach jeweils spezifisch auf den Bereich Studium/Lehre bzw. Forschung zugeschnittenen Kriterien durch, wobei die Verfahren der Wissenschaftlichen Kommission einen landesweit Institutionen übergreifenden und vergleichenden Ansatz haben.⁴ Die Gründe für getrennte Verfahren liegen in den o.g. unterschiedlichen Referenzrahmen und in den historisch bedingten unterschiedlichen Evaluationsrhythmen.

In einigen Fällen ist es jedoch zu koordinierten Verfahren gekommen. Diese Art von Verfahren können nach Einzelfallprüfung dann durchgeführt werden, wenn Studiengänge und der institutionelle Zuschnitt der Forschungseinheiten einander weitgehend entsprechen und die Evaluationsrhythmen nahe beieinander liegen.⁵ Die Evaluationen erfolgen dabei durch getrennte Gutachterkommissionen (mit möglichen personellen

⁴ Zu den Grundzügen der Verfahren von ZEvA und Wissenschaftlicher Kommission siehe die entsprechenden Internetseiten unter <http://www.zeva.uni-hannover.de/> und <http://www.wk.niedersachsen.de/>. Zu genaueren Informationen über die Arbeitsweise der Wissenschaftlichen Kommission s. u.a. Ebel-Gabriel, Christiane, Forschungsévaluation an niedersächsischen Hochschulen. In: Reil, Thomas, Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld 2002. Des Weiteren: Schiene, Christof, Forschungsévaluation als Element der Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Evaluation, Wiesbaden, 1/2004.

⁵ Koordinierte Verfahren fanden für die Fächer Anglistik, Romanistik, Geowissenschaften 2003/04 statt. Das laufende Verfahren Slawistik wird ebenfalls koordiniert durchgeführt; auch für das für 2005/06 geplante Verfahren Theologie ist diese Herangehensweise vorgesehen. In einem Sonderfall, der Evaluation der sog. kleinen Fächer an der Universität Göttingen (Archäologie/Alttertumswissenschaften; Orientalistik/Asienwissenschaften), bei denen eine Evaluation von Studium und Lehre aufgrund der geringen Studierendenzahlen und des deshalb unverhältnismäßigen Aufwandes nicht geplant ist, wird die für 2005 vorgesehene Forschungsévaluation auch Fragen des anderen Evaluationsbereiches mit abdecken und damit den Charakter einer umfassenderen Strukturevaluation annehmen.

Überschneidungen), die gesonderte Abschlussberichte erstellen. Die gemeinsamen Arbeitsschritte beschränken sich auf die Eröffnung von Verfahren über die Hochschulleitungen, die Erstellung eines gemeinsamen Leitfadens und Datenrasters für die Hochschule zur Anfertigung eines Selbstberichtes mit je nach Lehre und Forschung getrennten Kapiteln, bei Bedarf auf Informationsveranstaltung bzw. Informationsbesuche in den Hochschulen und schließlich auf die Erstellung eines Organisationsplans für die Begehung, sofern die Begehung durch beide Gutachterkommissionen zeitgleich erfolgt.

In allen Evaluationsverfahren, ob in koordinierten oder gänzlich getrennten, nutzen beide Einrichtungen jedoch Material, Erkenntnisse und Empfehlungen der anderen Institution für die jeweils eigenen Verfahren, wobei es aufgrund der unterschiedlichen Kriterien durchaus zu konkurrierenden und divergierenden Empfehlungen kommen kann. Die Zusammenführung und administrative Umsetzung der Empfehlungen erfolgt schließlich auf politischer Seite über das Ministerium und die Hochschulleitungen/Fakultäten/Fachbereiche, indem sie in die Zielvereinbarungen eingehen. Es handelt sich bei den niedersächsischen Verfahren folglich um eine bewusste Trennung von gutachterlichen und administrativen Zuständigkeiten.

Der Nutzen koordinierter Verfahren liegt damit im Wesentlichen in einer Reduzierung des Aufwandes für die Hochschulen einerseits und in einer zeitgleichen Vorlage der Ergebnisse und Empfehlungen aus beiden Evaluationsbereichen für das Ministerium und die Hochschulen andererseits. Die ZEvA und die Wissenschaftliche Kommission sind deshalb bemüht, ihre zeitlichen Planungen für die Evaluation einzelner Fachdisziplinen soweit wie möglich miteinander abzustimmen. Auf Landesebene erweist sich eine solche Abstimmung bei institutionalisierten Einrichtungen als praktikabel und sinnvoll. Eine andere Frage ist es, ob das niedersächsische Vorgehen nicht nur Beispielcharakter für andere Bundesländer haben, sondern ob der Fokus koordinierter Qualitätssicherungsverfahren in Lehre und Forschung auch über die Grenzen eines Bundeslandes hinaus zu größeren regionalen Einheiten ausgerichtet werden könnte. Angesichts eines verstärkten Abstimmungs- und Koordinierungsbedarfs zwi-

schen Bundesländern, die aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen weder national geschweige denn international wirklich wettbewerbsfähig sein können, lohnt es sich, hierüber nachzudenken. Die ständige Einrichtung der Konferenz der norddeutschen Wissenschaftsminister (Niedersachsen, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern) kann hierzu den notwendigen Rahmen geben.

Anhang

Während Wissenschaftliche Kommission und ZEvA durch ihren ausschließlichen (WKN) bzw. partiellen (ZEvA) Fokus auf ein Bundesland Schritte zu einem kooperativen Vorgehen in Fragen der Qualitätssicherung einschlagen, gibt es zwischen dem Nordverbund und der Wissenschaftlichen Kommission aufgrund unterschiedlicher Gegenstände und Zielrichtungen ihrer Evaluationsverfahren bislang keine oder kaum Berührungspunkte.

Anhand einer tabellarischen Übersicht sollen im Folgenden die Unterschiede in den Evaluationsverfahren und -grundsätzen herausgearbeitet werden, um an ihnen konzeptionelle Unterschiede zwischen Lehr- und Forschungsevaluation aufzuzeigen.

	Verbund Norddeutscher Universitäten (VNU)	Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN)
Kontext/ Organisation	freiwilliger regionaler Verbund von Universitäten	Einrichtung als unabhängiges Expertengremium der Landesregierung
Hauptarbeitsgebiet	Evaluation von Studium und Lehre	Evaluation von Forschung; Erarbeitung von Strukturempfehlungen

Verfahren allgemein	systematische und kontinuierliche Evaluation von Studienfächern, die an mindestens 3 Universitäten angeboten werden; kein direkter vergleichender Ansatz, sondern Stärken-Schwächen-Analyse und Feststellung von Besonderheiten	systematische und kontinuierliche Evaluation, die fachbezogen sowie landesweit Institutionen übergreifend und vergleichend erfolgt
Verfahrensgrundsätze	a) vor Evaluation Abstimmungsprozess zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung zu Zielen und zur Durchführung (inklusive Vorabversicherung der Hochschulleitung, aus Evaluation keine Argumente für Sparmaßnahmen zu ziehen)	a) Verfahrensgrundsätze durch WKN und Lenkungsgruppe für alle Evaluationen gleichermaßen festgelegt
	b) Selbstevaluation inklusive Reflexion über selbstgesteckte Ziele; Selbstbericht hat obligatorische und fakultative Teile	b) ausschließlich Selbstbericht nach vorgegebenem Raster
	c) Einbeziehung von Lehrenden, Studierenden und Gleichstellungsbeauftragten (mit Minderheitenvotum) bei Selbstbericht	c) Bericht des Faches, der Forschungseinheiten und der HS-Leitung (ausschließlich fachbezogen)

	d) Gutachterausswahl erfolgt durch Abstimmung im Fachbereich und mit der Hochschulleitung; Beteiligung durch mindestens einen Experten/eine Expertin für Organisationsentwicklung im Hochschulbereich	d) Auswahl erfolgt durch WKN; keine Einflussmöglichkeit der Hochschulen
	e) Abstimmung über Empfehlungen zwischen allen Beteiligten auf einer auswertenden Konferenz	e) Stellungnahme der Hochschule zum vorläufigen Endbericht möglich; Berücksichtigung möglich, aber nicht zwingend
	f) Abstimmung zwischen allen Beteiligten über Ausmaß und Umfang der zu veröffentlichenden Dokumente	f) Ausmaß und Umfang der Veröffentlichungen sind durch Verfahrensgrundsätze festgelegt
Zielgruppe/ Umsetzung/ Konsequenzen	a) richtet sich an FB und Hochschulleitungen	a) Adressaten sind das Land (Ministerium) und Hochschulleitungen
	b) Abstimmungsprozess zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung im Rahmen von Zielvereinbarungen	b) Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschule; Strukturentwicklungspläne der Hochschule
	c) ohne finanzielle und fachliche Konkurrenz im Rahmen eines Landeshaushaltes; Möglichkeit zur Abstimmung zwischen beteiligten Hochschulen	c) Konkurrenz und Abstimmungsbedarf im Rahmen eines Landeshaushaltes

Unterschiede in den Verfahren und Grundsätzen werden vor allem in der Breite und dem Grad der Einbeziehung der Evaluierten, im Grad des internen bzw. externen Einflusses, bei den Kriterien und den Konsequenzen deutlich.

Während durch die notwendige Beteiligung von Studierenden ein größerer Grad der Einbeziehung der Evaluierten in der Natur der Sache einer Evaluation von Studium und Lehre liegt und sich auch die unterschiedlichen Kriterien aus der Verschiedenheit der Evaluationsgegenstände ableiten, offenbaren sich beim Grad des internen bzw. externen Einflusses und auch den Konsequenzen stärker selbstgewählte und selbstbestimmte Konzepte der jeweiligen Einrichtungen, wobei die Verfahren des Verbundes Norddeutscher Universitäten eher Bottom-up und diskursiver ausgestaltet sind als die eher dem Top-down-Ansatz verpflichteten Verfahren der WKN. Diese Unterschiede mögen zum großen Teil ihre Ursache in der Genese und Konstruktion dieser Einrichtungen haben (freiwilliger Verbund von Universitäten versus von Landesregierung eingesetzter Kommission).

Zukünftiges Studierverhalten als Evaluation der Universität

Prof. Dr. Ludwig Huber

Universität Bielefeld

I. Einleitung: Studierverhalten als Evaluation?

Dass Qualitätsentwicklung bzw. -management der Universität, das Thema dieser Tagung, sich auf Evaluation stützt, ist Gemeingut. Ebenso selbstverständlich ist – mindestens auf der Ebene von Programmen und Sonntagsreden – dass diese eine Evaluation der Wirkungen bei den Studierenden einschließen sollte: gelten doch die Studierenden je nach gewählter Metaphorik bald schlicht als Produkt, bald als Kunden als eines der wichtigsten Parameter für den Erfolg des Betriebes Universität (um weiter in dieser Sprache, die wir über uns haben kommen lassen, zu reden). Was und wie hier evaluiert werden kann und soll, ist allerdings durchaus problematisch.

Nahe liegend und geläufig sind die Antworten, die auf diese Frage implizit oder explizit in den QM-Modellen, aber nicht erst in diesen, gegeben werden:

a) Man erhebt die Studienverlaufsdaten (-dauer, -abbruch, -erfolg) und/oder Absolventenzahlen absolut und relativ, setzt sie also ins Verhältnis zur Zahl der StudienanfängerInnen und der Größe und Ausstattung der Einrichtungen. Dasselbe kann man mit den Absolventennoten und, wenn man ganz viel leistet, mit den Absolventenerfolgen im anschließenden Beruf tun. Solche Zahlen- und Verhältniswerte liefern, vor allem im Vergleich zwischen Hochschulen erste grobe Anhaltspunkte dafür, ob der Betrieb erwartungsgemäß arbeitet. Allerdings ist das Problem aller dieser Messungen von Output und Outcome, dass sie schwer zu interpretieren sind und insbesondere dass die Erfolge oder Misserfolge keineswegs ohne weiteres den Hochschulen zurechenbar sind (sondern z.B. dem Kontext im weiteren Sinne, dem Arbeitsmarkt oder aktuellen Strömun-

gen) und noch weniger direkt mit einzelnen Vorkehrungen oder Praktiken der Hochschule oder deren Änderungen verknüpft werden können.

b) Mehr Auskunft in dieser Richtung kann man durch Befragungen der Absolventen (rückblickend) oder der Studierenden (ebenfalls rückblickend oder studienbegleitend) erhalten, allerdings nur bei richtiger Anlage, also wenn man nicht nur in allgemeinen Maßen die Kundenzufriedenheit (wieder die Metapher!) erhebt. Die so hergestellten Rankings liefern immerhin im Vergleich gewisse Hinweise darauf, welche Elemente der Lernumgebung Hochschule insgesamt von den Studierenden wie wahrgenommen und bewertet werden. Student evaluations oder besser gesagt (und gedacht): Unterrichts- oder Veranstaltungskritik (per Fragebogen) seitens der Studierenden führt schon näher an das Kerngeschäft, die Lehre, heran. Und vor allem: Studierende kommen dabei nicht nur als Objekte von Maßnahmen und Messungen vor. Allerdings kennen Sie alle die Schwierigkeit, das Formular so auszubalancieren, dass die Fragen einerseits allgemein genug sind, um Einordnungen und Vergleiche zu ermöglichen, und andererseits spezifisch genug, um die Stärken und Schwächen der jeweiligen Veranstaltung zu treffen. Obendrein haben es die notwendigerweise statistisch gemittelten Werte an sich, dass auch die Aussagen sich buchstäblich in der Mitte treffen und damit ein Handeln weder anstoßen noch anleiten. (Ein Zweifel an der Fähigkeit und Bereitschaft des größten Teils der Studierenden, die ihnen zugemuteten Lehrveranstaltungen, aber auch das eigene Lernverhalten darin, kompetent zu beurteilen, ist damit nicht angemeldet; aber sie kommen besser zum Zuge und zur Wirkung, wenn sie innerhalb der einzelnen Veranstaltungen, als deren Mitwirkende – also nicht nur als Adressaten oder Kunden – und eng bezogen auf deren besonderes Konzept gefragt werden.)

c) Es bleibt in jedem Fall zu bedenken, dass es sich bei solchen Befragungen um sog. reaktive Daten handelt: Die Befragten reagieren mit einer ad hoc formulierten, subjektiv bewussten Antwort mehr oder minder schnell oder überlegt auf Fragen, die ihnen gestellt werden. Nicht notwendig sind dies auch ihre eigenen oder die für sie dringendsten bzw. kritischsten Punkte oder die, von denen sie sich in ihrem eigenen Handeln tatsächlich leiten lassen. Und bewusst oder unbewusst gehen taktische

Motive ein – man weiß, was sozial erwartet wird, oder kalkuliert, welche Wirkungen mit welchen Antworten vielleicht erzielt werden könnten.

Meine Frage ist daher, ob es nicht daneben ratsam und möglich wäre, nach dem tatsächlichen Studierverhalten der Studierenden – als Spiegelung der Qualität der Lernumgebung Hochschule - zu schauen, also schon den Prozess zu beobachten, nicht erst das Produkt zu messen (wenn es für die Betroffenen schon zu spät ist, jenen zu ändern). Das könnten zum einen non-reaktive Daten darüber sein, was die Studierenden wirklich „mit der Hochschule anfangen“ (z.B. Beobachtungen in den Hochschulgebäuden, Nutzungsdaten der Einrichtungen wie Bibliothek, Computerzentrum etc., kontinuierlich erfasste Teilnehmerzahlen der Veranstaltungen o.ä.). Zum anderen könnten es die Antworten sein, die in Befragungen zu anderen Zwecken gegeben werden, insofern zwar reagierend auf diese, aber nicht auf die einer späteren Sekundäranalyse (z.B. aus den HIS-Untersuchungen oder aus den Sozialerhebungen des Studentenwerks). Allerdings bieten auch diese die Schwierigkeit, dass Verhaltensweisen mehrdeutig sind, identische Verhaltensweisen unterschiedliche Motive haben können und nun wieder die Wertungen (seitens der Studierenden) nur implizit sind, also durch Interpretation herausgehoben werden müssen; dabei kommen Bewertungen (seitens der Hochschule bzw. der Evaluatoren) ins Spiel, deren Kriterien noch mehr als bei anderen Verfahren eine ausdrückliche Diskussion und Verständigung erfordern.

II. Zum Beispiel: Studierverhalten an den Universitäten vor „Bologna“

Zwei Beobachtungsperspektiven seien vorgestellt, die erste ganz kurz, die zweite etwas ausführlicher:

- Wie gehen die Studierenden mit der Universität (auf diese muss ich mich hier beschränken) als Raum um?
- Wie gehen die Studierenden mit ihrer Studien-Zeit um?

1. Wie gehen die Studierenden mit der Universität als Raum um?

Hier kann ich nur rasch einige subjektive Beobachtungen, eigene und solche von KollegInnen, mitteilen, sozusagen als Statthalter für empiri-

sche Untersuchungen, die möglich und lohnend wären und m. E. künftig angestellt werden sollten:

- Deutsche Universitätsgebäude tragen, anders als viele amerikanische, die ich kenne, Spuren eines wenn nicht lieblosen, so doch mindestens äußerst gleichgültigen Umgangs mit ihnen seitens der Studierenden (Schmutz an den Wänden, Müll auf den Fußböden, ramponierte Stühle, Bänke und Tische, Zettel überall);
- um die Mittagszeit herrscht womöglich unerträgliche Fülle, besonders in Mensa und Cafeterien, sonst aber werden die Verhältnisse je weiter das Semester voranschreitet, um so erträglicher, und am späteren Nachmittag sowieso leert sich eine typische Regionaluniversität wie die Bielefelder rasch wie eine Fabrik am Ende der Schicht;
- an Kopiergeräten und -zentren ist immer Gedränge, die Universitätsbibliothek hingegen, selbst eine so großzügig und angenehm ausgelegte wie die der Uni Bielefeld, ist leer (vor allem im Verhältnis zu den Studierendenzahlen).

Summierende Interpretation:

„Die“ Studierenden (in der erwähnten problematischen Generalisierung) betrachten die Universitätsgebäude nicht als ihren Ort. Sie halten sich dort nur auf, wenn sie müssen oder dringende Verabredungen und Anliegen haben. Sie lesen – wenn sie denn lesen (s. u.) – und arbeiten lieber zuhause (trotz dort oft wesentlich ungünstigeren Bedingungen). Sie behandeln die Einrichtung nach einer von Daxner schon vor Jahren formulierten Beobachtung wie das sozialistische Gemeineigentum.

Zugegeben: mit manchen dieser Verhaltensweisen haben Studenten zu allen Zeiten ihre Universitäten geärgert; anderes ist Merkmal der aktuellen Jugendkultur, in der „cool“ = lässig der oberste Wert ist. Aber es spiegelt auch – so meine These, und darum sollte es evaluiert werden – eine Universität, die sich selbst nicht ernst genug nimmt, als besonderen Ort nicht genügend kultiviert und darum auch nicht als solcher behandelt wird.

In unseren neuen Universitätsbauten erinnert ja nichts mehr, weder Freitreppen noch Säulen noch marmorne Vorhallen an einen Tempel, der zugleich Ehrfurcht vor der Wissenschaft (dem „Großsubjekt Wissenschaft“, Rumpf) einflößt und fordert und Identifikation mit ihrer Stätte anbietet. Die alten Gebäude, die davon noch Spuren tragen, verkrümelten sich in der Altstadt; die neueren Gebäude könnten überall stehen (und tun es) und allen möglichen Zwecken dienen, ähneln Verwaltungs- oder Versicherungsblöcken und atmen bestenfalls Funktionalität. Sie sind amorph, aus Außen-, wie aus Innensicht. Was Bodo von Borries in einem Artikel von 1998 beschreibt, erklärtermaßen eine „Polemik“, scheint mir weiterhin notwendiger Denkanstoß: „Die Universität ist weder gestalteter Lebensraum noch Abenteuerspielplatz.... Außerhalb ziemlich enger „Arbeitszeiten“ ist die Universität kulturell einfach „tote Hose“, auch materiell und ästhetisch verkommen, tendenziell eine Einladung zum Vandalismus. Das stärkt wieder den oft beklagten Absentismus von Lehrenden wie Lernenden.“

Die bauliche Entwicklung ist nicht rückgängig zu machen, muss aber in ihren Auswirkungen bedacht werden. Wenn sich Beobachtungen wie die o. g. bestätigen, indizieren sie: Die Studierenden fühlen sich in der Universität nicht zuhause und meiden diesen Ort. Das mag mancher als irrelevant betrachten. Angesichts aber der hohen Bedeutung des Learning environment für die Lernmotivation und für das informelle, kognitive wie besonders auch soziale Lernen geben sie m. E. Anstoß für eine nachfassende (vertiefende) Evaluation.

2. Wie gehen die Studierenden mit ihrer Studienzeit um?

Die Beobachtung des „Absentismus“ wurde schon erwähnt. Hinzuzufügen wären – einstweilen als subjektive Äußerungen – Klagen von einzelnen HochschullehrerInnen, dass nicht-obligatorische Veranstaltungen, insbesondere wenn zu theoretischen Fragen und für Abendzeiten angesetzt, kaum TeilnehmerInnen finden (vgl. Griese 1998) oder die immer nur etwas be- und verschämt untereinander eingestandenen Erfahrungen von HochschullehrerInnen, dass im Laufe des Semesters sich die Teilnehmerzahlen ihrer Veranstaltungen sich einschneidend reduzieren (wenn

nicht durch regelmäßige Teilnahmekontrolle oder Schlussklausuren Druck ausgeübt wird).

Viele Gründe können dafür gesucht werden. Wieweit liegt es an den Studierenden selbst? Ich fange einmal bei dieser Frage an. Nicht, dass ich jetzt in den Chor der Hochschullehrer einstimmen wollte, der Mangel an Studierfähigkeit nehme zu und überhand. Die Klage ist empirisch bisher nicht belegt; aber nicht die Fähigkeiten der Studierenden sind für mich ein Problem, sondern ihre Präferenzen.

Allen voran das „Jobben“. Die Erwerbstätigkeit der Studierenden ist in den letzten Jahren etwas mehr untersucht worden (vgl. z.B. Fuchs 2003, Ramm/Bargel 1997; Berning/Kunkel/Schindler 1996; Huber/Wulf 1989; Kunkel 1993; Ritter 1990). Um hier nur eine jüngere Quelle auszubeuten, die 16. Sozialerhebung (Schnitzer u.a. 2001):

- Ob in den Semesterferien oder in der Vorlesungszeit: Der Anteil der Studierenden, die erwerbstätig sind, ist ständig gestiegen und beträgt letztthin 67 Prozent (ebd., 280f.), ca. 20 Prozent arbeiten laufend das ganze Jahr hindurch und in größerem Umfang .
- Der durchschnittliche Zeitaufwand für Studienaktivitäten (nahezu hälftig für Lehrveranstaltungen und Selbststudium) beträgt nur noch 36 Stunden in der Vorlesungszeit; er ist kontinuierlich gesunken (ebd. S.116ff.).¹
- Komplementär dazu steigerte sich der Zeitaufwand für Erwerbstätigkeiten während des Semesters. Im Durchschnitt (!) aller (!) Studierenden beziffert er sich auf 8,4 Wochenstunden, bei den überhaupt Jobbenden aber im Durchschnitt auf 13,9 Wochenstunden. Deren „Arbeits“belastung addiert sich so zu einer 45-Stunden-Woche.

¹ Fachspezifisch unterschiedlich: von Medizin und Laborwissenschaften (44 Wochenstunden) absinkend zu den Sozialwissenschaften (29 Wochenstunden) und mit Studienalter abnehmend (von 37 anfangs auf 34 nach dem 15 Semester) (Schnitzer u.a. 1995, S.121ff.). Bemerkenswert ist die Übereinstimmung zwischen den Untersuchungen! Auch Bargel u.a. (2001) stellen fest: Der Zeitaufwand für das Studium ist 1983-98 kontinuierlich zurückgegangen (181) auf 34 bzw. 36 Stunden/Woche (AL bzw. NL) im Schnitt, noch deutlich darunter in den Sozial- und in den Kulturwissenschaften (30 bzw. 32%).

- Wenn man als faktische Teilzeitstudierende diejenigen betrachtet, die weniger als 25 Wochenstunden fürs Studium aufwenden, kommt man auf 18 Prozent. Vollzeitstudenten mit mehr als 25 Wochenstunden für das Studium, die zusätzlich eine sehr hohe Erwerbslast tragen, machen 12 Prozent aus (ebd. S. 134ff.). Zusammen sind das also, so meine Rechnung, ca. 30 Prozent mit einem Lebensmuster, das zwischen mindestens zwei quasi gleichgewichtigen Polen – Studium und Job – ausgedehnt ist.² Die fachspezifischen Unterschiede sind dabei so beträchtlich, dass man mit Fug und Recht von unterschiedlichen Fachkulturen (mit Bourdieu und Nachfolgern) oder von Fachmilieus (nach Gerd Schulze) sprechen kann.

Zur Beurteilung sei hier behauptet, dass es sich um das Resultat veränderter Präferenzen in der Gestaltung ihres Lebens durch die Studierenden selbst handelt, die zwar einem einflussreichen kulturellen Wandel jugendlicher Lebensmuster folgt, aber nicht Sachzwängen, nicht materieller Existenzsorge allein geschuldet ist. Sie ist insofern Folge einer freien Entscheidung.

Zwar wird die Erwerbstätigkeit häufig – und besonders von den Funktionären und Sprechern der Studentenschaft selbst – so dargestellt, als folge sie bei allen aus der blanken Not. Setzt man aber die Zahlen, die die 16. Sozialerhebung an verschiedenen Stellen über Ausgaben und Einnahmen liefert (Schnitzer u.a. 2001, S.11ff), in Beziehung zueinander, dann zeigt sich: Erwerbstätige Studierende kommen über das monatliche Durchschnittseinkommen aller Studierenden (seinerzeit 1375 DM gegen-

² Die Jobs sind allerdings nicht immer fachfremd oder studienfern. Etwa ein Viertel der erwerbstätigen Studierenden ist als Hilfskraft in der Hochschule tätig, vermutlich überwiegend im eigenen Studienfach oder doch fachnah. In unserem Projekt „Fachüberschreitendes Studieren“ sahen – für mich überraschend – viele Studierende durchaus einen Zusammenhang zwischen Fachstudium und Erwerbstätigkeit: 80% in der Medizin, um die 60% in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, zu denen man sich passende Tätigkeitsfelder gut vorstellen kann, nur 30 bzw. 48% bei Juristen bzw. Germanisten, wo es solche weniger gibt. Spontane Antworten zu den offenen Fragen hierzu zeigen allerdings, wie sehr der Zusammenhang von der Interpretation abhängt: so gibt es unter den Begründungen zu den 60% positiven Meinungen der Pädagogen dazu z.B. auch die, dass „jobben in Kneipen zur besseren Menschenkenntnis führe“ (Niketta 1995; vgl. Niketta/Lüpsen 1998). Auf der anderen Seite stehen die durchschnittlich ca. 50%, die einen solchen Zusammenhang nicht sehen.

über 1250 DM für angebbare Ausgaben) noch wesentlich hinaus, je älter sie sind, desto mehr. „Folglich findet auch eine Überkompensation der abnehmenden Grundsicherung statt, die zu einem großen Teil auf mit dem Alter steigende Ansprüche an das Lebenshaltungsniveau zu erklären ist.“ (ebd.,15).

Aus guten Gründen verzichtet man in der Sozialerhebung des Studentenwerks auf eine normative Feststellung des Bedarfs der Studierenden – aber offenbar ist mit weniger auszukommen, als die meisten erwerbstätigen Studierenden zur Verfügung haben. Dieser Eindruck stimmt überein mit den Motiven, die die Studierenden selbst in der Befragung des Studentenwerks (diese Antworten einmal für „wahr“ genommen), aber ganz analog auch in der Konstanzer Erhebung nannten: Unter diesen Motiven – es konnten mehrere genannt werden – steht „Mehrbedarf“ (für „höhere Ansprüche“) an erster Stelle, noch vor „Grundversorgung“ (69 Prozent zu 60 Prozent); dann folgen dichtauf „Unabhängigkeit von Eltern“ und „mehr Berufspraxis“.

Moralisch ist diese Haltung der jungen Leute in einer Gesellschaft und zumal seitens der älteren Generation, die durchweg eben dieselben Güter anstrebt und preist, nicht zu verurteilen. Mir kommt es aber auf die Feststellung an, dass darin nichtsdestotrotz eine Entscheidung steckt. Darauf weist neben den schon genannten Befunden der weitere hin, dass das Ausmaß der Erwerbstätigkeit neben dem Studium fachspezifisch erheblich variiert; sie ist in den Sozialwissenschaften weit stärker als in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ausgeprägt. Da die Unterschiede in der sozialen Rekrutierung nicht groß genug sind, um die These zu rechtfertigen, die Studierenden der letzteren Fächer seien finanziell weniger bedürftig, kann die Erklärung nur gesucht werden in der stärkeren Inanspruchnahme durch das Studium – erst durch ein stark verregelttes Grundstudium mit hohen Wochenstundenzahlen, dann durch die Diplomarbeit und Involvierung in Laborarbeit. Offenbar ist es den Studierenden in den Naturwissenschaften möglich, diesen Anforderungen nachzukommen, ja sogar – so jedenfalls die Ergebnisse von Kreitz (1998) – in der letzten Phase ihren „Lebensmittelpunkt“ stärker ins Labor bzw. in die Arbeitsgruppe zu verlegen. Diejenigen aber, denen das Pflichtstudium

mehr Entscheidungsspielraum übrig lässt, treffen in der großen Mehrheit eine Entscheidung für andere Prioritäten als ein „reines“ Studium, eine Entscheidung für ein mehrpoliges ausgefülltes Leben und für mehr Konsum jetzt und hier statt „asketisch“ die freie Zeit für die Wissenschaft oder Vertiefung seiner Bildung zu nutzen.

Damit stimmt überein, dass die Studierenden auch noch andere Motive für das Jobben als die ökonomischen angeben, nämlich auch die Gewinnung beruflicher bzw. praktischer Erfahrungen sowie zunehmend die Erhöhung ihrer späteren Beschäftigungschancen und vor allem die Erkundung von beruflichen Alternativen für den Fall, dass nach dem Studienabschluss die eigentlich angestrebten Arbeitsplätze nicht zu finden sind (Schnitzer u.a. 2001, S. 300). Oder, um es drastischer zu sagen: Sie suchen intensivere, jedenfalls aber andere Erfahrungen, als das Studium ihnen bietet – auch darin steckt eine Evaluation dieses Studiums! Außerdem trauen sie der künftigen Belohnung nicht, die dieses verspricht, sondern suchen sich mehrere Optionen offen zu halten.

Jedenfalls aber erscheint so Studium als eine Arbeit wie andere oder neben anderen. Wie eine Zusammenfassung liest sich ein Satz aus der 16. Sozialerhebung: „Die meisten (54 Prozent) sehen in ihm eine normale Berufstätigkeit, deren Bedeutung gleichrangig ist mit anderen Bereichen und Zielen außerhalb der Hochschule. Diese Haltung korrespondiert mit den Ergebnissen zum Zeitbudget, wo für Stundenumfang und Zeitaufteilung im Wochenverlauf eine Ähnlichkeit zu abhängig Beschäftigten offensichtlich wurde. Für nur 40 Prozent der Studierenden stehen Hochschule und Studium im Mittelpunkt, auf den sich ihre Interessen und Aktivitäten konzentrieren.“ (Schnitzer u.a. 2001, S. 318)

Distanz zum Studium bzw. Fach wahren, Erfahrungen außerhalb suchen, andere Arbeit annehmen, ständig andere Optionen im Auge behalten: Natürlich bleibt eine solche Strategie so vieler Studierender nicht ohne Folgen für das Studium selbst, für das Klima und die Lebensformen in der Universität.

Zum einen – das ist schon gemessen – verringert jede zusätzliche Stunde Erwerbstätigkeit den Zeitaufwand für das Studium im engeren Sinne zwar nicht um eine volle, im Durchschnitt aber doch um eine halbe Stunde.³ Darunter leidet zum einen naheliegenderweise besonders das Selbststudium. Zugespitzt: Die Zeit, die man jobbt, hat man nicht mehr, um etwa ein zusätzliches Buch zu lesen.

Es kümmert aber auch das Interesse an Studien dahin, die über das Pflichtpensum des eigenen Faches bzw. Studiengangs hinausgehen. Insgesamt ist jedenfalls – im Unterschied zum geäußerten Interesse – die tatsächliche Wahrnehmung dieser an der deutschen Universität doch bisher noch gegebenen Möglichkeit gering: In der repräsentativen Befragung in unserem Projekt FÜSt (1994) hatten im Durchschnitt 60 Prozent der Studierenden (40 Prozent in den Geisteswissenschaften vs. 75 Prozent in der Medizin) bis dahin keine Lehrveranstaltung anderer Fächer oder Fächer übergreifend angelegter Ringveranstaltungen, 45 Prozent auch keine der Angebote für Hörer aller Fakultäten besucht. Und wenn, dann führten solche „Ausflüge“ eher in fachnahe Bereiche oder zu Zusatzqualifikationen wie Fremdsprache, EDV, Kommunikationstrainings o. ä. (vgl. Niketta 1995, 1998).

Zum anderen dürfte sich die Beanspruchung draußen auf Partizipation drinnen auswirken. Für die folgenden Befragungsergebnisse gibt es gewiss noch andere Gründe, aber sie geben doch sehr zu denken: An Studentenverbindungen oder Studentengemeinde, an studentischen Kulturarbeitsgemeinschaften oder Studenten-Sport gibt es bei 50-30 Prozent der Studierenden überhaupt kein Interesse, und häufige Teilnahme an dergleichen bekunden unter 10 Prozent (nur beim Sport fast 25 Prozent). Ebenso haben für Fachschaften, studentische Selbstverwaltung, hochschulische Selbstverwaltungsgremien 30 bzw. 40 bzw. 45 Prozent kein Interesse, häufige Teilnahme oder gar Übernahme eines Amtes teilen nur 2-3 Prozent mit. Politische Studentenvereinigungen stehen übrigens noch schlechter da, und informelle Aktionsgruppen, oft als zeitgemäße Aus-

³ Schnitzer u.a. 2001, 259ff. Diese Wirkung variiert mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit einerseits, dem Charakter bzw. Fach der Studiengänge andererseits beträchtlich in höchst interessanter Weise (s. ebd.); doch kann ich darauf hier nicht weiter eingehen.

drucksform politischen Engagements positiv beurteilt, finden auch nur bei 9 Prozent gelegentliche Teilnahme (vgl. Simeaner u.a. 1995, S. 131ff.). Bekannt ist schließlich auch die niedrige Beteiligung an hochschulischen Wahlen. Alles irrelevant für die mächtigen Rektorate der autonomen Universitäten von heute? Aber wenn man sich nicht um neue Wege bemüht, studentische Partizipation zu stimulieren, darf man sich nicht wundern, wenn die Identifikation mit der Universität schwach ist und die Alumni später nicht so freudig ansprechbar sind.

Es ist nicht verwunderlich, dass dies alles, diese ganze Skala anders gesetzter Prioritäten bei für ihre Universität engagierten Lehrenden und Kommilitonen Gefühle der Kränkung auslöst und bei Älteren nostalgische Reaktionen, vielleicht illusionär, wie doch früher und vor allen bei ihnen selbst alles noch besser war.

Aber auch wenn man versucht, sich davon nicht leiten zu lassen, wird man feststellen müssen: Das Humboldtsche Idealkonzept von Studium und Lehre ist in der deutschen Universität für die Masse ihrer Studierenden an sein Ende gekommen nicht durch die „Bologna-Beschlüsse“, sondern längst vor ihnen – nicht unbedingt, diesen Unterschied möchte ich betonen, in ihrem inhaltlichen, sozusagen in dem wissenschaftsdidaktischen Anspruch (Forschendes Lernen usw., darüber ist gesondert zu reden), aber jedenfalls in ihrem organisatorischen Teil, der vollständigen Freiheit des Studiums. Diese Feststellung ist nicht originell, aber als empirische doch wichtig gegenüber den Verteidigern des Status quo. Hätte man das faktische Studierverhalten – und natürlich auch die auf der Hand liegenden Auswirkungen – als auch eine Evaluation ernst genommen: Man hätte schon längst handeln müssen.

III. Studierverhalten nach Bologna? Was sollte künftig beobachtet werden?

1. Mögliche oder wahrscheinliche Veränderungen

Während leider sehr zweifelhaft ist, ob die in der Umstrukturierung hin zu gestuften und modularisierten Studiengängen liegende Chance zu einer inhaltlichen und didaktischen Studienreform genutzt wird, sind Auswirkungen der äußerlichen Veränderungen der Studienorganisation schon

deutlich zu beobachten. In einer Universität wie Bielefeld, die schon zu größeren Teilen umgestellt hat und mit ihrer kompakten Anlage gute Beobachtungsmöglichkeiten bietet, drängt sich auf, dass die Studierenden jetzt „da“ sind, auch noch gegen Semesterende, die Gebäude sogar zum Bersten füllen. Dem entsprechen die Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen: Sie sind raumsprengend hoch und bleiben relativ konstant.

Es gibt Anzeichen dafür, dass die neue Ordnung Tendenzen in einer großen Zahl von Studierenden entgegenkommt: So zum einen der Tendenz, möglichst rasch durchs Studium zu kommen und es als Voraussetzung künftiger Berufschancen zu effektiveren. Dass auf kurzem Studium und frühem Abschluss in noch jungen Jahren positive Prämien stehen und stehen sollen, bekommen Studierende heute in jeder Politiker- oder Wirtschaftsführerrede zu hören; ihr zu folgen und allenfalls noch die ebenso geforderten Zusatzqualifikationen (Fremdsprache, Rhetorik, Computerbeherrschung) einzusammeln, muss besonders denen nahe liegen, die Beschäftigung in der Wirtschaft suchen. In der Tat sind die durchschnittlichen Studienzeiten in den letzten Jahren erstmals wieder rückläufig. Die Absicht, zügig und intensiv zu studieren, hat in den alten Ländern stark zugenommen: von 53 Prozent (1983) auf 70 Prozent (1998), und damit fast schon das Niveau der neuen Länder (noch 10 Prozent darüber) erreicht und wächst besonders bei den Studienanfängern (Bargel u.a. 2001, 151, 160ff.). Die sog. Freischussregelung bei den Abschlussexamina wird von den Studierenden sehr positiv bewertet (ebd. 309) und dürfte zur Verkürzung mehr bewirkt haben als alle Versuche, Regelstudienzeiten zu sanktionieren, zusammen.

Zum anderen: lautlose Anpassung an höhere zeitliche Inanspruchnahme durch das Unterrichtspensum. Die fachspezifisch unterschiedlichen Zeitbudgets (s. o.) zeigen und die Antworten der Studierenden bei Bargel u.a. (2001, 129ff.) bekunden es, dass die Zahl der Wochenstunden „eine hohe Bindekraft“ ausübt, dass Studierende auch ein höheres Deputat mitmachen und es nicht als Problem empfinden, wenn und solange ihnen die Anforderungen transparent und die Strukturierung sinnvoll erscheinen. Kritik an Unterforderung ist jedenfalls stärker verbreitet als an Überforde-

rung: sie wird, Mittelstrass und anderen Philosophen zum Trotz, ausgeprägt gerade in Kultur- und Sozialwissenschaften artikuliert (ebd., 142ff.). Zum dritten: Von weitergehenden utopischen, idealistischen oder gesellschaftskritischen Ansprüchen an das Studium ist wenig zu spüren. Auch die Wünsche an Hochschulentwicklung sind äußerst nüchtern: kleinere Lehrveranstaltungen (58 Prozent), bessere Betreuung (50 Prozent), mehr Praxis- und Arbeitsmarktorientierung (65 bzw. 54 Prozent), mehr Brückenkurse (40 Prozent; Bargel u.a. 2001, 277ff.); höhere Qualität der Lehre, inhaltliche Entrümpelung usw. (ebd. 286ff.). Die Unterrichtskritik, soweit per Fragebogen erhoben, ist, ich erwähnte es schon, erschütternd wohlwollend. Interessant zu wissen ist wohl, dass die Studierenden sich des Dilemmas zwischen Berufsorientierung und persönlicher Entwicklung oder Bildung bewusst sind (vgl. Bargel u.a. 2001, Graphik S. 155) – natürlich auch dies entsprechend der grundsätzlichen Motivlage unterschiedlich nach Fächern (157ff., 165ff) – aber anscheinend entscheiden sie dennoch pragmatisch.

Kurzum: Störungen sind von dieser Seite und aus solchen Gründen nicht zu erwarten. Die studienbegleitenden Prüfungen, die mit der Modularisierung einhergehen, werden ein Übriges zur Regulierung tun und für ein ordentliches Studierverhalten sorgen. Zwar liegt auch in ihnen potentiell eine große Chance für eine auch inhaltlich folgenreiche Reform der Leistungsdarstellung und -bewertung in der Hochschule. Zu befürchten ist aber, dass objektive Überlastung der Lehrenden durch große Teilnehmerzahlen und subjektive Verweigerung des Umlernens und Neugestaltens für neue qualitativ anspruchsvolle Formen dahin zusammenwirken, dass die Studierenden jedes Semester neu und in den meisten ihrer Lehrveranstaltungen Klausuren oder Multiple choice-Tests absolvieren müssen – eine Horrorvorstellung. „Learning just for the test“ wie in den USA oder „Arbeiten immer gerade für die nächste Klausur“ wie schon in unseren Oberstufen dürfte sich dann immer mehr ausbreiten. Nach den Befunden und Einsichten z.B. der Göteborger Gruppe (vgl. Marton u.a.) muss dies zur „erosion of learning through testing“ führen, zu immer weiterem Schwund eines „deep level learning“, des von eigenen Interessen, Fragen und Strukturierungsversuchen gesteuerten selbstständigen Studierens

zugunsten konformer Leistungserbringung. Aber den glatten Ablauf des Betriebes stört das natürlich nicht.

2. Was bedeuten diese Änderungen als und für Evaluation?

Künftige Evaluatoren, die, wie von mir vorgeschlagen, das faktische Studierverhalten mit in den Blick nehmen, könnten angesichts solcher Entwicklungen, wenn sie denn so eintreten, konstatieren: keine Störungen. Die Ziele, die mit dem Bologna-Modell verfolgt wurden – eine bessere Strukturierung, Modulierung und Moderierung des Studiums und dadurch eine Verkürzung der Studienzeit und eine Erhöhung der Absolventenquote – wurden erreicht. Abbrüche und Umwege sind selten geworden, stattdessen funktioniert die Drehscheibe Bachelor wunschgemäß... Lehrangebote und Lerneinrichtungen der Hochschule sind voll und regelmäßig ausgelastet. Die Studierenden sind nun endlich mehr präsent und im Durchschnitt fleißiger, arbeiten mehr fürs Studium und weniger in Jobs. Sie äußern sich in den regelmäßigen Befragungen zufrieden mit den Angeboten, intervenieren nicht in all den Zielvereinbarungen und Kontrakten....

Meine Frage ist: Wo und wie bewahrt sich „die“ Universität, wer immer das ist, ein Gewissen das noch einmal nachfragt und -denkt, ob wirklich in Ordnung ist, was da in Ordnung scheint.

- Bleibt in den neuen Strukturen, die vielleicht wohltätig sind für die vielen, genügend Freiraum für die, die eigene Wege gehen können und wollen?
- Wird, wenn schon im Organisatorischen, im Raum sozusagen zwischen den Lehrangeboten und Prüfungsanforderungen, mehr reguliert wird, innerhalb von Lehre und Prüfungen genügend Spielraum für freies und forschendes Lernen gewährt?
- Gibt es Konfrontation mit offenen Problemen, Arbeit an divergierenden Aufgaben, Anstoß zu individuellen Lernvorhaben oder Gruppenprojekten (für die man mit „Lernkontrakten“ operieren könnte und sollte) in und zwischen den Lehrveranstaltungen und die Chance für ganz andere Leistungsausweise als immer nur Klausuren und Tests?

Wer beobachtet das tatsächliche Studierverhalten? Wer liest die Daten gegen den Strich?

Literatur

- Bargel, T./Ram, M./Multrus, F.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF 2001
- Berning, E./Kunkel, U./Schindler, G.: Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München 1996
- Borries, B.v.: 'Verweile doch, du bist so schön'. Über Goethes Faust, die einstige Hochschulreform, die heutige Universität und die Studenten. In: Frankfurter Rundschau vom 12.11.1998
- Fuchs, M.: Jobben im Studium. Ursachen und Folgen der Erwerbstätigkeit von Studierenden. In: Das Hochschulwesen 51, 2003; 5, 203-209
- Griese, H.: Ein frustrierter Professor und sein Brief am Schwarzen Brett. In: Frankfurter Rundschau 15.10.1998
- Huber, L./Wulf, M.(Hg.): Studium nur noch Nebensache? Freiburg: Dreisam 1989
- Huber, L.: Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31 (1991); 1, 3-24
- Kreitz, R.: Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Diss. Magdeburg 1998
- Kunkel, U.: 'Teilzeitstudium'. Zur Situation von Teilzeitstudenten und zu den Perspektiven von Teilzeitstudien. Hannover 1993
- Niketta, R.: Wie halten es heutige Studierende mit fachüberschreitendem Studium? In: Das Hochschulwesen 43 (1995); 4, 220-226
- Niketta, R./Lüpsen, S.: Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Fachüberschreitende Aktivitäten von Studierenden. Weinheim: Beltz. Dt. Studienverlag 1998 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 101)
- Ramm, M./Bargel, T.: Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Nürnberg: IAB 1997 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung; 212)
- Ritter, U. P. (Hg.): Teilzeitarbeit - Teilzeitstudium - der neue Trend: Ursachen und Auswirkungen zunehmender studentischer Erwerbstätigkeit untersucht am Beispiel Wirtschaftswissenschaften. Alsbach: Leuchtturm 1990 (Hochschuldidaktische Materialien; 13)

Schnitzer, K. u. a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF1995

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorf, E.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: BMBF 2001

Simeaner, H. u. a.: Studierende in den alten und neuen Bundesländern. Datenalmanach 1993-1995. Konstanz: Universität 1995 (Typoskr. AG Hochschulforschung)

Workshop III: Ergebnisse und Qualitätsentwicklung

Leistungsparameter und Ratings in der Forschung

Dr. Stefan Hornbostel

Universität Dortmund

Learning Outcome als Kriterium in der Akkreditierung von
Studienprogrammen

Dr. Stefanie Hofmann

ACQUIN

Von Fragezeichen zu Förderung: Welche Anforderungen stellen
Indikatoren und Rankings an die Qualitätsförderung der Hochschulen?

Dr. Don F. Westerheijden

Center for Higher Education Policy Studies, Enschede

Leistungsparameter in der neuen Besoldung und ihre Auswirkungen auf
das Arbeitshandeln

Ludwig Voegelin,

HEConsult, Gütersloh

(Dieser Beitrag lag zum Redaktionsschluss leider nicht vor.)

Leistungsparameter und Ratings in der Forschung

Dr. Stefan Hornbostel

Universität Dortmund

I. Einleitung

Während die Evaluation der Lehre inzwischen fast zur Normalität an deutschen Hochschulen geworden ist, gilt das für die Forschung nicht in gleichem Maße, obwohl die Instrumente zur Bewertung von Forschungsleistungen sehr viel früher und auch intensiver entwickelt und geprüft wurden als das Handwerkszeug der Lehrevaluation.

Die Gründe für die starke Konzentration auf die Evaluation der Lehre sind leicht nachvollziehbar: Die Lehre ist lokal gebunden, durch örtliche Praxen und Koordinationen geprägt, ohne ein eigenständiges Kommunikationssystem. Jenseits von Rahmenprüfungsordnungen blieb meist völlig im Dunklen, was sich eigentlich in den Hörsälen und Seminarräumen abspielte. Entsprechend groß war der Bedarf an Information über die Ausbildungsqualität. Für die Forschung hingegen galt schon immer, dass sie national oder international orientiert ist, institutionenübergreifend ihre Gütekriterien aus einem disziplinären Diskurs bezieht und dazu über ein eigenes Kommunikations- und Bewertungssystem verfügt, das auch eine fachliche und überfachliche Reflexion der Gütekriterien beinhaltet. Insofern war Forschung schon immer kompetitiver und transparenter als die Lehre, nicht zuletzt durch einen in den letzten Jahrzehnten erheblichen gestiegenen Anteil der drittmittelfinanzierten Forschung. Daher bestand zunächst ein eher geringes Interesse an einer vergleichenden Bewertung der Forschungsleistungen.

Das hat sich allerdings in den letzten Jahren stark verändert. Inzwischen werden die verschiedensten internationalen Forschungsrankings veröffentlicht, auf nationaler Ebene bietet das CHE ein jährliches hochschulvergleichendes Forschungsranking, die DFG legt regelmäßig ihr Förder-ranking vor und – last not least – finden auf Länderebene und auch

innerhalb der einzelnen Hochschulen aktuell sehr viele Versuche statt, Indikatorensysteme zur Bewertung von Forschungsleistungen zu etablieren – meist verbunden mit Überlegungen zu einer leistungsbezogenen Mittelverteilung. Diese Entwicklung ist in einem wettbewerblich orientierten Klima nicht überraschend, gleichwohl wirft sie nicht nur die Frage danach auf, mit welchen Indikatoren Forschungsleistungen abgebildet werden können, sondern auch danach, wie zuverlässig die verfügbaren Methoden sind.

II. Ziele und Bewertungsdimensionen

Für eine Beurteilung von Forschungsleistungen ist zunächst einmal – wie bei der Bewertung von Lehrleistungen – eine Definition von Zielen notwendig. Dazu gehören zumindest drei unterschiedliche Aspekte: Erstens die Frage danach, ob das Ausmaß der aktiven Teilnahme an der disziplinären Forschung den eigenen Zielen entspricht. Zweitens, ob die

<i>Tab. 1: Ziele Ressourcen</i>	Quantität/ Aktivität	Qualität/ Relevanz	Verwertbarkeit/ Transfer
Personal			
Finanzen			
Infrastruktur			

Qualität – oder genauer: die Resonanz – der Forschung den Erwartungen entspricht. Schließlich stellt sich, drittens, für anwendungsorientierte Forschung die Frage danach, ob die Verwertbarkeitserwartungen erfüllt werden. Diese Fragen zielen auf Effektivität (den Grad der Zielerreichung). Praktisch geht es aber nie um Effektivität um jeden Preis, vielmehr soll in der Regel der gewünschte Output mit einem möglichst geringen Ressourceneinsatz erreicht werden (Effizienz). Bereits hier sollte deutlich geworden sein, dass sich sinnvoller Weise nicht von einem Forschungsindikator sprechen lässt, sondern nur von einem Bündel unterschiedlicher Indikatoren. Allerdings betonen die verschiedenen Rankings und Ratings die Zellen der obigen Matrix auf verschiedene Weise.

III. Rating und Ranking

Die Unterschiede zwischen indikatorenbasierten Vergleichen (Ranking) und expertengestützten Bewertungen (Rating) sind inzwischen gradueller Natur. Typische Forschungsratings wie etwa das britische Research Assessment Exercise (RAE) greifen durchaus auf indikatorisierte Informationen zurück und werden von den Massenmedien in Form von Rankings (im Sinne einer Rangfolge) verbreitet. Die Gemeinsamkeiten resultieren vor allen Dingen daraus, dass eine Bewertung von Forschungsleistungen nur mit Bezug auf disziplinäre Standards möglich ist, sei es durch kompetente Experten oder durch bibliometrische Vergleichsdaten. Der Zahlenwert, den ein Indikator liefert, ist für sich genommen meist wenig aussagekräftig. Interpretierbar wird er erst durch einen Vergleich an „benchmarks“, die sich aus der Zielformulierung herleiten. Dies können vergleichbare Institutionen sein, aber auch abstrakte Größen, wie etwa die weltweit durchschnittlich erzielten Zitationswerte in einer Subdisziplin. Erst mit der Auswahl einer zielkompatiblen Referenzebene lassen sich Aussagen über die Effektivität (also den Grad der Zielerreichung) treffen. Die ursprüngliche Form des Rankings, die ausschließlich auf die Zuweisung von Rangplätzen abstellte, unabhängig davon, ob zwischen diesen Plätzen signifikante Unterschiede bestehen, ist inzwischen eher unüblich. Verbreitete Forschungsrankings wie etwa das CHE-Ranking oder das DFG-Förderranking arbeiten mit Ranggruppen und nicht mit einzelnen Rangplätzen. Davon abgesehen, greifen auch die quantifizierenden Verfahren der Forschungsevaluation immer auf die Urteile von Peers zurück. Das Grundkonzept von Wissenschaftsindikatoren basiert gerade auf der Überlegung, dass Wissenschaft nur von Wissenschaftlern bewertet werden kann. Solche Bewertungen fallen explizit als Urteile über Forschung oder Forschungsvorhaben an, implizit durch den Umgang mit den Erkenntnisansprüchen anderer.

IV. Indikatoren

Urteile über die Güte, Nutzbarkeit oder Relevanz von Forschung entstehen also in der Kommunikation über Forschung. Die Urteile, die in diesem sozialen Raum gefällt werden, sind nicht mit einer methodologischen Würdigung der Forschungsbefunde zu verwechseln. Die Güte von Forschung besteht in einem methodologischem Sinne nur bedingt aus Ak-

zeptanz und Nutzung. Forschungsindikatoren sind daher Konstruktionen, die bestenfalls das wiedergeben, was Wissenschaftler für gut, wichtig oder nützlich halten.

1. Peer-Urteile

Zu den routinemäßig anfallenden Peer-Urteilen gehören die Begutachtung von Drittmittelanträgen, die Manuskriptbeurteilung bei den Zeitschriften, Jurorenurteile bei Preisverleihungen und bedingt auch Reputationsurteile, die in Befragungen erhoben werden. All diese Urteile stellen ausschnittshafte Bewertungen der Forschungsaktivität dar, die sich mehr oder weniger gut für die Beschreibung der Forschungsperformanz ganzer Institutionen eignen. Die Nutzung von Angaben über die Höhe der eingeworbenen Drittmittel als Indikator für Forschungsqualität setzt voraus, dass Drittmittelforschung in der untersuchten Disziplin üblich ist. Wie die folgende Grafik zeigt, ist das keineswegs in allen Disziplinen gegeben.

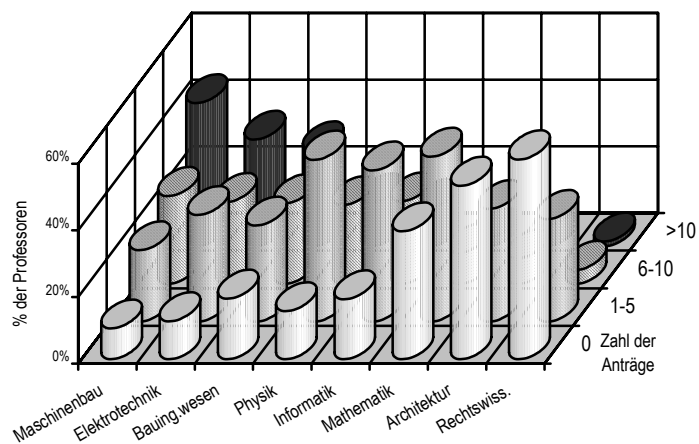


Abb.1: Drittmittelanträge von Universitätsprofessoren in den letzten 3 Jahren (Prozent der befragten Professoren)

Quelle: Hornbostel, CHE Studienführer 1999 und 2000; Erhebungszeitraum: Maschinenbau, Elektrotechnik, Architektur 1999, alle anderen 1998

Juristen werben kaum Drittmittel ein, während bei den Maschinenbauern die Mehrzahl der Professoren jährlich mehrere Anträge stellt. Im Falle der Juristen würde eine Nutzung des Drittmittelindikators äußerst selektiv über einen bestimmten Typ von Forschung berichtet. Im Fall der Maschinenbauer stellt sich die Frage, ob auch all jene Mittel, die im Rahmen von Entwicklungs- und Anwendungsaufträgen akquiriert wurden, als Indikatoren für Forschungsaktivität tauglich sind. Denn Drittmittelerwerbungen indizieren Forschungsqualität nur in so weit, als die Annonce eines Forschungsvorhabens die kritische Begutachtung durch Fachwissenschaftler übersteht.

Wissenschaftspreise gehören sicherlich zu den expliziten Urteilen über die Forschungsqualität. Für die Indikatorenkonstruktion werden sie jedoch nur selten genutzt, da erstens der größte Teil der Wissenschaftspreise hochspezialisiert ist und zweitens der Zwang zur Auswahl unter vielen ähnlich qualifizierten Arbeiten eine Graduierung, wie sie für Indikatoren notwendig ist, verhindert.

Umgekehrt finden sich Reputationserhebungen – nicht nur in deutschen Forschungsrankings – relativ häufig wieder, was unter anderem mit der leichten Erhebbarkeit derartiger Daten zu tun hat. Meist entsteht dabei ein weitaus stärkeres Gefälle zwischen den sehr renommierten Institutionen und den weniger bekannten, als auf Leistungsindikatoren sichtbar wird. Methodisch ist dies auf sog. „Star-“ und „Hello-Effekte“ zurückzuführen. Problematischer aber ist, dass Reputation nur sehr langsam erworben wird und ebenso langsam verloren geht. Newcomer haben es daher sehr schwer, eine angemessene Aufmerksamkeit zu erreichen. Unterhalb der besonders bekannten Institutionen führen Reputationserhebungen meist zu wenig validen Positionierungen. Der Wert von Reputationserhebungen liegt eher darin, dass sie eine Art Realität *sui generis* beschreiben, die sich von Leistungsbezügen durchaus entkoppeln kann, aber unter Marketinggesichtspunkten dennoch Bedeutung hat. Auch die Analyse von Stipendiatenzahlen, die sich für einen Aufenthalt an einer deutschen Forschungseinrichtung bewerben, folgt der Logik von Reputationserhebungen.

Die Manuskriptbeurteilung wird bei der Konstruktion von Forschungsindikatoren dazu genutzt, um Zeitschriften als „reviewed“ zu klassifizieren. Aus den Bibliographien der Wissenschaftler werden dann nur noch jene Zeitschriftenartikel berücksichtigt, die in einem Journal mit Reviewverfahren erschienen sind. Allerdings existieren keine Standards dafür, wann ein Reviewverfahren eine hinreichende Dignität aufweist. Bei weitem nicht alle wissenschaftlichen Zeitschriften benutzen ein „double-blind“ Verfahren, um eine möglichst verzerrungsfreie Beurteilung zu garantieren. Bis vor kurzem haben darüber hinaus auch angesehen Zeitschriften allein durch die Herausgeber über Annahme oder Ablehnung von Manuskripten entschieden. Gelegentlich wird auch versucht die Güte des Reviewverfahrens durch Befragungen unter den Fachwissenschaftlern zu ermitteln. Die Schwachstelle einer solchen Klassifikation ist vor allen Dingen, dass sie der Qualität des einzelnen Beitrages durch die globale Einstufung in der Regel nicht gerecht wird. Charakterisierungen von Forschungsbeiträgen durch die Zeitschrift, in der sie erschienen sind, stellen daher eher ein Hilfsmittel für den Fall dar, dass elaboriertere Verfahren nicht anwendbar sind.

2. Verhalten der Scientific Community

Zu solchen ausgefeilteren Verfahren gehört die ganze Gruppe der bibliometrischen Techniken. Bei diesen Verfahren stehen nicht besonders erfahrene Peers im Vordergrund, sondern die Verhaltensweisen der jeweiligen Scientific Community, und zwar so, wie sie sich in der Forschungskommunikation abbilden. Die Grundannahme besteht darin, dass wichtige Forschungsergebnisse eine höhere Resonanz in der Community erzeugen als unwichtige. Ein solches Abbild der Kommunikation über Forschungsbefunde ist aber nicht einfach vorhanden, sondern muss verfahrensmäßig konstruiert werden. Das heißt zum einen, dass ein Korpus forschungsrelevanter Literatur definiert werden muss, zum anderen, dass die Bezugnahmen der Wissenschaftler auf einander rekonstruiert werden müssen. Auf die Details solcher Analysen kann hier nicht eingegangen werden. Erwähnt sei aber zumindest die disziplinär sehr unterschiedliche Eignung derartiger bibliometrischer Verfahren. Für naturwissenschaftliche Disziplinen, in denen die Forschungskommunikation nicht nur stark internationalisiert ist, im Wesentlichen durch Artikel in wissenschaftlichen

Zeitschriften getragen wird und hinsichtlich der Zeitschriften starke Reputationshierarchien aufweist, sind die Voraussetzungen für bibliometrische Analysen vergleichsweise gut. Mit dem Science Citation Index (SCI) existiert für diese Disziplinen zudem eine Literaturliteraturdatenbank, für die weltweit Zeitschriften nach Relevanzgesichtspunkten (Zitationshäufigkeit) ausgewertet werden. Für geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen gilt hingegen fast das Gegenteil. Neben Zeitschriftenartikeln wird die Forschungskommunikation dort wesentlich über Monographien und Sammelbände getragen, sie sind eher national als international ausgerichtet und eine klare Hierarchisierung der Publikationsmedien fehlt meist. Tabelle 2 zeigt exemplarisch (hier Soziologie) die von deutschen Professoren bevorzugten Publikationstypen.

Tab.2: Publikationen 1998-2000 von Soziologieprofessoren an Fachbereichen mit grundständigem Lehrangebot	
	in Prozent
Zeitschriftenaufsatz	30,3
Sammelband	58,9
Monographie	5,1
Graue Literatur	5,7
Quelle: Solis/Foris, IZ-Bonn, eigene Berechnungen	

Dass Sammelbände und Monographien bei einer seriösen Analyse nicht vernachlässigt werden dürfen, zeigt sich, wenn man danach fragt, was in den führenden soziologischen Fachzeitschriften zitiert wird. Wie in oben stehender Tabelle zu erkennen ist, bezieht sich mehr als die Hälfte aller Quellenangaben auf eben jene Sammelbände und Monographien. Für die Ermittlung derartiger Daten eignet sich der SCI nicht, man ist vielmehr auf nationale Fachdatenbanken angewiesen.

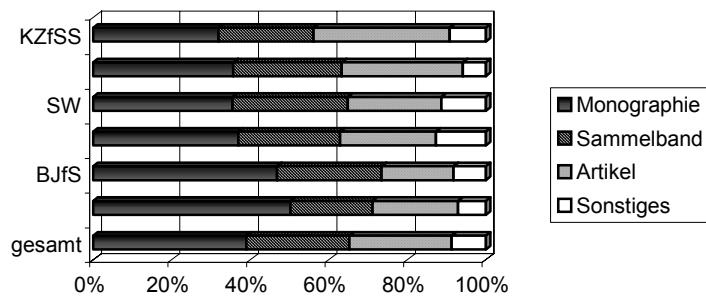


Abb. 2: Zitierte Literatur aus sechs deutschen soziologischen Fachzeitschriften des Jahrganges 2002 nach Art der zitierten Quelle

Solche Fachdatenbanken enthalten allerdings auch eine Fülle nicht einschlägiger Literatur (z.B. Graue Literatur). Das Fehlen jeglicher Relevanzmarkierungen führt dazu, dass derartige Datenbanken nur nach aufwändigen Bereinigungen nutzbar sind. Auch dann fehlt einer solchen Datenbasis allerdings der internationale Bezug. Das führt schnell zu einem Dilemma, wenn eine Disziplin sowohl nationale wie internationale Forschungslinien enthält: Für die deutsche VWL ermittelte z.B. das CHE in den Jahren 1998 bis 2000 insgesamt 4149 Publikationen von Professoren der VWL. Legt man die Kriterien eines Rankings für die europäischen Wirtschaftswissenschaften zu Grunde (Kalaitzidakis 1999), das lediglich 10 europäische Spitzenjournals (mit einer Qualitätsgewichtung) berücksichtigt, dann bleiben für die gesamte deutsche Volkswirtschaft gerade einmal 32 Publikationen in diesem Zeitraum übrig, also weniger als ein Prozent der deutschen Publikationen). Es ist kaum verwunderlich, dass beide Datenbasen zu unterschiedlichen Rankingergebnissen führen.

Während in diesem Fall unterschiedliche Datenbasen und die Verwendung unterschiedlicher Qualitätsgewichtungen zu gravierenden Differenzen führen, ergeben sich bei eher homogenen Ausgangsbedingungen weit weniger dramatische Veränderungen der Rankingposition. Abbildung 3 zeigt am Beispiel der Psychologie (Basis: Zeitschriftenartikel im SCI), wie sich die Position der Fachbereiche verändert, wenn an Stelle der

einfachen Publikationszählung eine Gewichtung der Publikationen mit der Zahl der Co-Autoren und der Anzahl der erhaltenen Zitate vorgenommen wird. Während die Gewichtung auf der individuellen Ebene zu erheblichen Veränderungen führt, verändert sich die Position der Fachbereiche vergleichsweise moderat. Der Grund liegt darin, und dass sich die Fachbereiche hinsichtlich der Komposition von viel und wenig zitierten Autoren und Artikeln recht ähnlich sind.

**Psychologie Institute nach gew. und ungew.
Publikationen (2000-2002) der Professoren
(Absolutangaben)**

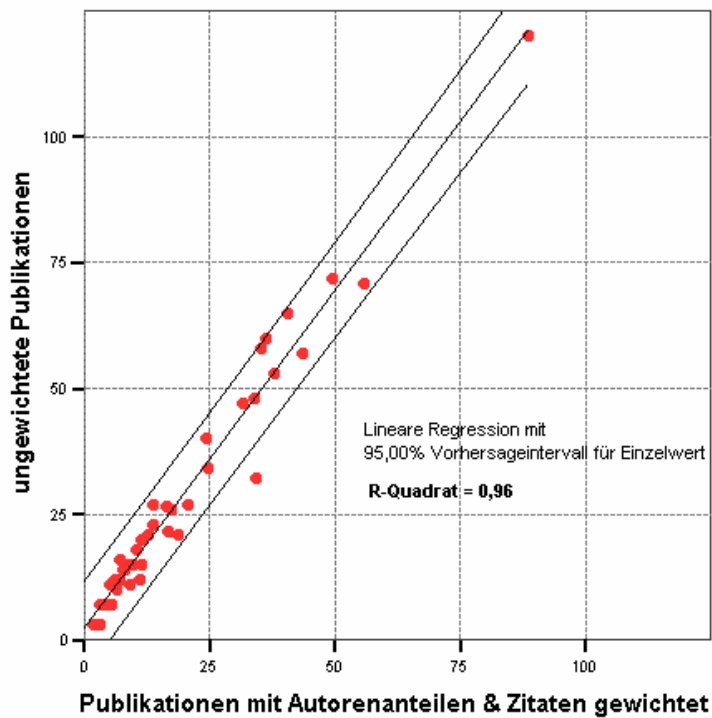


Abb. 3

Auch dieser Befund gilt allerdings nicht für alle Disziplinen gleichermaßen. Immer dann, wenn sich subdisziplinäre Forschungsfelder mit eignen Publikations- und Zitationsmustern herausgebildet haben, können bibliometrische Angaben schnell zu Missverständnissen führen. Abbildung 4 zeigt einen solchen Fall in der Physik. Bei dem „Ausreißer-Fachbereich“ mit der höchsten Anzahl von Zitaten je Artikel handelt es sich um einen kleinen Fachbereich, der sich auf ein Spezialgebiet der Physik konzentriert hat (Hochenergiephysik). Die hohe Anzahl von Zitaten ist den Gepflogenheiten dieses Spezialgebietes geschuldet und nicht einer besonders guten Performanz des Fachbereiches. Methodisch versucht man derartige Effekte durch eine Normalisierung an den Durchschnittswerten des jeweiligen Spezialgebietes (relativer Zitationserfolg) zu neutralisieren.

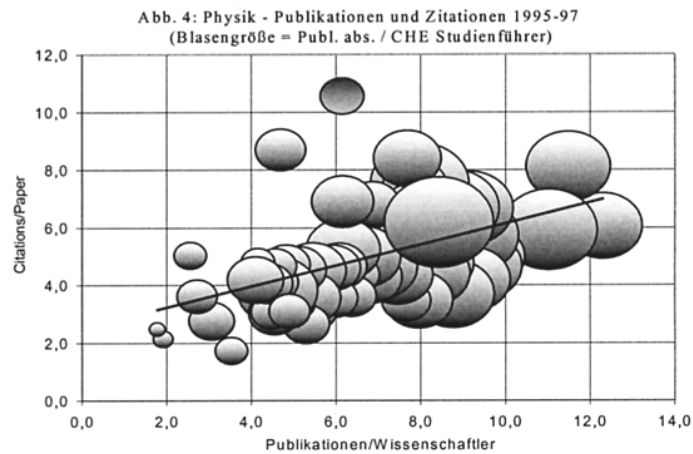


Abb. 4

Die knappe Skizze zeigt, dass bibliometrische Techniken zwar sehr mächtige Verfahren sind, die neben Performanzangaben (aktive Teilhabe am Forschungsgeschehen, Erfolg als Resonanz) auch strukturelle Informationen über Personen-, Institutionen- und Themennetzwerke liefern können, aber es handelt sich nicht um eine Routineberichterstattung, sondern um sorgfältig an die disziplinären Bedingungen anzupassende Werkzeuge.

Die Quantifizierung von Leistungen und Erfolgen durch Indikatoren erzeugt regelmäßig die Illusion besonderer Exaktheit der Beurteilung. Die korrekte Messung eines Leistungsparameters ist aber nur ein Teilaspekt bei der Verwendung von Indikatoren. Während Experten üblicherweise über den Zweck und die Kontextbedingungen einer evaluativen Stellungnahme sehr genau informiert sind und dieses Wissen in ihrem Urteil berücksichtigen, sind Indikatoren kontextfrei. Genauer gesagt: Die Kontextualisierung von Indikatoren ist Teil des Verwendungsprozesses und muss beim Einsatz von Indikatoren berücksichtigt bzw. hergestellt werden.

3. Reaktionen wissenschaftsexterner Auditorien

Im Falle anwendungsorientierter Disziplinen helfen bibliometrische Indikatoren nur bedingt weiter, denn solche Disziplinen adressieren neben einem akademischen Auditorium auch eine wissenschaftsexterne Öffentlichkeit. Indikatoren für Akzeptanz und Transfer in vor allen Dingen ökonomischen Anwendungsfeldern sind beispielsweise Industriekooperationen oder Patentanmeldungen. Zwar hat sich die Auswertbarkeit von Patentdaten seit Wegfall des Professorenprivilegs stark verbessert, auch hier gilt aber, dass die Anmeldung von Patenten nicht ohne weiteres als Indikator für Innovation verstanden werden kann. Ob Patente angemeldet werden oder nicht hängt jenseits des Innovationsgehaltes von sehr vielen Faktoren ab. Wichtiger noch: die Anmeldung von Patenten ist keineswegs gleichzusetzen mit einer tatsächlichen ökonomischen Verwertung.

4. Wissenschaftlicher Nachwuchs

In den meisten Rankings findet man unter dem Titel „Forschung“ auch Angaben zu Promotionen, Habilitationen oder Graduiertenkollegs. Genau genommen handelt es sich dabei nicht um Forschungsindikatoren, sondern um Kennzahlen, die die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses beschreiben. In Disziplinen, in denen Promotionen im Kontext von Forschungsprojekten angefertigt werden, korreliert die Anzahl der Promotionen erwartungsgemäß mit anderen Forschungsindikatoren. In Fachgebieten, in denen der Zusammenhang zwischen Projektforschung und Promotion weniger eng ist, taugen Promotionszahlen als For-

schungsindikator jedoch nicht. Die folgende Tabelle zeigt für die Soziologie, dass zwischen der Anzahl der Promotionen und den eingeworbenen Drittmitteln bzw. den Publikationen keine Zusammenhänge bestehen. Auch die Reputation der Fachbereiche (hier als Empfehlung einer Universität durch die Professoren gemessen) korreliert zwar moderat, aber immerhin signifikant mit den Drittmittelinwerbungen und den Publikationen, nicht jedoch mit der Anzahl der Promotionen.

Tab. 3: Soziologie Fachbereiche 1999-2001			
Person's Corr.			
	Drittmittel	Promotionen	Publikationen
Professorentipp (Reputation)	0,320* N=40	0,102 N=38	0,357* N=44
Drittmittel		-0,181 N=36	0,147 N=39
Promotionen			-0,146 N=35
* Korrelation ist auf 0,05 Niveau signifikant			
Quelle: CHE Forschungsranking 2002			

V. Untersuchungseinheiten

Forschung ist in ein doppeltes Bezugssystem eingebunden: zum einen gehören die Forscher organisatorischen Einheiten wie Hochschulen, außeruniversitären Einrichtungen, Instituten oder Fachbereichen (gelegentlich auch in Form von Doppelmitgliedschaften) an, zum anderen sind sie Mitglieder einer davon unabhängigen disziplinären Kommunikationsgemeinschaft. Insbesondere wenn es um Effizienzberechnungen geht, kann diese doppelte Zugehörigkeit schnell zu Verwirrungen führen. Erfolgt die fachliche Zuordnung von Personen aufgrund ihrer Organisationszugehörigkeit, dann wird z.B. der Soziologe an einer juristischen Fakultät als Jurist gezählt, der Jurist an einer medizinischen Fakultät hingegen als Mediziner. Folgt man den Fachklassifikationen des SCI, dann wird nicht die Person, sondern ein einzelner Artikel fachlich zugeordnet (d.h. eine Person wird möglicherweise mehreren Fachgebieten zugeordnete), folgt man den institutionellen Adressen im SCI, dann wird eine Person derjenigen Institution zugerechnet, deren Adresse der Autor

als Korrespondenzadresse in seinem Artikel angegeben hat („work done at“), amtliche Statistik oder DFG Fachausschüsse erzeugen wiederum andere fachliche Aggregate. Und natürlich können auch kleinere Einheiten wie Forschungsgruppen, Teilnehmer an bestimmten Programmen etc. Grundlage für eine Zuordnung sein. Selbst wenn eine fachliche Zuordnung festgelegt ist, bleibt offen, welche Personen in die Analyse einbezogen werden. Das CHE analysiert alle Professoren, andere Studien schließen den – schwer abgrenzbaren – akademischen Mittelbau ein. Ganz andere Wege geht das britische RAE. Dort werden nur Personen berücksichtigt, die als forschungsaktiv für das Evaluationsverfahren gemeldet werden – eine Differenzierung zwischen Hochschulforschern und -lehrern, die in Deutschland so kaum vorstellbar ist. Keine dieser Entscheidungen ist richtig oder falsch, sie sind nur bei gegebener Zielsetzung mehr oder weniger angemessen. In jedem Fall aber können sehr unterschiedliche Befunde entstehen, je nach Zuschnitt des Personenaggregats, das der Analyse zugrunde liegt.

VI. Wie viel Übereinstimmung muss sein?

Die skizzierten Indikatoren messen unterschiedliche Facetten des Forschungsgeschehens und daher sollte – angesichts der Komplexität des Gegenstandsbereiches – ein mehrdimensionales Indikatorensystem auch jedem Ranking zugrunde liegen. Allerdings sind ähnlich wie bei sozialen oder ökonomischen Indikatorensystemen keine völligen Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Indikatoren zu erwarten. Grundsätzlich lässt sich aber eine hohe Übereinstimmung verschiedener Indikatoren als Hinweis auf eine befriedigende Validität und Reliabilität der Messungen deuten. Gleichwohl kann das Auseinanderfallen verschiedener Indikatoren auch nachvollziehbare Gründe in der jeweiligen Disziplin haben. Je unterschiedlicher die Forschungslinien einer Disziplin, je heterogener die epistemischen Bezüge, je variantenreicher die empirische Basis ist und je ausgeprägter institutionelle Profile sind, desto geringer fällt vermutlich die Übereinstimmung der verschiedenen Indikatoren aus. Tabelle 4 zeigt für die Erziehungswissenschaft (für die diese heterogenen innerdisziplinären Bedingungen zutreffen) die nur sehr Korrelationen zwischen Drittmitteleinwerbungen und Publikationsaktivitäten (vgl. S. 186, Abb. 5).

Tab. 4: Korrelationen zwischen Publikationen und Drittmiteleinwerbungen Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche zwischen 1997 und 2002						
	Gewichtete Publikationen je Professor		Professoren am Fachbereich		Gewichtete Publikationen (absolut)	
	97- 99	00- 02	97- 99	00- 02	97- 99	00- 02
Drittmittel (insg.) je Professor	.115	.204				
Drittmittel (insg.)			.353 *	.463 **	.368 *	.565 **
DFG Mittel					.522 **	.414 **
N (Fachbereiche)	34	43	34	43	34	43
Anm: Nur Fachbereiche mit gemeldeten Drittmiteleinkünften und mehr als drei Professoren am Fachbereich. Nur Publikationen der Professoren. Für den Zeitraum 2000-2002 sind Publikationen der Jahre 1999 miterfasst. Drittmittelangaben beziehen sich auf verausgabte Mittel in den Jahren 1997-1999 resp. 2000-2002. Quelle: CHE-Studienführer 2001, 2004						

Abb. 5

Die Tabelle zeigt allerdings auch, dass die intensive innerfachliche Diskussion anhand von Forschungsrankings Wirkungen in der Disziplin entfaltet, denn in der zeitlichen Entwicklung zeigen die steigenden Korrelationskoeffizienten in Richtung höherer Übereinstimmung (es bleibt aller-

dings abzuwarten, ob hier tatsächlich substanzielle Veränderungen abgebildet werden oder die Effekte einer verbesserten Datenbasis geschuldet sind).

VII. Resümee

Forschungsevaluation entwickelt sich zum wesentlichen Bestandteil eines profilorientierten Qualitätsmanagements in der Hochschule. Die Instrumentarien für eine solche Evaluation sind zwar deutlich besser entwickelt als im Bereich der Lehrevaluation, aber dennoch weit entfernt von einem routinemäßig einsetzbaren Verfahren. Das hat einerseits damit zu tun, dass gerade komplexe Forschungsindikatoren einer kompetenten Interpretation bedürfen, andererseits damit, dass Forschungsevaluation immer auf disziplinäre Vergleichsdaten angewiesen ist. Verfahren des „informed Peer Review“ verbinden derartige indikatorisierte Berichterstattungen mit fachlicher Interpretationskompetenz.

Im Rahmen einer institutionellen Handlungsstrategie sind mehrdimensionale, auf die institutionellen Ziele und die disziplinären Bedingungen zugeschnittene Berichtssysteme sicherlich fruchtbarer, als extrem simplifizierte Kennzahlensysteme, die zwar leicht zu administrieren, aber in ihren Wirkungen nur schwer kalkulierbar sind.

In jedem Fall aber werden Hochschulen ebenso wie Fachgesellschaften in Zukunft wichtige Parameter der Forschungsaktivität, über die auch öffentlich berichtet wird, in systematischer Weise verfolgen müssen.

Learning Outcome als Kriterium in der Akkreditierung von Studienprogrammen

Dr. Stefanie Hofmann

ACQUIN

*Was kann ich? Wer bin ich? Und wo will ich hin? Lernen? Na klar!
Ein Leben lang? Auch das! Aber was? Und zu welchem Zweck?
In welcher Reihenfolge? Mit welchem Ergebnis? Zu welchem Zeitpunkt?
Und woher weiß ich, dass die Qualität der Studienangebote stimmt?*

Ein erstes Hochschulstudium hat heute einen hohen Stellenwert für den Erfolg des Einzelnen – sei es ein persönlicher Erfolg im Sinne von Persönlichkeitsbildung, sei es ein beruflicher Karriereschritt. Beide Perspektiven sind nicht als Gegensätze, sondern als sich überschneidende und ergänzende Wertkategorien zu verstehen. Zu berücksichtigen ist, dass sich der (zeitliche und räumliche) Kontext, in dem das Studium erfolgt, zunehmend schneller verändert.

Die Gesellschaft wandelt sich, der Einzelne wandelt sich mit. Insbesondere die berufliche Lebenswelt erfährt seit einigen Jahren einen tief greifenden Wandel, nicht zuletzt durch die Erwartungen und das Verhalten des Einzelnen. Berufsfelder werden zunehmend unschärfer, die Zahl derjenigen, die „klassische“ Berufe ausüben, sinkt, eine hohe Dynamik zeichnet den Beschäftigungsmarkt aus. Ein Studium bereitet heute in der Regel nicht mehr linear auf nur eine berufliche Tätigkeit vor. Die Bildungswege werden zunehmend flexibler, die Beschäftigung erfordert regelmäßige Fort- und Weiterbildungen.

Um der vielfältigen Bedeutung von Hochschulstudien auch künftig noch gerecht werden zu können, entwickeln die Hochschulen neue Studienangebote. Neu sind nicht nur deren Inhalte, sondern auch deren Formen und Strukturen.

Eine neue Beschreibungskultur hat sich in den vergangenen Jahren herausgebildet, um der Dynamik der Lernerfordernisse und -angebote gerecht zu werden. Sie stellt einen neuen konzeptionellen Ansatz dar, der bemüht ist, Lernphasen übergreifend Anwendung zu finden. Er soll es erlauben, das individuelle Lernen, dessen Ergebnisse in Kategorien des Wissens und Könnens gefasst sind, über die institutionelle oder formale Verortung des Lernens zu erfassen.¹ Es ist eine Beschreibungskultur, die ziel-, output- und kompetenzorientiert ist. Lernen und vor allem die Ziele des Lernens, konkreter: des Studierens, sind so zum zentralen Kriterium der Qualität von Studienangeboten geworden.

Das kooperative Streben der Fachhochschulen und Universitäten Europas nach einem gemeinsamen Hochschulraum (das gemeinhin als Bologna-Prozess überschrieben wird) dient nach Auffassung der Rektoren und Rektorenkonferenzen Europas einer dreifachen Zielstellung: an erster Stelle dem Zweck, die akademische Qualität hervorzubringen, zu sichern und zu verbessern. Zweitens soll diese akademische Qualität ihren Ausdruck darin finden, dass Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums zu einer europaweiten Beschäftigung befähigt seien (Stichwort „employability“). Drittens solle durch den europäischen Hochschulraum die Vision einer (nahezu) grenzenlosen Mobilität ihrer Realisierung ein Stück näher rücken. Mobilität wird dabei in einem räumlichen, aber auch in einem zeitlichen Sinne verstanden, um den Aspekt des lebensbegleitenden Lernens ernst zu nehmen. Außerdem soll Mobilität in einem sozialen Sinne möglichst vielen ein Hochschulstudium eröffnen. Die Qualität dieser (neuen) Studienangebote einerseits zu beschreiben und andererseits zu bemessen stellt auch diejenigen, die für die Sicherung und Zertifizierung der Qualität formal zuständig sind, vor neue Herausforderungen. Im folgenden findet sich zunächst eine kurze Klärung des Begriffs „Learning Outcome“, dessen konzeptionelle und rechtliche Verankerung, alsdann die Ableitung von Konsequenzen für die Akkreditierung von Studienprogrammen, inklusive eines knappen Erfahrungsberichts aus der Akkreditierungspraxis, sowie einem abschließenden Fazit.

¹ Hierunter fallen im Ergebnis dann auch Regelungen wie die Anrechnung von außerhalb eines Hochschulstudiums erworbenen Kenntnissen, die das individuelle Lernen in institutionell-programmatisch gefasste Lernphasen zurückführt.

I. „Learning Outcome“ als rechtliche Anforderung im deutschen Studiengangssystem

Die konzeptionell begründeten Anforderungen finden ihren Niederschlag in Rechtsvorschriften. So fordert das Hochschulrahmengesetz (HRG 2002), dass Studiengänge zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen (§ 7, Ziel des Studiums). Für die zu akkreditierenden Studiengänge mit den Abschlussgraden Bachelor/Master regelt der Gesetzgeber konkret in § 19 (HRG 2002), dass der Bachelorstudiengang zu einem ersten, der Master zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt.

Des Weiteren legt die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen fest, dass in der Begutachtung und Bewertung der Studiengänge zu überprüfen ist, ob diese modularisiert sind und auf einem Leistungspunktsystem basieren. Näheres regeln die Rahmenvorgaben der KMK zur Modularisierung und Einführung eines Leistungspunktsystems.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lässt sich folgende Zusammenschau der verschiedenen Vorgaben (Gesetze von Bund und Ländern, KMK, Akkreditierungsrat) und Empfehlungen (Hochschulrektorenkonferenz) wiedergeben. Der bindende Charakter, insbesondere der Beschlusslagen der KMK sowie der einschlägigen Gesetzesregelungen, sei an dieser Stelle nochmals herausgestellt:

- Viertes Gesetz zur Änderung des HRG vom 26.01.1976 (Novellierung vom 20.08.1998): „§ 15 Prüfungen und Leistungspunktsystem“,
- Landeshochschulgesetze (z. B. Mecklenburg-Vorpommern 2002: „Neu einzurichtende Studiengänge sind zu modularisieren ...“),
- Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und Modularisierung von Studiengängen (Kultusministerkonferenz, 15.09.2000),
- Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge (Kultusministerkonferenz, 05.3.1999),

- Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge (Kultusministerkonferenz, 03.12.1998),
- Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung 07.07.1997 (182. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz),
- Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen 10.11.1997 (183. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz),
- Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen, Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister – Mindeststandards und Kriterien (Akkreditierungsrat 30.11.1999).

Die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aufgelegten Programme „Modularisierung“ (Laufzeit 1998-2001) und „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an deutschen Hochschulen“ (Laufzeit 2001-2004) bieten ferner zahlreiche dokumentierte Erfahrungen und Erkenntnisse, insbesondere auch im Hinblick auf die Schwierigkeiten der Implementierung. Sie zeigen ferner individualisierte Lösungstechniken, beispielsweise Verwaltungssoftware, Handbücher, Studienführer etc., die in Verbänden von Hochschulen entwickelt und erprobt wurden.

1. „Learning outcome“: Das Beschreibungsmerkmal des Moduls
In den Rahmenvorgaben der KMK zur Modularisierung und Einführung eines Leistungspunktsystems heißt es u. a. „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematischen und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten...“ In den entsprechenden Erläuterungen hierzu wird ergänzt: „Welche Inhalte sollen vermittelt werden? ... Welche Kompetenzen sollen erworben werden? ... Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.“

Anders formuliert bedeutet damit Modularisierung, bei der Planung und Gestaltung von Curricula Ziele der Bildung und Ausbildung zu beschrei-

ben: auf einer Makroebene für den gesamten Studiengang, auf einer Mikroebene für die einzelnen Lerneinheiten (Module), deren abgestimmte Gesamtheit den Studiengang ausmachen. Diese Ziele werden in Begriffen des Wissens und Könnens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Kompetenzen und Qualifikationen gefasst.

Lerneinheiten (Module) wie die Gesamtheit der Lerneinheiten (der Studiengang) lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- Kohärenz in der Zielorientierung (das impliziert zugleich: no cafeteria model!);
- Passgenauigkeit in der vorzunehmenden Kontextualisierung;
- Dies bedeutet womöglich eine Sequenzierung (die beispielsweise in der Unterscheidung von Basis-, Aufbau-, Vertiefungsmodulen sowie der Festlegung entsprechender Zulassungskriterien zum einzelnen Modul zum Ausdruck kommen kann);
- Output-Orientierung in der Beschreibung des geplanten und gewünschten beziehungsweise zu erzielenden Lernergebnisses;
- Lernerzentrierung.

2. „Learning Outcome“ – systematisch verankert im ECTS

Die Beschreibungsmerkmale des Moduls sind maßgeblich in die Neukonzeption des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeflossen. Die Präzisierung des ECTS hat die EU-Kommission im Frühjahr 2003 basierend auf Vorarbeiten der European University Association als so genannte Key Features beschlossen.

Die Key Features machen deutlich, dass neben der Kohärenz der Zielbestimmung (Learning Outcome) die Erreichbarkeit der Lernziele (Studierbarkeit) beziehungsweise die zeitlichen Anforderungen (Student Workload), die der Studierende auf dem Weg zur Zielerreichung erfüllen soll und kann, von zentraler Bedeutung sind. Stellt man die Vorarbeiten der EUA und die Key Features der EU-Kommission nebeneinander, so lässt sich erkennen, wie der laufende Diskussionsprozess um ein neues Paradigma in der Beschreibung von Curricula mit der Zeit an Kontur gewinnt. Die

„Learning Outcomes“ werden sichtbar stärker mit Kompetenzen korreliert: Die European University Association (EUA) hält in ihrem Ergebnisbericht aus dem Jahr 2002 fest: „The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of learning outcomes.“ (Zürich, 2002). Mit leichter Abweichung heißt es in den ECTS Key Features: „What is ECTS? The European Credit Transfer and Accumulation System is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired.“ (11.2.2003)

3. „Learning Outcome“ und studienbegleitendes Prüfungssystem
Das ECTS hat zugleich Implikationen für das Prüfungssystem: Die Credits erwirbt der Student/die Studentin dann, wenn das Lernziel erreicht ist. Ob dieses erreicht wurde, wird in einer Prüfung festgestellt. Die Prüfungsform, der Umfang sowie nicht zuletzt der Gegenstand der Prüfung sollten sich konsequent am „Learning Outcome“, also an den im Modul erworbenen Kompetenzen orientieren.

II. Akkreditierung und „Learning Outcome“

In der Akkreditierung wird überprüft, ob der zu begutachtende und zu bewertende Studiengang definierte Basiskriterien erfüllt: nach den Strukturvorgaben der KMK soll der Studiengang u.a. modularisiert sein, und über ein Leistungspunktsystem – das ECTS – verfügen. Daraus leitet sich die Forderung ab, in der Akkreditierung festzustellen, ob in der Konzeption des Curriculums die Lernziele („Learning Outcome“) angemessen bestimmt wurden. Wie aber entscheidet die Akkreditierung darüber, ob die Qualität eines Curriculums stimmt, das ziel- und outputorientiert konzipiert ist? Welcher Qualitätsbegriff muss einem solchen Verfahren zugrunde gelegt werden? Und wie müssen die Verfahren selbst methodisch angelegt sein, um im Sinne einer Qualitätssicherung angemessen zu sein?

1. Qualität (Definition)

Die Prinzipien der Ziel- und Output-Orientierung sind grundsätzlich auch auf den Qualitätsbegriff übertragbar, anders formuliert: Qualität lässt sich

ziel- und outputorientiert beschreiben. Der Leitsatz „fitness for purpose“ bringt als Definition eines Qualitätsbegriffs diese Zielorientierung zum Ausdruck. Er ist einerseits relativ, weil er überprüft, in welchem Maße die Institution oder das Programm in der Lage ist, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Andererseits ist er absolut, weil er weiterhin Zielsetzung und Zielerreichbarkeit in absolutem Bezug überprüft, ohne „Benchmarks“, extern vorgegebene Standards als Bezugsgröße auf das Qualitätssystem zu projizieren. Der Qualitätsansatz ist zu einem Höchstmaß flexibel, weil er auf grundsätzlich jede Aktivität und jedwedes Programm einer jeden Institution anwendbar ist. Er ist offen für Innovationen und Unvorhergesehenes, er ist an keine disziplinären Grenzen gebunden.² In Verbindung mit dem Konzept „fitness of purpose“ kann – sofern dies gewünscht ist – eine Überprüfung der Validität der gesetzten Ziele vorgenommen werden.

2. Qualitätskriterien – die „richtigen“ Fragen stellen

An erster Stelle der Beschreibung von Studienprogrammen steht die Definition der Ziele des Programms; an diesen bemessen sich konsequent die Maßnahmen, die von der Hochschule ergriffen werden, um die selbst gesetzten Ziele zu erreichen und im Verlauf gegebenenfalls zu justieren. Eine Begutachtung, die den Anspruch vertritt, die Qualität von Studiengängen zu beschreiben, um im Anschluss Grundlage für eine Bewertung der Qualität zu sein, sollte folgenden Fragen (beziehungsweise Antworten der Hochschulen) systematisch nachspüren:

- Sind die Ziele plausibel?
- Sind sie präzise definiert und (verbindlich und transparent) dokumentiert?
- Sind sie in sich kohärent?
- Sind sie (akademisch und bemessen an den Anforderungen des Arbeitsmarktes) valide?

² Die Brockhaus-Enzyklopädie (2002) unterscheidet: „Kriterium: ein unterscheidendes Merkmal“ von „Standard: Richtmaß, Richtschnur; durch Vereinheitlichung geschaffener fester Maßstab für bestimmte Waren gleicher Qualität. Die Standardisierung soll eine Norm schaffen.“ Ferner: „Mindeststandards: Die völkerrechtlichen und innerstaatlichen Vorschriften, die die Rechtsstellung des Fremden regeln.“

- Sind die Zielgruppen entsprechend der Ziele definiert und bestehen Maßnahmen die Zielgruppen auszuwählen?
- Sind die Ziele erreichbar (seitens der Studierenden: Workload; seitens der Hochschule: Ressourcen angemessen und vorhanden)?
- Entspricht das Prüfungssystem (Form, Umfang, Zeitpunkt der Prüfung) den definierten Lernzielen?
- Wird die Zielerreichung dokumentiert? (Transcript of Records, Diploma Supplement)
- Wird die Zielerreichung regelmäßig überprüft (Evaluation)?
- Liegen Mechanismen vor, um die Ziele neu zu justieren? (Entscheidungsstrukturen)

3. Befunde aus der Akkreditierungspraxis

Welche Schwierigkeiten die Hochschulen mit der Beschreibung der Studiengänge haben, kann in der Begutachtung festgestellt werden. Die Selbstdokumentationen, die die Hochschulen im Rahmen eines zweistufigen Begutachtungsverfahrens erstellen, geben schnell Aufschluss darüber, mit welcher Blickrichtung die Studiengänge konzipiert wurden. Die Sprache ist oft allzu verräterisch. So zeigen folgende Zitate aus eingereichten Selbstdokumentationen, dass der Perspektivwechsel von einer Lehrer- hin zu einer Lernerzentrierung, von einer stofflichen Inhaltsbeschreibung (Input) hin zu einer Beschreibung der zu erwartenden beziehungsweise auszubildenden Kompetenzen (Output) noch nicht erfolgreich vollzogen wurde: Folgende Fehlinterpretation finden sich in Studiengangsbeschreibungen beziehungsweise Modulkatalogen³: „Das Lernziel...

- ... ist es, das Lehrziel zu erreichen.
- ... sind Inhalte des Moduls.
- ... ist die Vermittlung von Überblickskenntnissen.
- ... wird innerhalb eines Studiengangs unsystematisch (nicht kohärent) beschrieben.
- ... [ist erst gar nicht definiert!]

³ Es handelt sich hierbei um anonymisierte Beispiele des Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstituts ACQUIN.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach dem Subjekt des Lernens – für wen werden schließlich die Lernziele definiert? Nicht selten greift die Überzeugung Raum, es handle sich um Lernziele für den Dozenten... (Noch nicht immer gelingt es den Hochschulen, „Learning Outcome“ angemessen zu beschreiben. Vielfach mangelt es an geeigneten Konzepten, mitunter schlicht an Problembewusstsein. Die neuen Instrumente – ECTS, Modularisierung – drohen als bloße Strukturanpassung implementiert zu werden, ohne den notwendigen Perspektiv- und Mentalitätswechsel mit zu vollziehen.

III. Fazit

Die Herausforderung für die Hochschulen und das sind immer Personen, die diese Institution bilden, lautet, einen Perspektivwechsel – manch einer spricht gar von einem Paradigmenwechsel – erfolgreich zu vollziehen. Das heißt zugleich, vermeintlich Altbekanntes neu zu sehen.

Die Akkreditierungsverantwortlichen können diesen Prozess der Veränderung aktiv unterstützen – nicht zuletzt durch die (transparenten) Kriterien, die sie in ihren Beurteilungen zugrunde legen, oder in ihrer methodischen Herangehensweise, in der sie einerseits nach Zielen fragt und andererseits deren Erreichen und Erreichbarkeit überprüft. Entscheidend ist es auch, deutlich zu machen, wer die Kompetenz für die Zielbestimmung hat – die die Expertinnen und Experten in und zwischen den Disziplinen, also die Hochschulen selbst geben die Richtung vor und lassen ihre Konzeptionen von Peers auf Kohärenz, Validität und Plausibilität überprüfen. Extern vorgegebene Standards des Wissens und der Vermittlung des Wissens, wie sie in der Vergangenheit von ministeriell dekretierten Rahmenprüfungsordnungen festgeschrieben wurden, sind indes längst überholt und keinesfalls zukunftsweisend.

Von Fragezeichen zu Förderung: Welche Anforderungen stellen Indikatoren und Rankings an die Qualitätsförderung der Hochschulen?

Dr. Don F. Westerheijden

Center for Higher Education Policy Studies, Enschede

*Experiences can motivate a decision, and hence an acceptance or rejection of a statement, but a basic statement cannot be justified by them –no more than by thumping the table.
(Popper, 1980, p. 105)*

I. Daten steuern nicht

Meine einfache Hauptthese ist, dass Daten Entscheidungen nicht steuern. Oder wie es bereits Herbert Kells in einem OECD-Bericht formulierte: Leistungsindikatoren setzen nur Fragezeichen (Kells, 1993). Stellen wir uns z.B. einen Lehrbericht vor, in dem es heißt, die Erfolgsquote beträgt fast 100 Prozent. Bedeutet dies vielleicht, dass für dieses Studienprogramm exzellente Studenten ausgewählt worden sind? Gaben die Dozenten ausgezeichneten Unterricht? Oder war die Prüfung zu wenig anspruchsvoll? Im entgegen gesetzten Fall, bei einer sehr niedrigen Erfolgsquote, wurde vor noch nicht so langer Zeit wohl behauptet, dass das Programm von höchster Qualität sei, denn es wirke sehr selektiv. Fazit: Der Indikator an sich gibt keine Handlungsanweisung. Diese These kann verstanden werden als eine Abwandlung der epistemologischen These, die hier als Motto verwendet wurde, nämlich, dass Erfahrungen (d.h. Daten) zwar helfen können, Entscheidungen (z.B. über qualitätserhöhende Maßnahmen) zu treffen, sie aber nie (vollständig) rechtfertigen können. Weiter behauptete Kells' Arbeitsgruppe, dass Leistungsindikatoren nicht quantitativ sein müssten. Man könne auch sehr gut mit qualitativen Indikatoren arbeiten

(Kells, 1993).¹ Meistens werden jedoch quantitative Daten erwartet oder gar gefordert, wenn Indikatoren in Qualitätsbewertungsprozessen erwähnt werden.²

Wenn von Karl Popper die Rede ist, geht es natürlich auch um die theoretische Bedeutung aller Beobachtungen. Beobachtungen oder Daten sind nie „selbstverständlich“ gegeben, denn sie sind immer abhängig von theoretisch gesteuerten Anschauungen und Auswahl. Bei Prozessen des Lehrens und Lernens stoßen wir auf ein weiteres Problem, denn: „learning is complex, individual (within a cultural framework and a shared language), and somewhat unpredictable. We cannot say, then, that teaching causes learning: it may or it may not.“ (Knight, in: Harvey & Knight, 1996, S. 146) Mit anderen Worten, über eine Theorie die sich empirisch durchgesetzt hat, verfügen wir in diesem Gebiet nicht. Daher gibt es keinen allgemein akzeptablen Grund, sich für oder gegen gewisse vorgeschlagene Indikatoren auszusprechen. In unterschiedlichen Kontexten und für unterschiedliche Zwecke können unterschiedliche Indikatoren adäquat sein – es hängt von den verschiedenen „Prototheorien“ oder gar Ideologien ab.

II. Daten sind notwendig

Leistungsindikatoren und andere quantitative Daten helfen nur, so schließe ich aus dem ersten Abschnitt, die richtigen Fragen zu stellen. Das ist aber überhaupt nicht unwichtig, denn ohne derartige Fragezeichen hat man keinen Anlass, Aussagen über Qualitätsunterschiede oder Entscheidungen zu treffen. Wenn keine qualitativen Unterschiede festgestellt werden können – und seien sie noch so fragwürdig, trifft die bürokratische Standardregel zu, die Grundstein des Rechtsstaates ist, nämlich dass gleiche Fälle gleich behandelt werden müssen. „Fact-based decision-making“ ist damit auch ein Ausgangspunkt von Qualitätsmanagement in allen „Konfessionen“, die es in der „Qualitätsbewegung“ gibt, ob

¹ Der übliche Gegensatz zwischen qualitativ und quantitativ ist eine exzessive Simplifikation, da es unterschiedliche Messverfahren gibt, von höchst quantifizierten 'ratio scales' (0, 1, 2, 3, ...), über ordinalen (gut, besser, am besten) bis zu nominalen (blau, gelb, rot).

² Für den Zweck dieses Beitrags ist der Unterschied zwischen „Daten“, „Indikatoren“ und „Leistungsindikatoren“ meist unwichtig. Ich werde daher weder versuchen, diese Begriffe zu definieren, noch sie konsequent zu verwenden.

Demings „Plan-Do-Check-Act“-Zyklus, die Bewertung von Leistungen in neun Bereichen im EFQM oder die Formalisierung und Vermessung von Prozessen in der Organisation bei ISO 9000-2000.

Das Anstreben von „fact-based decision-making“ ist nicht so neu, wie es manchmal dargestellt wird, denn Rationalisierung von Entscheidungen war Ziel vieler Reformen seit den 1960er Jahren. Die Mehrzahl dieser Reformen waren eher Moden von kurzer Dauer, wie Birnbaum schilderte (Birnbaum, 2000). Und man könnte weiter zurück gehen, denn Zweckrationalität, die bereits Max Weber als das Fundament bürokratischer Organisation beschrieb, hat dieselbe Absicht, nämlich auf Grund von Daten die objektiv besten Entscheidungen zu treffen.

In der Formulierung „auf Grund von“ oder „fact-based“ findet sich die Lösung meiner anscheinend paradoxen Haltung gegenüber Indikatoren. Daten oder Indikatoren bilden zwar einen wichtigen Ausgangspunkt für Aussagen über Qualität oder gar Entscheidungen für Verbesserungsmaßnahmen, es ist aber nötig, die Daten (und die Fragezeichen) zu interpretieren, um von diesem Grund abheben zu können. Die Frage der Interpretation stellt Anforderungen an Hochschulleitungen und an Qualitätsagenturen. Die ersten müssen sich fragen, welche Maßnahmen nötig oder erwünscht sind, um die Probleme, die von den Daten indiziert werden, anzufassen.³ Hier eröffnet sich eine weitere Perspektive auf die These, dass Indikatoren nur Fragezeichen setzen, denn verschiedener Interpretation zufolge oder in verschiedenen Umständen bieten sich mehrere Vorgehensweisen an, um Qualität zu fördern: Es gibt keine geradlinige Beziehung zwischen Indikatoren und Qualitätsförderungsmaßnahmen. Qualitätsagenturen sollten sich indessen die Frage stellen, was die von ihnen angeforderten Daten über Qualität von Lehre oder von Absolventen aussagen? Was will die Agentur wissen? Wozu? Eine Qualitätsagentur sollte dies bei der Entwicklung ihrer Anforderungen an Hochschulen als eine

³ Von „lösen“ möchte ich nicht sprechen, denn nur allzu oft handelt es sich um zwischenmenschliche Beziehungen, die sich bei Änderung einer Situation für eine Weile ändern, aber keine objektive Lösung eines Problems darstellen können. Oder denken wir an die unvermeidlichen unerwarteten Folgen jeglicher Entscheidung, die bedeuten, dass die Lösung eines Problems die Entstehung nachfolgender Probleme bedeuten.

Handlungsperspektive mit im Auge behalten (neben den weiteren Perspektiven wie Rechenschaftsablegung und Transparenz für Studierenden), damit die Qualitätsbewertung auch für pro-aktives Qualitätsmanagement nützlich sein kann. Hierauf werde ich später zurückkommen. Zuerst aber möchte ich zwei weitere Probleme in Bezug auf Daten und Qualität ansprechen.

Bisher war unsere Thematik, wie Indikatoren zu Maßnahmen der Qualitätsförderung führen könnten. In umgekehrter Reihenfolge stellt sich aber gleichermaßen die Frage, wie Maßnahmen in Leistungsdaten übertragen werden. Auch hier gibt es meines Erachtens keine geradlinige Beziehung, und zwar aus zwei Gründen. Einerseits werden nicht alle Änderungen oder Verbesserungen in Leistungsdaten sichtbar. Zum Beispiel „Qualitätskultur“: Wie es auch während dieser Tagung deutlich erscheint, ist es nötig, in einer Hochschule eine Qualitätskultur zu etablieren, damit alle Förderungsmaßnahmen gedeihen können anstatt in „window dressing“ zu zerrinnen. Und ich behaupte, dass man einer externen Gutachtergruppe immer deutlich aufzeigen kann, wie eine solche Veränderung erkennbar ist, aber dieser Prozess verläuft nicht immer in der gleichen Weise; es gibt daher mehrere mögliche Anhaltspunkte, die außerdem oft nicht quantitativ sind. Wie drückt man zum Beispiel in Zahlen aus, dass Dozenten ihren Studierenden mehr Aufmerksamkeit widmen? Oder dass Lehre ein höheres Gewicht in den Entscheidungsprozessen in einer Hochschule bekommt? Man kann sich für solche Änderungen Indikatoren ausdenken, wie „Zeit für Lehre“ und „Kontakt mit Studierenden“ im ersten Fall oder „Budget für Lehre“ im zweiten. Aber lohnt es sich, solche Daten mit viel Mühe zu sammeln? Und für Qualitätsagenturen stellt sich die Frage, ob sie derartige Indikatoren in allen Fällen vorschreiben sollten.

Andererseits gibt es keine Garantie, dass sich Maßnahmen in den Zahlen ursächlich auswirken, denn es geschehen gleichzeitig mit den Prozessen der Qualitätsförderung auch andere Sachen, die auf Leistungen, Veränderungen und Verbesserungen Einfluss haben, wie Änderungen in der staatlichen Hochschulpolitik, Änderungen in der finanziellen Lage einer Hochschule, bei den Studierenden und den Lehrenden usw. Das ist ein

Problem, dass im Bereich der Evaluation von Politik oder von Programmen bekannt, aber nicht prinzipiell gelöst ist.

Das zweite Problem betrifft die Tatsache, dass Indikatoren nicht immer in Freiheit von einer Hochschule gewählt werden können, da Behörden und Qualitätsagenturen bestimmte Daten oder Indikatoren vorschreiben. Das darin liegende Problem ist, dass derartige „von außen“ gefragte Daten nicht immer die relevantesten für das hochschulinterne Qualitätsmanagement sind, denn Behörde und Qualitätsagenturen fokussieren oft auf „Messbares“ statt auf Relevanz. Dafür können verschiedene Ursachen hypothesiert werden: Vielleicht bieten sich manche Indikatoren einfach an, da sie ohne viel Aufwand entwickelt werden können oder gar schon vorhanden sind, weil sie eine Rolle in bürokratischen Prozessen spielen (z.B. Budgetindikatoren). Der Nachdruck auf Messbares passt in die bürokratische Logik (wieder in Bezug auf Weber): Man braucht Daten, um angemessen [sic] entscheiden zu können. Hinsichtlich Qualität erwarte ich, dass diese Abwandlung bei Akkreditierung stärker eine Rolle spielt als bei „freier“ Evaluation, denn Akkreditierungsentscheidungen haben große Folgen und lassen notfalls Rekurs auf Berufung offen, und dann müssen Entscheidungen so objektiv wie möglich begründet werden. Insgesamt geht es in dieser Perspektive um „accountability“, nicht um Qualitätsförderung, und meistens werden Indikatoren darauf zugeschnitten, so dass deren eventuelle Anwendung im Qualitätsmanagement höchstens ein positiver Nebeneffekt ist.

Rankings, der andere externe „Anforderer“ von Indikatoren, hat gleichartige Effekte auf das Qualitätsmanagement in Hochschulen, denn um ein Ranking von Studienprogrammen oder Hochschulen zusammenstellen zu können, müssen diese sich notwendigerweise auf Quantifizierung richten, daher ist Messbares ein absolutes Erfordernis, Relevanz kommt erst an zweiter Stelle. Die multidimensionalen Rankings des CHE, die zudem nur teilweise quantifiziert sind, da sie ein vorsichtiges „rating“ in drei Gruppen anstreben, gehören zum internationalen best practice, basieren jedoch meist auch auf quantifizierten Indizien. Vor allem für kommerzielle Rankings gilt selbstverständlich, dass der Publikationswettbewerb auf Änderungen in Rankings fokussiert, denn eine Schlagzeile „Neue Num-

mer 1!“ verkauft sich besser als „Schon wieder dieselbe Nummer 1“. In den Vereinigten Staaten wurde nachgewiesen, dass in dem bekannten US News and World Report nicht-stabile Methoden halfen, um Rankings zu verändern. Es passiert, dass auch Rankings nicht auf hochschulinterne Qualitätsförderung gerichtet sind.

III. Anforderung an Evaluationsagenturen

Aus dem oben Stehenden geht hervor, dass meines Erachtens für Qualitätsagenturen manche Leistungsindikatoren erforderlich sind. Wenn Qualitätsagenturen ihre Arbeit nicht nur aus einer Perspektive von „accountability“ betrachten, sondern zur gleichen Zeit auch Qualitätsverbesserung in den Hochschulen anstreben, dann sollte das Folgen haben für die Art der Indikatoren, die sie von ihren „Kunden“ fordern. Viel versprechend können in dieser Hinsicht Verfahren sein, die auf Kompetenzen basieren, denn diese richten sich auf sehr relevante Qualitätsaspekte, nämlich die Qualitäten der Absolventen. Ein Nachteil solcher Verfahren ist, dass Kompetenzen – insbesondere die, die wir mit „wahrer“ akademischer Bildung verbinden – zum Teil schwierig zu messen sind. Ein Beispiel solcher Kompetenzindikatoren wird in den „Dublin Descriptors“ gegeben (siehe Anhang 1), die im Rahmen des Bolognaprozesses entwickelt wurden (und zur Zeit weiterentwickelt werden). Diese werden unter anderem vom niederländischen Akkreditierungsrat (NVAO) als Grundlage für Krite-riensammlungen, die Qualitätsagenturen ausarbeiten müssen, verwendet.

Außerdem scheint es mir wichtig, dass Qualitätsagenturen sicherstellen, dass die Hochschulen mit ihren eigenen Leistungsdaten ein gutes Qualitätsmanagement haben, (ohne diese bis ins kleinste Detail vorzuschreiben; das TLQPR-Template in Anhang 2 könnte hier dienlich sein) und vielem mehr – worauf ich im folgenden Abschnitt eingehen möchte.

IV. Anforderung an Hochschulen

Ausgangspunkt für Hochschulmanagement sollte meiner Meinung nach sein, zu akzeptieren, dass gewisse Leistungsdaten „von außen“ gefordert werden. Mein zeitweiliger CHEPS-Kollege Tom Phillips hat, unter anderem aus diesem Grund, die Idee der „accreditation capacity“ entwickelt.

Damit deutete er ein kontinuierliches hochschulinternes Qualitätsmanagement an, das zur gleichen Zeit die erforderlichen Daten erhebt und das Management unterstützt. Hauptfragen waren dabei: Wie können die erforderlichen Daten intern nützlich gemacht werden? Und aus der Sicht der Hochschulverwaltung: Mit welchem Mindestmaß von Indikatoren kann eine so dezentralisierte Organisation wie eine Universität einheitlich funktionieren? Der letzte Punkt in diesem Dilemma war die Programmebene: Was brauchen wir zur Sicherung und zur Förderung der Qualität von Lehre und Lernen? Als Kurzantwort auf diesen Beitrag schlage ich – knapp zusammengefasst – vor, dass Institutionen Leistungsdaten nutzen können, um die eigene Orientierung zu überprüfen. Dies setzt ein bewusstes Profil der Hochschule voraus, damit man bei jedem Indikator fragen kann: Was besagen diese Daten über unsere erwünschte Qualität? Als Modell, mit dem abgesichert werden kann, ob alle relevanten Aspekte ins Qualitätsmanagement einbezogen sind, verweise ich (wieder) auf das Beispiel vom TLQPR Template (Anhang 2), das in Hongkong angewandt wurde.

Qualitätsmanagement in Hochschulen sollte meiner Meinung nach nicht nur eine Sache spezialisierter „Manager“ sein, ob dies Präsidenten/Rektoren und Dekane oder gar Qualitätsmanager sind. Ein Managementmodell, das viel besser als ein „managerial model“ (das in Großbritannien und auch in den Niederlanden üblich ist) zum „collegial decision-making“ passt, ist eine projektgemäße Arbeitsweise (geraten von z.B. Kells, 1995) oder eine ständige Arbeitsgruppe. Eine solche Projekt- oder Arbeitsgruppe sollte breit zusammengestellt werden, unter Einbeziehung von internen „stakeholders“ (Lehrenden inklusive Mittelbau, Studierenden, Managern und mit Qualität befasstem Verwaltungspersonal) und in Konsultation mit (und gegebenenfalls auch Repräsentanten von) externen „stakeholders“. Derartige Gruppen könnten, abhängig von ihren Aufgaben und von der Größe und Komplexität der Hochschule, auf verschiedenen Ebenen organisiert werden (wie Fachbereich, Fakultät und/oder Hochschule).

Zu den Aufgaben einer solchen Arbeitsgruppe gehörte unter anderem, ein „Modell“ der Wirklichkeit zu entwickeln, in dem Indikatoren ihren logischen Platz bekommen und deutlich wird, in welchem Maße sie (viel-

leicht, und von wem) beeinflussbar sind. In anderen Worten, diese Gruppe sollte Leistungsdaten für ein „management information system“ definieren. Weiter sollte eine solche Gruppe die erhobenen Daten mit Hilfe des entwickelten Modells interpretieren und daraus Verbesserungsvorschläge erdenken. Eine wichtige Aufgabe wäre auch Verbesserungsvorschläge „von außen“, zum Beispiel von Gutachtern, im eigenen Modell zu interpretieren. Das Nicht-zueinander-passen von Gutachteraussagen und der Situation in einer Hochschule ist laut unseren Untersuchungen eine bedeutende Ursache für fehlende Umsetzung (basierend auf u.a. Fischer, 1995; Jeliaskova, 2001).

Im Geist von Qualitätsmanagement – und diese Schlussbemerkung mache ich, weil wir in Hochschulen oft besser darin sind, die Theorie zu lehren als sie zu praktizieren – sollte eine Arbeitsgruppe es nicht nur beim Erdenken von Verbesserungsvorschlägen belassen. Mehr als jeder andere Akteur in einer Hochschule sollte eine solche Gruppe „practise what you preach“ und dafür sorgen, dass der „plan-do-check-act“-Zyklus geschlossen wird.

Literatur

- Birnbaum, R. (Ed.) (2000): Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail.
- Fischer, F. (1995): Evaluation Public Policy. Chicago: Nelson-Hall.
- Harvey, L. & Knight, P. T. (1996): Transforming higher education. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Jeliaskova, M. (2001): Running the maze: interpreting external review recommendations. *Quality in Higher Education*, 8 (1), S. 89-96.
- Kells, H. R. (1993): The Development of Performance Indicators for Higher Education, Second Edition: A Compendium für Twelve Countries. Paris: OECD.
- Kells, H. R. (1995): Self-Study Processes (4th ed.). New York: ACE/McMillan.
- Massy, W. F. (2001): Applying Business Quality Principles to Academic Audit: Hong Kong's Second-Round TLQPR. Paper presented at the IN-QAAHE Conference, Bangalore, India.

Massy, W. F. & French, N. J. (2001): Teaching and Learning Quality Process Review. What the programme has achieved in Hong Kong. *Quality in Higher Education*, 7 (1), S. 33-45.

Popper, K. R. (1980): *The Logic of Scientific Discovery* (rev. ed.). London: Hutchinson.

Westerheijden, D. F. & Leegwater, M. (Eds.). (2003): *Working on the European Dimension of Quality. Report of the reference on quality assurance in higher education als part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Anhang 1 Dublin Descriptors⁴

Bachelor's degrees are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon and supersedes their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge at the forefront of their field of study;
- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and are demonstrably competent in the sense that they can devise and sustain arguments and solve problems within their field of study;
- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to make informed judgments that include reflection on relevant social, scientific and ethical issues;
- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;
- have developed learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of independence.
- Master's degrees are awarded to students who:
- have demonstrated knowledge and understanding that is based upon and extends and/or enhances that typically associated with Bachelor's

⁴ Siehe z.B. Westerheijden & Leegwater, 2003.

- degrees, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context;
- can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;
 - have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments;
 - can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously;
 - have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.

Anhang 2 Hongkong TLQPR-2 Template⁵

Aspects of EQW Processes and Activities	Areas of Education Delivery		
	Curriculum	Teaching & Learning	Assessment
	<u>Domain 1</u> Design of Curriculum QA QI	<u>Domain 2</u> Design of Teaching & Learning Processes QA QI	<u>Domain 3</u> Design of Student Assessment & Use of Assessment Results QA QI
	Implementation	<u>Domain 4</u> Implementation Quality QA QI	
	Resource Allocation	<u>Domain 5</u> Commitment of Resources to EQW QA QI	

⁵ TLQPR = Teaching and Learning Quality Process Review (2nd round, 2002-2003). Die Grafik stellt ein „template“ (Schablone) dar und definiert damit Bereiche, nicht Inhalte. Das heißt, dass Hochschulen autonom Lehrprozesse und Qualitätsmanagement gestalten können (siehe Massy, 2001; Massy & French, 2001).

Ergebnisse aus den Workshops

Workshop I: Strukturen und Qualitätsentwicklung,
Prof. Dr. Anke Hanft
Universität Oldenburg

Workshop II: Prozesse und Qualitätsentwicklung,
PD Dr. Eva Arnold
Universität Hamburg

Workshop III: Ergebnisse und Qualitätsentwicklung,
Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel
Universität Wien

Workshop I: Strukturen und Qualitätsentwicklung

Prof. Dr. Anke Hanft

Universität Oldenburg

Wie entwickelt sich Qualität in einer Organisation? Indem Strukturen an veränderte äußere Anforderungen angepasst werden und die Akteure ihr Verhalten entsprechend ausrichten? Oder bedarf es eines Bewusstseinswandels, der in ein gemeinsames Verständnis über das, was Qualität sein soll, einmündet, um so zu Verhaltensänderungen und damit auch zu Strukturveränderungen zu gelangen? Diese Fragen standen, ohne direkt thematisiert zu werden, über den Beiträgen dieses Workshops.

Seit Jahren werden Hochschulen mit verschiedensten Maßnahmen und Instrumenten der Qualitätssicherung konfrontiert, die mal, wie Yorck Hener es in seinem Beitrag verdeutlichte, als Evaluationsverfahren, Rankings, Benchmarks, Zielvereinbarungen oder leistungsorientierte Mittelverteilungen daherkommen. Qualitätsmanagement reiht sich nahtlos ein in das Instrumentarium des Neuen Steuerungsmodells, das den Hochschulen eine Vielzahl von Strukturveränderungen abverlangt.

Welche Wirkungen die neuen Governance-Strukturen auf die Qualitätsentwicklung an Hochschulen haben, kann bislang nicht eindeutig gesagt werden. In Forschungsprojekten, von denen Uwe Schimank eines vorgestellt hat, wird diesen Fragen nachgegangen. Er sieht die Gefahr, dass die Möglichkeiten der neuen Steuerungskonzepte von Hochschulen nicht hinreichend für die Entwicklung anspruchsvoller Qualitätssicherungskonzepte genutzt werden, weil sie sich lediglich an ihnen auferlegten strukturellen Vorgaben orientieren und Gestaltungsfreiräume unzureichend ausschöpfen. Qualität von außen oktroyiert, aber nicht wirklich gelebt, bleibt aufgesetzt, instrumentell und nichts als äußerer Schein.

Dass Institutionen mit von außen auferlegten Qualitätssicherungssystemen möglicherweise überfordert sind, hat der Beitrag von Peter Findlay

gezeigt. Als Ergebnis langjähriger Erfahrungen geht man in Großbritannien nun zu einem „lighter touch“ im Qualitätsmanagement über. Die Geschichte der Auditierung und Qualitätssicherung ist in Großbritannien durch zwei unterschiedliche Ansätze geprägt, dem „Subject Level“, in dessen Mittelpunkt die Evaluierung von Fächern steht, und dem „Institutional Level“, der die Evaluierung ganzer Institutionen vorsieht. Beide Ansätze sind vor einigen Jahren an ihre Grenzen gestoßen. Hochschulen sahen sich dem permanenten Auditierungsdruck, noch dazu unter dem Diktat ständig knapper werdender Finanzen, nicht mehr gewachsen. Seit dem Jahr 2002 besteht nun ein neuer Auditierungsansatz, der die positiven Erfahrungen der vorherigen Verfahren integriert und in einen „lighter touch“ einmündet. Was unter Qualität zu verstehen ist, wird den Institutionen nun nicht mehr von außen vorgegeben, sondern von innen heraus entwickelt und nach außen kommuniziert. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung und dem, was unter Qualität verstanden sein soll, obliegt den Hochschulen selbst, wobei den Studierenden bei der Bewertung der Lehrqualität gegenüber den vorherigen Verfahren eine weitaus bedeutsamere Rolle zukommt. Hochschulen werden an den von ihnen definierten – und somit von Institution zu Institution unterschiedlichen – Qualitätsstandards gemessen. Damit werden zwar Rankings verunmöglich, gefördert wird aber die ehrliche, vollständige und aussagekräftige Information der Öffentlichkeit über Qualitätsstandards. Dies schafft mehr Transparenz, als sie über Kriterien fokussierte Messwerte erreicht werden kann. Dieser leichte, aber, wie Peter Findlay betont, keinesfalls softe Weg der Qualitätsentwicklung fördert und fordert die Befassung mit eigenen Qualitätsstandards.

Was lehren uns die Erfahrungen in Großbritannien mit Blick auf unsere Ausgangsfrage? Die Fokussierung auf Mess- und Kontrollinstrumente führt zu einem ungeheuren, wirtschaftlich kaum vertretbaren Aufwand, der möglicherweise in keinem Verhältnis zu den erzielten Wirkungen steht. Zwar orientieren sich Studierende an Rankings, die über die von ihnen favorisierten Fächer regelmäßig in den einschlägigen Fachpublikationen erscheinen, ob diese die Qualität eines Faches oder einer Einrich-

tung aber tatsächlich verlässlich widerspiegeln und nicht in spätere Enttäuschungen einmünden, bleibt fraglich. Die im Zuge der neuen Governance-Strukturen eingeführten Qualitätssicherungsinstrumente sind bislang ihren Beitrag zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung schuldig geblieben. Dabei wächst der Druck auf Hochschulen, sich mit ihrer Qualität zu befassen.

Qualität über von außen auferlegte Strukturvorgaben zu erzwingen, kann nicht der richtige Weg sein. Es bedarf einer inneren Qualitätskultur, eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses als Nährboden für Verbesserungsprozesse. Auf diesen Punkt hat Jürgen Kohler in seinem Beitrag fokussiert. Auch er kritisiert an der gegenwärtigen Diskussion zum Qualitätsmanagement deren technokratische Ausrichtung, die in der Definition von Qualitätskriterien, von Techniken der Qualitätsmessung sowie in der permanenten Diskussion von Verfahrensfragen und Zuständigkeiten ihren sichtbaren Ausdruck findet und plädiert für eine Qualitätskultur, die als „innere Haltung“, als Commitment der Akteure gelebt wird und deren Bereitschaft fördert, sich für die Verbesserung der Qualität einzusetzen. Das Engagement individueller Akteure, ihre Verantwortung für die Qualitätsentwicklung ihrer Einrichtung, strahlt auf die Institution aus, erzeugt einen „Sense of Ownership“. Erforderlich in diesem Prozess ist eine Leitung, die Leadership ernst nimmt, Rahmenbedingungen sicherstellt und Prozessverantwortung übernimmt.

Jürgen Kohler hat die verschiedenen Ebenen und Phasen eines solchen Qualitätsentwicklungsprozesses anhand einer Matrix verdeutlicht. Die von ihm identifizierten Elemente einer Qualitätskultur (die mentale, die strategische und die Umsetzungsebene) werden auf die Phasen einer Studiengangsentwicklung (Bewusstseins-, Konzept-, Implementierungs- und Evaluationsphase) übertragen und mit den anfallenden Aufgaben verbunden. Ein Raster, das sich auf die von Bruno Moerschbacher im Anschluss vorgestellte Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs übertragen lässt.

Bruno Moerschbacher beschreibt den Aufbau eines naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs an der Universität Münster, dessen erfolgs-

kritischer Faktor insbesondere im Commitment der beteiligten Akteure bestand. Die mentale Bereitschaft der Beteiligten, sich für den Aufbau des Studiengangs zu engagieren, hat den gesamten Prozess von der Bewusstseinsphase bis zur Evaluation bestimmt. Ausgangspunkt war ein gemeinsames Verständnis, erforderlich gewordene Veränderungen für die Schaffung von etwas wirklich Neuem zu nutzen. Auf dieser Grundlage wurden Visionen und Utopien entwickelt, deren Umsetzung mit großem Engagement betrieben wurde. Über den schon im Prozess spürbaren Erfolg wurde das Commitment wiederum gestärkt.

	Bewusstseinsphase	Konzeptphase	Implementierungsphase	Evaluationsphase
Mentale Ebene	Erzeugung eines Bewusstseins, Strukturveränderungen für die Schaffung von etwas Neuem zu nutzen.	Schaffung von Utopien und Ideen für neue Studienstrukturen.	Commitment für die angestrebten Veränderungen sicherstellen. Spaß an der Lehre in den neuen Strukturen als Erfolgsfaktor erkennen.	Über Erfolge das Commitment stärken.

Auf der strategischen Ebene war die Einführung des neuen Studiengangs durch ein handlungsrationales Vorgehen der Akteure geprägt. Ausgehend von einem tatsächlich bestehenden Problem und einem davon ausgehenden internen Veränderungsdruck wurden Handlungsbereitschaften erzeugt, noch bevor die Bologna-Anforderungen an die Hochschule herangetragen wurden. Die Akteure verstanden es, ihre Visionen und Utopien in die entwickelten Konzepte einzubringen, auch wenn diese den äußeren Strukturanforderungen nicht entsprachen. Indem man sich über behindernde und organisationsfremde Vorgaben hinwegsetzte, wurden prozesserschwerende Blockierungen vermieden, die Motivation und Commitment hätten beeinträchtigen können. Der flexible Umgang mit dem ursprünglichen Konzept, die Bereitschaft zur Anpassung an sich verändernde Bedingungen, die Orientierung an dem, was von den Beteiligten getragen werden konnte sowie die großzügige Interpretation äußerer Anforderungen sicherte Identifikation und bewirkte, dass neben die intendierten Ziele eine Reihe nicht intendierter Erfolge traten, die wiederum das Commitment stärkten.

	Bewusstseinsphase	Konzeptphase	Implementierungsphase	Evaluationsphase
Strategische Ebene	Problemwahrnehmung, die in Handlungsbedarf einmündet.	In Konzepte Visionen und Utopien aufnehmen und diese auf organisatorische Bedingungen zuschneiden. Dabei auch äußere Struktur-anforderungen passend machen.	Permanente Anpassung des Konzeptes an die sich verändernden Bedingungen.	Intendierte Ziele um nicht intendierte Erfolge ergänzen.

Schon auf der strategischen Ebene stand die Orientierung am Machbaren im Vordergrund und hierzu war es notwendig, sich über Strukturvorgaben – auch – hinwegzusetzen. Ein pragmatisches, am Erfolg des gemeinsamen Projektes ausgerichtetes Vorgehen kennzeichnete auch die Umsetzungsphase. Akteure, die als Fach-, Macht- und Prozesspromotoren die Studiengangsentwicklung nicht nur initiierten, sondern von der Idee bis hin zur endgültigen Umsetzung begleiteten, trugen wesentlich zum Erfolg des Projektes bei.

	Bewusstseinsphase	Konzeptphase	Implementierungsphase	Evaluationsphase
Umsetzungsebene	Akteure, die Bewusstseinsveränderungen auslösen (effektiver als Strukturvorgaben?)	Akteure, die Interesse daran haben, überkommene Strukturen abschaffen zu wollen und hierfür Ideen entwickeln.	Klärung von Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten. Mut zum flexiblen Umgang mit Regelungen.	Schaffung eines Erfolgsbewusstseins und permanente Reaktivierung.

Oft ist es nur ein Akteur oder eine kleine Gruppe von Akteuren, von denen Bewusstseinsveränderungen ausgehen, die aber andere für ihre Ideen zu begeistern und in den Reformprozess einzubinden verstehen. Als Promotoren der Entwicklung ist ihr Engagement während der gesamten Implementierungsphase erforderlich. Ihre Innovationskraft beweisen sie im flexiblen Umgang mit Regeln, in der Willensstärke, sich auch dann nicht entmutigen lassen, wenn äußere Vorhaben dies induzieren. Erfolg-

reich sind sie aber nur dann, wenn sie in einem Umfeld agieren, das Regelübertretungen nicht als Zumutungen und Gefährdungen des bestehenden Systems begreift, sondern als Chance für dessen Weiterentwicklung. Dies ist die Qualitätskultur, die zu tatsächlichen Neuerungen führt. Fassen wir zusammen:

- Qualitätsmanagement, das auf die Instrumente des Neuen Steuerungsmodells und damit auf strukturelle Vorgaben fokussiert, steht in der Gefahr, von den Akteuren als Managementmode abgetan zu werden. Solange die Erfolge der neuen Governance-Strukturen nicht nachgewiesen sind, überwiegt Skepsis hinsichtlich ihres Beitrags zur qualitativen Hochschulentwicklung.
- Qualitative Weiterentwicklungen an unseren Hochschulen haben eine Qualitätskultur zur Voraussetzung, die sich im Commitment der Organisationsmitglieder, in dem von ihnen gelebten Qualitätsverständnis ausdrückt.
- Qualität kann nur bedingt strategisch geplant und noch weniger top down oktroyiert werden, sie entsteht aus der organisationsseitig unterstützten Wahrnehmung von Chancen und Gelegenheiten.
- Qualitätsentwicklung erfordert ein Management emergenter Prozesse, das durch eine Offenheit der Leitung für kreative und innovative Leistungen einzelner Akteure oder Organisationseinheiten gekennzeichnet ist und diese ermöglicht und fördert, auch und gerade dann, wenn sie über bestehende Strukturen hinausreichen.

Workshop II: Prozesse und Qualitätsentwicklung

PD Dr. Eva Arnold

Universität Hamburg

Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Prozesse: Wie könnte ein systematischer Entwicklungsansatz aussehen?

Dieser Beitrag bezieht sich auf Workshop II der Tagung mit dem Titel „Prozesse und Qualitätsentwicklung“, in dem vier Vorträge gehalten und diskutiert wurden: Prof. Müller berichtete über Zielvereinbarungen an der Universität Bremen, Prof. Daniel beschäftigte sich mit der Frage, welche Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für die Evaluation von Lehre zu ziehen sei, Dr. Pätzold verglich das Verfahren der Forschungsevaluation der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen mit dem Vorgehen des Verbundes norddeutscher Universitäten und Prof. Huber plädierte dafür, die Folgen der Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen auf das Studieverhalten genauer zu untersuchen. Die Autorin des folgenden Beitrages fungierte in diesem Workshop als Rapporteurin.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, auf der Basis der Vorträge und Diskussionen des Workshops einige Konsequenzen für die Gestaltung von Qualitätsentwicklungsverfahren zu skizzieren. Die Überlegungen wurden von den Inhalten des Workshops inspiriert; die Frage, der hier nachgegangen wird, wurde jedoch nicht explizit diskutiert. Für die folgenden Ausführungen ist allein die Autorin verantwortlich.

1. Zentrale Prozesse: Forschung und Lehre

„Prozesse“ haben einen zentralen Stellenwert in Modellen der Qualitätsentwicklung, besonders jenen, die sich am Vorbild des Modells der European Foundation for Quality Management (EFQM) orientieren. In diesem Modell sowie in allen daraus abgeleiteten Konzepten stehen „Prozesse“ in allen Abbildungen graphisch im Mittelpunkt, da sie zwischen Strukturen und Ergebnissen vermitteln (vgl. Jetter 2003, S. 303). In dem von Jetter wiedergegebenen Modell der Europäischen Fakultätsentwicklung

werden „Prozesse“ durch die „Leitung der Fakultät“, „Dozentenorientierung“, „Lernziele/Curricula/Leitbild“ sowie durch „Ressourcen & Lehrmittel“ ermöglicht und führen zu Ergebnissen auf Seiten der Dozenten, der Studierenden und des Staates als „Abnehmer“ der Lehrleistungen sowie zu „gesellschaftlichen Auswirkungen“. Prozessqualität wird von Jetter überraschender Weise mit didaktischer Qualität gleichgesetzt, doch die Qualität von Hochschulen bemisst sich gleichermaßen an Prozessen in den Kernbereichen „Forschung“ und „Lehre“. Daneben können „wissenschaftliche Dienstleistungen“ und „Verwaltung“ als Prozesse betrachtet werden, deren Qualität von Bedeutung sein kann. Der Workshop „Prozesse und Qualitätsentwicklung“ beschränkte sich auf die zuerst genannten Bereiche.

2. Wer definiert wie „Qualität“?

Als ich vor ein paar Jahren einer Kollegin berichtete, dass ich die Aufgabe hätte, an der Universität „Qualitätsentwicklung“ zu betreiben, reagierte sie mit einer (nicht zynisch gemeinten) Frage: „Welche Qualität?“. Die Frage nach der Definition von Qualitätskriterien ist für die Steuerung von Entwicklungsprozessen zentral, denn es gibt kaum einen Bereich, der sich ausschließlich und eindeutig an einem einzigen Qualitätskriterium orientieren kann.

Im Laufe des Workshops kamen unterschiedliche Qualitätskriterien zur Sprache, die von verschiedenen Seiten und auf unterschiedlicher Legitimationsgrundlage definiert sind:

- Kriterien der Qualität von Forschung, die dem Beitrag von Pätzold zu Grund liegen, werden – ohne dass eine zusätzliche Legitimation notwendig wäre – weltweit akzeptiert. Eingeworbene Drittmittel und Publikationen sind eine „internationale Währung“, an der sich die wissenschaftliche Reputation ablesen lässt. Hinter den formalen Kriterien stehen die inhaltlichen Gütemaßstäbe der jeweiligen „scientific community“, die über Peer-Gutachten wirksam werden. Fachspezifische Besonderheiten lassen sich an der Höhe der Drittmittelsummen, ihrer Verwendung (personal- versus ausstattungsintensive Forschung) ebenso

ablesen wie an unterschiedlichen Gepflogenheiten wissenschaftlicher Publikation/Kommunikation.

- Qualitätskriterien für die Lehre zu etablieren ist demgegenüber erheblich schwieriger. Über die Jahrzehnte hinweg hat die Hochschuldidaktik „Kriterien guter Lehre“ entwickelt, die jedoch keinen vergleichbaren Grad an Verbindlichkeit erreicht haben. Im Zuge der Entwicklung des Europäischen Hochschulraumes werden einheitliche Qualitätsvorstellungen für die Lehre wichtiger, wie sie z.B. in den auf die Bachelor- und Masterstudiengänge bezogenen „Dublin Descriptors“ formuliert sind, auf die Daniel ausführlich einging.
- Zugleich bringt es die Profilbildung mit sich, dass Hochschulen eigene Leitlinien entwickeln. Müller stellte diesen Prozess und seine Konsequenzen am Beispiel der Universität Bremen dar: „Interdisziplinarität, Praxisbezug und gesellschaftliche Verantwortung, ergänzt durch Gleichberechtigung der Geschlechter, ökologische Verantwortung und Internationalisierung von Lehre und Forschung“ (Auszug aus dem Internet-Auftritt der Universität Bremen). Die Leitziele sollen die Identifikation der Mitarbeiter/innen und Studierenden mit der Universität fördern und dienen als Orientierungsrahmen für Entwicklungsprozesse in den Fachbereichen.
- Schließlich ist damit zu rechnen, dass Arbeitsbedingungen und Studiengänge neben den offen entwickelten, offiziellen Leitlinien einem „heimlichen Lehrplan“ folgen, der sich u.a. am Umgang der Studierenden mit den Angeboten der Universität ablesen lässt, wie Huber erläuterte.

Angesichts dieser Vielfalt stellt sich die Frage, welche Vorstellungen für wen tatsächlich handlungsleitend sind. Dabei gehört es zu den Allgemeinplätzen der Qualitätsentwicklung, dass insbesondere solche Kriterien eingehalten werden, die sich überprüfen bzw. „messen“ lassen (gemäß dem bekannten Motto: „Whatever You measure, You’ll get more of it“).

Ausgefeilte, international anerkannte bibliometrische Verfahren, wie die in den Naturwissenschaften üblichen „impact factors“, entfalten hohe Verhaltenswirksamkeit, da die Erfüllung dieser Kriterien mit hohen persönlichen und institutionellen Gewinnen verbunden ist. Diese sind sowohl

materieller (Karrierechancen, Drittmittelinwerbungen) als auch immaterieller Natur (Ansehen innerhalb der scientific community, Image der Institution). Auch in anderen Wissenschaftszweigen wird es zunehmend üblich, Forschungsleistungen an der Zahl und der Reputation der Veröffentlichungen zu messen. Grundsätzliche Kritik wird an diesen Kriterien selten geäußert, zumal Drittmittelanträge und zur Veröffentlichung eingereichte Forschungsarbeiten in der Regel von „Peers“ begutachtet werden.

Betrachtet man die Seite der Studierenden, so bestand unter den Teilnehmern des Workshops weitgehend Übereinstimmung darüber, dass diese von den Angeboten der Universität nicht selten anders Gebrauch machen als es die Lehrenden beabsichtigt haben. Lang ist die Liste der Klagen über Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die ohne klare Zielvorstellungen mit dem Studium beginnen, der Universität in ihrem Zeitplan nur eine Nebenrolle einräumen, in großer Zahl das Studienfach wechseln oder das Studium endgültig abbrechen. Hinter vielen Entscheidungen dürften materielle Erwägungen stehen – das lässt sich nicht nur an der Welle von Exmatrikulationen nach Einführung von Studiengebühren für Langzeitstudierende ablesen. Die Anforderungen von (Neben-) Jobs prägen den Hochschulalltag mindestens ebenso wie die von den Gremien verabschiedeten offiziellen Studienpläne und -empfehlungen, denn sie sind vielfach entscheidend für die Wahl von Lehrveranstaltungen, für die Dauer und die Qualität des Studiums.

In Veränderung begriffen sind die Instrumente, mit denen Qualitätskriterien für Lehre auf verschiedenen Ebenen verankert werden sollen. Die ehemaligen Rahmenprüfungs- und -studienordnungen sollen ersetzt werden durch Vereinbarungen, die einerseits auf übergeordneter europäischer Ebene getroffen werden, andererseits durch Profile, die sich Universitäten bzw. Fakultäten geben. Diese Vereinbarungen sollen mit dem Instrument der Akkreditierung durchgesetzt werden – auf nationaler Ebene gesteuert vom Akkreditierungsrat, vermittelt über Akkreditierungsagenturen und -kommissionen. Ob es gelingen kann, die Mammutaufgabe zu bewältigen, innerhalb weniger Jahre einige tausend Studiengänge zu akkreditieren und ob von diesem Verfahren positive Wirkungen auf die

Studienbedingungen an deutschen Hochschulen ausgehen werden, wurde von Teilnehmern des Workshops durchaus bezweifelt.

3. Annahmen zur Qualitätsentwicklung an der Hochschule

Wie ein roter Faden zogen sich implizite Grundannahmen über die Realität der Hochschulen und zu den Möglichkeiten und Grenzen systematischer Qualitätsentwicklung durch die Diskussionen des Nachmittags. Drei Annahmen möchte ich in den folgenden Thesen zusammenfassen:

a) Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich muss auf Vertrauen in die Einsichtsfähigkeit und das Engagement der Beteiligten setzen. Herr Müller formulierte diese Annahme in seinem Vortrag auf der Basis seiner Erfahrungen als Präsident der Universität Bremen explizit; in weiteren Diskussionsbeiträgen klang diese Aussage mehrfach an: Qualitätsentwicklung lässt sich in Hochschulen nicht als „Top-Down-Strategie“ betreiben sondern muss als partizipativer Prozess gestaltet werden. Soll sich die Hochschule entwickeln, müssen die Fakultäten/Fachbereiche beteiligt werden, Fakultätsleitungen tun ihrerseits gut daran, Abteilungen/Institute in Entwicklungsprozesse einzubinden.

Diese Annahme erwächst nicht nur aus der Erfahrung, dass Entwicklungsbemühungen, die auf zentrale Steuerung und Kontrolle setzen, im Hochschulbereich selten erfolgreich sind. Hochschulen sind „lose vernetzte Systeme“ (Kern 2000), in denen die einzelnen Bereiche/ Personen über weitgehende Handlungs- und Entscheidungsfreiheit verfügen. Diese Organisationsform hat den Vorteil der Flexibilität in den Untereinheiten, die Voraussetzung für wissenschaftliche Arbeit ist. Zugleich erweist sie sich als schwerfällig, wenn es um gemeinsames, abgestimmtes Handeln geht, wie es z.B. im Zuge einer umfassenden Studienreform notwendig ist. Gelingt es nicht, die große Mehrheit der Beteiligten zu überzeugen und einzubinden, sind solche Vorhaben zum Scheitern verurteilt.

b) Zentrale Akteure sind die Hochschul- und Fakultätsleitungen, ohne deren Unterstützung Qualitätsentwicklung nicht möglich ist. Diese Annahme wurde nicht explizit formuliert, kam jedoch jeweils zum Ausdruck, sobald konkrete Entwicklungsprozesse beschrieben wurden.

Sie widerspricht nur auf den ersten Blick der Annahme a), nach der es wichtig ist, alle Beteiligten einzubinden. Mit breiter Beteiligung an Entwicklungsvorhaben ist in der Regel nur zu rechnen, wenn sich die jeweiligen Leitungen aktiv und entschieden dafür einsetzen und die ihnen zu Gebote stehenden Mittel nutzen, um Unterstützung zu leisten.

c) Interne Evaluation (Selbstvergewisserung) muss mit externer Evaluation verbunden werden. Ohne Anstöße von außen bleiben interne Bemühungen oft wirkungslos.

In verschiedenen Diskussionsbeiträgen wurde zudem eine Annahme zum Ausdruck gebracht, der die Lehrevaluationen im Verbund norddeutscher Universitäten bereits entsprechen: Qualitätsentwicklung in Hochschulen ist auf interne Selbstvergewisserung angewiesen, muss diese jedoch mit externer Evaluation verknüpfen. Die Notwendigkeit der Verknüpfung ergibt sich daraus, dass es ohne detaillierte Selbstberichte der Institutionen externen Gutachtern nicht möglich wäre, ein zutreffendes Bild zu gewinnen, dass es ohne externe Rückmeldung jedoch an Entwicklungsimpulsen fehlt. Inwiefern es gelingt, die Potenziale dieses aufwändigen Verfahrens optimal zu nutzen, ist eine zentrale Frage. Die von Daniel referierten Ergebnisse einer Untersuchung zum Verfahren des Verbunds und der ZEvA (siehe auch Mittag, Bornmann & Daniel 2003) sprechen dafür, dass der überwiegende Teil der beteiligten Personen in den begutachteten Fachbereichen, aber auch die meisten Gutachterinnen und Gutachter mit dem Verfahren und seinen Ergebnissen zufrieden sind. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der in den Gutachten enthaltenen Empfehlungen in den Fachbereichen umgesetzt wurde. Die Ergebnisse vermitteln den Eindruck, dass sich das kombinierte Vorgehen bewährt und bislang noch nicht abgenutzt hat.

d) Qualitätsentwicklung in der Lehre erfordert mehr Anstrengung als in der Forschung.

Der Aufgabenbereich „Lehre“ nimmt im Vergleich zur „Forschung“ einen geringeren Rang im Wertessystem deutscher Hochschulen ein. Dies ist über die Jahre hinweg immer wieder mit Bedauern festgestellt worden. Vielfältige Faktoren tragen dazu bei, dass Forschungsleistungen in der scientific community stärker honoriert werden als herausragendes Engage-

gement in der Lehre – auch in Bewerbungs- und Berufungsverfahren werden erstere häufig stärker gewichtet. Mit diesem Umstand muss auch Qualitätsentwicklung rechnen, wenn sie sich auf Forschung und Lehre beziehen soll. Erschwerend kommt hinzu, dass nachhaltige Veränderungen von Lehre und Studium nicht von Einzelpersonen oder kleinen Gruppen erreicht werden können, sondern in der Regel die Mitwirkung des ganzen Lehrkörpers einer Institution erfordern. Der Aufwand für Überzeugungsarbeit und Koordination sollte daher nicht unterschätzt werden.

4. Praxis der Qualitätsentwicklung in Hochschulen: Vielfältige Ansätze, großer Aufwand

Im Laufe des Workshops wurden vier konkrete Ansätze zur Qualitätsentwicklung differenziert dargestellt und diskutiert. Sie betreffen beide Bereiche, Forschung und Lehre, und sind charakteristisch für vielfältige Aktivitäten, die Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen derzeit bestimmen. Es handelte sich um:

- Forschungsevaluation auf Landesebene in Niedersachsen (Pätzold)
- Lehrevaluation durch mehrstufige Verfahren am Beispiel des Verbundes Norddeutscher Universitäten und der ZEVA (Daniel)
- Kontraktbildung zwischen Hochschulleitungen und Fachbereichen am Beispiel der Universität Bremen (Müller)
- Lehrevaluation durch systematische Untersuchung des Handelns von Studierenden (Huber).

Diese vier Verfahren hier im Einzelnen vorzustellen macht m.E. wenig Sinn, da die Beiträge in diesem Tagungsband enthalten sind. Wichtig ist mir jedoch die Feststellung, dass es sich jeweils um sehr eigenständige Ansätze der Erfassung und Analyse von Qualitätsmerkmalen handelt, die in sich gut begründet sind und an deren Bedeutsamkeit nicht zu zweifeln ist. Sie folgen, wie Pätzold im Vergleich des Vorgehens der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen mit dem Verfahren des Verbunds Norddeutscher Universitäten herausgearbeitet hat, aus guten Gründen jeweils eigenen Verfahrensgrundsätzen. Deutlich wurde auch: Die Verfahren sind sämtlich mit hohem Aufwand verbunden. Ob es um die Evaluation der Forschungsleistung einer Fakultät geht oder um die Begutachtung der

Lehre, ob sich Fakultäten über das Studierverhalten Aufschluss verschaffen wollen oder ob eine Hochschulleitung über Kontrakte mit den Fakultäten wirkungsvolle Qualitätsentwicklung betreiben will – mit den üblicherweise vorhandenen Ressourcen sind diese Aufgaben kaum zu bewältigen.

Zusätzliche Anforderungen werden in Zukunft in Bezug auf die Evaluation der Lehre entstehen. Wie Daniel in seinem Beitrag ausführlich erläutert hat, ist als Folge des „Bologna-Prozesses“ zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraums damit zu rechnen, dass sich die Aufmerksamkeit zukünftig auf den „outcome“ von Studiengängen fokussiert. Die Studienordnungen für zukünftige Bachelor- und Masterstudiengänge sollen sich weniger an der wissenschaftlichen Systematik des jeweiligen Faches als an Kompetenzen orientieren, die durch das Studium erworben werden sollen (vgl. „Dublin descriptors“; JQI, 2004). Diese veränderte Orientierung soll sich auch in den kommenden Evaluationen im Verbund norddeutscher Universitäten niederschlagen, indem die Fakultäten gebeten werden, über den Kompetenzerwerb der Studierenden Auskunft zu geben. Dass es sich bei der Erfassung erworbener Kompetenzen inhaltlich um eine vielschichtige und methodisch um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, wird rasch deutlich, wenn man sich näher mit dem Thema beschäftigt. Nach Weinert (2001, S. 27f) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Es wird kaum einer Fakultät problemlos möglich sein, ohne aufwändige Erhebungen in der hier angesprochenen Differenziertheit darzustellen, inwiefern die Studierenden Kompetenzen erwerben. Traditionelle akademische Prüfungen konzentrieren sich in der Regel auf kognitive Aspekte, handlungsorientierte und soziale Kompetenzen sind selten Prüfungsgegenstand. Fragebögen zur Selbsteinschätzung (z.B. Frey & Balzer 2003) bilden einen möglichen Zugang, Assessment-Center mit handlungsorientierten Aufgaben (Kauffeld, Grote, Frieling 2000) einen anderen.

Die Orientierung der Studiengänge am Kompetenzerwerb ist eine neue Entwicklung, die zu Recht erhebliche Aufmerksamkeit auf sich zieht. In seinem Beitrag weist Huber jedoch darauf hin, dass die Einführung des Bachelor-/Masterstudien-systems zugleich Fragen nach dem Umgang der Studierenden mit den neuen Vorgaben aufwirft. Er plädiert dafür, systematisch zu beobachten, was Studierende tatsächlich „mit der Hochschule anfangen“, wie sie mit ihrer Studienzeit und der Universität als Raum umgehen. Er schlägt vor, mit vorzugsweise nonreaktiven Methoden zu untersuchen, ob Studierende in Zukunft zügiger studieren, wie sie sich an die höhere zeitliche Inanspruchnahme durch das Studienpensum anpassen und wie sich studienbegleitende Prüfungen auf studentische Lernprozesse auswirken.

Zusammengenommen ergeben die Vorschläge von Daniel und Huber ein ausgesprochen ehrgeiziges und aufwändiges Programm. Eine Fakultät oder eine Hochschule, die es sich zum Ziel macht, sowohl das Studierverhalten zu beobachten, um die Konsequenzen neuer Studiengänge zu erfassen und negativen Nebenwirkungen ggf. entgegen wirken zu können und gleichzeitig zuverlässige und differenzierte Daten über den Kompetenzerwerb der Studierenden sammeln will, steht vor großen Aufgaben. Bevor aussagefähige und zugleich arbeitsökonomisch einsetzbare Routine-Instrumente zur Verfügung stehen, nehmen solche Evaluationen leicht den Umfang eines mittleren Forschungsprojekt an. Oberflächliche Erhebungen und Analysen versprechen wenig Erkenntnisgewinn. Es werden Methodenkompetenzen zu erfassen sein, zu denen Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken und Reflexivität ebenso zählen wie Sozialkompetenzen, Selbstständigkeit, Verantwortung, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten (vgl. Frey & Balzer, 2003, S. 151ff.). Untersuchungen werden aber zumindest in Teilen fachspezifisch ausgerichtet sein müssen, um den Outcome von Studiengängen angemessen darzustellen.

Kommen weitere Anforderungen hinzu, z.B. im Zuge von Forschungsevaluationen, Berichtspflichten im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen und ähnlichen Kontrakten, kann der Eindruck entstehen, Evalua-

tion werde die Hauptaufgabe von Hochschullehrenden. Die Gefahr, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Aktivitäten verausgaben, die der Qualitätssicherung dienen sollen, erscheint real, wenn man bedenken, dass in den kommenden Jahren neben der individuellen Begutachtung im Rahmen von Promotions- und Berufungsverfahren mehrere tausend Studiengänge akkreditiert und unzählige Forschungsinstitutionen, -projekte und -verbände begutachtet werden müssen. Im Bemühen, die Leistungsqualität zu sichern, werden immer neue aufwändige Verfahren entwickelt (aktuell etwa zur Evaluation der Leistung von Juniorprofessoren). Dieser Trend kann in absehbarer Zeit zu einem sehr ungünstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis führen, wenn aufwändige Evaluationen Ressourcen verschlingen, die dann für die Umsetzung von Reformmaßnahmen fehlen. Es wird darauf ankommen, die Balance zu halten und das Pferd „Evaluation“ nicht zu Tode zu reiten, bevor es seine eigentliche Aufgabe erfüllen kann.

5. Koordination und Konzentration als Erfolgsfaktoren für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Damit die Ziele der Qualitätsentwicklung in Zukunft erreicht werden können, sind meines Erachtens derzeit zwei Schritte wichtig: Zum einen müssen die vorhandenen Instrumente stärker als bisher aufeinander abgestimmt werden, um den Aufwand zu begrenzen. Zum zweiten müssen Hochschulen und Fakultäten Strategien entwickeln, um ihre Anstrengungen zur Stärkung von Lehre und Forschung zu profilieren und die darauf bezogenen Evaluationsuntersuchungen auf diese Schwerpunkte abzustimmen.

Angesichts der Vielzahl der Verfahren zur Evaluation von Forschung und Lehre ist Koordinierung unerlässlich, wenn Hochschulen und Fachbereiche nicht in einer Flut von Erhebungs- und Berichtspflichten versinken sollen. Die Koordinierung sollte auf einer sehr praktischen Ebene beginnen, etwa durch Festlegung einheitlicher Stichtage für bestimmte Erhebungen. Es kommt vor, dass innerhalb weniger Wochen dreimal Auskunft zur Stellenstruktur gegeben werden muss, und zwar jeweils mit unterschiedlichen Stichtagen. Lässt man sich ernsthaft auf diese Anfragen ein, dann muss für jeden Stichtag eine gesonderte Auswertung der Akten

erfolgen – ein vermeidbarer Aufwand. Darüber hinaus ist selbstverständlich auch die zeitliche Koordinierung der Verfahren sinnvoll. Ein Fachbereich, der innerhalb von kurzer Zeit zwei Lehrevaluationen und eine Forschungsevaluation zu bewältigen hat, wird die verschiedenen Ergebnisse kaum angemessen für die eigene Entwicklung nutzen können.

Von mittlerer Reichweite wären abgestimmte Definitionen der Indikatoren für zentrale Phänomene, sei es „Frauenförderung“ oder „Studienabbruch“. Solche Definitionen sind wichtig, wenn Institutionen miteinander verglichen werden oder sich im Sinne eines „Benchmarking“ miteinander vergleichen. Schließlich ist letztlich ein übergreifendes Qualitätskonzept notwendig, das zentrale Qualitätsaspekte festlegt und zueinander in Beziehung setzt. Solche Konzepte sollten hochschulbezogen entwickelt werden, dabei jedoch auf Vereinbarungen auf Länder-, Bundes- und EU-Ebene Bezug nehmen.

Damit die Koordinierung von Verfahren und Indikatoren nicht in einen Vereinheitlichungswahn führt, sollten Hochschulen und Fakultäten das Recht in Anspruch nehmen, Entwicklungsschwerpunkte zu bilden. Auch wenn es von Zeit zu Zeit sinnvoll sein kann, eine umfassende Evaluation durchzuführen, um sich einen Überblick über Stärken und Schwächen zu verschaffen, sollten Evaluationsstudien in der Regel auf Aspekte fokussiert werden, die in unmittelbarer Beziehung zu laufenden oder gerade abgeschlossenen Entwicklungsprozessen stehen. Entscheidend ist dabei die Auswahl angemessener Indikatoren (vgl. Bortz & Dühning, 1995, S. 115).

Meiner Ansicht nach ist es unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung Erfolg versprechend, Evaluationen in zwei Richtungen mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu verbinden: Zum einen in der bekannten Weise, dass Evaluationsergebnisse als Grundlage für die Entwicklung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen genutzt werden, wie es der Verbund norddeutscher Universitäten praktiziert (vgl. Verbund norddeutscher Universitäten, 2000). Zum anderen in der Weise, dass in Ziel- und Leistungsvereinbarungen jeweils Indikatoren festgelegt werden, anhand deren die Einhaltung der Vereinbarungen kontrolliert werden soll, wie es Müller in

seinem Beitrag in Bezug auf die Kontrakte der Bremer Universitätsleitung mit den Fachbereichen beschreibt. Dabei ist es zunächst sicherlich sinnvoll, beabsichtigte Aktivitäten so zu konkretisieren, dass sich problemlos feststellen lässt, ob sie in der vereinbarten Weise stattgefunden haben. Darüber hinaus sollte m. E. in Zukunft verstärkt versucht werden, die Wirksamkeit der vereinbarten Aktivitäten zu dokumentieren. Statistische Indikatoren, wie z.B. Studiendauer, Studienabbrüche, Abschlussnoten oder Frauenquoten, sind verhältnismäßig leicht erreichbar und mögen sich daher als Erfolgsmaße besonders anbieten. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass es sich um unspezifische Indikatoren handelt, die nicht immer geeignet sind, um die Wirkungen von spezifischen Reformvorhaben sichtbar zu machen. In vielen Fällen wird es sinnvoll und notwendig sein, verfügbare Kennziffern durch eigene Erhebungen zu ergänzen.

Die Voraussetzung für eine wirkungsvolle Schwerpunktsetzung ist allerdings ein aussagekräftiges Leitbild der Hochschule bzw. der Fakultät. Die Aufforderung zur Erarbeitung eines Leitbildes ist an Hochschulen unpopulär und gilt als Zeitverschwendung. In der Tat kann es einige Zeit in Anspruch nehmen, zu konsensfähigen Formulierungen zu kommen. Diese Zeit ist allerdings gut investiert, wenn der Prozess zu Leitlinien des gemeinsamen Handelns führt, auf die bei folgenden Entwicklungsschritten Bezug genommen werden kann. Es kann sehr entlastend sein, wenn nicht jede Detailfrage durch Grundsatzdiskussionen entschieden werden muss, weil es gemeinsame Leitlinien gibt, auf die sich die jeweiligen Akteure beziehen können.

Literatur

- Bortz, J. & Dühning, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Daniel, H.-D. (2004). Folgen des Bologna-Prozesses für die Evaluation der Lehre. Beitrag zur Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Hamburg, 3./4. Juni 2004.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), 148-175.

- Huber, L. (2004). Zukünftiges Studierverhalten als Evaluation der Universität. Beitrag zur Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Hamburg, 3./4. Juni 2004.
- Jetter, F. (2003). Modelle von Fakultätsentwicklung – Zur Begründung einer Forschungsrichtung. Zeitschrift für Evaluation, 2/2003, 295-310.
- Joint Quality Initiative (2004). Shared ‚Dublin‘ descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards. Draft 1.31 working document on JQI meeting in Dublin on 23/03/2004. <http://www.jointquality.org>
- Kauffeld, S., Grote, S., Frieling, E. (2000). Diagnose beruflicher Handlungskompetenz bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in Gruppen. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 54, 211-219.
- Kern, H. (2000). Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen. In A. Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit von Hochschulen nach Managementprinzipien, S. 25-38. Neuwied: Luchterhand.
- Mittag, S., Bornmann, L., Daniel, H.-D. (2003). Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen: Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster: Waxmann.
- Müller, W. (2004). Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen. Beitrag zur Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Hamburg, 3./4. Juni 2004.
- Pätzold, M. (2004). Evaluation in der Forschung. Beitrag zur Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Hamburg, 3./4. Juni 2004.
- Verbund norddeutscher Universitäten (Hrsg.) (2000): Zielvereinbarungen als „Follow Up“ der Evaluation von Studium und Lehre. Materialien Band 6, Hamburg.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Workshop III: Ergebnisse und Qualitätsentwicklung

Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel

Universität Wien

Der Workshop „Ergebnisse und Qualitätsentwicklung“ ist von der strukturellen Logik her der dritte und letzte in der Workshop-Reihe. Die in ihm präsentierten Vorträge beschäftigten sich mit Leistungsparametern, Indikatoren und Rankings in Forschung, Lehre und Besoldung. Die ursprüngliche Intention des Reports, einen Bericht über die Diskussion anhand vorgegebener Fragen zu geben, war aufgrund des Verlaufs im Workshop nur sehr eingeschränkt möglich. Viel mehr spiegelte der Ablauf des Workshops die aktuelle Situation an den Universitäten wider: Wichtige Themen werden identifiziert und ausgewiesene ExpertInnen dazu eingeladen. Für einen fundierten Diskurs ist nicht ausreichend Zeit eingeplant. Als Konsequenz werden relevante Probleme und Fragen bestenfalls angerissen und – wie zumeist – Komplexität und Heterogenität festgestellt. Letztendlich geht man etwas frustriert auseinander.

Aufgrund dieses Ablaufs wird in dem Report der Präsentation der ExpertInnen Raum gegeben – die Vorträge werden hinsichtlich ihrer wesentlichsten Aspekte in Schlagworten zusammengefasst. Danach werden die Statements aus dem begonnenen Diskurs wiedergegeben. Den Abschluss bilden persönliche Überlegungen zum Qualitätsmanagement an Hochschulen.

I. Kurzfassung der Vorträge

1. Leistungsparameter und Ratings in der Forschung (Stefan Hornbostel)
Die **Organisation von Forschung** unterscheidet sich deutlich von der Organisation von Lehre (Forschung ist international organisiert, Lehre lokal). Forschung verfolgt disziplinäre und institutionelle Ziele; die Bewertung erfolgt nach Effektivität und Effizienz. Input sind Personal, Finanzen und Infrastruktur. Output sind Quantität/Aktivität, Qualität/Relevanz,

Verwertbarkeit/Transfer. Vergleiche von Forschungsleistungen erfolgen anhand von Indikatoren (Rankings) oder expertengestützt (Ratings).

Indikatoren sind routinemäßig anfallende Peer Urteile (z.B. Drittmittelanträge, Reputationsurteile), das Verhalten der Scientific Community und die Teilnahme an Kommunikationsprozessen (z.B. Publikationen, Zitate, Kooperationen), die Reaktionen wissenschaftsexterner Auditorien (z.B. Patente) und der wissenschaftliche Nachwuchs (Input oder Output?).

Die Verwendung von Indikatoren bringt eine Reihe von **Problemen** mit sich. Diese liegen in der konzeptuell/theoretischen Festlegung, in der Messung der Indikatoren und in der Zuordnung von Input und Output. Weitere Probleme die Vergleichbarkeit betreffend ergeben sich durch disziplinäre Eigenheiten (vor allem durch die unterschiedliche Strukturierung von Disziplinen) und subdisziplinäre Spezialisierungen.

Untersuchungseinheiten können Institute, Forschungsgruppen, Forschungsprogramme, forschungsaktive Personen oder auch Forschungsverbünde sein.

Die Bewertung von Forschung hat **Konsequenzen**, wie der Anstieg der Korrelation zwischen Drittmittelinwerbung und Publikationen (z.B. in den Erziehungswissenschaften) zeigt.

Das **Fazit**, das aus den vorliegenden Befunden abgeleitet werden kann, lautet nach Hornbostel:

- Bewertung ohne Vergleichsdaten ist unmöglich
- Forschungsindikatoren bedürfen einer Interpretation und Kontextualisierung
- Das Peer Review hat praktische und methodische Grenzen

Als Konsequenz kommt zunehmend mehr das „informed Peer Review“ zum Einsatz. Risikoloses Mainstreaming sollte vermieden werden. Außer Zweifel steht für Hornbostel, dass Forschungsevaluation das Kernstück eines profilorientierten Qualitätsmanagements in der Hochschule ist.

2. Learning Outcome als Kriterium in der Akkreditierung von Studienprogrammen (Stefanie Hofmann)

Qualität wird als fitness of purpose definiert (Eignung der Mittel und Wege für die Erreichung bestimmter definierter Ziele).

Nach dem „Fitness of purpose“-Ansatz wird die Akkreditierung von Studienprogrammen hinsichtlich Zielsetzung, Konzeption und Implementierung geprüft.

Zur Prüfung von Plausibilität und Validität der Zielsetzung werden folgende Aspekte bewertet:

- Institutionelle Ziele
- Programmziele
- quality, employability, mobility
- „Learning Outcome“: Portfolio von Kompetenzen, Qualifikationen und Kenntnissen

Die **Konzeption** des gesamten Studienprogramms und der einzelnen Module wird bei der Akkreditierung geprüft hinsichtlich

- Rechtlicher Vorgaben, Modularisierung und ECTS
- Lernziel und Lernkontext (Stoff und Inhalte, strukturierte Anleitung, definierte Voraussetzungen, Zeit)
- Modularisierung (Zielorientierung, Outcome-Orientierung, Output-Orientierung, Wissens- und Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Qualitätsorientierung, Quantitätsorientierung)

Die **Implementierung** des Studienprogramms wird hinsichtlich der Konsequenz der Umsetzung bewertet. Zusätzlich wird fitness of purpose auch hinsichtlich **Qualitätsverbesserung** geprüft.

3. Welche Anforderungen stellen Indikatoren und Rankings an die Qualitätsförderung der Hochschulen? (Don F. Westerheijden)

Leitthema für die Diskussion der Anforderungen ist das Zitat von Popper: „Erfahrungen können Entscheidungen motivieren aber nicht rechtfertigen.“

Daten steuern nicht – Leistungsindikatoren setzen Fragezeichen (Kells, 1993).

- Dies betrifft vor allem die Interpretation von Ergebnissen (so kann z.B. eine Erfolgsquote von 100 Prozent – alle KandidatInnen erreichen einen Abschluss – sowohl bedeuten, dass alle Leistungen hoch sind, als auch, dass die Anforderungen gering sind).
- Leistungsindikatoren müssen nicht quantitativ sein.
- Leistungsindikatoren geben keine Information über den Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen.
- Leistungsindikatoren helfen jedoch die richtigen Fragen zu stellen.

Daten sind notwendig. „Fact-based decision-making“ ist der Ausgangspunkt für das Qualitätsmanagement. Die Rationalisierung von Entscheidungen ist kein neues Modell (siehe z.B. Max Weber).

Daten müssen interpretiert werden. Durch Hochschulleitungen: Welche Maßnahmen sind erwünscht bzw. möglich? Akzeptanz, dass verschiedene Vorgehensweisen möglich sind. Durch Qualitätsagenturen: Was sagen Daten über Qualität aus? Was will die Agentur wissen? Warum?

Wie kommt man von Maßnahmen zu Leistungsdaten?

- Die Beziehung zwischen Maßnahmen und Leistungsdaten ist nicht geradlinig.
- Nicht alle Änderungen sind in Leistungsdaten sichtbar (bzw. nicht in gleicher Weise sichtbar).
- Es gibt keine Garantie, dass sich Maßnahmen in Zahlen ursächlich niederschlagen (Effekte können auch andere Ursachen haben).

„Von außen“ gefragte Daten sind nicht immer die relevantesten. Behörden und Qualitätsagenturen fokussieren oft auf „Messbares“ statt auf Relevanz.

Folgende **Anforderungen** lassen sich daraus ableiten.

Anforderungen an Evaluationsagenturen:

- Verwendung von Leistungsindikatoren und Verfahren, die auf Kompetenzen basieren (schwieriger zu messen; Beispiel „Dublin Descriptors“).
- Sicherstellung eines guten Qualitätsmanagements an Hochschulen.

Anforderungen an Hochschulen:

- Nutzung von Leistungsdaten zur Überprüfung der eigenen Orientierung (Voraussetzung: bewusstes Profil).
- Qualitätsmanagement sollte nicht nur Sache von spezialisierten „Managern“ sein.

An der Hochschule sollte eine Arbeitsgruppe mit folgender Aufgabenstellung eingesetzt werden:

- Entwicklung eines „Modells“ der Wirklichkeit, in dem Daten (vielleicht beeinflussbar sind).
- Interpretation der erhobenen Daten.
- Interpretation der „von außen“ kommenden Verbesserungsvorschläge.
- Entwerfen und Einführen eigener Maßnahmen.

⇒ „practice what you preach“

4. Die „W-Besoldung“ – Ein Instrument im Rahmen des neuen Steuerungsinstrumentariums für Hochschulen (Ludwig Voegelin)

Für die Entwicklung der „Produktivität“ von Hochschulen wurden viele Steuerungsinstrumente entwickelt. Ziel ist die optimale Ressourcennutzung. Im Speziellen soll die Handlungsorientierung der „Akteure“ im Alltagshandeln in der Institution verändert werden.

Steuerungsinstrumente für die Zielgruppe Studierende: Information, Auswahlverfahren, Beratung, Mentoring, Studiengebühren, etc.

Bisherige Steuerungsinstrumente für die Zielgruppe HochschullehrerInnen: Immateriell: Berufungen, Titel, Preise, etc.; Materiell: Berufungs- und Bleibeverhandlungen, Dienstaltersstufen, Bewilligung von Nebentätigkeiten, Funktionszulagen, etc. Die Lehre spielt dabei kaum eine Rolle. Mangelnde Leistungsbereitschaft ist ohne Folgen geblieben.

Ziele der W-Besoldung:

- Individuelle Belohnung besonderer Leistungen
- Leistungsorientierter Wettbewerb
- Anreiz für besondere Leistungen

Dabei stellt sich folgende Frage: Können durch Funktionszulagen die für Managementaufgaben besonders Befähigten gewonnen werden?

Grundprinzipien für die Vergabe von Leistungszulagen:

„Besondere“ Leistungen, Bemessung erbrachter Leistungen, Prognose künftiger Leistungen, Leistungsvereinbarungen, zunächst befristete Gewährung, Überprüfung

Probleme: Definition, Messung, Zurechnung, Verteilung

Verfahren: Vorgaben des Gesetzgebers, Verfahrensverordnung in Hochschulen, Wer entscheidet?

Voraussetzungen für die Realisierung:

- Transparenz von Leistungskriterien, Leistungsbemessung und Entscheidungsverfahren
- Soziale Konfliktbereitschaft der Entscheidungsträger
- (Selbst)verwaltungsseitige Handhabbarkeit des Verfahrens

Folgende Frage bleibt offen: Ist das beschriebene Verfahren innerhalb der W-Besoldung geeignet, das alltägliche Arbeitsverhalten von Hochschul-lehrerInnen positiv zu beeinflussen?

II. Begonnener Diskurs

Die kurze, anregend geführte Diskussion im Anschluss an die vier Referate ermöglichte es nicht, zu Antworten auf die von den TagungsorganisatorInnen gestellten Fragen zu kommen, die mehrheitlich akzeptiert waren. In der Diskussion wurden die Fragen nicht in Bezug auf die Referate, sondern generell behandelt. Zu den beiden ersten Fragen wurde eine Reihe von teilweise sehr heterogenen Standpunkten artikuliert; die weiteren Fragen wurden aus Zeitgründen nicht behandelt. Im Folgenden werden die beiden andiskutierten Fragenbereiche und die dazu abgegebenen Statements wiedergegeben.

Definition von Qualität

- Qualitätsbegriff setzt an Zielsetzungen/Zielerfüllung an (alternativ Potenzial)
- bei Forschung andere Kriterien (Prozess, Anschlussfähigkeit, ...)
- abhängig davon, wer fragt
- plural – individualisiert
- Soziale Konstruktion – Definitionsmacht
- Prozesse und Strukturen (sind schaffbar bzw. gestaltbar)
- Bezug auf Institution (bleibt formal, geht nicht auf Substanz ein)
- Fitness for purpose

Annahmen über die Realität in Hochschulen

- Hochschule sollte Rahmen für Kommunikation und Verarbeitung geben
- Kriterien zumindest z.T. von außen (sonst Vermischung)
- Hochschule sollte in der Lage sein, Kriterien aufzunehmen (ev. modifizieren) und umsetzen

- Rückkoppelung nach außen (unterschiedliche Außenwelten) – Suche nach Gleichgewicht

III. Kommentar der Rapporteurin zum Qualitätsmanagement an Hochschulen

Den hohen Funktionären an Hochschulen, die mit Qualitätsmanagement befasst sind, möchte ich das Zitat von Albert Einstein „Alles sollte so einfach wie möglich sein – aber nicht einfacher“ als Leitsatz empfehlen. Das bedeutet u.a. Vereinheitlichung und Zentralisierung soweit möglich, jedoch Dezentralisierung und Heterogenität wo nötig; analoges gilt für die Relation zwischen einfach zu erhebenden Indikatoren und deutlich aufwändigeren Kompetenzmessungen. Die folgenden konkreteren Kommentare beziehen sich auf die Organisationsebene und die Personenebene.

Ad Organisationsebene: Hier schlage ich vor, dieselben Fragen zu stellen wie in der Evaluationsforschung und nach adäquaten Antworten auf diese zu suchen. Die Fragen lauten:

1. Welche Ziele sollen erreicht werden? Die Antworten sind Definitionen, soziale Konstruktionen, die Festlegung von Geltungsbereichen.
2. Wie sollen die Ziele erreicht werden? Das Ergebnis ist die Konzeption von Maßnahmen und deren Umsetzung
3. Woran erkennt man die Zielerreichung? Hier werden Kriterien für die Evaluation festgelegt.
4. Welche Konsequenzen gibt es bei Zielerreichung – welche bei Nicht-Erreichung? Bei der Beantwortung dieser Frage ist die Durchsetzungsmacht, d.h. was kann wirklich realisiert werden, unbedingt zu berücksichtigen.

Die Geschwindigkeit, mit der Reformen gefordert werden bzw. Rahmenbedingungen (z.B. Budgets für Hochschulen) sich ändern, verunmöglicht zunehmend mehr den „klassischen“ Ablauf: Ziele – Maßnahme – Evaluation – Optimierung. Sie erfordert vielmehr eine „rollende Reform“, d.h. eine Parallelität von Maßnahme (Umsetzung/Implementierung) und laufender Adjustierung (auf Basis einer begleitenden Evaluation).

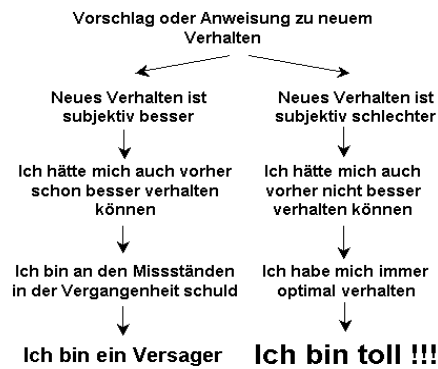


Abb. 1: Änderungsresistenz aus Selbstwertschutz (nach Wottawa, H. (2001): Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarungen. In C. Spiel, Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck (S. 151-164). Waxmann: Münster.)

Empfehlungen für das Setzen von Maßnahmen:

- Nur angehen, was durchgezogen werden kann (und auch wird!!!)
- Weniger ist mehr (Konzentration)
- Festlegung von Verantwortlichkeiten
- Erzeugung und Kommunikation von „sichtbaren“ Zwischenprodukten (Ergebnissen)

Ad Personenebene:

Hier sollte akzeptiert werden, dass es den „homo economicus“, der sich immer zweckrational verhält, nicht gibt – daher auch nicht an Hochschulen. Vielmehr haben wir es mit einem „homo psychologicus“ zu tun, der auf Reformmaßnahmen häufig mit Widerständen reagiert. Diese Änderungsresistenz dient dem Schutz des eigenen Selbstwertes (vgl. Abb. 1).

Dies gilt im Besonderen für Personen mit langer Verweildauer in einer Position und hohem Handlungsspielraum bei gleichzeitig schlechter Unternehmenssituation.

Psychologische Voraussetzungen für eine erfolgreiche Einbindung von MitarbeiterInnen:

- Das eigene Verhalten muss subjektiv als Ursache für Erfolg und Misserfolg erlebt werden.
- Die Beziehung zwischen Aufwand und Ertrag muss berechenbar sein.
- Für die Zielerreichung sollten (primär) positive Anreize gesetzt werden und nicht negative bei Nicht-Erreichung.
- Über Ziele und Prozess der Änderung sollte Transparenz gegeben sein.
- Die Personen sollten in Änderungsmaßnahmen (als ExpertInnen) eingebunden werden.

Ein zentrales Ziel des Hochschulmanagements sollte die Förderung der Ambiguitätstoleranz der MitarbeiterInnen sein, d.h. das Aushalten von Ambivalenzen und das Einnehmen verschiedener Perspektiven (Subeinheit, Fach, Fakultät, Universität) und Verantwortlichkeiten.

Podiumsdiskussion und Kommentare

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Ministerium für Wissenschaft und Forschung

Helmut Fangmann

Düsseldorf

Hochschulleitung

Prof. Dr. Rainer Künzel

Universität Osnabrück

Fachbereichsleitung

Prof. Dr. Eva Bamberg

Universität Hamburg

Studierende

Falk Bretschneider

Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Moderation

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

Müller:

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, wir sind gerade in die Schlussrunde eingelaufen und haben gemeinsam die nicht ganz einfache Aufgabe zu bewältigen, aus den vielen Anregungen dieser Tagung eine Quintessenz zu ziehen. Ich möchte Ihnen einen Vorschlag hierzu machen: Nach den vielen Anregungen der letzten eineinhalb Tage soll in der Schlussrunde aus der Perspektive von Ministerien, Hochschulleitungen, Fachbereichsleitungen und von Studierenden über „Qualitätssicherung“ in Forschung und Lehre gesprochen werden. Ich freue mich deshalb, Ihnen die Personen vorstellen zu können, die diese Rollen als ideelle Gesamtvertreter ihrer Gruppe oder ihrer Institution einnehmen wollen.

Herr Fangmann ist Gruppenleiter für Grundsatzangelegenheiten des Hochschulwesens und der Hochschulplanung im Ministerium für Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen. Herr Fangmann hat die Aufgabe übernommen, allgemein für Ministerien zu dem Thema Qualitätsmanagement zu sprechen.

Herr Professor Künzel, Osnabrück, ist seit 14 Jahren Präsident seiner Universität und hat viele Funktionen in der Hochschulrektorenkonferenz. Er ist ideal geeignet, hier die Präsidenten und Rektoren argumentativ zu vertreten.

Frau Bamberg ist Psychologin, Professorin in der Universität Hamburg und Prodekanin am Fachbereich Psychologie. Sie hat es übernommen, aus der Perspektive der Fachbereichsleitung ihre Position zu entwickeln. Wir haben in verschiedenen Beiträgen gehört, dass im Zusammenhang mit der Einrichtung eines Qualitätsmanagement die Fachbereiche und Fakultäten hierbei eine sehr wichtige Rolle übernehmen.

Dann freue mich außerordentlich Ihnen als ideellen Studierenden Herrn Bretschneider vorstellen zu können. Herr Bretschneider promoviert gegenwärtig in Dresden und in Paris im Rahmen eines Doppelabschlusses, einer Doppelpromotion und sein Thema hat auf den ersten Blick nichts mit dem Thema Qualitätsmanagement in Forschung und Lehre zu tun.

Es heißt: „Zum Verhältnis von Individuen in Institutionen in gesellschaftlichen Disziplinierungsprozessen. Das Beispiel: Gefängnisse in Sachsen“. Herr Bretschneider ist Mitglied im Akkreditierungsrat und, so glaube ich, ideal geeignet, die Rolle des ideellen Studierenden argumentativ durchzuhalten.

Damit angesichts der großen Komplexität hier doch zumindest mit Aussicht auf Erfolg der Versuch gemacht werden kann, in der Kürze der Zeit eine Quintessenz zu ziehen, möchte ich Ihnen vorschlagen, die Komplexität zu reduzieren und zwar dadurch, dass wir uns in erster Linie auf Lehre beziehen. Der Nordverbund ist eine Institution, die sich mit Lehrevaluation befasst und hier große Erfahrungen gemacht hat. Das bedeutet nicht, dass die Forschung aus der Debatte herausfliegen soll, aber dass in der Debatte Priorität Nr. 1 der Lehre zukommen soll und Priorität Nr. 2 der Forschung. Ich mache noch einen zweiten Vorschlag zur Reduktion von Komplexität. Ich habe mit der Kollegin und den Kollegen auf dem Podium verabredet, dass in der Reihenfolge studentischer Vertreter, Prodekanin, Präsident, Vertreter des Wissenschaftsministeriums aus der Perspektive der jeweiligen sozialen Gruppe oder der Institution zu den drei Vorträgen, die wir vorhin gehört haben, ein kurzes Statement formuliert wird. Ihnen möchte ich bis zu zwei oder drei Nachfragen oder Ergänzungen, direkt bezogen auf diese Statements, in der ersten Runde anbieten. Dann käme die zweite Person dran, dann die dritte, dann die vierte und danach erst würde ich Ihnen, dem Plenum, die Möglichkeit geben, ein Gesamturteil zu formulieren oder einen Ausblick zu wagen. Sie müssen damit einverstanden sein. Wenn Sie sagen, dass Ihnen das nicht gefällt, machen wir es anders. Ich deute jetzt ihr Schweigen als Zustimmung. Das würde jetzt bedeuten, dass wir bei den Aussagen der Studierenden beginnen und dass Herr Bretschneider zunächst einmal sein Votum, seine Quintessenz der heutigen Tagung, vor allem bezogen auf die letzten drei Vorträge der Kolleginnen, die eben referiert haben, formuliert. Herr Bretschneider, Sie haben das Wort.

Bretschneider:

Vielen Dank, also die Komplexitätsreduktion ist jetzt ein Disziplinierungsprozess, der mir ganz gut zu pass kommt. Ich muss vielleicht vorausschi-

cken, dass die Veranstalter sich sicherlich etwas dabei gedacht haben, hier vorn einen studentischen Akkreditierer hinzusetzen. Ich bitte Sie, meine Äußerungen dann aber auch vor dieser Folie zu verstehen. Was ich hier kurz ausführen werde als Kommentar, als Anregung, findet vor meiner Erfahrung im Akkreditierungsrat statt und bezieht sich weniger auf die Verfahren der Evaluation.

Es ist mehrfach in den Diskussionen und Vorträgen angesprochen worden, dass die Studierenden und das Qualitätsmerkmal „Studierbarkeit“ im Moment keine besonders große Rolle spielen. Ich habe es mir deshalb zur Aufgabe gemacht, hier zwei, drei Breschen hineinzuschlagen. Ich möchte das auf einer inhaltlichen Ebene tun und Ihnen vorschlagen, dass in den zukünftigen Prozessen und Diskussionen die Studienreform einen wichtigeren Platz einnimmt, als sie das bisher getan hat. Ich möchte Ihnen auf einer strukturellen Ebene vorschlagen, dass wir gemeinsam darüber nachdenken, wie die Studierenden besser und intensiver in die Qualitätsdiskussion und die Qualitätssicherungsverfahren einbezogen werden können und ich möchte Ihnen auf einer methodischen Ebene vorschlagen, dass wir gemeinsam überlegen, wie wir es in Zukunft mit den Qualitätskriterien halten.

Was den Ausbau und die Vertiefung der inhaltlichen Studienreform angeht, habe ich mit Freude bemerkt, dass der Nordverbund in der zweiten Phase seiner Tätigkeit den Studienerfolg zu einem wichtigen Merkmal erhoben hat. Ich denke, das ist ein ganz wichtiges Signal. Der Nordverbund ist also auch hier Vorreiter und zu dieser Vorreiterrolle zu beglückwünschen. Sie haben sicherlich alle bemerkt – und dies auch in den bisherigen Referaten und Diskussionen deutlich gemacht –, dass die Reformbemühungen im Zuge des Bolognaprozesses bislang eigentlich eher eine Studienreform auf der strukturellen Ebene verfolgt haben. Man muss da nur in die KMK-Verlautbarungen hineinschauen, da sehen Sie die Beamten, wenn ich mir die Bemerkung erlauben darf, in ihr gewohntes Tagewerk zurückfallen, indem sie Kriterien für strukturelle Veränderungen aufzustellen. Ob Sie das nun am Creditpoint-System, an der Stufung Bachelor-Master oder an der Modularisierung festmachen, das ganze Reformproblem wurde bislang hauptsächlich als ein Problem der Verän-

derung bestehender curricularer Strukturen begriffen und nicht so sehr als ein Ansporn zur Änderung von Inhalten und Methoden. Ein Beispiel aus der Akkreditierungspraxis mag das verdeutlichen: Der Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen haben erst jetzt begonnen, ein inhaltliches Element wie das Gender Mainstreaming in ihre Kriterienkataloge aufzunehmen. Das wird Ihnen jetzt möglicherweise nicht sofort als ein besonders einleuchtendes Beispiel für die inhaltliche Studienreform erscheinen. Aber es ist ein Beispiel für die inhaltliche Änderung der Curricula und nicht unbedingt für eine strukturelle Änderung. Ich denke, wir müssen uns dringend darüber verständigen, wie wir Dinge, die in den KMK-Richtlinien aufgestellt worden sind, wie z. B. Interdisziplinarität, Transdisziplinarität oder Internationalität der Studiengänge, inhaltlich füllen können und müssen. Das ist bisher nicht oder kaum passiert. Wenn Sie sich das in der Akkreditierungspraxis anschauen, dann ist z.B. bei dem Kriterium „Internationalität“ im Moment ein rechtes „anything goes“ an der Tagesordnung. Da reichen mitunter zwei Lehrveranstaltungen in englischer Sprache aus oder ein Anteil von 10 Prozent der Studierenden im Studiengang, die sich mal eben an eine ausländische Universität begeben, um das sozusagen abzuhaken, um zu sagen, der Studiengang hat eine internationale Ausrichtung. Ich denke, hier steht das Gesamtsystem vor einer großen Herausforderung und wir alle sollten diese Herausforderung in den nächsten Jahren annehmen.

Ein zweiter Punkt, der damit zusammenhängt, bezieht sich auf die sozialen Umfeldbedingungen des Studiums. Auch diese sind bisher so gut wie überhaupt nicht berücksichtigt worden. Vor zwei Jahren ist eine Studie von Klaus Schnitzer vorgestellt worden, ich glaube, es war eine Kooperationsstudie zwischen HIS und BMBF, deren Quintessenz die Forderung war, dass endlich in den europäischen Harmonisierungsbemühungen die sozialen Umfeldbedingungen des Studiums eine viel größere Rolle spielen, weil man eingesehen hat, dass diese mitunter eine größere Rolle für den Studienerfolg spielen als das curriculare Design. Auch hier, das will ich nur anreißen, steht das System vor einer inhaltlichen Herausforderung, die es annehmen sollte.

Ein dritter Punkt, der eher ein Kommentar zu den Diskussionen ist, die hier stattgefunden haben: Ich finde es wirklich schade, dass im Moment eine derart starke managerialistische Perspektive unsere Diskussionen dominiert. Ich würde mich freuen, wenn auf Qualitätssicherungsveranstaltungen – von Zeit zu Zeit wenigstens – Begriffe wie „soziale Ungleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ fallen würden und diese auch in unseren Überlegungen über Qualitätssicherung einbezogen würden. Ich finde es sehr bedenklich, dass diese auch in den hochschulpolitischen Debatten kaum mehr an prominenter Stelle vertreten sind, obwohl wir doch alle bei der Pisa-Studie gelernt haben, wie stark die sozialen Ungleichheiten unserer Gesellschaft die Erfolge oder Misserfolge des Bildungssystems beeinflussen. Zudem, denke ich, ist es auch weiterhin Aufgabe einer Beteiligung von Intellektuellen an Qualitätsdebatten, kritisches Potential gegenüber dem bürokratischen Geist zu entwickeln. Dass Herr Staatsrat Salchow gestern ganz frei von der Leber weg mitgeteilt hat, dass das Interesse des Staates darin besteht, die Hochschulen zum Sparen anzuregen, fand ich einerseits eine sehr ehrliche Äußerung; auf der anderen Seite denke ich mir, dass die Hochschulen in allen ihren Gruppen diesem ökonomisch diktierten Effizienzdenken auch etwas entgegensetzen und auch von Zeit zu Zeit wieder kritisch reflektieren sollten, warum wir Hochschulen in unserer Gesellschaft brauchen und warum wir uns vor diesem Hintergrund an Qualitätsdebatten beteiligen. Der Vortrag von Herrn Lämmert gestern Abend hat hier einige wertvolle Ansätze aufgezeigt und mir in dieser Hinsicht auch sehr gut gefallen.

Jetzt komme ich zum zweiten Punkt, der strukturellen Ebene, d.h. der Beteiligung der Studierenden an den Qualitätssicherungsverfahren. Man kann das kurz machen: Wenn Sie sich die aktuellen hochschulpolitischen Texte und Reden anschauen, werden Sie sehen, dass das inzwischen nahezu Common Sense geworden ist. Das ist eine sehr rasante Entwicklung gewesen. Vor vier bis fünf Jahren, als ich im Akkreditierungsrat angefangen habe, war es durchaus nicht so, dass die Studierenden ganz selbstverständlich an den Verfahren beteiligt wurden. Inzwischen ist es auf der Ebene der Absichtserklärungen fast eine Selbstverständlichkeit geworden. Es ist sicherlich nicht egal, dass man die Studierenden als Abnehmer von Bildungsleistungen oder Kunden der Hochschule bezeichnet.

Aber es ist auf alle Fälle deutlich, dass in Äußerungen aus allen politischen Richtungen die Studierenden heute eine wichtigere Rolle zugewiesen bekommen als noch vor einigen Jahren. Die Beweggründe dafür sind ganz unterschiedlich, deshalb bevorzuge ich persönlich die Einschätzung, die Studierenden als Experten ihrer Lernbedürfnisse ernst zu nehmen und deswegen einzubeziehen.

Es ist nun eine große Herausforderung, gemeinsam zu überlegen, wie man diese Einbeziehung materiell und strukturell umsetzen kann. Sie wissen alle, dass in Deutschland die Studierendenschaften fürchterlich zersplittert und organisatorisch schwach sind. Eine Folge davon ist, dass wir in allen Bereichen mit dem Problem zu kämpfen haben, wie die Studierenden mit einem möglichst geringen Verfahrensaufwand in unsere Qualitätssicherungsverfahren hineinzubekommen sind. Bei der Akkreditierung wird das ganz deutlich: Es gibt einen Studentischen Akkreditierungspool, der in die Verfahren und die Agenturen Studierende entsenden soll. Der Pool taumelt, etwas salopp gesagt, von einer Katastrophe in die nächste. Ihm fehlen Mittel, ihm fehlen Studierende, ihm fehlt Anerkennung bei den anderen hochschulpolitischen Akteuren. Das führt dazu, dass sich bei den Agenturen, beim Akkreditierungsrat und auch bei den Hochschulen langsam eine Unzufriedenheit breit macht, weil dieses Beteiligungsverfahren deren Auffassung nach einfach nicht funktioniert. Meine Analyse ist im Moment, nicht zu sagen, die Studierenden sind nicht in der Lage dazu, sich zu organisieren, und schaffen es nicht, sich in die Verfahren einzubringen. Vielmehr ist mir klar, dass wir es mit einem strukturellen Problem zu tun haben. Den Studierenden fehlt einerseits Geld sowie eine Infrastruktur, um sich zu organisieren. Und ihnen fehlt auf der anderen Seite auch ein Verständnis für ihre Lage. Ich höre immer wieder von Agenturen: „Jetzt haben die Studis doch wieder schlampig gearbeitet. Warum soll ich mich mit denen weiter abgeben?“. Für mich gehört es dazu, Verständnis für die organisatorische Realität der Studierenden zu entwickeln, wenn wir sie ehrlich in unsere Qualitätssicherungsdebatten und unsere Qualitätssicherungsverfahren einbeziehen wollen und – durchaus in ihrem Interesse – von ihren Kenntnissen, Erfahrungen, Kritiken und Verbesserungsvorschlägen profitieren wollen. D.h. ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Studierende sich nur temporär

an der Hochschule aufhalten und sich deshalb also auch nur temporär organisieren, dass sie sich also nicht so einfach „professionalisieren“ können. Es sei denn, wir wollen das, was Sie alle erklärtermaßen ja nicht wollen, nämlich die so genannten Berufs-Studis, die zwanzig Jahre lang Student spielen. Die sind ja nun inzwischen leidlich unpopulär geworden, nur eine rechte Alternative ist uns noch nicht eingefallen. Also, ich plädiere ganz intensiv dafür, dass alle Beteiligten ein solches Verständnis entwickeln, sonst wird das Ganze nicht funktionieren.

Die dritte Ebene betrifft die Kriteriendiskussion. Man muss sich, wenn man verschiedene Gruppen an den Qualitätssicherungsverfahren beteiligt, deutlich machen, dass hier letztlich auch verschiedene Interessen eine Rolle spielen, eine legitime Rolle spielen sollen. Man soll gleichzeitig den Interessenbegriff nicht überstrapazieren. Ich glaube, das lässt sich auf ganz banale Dinge zurückführen: Im Akkreditierungsverfahren sind sich wohl alle einig, dass zu einem qualitativ hochwertigen Studiengang eine gut ausgestattete Bibliothek gehört. Unter dieser gut ausgestatteten Bibliothek verstehen Studierende möglicherweise aber etwas Anderes als Hochschullehrer. Ein Hochschullehrer hat meistens ein Interesse daran, dass die Bibliothek gut mit Fachzeitschriften ausgestattet ist – er will forschen und über die aktuellen Debatten des Faches im Bilde sein. Ein Studierender hat in der Regel Interesse daran, dass die Bibliothek mit Standardwerken ausgestattet ist – er muss sich auf zahlreiche Prüfungen vorbereiten und ist auf überschaubare und aufgearbeitete Wissensbestände angewiesen. Diese Interessendifferenz muss man ausgleichen. Etwas Ähnliches findet sich bei der Curricula-Entwicklung. Hochschullehrer, das erlebe ich immer wieder, haben das Bedürfnis, hier so etwas wie ein Alleinstellungsmerkmal auszuprägen, also zu sagen, sie machen einen tollen Studiengang auf dem und dem Gebiet, da kann ihnen keiner das Wasser reichen. Die Studierenden hingegen, zumindest, wenn sie sich nicht auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereiten, fragen häufiger so etwas wie Mainstream-Wissen ab und sagen, sie möchten auf den allgemeinen Stand gebracht und nicht immer unbedingt in noch der letzten Spezialisierung unterrichtet werden. Beide Perspektiven sind verständlich und legitim – also muss es auch da einen Ausgleich geben. Ich finde, der

Reiz der Peer Review besteht außerdem gerade darin, dass sie multiperspektivisch vorgeht.

Allerdings kann diese Multiperspektivität nicht immer zur Geltung kommen, wenn Sie mir zustimmen, dass unterschiedliche Machtpositionen auch zu unterschiedlichen Legitimationsnachfragen seitens der anderen Beteiligten führen müssen. Also ein Student muss in der Regel seine Argumente etwas mehr abwägen als eine gestandene C4-Professorin, die aus ihrer fachdisziplinären Sicherheit heraus argumentiert. Das heißt, wir haben in Gutachtergruppen häufig Verhandlungssituationen unter asymmetrischem Vorzeichen. Deswegen ist für mich die wichtige Frage, die wir in der nächsten Zeit diskutieren müssen, wie wir von der Interessendivergenz, die festzustellen ist, zur Interessenkongruenz kommen, die Ziel des Verfahrens sein soll. Da, denke ich, sind die Kriterien nun ein wichtiges Hilfsmittel. Sie können zwei Szenarien unterscheiden: Entweder verlagern wir die Aushandlungen in jede einzelne Gutachtergruppe oder wir verlagern diese Aushandlungen in eine vorgeschaltete Ebene, z. B. in die Fachausschüsse der Agenturen. Mein Anliegen wäre hier, dass wir in Zukunft noch einmal intensiv darüber nachdenken, inwieweit wir die Peer Review – bevorzugter Ort für die expertale Kompetenz der einzelnen Teilnehmer – durch eine Kriterienentwicklung, die ihr vorgeschaltet ist, abstützen, ergänzen oder verstärken. Dabei weiß ich wohl, dass zumindest in Deutschland eine nahezu panikartige Angst herrscht, in die Reglungsdichte der Rahmenprüfungsordnung zurückzufallen. Ich bin mir deshalb ganz im Klaren darüber, dass es nicht unser Ziel sein kann, Kriterienkataloge zu entwickeln, die Abhaklisten gleichen, die gerade das Besondere nivellieren und zur neuerlichen Durchsetzung von innovationsfeindlichen, strukturkonservativen Studienangeboten führen könnten. Das wäre ein Rückfall. Auf der anderen Seite sehe ich aber auch die Notwendigkeit, dass wir bestimmte Perspektiven, die im Streit des Begutachtungsverfahrens unterzugehen drohen, auch durch eine abgestimmte Kriterienentwicklungen absichern müssen. Ich denke, das ist die dritte Herausforderung, zu der ich Sie einladen und ermutigen möchte, sie in der nächsten Zeit gemeinsam mit den Studierenden zu diskutieren: Wie kann man eine Balance zwischen der notwendigen Entscheidungsfreiheit

der Peers und eines vorgegebenen Rahmens an Kriterien, die unterschiedliche Perspektiven von vornherein berücksichtigen, herstellen?

Müller:

Ich hatte Ihnen vorgeschlagen, dass es nun zwei oder drei Wortmeldungen zu diesem Kommentar geben kann und möchte Sie jetzt ermutigen, sich mit Herrn Bretschneider argumentativ zu verbünden oder sich mit ihm auseinanderzusetzen.

Zuhörer:

Sie haben sich beklagt, dass die Studenten sich nicht vernünftig organisieren können. Das ist kein allgemeines Phänomen. Dies geschieht an vielen Universitäten sehr vernünftig. Da gibt es Semestergespräche mit den Professoren. Da gibt es eine Bedarfsanalyse mit den Fachschaften, was Seminare betrifft. Wir haben sehr vernünftige sonstige Gremien. Ich habe eine Arbeitsgruppe über Studentenzufriedenheit gemacht. Ich kann das nicht nachvollziehen. Es funktioniert an manchen Universitäten nicht perfekt, aber nicht so, wie Sie das schildern. Also da muss eventuell ein Sonderproblem bei Ihnen vorliegen.

Huber:

Meine Frage geht in dieselbe Richtung. Es klangen mir Ihre Suggestionen, was die künftige Beteiligung von Studierenden sein könnte, auch so, als ob wir erneut über deren neue Integration in die Apparate nachdenken müssen. Alles, was man lesen kann über das Politikverhalten von Jugendlichen in den verschiedenen Schälstufen, heißt, dass die Ansprechpartner ad hoc für anstehende Probleme, die sie im lokalen Raum oder in ihrer Nachbarschaft betreffen und beurteilen können und die für ihre eigene Lebensphase, die sie zu bewältigen haben, auch schon relevant werden. Also dass die Hochschulen selber statt über Repräsentationsmodelle über Events nachdenken. Entschuldigung, aber die Zeit ist so, über ereignishaft konstruierte Befragungen, Diskussionen, Kontroversen, etc. von denen man weiß, dass sie nach sechs Wochen oder spätestens am Ende des Semesters, wenn die Prüfungen kommen, auch schon wieder vorbei sind.

Müller:

Haben Sie Lust zu antworten?

Bretschneider:

Ja, natürlich. Die Antwort ist ganz kurz. Ich habe gesagt, ich gehe von der Akkreditierungsebene aus. Die Akkreditierung verleiht eine Perspektive, die von oben nach unten schaut. Die Perspektive von unten nach oben fehlt mir schlicht und ergreifend. Von daher bin ich dankbar, dass Sie schildern, dass es an Ihrer Universität ganz wunderbar ist. Das ist immer das Problem, dass man in lokalen Kontexten bestimmte Dinge sehr schön laufen hat und dann fährt man hundert Kilometer weiter und stellt fest, dass es dort überhaupt nicht klappt. Ich stelle aus meiner Perspektive von oben nach unten fest, dass es einfach nicht so gelingt, wie wir uns das vor vier Jahren ausgedacht haben. Das ist eine Analyse, die von zahlreichen Akteuren geteilt wird, und ich sehe keinen Grund, etwas, was nicht läuft, zu verteidigen. Aber ich sage auch, der Ansatz bleibt weiter wichtig – noch dazu bei einem doch recht bürokratischen Ansatz wie der Akkreditierung. Da kommen Sie mit Eventmodellen nicht weiter, sondern brauchen die möglicherweise angestaubte, aber als Partizipationsmodell doch noch ganz rüstige Repräsentation. Die Studierenden müssen auf allen Ebenen in die Qualitätssicherungsverfahren hinein und sicher müssen wir darüber nachdenken, ob wir die Methoden ändern, damit wir das Ziel, das wir uns gestellt haben, erreichen. Deswegen spreche ich die Einladung aus, gemeinsam zu überlegen, welche Methoden, Strategien oder Einbeziehungsverfahren wir entwickeln können, um zum von allen gewünschten Ergebnis zu kommen. Allein dafür wollte ich werben.

Müller:

Frau Bamberg, Sie sind an der Reihe aus der Perspektive der Fachbereiche auf das Thema „Qualitätssicherung“ einzugehen.

Bamberg:

Ich möchte an einem Punkt anknüpfen, der sowohl vorher bei den Berichten, als auch jetzt gerade eben eine Rolle gespielt hat, nämlich dass das Verständnis von Qualität sehr stark von den jeweiligen Interessen der

Akteure oder der Interessengruppen abhängig ist. Ich stelle Ihnen zu- nächst einmal drei Kollegen vor, die Sie vielleicht wieder erkennen:

Kollege A arbeitet zum Thema Leistungsmotivation. Er entwickelt zu diesem Thema Untersuchungsmethoden, vor allem Fragebogenskalen, führt diese Untersuchungen mit Studierenden durch, das ist relativ ein- fach, und publiziert sehr fleißig, was bei diesem Thema auch sehr gut möglich ist. Er hat einige wenige Studierende und Dissertanden, die in seiner Arbeitsgruppe arbeiten und macht ansonsten seine Regellehre.

Kollege B entwickelt ein Arbeitsanalyseverfahren, macht es Theorie gelei- tet und sehr gründlich. Er bezieht ebenfalls einige Studierende mit ein, publiziert aber, da er am Entwickeln ist, eigentlich sehr wenig, sondern geht allenfalls auf die Tagungen und Kongresse. Dort hat er durchaus einen wesentlichen Einfluss, der aber schlecht messbar ist. Er arbeitet ansonsten sehr, sehr gründlich bei der Ausbildung von Studierenden.

Kollege C macht Studienprojekte in der Region gemeinsam mit Studie- renden, bezieht sie sehr gut ein und seine Studierenden sind auch gern gesehene Absolventinnen und Absolventen in den Betrieben.

Jeder dieser Kollegen hat ein anderes Qualitätsverständnis. Auf diesem Hintergrund ergeben sich eine Reihe von Fragen: (a) Ist eine Kombination dieser „Qualitäten“ erstrebenswert – oder sollte das besondere Profil erhalten bleiben? Ich denke, es kommt darauf an, diese Unterschiedlich- keit zu erhalten und dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. (b) Mit welchem Verfahren werden wir diesen unterschiedlichen Vorstellungen von Qualität gerecht? Wir benötigen valide und differenzierte Qualitäts- entwicklungsinstrumente und diese Instrumente fehlen derzeit. Nun kam vorher der sehr wichtige und sehr interessante Verweis auf Qualitätskul- tur und auch auf Commitment.

Zum Thema Commitment gibt es interessante Untersuchungen, gerade aus jüngerer Zeit, die zeigen, dass es unterschiedliche Formen von Com- mitment gibt. Es gibt zum einen so etwas wie abwägendes Commitment. Abwägendes Commitment heißt: Ich habe so eine gewisse Verbundenheit

zur Organisation. Aber ich habe sie, weil es ganz günstig für mich ist und die Organisation mir auch etwas gibt. Dann gibt es so etwas wie normatives Commitment. Das heißt, meine Verbundenheit beruht darauf, dass ich mich verpflichtet fühle. Schließlich gibt es das so genannte affektive Commitment. Das affektive Commitment ist das Engagement für die Organisation. Interessanterweise zeigt sich, wenn man sich die Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Commitment und Leistung anschaut, dass diese drei Formen von Commitment sehr, sehr unterschiedlich sind. Vor allem das affektive Commitment ist für Leistungen wichtig. Die anderen beiden Formen sind es nicht so sehr.

Das bedeutet, dass beim Thema Qualitätsentwicklung nicht nur die Akzeptanz, die hier richtigerweise angesprochen wurde, wichtig ist, sondern der zentrale Punkt bei Qualitätsentwicklung ist der, dass diese Qualitätsentwicklung von den Akteuren getragen wird. Es wurde mehrfach auf die Bedeutung der Leitung verwiesen und ich möchte diese Bedeutung der Leitung in keinem Fall schmälern, zumal ja auch mein eigener Präsident hier sitzt, aber auch sonst würde ich es natürlich nicht tun. Die Leitung ist wichtig, aber gleichzeitig ist es bei Qualitätsentwicklung wichtig, dass diejenigen, die es umsetzen müssen, es tragen. Das bedeutet nicht nur die mittlere Führungsriege, die auch immer sehr wichtig ist und auf die auch immer hingewiesen wird, sondern es bedeutet die Lehrenden, die Studierenden und die Verwaltung. Das sind die Menschen, die die Qualitätsentwicklung in der Organisation tragen und umsetzen müssen. Da genügt nicht nur Akzeptanz, sondern es ist erforderlich, dass sie sich Qualitätsentwicklung zu eigen machen, zu einem eigenen Anliegen. Wenn das nicht der Fall ist, dann haben wir das Phänomen, dass die Dekane und Dekaninnen durchaus sagen können: Wir betreiben Qualitätsentwicklung beim Fachbereich. Sie zeigen damit dem Präsidenten, dass sie ihre Hausaufgaben gemacht haben. Das ist auch schon ganz nützlich. Der Präsident zeigt der Behörde, dass er seine Hausaufgaben gemacht hat; das ist auch nicht schlecht. Aber diejenigen, die die Alltagsarbeit einer Universität betreiben, merken gar nichts davon.

Der kritische Punkt liegt also dort, wo Qualitätsentwicklung im Alltag umgesetzt wird und genau hier liegen auch die Schwierigkeiten, die auch

vorher in einigen der Beiträge deutlich wurden. Es geht nämlich bei Qualitätsentwicklung auf der einen Seite darum, Verfahren einzuführen und anzuwenden und dann hinterher auch die Konsequenzen daraus zu ziehen, die in irgendeiner Art und Weise eine gewisse Vergleichbarkeit erlauben. Auf der anderen Seite geht es um den ganz zentralen Punkt, eben diesen besonderen Qualifikationen und Kompetenzen der einzelnen Mitglieder der Hochschule gerecht zu werden. Das bedeutet, dass individuelle Lösungen und Strategien für die Qualitätsentwicklung, die Ziele, die Einhaltung und die Umsetzung entwickelt werden müssen in Ergänzung zu diesen Breitbandstrategien, die wir haben. Ich denke, dass wir in diesem Punkt noch die ganz wesentliche Lücke haben.

Müller:

Wortmeldungen? Kommentare? Ich weiß nicht, ob Ihnen allen aufgefallen ist, dass in den letzten Jahren die „Rolle der Dekane“ stärker ins Zentrum der wissenschaftspolitischen Debatte gerückt ist. Das war vor 10 Jahren überhaupt nicht der Fall. Damals redeten alle über Rektorate. Jetzt gibt es eine Konzentration auf die Rolle der Dekane. Mein Eindruck ist, dass diese Rolle deshalb so schwierig wahrzunehmen ist, weil die Dekane auf der einen Seite in der Regel relativ erfahrene Hochschulleitungen vorfinden und auf der anderen Seite für die Arbeit derjenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich sind, die die konkrete Forschung und Lehre gestalten. Und vor diesem Hintergrund möchte ich Ihnen nahe legen, die Thesen von Frau Bamberg zu kommentieren.

Mehl:

Um noch einmal kurz zu fragen, ob es eine Geste der Höflichkeit war, dass es bei Ihnen nur drei Klassifikationseinheiten gibt. Also in meiner Wahrnehmung gibt es noch eine Kategorie D. Das sind diejenigen Kollegen, die sich dem Golfspiel widmen; die, wenn sie dann erscheinen, mit großer Eloquenz kritische Perspektiven eröffnen, um möglicherweise das Golfspiel wieder irgendwie zu legitimieren. Also lange Rede – kurzer Sinn: Was machen wir denn mit denen, haben Sie da eine Idee?

Huber:

Frau Bamberg, haben Sie auch noch einen Rat, wie man die Maxime, die Sie formuliert haben, dass die Qualitätsentwicklung für einen jeden zu einer eigenen Sache werden muss, in einem Kollegium verbreiten oder ihr Gefolgschaft verschaffen kann? Da müsste dann ja auch für die Einzelnen etwas sichtbar werden, warum sie sich darum bemühen sollten.

Bamberg:

Ja, zunächst einmal der Golfspieler. Manchmal ist man doch froh, dass die Professoren häufig Männer sind und es keine Golfspielerin ist.

Es kann sein, dass es die gibt. Ich war an relativ vielen Universitäten tätig; meine Erfahrung ist, dass wir viel zu tun haben, wenn wir uns denen widmen, die aktiv am Geschehen beteiligt sind; die, die sich aus irgendwelchen Gründen eher zurückgezogen haben, werden sich durchaus mitreißen lassen. Als Arbeitspsychologin sehe ich das Engagement der Arbeitenden eigentlich immer in Abhängigkeit von den Arbeitsbedingungen. Es gibt so etwas wie unsichtbare Arbeit. Wir haben im Arbeitsleben häufig die Situation, dass die einen denken, sie machen mehr als die anderen. Das ist sicher auch der Fall. Aber ich finde, das ist nicht der zentrale Punkt. Es ist immer wieder so, dass Kollegen so etwas wie unsichtbare Arbeiten machen, sehr hohe Prüfungsbelastungen haben usw., das brauche ich ja hier nicht zu erzählen. Aus meiner Erfahrung ist das Problem der Golfspieler eigentlich kein so besonders großes, bzw. es ist ein Problem, das sich zumindest zum Teil regelt, wenn wir die anderen Probleme angehen. Dann gibt es noch einige strukturelle Möglichkeiten, die Angehörigen an der Universität stärker mit einzubeziehen.

Wie kann man erreichen, dass Qualitätsentwicklung zur Sache von jedem gemacht wird? Hundertprozentig werden wir es nicht erreichen, aber ein wesentlicher Punkt dieser ganzen Qualitätsdiskussion in letzter Zeit war ja schon, dass Qualitätsentwicklung präsenter ist, so dass sich die Mitglieder der Universität darüber sehr, sehr viel mehr Gedanken machen als in der Vergangenheit. Es wäre sinnvoll, individuelle Lösungen so zu versuchen zu erreichen, dass in den Fachbereichen, in den Instituten, in den Studiengängen die jeweiligen Leitungen mit den Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern klären, wo ihre Schwerpunkte sind, wie diese Schwerpunkte sich in nächster Zeit entwickeln werden bzw. wo besonderer Entwicklungsbedarf sein könnte und wie mit diesem Entwicklungsbedarf umgegangen werden kann. Ein Problem einer Universität ist doch, dass wir für die Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer keine vernünftige Personalentwicklung haben. Sie können vielleicht Dekanin oder Dekan oder auch noch Vizepräsident werden. Aber es gibt, finde ich, wenig Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung. Viele von uns können das von sich aus oder haben Kollegen, mit denen man es klären kann, aber es gibt da wenig systematische Strategien. Ich denke mir, die Diskussion zur Qualitätsentwicklung wird früher oder später dazu führen, dass wir nicht nur über Qualitätsentwicklung, sondern über Personalentwicklung an Universitäten reden; und dass Qualitätsentwicklung ein Element dieser Personalentwicklung ist und in der Personalentwicklung aufgeht.

Zuhörer:

Ich möchte auf der Ebene der Fachbereichserfahrung vielleicht etwas Hoffnungsvolles sagen, weil ich ein Strukturelement in der Modularisierung sehe, das uns vielleicht die Hoffnung gibt, die Kooperation und auch die Beteiligung auf viele Schultern zu verteilen. Wenn man das Konzept der Modularisierung, an der mehrere Kollegen aus verschiedenen Fächern beteiligt sind, ernst nimmt, entsteht dort ein Kooperationszwang, den wir bisher nicht kannten. Darüber, denke ich, wird es möglich sein zu einer Kooperationsform zu kommen. Wenn man nicht den Weg geht, die Module wieder additiv aus Einzelveranstaltungen zusammenzusetzen, die sich dann doch wieder aus dem Licht begeben oder zurückziehen können. Wenn man dann noch die Institution des Modulbetreuers ernst nimmt, dann hat man viele weitere Schultern, die man mit Zuständigkeiten belasten kann. Denn der Betreuer hat nicht nur für das Lehr-Management die Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Angebote bereit gestellt werden, sondern es wird auch die Betreuung und die Kritik der Studierenden aufgenommen werden. Damit haben wir hier wieder eine Möglichkeit weniger zu sagen: „Dafür haben wir doch den Studiendekan.“

Müller:

Bitte, Herr Künzel, Sie haben das Wort aus der Perspektive der Hochschulleitungen.

Künzel:

Aus der Perspektive der Hochschulleitung stellt sich zunächst einmal das Problem, dass wir, zumindest in Deutschland, noch ein gewisses Handicap haben: Die Qualitätsentwicklung der Institution, wenn man das unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für die Institution sieht, wird nicht unbedingt durch die Rahmenbedingungen gefördert, denn wir haben keine unmittelbare Möglichkeit, durch Qualitätsentwicklung die Ressourcensituation zu verbessern. Wir haben weder ein Studiengebührensysteem, noch ein entwickeltes System der Finanzierung der Hochschulen in Abhängigkeit von der Qualität der Arbeit, die sie leisten, so dass wir anders als in anderen Hochschulsystemen keinen ökonomischen Antrieb für Qualitätsentwicklung haben. Wenn wir hierüber diskutieren, dann sehr stark unter dem Gesichtspunkt, dass sich dies demnächst ändern kann und wird, und dass sich die einzelnen Hochschulen positionieren und auf einen Zustand vorbereiten müssen, in dem die Frage ihrer Qualität von großer Bedeutung ist. Qualität spielt übrigens auch keine entscheidende Rolle für die Nachfrage nach Studienplätzen durch die Studierenden. Wir wissen aus Untersuchungen, dass die Studierenden ihren Studienplatz kaum unter Qualitätsgesichtspunkten wählen. Selbst die Berufungen von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen sind nur schwach korreliert mit der Qualität der Institution insgesamt, relativ stark korreliert dagegen mit der Qualität einzelner Bereiche, in die sie hinein berufen werden.

Die Qualität einer Institution ist abhängig von drei wesentlichen Komponenten. Das sind die Verfügbarkeit über Ressourcen, die Qualität der Personen, also der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen einerseits und der Studierenden andererseits. Ich spare jetzt einmal aus, dass dies in gewissem Umfang für das nicht-wissenschaftliche Personal ebenso gilt. Denn auch die Supportstrukturen sind dabei wesentlich sowie die Qualität der Prozesse, mit denen die Hochschulen ihre Problemlösungen hervorbringen. Dabei ist sicherlich ein sehr starker Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung der Hochschule und der Anerkennung ihrer

Qualität in der Gesellschaft zu sehen. Das ist etwas, was die Hochschule selektiv macht, sowohl für die Studierenden, als auch für die Lehrenden. Spitzenuniversitäten in den USA sind deshalb so attraktiv, weil das Zeugnis den Absolventen besondere Karrierechancen eröffnet. Deswegen sind sie hoch selektiv. Aus der hohen Selektivität folgt die hohe Qualität der Studierenden, und damit ist auch eine der Qualitätsvoraussetzungen erfüllt. Gleichzeitig bedeutet diese Situation, dass diese Universitäten für Wissenschaftler attraktiv sind. Das ist ein Prozess, der sich wechselseitig verstärkt. Diesen Prozess haben wir in Deutschland so nicht. Wir haben dafür andere Vorteile, auf die ich jetzt nicht eingehen werde.

Das Problem, aus der Leitungsebene gesehen, besteht also darin, die Entwicklung einer Qualitätskultur zu bewirken und dabei zu berücksichtigen, dass institutionelle und individuelle Ziele nicht identisch sind und in den verschiedenen Leistungsbereichen noch einmal unterschieden werden müssen. Kontrastieren wir einmal die Situation in der Lehre mit der Situation in der Forschung, weil wir uns vorgenommen haben, hier im Wesentlichen die Lehre in den Blick zu nehmen.

Die extrinsische und intrinsische Motivation, Forschung zu betreiben, ist generell relativ hoch bei den Professoren und Professorinnen. Die intrinsische Motivation ist ein wesentlicher Grund der Berufswahl, denn Forschung gilt als individuelle Verwirklichung der eigenen Möglichkeiten, der Erkenntnisgewinnung usw. Die extrinsische Motivation beruht darauf, dass unser Belohnungssystem sehr stark forschungsgesteuert ist, denn über die Forschungsleistungen werden Karrieren bestimmt. Auch die Möglichkeiten, die individuellen Einkommens- und Arbeitsbedingungen zu verbessern, hängen wesentlich von der Forschung ab. Forschung kann außerdem erfolgreich individuell betrieben werden. Sie ist international und nicht lokal organisiert, und deswegen können individuelle Ziele unter dem Dach einer Institution verfolgt werden, ohne dass die Institution selber davon einen unmittelbaren Nutzen hätte. In der Lehre ist das völlig anders. Kein Hochschullehrer kann ein Lehrprogramm allein durchführen. Es ist eine lokale Organisation und Zusammenarbeit erforderlich. Die extrinsische Motivation ist sehr schwach ausgeprägt, denn man kann über gute Lehrleistungen und Erfolge in diesem Bereich keine Karriere ma-

chen, zumindest im Augenblick noch nicht. Die intrinsische Motivation ist unterschiedlich verteilt. Hier konkurrieren die beiden Tätigkeitsbereiche miteinander und das Ergebnis ist individuell sehr unterschiedlich.

Wenn man hier positive Entwicklungen befördern will, muss man dafür sorgen, dass die Gemeinschaftsaufgabe, ein Lehrprogramm qualitativ hochwertig durchzuführen, so organisiert wird, dass eine Peer-Situation entsteht, wie wir sie in der Forschung haben. Die Peer-Situation entsteht nur dadurch, dass die Lehre aus der „Privatheit“ der einzelnen Veranstaltung herausgeholt wird. Die einzelne Lehrveranstaltung wird heute quasi als Privatveranstaltung betrachtet, wo neuerdings allenfalls noch die teilnehmenden Studierenden durch Evaluation auf das reagieren können, was sie erfahren. Dann wird das Evaluationsergebnis zwischen Lehrenden und Studierenden in dieser Veranstaltung besprochen, möglicherweise aber auch nicht, und dann ist das nichts weiter als eine Übung ohne Folgen.

Was also passieren muss, ist die Einrichtung einer Konferenz der Lehrenden, die ein Programm tragen, einer Studienprogrammkonferenz. An dieser müssen nicht nur die Lehrenden beteiligt sein, die das Programm tragen, sondern mindestens in gleicher Zahl die Studierenden aus diesem Programm. Denn es handelt sich hier um einen wechselseitigen Prozess, bei dem Lernen und Lehren aufeinander angewiesen sind. Die Studierenden können nicht wirklich einen Qualitätsprozess befördern, wenn sie keine Gelegenheit haben, auf Inhalte, Verfahren und Formen der Lehre und des Studiums einzuwirken. Deswegen brauchen wir einen Ort, an dem ein Gruppendruck erzeugt wird, wo die aufgedeckten Probleme besprochen werden – und zwar in der Gruppe, die diesen Lehr-Lern-Prozess insgesamt zu verantworten hat. Peer-Verfahren sind die Qualitätssicherungsverfahren in der Wissenschaft schlechthin. Es sind Verfahren, bei denen es keine definierten Standards gibt, an denen man objektiv messen kann, ob jemand darüber oder darunter liegt, sondern es sind Verfahren, bei denen Standards durch diejenigen selbst entwickelt werden die Experten in diesem System sind. Solche Verfahren zu organisieren, in denen diese Form des Zusammenwirkens mit dem Ziel der Quali-

tätsentwicklung stattfindet, ist Aufgabe der Leitungen, der Dekane und der Hochschulleitung.

Das zweite ist, dass wir die extrinsische Motivation im Bereich der Lehre dadurch stärken müssen, dass wir die Lehre, z. B. in der W-Besoldung, auch als ein Element der Beurteilung der Qualität der Leistungen von Hochschullehrerinnen und -lehrern heranziehen. Wir müssen Verfahren entwickeln, um objektive und dafür verwendbare Informationen zu erhalten. Diese kann man nur aus den Peer-Verfahren herausholen. Sie müssen dann Bestandteil der Beurteilung sein, wenn es um die Festlegung der Gehälter geht. Ein weiteres Desiderat ist aber auch, dass wir ein Verteilungssystem benötigen, in dem die Gruppe, die für die Lehre verantwortlich ist, durch gute Leistungen Verbesserungen ihrer Arbeitsbedingungen erreichen kann, d. h. die Mittelverteilung muss auch auf Qualitätsunterschiede reagieren. In dem Moment, wo Einnahmen mit Qualität zusammenhängen, und sei es nur über bestimmte Parameter, also eine niedrige Abbruchquote, eine hohe Erfolgsquote, besonders gute Ergebnisse der Absolventenuntersuchungen, Verbleibsstudien oder Berufserfolgsuntersuchungen, gibt es auch ein Incentive für die Lehrenden, sich hier besonders ins Zeug zu legen. Ich denke, nur dadurch, dass man Verfahren dieser Art institutionalisiert, wird es zu so etwas kommen wie einer Qualitätskultur in der Institution insgesamt. Das ist etwas, was wachsen muss. Das kann man nicht von oben verordnen. Was jetzt hier am Beispiel der Lehre nur kurz beschrieben wurde, lässt sich natürlich genauso auch auf die Forschungsprozesse übertragen.

Forschung entwickelt sich in einer Institution nicht nur aus dem Incentive der Einzelnen, sondern kann durch Organisation verstärkt und für die Profilbildung der Hochschule nutzbar gemacht werden. Ebenso ist es natürlich in den Bereichen der Supportprozesse, und damit will ich dann auch schließen, extrem wichtig, dass so etwas so geschieht: Personalentwicklung und die regelmäßige Evaluation der Verwaltungs- und Dienstleistungsprozesse, auch mit dem Ziel, Ressourcen freizusetzen, die wiederum für Qualitätsentwicklung eingesetzt werden können, denn unter den Bedingungen, unter denen die Hochschulen heute arbeiten – d.h. stagnierenden oder schrumpfenden Haushalten –, ist es besonders

wichtig, die Effizienz der Prozesse zu erhöhen, damit Ressourcen freigesetzt werden.

Zusammenfassend möchte ich noch einmal betonen, dass wir besonders dadurch, dass wir die unsichtbare Leistung, auch die unsichtbare Mehrbelastung der Einzelnen, sichtbar machen, einen großen Beitrag dazu leisten, dass der Peer-Druck steigt. Das ist das einzige Korrektiv, das wirklich funktioniert, weil alle anderen Maßnahmen nur stützende Prozesse sind. In der Lehre wird es letzten Endes nicht anders sein als in der Forschung.

Müller:

Danke schön. Haben Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, Fragen oder Kommentare?

Zuhörer:

Das, was Herr Künzel gesagt hat, kann man ganz so nicht stehen lassen. Also, dass es keine extrinsischen Motivationen für Hochschullehrer gibt, eine gute Lehre zu machen. Das stimmt nicht. Wir haben seit zwölf Jahren studentische Veranstaltungskritik. Die Ergebnisse hängen überall an den Fluren bei uns. Das heißt, wenn ich abends nach Hause gehe, kann ich darauf gucken, was Kollege A, B, C, D so hat. Nun, die Hochschullehrer sind eitel und keiner hat es gern, wenn er im Bodenbereich ist. Also da gibt es sehr wohl einen gewissen Punkt. Den zweiten Punkt gibt es in den Massenfächern. Das beginnt bei dem Prüfungsprozess. Wir haben schon zweimal eigene Listen in Düsseldorf gekippt, weil wir festgestellt haben, dass einer sich selber vertreten hat. Das ist ein Hörsaalfeger, der uns einen Hörsaal von 400 Leuten in zwei Wochen auf 80 herunter liest. Das heißt doch im Klartext, dass die Studenten hinterher nicht zu dem Kollegen hingehen. Sie schreiben die Diplomarbeit bei einem anderen Kollegen; der hat dann nicht 30, sondern 40 Studierende zu betreuen. Die meisten Hochschullehrer haben schon genug zu tun, die sagen: „Jetzt reicht es aber“. Also ist es doch klar, dass wir von vornherein versuchen, die Studenten mit einzubeziehen. Wenn bei uns in Berufungsverhandlungen ein Student sagt: „Nur über meine Leiche“, dann ist der Bewerber weg. Des Weiteren haben wir Belastungsmatrizen innerhalb der Fakultät.

Da ist klar, wer wie viel Diplomarbeiten, Bachelor-Arbeiten und Klausuren korrigiert usw. Da müssen sie natürlich nicht überall oben stehen. Aber wenn sie einen Kollegen haben, bei dem sie immer feststellen, da hat er nichts, da hat er nichts und Drittmittel hat er auch keine, dann hat er ein Problem.

Zwischenruf:

Was für ein Problem hat er dann?

Zuhörer:

Ja, das kann ich Ihnen sagen. Wir haben so etwas glücklicherweise nicht, dass einer überall unten steht. Da entsteht in solchen Massenfächern sehr wohl eine solche Kultur zu sagen: Ihr müsst! Dann besteht das Bewusstsein auch, dass man ein gewisses Portfolio an Leuten und Kräften braucht. Sie hatten verschiedene Professorentypen angesprochen, da ist durchaus ein Bewusstsein da, oder in einer solchen allgemeinen Fakultätskultur entsteht auch so etwas wie Qualitätskultur und Qualitätsansprüche und Ähnliches in der Lehre. Also ganz, finde ich, kann man das nicht stehen lassen. Das ist schon auf dem Wege dorthin. Das kann man verbessern, da kann man etwas Zusätzliches tun, das ist gar keine Frage. Aber dass wir bei Null anfangen, das ist sicherlich nicht richtig.

Müller:

Wollen Sie direkt darauf antworten?

Künzel:

Das hab ich ja nicht gesagt. Ich habe nicht gesagt, dass wir überall von Null anfangen. Ich finde es ganz toll, dass es bei Ihnen so gut läuft. Ich sage das deshalb, weil ich jetzt auch an Verfahren, an Audits von ganzen Hochschulen beteiligt war, wo es darum ging, die qualitätssichernden Verfahren in der Breite zu untersuchen, um zu sehen, wie weit die Hochschule eine Qualitätsentwicklungsstrategie verfolgt. Das ist national wie international außerordentlich unterschiedlich, d. h. es gibt ganz unterschiedliche Entwicklungsstände in der Ausprägung solcher Verfahren. Aber Sie haben mich bestätigt, indem Sie gesagt haben, dass wir den Peer-Druck auch in der Lehre brauchen, d. h. Sie veröffentlichen die

Ergebnisse Ihrer Lehrveranstaltungsevaluation. Das tun aber sehr, sehr viele Hochschulen und sehr viele Fachbereiche nicht. Dass Sie das machen, finde ich toll. Wenn Sie dann auch noch gemeinsam darüber reden, wie man mit diesen Problemen produktiv umgeht, dass man versucht, das zu ändern; ich meine, Sie werden manche der Kollegen ja nicht plötzlich zu phantastischen Hochschullehrern umformen können. Aber wenn Sie z. B. gleichzeitig ein Programm haben, das Hilfestellung leistet, also Möglichkeiten der Personalentwicklung, der Entwicklung der Qualifikation für die Lehre eröffnet, dann ist das schon noch ein Schritt weiter.

Schließlich zu den Berufungsverfahren, auch im internationalen Vergleich: Ich war gerade in Kopenhagen an einer der ältesten europäischen Universitäten. Eine Universität, die ganz sicher ist, dass sie nur die besten Leute beruft, die es überhaupt gibt. Ich kann Ihnen sagen, die Berufungsverfahren sind so etwas von vorsintflutlich! Da gibt es den Dekan und zwei externe Mitglieder in der Berufungskommission. Kein Student, keine Probevorlesung, keine irgendwie geartete Überprüfung der Lehrqualifikation usw. Das ist vielleicht ein extremer Fall, aber wir haben auch heute noch in vielen Universitäten Berufungsverfahren, die dem ähnlich sehen. Das ist in den Fächern unterschiedlich ausgeprägt. Ich sage nur, das sind Bereiche, in denen Hochschulleitung, Dekanatsleitung usw. sicherstellen müssen, dass in hinreichender Breite die verschiedenen Dimensionen der Hochschullehrertätigkeit wirklich aufscheinen und geprüft werden können, damit wir auf diese Weise auch die Qualitätsstandards in den Hochschulen verbreitern und weiter entwickeln.

Zuhörer:

Ich wollte Ihnen nicht widersprechen, das war nur die Akzentuierung.

Künzel:

Ja gut, ich habe das vielleicht ein bisschen allgemein gesagt, aber ich wollte es eigentlich als Aufgabe beschreiben, die wir haben.

Spiel:

Wir haben eine Erhebung gemacht über die Relation der Forschung zur Lehre der Hochschullehrer. Da spielt natürlich soziale Erwünschtheit auch

eine Rolle. Wir haben genau drei Fragen gestellt. Die erste Frage war: Wo soll die Evaluation primär ansetzen? Das ist für die Lehre, natürlich. Die nächste Frage: Was soll für die Berufung herangezogen werden? Da natürlich schon an erster Stelle die Forschung, Lehre weit dahinter. Dritte Frage: Stellen Sie sich vor, Sie bekommen zehn Stunden pro Woche geschenkt. Wo würden Sie investieren: Forschung oder Lehre? Das Ergebnis zeigt: 1,2 Stunden im Mittel für Lehre, der Rest für Forschung, und für manche natürlich null. Ich denke, das drückt schon ein bisschen das aus, wo man sozusagen sein Zeitinvestment und sein Engagement einsetzt.

Köhler:

Herr Künzel, ich habe eine Frage zu den Peers, denen Sie eine besondere Rolle im ganzen Unternehmen beimessen. Wir haben heute, glaube ich, 2000 neue Bachelor- und Masterstudiengänge in der Pipeline. Wenn man davon ausgeht, dass drei Peers dabei sind, manche gehen davon aus, dass es fünf Peers sind, bräuchten wir schon sechs- oder zehntausend Leute, die an den Verfahren beteiligt werden. Und wenn man davon ausgeht, dass bis zum Ende des Jahrzehnts die vorhandenen 10.000 Studiengänge umgeändert werden müssen, dann potenziert sich das noch. Es ist ein Riesenbedarf an Peers. Die Frage ist, wo kommen die her und wer legitimiert sie? Müssen wir nicht irgendwann dazu übergehen, so ein Verfahren wie bei der DFG und bei CNRS in Frankreich zu wählen, d. h., solche Peers auszuwählen, um Listen zu bekommen, die dann diese Arbeit machen sollen, denn diese Peers haben ja Konsequenzen, das haben Sie bezogen auf die Fachbereiche bei der Mittelvergabe und bei der individuellen Besoldungsgestaltung auch gesagt, also eine ziemlich zentrale Rolle. Mein Eindruck ist, wenn ich mir so manche Listen der Peers jetzt anschau, dass sie die herrschende Lehre spiegeln und das Problem des Mainstreamism, das wir auch heute Morgen angeschnitten bekamen, ist doch riesengroß. Wir wollen doch aber mit dem ganzen Verfahren Innovationen hinkriegen, und das gelingt nicht, wenn ich so ein Mainstream orientiertes Verfahren habe.

Künzel:

Erst einmal muss man zwischen wesentlich Verschiedenem unterscheiden, jedenfalls so, wie ich es dargestellt habe. Man muss unterscheiden

zwischen den Peers in der Lehre, in dem Lehrprozess eines Lehrprogramms. Das sind die Kollegen, die das Programm mittragen. Peers sind immer Kollegen, andere Experten sozusagen. In dem Fall würde ich aber sagen, auf der lokalen Ebene ist es der Gruppendruck, den ich erzeugen möchte und der auch zum Teil schon da ist, wie wir gehört haben. Das heißt, dass man sich wechselseitig in die Pflicht nimmt, weil das ein Gemeinschaftsprozess ist. Das ist ja nicht alleine machbar.

Davon zu unterscheiden sind die externen Peer-Groups, die wir im Evaluationsverfahren einsetzen. Externe Evaluationen sind aber nicht dazu ausgestaltet, in die einzelnen Lehrveranstaltungen hineinzusehen, sondern sie schauen sich Strukturen und Prozesse an. Das heißt, das müssen Leute sein, die wissen, wie man so etwas sinnvoll organisiert. Sie beschäftigen sich auch nur ganz am Rande und eigentlich nicht sehr intensiv mit den Lehrinhalten im Einzelnen. Das können sie praktisch nicht und das können sie noch weniger bei der Vielzahl der Studiengänge, die wir jetzt bekommen. Diese Bachelor- und Master-Programme werden ja viel stärker differenziert aufgebaut werden mit inhaltlich anders differenzierten Zielsetzungen, weil es auch um andere Fragen geht, nämlich um die Entwicklung bestimmter Kompetenzen und nicht nur um die Übertragung bestimmter Forschungsergebnisse in die Köpfe der Studierenden. Deswegen ist dieser Organisationsaspekt viel wichtiger.

Wenn Sie das mit der Forschung vergleichen: Auch da ist es ja so, dass die Forscher, die als Experten auf demselben Gebiet tätig sind, als Peers herangezogen werden. Da werden nicht so sehr Forschungsstrukturen untersucht, obwohl das auch ein Gegenstand sein kann, wie in Niedersachsen. Aber in Niedersachsen geht es immer um Zweierlei, um die Forschungsstruktur landesweit, und um die Forschungsleistung des Individuums, die auf einer Skala von 0 bis 10 abgebildet wird. Das ist etwas, was dann auch wieder der Erzeugung von Gruppendruck innerhalb der Hochschule dient. Denn die Beurteilung ist mindestens im Fachbereich bekannt, und es ist sicherlich nicht angenehm, als „nicht sichtbar“ in der Forschung klassifiziert zu sein, also als „Null“ auf der Skala bewertet zu werden gegenüber anderen, die möglicherweise „acht“ oder „neun“ bekommen, das bedeutet „von internationaler Bedeutung“.

Wir machen das überall mit Adressdateien von Experten, die die entscheidenden, hier erforderlichen Erfahrungen in die Evaluationsverfahren einbringen können, anders geht es nicht. Das macht die DFG so, das machen alle Organisationen, die mit Experten arbeiten.

Müller:

Jetzt gibt es noch drei Wortmeldungen, und meine Bitte ist, diese ganz kurz zu halten, sonst kann Herr Fangmann seine Rolle als Gesamtvertreter von Ministerien nicht mehr spielen.

Bamberg:

Ich möchte auf einen Punkt kurz eingehen, bei dem ich die Richtung ein bisschen problematisch finde und zwar ist das die Frage: Was nützt eigentlich Druck? Auf jeden Fall ist es wichtig, die Lehre und die Lehrerergebnisse öffentlich zu machen. Nur erzeugt es meistens, wenn mit Druck gearbeitet wird, dass die Beteiligten sich überlegen, wie sie diesem Druck entgehen und nicht unbedingt, wie sie eine bessere Lehre machen. Sie überlegen sich eher, wie sie bessere Evaluationsergebnisse bekommen, aber nicht unbedingt, wie sie ihre Lehre besser machen. Von daher würde ich immer eher auf Anreize setzen, auf Unterstützung, auf positives Engagement und mit Druck würde ich so wenig wie möglich arbeiten. Ich würde auch noch mit einbeziehen, dass in einigen Fällen bestimmte Aktivitäten auch darauf zurückzuführen sind, dass die Beteiligten es einfach nicht besser können. So etwas öffentlich zu machen, ist sehr problematisch. Von daher ist zu prüfen, wie man mit den Hochschulangehörigen umgeht, um das zu erreichen, was man erreichen möchte, nämlich eine verbesserte Lehre und nicht unbedingt verbesserte Evaluationsergebnisse.

Bretschneider:

Ich habe eine Nachfrage an Herrn Künzel zu seinem Vorschlag der Studienprogrammkonferenzen, die paritätisch besetzt sein sollen. Das scheint mir eine interessante Anregung zu sein. Ich würde nur gerne wissen, wo Sie den Mehrwert gegenüber einer ordentlich durchgeführten Lehrveranstaltungskritik am Fachbereich sehen. Wo ist der Unterschied zu den Studienkommissionen oder den Studienreformkommissionen, die ja

auch größtenteils paritätisch besetzt waren, und sehen Sie nicht auch ein Kapazitätsproblem? Wenn wir jetzt noch zusätzlich Konferenzen für jeden Studiengang anordnen, in denen sämtliche Lehrenden vertreten sind und entsprechend viele Studierende, muss das ja auch organisiert werden.

Pellert:

Ich wollte das unterstreichen mit dem Peer-Druck. Ich glaube, dass das wichtig ist. Kollegen reagieren dann, wenn zum Beispiel Kollegen des gleichen Fachbereichs auf Bologna umstellen. Die Betriebswirte fangen erst an darüber nachzudenken, wenn sie sehen, dass Betriebswirte an für sie renommierten Hochschulen das auch machen. Plötzlich kommt etwas in Gang. Das ist meistens überzeugender, als wenn das allein vom Rektorat kommt. Aber eine Frage: Ich denke, wenn wir Curricula aufsetzen, dann brauchen wir schon die Fachperspektive. Das sehe ich ein, aber sie reicht nicht aus; also, wie mischen wir diese Kommissionen? Wie kommt die Perspektive der Vermittlung hinein? Da muss ich nicht vom Fach sein, sondern das ist wieder eine eigene Fachperspektive. Wie kommt auch der fachfremde Blick mit hinein, der kritisch naive Fragen stellt, die gerade, wenn neue Curricula entstehen, mindestens so dringend nötig ist wie der gewohnte Fachblick?

Künzel:

Also, wenn ich von Druck gesprochen habe, habe ich den Druck der beschränkten Öffentlichkeit der Kollegen gemeint. Diesen Druck müssen die auch aushalten können. Sie sind alle öffentlich bestellte, beamtete Leute, die ein nicht ganz kleines Gehalt beziehen, und man kann erwarten, dass, wenn festgestellt wird, jemand macht seine Aufgabe nicht ordentlich, er sich dieser Tatsache stellt. Ich bin der Meinung, man sollte Hilfestellung geben, um, etwas zu verbessern, wenn vielleicht auch nur begrenzt. Aber es gibt auch Dinge, die radikal verbessert werden können, nämlich die niedrige Bewertung der Lehre in den Köpfen mancher Personen. Ich glaube schon, dass man da nicht zu zimperlich sein sollte. Ich bin ganz dagegen, universitätsöffentlich Leute an den Pranger zu stellen. Aber die Lehrveranstaltungs-kritik, um jetzt auf die Struktur zurückzukommen, bleibt relativ folgenlos, wenn das Ergebnis so stehen bleibt. Wenn immer wieder dasselbe herauskommt, dass nämlich eine bestimmte Person immer

schlechte Bewertungen erhält, dann hat das ja Gründe. Die müssen nicht in der Person liegen, das kann z. B. daran liegen, dass sie die Aufgabe hat, eine ganz heterogene Gruppe von Studierenden zu unterrichten, die immer nur unzufrieden sein können, weil ihre Erwartungen völlig verschieden sind. Dann muss man darüber nachdenken, ob es sinnvoll ist, die Lehrveranstaltung in dieser Weise abzuhalten oder ob man sie nicht aufteilen sollte. Hinter der individuellen Bewertung liegt also ein Problem, und dieses Problem muss besprochen werden. Das ist der Punkt. Das kann man eigentlich nur mit denjenigen besprechen, die selbst in dem Programm sind. Die bisherigen Studienkommissionen der Fakultät reden über Studienprogramme, an denen die Kommissionsmitglieder oft gar nicht beteiligt sind, und die Lehrenden reden über Studienprogramme, die sie gar nicht zu verantworten haben, zum Teil jedenfalls, und das ist nicht sinnvoll. Deswegen sage ich, dass wir die Studienkommissionen weitgehend vergessen können. Wir haben den Studiendekan, der die organisatorische Seite abdecken kann. Lassen Sie uns die Leute zusammenbringen, die die Verantwortung tragen und am Programm beteiligt sind, und zwar in Studiengangskommissionen.

Das Letzte war dann die Frage Fachperspektive-fachfremder Blick. Das ist bei den Fragen der Strukturen von Curricula usw. ein wichtiger Gesichtspunkt. Deswegen ist in den Evaluations- und Akkreditierungsverfahren vorgesehen, dass die Abnehmerseite, also das Beschäftigungssystem, vertreten ist; dass möglichst jemand dabei ist, der mindestens am Ende bei der Akkreditierungsentscheidung etwas über fachübergreifende Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen, wie wir das nennen, sagen kann. Letzten Endes muss man auch hier auf die Expertise der Leute setzen, die ein Curriculum entwickeln und tragen. Man muss erwarten, dass sie sich klar gemacht haben, dass das Ziel heute nicht allein darin bestehen kann, Fachinhalte zu transportieren, sondern Kompetenzen zu entwickeln. Da sie aber jetzt durch das Akkreditierungsverfahren gezwungen sind, für jedes einzelne Modul zu sagen, wozu es gut sein soll, auf welches Ziel hin sie dort unterrichten und den Lehr-Lern-Prozess organisieren, ist die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, warum das alles so gemacht wird, schon gegeben. Warum diese Inhalte und keine anderen, warum diese Lehrform und keine andere usw.? Wenn die Gruppe derjenigen, die

das Programm tragen und die Gruppe derjenigen, die im Programm studieren, das nicht klären können, dann werden sie auch keine dritte Instanz haben, die ihnen das Problem löst.

Müller:

Herr Fangmann, Sie sind an der Reihe: Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement aus der Perspektive eines Wissenschaftsministeriums.

Fangmann:

Ich bin noch ganz beeindruckt von Herrn Bretschneiders Promotionsthema. Dazu fällt mir eine passende Überleitung ein. Einem Bonmot zur Folge sind bei uns in Deutschland Gefängnisse und Hochschulen die einzigen Institutionen, die aufnehmen müssen, was reinkommt. Damit sind wir beim Problem: Hochschulen haben keine Kunden im engeren Sinne.

Aus Sicht des Ministeriums sehe ich keine operativen Zuständigkeiten bei der Qualitätssicherung in Studium und Lehre, das heißt weder bei der Akkreditierung und Reakkreditierung noch bei der laufenden Evaluation. Das ist Aufgabe der Hochschulen, nicht des Staates. Allerdings kommt Qualitätssicherung meines Erachtens nicht aus sich heraus, d. h. es genügt sicherlich nicht, die Hochschulen in die Autonomie zu entlassen und abzuwarten, sondern der Staat muss vielmehr sicherstellen, dass Qualitätssicherung auch tatsächlich stattfindet. Der Impuls für Qualitätssicherung im Wettbewerbssystem kommt, ich habe es bereits angedeutet, durch den Kunden bzw. die Kundenbedürfnisse. Im Aufgabensystem ohne Kunden, und wir befinden uns sozusagen erst noch an der Schwelle zu einem Kundensystem Hochschule, muss der Staat ggf. Wettbewerbs-surrogate schaffen und entsprechende Anreize setzen. Das entspricht seiner Aufgabe als Ordnungsgeber, aber er hat sich nicht operativ einzumischen.

Ich sehe da zwei Möglichkeiten: Die eine besteht darin, dass man Kunden schafft, indem man Zahlungen für Leistungen induziert. Ich weiß gar nicht, ob man das Wort benutzen darf, Herr Künzel hat es aber schon benutzt: Studiengebühren. Dann hat man Kunden und dann, ich sage das

jetzt so deutlich, lösen sich aus Sicht eines Ministeriums ganz viele Probleme gewissermaßen von selbst. Wenn es ein wirksames Kundensystem, eine wirksame Kundenbeziehung in allen Leistungsdimensionen von Hochschulen gibt, dann kann sich der Staat nicht nur zurückziehen, dann muss er es auch. Die zweite Möglichkeit sind Metaevaluationen, die aber natürlich nur Sinn machen, wenn sie sanktionsbewehrt sind. Wir werden in Nordrhein-Westfalen wahrscheinlich diesen Weg gehen, weil sich die Hochschulen nicht auf ein Evaluationsverfahren, wie beispielsweise in Niedersachsen, verständigt haben. So etwas wie die ZEvA in Niedersachsen oder der Nordverbund ist das, was wir uns vorgestellt haben: Der Staat sichert die Finanzierung, hält sich aber inhaltlich und organisatorisch heraus. Eine Hochschule allein, das behaupte ich steif und fest, ist nicht in der Lage, hinreichend professionell, wirtschaftlich und kontinuierlich Evaluierung, insbesondere vergleichende Evaluierung zu organisieren. Was die ZEvA und der Nordverbund machen, finde ich sehr angemessen, sehr effektiv und wir haben uns gewünscht, dass wir das bekommen, aber unsere Hochschulen wollten das nicht. Jetzt bleibt uns quasi nur der Weg einer Metaevaluierung. Ob wir da hinreichend zielsichere Sanktionen treffen können, werden wir abwarten müssen.

Qualitätssicherung ist zunächst einmal eine Frage der Ziele und damit auch der Interessenlagen, das ist heute auch schon angesprochen worden. Es gibt inhärente Ziele im System von Wissenschaft und Hochschulen und es gibt exogene, staatlich gesetzte, am Gemeinwohl orientierte Ziele, die, ich sage das noch einmal, in Hochschule und Wissenschaft nicht immer angemessen zur Geltung kommen.

Das Wissenschaftssystem, sehe ich, ist polykontextual orientiert. Ich sehe mindestens drei Systemperspektiven: Erstens das Wissenschaftssystem im engeren Sinne, zweitens sind Hochschulen aber auch Teil des Erziehungssystems und drittens sind Hochschulen Organisationssysteme, in denen es um organisationale Macht geht. Im Wissenschaftssystem geht es nur um Wahrheitssuche. Wenn wir das Hochschulsystem allein als Wissenschaftssystem anlegen und sich sozusagen frei ausdifferenzieren ließe, dann ginge es in Hochschulen letztlich nur um Erkenntnisgewinn und Wahrheitssuche. Die Erziehungsfunktion – wir wollen ja die berufsqualifi-

zierende akademische Ausbildung von mittlerweile 2 Mio. jungen Menschen in Deutschland – würde dann gewissermaßen durch den Rost fallen. Mit anderen Worten, Wissenschaft hat aus sich heraus kein Interesse an Erziehung. Daher muss der Staat diese Funktion in das Hochschulsystem einbringen und stabilisieren.

Das gilt auch für die Qualitätssicherung bzw. die Evaluation von Studium und Lehre. Es ist keine triviale Aufgabe, das zu organisieren, denn es fehlt der eigentliche Impuls. Wir sind aber, und das hat Herr Künzel ja auch schon betont, an einer Schwelle in eine andere Welt. Es gibt viele Hochschulen die hier wirklich Großartiges leisten. Gerade auch Hochschulleitungen, die mit großen Widerständen rechnen mussten. Mittlerweile ist das Thema als solches einigermaßen etabliert und meine Schlussbemerkung ist: Ich bin hoffnungsfroh und skeptisch zugleich.

Ich bin hoffnungsfroh, weil das Thema auf dieser Tagung außerordentlich professionell und konfliktfrei debattiert worden ist. Vor wenigen Jahren hätten wir dieses Thema viel dilettantischer und viel kontroverser diskutiert: „Darf man das überhaupt? Das ist doch unerhört, ich bin doch frei als Wissenschaftler und ich lasse mir nicht in meine Lehrveranstaltung hineinreden.“ Das ist heute alles entkrampfter und viel seriöser geworden. Wir können professionell über dieses Thema sprechen mit all seinen Facetten, die wir uns im Rahmen einer solcher Tagung bewusst machen, kritisch diskutieren und einer Lösung zuführen. Ich bin aber auch etwas skeptisch, weil, ich habe es bereits angedeutet, wir in Nordrhein-Westfalen noch nicht so richtig die Kurve gekriegt haben mit unseren Hochschulen und weil ich eben auch große Probleme durch das Massengeschäft sehe. Wo sollen denn die ganzen Peers herkommen? Wer ist denn überhaupt noch bereit zur Evaluation? Wer kann das Wort überhaupt noch hören? Die Hochschulen, die Fachbereiche sind ja unendlich überfordert. Wenn jetzt möglicherweise noch ein deutschlandweites Rating dazukommt, das sich am britischen Research Assessment Exercise orientiert, wären die Belastungen noch höher. Außerdem: Die Umstellung auf das konsekutive Studiensystem verursacht einen enormen Aufwand unter anderem auch bei der Akkreditierung und der Reakkreditierung. Wir beobachten etwas kritisch, was in den Akkreditierungsagenturen im Au-

genblick läuft. Ich meine das Gerede um Systemakkreditierung und was es da nicht alles so gibt, und ich befürchte, dass die Qualität dann doch etwas leidet bei 10.000 Studiengängen und mehr, die wir alle in Bachelor- und Masterstudiengänge umwandeln – ich hoffe nicht bloß umrumbeln oder umetikettieren. Wenn wir also eine echte Studienreform mit echter Modularisierung erreichen wollen, dann muss das Ganze eben auch akkreditiert werden. Das ist kostenaufwändig und zeitintensiv und ich befürchte, dass man geneigt ist, da einmal „mit dem großen Wischer herüber zu gehen“ und die Akkreditierung für ganze Institutionen statt für Studienangebote auszusprechen.

Die Ambivalenz in meiner Schlussbemerkung kann ich im Augenblick nicht auflösen. Ich hoffe aber, dass Tagungen wie diese dazu beitragen, dass das Geschäft weiter professionalisiert und seriös betrieben wird.

Müller:

Herr Zechlin, Sie wollen sich mit Herrn Fangmann streiten? Ist mein Eindruck richtig?

Zechlin:

Nein, überhaupt nicht. Ich habe eine ganz schnelle Frage. Ich nehme noch einmal auf, Sie sagten der Staat ist nicht verantwortlich für die Durchführung der Qualitätssicherung selbst. Er ist aber dafür verantwortlich, dass Qualitätssicherung in der Universität stattfindet.

Fangmann:

So ist es.

Zechlin:

Zum Schluss sprachen Sie über das Thema Akkreditierung. Meine Befürchtung ist, wenn jeder einzelne Bachelor- und Masterstudiengang bei Neueinrichtung akkreditiert werden muss, so wie es in Nordrhein-Westfalen der Fall ist, dass das eine Akkreditierungsflut hervorruft, die viel kostet und die, je öfter sie stattfindet, um so bürokratisierter wird, so dass ich es eigentlich sehr vernünftig finde, darüber nachzudenken, wie man davon wegkommen kann. Ich finde vernünftig, was das Österreichi-

sche Universitätsgesetz vorsieht, das jede Hochschule verpflichtet, ein internes System der Qualitätssicherung bei sich aufzubauen. Das ist dann weder so, dass die ganze Universität akkreditiert wird, noch dass auf der Mini-Ebene für jeden Bachelor- und Masterstudiengang Akkreditierungsverfahren durchgeführt werden. Es könnte aber diese Qualitätssicherung der jeweiligen Universität regelmäßig überprüft werden. Das nimmt das Massengeschäft von der Akkredititis heraus und ermöglicht dem Staat, sich ein Bild über das Qualitätsmanagement zu machen, ohne dadurch eine Unzahl von Akkreditierungsagenturen zu schaffen, also sozusagen diese kontraproduktive Vermassung zu der anderen Seite hin zu errichten. Was würden Sie davon halten?

Bretschneider:

Herr Fangmann, ich bin ein bisschen sprachlos, dass ausgerechnet der staatliche Vertreter auf dem Podium fordert, dass die Universitäten eine Kundenperspektive einnehmen sollten. Ich kriege die verschiedenen politischen Argumente, ehrlich gesagt, logisch nicht mehr so richtig zusammen. Ich will das einmal am Gefängnis deutlich machen, weil ich da ein bisschen Experte bin und weil Sie das angesprochen haben. Das Gefängnis muss alles nehmen, was ihm geliefert wird, weil es ein soziales Bedürfnis befriedigt, nämlich Normenverletzungen zu sanktionieren. Ich habe bisher geglaubt, Hochschulen seien auf der Welt, weil es ein soziales Bedürfnis gibt, durch Wissenserwerb das Gemeinwohl zu stärken. Da ist mir jetzt nicht ganz klar, wie Sie das hinkriegen, das – sagen wir einmal – mit der Gummibärchenproduktion zu vergleichen: Es werden Gummibärchen angeboten, weil jemand einfach Appetit auf rote Gummibärchen hat und sie gerne isst, aber ein soziales Bedürfnis nach roten Gummibärchen kann ich nicht erkennen. Von daher finde ich die Kundenperspektive (wer isst, der zahlt) da ganz angemessen; bei den Hochschulen leider nicht. Ich würde Sie auch gern fragen, wie die Bundesbildungsministerin in Ihr Konzept hineinpasst, die nun erkannt hat, dass wir die Bildungsbeteiligungsquote im tertiären Sektor in Deutschland auf 40 Prozent heben sollten. Da würde ich um Aufklärung bitten, wie Sie dies mit der Gummibärchenkundenperspektive realisieren wollen.

Heger:

Ich wollte auch eine Bemerkung zu der Kundenorientierung anhängen. Das geht aber auch an Ihre Adresse, Herr Bretschneider. Ich spreche aus der Perspektive des Hochschuldidaktikers und wir haben gelernt, dass es nicht erfolgreich werden kann, wenn wir nicht dahin kommen, die Studierenden zu Koproduzenten zu machen. Wenn wir schon diese ökonomische Sprache wählen, dann muss die Suchrichtung folgende sein: Die Studierenden sind Mitarbeiter, Mitproduzenten. Da reicht es mir auch nicht, wenn Sie sagen, die Studierenden sind Experten für ihre Lernbedürfnisse. Ich würde mir wünschen: Sie sind als Studierende Experten für ihre Lerngestaltung. Das war das, was ich zur Kundensache sagen wollte. Frage an Herrn Fangmann: Können Sie ein bisschen mehr noch zu Ihren Vorstellungen in Richtung Meta-Evaluation sagen? Läuft das dann nicht genau auf das hinaus, was Herr Zechlin gesagt hat?

Künzel:

Ich würde ganz gern einmal an dieser Stelle einen anderen Hut aufsetzen, weil Sie ja Einiges zur Frage der Akkreditierung gesagt haben. Ich glaube schon, dass wir angesichts der Tatsache, dass es nicht nur 10.000, sondern genau genommen mindestens 16.000 zu akkreditierende Programme sind, sagen müssen, dass es so nicht geht. Es ist klar, dass es nicht machbar und schon gar nicht finanziell durchsetzbar ist. Aber es ist auch nicht sinnvoll. Es geht mir jetzt wirklich darum, dass es nicht sinnvoll ist, jedes einzelne Programm für sich zu betrachten. Die meisten Programme stehen in einem Programmkontext. Sie sind miteinander über Module und die Nutzung der gleichen Ressourcen verflochten. Wenn wir jedes Programm extra betrachten, können wir z. B. gar nicht klären, ob nachher die Programme insgesamt, die von einem bestimmten Bereich der Hochschule zu tragen sind, wirklich unterstützt werden können. Aber wenn ich alle fünf oder sechs Programme auf einmal angucke, dann sehe ich, dass vielleicht die Ressourcensituation gar nicht ausreicht, um sie vernünftig zu unterstützen. Oder nehmen Sie die Lehrerbildung, sie geht quer durch die Kombination der Fächer und quer über die Hochschule hinweg; oder nehmen Sie die Studiengänge im geisteswissenschaftlichen Bereich, die auch sehr stark durch Kombination verschiedener Inhalte immer noch und auch sinnvollerweise weitergeführt werden, nicht in der

gleichen Weise wie bisher, sondern mit einer anderen Orientierung. Aber es macht Sinn solche Clustersysteme von Studiengängen insgesamt anzusehen und zu prüfen, wie sie aufgebaut sind, ob das Ganze vernünftig unterstützt ist usw. usf. und das dann zu akkreditieren. Dann kommen wir wesentlich schneller voran. Wir müssen natürlich andere Verfahren und andere Peer-Groups dafür haben. Sie müssen etwas größer sein, denn natürlich können wir das nicht mehr so kleinteilig machen. Aber es wird viel, viel billiger, es geht schneller und es ist sinnvoller. Die Metaevaluation ist meines Erachtens der nächste Schritt. Wir sollten uns nicht auf Dauer auf der Ebene der einzelnen Studiengänge bewegen, sondern sollten uns wirklich die Frage stellen, was die Hochschulen an Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren anzubieten haben. Was haben sie entwickelt? Gibt es eine Qualitätskultur, eine Strategie der Hochschule, auch in den einzelnen Fakultäten usw.? Das machen die Schweizer, die Dänen, in Österreich geht es jetzt los. Dafür benötigen wir viel weniger Experten, aber das sind völlig andere Experten, nämlich solche, die wissen, wie man so etwas organisiert. Die müssen da hineingucken und dann klären, ob die Hochschule wirklich in der Lage ist so etwas wie eine Qualitätskultur zu perpetuieren.

Zuhörer:

Noch einmal zum Thema Kundenorientierung: Wenn man davon ausgeht, dass die Hochschulen einen gesetzlichen Auftrag haben, dann müssen wir das, glaube ich, mehr Output orientiert betrachten. Das wird durch den Bolognaprozess auch deutlich noch verstärkt, indem gefordert wird, einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu definieren. D. h. die Kunden sitzen auf der Seite der Hochschule: Das sind die Unternehmen, das ist die Verwaltung, das sind die Institutionen, in die die Absolventen der Hochschule gehen. Die Studienbewerber sind mehr die Träger, die Rohstoffträger, wenn man so will, die durch das Studium veredelt werden. Es geht dabei mehr um den Wettbewerb der besten Rohstoffe, wenn man beispielsweise Studiengebühren als Steuerungsinstrument einführt, und nicht so sehr um eine Kundenorientierung.

Fangmann:

Dann fangen wir gleich mit der Kundenorientierung an. Ich bin doch etwas irritiert, dass dieser Begriff noch Aversionen hervorruft. Wir wollen Elite-Universitäten. Dann gehen Sie einmal in die USA; da gibt es ausgeprägte Kundenbeziehungen, das ist sozusagen das A und O.

Wir haben einen gesetzlichen Auftrag seit Jahr und Tag – nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern in mehr oder minder allen Hochschulgesetzen – zur Evaluation, aber noch keine Handlungsfolgen im Versagensfalle. Ich hatte versucht, das ein bisschen systemtheoretisch anzugehen. Ich kann völlig nachvollziehen, dass aus dem Wissenschaftssystem heraus kein Interesse an Lehrevaluation entsteht. Daher muss der Staat versuchen, diese Perspektive wieder hineinzubringen. Wenn es finanzwirksame Kundenbeziehungen, sprich Studiengebühren, gibt, regelt sich das von selber.

Natürlich, Herr Künzel, wir werden darüber nachdenken müssen, was Sie gesagt und vorgeschlagen haben. Wir werden einen pragmatischen Weg finden und gehen müssen. Aber – ohne jetzt noch ein großes, neues Fass aufzumachen: Was ist denn eigentlich mit diesem Bolognaprozess passiert? Der Staat hat sein hoch reglementiertes und letztlich ja gar nicht effektives System der Studienreform und der Steuerungskontrolle über Rahmenordnungen aufgegeben. Jetzt geben wir, ich sage es so salopp, alles frei. Wir geben es in die Verantwortung der Aufgabenträger selbst, halten uns als Staat heraus, auch völlig zu recht. Was hinter Bachelor und Master steht, ist durch ganz wenige Rahmenvorgaben der KMK spezifiziert. Ansonsten kann jeder frei gestalten. Ich habe es schon auf einer Tagung in Bochum gesagt: Natürlich haben die Fachhochschulen ein massives Interesse, sich über Masterprogramme zu profilieren und damit ihre Forschungsbedeutung, ihren Forschungsbezug zu akzentuieren, das ist doch klar. Und es gibt ganz viele Hochschulen, die hoch spezialisierteste Studienprogramme als Studium herausgeben oder also solche etikettieren, statt vergleichsweise breit und grundlegend qualifizierte Bachelorstudiengänge. Ich denke da zum Beispiel an einen Bachelorstudiengang namens Medical Management, der laut dem SPIEGEL 95 Prozent BWL enthält und 5 Prozent Krankenhausluft. Das ist doch Augenwische-

rei und die Studierenden können das überhaupt nicht mehr auseinander halten. So ergibt sich eine Palette von bunten Angeboten, die niemand mehr inhaltlich überschauen kann.

Zuhörer:

Sie werden aber alle akkreditiert.

Fangmann:

Sie werden aber alle akkreditiert, in der Tat. Das ist bedauerlich, aber das ist Angelegenheit der Hochschulen. Wir können das nur aus der Distanz beobachten. Ich mache hier keine Schuldzuweisung; ich sage nur, dass wir jetzt sozusagen in ein anderes System kommen, das ganz andere Ergebnisse zeitigt und der Staat muss schauen, wo es seine Aufgabe ist zu intervenieren oder Rahmenbedingungen zu setzen und wo nicht.; und wir müssen herunter von dem Norm Setzenden, regulierenden, ja überregulierenden Staat. Das hat nämlich nichts gebracht in der Vergangenheit.

Die letzte Antwort zur Metaevaluation. Wir wollen mit dem CHE und den Hochschulen zusammen einen solchen Prozess durchführen, der im Endeffekt zu einem Rating führt, aus dem klar wird, wer eine vernünftige Qualitätssicherung nach geeigneten Kriterien und Maßstäben etabliert hat. Der Auftrag mit dem CHE wird gerade verhandelt.

Zuhörer:

Aber Sie können nicht akkreditieren, metaevaluieren, die Universitäten selber evaluieren.

Fangmann:

Das Metaevaluieren ist mit vergleichsweise geringen Aufwendungen verbunden.

Müller:

Ich schlage vor, dass wir an diesem Punkt einfach Schluss machen. Ich mache jetzt keine Zusammenfassung der Zusammenfassung. Ich kann Ihnen nur nahe legen für Ihre Position, Ihre Universität aus der Diskussion Konsequenzen zu ziehen – und wenn ich meinen persönlichen Rat-

schlag laut sagen darf: Ich würde an meiner Universität nicht alles anders machen, sondern das, was wir begonnen haben, versuchen zu verbessern. Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen Kommentatoren und der Kommentatorin.

Ausblick

Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje

Präsident der Universität Hamburg und Sprecher des Verbundes
Norddeutscher Universitäten

Ich will der Gefahr widerstehen, eine Zusammenfassung der Tagung zu geben. Das wurde mit den Berichten aus den Arbeitsgruppen bereits in hervorragender Weise geleistet.

Zunächst möchte ich den Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmern die blaue Tüte des Nordverbundes überreichen, in der Sie Spezialitäten aus den sechs Städten finden, in denen die Universitäten des Nordverbundes angesiedelt sind.

Das bringt mich zur ersten Bemerkung, wie Qualität am besten zu sichern sei. Aus Lerntheorien und Alltagserfahrung ist bekannt: zu besseren Leistungen motiviert man am besten durch Belohnung – negative Sanktionen müssen möglich sein, aber ihr Einsatz führt im besten Falle zu äußerem Wohlverhalten, nicht zu besseren Leistungen.

Jahr für Jahr zwei und mehr Prozent der Stellen und Ressourcen einsparen zu müssen, wird in den Universitäten nicht gerade als Belohnung empfunden. Eva Bamberg hat m. E. das dadurch erzeugte Dilemma treffend gekennzeichnet, das zumindest in der Universität Hamburg die Anstrengungen der letzten zehn Jahre um die Qualitäts- und Strukturverbesserung – das betrifft die Evaluationen im Nordverbund wie auch das Projekt ProUni – erheblich erschwert hat. Es ist überfällig, dass die Hochschulpolitik in Deutschland die Empfehlung der Lerntheorien, bessere Leistungen durch Belohnung und Anreiz auszulösen, beherzigt.

Und nun möchte ich auf einige Themen hinweisen, von denen ich meine, dass sie uns in den nächsten Jahren im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung erheblich beschäftigen werden: Das erste ist, eine Lösung für die Frage zu finden, wie sich zukünftig Evaluation und Akkreditierung verhalten. Selten wurde eine Einsicht so einhellig ausgesprochen

wie die folgende auf dieser Tagung: Qualität entsteht vor Ort. Sie entsteht dezentral durch diejenigen, die studieren, lehren und forschen. An jede Form der Qualitätsüberprüfung muss deshalb die Frage gestellt werden: Stört sie eher das, was an dezentralen Qualitätsentwicklungsbemühungen notwendig ist und stattfindet oder fördert sie es? Für die Lehre kennen wir im Moment zwei Formen der systematischen Qualitätsüberprüfung: die Evaluation – wie sie z.B. im Nordverbund betrieben wird – und die Akkreditierung. Die Evaluation ist relativ nahe an dem Entstehungsprozess von Studium und Lehre organisiert. Die Akkreditierung – als externe Überprüfung m. E. notwendig zur flächendeckenden Sicherung von Standards in allen deutschen Hochschulen – wird diese Rücksicht auf die Ziele, Bemühungen und Besonderheiten vor Ort kaum nehmen können. Die Akkreditierung sollte darum zukünftig denjenigen Universitäten, die systematisch und kontinuierlich ihre Studienfächer evaluieren, einen Bonus in der Akkreditierung geben – etwa derart, dass Teile der Akkreditierung, wie z.B. Detailbegutachtungen von Studienprogrammen, aus den Evaluationsverfahren übernommen werden. Wenn Akkreditierung nicht ein Mindestmaß an Vertrauen in andere Qualitätsüberprüfungsverfahren – die man sich in der Akkreditierung ja ansehen kann – aufbringt, wird die Akkreditierung die Evaluationen ersticken, und das wider besseres Wissen, wie wir in den vergangenen zwei Tagen lernen konnten.

Ein zweiter Punkt ist ebenfalls sehr deutlich sichtbar geworden: Qualität in Lehre und Forschung ist nichts Standardisiertes, nichts Normierbares: In dem Moment, in dem man versucht, einheitliche Qualitäten zu schaffen, wird Qualität zerstört. Qualität lebt von der Differenz, deshalb ist Differenzierung das Gebot aller Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und nicht Normierung. Politisch wird das Profilbildung genannt, in den hochschulpolitischen Verlautbarungen wird auch in diesem Sinne allerorten auf Wettbewerb als Verfahren zur Förderung von Differenz und Qualität gesetzt. Faktisch dagegen läuft heute in der Steuerung von Hochschulen vieles eher in Richtung Normierung und Standardisierung. Zum Beispiel gab die staatliche Seite für die Akkreditierung als erstes einheitliche Strukturen vor, eine Weichenstellung, die zumindest Fragezeichen aufwirft. Sie erschwert oder verunmöglicht sogar, das bestmögliche Curricu-

lum für die besonderen Ziele eines Studienprogramms zu fördern. Gibt es überhaupt mit diesen vorgegebenen Strukturen irgendeine empirische Erfahrung? Wissen wir, wie sich ein modularisiertes Curriculum im Vergleich zu einem sequentiell aufgebauten auswirkt? Dazu haben wir eben keine empirischen Langfristerfahrungen. Gegenwärtig wird auf der Grundlage von Annahmen, von ungesicherten Hypothesen reformiert. Das ist leider schon lange Praxis: Wir streiten über Hypothesen statt die tatsächlichen Wirkungen der Wege, die wir gehen, empirisch zu überprüfen – wie Christiane Spiel es uns vorhin ans Herz gelegt hat. M. E. liegt hier eine wichtige Aufgabe der Weiterentwicklung des Systems der Qualitätsentwicklung: Wir müssen lernen, auf welche Weise wir die Wirklichkeit wahrnehmen und Veränderungen in ihren Wirkungen überprüfen, wie wir vorhandene und mögliche Erkenntnisquellen zur Bewertung der Veränderungsprozesse heranziehen können.

Drittens werden uns die Formen der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, die in den Hochschulen gepflegt werden, in den nächsten Jahren erheblich beschäftigen müssen. Falk Bretschneider hat mit der Frage nach der richtigen und wirksamen Art der studentischen Beteiligung einen sehr wichtigen Punkt angeschnitten. Er hat das Thema übrigens richtigerweise als Frage formuliert, denn bisher hat niemand eine gute oder befriedigende Antwort gefunden. Ich war durchaus ein glühender Verfechter der studentischen Vertretung in mehr oder weniger paritätisch besetzten Gremien. Nach dreißig Jahren Erfahrung mit Hochschulgremien komme ich jedoch heute zu dem Schluss, dass dieser Weg nicht wirksam war. Ich glaube nicht, dass es an irgendeiner Paritätsregelung für die studentische Vertretung liegt, eher sind die Gremien selbst das Problem: von ihnen sind in all den Jahren keine Reform- und Innovationsimpulse ausgegangen, die erhofften Identifikationseffekte mit der Universität blieben aus. Meiner Erfahrung nach haben die Gremien, wie wir sie jetzt kennen, überwiegend eine bremsende und blockierende Funktion. Wir sollten endlich den Mut aufbringen, dies zu sagen, und neu darüber nachdenken, in welchen Formen die Mitglieder der Universität an den institutionellen Prozessen so beteiligt werden, dass ihr Innovations- und Identifikationspotenzial gefördert wird. Ich habe auf diese Frage gegenwärtig keine Antwort. Ein wichtiger Versuch, den wir in Hamburg

gemacht haben, war der mit Projektorganisation. Das hat phasenweise und in bestimmten Bereichen funktioniert, es scheint mir aber keine allgemeingültige Antwort auf Falk Brettschneiders Frage zu sein. Wie wir die Mitglieder der Universität, und zwar aus allen Statusgruppen, für die institutionellen Aufgaben der Universität aktivieren können, wird die eigentliche Frage der Qualitätssicherung werden.

Ein weiterer Punkt erscheint mir wichtig. Es gibt in Europa einen reichen Schatz an Erfahrungen aus unterschiedlichen national organisierten Hochschulsystemen, inzwischen aus 25 Ländern. Im Nordverbund haben wir zum Glück die Möglichkeit mit Groningen zusammen einiges von den niederländischen Erfahrungen auszuwerten. Auch gibt es inzwischen Konferenzen, auf denen auf Hochschulleitungs- und anderen Ebenen miteinander gesprochen wird. Aber mir ist unbegreiflich, warum die Möglichkeit, von dem Reichtum an Erfahrungen und unterschiedlichen Wegen zu lernen, nicht systematisch genutzt wird. Warum ist es nicht möglich, dass wir als Hochschulen oder als Hochschulverbund eine Institution, ein Forschungsinstitut, ein Netzwerk schaffen, in dem ganz schlicht ermittelt wird, was in den einzelnen Länder stattfindet, welche Erfahrungen man mit welchen Reformansätzen macht, wo Probleme aufgetreten sind und welche Konsequenzen man daraus gemeinsam ziehen kann? Ich fände es spannend, mit Niederländern, Briten und Skandinaviern, um diese drei Regionen mit unterschiedlichen Reformprofilen zu nennen, auszutauschen, was wie funktioniert hat und was nicht. Warum müssen wir alle Fehler wiederholen, die bspw. in Großbritannien und Skandinavien in den letzten Jahren gemacht wurden. Meines Erachtens ist es ein ganz wichtiger Punkt, dass wir in die Qualitätsentwicklung möglichst schnell und intensiv eine empirisch gestützte internationale Perspektive hineinbringen.

Soweit meine Hinweise für die Themen der nächsten Jahre. Insgesamt bedanke ich mich bei Ihnen allen, die Sie uns durch Ihre Anwesenheit auf der Tagung ein Geschenk zum zehnjährigen Bestehen des Nordverbundes gemacht haben. Wir sehen darin durchaus ein Stück Anerkennung für das, was im Verbund Norddeutscher Universitäten in den letzten zehn Jahren geschaffen wurde. Wir freuen uns über Ihr Interesse und fühlen

uns durch Sie ermutigt, mit dem, was wir probiert haben, weiterzumachen und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln, wie sie auf dieser Tagung skizziert wurden.

Zum Schluss möchte ich noch einen speziellen, keineswegs nur persönlichen Dank aussprechen. Zehn Jahre Nordverbund wurden möglich, weil Karin Fischer-Bluhm zehn Jahre lang die Geschäftsstelle des Nordverbundes betrieben hat. Damit war sie der Motor des Nordverbundes, sie war die Hebamme der Evaluationsverfahren, ohne sie wäre auch diese Tagung so nicht möglich geworden. Natürlich stehen dahinter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die dazu beigetragen haben. Deshalb, Karin, möchte ich dir für zehn Jahre Nordverbund und diese Tagung danken und möchte dich bitten, diesen Dank an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzugeben.

Anhang

Angaben zu den Referentinnen und Referenten

Teilnehmerliste

Organisation

Veröffentlichungen im Verbund Norddeutscher Universitäten

Angaben zu den Referentinnen und Referenten

PD Dr. Eva Arnold (Universität Hamburg)

Eva Arnold ist Diplom-Psychologin und Privatdozentin für Pädagogische Psychologie an der Universität Hamburg. Sie ist als Referentin für Qualitätsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg sowie freiberuflich als Evaluatorin in Bildungsinstitutionen tätig. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Fachbereichen/Fakultäten, Kerncurricula und Standards als Instrumente der Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung und Studierenden- und Absolventenbefragungen.

Prof. Dr. Eva Bamberg (Universität Hamburg)

Eva Bamberg ist Prodekanin am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg. Sie studierte Psychologie in Berlin. Seit 1997 ist sie Universitätsprofessorin an der Universität Hamburg. Davor lehrte sie an den Universitäten in Berlin, Osnabrück, Jena, Flensburg und Innsbruck. Sie leitet den Arbeitsbereich Arbeits- Betriebs- und Umweltpsychologie. Ihre Schwerpunkte in der Lehre sind Arbeits- und Organisationspsychologie, Umweltpsychologie. Forschungsschwerpunkte sind „Arbeit und Gesundheit“, „Gesundheitsförderung“, „Partizipation und Mitbestimmung“ und „Entwicklung der Arbeit“.

Falk Bretschneider (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris)

Falk Bretschneider ist seit September 2000 Lektor am Centre de Recherches Interdisciplinaires sur l'Allemagne (C.R.I.A.) an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales in Paris. Zuvor hat er sein Studium der Volkswirtschaftslehre, Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig abgeschlossen. Seit 1999 ist er Mitglied des Akkreditierungsrates in Bonn. Davor war er als Redaktionsmitglied der Zeitschrift „hochschule ost“ und als Sprecher des StudentInnenRates der Universität Leipzig tätig. Seit 1993 ist er Mitglied der Autorenkonferenz „Thema im Unterricht“ der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn.

Prof. Dr. Hans Dieter Daniel (ETH Zürich, Universität Zürich)

Hans-Dieter Daniel hat an der ETH Zürich die Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung inne und leitet die Evaluationsstelle der Universität Zürich. Einer der Forschungsschwerpunkte der Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung liegt auf der wissenschaftlichen Fundierung und Weiterentwicklung der Verfahren für die Evaluation von Lehre und Forschung. Im Vordergrund stehen hierbei Fragen der Reliabilität, Fairness und prädiktiven Validität sowie der Wirksamkeit der Evaluationsverfahren.

Helmut Fangmann (Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen)

Seit Mai 2002 ist Helmut Fangmann Gruppenleiter für Grundsatzangelegenheiten des Hochschulwesens und Hochschulplanung im Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen. Davor war er Kanzler der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Referent im niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Projektleiter beim Centrum für Hochschulentwicklung, stellvertretender Kanzler und Haushaltsdezernent an der Universität Osnabrück sowie Referent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld.

Dr. Peter Findlay (Quality Assurance Agency, Gloucester, UK)

Peter Findlay has worked in UK higher education since 1968. His academic background is in languages and cultural studies. From 1990-2004 he held a number of senior management posts at the University of Portsmouth, including responsibility for institution-wide quality assurance and educational development. Over the last ten years he has worked closely with the QAA and its predecessor, the Higher Education Quality Council, as a project consultant and institutional advisor, and has participated as an auditor in many institutional audits. He is now employed on a part-time basis as Assistant Director with QAA, his main responsibility being the management and administration of institutional audits in universities. Currently he is involved in the evaluation of the new audit methodology which was introduced by QAA in 2003. Other areas of professional involvement include a number of projects relating to the development of e-learning in higher education, participation in the UK Excellence (EFQM)

network, and working on an occasional basis as an accreditor for the Institute of Learning and Teaching in Higher Education.

Prof. Dr. Anke Hanft (Universität Oldenburg)

Anke Hanft studierte Betriebswirtschaftslehre, Ökonomie und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Wirtschaft in Bremen und an der Universität Oldenburg. Von 1996 bis 1997 leitete sie das von der VW-Stiftung finanzierte Projekt „Systemische Organisationsentwicklung zur Stärkung der Eigenverantwortung“ an der Universität Hamburg. Ab 1997 war sie Professorin für das Fachgebiet „Weiterbildungsplanung und Weiterbildungsmanagement“ an der Universität Koblenz-Landau. Seit Oktober 2000 ist Anke Hanft Professorin für Weiterbildung an der Universität Oldenburg und mit der wissenschaftlichen Leitung des Wolfgang Schulenberg Instituts für Bildungsforschung beauftragt.

Yorck Hener (Centrum für Hochschulentwicklung)

Yorck Hener hat sein Studium der Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen absolviert. Seine beruflichen Tätigkeiten lagen im Bereich der Hochschulplanung an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, im Kultusministerium Sachsen-Anhalt und in der Universität Oldenburg. Seit 2003 ist Yorck Hener Referent und Projektleiter beim Centrum für Hochschulentwicklung im Bereich Denkfabrik und Organisationsentwicklung.

Dr. Stefanie Hofmann (ACQUIN)

Stefanie Hofmann ist wissenschaftliche Referentin bei der Akkreditierungsagentur ACQUIN. Ihre Schwerpunkte dort sind Internationalisierung und Innovationen. Zuvor war sie Leiterin des Referats „Lehre, Studium, Prüfungswesen“ der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn, Leiterin der Abteilung „Hochschulentwicklung: Studienreform“ an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald und Projektmanagerin des BLK-Verbundprojekt „Modularisierung“ an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Zudem war Stefanie Hofmann in mehreren Projekten und Funktionen der European University Association (EUA) tätig.

Dr. Stefan Hornbostel (Universität Dortmund)

Nach dem sozialwissenschaftlichen Studium an der Georg-August-Universität Göttingen promovierte Stefan Hornbostel an der Freien Universität Berlin. Danach folgten wissenschaftliche Tätigkeiten am Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, am Forschungsinstitut für Soziologie an der Universität zu Köln, am Centrum für Hochschulentwicklung und am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zurzeit hat er eine Lehrstuhlvertretung am Institut für Soziologie der Universität Dortmund übernommen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsindikatoren, politische Soziologie, Elitenforschung und Sozialstrukturanalyse.

Prof. Dr. Ludwig Huber (Universität Bielefeld)

Ludwig Huber ist Professor (em.) für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Er war als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld tätig. Zuvor war er Professor am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg. Seine Arbeitsgebiete sind Allgemeine Didaktik, Wissenschaftspropädeutik, Curriculumentwicklung und Hochschuldidaktik.

Prof. Dr. Jürgen Kohler (Universität Greifswald)

Jürgen Kohler ist Professor für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht an der Universität Greifswald. Von 1994 bis 2000 war er Rektor der Universität Greifswald. Jürgen Kohler arbeitet in zahlreichen internationalen und nationalen Wissenschaftsorganisationen, z. T. in Leitungsfunktionen mit: Expertenkommission „Institutional Evaluation Programme“ der European University Association (EUA) Brüssel (team chair), Projektleitung „Quality Culture I – Implementing Bologna Reforms“ der EUA (Vorsitz), Steering Committee des Projekts „Joint Masters der EUA“ (Vorsitz). Jürgen Kohler ist u.a. Mitglied der Akkreditierungskommission bei ACQUIN e.V.

Prof. Dr. Rainer Künzel (Universität Osnabrück)

Rainer Künzel ist seit 1990 Präsident der Universität Osnabrück und seit April 2001 nebenamtlicher wissenschaftlicher Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA). Nach seinem Studi-

um der Volkswirtschaftslehre an der Freien Universität Berlin war er als Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, später als wissenschaftlicher Angestellter in Göttingen und Professor für Wirtschaftstheorie im Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Osna-brück tätig. Seit März 1996 ist er u.a. Vorsitzender der Ständigen Arbeitsgruppe „Quality Assessment“ der European Union Rectors' Conference.

Prof. Dr. Dr. h. c. (em.) Eberhard Lämmert (Berlin)

Eberhard Lämmert ist emeritierter Professor für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Zuvor war er von 1976-1983 deren Präsident und von 1991-1999 Gründungsdirektor des Zentrums für Literaturforschung in Berlin. Er ist Fachgutachter der DFG seit 1969 und war im Kuratorium und als Vorstand des DAAD tätig. Seit 1998 ist er Direktor am Forschungszentrum für Europäische Aufklärung in Potsdam. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Literaturtheorie, Geschichte der literarischen Gattungen, Erzählkunst, Literatur des späten Mittelalters, Geschichte des freien Schriftstellers vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Geschichte der Wissenschaften und Bildungspolitik.

Dr. Dr. h. c. Jürgen Lühje (Universität Hamburg)

Jürgen Lühje ist seit 1991 Präsident der Universität Hamburg. Zuvor war er als Kanzler der Universität Oldenburg sowie als Gutachter für Bundestags- und Landtagsausschüsse und für Verfahren beim Bundesverfassungsgericht tätig. Er ist Vorsitzender der Landeshochschulkonferenz Hamburg, Mitglied der Hochschulrektorenkonferenz, Sprecher des Verbandes Norddeutscher Universitäten, Vorsitzender des Beirats der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) und Mitglied im Kuratorium der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS).

Prof. Dr. Bruno Moerschbacher (Universität Münster)

Bruno Moerschbacher ist Professor für Biochemie der Pflanzen am IBBP an der Universität Münster und Studiendekan des Fachbereichs Biologie. Seine Lehrschwerpunkte sind Grundlagen der Biochemie, Biomoleküle, Molekulare Phytopathologie und Biotechnologie mit Pflanzen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Phytopathologie (pilzliche Getreide-

depathogene, Pathogenitätsfaktoren, Resistenzmechanismen), in der Biochemie (pflanzliche und pilzliche Zellwände) und in der Biotechnologie (bio-aktive, bio-mimetische und bio-inspirierte Chitosane im Pflanzenschutz).

Prof. Dr. Wilfried Müller (Universität Bremen)

Wilfried Müller ist seit September 2002 Rektor der Universität Bremen. Nach seinem Studium der Chemie, Erziehungswissenschaften, Soziologie und Philosophie an den Universitäten Kiel und Hamburg war er seit 1974/75 stellvertretender Geschäftsführender Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg und seit 1976 an der Universität Bremen mit dem Schwerpunkt „Sozialwissenschaftliche Technikforschung“ tätig. Danach arbeitete er als Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Forschungszentrums „Arbeit und Technik (artec)“, als Sprecher der Organisationsentwicklungsgruppe der Universität Bremen und war bis 2002 Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen.

Dr. Mathias Pätzold (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen)

Mathias Pätzold ist Generalsekretär der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Nach dem Studium der Arabistik und Soziologie an der Universität Leipzig war er am Institut für Allgemeine Geschichte der Akademie der Wissenschaften, im Rektorat der Universität Rostock und beim Deutschen Akademischen Austauschdienst Bonn und Kairo tätig. Neben Programmen zur Förderung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen und Fragen von Evaluation und Statistik widmete er sich als Referatsleiter „Internationale Studiengänge und Promotionsprogramme“ ab 2001 vornehmlich den Themen Studienstrukturreform und Reform der Doktorandenausbildung in Deutschland und im europäischen wie internationalen Vergleich.

Prof. Dr. Ada Pellert (Universität Klagenfurt)

Ada Pellert ist Ao. Universitätsprofessorin in der Abteilung Hochschulforschung, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt, Standort Wien, und war bis Oktober 2003 Vizerektorin.

torin für Lehre, Personalentwicklung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie hat in Graz und Wien Betriebswirtschaft studiert und sich 1998 für Organisationsentwicklung mit besonderem Schwerpunkt auf Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen habilitiert. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte in Lehre, Forschung und Beratung sind Fragen der Evaluation von Lehre, von Weiterbildung und von Organisationseinheiten, Fragen des Universitätsmanagements und der Personalentwicklung, international vergleichende Hochschulforschung sowie Frauenförderung.

Prof. Dr. Uwe Schimank (FernUniversität Hagen)

Uwe Schimank hat nach dem Studium der Soziologie in Bielefeld als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kölner Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung gearbeitet. Er ist Professor für Soziologie an der Fern-Universität Hagen. Dort ist er derzeit auch Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und wissenschaftliche Weiterbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind soziologische Gesellschaftstheorie, Organisationssoziologie, Sportsoziologie, Wissenschafts- und Hochschulforschung.

Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel (Universität Wien)

Christiane Spiel ist Professorin am Institut für Psychologie der Universität Wien und stellvertretender Institutsvorstand und Leiterin des Arbeitsbereichs „Bildungspsychologie & Evaluation“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Bildungspsychologie“ und „Evaluationsforschung“. Konkrete Themen sind u.a. „Arbeitszeit für die Schule“, „Bildungsmotivation und lebenslanges Lernen“, „Evaluation und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich“ (z. B. Universitäten), „Aggression versus soziale Kompetenz“ (u. a. in multikulturellen Schulklassen) und „Kreativität und E-Learning“. Darüber hinaus führen Christiane Spiel und ihre Mitarbeiterinnen auch zahlreiche Evaluationsprojekte in unterschiedlichen Organisationen durch.

Dr. Mathias Stauffacher (Bern)

Mathias Stauffacher ist Generalsekretär der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und Vorsitzender des Stiftungsrates der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag). Seine Arbeitsschwer-

punkte sind die gesamtschweizerische Koordination der Umsetzung der Bologna-Reform; Konzepte für eine Kooperationsstrategie der zwölf Universitäten (Portfolioanalyse/Schwerpunktsetzung in der Lehre) und die Vorbereitung der neuen hochschulpolitischen Strukturen der Schweiz (ab 2008). Im Stiftungsrat befasst er sich derzeit mit der Begleitung laufender Evaluationen und der Vorbereitung weiterer Evaluationen sowie der Begutachtung von B/M-Studiengängen (als Grundlage für die ministerielle Entfristung) und deren Verhältnis zur Akkreditierung.

Ludwig Voegelin (HEConsult)

Ludwig Voegelin ist Mitarbeiter des HEConsult, einer Ausgründung aus dem CHE. Seine Aufgaben liegen in der Beratung und Moderation der Reform- und Umsetzungsprozesse in Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Neben den genannten Schwerpunkten beschäftigt er sich auch mit der Betreuung von Umsetzungsprozessen der Besoldungsreform im Hochschulbereich. Ludwig Voegelin war bis 2002 an der Universität Bremen für Studienstrukturreform und Prüfungsreform als Sachgebietsleiter Fächer übergreifend zuständig.

Prof. Dr. Andreas Voßkuhle (Universität Freiburg)

Nach dem Studium der Rechts- und Politikwissenschaft in Bayreuth und München promovierte und habilitierte sich Andreas Voßkuhle in München und Augsburg und ist seit 1999 ordentlicher Professor für Öffentliches Recht an der Universität Freiburg i. Br. und Direktor des Instituts für Staatswissenschaft und Rechtsphilosophie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Verfassungsrecht, Allgemeines Verwaltungsrecht, Verwaltungswissenschaft, Umweltrecht, Öffentliches Wirtschaftsrecht, Gerichtsverfassungsrecht, Staat- und Rechtstheorie. Er ist Mitherausgeber der Zeitschriften „DER STAAT“ und „Juristische Schulung“.

Dr. Don F. Westerheijden (Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS)

Don F. Westerheijden ist seit 1988 am Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Universität Twente (Enschede, Niederlande) tätig, derzeit als Senior Research Associate, und beschäftigt sich in Forschung und Publikationen mit Evaluation und Akkreditierung. Er ist Mitglied des

Editorial Board der Zeitschrift „Quality in Higher Education“. Seine weiteren Forschungsinteressen sind u.a. der Bolognaprozess und Hochschulsysteme in Mittel- und Osteuropa.

Prof. Dr. Lothar Zechlin (Universität Duisburg-Essen)

Lothar Zechlin ist Gründungsrektor der Universität Duisburg-Essen. Seit 1999 war er als Rektor der Karl-Franzens-Universität Graz, als Vizepräsident der Österreichischen Rektorenkonferenz mit dem Ressortbereich Planung und Organisation (2000-2003) und als Präsident der COIMBRA-Group (2000/2001) tätig. Zuvor war er Präsident der HWP (Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik). Hauptprojekt dieser Amtszeit war der Profilbildungsprozess der HWP.

Teilnehmerliste

Althaus, Christel, Prof., Fachhochschule Esslingen - Hochschule für Sozialwesen
Arnold, Eva, PD Dr., Universität Hamburg
Auer, Joachim, Prof. Dr., FH Mannheim – Hochschule für Sozialwesen
Backhaus, Angela, Dr., Universität Hannover
Bähr, Jürgen, Dr. Prof., Prorektor der Universität Kiel
Bamberg, Eva, Prof. Dr., Universität Hamburg
Bauer, Elisabeth-Maria, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München
Berner, Heike, Dr., Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen
Bobzin, Jule, Technische Universität Braunschweig
Bochmann, Roland, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Bolius, Tania, Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg
Brand, Martina, Universität Duisburg-Essen
Brehl, Anke, FH Nordostniedersachsen
Bremer, Peter, Dr., Universität Oldenburg
Bretschneider, Falk, Ecole des hautes études en sciences sociales Paris
Bürger, Christine, Universität Lübeck
Chalvet, Veronique, Hochschulrektorenkonferenz
Chur, Dietmar, Universität Heidelberg
Cordes, Silke, ZEvA
Czybulka, Detlef, Prof. Dr., Prorektor der Universität Rostock
Dallmann, Christel, FHTW Berlin
Daniel, Hans Dieter, Prof. Dr., ETH Zürich
Demuth, Reinhard, Prof. Dr., Universität Kiel
Domann-Käse, Mario, Dr., Universität Bremen
Domeyer, Volker, Dr., Universität Hannover
Drees, Stefan, Dr., Bergische Universität Wuppertal
Ehlert, Holger, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Endemann, Michael, Institut für Verbundstudien NRW, Leiter HDfE
Erdmann, Michael, Universität Kiel
Ermekeil, Marion, Universität Duisburg-Essen
Fangmann, Helmut, Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW, Düsseldorf

Fastabend, Nicole Y., Universität Mannheim
Federkeil, Gero, CHE
Filaretow, Bastian, Dr., Universität Paderborn
Findlay, Peter, Dr., The Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester
Fischer, Holger, Prof. Dr., Vizepräsident der Universität Hamburg
Fischer, Werner, Prof. Dr., Rektor der Fachhochschule Karlsruhe
Fischer, Volkhard, PD Dr., Medizinische Hochschule Hannover
Fischer-Bluhm, Karin, Dr., Verbund Norddeutscher Universitäten
Fitzek, Ingrid, Universität Duisburg-Essen
Frahm, Anja, Bucerius Law School
Frank, Gerhard, Prof. Dr., Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg
Frost, Maiko, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf
Geisler, Andrea, Dr., Universität Duisburg-Essen
Gensch, Kristina, Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
Gerlof, Karsten, Ministerium für Wissenschaft und Forschung
Gieselmann, Gisela, Dr., Science Consult GmbH
Goldstein, Stephan, Fachhochschule Frankfurt
Golin, Simon, Dr., Golin Wissenschaftsmanagement
Gomdijim, Kuitche Eric, Delmenhorst
Grabowski, Monika, Koordinierungsstelle für die Studienberatung, Hannover
Griehl, Carola, Prof. Dr., Hochschule Anhalt (FH)
Grubitzsch, Siegfried, Prof. Dr., Präsident der Universität Oldenburg
Grunert, Mathias, Ruhr-Universität Bochum
Häckel, Bärbel, Georg-Simon-Ohm Fachhochschule Nürnberg
Haders, P.W., Dr., Universität Göttingen
Hafbeck, Stefan, Dortmund
Hahne, Anton, Prof. Dr., Fachhochschule im DRK
Hammer, Steffi, Dr., Evaluationsagentur Baden-Württemberg
Hanft, Anke, Prof. Dr., Universität Oldenburg
Hantos, Theodora, Prof. Dr., Rektorin der Universität Siegen
Happ, Jochen, Prof. Dr., HAW Hamburg
Harmisch, Jürgen, ZEvA
Hecht, Heidemarie, Freie Universität Berlin
Heger, Michael, Dr., Fachhochschule Aachen

Heise, Saskia, Deutsche Sporthochschule Köln
Heitmann, Gerlinde, AKAD. Die Privatschulen GmbH
Hellmann, Jochen, Dr., Universität Hamburg
Hener, Yorck, Centrum für Hochschulentwicklung
Herrmann, Dagmar, Universität zu Köln
Hofmann, Stefanie, Dr., ACQUIN
Holst, Ulf, Christian-Albrechts-Universität Kiel
Hornbostel, Stefan, Dr., Universität Dortmund
Houwers, Jodien, Reijksuniversiteit Groningen
Huber, Stefan, Dr., Österreichischer Wissenschaftsrat
Huber, Ludwig, Prof. Dr., Universität Bielefeld
Josten, Ulrich, Dr., Deutscher Hochschulverband
Jürgens, Barbara, Prof. Dr., Vizepräsidentin der TU Braunschweig
Kaemmerer, Antje, Hamburg
Kaul, Peter, Prof. Dr., Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg
Kern, Thomas, Prof. Dr., FH Brandenburg
Kettschau, Irmtraud, Prof. Dr., Fachhochschule Münster
Kirschbaum, Gabriele, Dortmund
Klaus, Hans G., Dr., Deutsches Zentrum f. Luft und Raumfahrt e.V.
Knuth, Michael, Dr., Universität Magdeburg
Köcher, Thomas, Dr., Universität Bremen
Kohler, Alexander, Österreichische Qualitätssicherungsagentur
Kohler, Jürgen, Prof. Dr., Universität Greifswald
Köhler, Gerd, GEW
König, Marcel, TU Berlin
Kosche, Kerstin, Dr., Universität Rostock
Kötting, Rebekka, Ministerialrätin, Stellv. Generalsekretärin der BLK für
Bildungsplanung und Forschungsförderung
Kraft, Manfred, Prof. Dr., Universität Paderborn
Krekeler, Gaby, Dr., Universität Osnabrück
Kronenberger, Stefan, Prof. Dr., Fachhochschule Ludwigshafen
Krüger, Cornelia, Dr., Universität Greifswald
Künzel, Rainer, Prof. Dr., Präsident der Universität Osnabrück
Kunde, Birgit, Universität Duisburg-Essen
Lämmert, Eberhard, Prof. Dr. Dr. h. c. (em.), Berlin

Landeck, Klaus-Jürgen, Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
Leinweber, Agnes, Evaluationsagentur Baden-Württemberg
Link, Werner, Dr., FH Dortmund
Lippold, Susanne, Ruhr-Universität Bochum
Löwer, Wolfgang, Prof. Dr., Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Lübeck, Dietrun, FU Berlin
Lück, Sonja, Universität Paderborn
Lueger, Manfred, Prof. Dr., Wirtschaftsuniversität Wien
Lüthje, Jürgen, Dr., Präsident der Universität Hamburg und Sprecher des Verbundes Norddeutscher Universitäten
Mammen, Gerhard, Prof. Dr., Präsident der Fachhochschule Ansbach
Mansch, Reiner, Dr., Georg-August-Universität Göttingen
Mayer, Antje, Universität Rostock
Meditsch, Ulrich, Universität Duisburg-Essen
Mehl, Klaus, Dr., Universität Oldenburg
Michaelis, Elisabeth, AQAS e.V.
Michaelsen, Silke, Prof. Dr., Fachhochschule Konstanz
Mittag, Sandra, Universität Zürich
Mixdorff, Hansjörg, Prof. Dr.-Ing. habil., Technische Fachhochschule Berlin
Moerschbacher, Bruno, Prof. Dr., Universität Münster
Müller, Wilfried, Prof. Dr., Rektor der Universität Bremen
Müller-Funke, Ulrich, Münster
Nötzel, Corinna, Dr., Universität Lübeck
Offergeld, Thilo, Dr., Universität des Saarlandes
Pätzold, Mathias, Dr., Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen
Pellert, Ada, Prof. Dr., Universität Klagenfurt
Pigors, Ottwig, Prof. Dr., Hochschule für Technik und Wirtschaft
Pohlenz, Philipp, Universität Potsdam
Prange, Stefan, Justus-Liebig-Universität Gießen
Reddemann, Hans, Prof. Dr.-Ing., FH Lübeck
Remdisch, S., Prof. Dr., Vizepräsidentin der Fachhochschule Nordostniedersachsen
Rempe, Udo, Dr., Universität Kiel

Rieken, Marion, Dr., Vizepräsidentin der Universität Oldenburg
Röbbecke, Martina, Dr., Evaluationsagentur Baden-Württemberg
Roth, Jürgen, Universität Bielefeld
Ruppert, Helmut, Prof. Dr., Präsident der Universität Bayreuth
Salchow, Roland, Dr., Staatsrat der Behörde für Wissenschaft und
Forschung
Sandt, Bettina, Dr., Universität Magdeburg
Schäfer, Günter, Dr. Ing., IMW, TU Clausthal
Scheuthle, Harald, European University Association
Schiffer, Volker, Kanzler der Fachhochschule Lausitz
Schimank, Uwe, Prof. Dr., Fernuniversität Hagen
Schlömer, Bernd, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der
Bundeswehr
Schlüter, Helga, Universität Oldenburg
Schmager, Burkhard, Prof. Dr., Fachhochschule Jena
Schmerfeld, Jochen, Prof. Dr., Katholische Fachhochschule Freiburg
Schmid, Sabine, Universität Potsdam
Schmucker, Peter, Prof. Dr., Universitätsklinikum Schleswig-Holstein
Schnurpel, Ursula, Universität Oldenburg
Schönborn, Katja, Universität Leipzig
Schöps, Kristin, Dr., Hochschule Anhalt (FH)
Schulz, Thorsten, Universität Oldenburg
Schulz, Friederike, Dr., BTU Cottbus
Schulze, Andreas, Humboldt-Universität zu Berlin
Schütt, Sabine, Universität Rostock
Schwarz, Stefanie, Dr., Universität Kassel
Schwill, Daniela, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Seemann, Birgit-Katharine, Dr., Universität Oldenburg
Shrestha, Christine, Universität Leipzig
Spiel, Christiane, Prof. Dr. Dr., Universität Wien
Stange, Christiane, Dr., HAW Hamburg
Stark, Barbara, DFG
Stauffacher, Mathias, Dr., Generalsekretär der Rektorenkonferenz der
Schweizer Universitäten, Bern
Stosch, Christoph, Dr. h. c., Universität zu Köln
Strate, Jörg, Medizinische Hochschule Hannover

Stueber, Werner, Dr., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Sundermann, Elisabeth, TU Darmstadt
Tegethoff, Hans Georg, PD Dr., Ruhr-Universität Bochum
Teichmann, Sabine, Dr., Universität Rostock
Thiele, Günter, Prof. Dr., Katholische Fachhochschule Freiburg
Thommes, Susanne, HTW
Thöne, Magdalena, Universität Dortmund
Timmermann, Dieter, Prof. Dr., Rektor der Universität Bielefeld
Tomantschger-Stessl, Ursula, Technische Universität Graz
Töpfer, Anne, PD Dr., Universität Stuttgart
Tschirkov, Carmen, Verbund Norddeutscher Universitäten
Tümmers, Birgit, Universität Ulm
Vennarini, Lucia, Lehrerbildungszentrum der RWTH Aachen
Vilks, Arnis, Prof. Dr., Handelshochschule Leipzig gGmbH
Voegelin, Ludwig, HE Consult
Voßkuhle, Andreas, Prof. Dr., Universität Freiburg
Webler, Wolf-Dietrich, Bielefeld
Weidtmann, Katja, Dipl.-Psych., Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf
Weigelt, Claudia, Fachhochschule Frankfurt
Wendel, Hans Jürgen, Prof. Dr., Rektor der Universität Rostock
Westerheijden, Don F., Dr., Center for Higher Education Policy Studies, Enschede
Westermann, Rainer, Prof. Dr., Universität Greifswald
Wille, Benjamin, TU Berlin
Winter, Martin, Dr., HoF Wittenberg
Witter, Gabriele, Dr., Hochschule Bremen
Wolf, Claudia, Fachhochschule Dortmund
Zantopp, Julia, Universität Duisburg-Essen
Zechlin, Lothar, Prof. Dr., Rektor der Universität Duisburg-Essen
Zehle, Volker, Universität Magdeburg
Zemene, Susanne, Verbund Norddeutscher Universitäten

Organisation

Dr. Karin Fischer-Bluhm
Carmen Tschirkov
Susanne Zemene

Verbund Norddeutscher Universitäten
Edmund-Siemers-Allee 1
20146 Hamburg
Tel.: 040/42838-6317
<http://www.uni-nordverbund.de/>

Unser Dank gilt insbesondere Martina Niemann und Annika Otte für ihre großartige Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der Tagung!

Veröffentlichungen im Verbund Norddeutscher Universitäten

Fischer-Bluhm, Karin (1995): Evaluation von Studium und Lehre. In: Uni HH, 26. Jg., Nr. 3, Hamburg: 27-30

Fischer-Bluhm, Karin (1995): Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Wissenschaftsmanagement, Heft 4/95, München: 175-179

Fischer-Bluhm, Karin (1995): Gemeinsam geht es besser! Evaluationsprojekte im Verbund norddeutscher Hochschulen. In: Handbuch Hochschullehre – Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Ständig aktualisierte Sammlung, D 3.3

Fischer-Bluhm, Karin (1996): Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Anreize und Steuerung. In: Hochschulen im Umbruch – Chancen für Frauen. Dokumentation der 8. Jahrestagung der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF), Würzburg: 70-84

Fischer-Bluhm, Karin (1998): Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: HRK (Hg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 29. Mai 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 6, Bonn: 25-33

Fischer-Bluhm, Karin (2000): Impulsreferat: Evaluieren im Verbund oder allein? In: Reform von Innen. Ein Anstoß zur Weiterentwicklung und zur Umsetzung von Evaluationskonzepten. München/Mering: 163-176

Fischer-Bluhm, Karin (2000): Fünf Jahre Erfahrungen im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: HRK (Hg.): Voneinander lernen. Hochschulübergreifende Qualitätssicherung in Netzwerken und Verbänden. 2.

Nationales Expertenseminar zur Qualitätssicherung, Bonn 23./24. September 1999. Beiträge zur Hochschulpolitik 7, Bonn: 21-30

Fischer-Bluhm, Karin (2000): Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich – am Beispiel der Hochschulen. In: Forum Bildung (Hg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn: 680-693

Fischer-Bluhm, Karin (2001): Qualitätssicherung und internationale Positionierung der Hochschulen. In: HRK (Hg.): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung?, Beiträge zur Hochschulpolitik 8, Bonn: 153-164

Fischer-Bluhm, Karin (2002): Neue Chefsache. Die Strategien zur Internationalisierung hat jetzt der Nordverbund evaluiert. Eine erste Bilanz. In: DUZ – Das unabhängige Hochschulmagazin, Jg. 58, Nr. 18/2002, Berlin: 24

Fischer-Bluhm, Karin (2002): Zur Definition und zum Stand von Evaluation und Akkreditierung in den Hochschulen. In: Gerd Köhler (Hg.): Alternativ denken – Blockaden überwinden – strategisch handeln, Frankfurt: 148-156

Fischer-Bluhm, Karin / Ruhne, Renate (1997): Evaluation at the University of Hamburg. A Case Study in the European Comparative Research-Project „EVALUE“. Paris

Fischer-Bluhm, Karin / Ruhne, Renate / Mittag, Sandra (1998): Evaluation at the University of Rostock. A Case Study in the European Comparative Research-Project „EVALUE“. Paris

Fischer-Bluhm, Karin / Wolff, Klaus Dieter (2001): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich. In: Forum Bildung (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb – Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 8. Bonn: 91-109

Fischer-Bluhm, Karin / Zemene, Susanne (2003): Von Programmevaluationen zu thematischen Evaluationen – Erfahrungen des Verbunds Norddeutscher Universitäten aus der Evaluation der Internationalisierungsstrategien, EvaNet Positionen, <http://evanet.his.de/evanet/forum/positionen.html#Nordverbund>

Fischer-Bluhm, Karin / Zemene, Susanne (2003): Internationalisierung der Hochschulen. Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 01/2003:109-126

Fischer-Bluhm, Karin / Tschirkov, Carmen / Zemene, Susanne (2003): Der Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Zeitschrift für Evaluation, 2/2003: 311-321

Hener, Yorck (1996): Sicherung von Qualität in Lehre und Studium durch hochschulautonome Evaluationsverfahren. In: Gnahs, Dieter / Kreekl, Elisabeth M. / Wolter, Andrä (Hg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. 1. Bildungspolitisches Forum St. Marienthal. Schriften des Internationalen Begegnungszentrums St. Marienthal, Bd. 2, St. Marienthal, Ostritz: 40-51

Lüthje, Jürgen (1994): Evaluation von Lehre und Studium im Verbund norddeutscher Hochschulen – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. In: Evaluation der Lehre – Europäische Erfahrungen, deutsche Perspektiven. Dokumentation zur Tagung an der Universität Hannover am 22. und 23. September 1994. Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 1, Hannover: 73-79

Lüthje, Jürgen (1997): Verfahren und Elemente Systemischer Qualitätsentwicklung – Beispiele aus der Universität Hamburg. In: Stifterverband (Hg.): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Symposium am 9. Januar 1997, Bonn: 7-12

Lüthje, Jürgen (1997): Qualität in Lehre und Studium. Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Forschung und Lehre – Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes. Heft 3, Bonn: 126-127

Lüthje, Jürgen (1999): Impulse und mögliche Parameter für die Forschungsevaluation. In: Röbbcke, Martina / Simon, Dagmar (Hg.): Qualitätsförderung durch Evaluation? Ziele, Aufgaben und Verfahren von Forschungsbewertungen im Wandel. WZB papers: P 99-003, Berlin: 81-86

Ruhne, Renate (1997): Evaluationen im Verbund Norddeutscher Universitäten. Wird der Studienabbruch thematisiert? In: Bayr. Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, München: 427

Teichmann, Sabine (1998): Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre. Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten – „Follow-up“- Elemente des Verfahrens. Hec. man.

Universität Hamburg / Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hg.) (1995): Abschlussbericht zum Pilotprojekt Evaluation von Studium und Lehre in Biologie und Germanistik. Hamburg

Universität Oldenburg (Hg.) (1995): Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Hochschulen. Reihe Hochschulentwicklungsplanung, Heft 32, Oldenburg

Verbund norddeutscher Hochschulen (Hg.) (1996): Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern Informatik und Wirtschaftswissenschaften 1995/1996. Verbund-Materialien, Band 1. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (1998): Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften? Verbund-Materialien, Band 2. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (1999): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Mathematik 1997/98. Verbund-Materialien, Band 3. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (1999): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geowissenschaften 1997/98. Verbund-Materialien, Band 4. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (1999): Rahmenkonzept für eine Neugestaltung des Lehramtsstudiums im Fach Chemie einschließlich der Fachdidaktik. Verbund-Materialien, Band 5. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2000): Zielvereinbarungen als „Follow up“ der Evaluation von Studium und Lehre. Verbund-Materialien, Band 6. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2000): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Physik 1998/99. Verbund-Materialien, Band 7. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2000): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Erziehungswissenschaft 1998/99. Verbund-Materialien, Band 8. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2001): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Psychologie 1999/2000. Verbund-Materialien, Band 9. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2001): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Rechtswissenschaft 1999/2000. Verbund-Materialien, Band 10. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2002): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Sportwissenschaft 1999/2000. Verbund-Materialien, Band 11. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2003): Evaluation der Internationalisierungsstrategien 2001/2002. Verbund-Materialien, Band 12. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2003): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geographie 2000/2001. Verbund-Materialien, Band 13. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2003): Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern Politologie und Soziologie 2000/2001. Verbund-Materialien, Band 14. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2003): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Philosophie 2000/2001. Verbund-Materialien, Band 15. Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hg.) (2004): 10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre. Verbund-Materialien, Band 16. Hamburg

Voegelin, Ludwig (1997): Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen – Wirksamkeitsanalyse. In: Hochschul-Informationssystem (HIS) (Hg.): Wirksamkeit der internen und externen Evaluation von Lehre und Studium. HIS Kurzinformation A 12, Bonn: 2-8