



FORUM DER HOCHSCHULPOLITIK

herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz

Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis

Thomas Reil, Martin Winter (Hg.)



Hochschul
Rektoren
Konferenz



HoF Wittenberg



Projekt
Qualitätssicherung



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Herausgeber des Bandes

Thomas Reil, Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz

Martin Winter, Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg

Herausgeber der Reihe

Hochschulrektorenkonferenz

Verantwortlich: Referat für Interne Kommunikation und Information

– Dr. Ulrich Meyer –

Ahrstraße 39

D-53175 Bonn

Tel.: 02 28 / 8 87-1 50

Verlag

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4

D-33619 Bielefeld

Tel.: 05 21 / 9 11 01-11

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Gesamtherstellung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung

lok. design division, Marion Schnepf,

Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Autoren, der Herausgeber und der Verlag haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Printed in Germany.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Bielefeld 2002

ISBN 3-7639-3078-7
Bestell-Nr. 60.01.410

Inhalt

Martin Winter und Thomas Reil	
Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagement-system an Hochschulen	6

Qualitätsdiskurse

Reinhard Kreckel	
Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitäts-sicherung an Hochschulen. Einige einführende Überlegungen	16

Ada Pellert	
Hochschule und Qualität	21

Qualität von Studium

Gerhard Schreier	
Fachbezogene Evaluationsverfahren – Zwischenbilanz und Ausblick	32

Reiner Reissert	
Reform der Studienfachevaluation	39

Angelika Schade	
Die Praxis der Akkreditierung von Studiengängen	48

Heidrun Jahn	
Neue Studiengänge und Akkreditierung	54

Thomas Reil	
Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems	64

Hans R. Friedrich	
Qualitätssicherung der Lehre im Europäisierungsprozess	72
Kurt Sohm	
Akkreditierung und Evaluierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor	80
Andrea Schenker-Wicki	
Evaluation und Akkreditierung im Schweizer Universitätswesen	90
Rolf Heusser	
Das Akkreditierungssystem in der Schweiz	99
Herrmann Reuke	
Zwei Seiten einer Medaille: Evaluation und Akkreditierung	103
Martin Winter	
Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien	110
 Qualität von Forschung	
<hr/>	
Christiane Ebel-Gabriel	
Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen	126
Martina Röbbcke	
Evaluierung in Forschungseinrichtungen	137
Stefan Hornbostel	
Forschungsevaluation in Deutschland	147

Qualität an Hochschulen

Christian Berthold

**Von der Evaluation zur strategischen Hochschul-
entwicklung – 16 Thesen** 160

Horst Methner

**Qualitätsmanagement an Hochschulen –
ein Werkstattbericht** 166

Peer Pasternack

Hochschulqualität in einer integralen Perspektive 177

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 191

Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an Hochschulen

Martin Winter und Thomas Reil

Die Entwicklung und Einführung von Qualitätssicherungsverfahren für Studium und Lehre befindet sich seit ein paar Jahren in einer entscheidenden Übergangsphase: Nachdem sich mittlerweile die Evaluation von Studienfächern bundesweit und flächendeckend als Verfahren durchsetzt, kommt auf die Hochschulen ein neues Verfahren der Qualitätssicherung hinzu: die Akkreditierung von Studiengängen durch nicht-staatliche Agenturen. Bislang sind nur die neuen, konsekutiven Studiengänge Bachelor und Master davon betroffen. Dieses neue Verfahren wird sich allerdings auf alle Studienangebote ausweiten, wie es die Kultusministerkonferenz am 1. März 2002 in dem Papier „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ beschlossen hat. Mit dieser Verlagerung von Kontroll- und Gestaltungskompetenzen im Bereich Studium und Lehre auf nicht-staatliche Einrichtungen stellt sich die Frage der hochschulinternen Bemühungen um die Studienqualität neu.

Nicht nur im Bereich von Studium und Lehre rollt eine Qualitätssicherungswelle auf die Hochschulen der Bundesrepublik zu. Das Qualitätsthema betrifft immer stärker auch weitere Arbeitsbereiche an den Hochschulen. Qualität wird damit zur Schlüsselfrage der Hochschulreform (vgl. Olbertz / Kreckel / Pasternack 2001). So steht auch die Forschung an Hochschulen jenseits der üblichen Begutachtungen in Verfahren der Drittmittelbewilligung und im Rahmen der Publikationsauslese von Fachzeitschriften auf dem Prüfstand. Das Land Niedersachsen spielt hier mit der Einrichtung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen eine Vorreiterrolle in der Bundesrepublik.

Die Sorge um die Qualität wissenschaftlicher Ergebnisse gehört zum Ethos wissenschaftlicher Arbeit – ohne Kritik kein Erkenntnisgewinn. Aus diesem Grund erscheint es erklärungsbedürftig, warum die Hochschulen gerade in den letzten Jahren so stark mit Forderungen nach Qualitätskontrolle und Qualitätsverbesserung konfrontiert werden. In seinem Beitrag zu diesem Band erörtert Reinhard Kreckel, Direktor des Instituts für Hoch-

schulforschung HoF Wittenberg, die verschiedenen Impulse, die zu dieser Qualitätsdebatte führten.

Die in den letzten Jahren intensiv diskutierte Qualitätsfrage betrifft weniger die Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse, deren empirische Plausibilität, innere Logik etc.; sie betrifft vielmehr den Kontext der „Wissensproduktion“, das heißt Rahmenbedingungen, Organisation, Planung, Vermittlung und damit Fragen der Effektivität und Effizienz von Forschung und Lehre. Die Qualitätsfrage wird zum einen angestoßen von außen: nämlich von der öffentlichen Debatte um die Leistungsfähigkeit und damit Legitimation der Hochschulen gegenüber der steuerzahlenden Öffentlichkeit. Zum anderen sind damit interne Konflikte um die Leistungsgerechtigkeit innerhalb der Hochschule verbunden. Im Zuge des Qualitätsdiskurses drängen verstärkt Fragen der landesweiten und der hochschulinternen Mittelzuweisung nach Leistungs- und Qualitätsindikatoren und Fragen des Controllings auf die oberen Plätze der Tagesordnung an den Hochschulen. Schließlich wird mit der leistungsbezogenen Besoldung von Professoren ein weiteres unübersichtliches Feld der hochschulinternen personengebundenen Beurteilungssysteme eröffnet.

All diese Debatten machen augenscheinlich, dass sich das bundesdeutsche Hochschulsystem in einer Übergangsphase befindet. Im viel zitierten Clarkschen Dreieck von Hochschule, Staat, Markt¹ deutet sich eine strukturelle Standortverschiebung der deutschen Hochschulen an. Genau steht das Ziel dieses Systemwechsels noch nicht fest; der Trend auf organisationaler Ebene weist jedenfalls in Richtung „Betriebsförmigkeit“. Der zentrale Ansatzpunkt der sich anbahnenden weitreichenden Veränderungen liegt in der Autonomie der Hochschule – das Mega-Schlagwort der Hochschulpolitik in den letzten Jahren. Ada Pellert von der Karl-Franzens-Universität Graz spricht sich in ihrem Beitrag für ein Mehr an Autonomie aus, da eigenständigere Hochschulen eher in der Lage sind, die neuen Herausforderungen – und hierzu zählen hochschulexterne Qualitätsansprüche an das „Massenhochschulsystem“ – zu meistern.

Ein höheres Maß an Autonomie bedeutet jedoch gleichzeitig einen erhöhten Legitimationsdruck auf die Hochschulen. Im Fall von Studium und Lehre hat dieser Trend beispielsweise konkret zur Folge, dass die Hochschu-

1 Die genauen Bezeichnungen der Dreieckspunkte lauten: „academic oligarchy“, „state authority“ und „market“ (Clark 1983: S. 143); vgl. hierzu Kehm und Pasternack (2001: S. 205 ff.).

len auf der einen Seite mehr Handlungsspielräume bei der Entwicklung von Studiengängen erhalten, dass sie auf der anderen Seite die Ergebnisse ihrer Planungen und ihrer Leistungspraxis gegenüber Dritten, und das ist in erster Linie der Staat, vertreten müssen. Das paradoxe Resultat ist: Der Preis der Freiheit der Hochschulen ist ein Mehr an (externer wie auch interner) Kontrolle. Ob also tatsächlich mehr Gestaltungsspielraum bei den Hochschulen verbleiben wird und nicht bei den Akkreditierern, Evaluatoren und Gutachtern, muss die Zukunft zeigen. Sollte sich der Staat tatsächlich aus der Detailsteuerung verabschieden, muss dies im Übrigen nicht unbedingt bedeuten, dass den Hochschulen mehr Handlungsspielräume zur Verfügung stehen. Es ist durchaus denkbar, dass sich der Akteur Staat verstärkt als „Mitgestalter der universitären Ebene“ einmischt und gleichzeitig als „Buchhalter“ zurücktritt (Braun 2001: S. 254).

Ein wesentlicher Topos im Qualitätsdiskurs ist die europäische Dimension. Im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses ist eine bemerkenswerte Dynamik in Gang gesetzt worden. Die angestrebte „Harmonisierung“ der Studienabschlüsse in Europa kann nur erreicht werden, wenn auch gemeinsame Standards der Qualitätsbewertung definiert werden. Aller Voraussicht nach werden diese Standards dann insbesondere im Bereich Akkreditierung von Studiengängen eine zentrale Rolle spielen. Über diesen Zusammenhang von Qualitätssicherung und Europäisierung schreibt Hans R. Friedrich, als Leiter der Hochschulabteilung im Bundesministerium für Bildung und Forschung einer der maßgeblichen Akteure des Bologna-Prozesses, in seinem Beitrag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Der Gegenstand der Qualitätssicherung wird neu definiert, sprich: ausgeweitet, die internationale Dimension wird vordringlicher denn je, und schließlich sind in der Konsequenz dieser Entwicklungen dringend Verfahrensfragen zu klären. Die Qualitätsdebatte befindet sich also in einem Übergangsstadium, in dem wichtige konzeptionelle Weichen gestellt werden müssen. Für die Hochschulen – als den von dieser Entwicklung direkt betroffenen korporativen Akteuren – ist entscheidend, dass sie diese Diskussion mit führen und die Entwicklung vorantreiben, anstatt sich von ihr treiben zu lassen. Dazu fand vom 18. bis 20. März 2002 in der Lutherstadt Wittenberg eine Tagung zum Thema „Qualitätssicherung in der Hochschule – Theorie und Praxis“ statt. Die Konferenz wurde gemeinsam vom Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz und dem Institut für Hochschulforschung

HoF Wittenberg veranstaltet. Beide Einrichtungen sollen kurz vorgestellt werden, bevor die Konzeption von Tagung und Tagungsband erläutert wird.

Das Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz

Das Projekt Qualitätssicherung (auch prägnant Projekt Q genannt) besteht seit Januar 1998 bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Es wurde bis Ende 2000 aus Sondermitteln der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) finanziert. Seit Januar 2001 wird das Projekt aus Mitteln gefördert, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereitstellt.

Das Projekt versteht sich als die zentrale Informations- und Kommunikationsplattform für alle Fragen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich auf nationaler Ebene. Es bündelt Expertenwissen zur Qualitätssicherung und Evaluation im Hochschulbereich, bereitet es anwendungsbezogen auf und stellt es den Hochschulen sowie der hochschulpolitisch interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung. So wurde in Zusammenarbeit mit dem Hochschul-Informationssystem HIS Hannover ein Informationspool im Internet über den Stand der Qualitätssicherung von Studium und Lehre in den Hochschulen eingerichtet (<http://evanet.his.de/>).

Das Projekt Q steht als Ansprech- und Kooperationspartner allen Hochschulangehörigen zur Verfügung und bietet Serviceleistungen an, die der Vorbereitung und Einführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung in den Hochschulen dienen. Als hochschulpolitische Schnittstelle für qualitätsbezogene Initiativen in Hochschulen führt es die Erfahrungen aus der Qualitätssicherung im Hochschulbereich zusammen und stellt sie dem politischen Entscheidungsprozess zur Verfügung. Auf diese Weise trägt das Projekt Q zur erfahrungsgestützten Weiterentwicklung der auf Qualitätssicherung bezogenen hochschulpolitischen Konzepte bei.

Ferner fördert und unterstützt das Projekt Q in Zusammenarbeit mit den Qualitätssicherungs-Agenturen, -Netzwerken und -Verbänden die Qualitätsentwicklung an den Hochschulen. In dieser länderübergreifenden Funktion wirkt es als nationale Koordinationsplattform gegenüber dem Europäischen Qualitätsnetzwerk (ENQA) sowie als Schnittstelle zu allen Kooperationspartnern im Bereich Qualitätssicherung auf internationaler Ebene.

Ist es also die Aufgabe von Projekt Q, die Evaluationspraxis zu vernetzen, so obliegt dem Ko-Veranstalter, dem Institut für Hochschulforschung

HoF Wittenberg, eher die Rolle eines (wissenschaftlichen) Beobachters des Evaluationsgeschehens.

Das Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg

Das Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg wird gemeinsam vom Bund und vom Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert. Im Mittelpunkt der Arbeit am Institut stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen. 1996 gegründet, knüpft HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet. Unter dem allgemeinen Thema „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel“ entwickelte das Institut in seinen Anfangsjahren ein Konzept, das sich vor allem auf die Erforschung der Bildungsfunktion der Hochschule richtete und dabei der Qualitätsentwicklung besondere Aufmerksamkeit widmet². In der aktuellen Forschungsausrichtung des Instituts bilden neben der Qualitätsproblematik die Themenschwerpunkte Steuerung, Transformation und Wissenschaftsinformation den Programmrahmen.

Tagungskonzept und Buchaufbau

Das Kernanliegen von Tagung und Sammelband ist, die konzeptionelle Diskussion „nach vorne zu bringen“, das heißt nicht nur zu resümieren, was sich getan hat, sondern Sackgassen ausfindig zu machen und Entwick-

2 Zur Geschichte des Instituts siehe Kreckel/Pasternack 2002.

lungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Perspektive weist ganz klar in eine Richtung: Die Bemühungen um mehr Qualität an Hochschulen dürfen sich nicht nur auf Studium und Lehre konzentrieren, sondern sind auf die Bereiche Forschung und Organisation auszuweiten.

Demgemäß setzte sich die Konferenz aus drei Abschnitten zusammen, Qualität von Studium, Qualität von Forschung, Qualität an Hochschulen. Das vorliegende Buch nimmt diese Struktur in etwas veränderter Form wieder auf und veröffentlicht die Tagungsbeiträge in einer überarbeiteten Fassung, in der auch der Diskussionsverlauf auf der Konferenz mit berücksichtigt wird.

Nach den Einführungsbeiträgen (im Abschnitt „Qualitätsdiskurse“) thematisiert der zweite Block den Bereich „Qualität von Studium“. In diesem ersten Teil wird anfangs die derzeitige Praxis der Evaluation von Studienfächern erörtert. Nach einer Zwischenbilanz zur Studienfachevaluation von Gerhard Schreier (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) diskutiert Reiner Reissert (HIS Hannover) Vorschläge zur Reform der Studienfachevaluation.

Danach wird auf das – in Deutschland jüngere – Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen eingegangen. Angelika Schade vom Akkreditierungsrat in Bonn stellt in einem kurzen Text die derzeitige Praxis der Akkreditierung vor, die von der Berliner Hochschulforscherin Heidrun Jahn nochmals – mit Blick auf die Einführung der neuen Studiengänge Bachelor und Master – kritisch durchleuchtet wird. Thomas Reil vom Projekt Q geht im Anschluss daran auf die aktuellen hochschulpolitischen Entwicklungen auf Bundesebene in Sachen Akkreditierung ein. In dem nachfolgenden (bereits erwähnten) Beitrag von Hans R. Friedrich wird die europäische Dimension der Qualitätssicherung der Lehre thematisiert.

Nachdem zuerst die Praxis der Evaluation von Studienfächern im Fokus stand und dann auf das Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen näher eingegangen wurde, liegt der dritte Schwerpunkt in diesem Themenblock „Qualität von Studium“ auf dem Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation. Beide Verfahren haben die Qualitätssicherung im Blick, beide Verfahren ähneln sich in ihrer Struktur, dennoch werden mit beiden Instrumenten – idealtypisch betrachtet – ganz unterschiedliche Ziele verfolgt: die Zulassung von Studiengängen auf der einen Seite und die Qualitätsverbesserung auf der anderen Seite. Daher stellt sich die drängende Frage, ob und wie Evaluation und Akkreditierung zusammengefügt werden können.

Erhellend erweist sich hierbei der Blick ins benachbarte deutschsprachige Ausland: Die Schweiz und Österreich etablieren derzeit umfassende Akkreditierungssysteme. Das Schweizer Akkreditierungs- und Qualitätssicherungssystem wird von Andrea Schenker-Wicki (Universität Zürich) und Rolf Heusser vom Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung Bern vorgestellt. Danach beschreibt Kurt Sohm von der Geschäftsstelle des Fachhochschulrats das Österreichische Akkreditierungs- und Evaluationswesen. Diesen Abschnitt schließt der Beitrag von Martin Winter (HoF Wittenberg) ab, der mögliche Szenarien durchspielt, wie sich das Verhältnis von Studiengangsakkreditierung und -evaluation künftig entwickeln könnte.

Qualitätssicherung an der Hochschule beschränkt sich nicht nur auf Studium und Lehre. So wurden im zweiten Veranstaltungsbereich Fragen der Forschungsevaluation erörtert. Und an dieser Stelle soll das zweite durchgehende Anliegen der Tagung deutlich gemacht werden: Erfahrungen der Praxis und die Reflexionen der Forschung zusammenzubringen. Die Praxis-Perspektive übernimmt Christiane Ebel-Gabriel von der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen; sie stellt die bereits seit 1999 praktizierte Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen vor. Danach beleuchtet Martina Röbbeke (Wissenschaftszentrum Berlin) vom Forschungsstandpunkt aus die Evaluation an Forschungseinrichtungen. Schließlich fasst Stefan Hornbostel vom Institut für Soziologie der Universität Jena den Stand der Forschungsevaluation in der Bundesrepublik zusammen. Angesichts der wachsenden Bedeutung der Drittmittelvergabe plädiert er für ein ständiges Monitoring über das Begutachtungswesen, also eine Art institutionalisierter Metaevaluation.

Behandelten die letzten beiden Abschnitte verschiedene Gegenstandsbe-
reiche der Qualitätssicherung, nämlich Studium und Forschung, geht es im
letzten Abschnitt „Qualität an Hochschulen“ um grundsätzliche Verfah-
rensfragen. Hier gilt das erstgenannte Anliegen der Tagung in besonderem
Maße: nicht nur rückblickend Erfahrungen aus bisherigen Evaluationen
zusammentragen, sondern darüber hinaus den Blick in die Zukunft der
Qualitätssicherung an Hochschulen wagen. Die Kernfrage ist, wie ein inte-
grales Qualitätssicherungssystem an der Hochschule gestaltet sein müsste.
Diese Frage betrifft auch Aspekte der Organisation, Administration und
internen Dienstleistung an Hochschulen.

Der erste Beitrag in diesem Themenblock von Christian Berthold
(HEConsult Dortmund/Gütersloh, HE steht für Hochschulentwicklung)

beschäftigt sich mit Fragen der strategischen Zielausrichtung von Hochschulen, in deren Rahmen dann auch Evaluationen als Beobachtung der Zielerreichung eingesetzt werden können. Voraussetzung hierfür ist, dass die Hochschule zum einen definiert, was sie unter Qualität verstehen will, und dass sie zum anderen bestimmte Qualitätsziele tatsächlich auch festlegt. Christian Berthold geht dabei auch auf die Frage der professionellen Begleitung und des Projektmanagements ein, die im Rahmen solcher strategischer Organisationsentwicklung an Hochschulen geleistet werden müssen.

Horst Methner gibt danach einen anschaulichen „Werkstattbericht“ (wie er es nennt), wie ein solches integrales Qualitätsmanagement an einer Hochschule aussehen kann. In seinem Bericht aus der „Reformwerkstatt“ wird der Anspruch der Fachhochschule Heidelberg sehr deutlich, das Qualitätsanliegen fest in die Organisationsstrukturen und -abläufe zu integrieren.

Der Abschlussbeitrag zum Thema „Qualitätspolitik in einer integralen Perspektive“ stammt aus der Feder von Peer Pasternack, der bis vor kurzem noch am HoF arbeitete und nun als Wissenschaftsstaatssekretär im Berliner Senat tätig ist. Nicht nur an seiner Person ist zu erkennen, dass zwischen (hochschulreformerischer und -politischer) Praxis auf der einen Seite und Forschung auf der anderen Seite keine unüberwindbare Kluft besteht. Einige der Autorinnen und Autoren, die hier als Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler vorgestellt wurden, haben bereits in der hochschulpolitischen und hochschulreformerischen Praxis gewirkt, und umgekehrt sind darunter einige, die – aus der Wissenschaft kommend – derzeit die Praxis mit gestalten.

Abschließend sei noch ein kurzes, aber herzliches Dankeschön gesagt: zum einen an die Helferinnen und Helfer, dank deren Einsatz die von rund 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Deutschland, Österreich, Schweiz und den Niederlanden besuchte Tagung organisatorisch so gut über die Bühne gehen konnte, und zum anderen an die Referentinnen und Referenten, die mit ihren interessanten Vorträgen wesentlich zum Gelingen der Tagung und damit auch dieses Tagungsbandes beigetragen haben.

Literatur

Braun, Dietmar 2001: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.) 2001: *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20. S. 243–262. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Clark, Burton R. 1983: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press

Kehm, Barbara / Pasternack, Peer 2001: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer 2002: *Fünf Jahre HoF Wittenberg. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität. Ergebnisreport 1996–2000. Arbeitsbericht 1/02*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung

Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer / Kreckel, Reinhard (Hg.) 2001: *Qualität – Schlüsselfrage von Hochschulreformen?* Weinheim: Deutscher Studienverlag

Qualitätsdiskurse

Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitätssicherung in den Hochschulen. Einige einführende Überlegungen

Reinhard Kreckel

Das Thema „Qualitätssicherung an Hochschulen“ hat in Deutschland zur Zeit Konjunktur. Die Tätigkeit der Hochschulrektorenkonferenz und das von ihr ins Leben gerufene „Projekt Qualitätssicherung“ haben sicherlich einiges dazu beigetragen, dass die Aufmerksamkeit gegenüber diesem Thema in den letzten Jahren so sichtbar zugenommen hat. Lange Zeit waren förmliche Qualitätssicherungsverfahren, wie Akkreditierung und Evaluation, vor allem ein Gegenstand für Spezialisten, für Hochschuldidaktiker und Gremienmitglieder. Das Interesse der betroffenen Hochschullehrer blieb dagegen meist recht verhalten.

Der Umstand, dass Hochschulen in Deutschland sich mit einem Mal so intensiv und so wortreich mit der Sicherung ihrer Qualität zu befassen beginnen, ist sicherlich nicht nur eine Modesache. Er hat tiefer liegende Ursachen. Denn im Grunde ist ja das Thema, um das es hier geht, für die Hochschulen nichts Neues: Die Sicherung von Qualität, im Sinne eines andauernden Bemühens um exzellente Studien-, Lehr- und Forschungsleistungen, gehört von jeher zum ureigensten Selbstverständnis der Hochschulen.

Wenn also jetzt das bisher Selbstverständliche in Frage gestellt wird und Veränderungen eingefordert werden, und wenn diese Forderungen auch bei den Betroffenen selbst breites Gehör finden, dann besteht dafür einiger Erklärungsbedarf.

Nach meiner Einschätzung ist die Universität in der Geschichte des Abendlandes sogar die Institution gewesen, die den Gesichtspunkt der „Qualität“ als erste systematisch zu ihrem Leitmotiv gemacht hat. Disputationes, examina oder rigorosa waren Verfahren, in denen sich seit Alters her das Bestreben der Hohen Schulen manifestiert hat, Qualität und Leistung einzufordern und zu kontrollieren. Nur wer in Wort und Schrift die Qualität seines Wissens und seiner Gelehrsamkeit nachwies und sich der öffentlichen Kritik stellte, gewann die Anerkennung der Fakultäten und der gelehrten Welt. Zumindest war das die Norm, gegen die, wie gegen alle Normen, freilich auch verstoßen wurde.

Es hat also an den Hochschulen immer schon ein Verfahren der Qualitätssicherung gegeben, nämlich: die kollegiale Kritik, die freie Auseinandersetzung unter Fachleuten über die Qualität wissenschaftlicher Leistungen. Unter der Bezeichnung „peer review“ erfreut sich dieses Verfahren bis heute allgemeiner Anerkennung. Mit anderen Worten, die wissenschaftliche Methode selbst, die jede Aussage prüft und nur das gelten lässt, was kompetenter Kritik standhält, diese wissenschaftliche Methode war und ist die anerkannte Methode der Qualitätssicherung an den Hochschulen. Man wird sogar mit gutem Grunde behaupten können, dass das methodenkritische Instrumentarium der Fachwissenschaften im Laufe der Wissenschaftsgeschichte immer weiter geschärft worden ist. Es sorgt dafür, dass der Erkenntnisfortschritt nicht zum Stillstand kommt.

Meines Wissens gibt es in der gegenwärtigen Qualitätssicherungsdiskussion niemanden, der die Gültigkeit dieser Prinzipien ernstlich in Frage stellt. Dennoch wird mit Nachdruck die Einführung von besonderen Verfahren zur systematischen Qualitätssicherung an den Hochschulen angemahnt – also vor allem: von Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren. Man müsste eigentlich vermuten, dass hinter einer derartigen Forderung eine massive Kritik an der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Hochschulen steht. Doch nach meiner Einschätzung ist das kaum der Fall. Sicherlich, es gibt immer wieder Kritik an manchen Auswüchsen, Eitelkeiten und Ineffizienzen und an vielerlei strukturellen Problemen in den Hochschulen. Insbesondere gibt es auch berechnete Kritik an der strukturell bedingten Geringschätzung der Lehre. Andererseits machen sich auch Ressentiments und schrille Töne bemerkbar, die Humboldt für „tot“, die Professoren für „faul“ oder die Hochschulen für „im Kern verrottet“ erklären. Aber so ganz ernst nimmt das unter den Betroffenen kaum jemand. Wenn ich recht sehe, unterscheidet sich die heute gängige Kritik an den Hochschulen in Deutschland im Grunde nur recht wenig von dem, was in früheren Zeiten auch schon in ähnlicher Form vorgebracht worden ist – und immer wieder zu punktuellen Reformen geführt hat.

Zugespitzt gesagt: Der wissenschaftliche Ruf der deutschen Hochschulen ist so schlecht nicht. Immer wieder wird den Hochschulen ja auch voller Hochachtung attestiert, dass es ihnen in den letzten Jahrzehnten sehr gut gelungen ist, die wachsenden Studierendenzahlen bei stagnierenden Haushalten angemessen auszubilden und dabei insgesamt solide Forschungsleistungen zu erbringen.

Mit anderen Worten, die Aufforderung zur Etablierung neuer und transparenter „Qualitätssicherungsverfahren“ wird nicht primär von tatsächlichen (oder vermuteten) Qualitätsmängeln des deutschen Hochschulsystems ausgelöst. Das ist meine Ausgangsthese. Nach meiner Einschätzung sind es in erster Linie extrinsische Erfordernisse, die die Hochschulen veranlassen, sich des Themas „Qualitätssicherung“ aktiv anzunehmen. Vor allem auf zwei Gebieten haben sich die Anforderungen an die Hochschulen deutlich verändert: Sie stehen unter neuen Legitimations- und unter neuen Internationalisierungserfordernissen.

Zunächst zur Internationalisierung: Man muss dabei von der unübersehbaren Tatsache ausgehen, dass das deutsche Hochschulsystem zur Zeit von einem neuen Internationalisierungsschub erfasst wird und dass – im Zuge des „Bologna-Prozesses“ – ein neuer europäischer Hochschulraum im Entstehen ist. Tatsache ist auch, dass sich die internationalen Wettbewerbsverhältnisse im tertiären Bildungsbereich tiefgreifend verändern. Ehedem hat die Reputation von Wissenschaftlerpersönlichkeiten und der Nimbus von Hochschulen dafür gesorgt, dass akademische Grade und Titel als Qualitätsausweise anerkannt wurden. Oxford, Sorbonne, Stanford, Al Akhsa, M.I.T., Heidelberg, Berlin – und natürlich auch Wittenberg und Halle – waren Adressen, die für Qualität bürgten. Wer wollte sie evaluieren oder akkreditieren?

Das ist heute nicht mehr so. Tausende von Hochschulen, Hunderttausende von Wissenschaftlern, Millionen von Studierenden konkurrieren auf einem gemeinsamen internationalen Forschungs-, Bildungs- und zunehmend auch Akademikerarbeitsmarkt. Die Verhältnisse sind dadurch anonymisiert und unübersichtlich geworden. Will man ein Mindestmaß an Markttransparenz für alle Beteiligten erreichen, müssen bestimmte Qualitätsstandards vereinbart und durchgesetzt werden. Es geht hier also, mit anderen Worten, vor allem um die Einführung einer gemeinsamen Qualitätswährung, die über Länder- und Institutionengrenzen hinweg verbindlich ist und akademische Mobilitätsprozesse auf allen Ebenen erleichtert.

Angesichts der internationalen Vielfalt der akademischen Traditionen ist das ein schwieriges, aber meines Erachtens kein hoffnungsloses Unterfangen. Denn die Orientierung an der wissenschaftlichen Methode verbindet alle Hochschulen. Qualitätssicherungsverfahren, die dieser Methode verpflichtet sind, müssen deshalb von ihnen nicht als Fremdkörper gefürchtet werden. Sie sollen das, was bisher implizit geschah, explizit und durchsichtig machen.

Wenn ich das Streben nach internationaler Standardisierung als die eine externe Hauptquelle der Qualitätssicherungsbewegung identifiziert habe, so ist die zweite der erhöhte Legitimierungsbedarf der Hochschulen gegenüber ihrem staatlichen Geldgeber. Dabei handelt es sich um eine Begleitscheinung der beginnenden Autonomisierung und Verwettbewerblichung der Hochschulen. Mit dem Übergang von der kameralistischen Detailsteuerung zu Globalhaushalten, Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen wächst auch das Bedürfnis der Ministerien und vor allem der Parlamente, verlässliche Rechenschaft über das von und in den Hochschulen Geleistete zu erhalten. Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren sind – neben reinen Kennziffermethoden – dabei die bevorzugten Messinstrumente. Sie sollen helfen, die Spreu vom Weizen zu trennen und steuerungsrelevante Informationen für Profilbildungen und Prioritätenentscheidungen zu gewinnen.

In den Hochschulen selbst ist dieser Kontrollaspekt der Qualitätssicherung begrifflicherweise weniger populär. Andererseits verschafft er ihnen aber auch eine Möglichkeit zur Außenlegitimation, zur öffentlichen Darstellung ihrer Stärken und zur Positionierung im Wettbewerb.

Freilich kreuzen sich diese beiden Impulse nun mit einem dritten, eher intrinsischen Motiv zur Qualitätssicherung, das den Hochschulen selbst ganz besonders am Herzen liegen muss. Hier geht es um Qualitätsentwicklung und -förderung im engeren Sinne – also darum, die von außen angestoßene Qualitätssicherungsbewegung so zu nutzen, dass sie dem ältesten und vornehmsten Ziel aller Hochschulen dient: der Förderung und Ermöglichung von Exzellenz in Forschung und Lehre.

Ging es im ersten Fall also primär um internationale Qualitätsstandardisierung, im zweiten um externe Qualitätskontrolle, so geht es bei diesem dritten, intrinsischen Impuls um Qualitätsmotivierung. Die eigentlich spannende Frage der nächsten Zukunft wird es sein, ob und wie es den deutschen Hochschulen in dieser Gemengelage von Motiven und Zwängen gelingen wird, ihr uraltes und ureigenstes Interesse zu wahren und wissenschaftsinterne Qualitätsverbesserung zu ermöglichen.

Ich jedenfalls meine, das Ziel sollte es sein, eine ausgewogene Balance zwischen Standardisierung, Kontrolle und Leistungsverbesserung zu erreichen. Nur wenn das gelingt, wird die Idee der „Qualitätssicherung“ eine Chance haben, in den Hochschulen Anhänger zu finden und sich auch in der Praxis zu bewähren.

Angesichts der in diesen wenigen Bemerkungen nur angedeuteten Komplexität der Problemlage und der Vielfalt der betroffenen Interessen wäre es im übrigen sicherlich klug, nicht allen Zielen gleichzeitig gerecht werden zu wollen. Die vordringlichste Aufgabe scheint mir im Augenblick die internationale Standardisierung von Studienabschlüssen und Credits im Sinne der Erklärung von Bologna zu sein. Das heißt, es geht zunächst darum, eine durch Akkreditierung gehärtete und legitimierte europäische „Bildungswährung“ einzuführen, ohne die ein mobilitätsoffener europäischer Hochschulraum nicht entstehen kann. Dabei ist pragmatisches Augenmaß unerlässlich. Man sollte der Versuchung widerstehen, diesen Standardisierungsprozess, der eingespielte Verfahren und Selbstverständlichkeiten außer Kraft setzen muss, gleichzeitig noch mit allzu vielen weiterreichenden Studienreformzielen zu befrachten. Die Gefahr, dass das sensible Hochleistungs-Sozietop „Hochschule“ dabei Schaden nehmen und mit Qualitätsverlusten reagieren könnte, muss ernst genommen werden.

Das heißt, man sollte die schonende Umstellung etablierter Studiengänge auf ein Kreditpunkte- und Bachelor-Master-System nicht von vorne herein als „Etikettenschwindel“ abtun. Auch auf diesem Wege kann ein Stück Studien- und Hochschulreform in Gang gebracht werden.

Um mit einem Beispiel abzuschließen: Hätte man die Euro-Umstellung in Deutschland gleichzeitig mit einer grundlegenden Einkommensteuerreform verbinden wollen, so wäre wohl beides misslungen.

Hochschule und Qualität

Ada Pellert

Der scheinbar selbstverständliche Zusammenhang von Hochschule und Qualität ist in die Diskussion geraten. Im Folgenden wird anhand von sechs Fragen versucht, einige Eckpunkte der vielschichtigen Beziehung zwischen Hochschule und Qualität zu beleuchten:

- *Warum* beschäftigen wir uns mit der Frage der Qualität von Hochschulen?
- *Wo* sind die Orte, an denen wir die Frage nach der Qualität und Hochschule stellen?
- *Was* verstehen wir unter Qualität?
- *Wie* wollen wir Qualität sichern?
- *Wer* trägt die Verantwortung für die Qualitätssicherung?
- *Wohin* soll die Beschäftigung mit der Frage der Qualität führen?

Warum? Einige Gründe der Qualitätsdebatte

Hochschulsysteme sind erfreulicherweise Massensysteme geworden. Damit sind sie zugleich aber auch große Budgetposten, bei denen sich die Frage der Legitimation viel eher stellt als im Fall jener kleinen, überschaubaren Elitensysteme früherer Jahrzehnte. Akademische Innenansichten werden angesichts dieser Größenordnungen auch nicht mehr als ausreichend für die Legitimation dieser Budgetposten empfunden. Darüber hinaus verstärkt sich auch angesichts einer zunehmend wissensbasierten sozio-ökonomischen Entwicklung, die Wissen verstärkt als Produktionsfaktor sieht, der Druck auf Wissenschaftsorganisationen, ihren entsprechenden, auch ökonomischen, Beitrag zu leisten. Ein weiterer Grund für die verstärkte Qualitätsdiskussion ist auch in der personellen und inhaltlichen Öffnung der Universität, die ihren Höhepunkt in den 70er Jahren hatte, zu sehen. Diese Öffnung, das Zulassen neuer Themen, aber auch neuer Personengruppen, hat dazu geführt, dass es zu mehr „Kontaktpunkten“ mit der Gesellschaft gekommen ist. Mehr Personen haben direkt oder indirekt mit Hochschulen und Wissenschaft

zu tun als in früheren Zeiten. Auch die Konfrontation einer staunenden Öffentlichkeit mit einer Vielzahl von Gutachtern und Gegengutachtern trug zur „Entzauberung“ der Wissenschaft bei. Durch die Expansion und Öffnung des Systems wurde die Verflechtung mit dem Rest der Gesellschaft intensiver. In einem gewissen Sinn ist die Qualitätsdebatte dabei Ausdruck eines verloren gegangenen Vertrauens in die rein innerakademischen Qualitätssicherungsmechanismen. Zunehmend setzte sich auch die Erkenntnis durch, dass Wissenschaft zwar für die Lösung gesellschaftlicher Probleme eine notwendige Bedingung, aber dennoch keine allein hinreichende Determinante ist. Das verstärkte auch die wissenschaftskritische Haltung, die den Wissenschaftsoptimismus des frühen 20. Jahrhunderts zunehmend ersetzte.

Ein weiterer Grund, warum wir uns überhaupt mit der Frage der Qualität an Hochschulen beschäftigen, ist darin zu sehen, dass es zunehmend neuer Steuerungsformen für diese groß gewordenen Hochschulsysteme bedarf. Es setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass deregulierte, differenzierte Hochschulsysteme mit Institutionen, die über hohe Autonomie und entsprechende institutionelle Profile verfügen, eher in der Lage sind, mit Wandel umzugehen und vielfältige Bedürfnisse, wie sie an ein Massenhochschulsystem herangetragen werden, zu befriedigen. Es gelingt immer weniger, derartig komplex gewordene Systeme in althergebrachter Form zu steuern. Jedenfalls erhofft man sich vom Umstand, dass sich Universitäten verstärkt selbst mit Fragen ihrer Ziele, ihrer Profilbildung und Qualitätsentwicklung beschäftigen, einen Entwicklungssprung im Hochschulsystem insgesamt. Das Konzept der institutionellen Autonomie, das die Hochschulreformen in allen deutschsprachigen Ländern prägt, möchte aus den staatlichen Anstalten, die die meisten Hochschulen in diesen Systemen lange darstellten, zunehmend sich selbst steuernde Organisationen machen. Damit wird das Thema der Organisationsentwicklung im Sinne der Organisationswerdung zu einem wichtigen Aspekt der Qualitäts- und Steuerungsdiskussion.

Wo? Die Orte der Diskussion

Wir führen die Qualitätsdiskussion auf der Ebene des Hochschulsystems und auf der institutionellen Ebene der Organisation Universität. Im deutschsprachigen Raum sind Bildungs- und Hochschulsysteme rechtlich durchdrungen und durchreguliert. Die Qualitätsdiskussion ist hier auch

Ausdruck eines Umbaus des Politik- und Verwaltungsmodells. Jedenfalls hat man das Gefühl, dass herkömmliche gesellschaftliche Steuerungsmechanismen, wie die Planungs- und Qualitätskontrolle durch den Staat, immer weniger passen und daher eine Umstellung von einer Ex-ante-Kontrolle durch Vorgaben und Verordnungen in eine Ex-post-Kontrolle durch Evaluation im Gange ist. Damit ist natürlich eine Qualitätsdiskussion, die auch Ex-post-Evaluation an die Stelle von Ex-ante-Verordnungen setzen möchte, ein Versuch, anders zu gesellschaftlichen Entscheidungen zu kommen. Es zeigt sich dabei in allen europäischen Hochschulsystemen, dass Kompetenzen von der nationalen Ebene nach oben, auf die supranationale Ebene, verlagert werden, und nach unten, in Richtung zunehmend autonomerer Institutionen. Die mittlere Ebene des Staates mit seinem ganzen Apparat muss sich damit neu orientieren. Da dieser Prozess mit einem realen, zumindest aber empfundenen Machtverlust verbunden ist, führt gerade dieser Umbau des Politikmodells in den Reformen zu größten Irritationen.

Der zweite „Schauplatz“ der Diskussion zum Thema Qualität sind die Universitäten selbst. Sie sind disziplinenorientierte Expertenorganisationen. Die Basis und das „Kapital“ der Organisation sind ExpertInnen, die in langjährigen, fachlichen Sozialisationsprozessen ausgebildet wurden, die fachlich genau wissen, was sie selbst für einen Ausschnitt an Expertise beherrschen und was sie von anderen ExpertInnen erwarten können. Die Reputation, aber auch die emotionale „Bindung“, gilt der Disziplin, dem Fach. Für die Entwicklung der Organisation sind diese ExpertInnen weder ausgebildet, noch werden sie dafür bezahlt oder belohnt. Die Qualitätsdiskussion, zumindest in der Dimension institutioneller Qualität, konfrontiert nun die ExpertInnen mit der Zumutung, sich mit der Ebene der Organisation und der Außensicht dieser Organisation zu beschäftigen. Man kann dabei zwei Lager innerhalb der Universitäten beobachten: Das eine sind die „WissenschaftlerInnen“ und das andere die „FunktionärInnen“. Es stehen sich allerdings in der Qualitätsdebatte auch Wissenschaft und Verwaltung gegenüber bzw. Wissenschaft und Ministerium in der jeweils nationalen Spielart. Diese Lager stehen einander relativ verständnislos gegenüber. Einerseits wird auch den WissenschaftlerInnen und FachexpertInnen die Beschäftigung mit der Organisation abverlangt, wenn es zu einer qualitätsvollen Organisationsentwicklung kommen soll, andererseits ist klar, dass nicht alle zu professionellen Organisationsentwicklern werden können, obwohl man angesichts jahrelang dauernder Organisationsreformen im

Hochschulbereiches manchmal das Gefühl hat, dass dies das Ziel ist. Das eigentliche „Kerngeschäft“ sind aber Lehre und Forschung, und die Reputation der Institution gibt es letztlich nur, wenn die Reputation der einzelnen in diesen Bereichen groß ist. Daher muss man hier auch eine Balance in der Intensität der Beschäftigung mit Fragen der Organisation herbeiführen.

Was? Die Inhalte der Qualitätsdiskussion

Die Bestimmung von Qualität ist schwierig, denn Qualität ist „flüchtig“, gleichzeitig aber die „driving force“ des Hochschulsystems. Qualität ist darüber hinaus ein multidimensionales Konzept, das viele Dimensionen hat und abhängig vom Zweck ist. Qualität ist nur relational festzustellen, als eine Art „Fitness for Purpose“. Qualität wurde schon ob der Unmöglichkeit, sie klar zu definieren, in Essays mit der Liebe verglichen: Man spürt Qualität, man weiß, wenn sie da ist, man weiß auch, wenn sie fehlt, man kann sie nicht genau beschreiben und definieren. Vor allem ist Qualität auch prozessual bestimmt, denn eigentlich geht es auf der Ebene der Organisation um die Qualität des intellektuellen Lebens. Man muss von verschiedenen Blickpunkten auf die Dimensionen von Qualität sehen. Es gibt verschiedene Stakeholder und viele Gruppen, die bestimmte Interessen an einer bestimmten Institution haben und Qualität daher aus ihrem Blickwinkel bestimmen. An der akademischen Qualitätsdiskussion fällt auf, dass sie sehr implizit geführt wird und nicht gemeinsam. Man wird in die Qualitätsfeststellung über das Fach „hineinsozialisiert“. Was fehlt, ist eine Auseinandersetzung mit der institutionellen Dimension der Qualität. Es ist offen, wer zu dieser Qualitätsdiskussion zugelassen ist und damit mitreden darf, was Qualität ist. Es wäre ein wichtiger Schritt, Verfahren der Qualitätssicherung transparenter zu machen. Neu an der Qualitätsdiskussion der letzten Jahre ist, dass sie insbesondere die Qualität der Lehre betrifft. Während die Forschung in Peer-Reviews und ähnlichen Verfahren immer einer verstärkten öffentlichen Qualitätsdiskussion, zumindest innerakademisch, ausgesetzt war, zeichnet die Lehre eine gewisse Privatheit aus. Nun wird sie aber aus dieser geholt und in die Qualitätsdiskussion eingebracht.

Bei Qualitätsfeststellungen wiederum sind staatliche, professionelle oder konsumeristische Verfahren zu unterscheiden. Entsprechende staatliche Zugänge sind etwa Leistungskennzahlen: Der Staat muss darüber Auskunft geben können, ob Steuermittel ordnungsgemäß verwendet werden. Die

professionelle Selbstkontrolle geht von einem Interesse an dem akademischen Niveau von Lehre und Forschung aus. Die konsumeristischen Formen der Rechenschaftslegung möchten etwa über Studentenerbefragungen und Rankings der Nachfrageseite wichtige Informationen geben. Damit hat man auch die Dimensionen „meritokratisch“ (an akademischen Werten gemessen), „sozial“ (wie weit wird die Ausbildungsleistung in einem Land egalitär verteilt) und „individualistisch“ (trägt ein Hochschulsystem zur Persönlichkeitsbildung, Entwicklung des/der einzelnen Studenten/in bei). Einer qualitätvollen Institution muss es gelingen, diese Dimensionen miteinander zu verknüpfen. Dann gibt es noch die übliche Unterscheidung zwischen „formativer“ und „summativer“ Evaluation: wird ein Programm begleitet und sorgt Evaluation für eine regelmäßige (formative) Rückmeldung oder geht es um ein Endergebnis, das man mit anfangs gesetzten Zielen vergleicht und so eine abschließende und bewertende Evaluation vornimmt (summativ Evaluation).

Wie? Der „Status Quo“ der Praxis der Qualitätssicherung

Zunächst fällt auf, dass es im deutschsprachigen Bereich zwar sehr viele Qualitätsdiskussionen in den letzten Jahren gegeben hat, dennoch hat nicht so eine starke Übersteuerung zum Qualitätsthema stattgefunden wie in England. Dort reagierten bereits Anfang der 90er Jahre Hochschullehrende, die man auf das Wort Qualität oder die vielfältigen Formen von Quality-Assurance, Quality-Audit und Quality-Assessment ansprach, relativ allergisch. Häufig kann man aber im deutschsprachigen Raum zwei Extremsituationen beobachten. Erstens, die Dominanz zu weniger Instrumente: Man wählt ein einziges Instrument und dieses soll nun alle Fragen, die man schon immer an die Lehre an Universitäten hatte, beantworten. In Österreich etwa hat sich der Gesetzgeber zu einer besonderen Hervorhebung und Betonung von Lehrveranstaltungsbewertungen durchgerungen und schreibt dieses Instrument auch staatlicherseits vor. Es besteht in diesem Fall die Gefahr, dass man sich geradezu Wunder von einem zwar durchaus sinnvollen Instrument mit aber begrenztem Wirkungsgrad erwartet. Die zweite Möglichkeit ist der „Overkill durch Parallelaktionen“, d. h. man geht lehrbuchgemäß vor und bereitet etwa für die Forschung, Lehre, Verwaltung jeweils angepasste Verfahren vor und investiert auch sehr viel in diese ausgeklügelten Verfahren und in die Methodendiskussion. Allerdings treffen alle diffe-

renzierten Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die sich dann – überspitzt formuliert – jahrelang nur noch auf Evaluationen vorbereiten können und durch diesen „Gesamtangriff“ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden. Das kann es auch nicht sein. Die Qualitätsdiskussion ist zudem relativ bürokratisiert und methodenzentriert in unseren Ländern. Die Bürokratisierung hat damit zu tun, dass Evaluation ein Instrument einer anderen Universitätskultur ist, die etwa durch hohe institutionelle Autonomie, geringen direktiven staatlichen Einfluss, Ex-post-Kontrolle etc. gekennzeichnet ist. Nun sind wir derzeit aber mit dem Umbau unserer Hochschulsysteme noch nicht soweit. Dieses Instrument trifft damit auch auf andere bestehende Kulturen und wird inkorporiert in vorhandene Arbeitsweisen. Beim Staat sind es eben bürokratische Arbeitsweisen, folglich schreibt er auch hier vor, wie, was, wann zu evaluieren ist und verabschiedet Evaluierungsverordnungen. In der Wissenschaft, in der Expertenorganisation selbst führen die WissenschaftlerInnen – schließlich ist das ihr Metier – vor allem eine ausführliche Methodendiskussion zur Evaluation. So kann es passieren, dass Fachbereiche oft jahrelang nichts anderes machen, als sich mit der genauen Gestaltung von Fragebögen für Lehrveranstaltungsbewertung zu beschäftigen. Durch die Vermischung der Modelle und die Implementierung der Evaluation in eine anders strukturierte Universitätskultur läuft dann auch tatsächlich einiges falsch, was die besonders Veränderungsresistenten gut nützen können für ihre Grundsatzkritik. So wird dann oft die Veröffentlichung der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbewertungen mit dem Hinweis verweigert, dass man die „Ökonomisierung der Welt nicht weiter vorantreiben darf“.

Kurzum: Wenn man den Status Quo beschreibt, muss man sagen, es gibt engagierte Pilotversuche, es gibt ein ernsthaftes Bemühen, aber noch ist die Qualitätsdiskussion kein wirklich dynamisches Entwicklungsinstrument.

Wer? Die Träger der Verantwortung

Zunächst braucht es für die Stimulierung dezentraler Entwicklungsaktivität so etwas wie QualitätsmanagerInnen. Wir schaffen derzeit allmählich an den Hochschulen zuständige Funktionen wie etwa StudiendekanInnen, die explizit die Aufgabe der Qualitätssicherung in der Lehre haben. Wir staten diese auch in Österreich (anders als etwa in Deutschland) mit halbwegs attraktiven Zulagen aus, dennoch sind es ungeliebte Positionen. Es finden

sich nur wenige, die diese Aufgaben der QualitätsmanagerInnen in der Organisation übernehmen wollen. Wenn man nun einige KollegInnen dazu überreden kann, diese Positionen zu übernehmen, sind das für viele erstmalige Managementfunktionen. Was WissenschaftlerInnen gut können, ist detailgenau vorzugehen. Diesen Zugang übertragen sie nun auch auf ihr Managementverständnis. Für die Gestaltung von (Kommunikations-) Prozessen ist das oft nicht der richtige Zugang. Es wird dann der Managementauftrag als kontrollierende, detaillistische Intervention interpretiert oder aber die Verantwortung wird an untergeordnete Stellen delegiert, die ohne Unterstützung durch Führungskräfte überfordert bleiben. Zum Entwicklungsinstrument wird die Qualitätsdiskussion nur dann, wenn es gelingt, eine Kultur der Zuständigkeit für die Initiative, Begleitung, Verarbeitung der Resultate aus der Qualitätsdiskussion zu etablieren. Damit sind wir bei der Achillessehne der ganzen Hochschulreformdiskussionen im deutschsprachigen Raum, der Frage, ob es genügend qualifizierte QualitätsmanagerInnen für den Hochschulbereich gibt. Die Verwirklichung institutioneller Autonomie und eine Delegation staatlicher Rechte und Pflichten kann nur dann gelingen, wenn diese auf der nächsten Ebene der Organisation Universität auch wahrgenommen und gestaltet werden. Ein weiteres Problem in diesem Kontext ist darin zu sehen, dass wir zehn Jahre intensive Hochschulreform hinter uns haben und dass in vielen Bereichen die personellen Kapazitäten relativ knapp sind. Es ist, gerade unter den Engagierten, ein hoher Grad an Erschöpfung auszumachen. Sie sind parallel zum „Kerngeschäft“ von Lehre und Forschung nun über viele Jahre mit Fragen der Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung beschäftigt und sind eigentlich am Ende ihrer Kräfte.

Wohin? Die Perspektiven der Qualitätsdiskussion

Was sind die Voraussetzungen, damit die Qualitätsdiskussion das gemeinsame Handeln tatsächlich verbessert. Am Anfang steht die Einsicht in die Notwendigkeit, dass eine Verantwortungsübernahme und die Beschäftigung mit der eigenen Qualität zur Optimierung des gemeinsamen Handelns wichtig und notwendig sind. Es muss eine akademische Kultur bestehen, die die Verantwortung für die Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität übernimmt, und es bedarf einer gewissen „Schubumkehr“ in dem Sinne, dass die Hochschulen selbst in die Offensive gehen beim Qualitätsthema und

dieses nicht immer nur von außen – dem Staat, der Behörde, den Medien etc. – angestoßen wird. Das ist auch deswegen notwendig, weil komplexe soziale Systeme sich von außen nicht steuern lassen. Daher muss die Selbstevaluierung am Anfang jedes sinnvollen Evaluierungsverfahrens stehen.

Evaluationsergebnisse müssen außerdem an eine diskursive Situation rückgebunden werden; erst dann kann man sie in einen Kontext einbetten; man kann sie nie „eins zu eins“ verwenden. Gleichzeitig muss man sie in eine Entscheidungssituation überführen: Man darf nicht etwa aus der bestimmten Punkteanzahl einer Evaluation quasi mechanisch Schlussfolgerungen ziehen und sich damit der Entscheidungsnotwendigkeit entledigen.

Auf der anderen Seite müssten Evaluationen *à la longue* auch Entscheidungssituationen beeinflussen, sonst sind sie konsequenzenlos. Ein weiterer wichtiger Schritt ist eine konsequente Deregulierung und die Vorgabe ganz weniger Vorschriften, dann kann Evaluation zu einer anderen Organisationskultur beitragen. Es darf nicht zur Dopplung der Kontrollen kommen, sondern ein Organisationsmodell muss tatsächlich das andere ersetzen. Es müssen auch die Freiräume gegeben sein, damit soziale Systeme wie Institute oder ganze Hochschulen diese Instrumente selbst „erobern“ und die für sie adäquaten Zugänge schaffen können. Bei diesen neuen Organisations- und Steuerungsmodellen der Hochschulen geht es auch um das aktive Suchen von Öffentlichkeit; dieser Aspekt wird der Veröffentlichungsdiskussion eine neue Dimension geben. Aber dazu muss man das alte Organisationsmodell zunächst auch tatsächlich verabschieden und Freiraum für Neues entstehen lassen. Es sollte weiter durch Diskurs gelingen, vielfältige Ausschnitte der Evaluierung miteinander zu verknüpfen. Erst dann wird ein einigermaßen ganzheitliches Bild der Qualität einer Organisation möglich sein. Hilfreich ist auch die reflexive Begleitung der Qualitätssicherung, weil durch die Auswahl der Evaluationsdimensionen die „Performance“ einer Organisation in eine bestimmte Richtung gedrängt wird und man über diesen Weg indirekt in die Zieldiskussion eingreift. Allzu eindimensionale Verschiebungen kann man nur durch reflexive Begleitung des „Evaluationsgeschäftes“ hintanhalten.

Dann sollte man pragmatisch vorgehen: Bevor man jahrelang das perfekte Evaluationssystem auf dem Papier konstruiert, ist es wichtig, erste Schritte zu setzen, um auch dem/der Einzelnen die Vorteile des Instrumentes zu zeigen. Durch Lehrveranstaltungsbewertungen erhalten auch Lehrende Rückmeldung über ihre Arbeit, über die die meisten froh sind in der eher

„feedbacklosen“ Institution Universität. Hier geht es auch um „trial and error“, bis man adäquate Verfahren findet. Dazu braucht es eine gewisse Flexibilität und Elastizität.

Ein wichtiges Thema ist auch das Tempo, in dem vorgegangen wird: Die Kultur von Organisationen und auch von Politik und Verwaltung kann man nicht von heute auf morgen ändern. Wir befinden uns in einem Prozess des organisationskulturellen Wandels und diesen kann man nicht verordnen, sondern nur fördern und begünstigen, das heißt, durch Kontextsteuerung einige wenige Impulse setzen, die in die richtige Richtung zeigen. Es ist eine Balance zwischen Stabilität und irritierender Veränderung notwendig. Hier ist auch die Dimension des Veränderungsmanagements angesprochen.

Es gibt im Übrigen durch Evaluation auch keine Entpolitisierung, die so manche erhoffen. Denn Rückbindung an den Diskurs bedeutet auch, dass man sich darüber unterhalten muss, welche Qualitätsdimensionen wie behandelt werden. Auch Evaluation kann schwierige Entscheidungs- und damit Bewertungssituationen nicht verhindern. Evaluation liefert aber die Möglichkeit, diese Entscheidungen auf einer etwas transparenteren Grundlage zu fällen und damit expliziter zu machen.

Vor allem im Hinblick auf den organisationskulturellen Umbau unserer Hochschulsysteme sind noch viele eingefahrene Verhaltensweisen über Bord zu werfen. Auf der anderen Seite muss die Verantwortungsübernahme vor Ort durch die Institutionen selbst in offensiver Weise erfolgen. Dann wird es auch gelingen, sowohl auf der Ebene von Organisationen als der von Individuen zu erkennen, dass Qualitätssicherung nicht unbedingt eine bürokratische Zusatzaufgabe ist, sondern zum „Kerngeschäft“ dessen gehört, was eigentlich das intellektuelle Leben einer Hochschulorganisation ausmacht. Es lohnt sich, gemeinsame Anstrengungen in Hinblick auf die Feststellung von Qualität zu unternehmen. Durch diese „Schubumkehr“ wird das Thema dann auch Entwicklung und Energie und weniger bürokratischen Overkill auslösen.

Qualität von Studium

Fachbezogene Evaluationsverfahren – Zwischenbilanz und Ausblick

Gerhard Schreier

Vorbemerkung

Im Folgenden wird nur Evaluation und ihre Entwicklung behandelt, nicht jedoch die Akkreditierung, für die teilweise deutlich abweichende Entwicklungs- und Rahmenbedingungen gelten. Beide Verfahren lassen sich unter dem Oberbegriff Qualitätssicherung zusammenfassen, ähneln sich in mancher Hinsicht in der Verfahrensdurchführung, verfolgen aber unterschiedliche Ziele und haben sich in der EU bzw. in Deutschland historisch nacheinander entwickelt. Aus Platzgründen verbietet es sich, die komplexen, teilweise auch akademisch anmutenden Debatten über Zusammenhänge und Abgrenzungen zwischen Evaluation und Akkreditierung im Rahmen dieses Beitrags aufzugreifen.

Rahmenbedingungen

Qualitätssicherung wird mehr und mehr zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Hochschulpolitik der europäischen Mitgliedstaaten. Dieser Entwicklung liegt ein Bündel weltweit zu beobachtender säkularer Wandlungsprozesse im Hochschulbereich einerseits, ein hochschulpolitischer Paradigmenwechsel andererseits zu Grunde:

- Hochschulen haben sich aus Einrichtungen der Elitebildung zu Stätten der „Massenbildung“ gewandelt.
- Aus dem quantitativen Wachstum resultieren hochschulinterne Probleme der Steuerung und Ressourcenallokation, die nicht mehr allein auf der Grundlage des Kollegialprinzips, das in kleineren Einheiten bewährt hat, gelöst werden können.
- Die Globalisierung von Bildungsmärkten und ein wachsender internationaler Wettbewerb im Hochschulbereich werden mit international ausgerichteten Studienangeboten und Initiativen zum Hochschulmarketing beantwortet.

- Die Hochschulen konkurrieren mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen um öffentliche Ressourcen. Kritischer als zuvor wird nach den Leistungen der mit Steuergeldern finanzierten Hochschulen gefragt und Rechenschaftslegung erwartet.
- Die Erwartungen der Gesellschaft an die Hochschulen sind nicht nur darauf gerichtet, langfristig wirksame Wissensbestände hervorzubringen und zu tradieren, sondern mehr und mehr auch auf anwendungsbezogenes und vermarktungsfähiges Know-how oder Produkte.
- Veränderte Vorbildung, Motivation und Zielsetzungen der Studierenden im Zuge der „Bildungsexpansion“ und kürzere Halbwertszeit des Wissens erfordern die Überprüfung tradierter Ausbildungskonzepte und -strukturen.

Es wird allgemein angenommen, dass Sicherung, Entwicklung und Offenlegung von Qualitätsstandards für den Erfolg im internationalen Wettbewerb ausschlaggebende Bedeutung erlangen werden. Ferner ist davon auszugehen, dass die Hochschulen, die sich auf die Wandlungsprozesse am besten einstellen, Wettbewerbsvorteile haben werden. In Würdigung dieser Erkenntnis haben sich die Hochschulen in Deutschland zu Qualitätssicherungsverfahren nach wissenschaftsadäquaten Standards bekannt. Zugleich haben die Hochschulen mehr Autonomie eingefordert, um sich auch tatsächlich wettbewerbsfähig verhalten zu können. Rechenschaftslegung durch Evaluation als notwendige Folge von mehr Autonomie ist in diesem Zusammenhang ebenfalls weitgehend akzeptiert (Hochschulrektorenkonferenz 1995b, Hochschulrektorenkonferenz, Projekt Qualitätssicherung 2000).

Entwicklung der Evaluation in Deutschland

Die Einführung systematischer Evaluationsverfahren im Hochschulbereich beginnt in Deutschland etwa Mitte der 90er Jahre. Dabei können folgende Entwicklungsschritte unterschieden werden, die aber nicht eindeutig chronologisch abgegrenzt sind:

- Erprobung der Verfahren (1994/1995: EU-Pilotprojekte, Pilotprojekt Wissenschaftsrat – Hochschulrektorenkonferenz 1995a; Wissenschaftsrat 1997),
- politische Entscheidungen (Hochschulrektorenkonferenz 1995b; Wissenschaftsrat 1997; Hochschulrahmengesetz 1998),
- Aufbau operativer Organisationsstrukturen: Verbände und Agenturen,

Durchführung systematischer (fachbezogener) Evaluationsverfahren (ca. seit 1995).

Ungeachtet der weitgehenden Übereinstimmung in der Durchführung von Evaluationsverfahren haben sich zwei organisatorische Modelle herausgebildet:

- länderübergreifende, meist hochschulspezifische und nur für einzelne Hochschulen zugängliche Netzwerke bzw. Verbände: Verbund norddeutscher Universitäten – „Nordverbund“ (1994), Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Halle-Jena-Leipzig – LEU (1998), Evaluationsverbund der Universitäten Darmstadt-Kaiserslautern-Karlsruhe (1999), Evaluationsnetzwerk Wissenschaft – ENWISS (2001),
- in einzelnen Ländern tätige, aber grundsätzlich flächendeckende und in der Regel hochschulartenübergreifende Evaluationsagenturen: Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur der niedersächsischen Hochschulen – ZEVA (1995), die Geschäftsstellen Evaluation der Universitäten bzw. der Fachhochschulen Nordrhein-Westfalen (1996 bzw. 1997) und die Evaluationsagentur Baden-Württemberg – evalag (2000).

Aufgaben der evalag

Die evalag ist eine Stiftung des öffentlichen Rechts.¹ Ihre Entstehung beruht auf einer Vereinbarung zwischen den Hochschulen und dem Land Baden-Württemberg. Darin ist festgehalten, dass die Agentur organisatorisch unabhängig ausgestaltet und primär von den Hochschulen gesteuert wird. Dies drückt sich darin aus, dass das Stimmrecht im Stiftungsrat weit überwiegend von Personen ausgeübt wird, die von den Hochschulen des Landes benannt werden (insgesamt 6 Personen). Die staatliche Seite hat im Hinblick auf die Bedeutung der Qualitätssicherung für die Gesamtentwicklung des Hochschulsystems Mitwirkungsrechte (ein Vertreter). Der Vorsitzende des Stiftungsrats wird im Einvernehmen zwischen Hochschulen und Staat benannt. Ferner gehören drei externe Sachverständige ohne Stimmrecht dem Stiftungsrat an.

Die gemäß Stiftungssatzung festgelegten Aufgaben der evalag umfassen
a) regelmäßige vergleichende Evaluationen von Lehre und Forschung,

¹ Zum Folgenden: evalag 2002, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2001.

- b) Unterstützung des Landesforschungsbeirats bei der Durchführung anlassorientierter, strategischer Evaluationen der Forschung,
- c) Unterstützung der Hochschulen und des Wissenschaftsministeriums bei der Durchführung anlassbezogener Evaluationen.

Das „Kerngeschäft“ umfasst jedoch nur den Punkt a), während insbesondere der unter c) genannte Aufgabenbereich nur aufgegriffen werden kann, soweit die Erfüllung des Kernauftrags nicht gefährdet ist (Überlastschutz).

Kernbestandteile der Evaluationsverfahren

Im Wesentlichen haben sich auf nationaler wie auf internationaler Ebene vergleichbare Verfahrensstandards durchgesetzt. Dies gilt auch weitgehend unabhängig von der konkreten Organisationsform (Verbund oder Agentur, mehr oder weniger staatlich kontrolliert). Darunter sind namentlich folgende Punkte hervorzuheben:

- Evaluationsverfahren bestehen aus zwei (bzw. drei) Stufen, nämlich
 - der internen bzw. Selbst-Evaluation,
 - der externen Begutachtung (Peer Review) und meist
 - einer Zielvereinbarung bzw. einem Follow up,
- innerhalb der einzelnen Hochschule (des betreffenden Fachs) sind alle Gruppen einzubeziehen,
- die Verfahrenssteuerung muss unabhängig, d. h. gegen Eingriffe der Auftraggeber geschützt sein,
- die Ergebnisse sollen öffentlich gemacht werden.

Wozu sind Evaluationsverfahren gut?

Evaluationen sind kein Selbstzweck. Sie sind auch nicht nur Innenschau, sondern müssen in ihrer Anlage zwei grundlegenden Bedürfnissen Rechnung tragen: der Entwicklung von Qualität und der Rechenschaftslegung über die bestmögliche Mittelverwendung. Damit in diesem Zusammenhang keine sachfremden Gesichtspunkte die Oberhand gewinnen, stützt sich der Evaluationsprozess auf den Sachverstand von Fachgutachtern.

Demnach dient Evaluation

- der kritischen Reflexion und präziseren Formulierung von Zielen,
- einer darauf abgestimmten und an Qualitätsgesichtspunkten orientierten optimalen Gestaltung von Prozessen,

- der Unterstützung von Führungsentscheidungen durch mehr Transparenz, insbesondere
- einer zielgenaueren Allokation von Ressourcen, und
- einer möglichst unvoreingenommenen Ergebniskontrolle und in der Folge
- einem stetigen Prozess der Qualitätsentwicklung.

Evaluationsverfahren stellen hierfür durch Erfahrung gehärtete und ihrerseits kontrollierte Mittel bereit, und zwar

- ein systematisches Verfahren der Selbstreflexion (interne Evaluation),
- die Herstellung einer Außensicht durch externe Begutachtung (Peer Review), und
- die Festlegung nachvollziehbarer Konsequenzen (Zielvereinbarungen).

Auswirkungen von Evaluationsverfahren

Oft wird gefragt, ob im Ergebnis von Evaluationen Stellenstreichungen oder Mittelkürzungen zu erwarten sind. Diese Frage kann nicht universell und auch nicht ein für allemal beantwortet werden. Es gibt Evaluationsverfahren (z.B. in Großbritannien), bei denen sich Finanzentscheidungen unmittelbar anschließen. In den meisten Ländern werden Evaluationsergebnisse und Mittelzuweisung nur mittelbar verknüpft bzw. sind in einen mittelfristigen Entscheidungsprozess eingebettet, der zunächst Verbesserungsmöglichkeiten und -chancen bietet.

In Baden-Württemberg hat das Land zum einen zugesichert, dass im ersten Evaluationszyklus (d.h. in den nächsten etwa 6–8 Jahren) keine auf Evaluationsergebnisse gestützten Finanzentscheidungen getroffen werden. Zum zweiten hat das Land zugestimmt, dass keine unmittelbaren Mittelkürzungen an Evaluationen geknüpft werden, dass sie aber im Rahmen der leistungsbezogenen Mittelzuweisung und übergreifenden Planung auf Landesebene berücksichtigt werden können. Der Stiftungsrat der evalag geht davon aus, dass die Ergebnisse in erster Linie den Hochschulen helfen sollen, ihre eigene Entwicklung klarer und noch erfolgreicher zu planen, und zwar sowohl auf Hochschul- als auch auf Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene. Wenn sich im Ergebnis von Evaluationen in bestimmten Bereichen sehr schwache Leistungen zeigen, evtl. sogar wiederholt, sollten die Hochschulen diese Probleme in eigener Verantwortung lösen. Man kann sich allerdings unschwer vorstellen, was passieren wird, wenn sie diese Kraft nicht aufbringen.

Schlussfolgerungen

Auf die Dauer ist ein systematisches Verfahren der Qualitätsentwicklung nur als sich selbst tragender Prozess vorstellbar. Dazu bedarf es unter anderem eines Anreizsystems, das Qualitätsverbesserungen unterstützt. Qualitätsverbesserungen müssen aber nachweisbar sein und von Zeit zu Zeit überprüft werden. Dies leisten Evaluationsverfahren, wie sie in Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen seit vielen Jahrzehnten erprobt sind, bislang am zuverlässigsten. Dabei ist selbstverständlich stets auf ein vernünftiges Verhältnis von Aufwand und Nutzen zu achten.

Qualitätssicherung steht in einem engen Bezug zu den Fragen des Wettbewerbs, dem heute Hochschulen in der internationalen Arena ausgesetzt sind. Die Hochschulen in Deutschland sind für diesen Wettbewerb viel besser gerüstet, als manche Kritiker glauben. Sie müssen aber ihre Qualität zeigen und ihre Potenziale noch besser ausschöpfen. Das setzt voraus, dass sie über ihren gegenwärtigen Stand und ihre Entwicklungspotenziale gut informiert sind, dass sie bereit sind, neue Lösungen zu denken und mutige Entscheidungen zu treffen. Unter dieser Voraussetzung können die Hochschulen Evaluationsergebnisse für ihre eigene Entwicklung umfassend und erfolgreich nutzen.

Literatur

evalag 2002: *Evaluationsagentur Baden-Württemberg 2002: Information*

Hochschulrahmengesetz 1998: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 20. August 1998* (BGBl., S. 2190). Bonn

Hochschulrektorenkonferenz 1995a: *Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Bundesrepublik Deutschland – Nationaler Bericht* (Dokumente zur Hochschulreform Nr. 105/1995). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

Hochschulrektorenkonferenz 1995b: *Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre – Entschließung des 176. Plenums der HRK vom 3. 7. 1995*

Hochschulrektorenkonferenz, Projekt Qualitätssicherung 2000: *Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium* (Dokumente & Informationen 2/2000). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2001: *Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg. Eine Handreichung*. Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

Wissenschaftsrat 1997: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. In: *Empfehlungen und Stellungnahmen 1996*. S. 55–104. Berlin: Wissenschaftsrat

Reform der Studienfachevaluation

Reiner Reissert

Ausgangslage für die Reform

Mehr als 400 Fächer an deutschen Hochschulen haben seit 1994 das Verfahren der internen und externen Evaluation genutzt, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern (siehe: <http://eva-net.his.de>). Die Studienfachevaluation hat sich damit in der Bundesrepublik als Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung durchgesetzt. Genauso wie für die Qualität von Studium und Lehre sollte daher auch für das Verfahren der Studienfachevaluation gelten, dass es von Zeit zu Zeit evaluiert und reformiert werden muss.

Der Zeitpunkt für die Wittenberger Tagung war also gut gewählt, um eine erste Zwischenbilanz zu ziehen und über eine Reform der Studienfachevaluation nachzudenken. Das Verfahren zum jetzigen Zeitpunkt auf den Prüfstand zu stellen ist zudem sinnvoll, da die ZEvA (= Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover) und der Nordverbund ihren ersten Evaluationszyklus inzwischen weitgehend abgeschlossen haben und vor der zweiten Runde stehen.

Bei den im Folgenden diskutierten Vorschlägen zur Reform der Studienfachevaluation handelt es sich um eine erste Sammlung von Anregungen. Zudem gilt: Sie sind nicht alle neu. Viele der genannten Aspekte sind schon seit langem bekannt; praktiziert werden sie jedoch noch nicht in dem gewünschten Maße.

Die Anregungen zur Reform der Studienfachevaluation lassen sich im Wesentlichen den folgenden fünf Bereichen zuordnen:

- Studienfachevaluation optimieren,
- günstige Voraussetzungen für erfolgreiche Studienfachevaluationen schaffen,
- Umsetzung stärken,
- Stellenwert und Funktion der Studienfachevaluation neu bestimmen sowie
- Studienfachevaluation evaluieren und Konsequenzen daraus ziehen.

Schritte zur Reform

Studienfachevaluation optimieren

Das Verfahren der Studienfachevaluation ist zeit- und arbeitsintensiv. Bei einer Reform der Studienfachevaluation sind daher alle Möglichkeiten zu nutzen, um das Verfahren zu optimieren.

Unbestritten ist, dass insbesondere die Erarbeitung und Aufbereitung der statistischen Daten aufwendig ist. Es liegt daher nahe, die erforderlichen statistischen Daten zum Studien- und Prüfungsverlauf für die Studienfachevaluation zentral durch die Planungsabteilungen der Hochschulen auswerten zu lassen und den Fächern zur Verfügung zu stellen. Die ZEvA hat bei der Aufbereitung der quantitativ-statistischen Daten durch die Planungsabteilungen in den letzten Jahren vielfältige Erfahrungen gesammelt, die auch für andere Evaluationen genutzt werden sollten.

Zukünftig sollte es daher die vorrangige Aufgabe der Fächer sein, die aufbereiteten und komprimierten Tabellen und Grafiken zu interpretieren, nicht jedoch sie zu erheben und auszuwerten. Ziel des Vorschlages ist es also, die Datenerhebung in professionelle Hände zu legen, um die Fächer hiervon zu entlasten.

Bei der Festlegung der zu erhebenden quantitativ-statistischen Daten ist zudem zu fordern, ihre Zahl drastisch zu begrenzen. Nach allen bisherigen Erfahrungen werden nur einige wenige statistische Daten tatsächlich für die Studienfachevaluationen benötigt.

Zur Analyse der Studiensituation und zum Verbleib der Absolventen brauchen die Fächer teilweise genauere empirische Informationen. Eine Entlastung für die Fächer ist es daher, wenn sie bei Befragungen im Rahmen der Studienfachevaluation auf Musterfragebogen zurückgreifen können. Hierfür stehen im EvaNet (= Evaluationsnetzwerk zur Evaluation und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen) eine Auswahl von Musterfragebogen, ob für Studienanfänger-, Studierenden- oder Absolventenbefragungen, zum Download bereit (<http://evanet.his.de>).¹ Darüber hinaus bieten die einzelnen Agenturen, die Studienfachevaluationen durchführen, in der Regel ebenfalls Musterfragebogen an.

Zur Interpretation und Einordnung der Ergebnisse aus den eigenen Be-

1 Diese Informationsplattform wird von HIS (= Hochschul-Informationssystem) und dem Projekt Q der HRK im Internet bereitgestellt.

fragungen benötigen die Fächer repräsentative Vergleichsdaten bzw. bundesweite Kennzahlen. Im Sinne eines Benchmarkings können die Fächer dann besser ihre eigene Position in Relation zu den anderen Hochschulen einschätzen. Als Datenlieferanten für derartige Vergleichsdaten sind zu nennen: der Wissenschaftsrat mit seinen Eckdaten und Kennzahlen zu Studium und Lehre, HIS (= Hochschul-Informationssystem) mit seinen vielfältigen Umfragen bei Studienberechtigten, Studierenden und Absolventen, die Konstanzer Arbeitsgruppe zur Hochschulforschung mit ihren kontinuierlichen Querschnittsuntersuchungen und das CHE (= Centrum für Hochschulentwicklung) mit den Ergebnissen aus dem Hochschulranking.

Unbedingt reformbedürftig im Rahmen der Studienfachevaluation ist die Berichterstattung: Hierbei ist vor allem zu klären, wie die Berichte verkürzt werden können. Insbesondere die Abfassung des Selbstreports, also des Berichtes zur internen Evaluation, kostet viel Zeit. Dies ist auch ein Grund, warum sich kein Fachbereich danach drängt, eine Evaluation durchzuführen. Hinzu kommt, dass in aller Regel gerade die Lehrenden und Studierenden, die sich auch in der Studienfachevaluation engagieren, bereits mit vielen anderen Aufgaben im Bereich von Lehre, Studium und Verwaltung belastet sind.

Als ein Weg, um den Aufwand für die Berichterstattung zu begrenzen, sollten sich die Fächer künftig stärker auf die Erarbeitung der Maßnahmen und Lösungen zur Verbesserung der Ausbildung konzentrieren, anstatt detailliert die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Lehre und Studium zu beschreiben. Insbesondere der Selbstreport zur internen Evaluation ist also auf das Wesentliche zu reduzieren und von dem allgemeinen deskriptiven „Beschreibungslametta“ zu befreien. Ein kurzer Bericht sichert zudem die termingerechte Fertigstellung und „zwingt“ die Fächer dazu, sich auf die wichtigen Fragen zu konzentrieren.

Deutlichere Schwerpunkte im Verfahren der Studienfachevaluation zu setzen, ist ein weiteres Stichwort zur Optimierung des Verfahrens. Statt alle Aspekte des Lehrens und Lernens, wie in den Leitfäden zur Studienfachevaluation vorgesehen, ausführlich zu evaluieren, kann es durchaus sinnvoll sein, sich z. B. in der zweiten Runde der Evaluation stärker auf bestimmte zentrale Themenfelder zu konzentrieren. Bei den themenbezogenen Evaluationen hat der Nordverbund bereits eine Vorreiterrolle übernommen. So hat der Nordverbund z. B. das Thema *Internationalisierungsstrategien der Hochschulen* im Jahre 2001/02 fächerübergreifend evaluiert.

Eng mit der Begrenzung der Berichterstattung verbunden ist die Anregung, statt problemorientiert stärker lösungsorientiert vorzugehen. In der Studienfachevaluation sollten die Fächer nicht nur auf Defizite schauen, sondern sie sollten vor allem Ideen und Lösungen entwickeln, wie Lehre und Studium verbessert werden können. Die problemorientierte Herangehensweise führt zudem bei Studierenden und Lehrenden leicht zum „Tunnelblick“, d. h. es besteht die Gefahr, dass die Probleme mehr und mehr vertieft werden und sich das Status-quo-Denken nur noch weiter verfestigt. In der Evaluation geht es aber im Wesentlichen darum, neue Handlungsspielräume auszuloten und zu fragen, was besser gemacht werden kann. Statt also rückwärts zu schauen, ist der Blick nach vorne zu richten, um die Zukunft zu gestalten.

Um das Rad beim Lehren und Lernen nicht immer wieder neu zu erfinden, sollten die Fächer stärker als bisher auch auf Best-Practice-Beispiele zurückgreifen. Hierzu ist es allerdings notwendig, die guten Beispiele und Lösungsansätze aus den einzelnen Studienfachevaluationen systematisch auszuwerten und zusammenzustellen. Die Best-Practice-Beispiele sollten darüber hinaus um die wichtigsten Ergebnisse aus der Lehr- und Lernforschung ergänzt werden. Lehrende und Lernende in den einzelnen evaluierten Fächern können sich dann von diesen Best-Practice-Beispielen anregen lassen. Statt immer wieder nur die Defizite der Ausbildung zu benennen, wäre es sinnvoller, die bewährten guten Beispiele auszuprobieren und in die Praxis umzusetzen.

Zu einer Optimierung der Studienfachevaluation gehört zukünftig auch, den Fokus von der Lehre auf das Lernen zu verschieben, denn ohne Lehrerfolg kein Lernerfolg. Was und wie die Studierenden im Studium lernen, entscheidet letztlich über die Qualität der Ausbildung. Hieraus leitet sich die Forderung ab, in der Studienfachevaluation zukünftig stärker den Akzent auf die Ergebnisse bzw. den Outcome, also den Erfolg des Lernens zu legen und damit die Frage zu beantworten: Lernen die Studierenden die Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie in ihrem späteren beruflichen Leben auch brauchen?

Was gelehrt und gelernt werden soll, ist also nicht nur aus der Sicht der Lehrenden und der Fachdisziplinen, sondern auch aus der Sicht der Studierenden und der zukünftigen beruflichen Anforderungen zu bestimmen. Bei diesem Blickwechsel von der Lehre auf das Lernen ist es besonders hilfreich, wenn die Fächer sich bei ihren Studienfachevaluationen auch auf Ergebnisse der Absolventenbefragungen stützen können. Absolventen liefern, so

die Erfahrungen aus vielen von HIS begleiteten Studienfachevaluationen, wichtige Einsichten zur Gestaltung des Curriculums.

Günstige Voraussetzungen für erfolgreiche Studienfachevaluationen schaffen

In vielen Arbeiten zum Change Management wird immer wieder betont, dass bestimmte Punkte bei Veränderungsprozessen (d. h. auch bei Studienfachevaluationen) zu beachten sind. Hierzu gehört u. a.:

- bisher Geleistetes anzuerkennen (dies bedeutet auch: nicht alles zu verändern),
- Lehrende und Studierende aktiv zu beteiligen,
- Widerstände ernst zu nehmen,
- Vertrauen durch Kooperation aufzubauen,
- offen über Pläne und Ergebnisse zu informieren,
- Selbstverantwortung zu stärken sowie
- Autonomie einzuräumen.

Ein häufig berichteter Erfolg der Studienfachevaluation ist eine bessere Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Das Verständnis für die jeweils andere Seite wird also durch das Verfahren gefördert, so dass die Bereitschaft und Einsicht wächst, dass nur gemeinsam Lehre und Lernen verbessert werden kann. Um den Diskurs in Gang zu setzen hat es sich bewährt, eine eigene Arbeitsgruppe mit der Aufgabe der Studienfachevaluation zu betrauen sowie moderierte Gruppengespräche mit Lehrenden, Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern durchzuführen. Die wichtigsten und eventuell auch kontroversen Punkte aus den einzelnen Gruppengesprächen sollten anschließend in einer großen Runde mit allen Beteiligten nochmals diskutiert und geklärt werden.²

Unbedingt sind Studierende als Adressaten der Lehre am gesamten Verfahren zu beteiligen; allerdings ist es schwierig, die Studierenden für die Studienfachevaluation zu gewinnen. Nehmen die Studierenden aber an den Verfahren teil, sind sie nach den bisherigen Erfahrungen sehr engagiert. Damit sie sich jedoch aktiv beteiligen, müssen sie in aller Regel persönlich über die Fachschaften oder von Lehrenden angesprochen werden.

Zur Optimierung der Studienfachevaluation gehört auch, künftig die interne Evaluation wieder gegenüber der externen Evaluation aufzuwerten.

2 Zur Durchführung von Gruppengesprächen siehe Reissert und Carstensen 1998.

Hierbei geht es in erster Linie um eine angemessene Balance zwischen beiden Verfahrensschritten. Nach den HIS-Erfahrungen mit der Studienfachevaluation sind externe Evaluationen vor allem dann erfolgreich, wenn eine sehr intensive und kommunikative Selbstevaluation vorausgegangen ist, an der sich viele Lehrende und Studierende beteiligt haben. Schließlich haben Lehrende und Studierende in den evaluierten Fächern in aller Regel viele Ideen, was vor Ort verbessert werden kann und wissen am besten, was unbedingt verändert werden sollte. Lehrende und Studierende sind also auf Grund ihrer Erfahrungen besonders kenntnisreiche Organisationsberater; darüber hinaus sind sie als Betroffene auch die engagiertesten. Eine von den Lehrenden und Studierenden aktiv gestaltete und diskursive Selbstevaluation schützt am besten davor, dass die Peers in der externen Evaluation den evaluierten Fächern nur ihre eigenen Vorstellungen überstülpen.

Umsetzung stärken

Nach wie vor ist es ein zentrales Problem, dass der Aufwand für die interne und externe Evaluation im Vergleich zur Umsetzung zu hoch ist. Die Umsetzung, also das Handeln, entscheidet aber letztlich über den Erfolg der Studienfachevaluation. Alle Evaluationsagenturen haben daher inzwischen Strategien zur Umsetzung entwickelt. Ihr Erfolg ist allerdings nur schwer von außen zu beurteilen.

Genauso wie die Durchführung des Verfahrens der internen und externen Evaluation Schritt für Schritt geplant werden muss, ist auch die Umsetzung – insbesondere in den Fächern – verbindlich zu planen und zu organisieren. Schließlich liegt bei den Fachbereichen/Fächern die Verantwortung für die Qualität von Studium und Lehre. Um dieser institutionellen Verantwortung nachzukommen, sind nach Abschluss der internen und externen Evaluation Treffen und Workshops durchzuführen, um zu klären, wie die einzelnen Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Es ist also verbindlich zu vereinbaren, wer was bis zu welchem Termin macht. Außerdem sind „Meilensteine“ festzulegen sowie ihre Einhaltung zu überprüfen.

Zielvereinbarungen sind zweifellos ein wichtiges Instrument zur Umsetzung. Allerdings muss auch klar sein, dass Zielvereinbarungen nur auf dem Papier festschreiben, was verändert werden soll, d. h. sie sind also nur Absichtserklärungen. Zu klären ist daher, was passiert, wenn diese nicht realisiert werden. Allein auf das Instrument Zielvereinbarungen zu setzen, reicht also nicht aus.

Flankierende Maßnahmen sind daher erforderlich, um das Bewusstsein für die Daueraufgabe Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in den Fächern bei Lehrenden und Studierenden fest zu verankern. Geeignete Maßnahmen hierzu sind u. a.: Studiendekane einzusetzen, von Zeit zu Zeit Gesprächsrunden mit Lehrenden und Studierenden einzuberufen, gezielt Lehrveranstaltungsbeurteilungen durchzuführen sowie die Verwaltung von Lehre, Studium und Forschung in den Fächern zu professionalisieren. Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung muss also zu einer selbstverständlichen und unspektakulären Aufgabe zwischen den einzelnen Evaluationsrunden werden.

Unerlässlich ist es auch, den Umgang mit Konflikten künftig in den evaluierten Studienfächern zu verbessern. So gibt es immer wieder Situationen bei der Umsetzung in oder nach Studienfachevaluationen, in denen sich Gruppen oder Personen gegenseitig blockieren. Diese Konflikte sind professionell zu klären. Dies kann z. B. geschehen mit Hilfe der Hochschulleitung, durch Peers, die als Schlichter bei Umsetzungsproblemen helfen oder durch eine Mediation. Fachbereiche müssen also Wege finden, Konflikte zu lösen, anstatt sie ungelöst vor sich her zu schieben.

Stellenwert und Funktion der Studienfachevaluation neu bestimmen

Die Studienfachevaluation von Lehrenden und Studierenden ist inzwischen nur noch ein Baustein im Rahmen eines Qualitätsmanagements, um Hochschulen zu reformieren. Die Akkreditierung, landesweite Struktur- und Forschungs-evaluationen sowie das Instrument des Globalhaushaltes und der Zielvereinbarungen sind neue Elemente der Hochschulentwicklung.

Der Stellenwert und die Funktion der Studienfachevaluation ist also neu zu bestimmen. Hierbei sind u. a. die folgenden Fragen zu klären:

- Wie sollen die Ergebnisse der Studienfachevaluation mit der Mittelzuweisung verknüpft werden?
- Wie soll die Akkreditierung und insbesondere die Reakkreditierung gegenüber der Studienfachevaluation abgegrenzt werden?³
- Sollen die Studienfachevaluation und die Forschungsevaluation weiter-

³ Auf diesen Punkt geht Hermann Reuke ausführlich in seinem Beitrag „Zwei Seiten einer Medaille: Evaluation und Akkreditierung“ ein (in diesem Band: S. 103 ff.).

hin voneinander getrennt durchgeführt werden oder sollen Lehre und Forschung, wie es an einzelnen Hochschulen bereits praktiziert wird, gemeinsam evaluiert werden?

Auch die Funktion der landesweiten Strukturevaluationen (wie z. B. des Expertenrates in Nordrhein-Westfalen) im Vergleich zu den Studienfachevaluationen ist zu klären. Ob es zudem Sinn macht, das Verfahren der Studienfachevaluation flächendeckend und in einem festen Zeitrhythmus durchzuführen, ist sicher auch eine legitime Frage.

Zielsetzung und Einordnung der Studienfachevaluation in ein umfassendes Qualitätsmanagement der Hochschulen ist also neu zu bestimmen.⁴

Studienfachevaluation evaluieren und Konsequenzen daraus ziehen

Aufwand, Wirkungen und Erfolge bzw. Misserfolge der Studienfachevaluation sind durch eine Metaevaluation kritisch zu prüfen. Hierbei sind vor allem die Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrenden und Studierenden in den bisher evaluierten Fächern der Studienfachevaluation zu berücksichtigen.

Durch die Metaevaluation ist zu klären, ob das Versprechen der Verfechter des Verfahrens der Studienfachevaluation, die Qualität von Studium und Lehre zu verbessern und zu sichern, auch tatsächlich eingelöst worden ist. Abhängig von den Ergebnissen der Metaevaluationen sind dann die entsprechenden Konsequenzen für eine Reform der Studienfachevaluation zu ziehen.

Nicht nur Lehre und Studium sind also von Zeit zu Zeit zu evaluieren, sondern auch das Verfahren der Studienfachevaluation. Gerade die Befürworter und Organisatoren des Verfahrens der Studienfachevaluation dürfen nicht nur von Lehrenden und Studierenden Veränderungen einfordern, sondern sie müssen auch selbst für Veränderungen offen sein. Nur eine Studienfachevaluation, die auch tatsächlich dazu beiträgt, die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern, sollte auch in Zukunft praktiziert werden.

⁴ Über denkbare Szenarien, wie sich das Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung entwickeln könnte, informiert u. a. der Beitrag von Martin Winter in diesem Band (S. 110 ff.).

Literaturverzeichnis

Reissert, Reiner / Carstensen, Doris 1998: *Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren*. Hannover: His-Kurzinformation

Simeaner, Hans / Röhl, Tobias / Bargel, Tino 2001: *Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Datenalmanach Studierendensurvey 1983–2001*. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 35

Wissenschaftsrat (Hg.) 2001: *Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998*. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (Hg.) 2002: *Entwicklung der Fachstudiendauer an Fachhochschulen von 1990 bis 1998*. Köln: Wissenschaftsrat

Die Praxis der Akkreditierung von Studiengängen

Angelika Schade

Beschlüsse zur Akkreditierung

Der Einrichtung eines Akkreditierungssystems für die neuen Studiengänge in der Bundesrepublik gingen wichtige Beschlüsse von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) voraus.

Zur Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) im Hochschulrahmengesetz (HRG) hat das Plenum der HRK am 6. Juli 1998 festgestellt, dass zur Anerkennung der neuen Studiengänge hinsichtlich der Studien- und Prüfungsleistungen sowie der Abschlüsse eine länderübergreifende, bundesweite Akkreditierung unter Beteiligung internationaler Experten sinnvoll sei. Ein Akkreditierungsverfahren sei im Hinblick auf die Erprobungsphase zunächst zeitlich als Pilotprojekt zu befristen, flexibel und ohne unnötigen bürokratischen Aufwand zu gestalten, damit es rasch eingeführt werden könne.

Unter Bezugnahme auf die Entscheidung der HRK beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) dann am 3. Dezember 1998 die Einführung eines Verfahrens der Akkreditierung von BA/MA-Studiengängen und am 5. März 1999 Strukturvorgaben für die Einführung von BA- und MA-Studiengängen. Um die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Staat und Hochschule bei der Einrichtung von Studiengängen zu berücksichtigen, einigten sich die Kultusminister auf eine funktionale Trennung zwischen staatlicher Genehmigung und Akkreditierung; sie verständigten sich darüber hinaus auf die Einrichtung eines länderübergreifenden Akkreditierungsrates durch HRK und KMK, der bei der HRK angesiedelt werden sollte.

Nachdem im Zusammenwirken von HRK und KMK die 14 Mitglieder (Wissenschaftler, Vertreter der Berufspraxis von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, Studierende, Rektoren/Präsidenten, Ländervertreter) benannt worden waren, hat sich der Akkreditierungsrat ein halbes Jahr nach dem Beschluss der KMK am 7. Juli 1999 konstituiert und seine Arbeit aufgenommen.

Der Akkreditierungsrat hat die Verantwortung für die Durchsetzung vergleichbarer Qualitätsstandards in einem wesentlich dezentral organisierten, durch Agenturen durchgeführten Verfahren der Akkreditierung der BA- und MA-Studiengänge. Der Rat nimmt diese Verantwortung durch Akkreditierung der Agenturen sowie durch ihre Koordination und Kontrolle wahr. Da die Agenturen durch ihre Akkreditierung ermächtigt wurden, das Gütesiegel des Akkreditierungsrates zu vergeben, war zur Gewährleistung der Transparenz, Berechenbarkeit und Qualitätsorientierung eine gewisse Einheitlichkeit der Organisation und der Verfahren erforderlich.¹

Ziel und Akteure der Akkreditierung

Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen ist die fachlich-inhaltliche Prüfung eines Studiengangskonzeptes. Die Begutachtung zielt auf die Frage ab, ob der zu akkreditierende Studiengang ein schlüssiges und kohärentes Bild im Hinblick auf gesetzte und zu erreichende Ziele gibt. Im Rahmen der Verfahren muss die ländergemeinsame Aufgabe der Gewährleistung einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse wahrgenommen werden.²

Im Akkreditierungssystem müssen die Aufgaben der Länder nach § 9 Abs. 2 HRG wahrgenommen werden, das heißt: die Gleichwertigkeit der Abschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels müssen gewährleistet werden. Dazu müssen als notwendige strukturelle Vorgaben die fachgruppenspezifische Regelung der Regelstudienzeit, die Gliederung der Studiengänge, das Semester-Wochenstunden-Volumen sowie das Prüfungsverfahren in das Akkreditierungsverfahren eingebunden werden.

Akteure der Akkreditierung sind der Akkreditierungsrat sowie die Akkreditierungsagenturen. Der Rat akkreditiert seinerseits Agenturen, die wiederum Studiengänge akkreditieren und dabei das Siegel des Akkreditierungsrates verleihen. Die Agenturen sind entweder fachbezogen organisiert oder regional verankert; beide Typen arbeiten hochschulartenübergreifend.

1 Die Beschlüsse des Akkreditierungsrates sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.akkreditierungsrat.de>.

2 Vgl. den Beschluss der KMK vom 01.03.2002 „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“.

Die Akkreditierung ist ein zweistufiges Verfahren mit einem Selbstreport des Fachbereichs als Grundlage für die peer review. Peers sind die sog. Stakeholder; dazu zählen die scientific community, die Berufspraxis und die Studierendenschaft. Vorgaben für die Feststellung der Mindeststandards sind die Strukturvorgaben der KMK, die Kriterien des Akkreditierungsrates und als Orientierung die Standards der Agenturen und Fachgesellschaften.

Ergebnisse der Studiengang-Akkreditierungen

Bis zum April 2002 sind von den Agenturen und dem Rat insgesamt 83 BA-/MA-Studiengänge akkreditiert worden, davon 29 Bachelor- und 54 Masterstudiengänge.

Nach Hochschulart ergibt sich folgendes Bild der Akkreditierung: An den Fachhochschulen wurden 12 Bachelor- und 26 Masterstudiengänge, an den Universitäten 17 Bachelor- und 28 Masterstudiengänge akkreditiert.

13 dieser Studiengänge sind konsekutiv angelegt, das heißt ein Master-Studiengang baut auf dem Bachelor-Studium auf; dabei können auf einen Bachelor-Studiengang auch verschiedene spezialisierte Master-Studiengänge folgen.

Die häufigste Abschlussbezeichnung ist Bachelor of Science (sie wurde 18 mal gewählt) bzw. Master of Science (sie wurde 26 mal gewählt). Auf die Hochschularten verteilt, ergibt sich folgendes Bild: An den Fachhochschulen wurden 7 Bachelor of Science und 8 Master of Science und an den Universitäten 11 Bachelor of Science und 18 Master of Science als Abschlussbezeichnung akkreditiert.

Die meisten Akkreditierungen liegen in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik vor, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften. 30 Prozent der Akkreditierungen sind mit Auflagen verbunden. Nicht-Akkreditierungen, die nicht veröffentlicht werden, aber unter den Agenturen und dem Rat bekannt sind, machen etwa 10 Prozent der Verfahren aus.

Im Verhältnis zu vorhandenen Studiengängen ist die Anzahl akkreditierter Studiengänge noch gering. Um mehr Studiengänge akkreditieren zu können, muss das Verfahren rationalisiert werden: Es können Verfahren zusammengefasst oder verkürzt werden oder es wird auf Evaluationsergebnisse zurückgegriffen. Zudem könnten auch zusätzliche Akkreditierungen von Agenturen aus dem Ausland durchgeführt werden.

Verknüpfung von Evaluation und Akkreditierung

Ausgehend von der Überlegung, dass Evaluation und Akkreditierung idealtypisch unterschiedlichen Zielen dienen, hat der Akkreditierungsrat darauf bestanden, die Verfahren zu trennen und Evaluationen und Akkreditierungen in unterschiedlichen Entscheidungs- und Beratungsgremien und nach getrennten Verfahren durchzuführen. Er hat sich aber entsprechend dem Beschluss der KMK dafür ausgesprochen, zeitnahe Evaluationsergebnisse bei einer Akkreditierung mit zu berücksichtigen.

Bisher wurden vorwiegend ex ante-Akkreditierungen durchgeführt, bei denen keine zeitnahen Evaluationsergebnisse vorlagen. Hinsichtlich der Akkreditierung von BA-/MA-Studiengängen wird diese Situation noch eine Weile fortbestehen. Von daher musste bei der Einführung des Akkreditierungsverfahrens ein umfassender Qualitätssicherungs- und -beurteilungsansatz berücksichtigt werden.

Bei der Re-Akkreditierung könnten zeitnahe Evaluationsergebnisse verwendet werden. Sollten in absehbarer Zukunft auch traditionelle Studiengänge (Diplom, Magister) akkreditiert werden, werden voraussichtlich zeitnahe Evaluationsergebnisse vorliegen.

Die Verfahren der Evaluation und Akkreditierung dienen unterschiedlichen Zwecken, sie haben jedoch methodische und inhaltliche Gemeinsamkeiten. Sie sind Verfahren, die auf einem Selbstreport aufbauend eine externe Beurteilung durch Peers vorsehen. Es geht in beiden Verfahren um Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium.

Evaluation und Akkreditierung kann man – betriebswirtschaftlich betrachtet – auf Dauer nicht getrennt halten, der Kostenaufwand ist für die Institutionen zu hoch. Für eine stärkere Verzahnung der Verfahren sprechen die Gemeinsamkeiten der Verfahren, Synergieeffekte sowie eine geringere „Strapazierung“ der Gutachter und Hochschulen.

Sollte die strikte Trennung zwischen Evaluation und Akkreditierung aufrecht erhalten werden, besteht die Gefahr, dass das Qualitätssicherungssystem in zwei Teile zerfällt: die einen Verfahren verfolgen das Ziel der Vergleichbarkeit, die anderen das der Qualitätsverbesserung.

Internationalisierung der Akkreditierung

Akkreditierung hat derzeit gegenüber der Evaluation zum einen den Mehrwert, dass der Qualitätsüberprüfung zeitlich nahe Konsequenzen folgen: die Akkreditierung und Genehmigung bzw. deren Versagen. Außerdem ist die Akkreditierung von Anfang an stärker mit der internationalen Entwicklung verknüpft, das heißt: die angestrebten Ziele sind die Förderung einer an internationalen Maßstäben gemessenen Qualität, die Förderung und Sicherung der Mobilität von Studierenden sowie von Absolventinnen und Absolventen und die Transparenz für Arbeitgeber und Arbeitnehmer im Hinblick auf Angebot und Nachfrage auf einem international ausgerichteten Arbeitsmarkt.

Akkreditierung ist ein wesentliches Mittel zur Sicherung der Qualität, der Mobilität und des „Verbraucherschutzes“. Die Einsicht in die zunehmende Bedeutung der Akkreditierung in und für Europa kennzeichnet die Bologna-Erklärung und das Kommuniqué von Prag sowie die „Convention of European Higher Education Institutions“ vom März 2001; sie bestimmt zunehmend die Entwicklung der Qualitätssicherung in den europäischen Staaten.

Der Akkreditierungsrat unterhält im internationalen Bereich Kontakte zu Akkreditierungseinrichtungen, die eine ihm vergleichbare Funktion und Aufgabe wahrnehmen. Dies sind insbesondere der Österreichische Akkreditierungsrat, das Ungarische Akkreditierungskomitee (HAC), das Schweizer Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) und der Council for Higher Education Accreditation (CHEA) in den USA; der Akkreditierungsrat ist Mitglied im International Network for Quality Assurance in Higher Education (INQAAHE) und im European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Diese Mitgliedschaften dienen nicht zuletzt dazu, das Siegel des Akkreditierungsrates auf internationaler Ebene bekannt zu machen. Insbesondere der BA-/MA-Referenzrahmen des Akkreditierungsrates, aber auch die Qualitätskriterien und Akkreditierungsverfahren werden im europäischen Rahmen diskutiert. Auf diese Weise kann sich allmählich auch eine Qualitätswährung auf europäischer Ebene entwickeln.

Der Informationsaustausch und die Abstimmung in Europa sollten es in Zukunft ermöglichen, dass Akkreditierungen mit dem Siegel des Akkreditierungsrates im Ausland akzeptiert werden. Damit nicht Mehrfach-Akkre-

ditierungen erforderlich werden, müssen Absprachen, zunächst in Europa, getroffen werden. Im Ausland erworbene Akkreditierungen sollten hier anerkannt werden und umgekehrt. Schwerpunkte der Arbeit des Akkreditierungsrates werden in Zukunft verstärkt in der Unterstützung der Agenturen bei der Abstimmung mit ausländischen Agenturen bzw. der Erarbeitung von Äquivalenzabkommen liegen. Eine weitere Aufgabe des Rates wird sein, ausländische Agenturen, die in Deutschland tätig werden wollen, zu akkreditieren bzw. anzuerkennen.

Neue Studiengänge und Akkreditierung

Heidrun Jahn

Unterschiede zwischen Studiengängen – Anforderungen an Qualitätssicherung

Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung neuer Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen an deutschen Hochschulen zeigt einerseits eine sehr dynamische quantitative Entwicklung dieser Studienangebote: Wurden im Wintersemester 1998/99 etwa 100 Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, so gibt es bereits 3 Jahre später, im Wintersemester 2001/02, über 1000 solcher Studiengänge an deutschen Hochschulen. Andererseits werden beachtenswerte Unterschiede zwischen diesen Studiengängen erkennbar. Differenzen gibt es insbesondere hinsichtlich der Neuheit der Studiengänge. Daher stellt sich die Frage, wie innovativ die angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge im Vergleich zu den traditionellen deutschen Magister-, Diplom- oder Staatsexamensstudiengängen tatsächlich sind. Eine allgemeingültige Antwort auf diese Frage ist nicht möglich, dazu sind die Unterschiede zwischen den entstandenen Bachelor- und Masterstudiengängen zu groß. An den Hochschulen werden gegenwärtig sowohl weitgehend traditionelle Konzepte mit neuen Abschlussbezeichnungen als auch stark modularisierte Studiengänge, die auf den Erwerb studentischer Kompetenzen ausgerichtet sind, angeboten. Verallgemeinert lassen sich 3 Gruppen von Studienprogrammen unterscheiden:

- *Integrierte Konzepte*, bei denen sehr enge strukturelle und inhaltliche Beziehungen zu den traditionellen Studiengängen erkennbar werden. Es handelt sich hier vor allem um Bachelor-Abschlüsse, für die kein gesonderter Studiengang existiert, sondern die nur auf dem Weg zum herkömmlichen Diplom oder Magister erworben werden. Diese Angebote ermöglichen, die Hochschule in der Regel nach 6 Semestern und nach einer Prüfung mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen. Das Qualitätsproblem der weitgehend in bestehende Magister- oder Diplomstudiengänge integrierten Bachelorkonzepte re-

sultiert hauptsächlich daraus, dass mit dem Bachelor ein erster Abschnitt eines traditionellen Studienganges formal zertifiziert wird, der keine eigenständige Qualifikationsstufe im Sinne eines konsekutiven Studiengangsprinzips darstellt (Jahn 2001a: S. 140).

- Daneben gibt es an den Hochschulen vor allem *parallele Differenzierungskonzepte*, bei denen sich Studierende von Beginn an entweder für den traditionellen Studiengang oder für den als zusätzliche Option angebotenen Bachelorstudiengang entscheiden müssen, wobei Studiengangswechsel in der Regel unproblematisch ist. Die Hochschulen bevorzugen gegenwärtig noch ein Nebeneinander von traditionellen und Bachelor-Master-Studiengängen. Sie nutzen sowohl gleiche, häufig modularisierte und mit Credits ausgestattete Lehrangebote in beiden Studiengangstypen, führen aber auch curriculare Neuerungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen ein. Zu nennen sind z. B. Kerncurricula und die Entwicklung von Studienanteilen bzw. eines Studienbereichs, in dem vor allem fachübergreifende Kompetenzen erworben werden sollen.
- In geringer Anzahl werden an den Hochschulen sowohl unter strukturellen als auch unter inhaltlichen Aspekten *neue Studiengänge* entwickelt, für die es an der Hochschule kein traditionelles Studienangebot gibt. Es handelt sich hier z. B. um Studiengänge wie Kommunikations- und Medienwissenschaft oder Europäische Studien, die zur Entwicklung interdisziplinärer Ausbildungs- und Kooperationsstrukturen an den Hochschulen beitragen. Im Unterschied zu integrierten und parallelen Konzepten wird bei diesen Studiengängen eher eine eigenständige Modulentwicklung angestrebt, bei der sich der Studiengang aus abgeschlossenen Lehr- und Lernblöcken mit Credits zusammensetzt.

Die empirischen Befunde lassen erkennen, dass die Unterschiede zwischen den Bachelor- und Masterkonzepten nicht hauptsächlich Ergebnis angestrebter Differenzierung und erwünschter Vielfalt bzw. Profilbildung an den Hochschulen sind, sondern vor allem Folge unzureichender Verständigung über Standards und Gestaltungsspielräume für die neue Studiengangsentwicklung. Damit rücken Fragen nach der erforderlichen *Qualität und Qualitätssicherung* von Studiengängen zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Das bisher in Deutschland übliche Verfahren einer Orientierung von Hochschulen und staatlichen Genehmigungsbehörden an bundeseinheitlichen Rahmenprüfungsordnungen kann den veränderten Ansprüchen an

Studiengänge nicht mehr ausreichend gerecht werden. Die in einem langen Abstimmungsprozess von HRK und KMK entstandenen Rahmenprüfungsordnungen verfolgten in erster Linie das Ziel, die Gleichwertigkeit einander entsprechender Diplom- und Magisterstudiengänge und damit die Möglichkeit des problemlosen Studienortwechsels innerhalb Deutschlands zu gewährleisten. Im Hinblick auf die gewachsenen Anforderungen an die *internationale Kompatibilität* von Studiengängen, Abschlüssen und erworbenen Kompetenzen ist dieser Rahmen zu eng, nicht zuletzt, weil er ausschließlich eine ex ante Prüfung von Voraussetzungen und keine im Ausland übliche ex post Qualitätsfeststellung von Resultaten – dem sogenannten output des Studienganges – ermöglicht.

Der zeitaufwendige Prozess des Entstehens von Rahmenprüfungsordnungen in einer gemeinsamen KMK-HRK-Koordinierungskommission mit unterstützenden Fachkommissionen behinderte vor allem die Umsetzung weiterer Ansprüche an Studiengänge wie größere strukturelle, inhaltliche und individuelle *Flexibilität*, mehr Profilbildung und *Wettbewerbsfähigkeit* und stärkere *Abnehmerorientierung* der Studiengänge. Diese Ansprüche zeigen aber auch, dass es nicht um eine bloße Abschaffung von Rahmenprüfungsordnungen gehen kann, sondern Veränderungen im Verhältnis von Staat, Hochschule und Berufspraxis notwendig sind, die Qualitätssicherung auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Akteuren und Verfahren ermöglichen. Ein solches Verfahren soll die Akkreditierung sein.

Ansprüche an Akkreditierung

Mit der Akkreditierung wird ein international gebräuchliches Verfahren der Qualitätssicherung in Deutschland eingeführt, bei dem die Qualität von Studiengängen im Hinblick auf Mindeststandards geprüft, bescheinigt und transparent gemacht wird. Dass dieses Verfahren im Ausland bekannt ist, bedeutet aber nicht, dass es überall gleich gehandhabt wird. Wie Schnitzer anhand internationaler Vergleiche zeigt, haben die Länder eigene Akkreditierungswege gewählt, die unterschiedlich historisch begründet sind, verschiedene Funktionen verfolgen, Unterschiede in der Zuständigkeit für Akkreditierung und auch im Bewertungsobjekt aufweisen. Aufgrund der ausländischen Erfahrungen wird ein solches Vorgehen, das nationalen Spezifika Rechnung trägt, auch für die Akkreditierung in Deutschland empfohlen (Schnitzer 1999: S. 47).

Wenn *Akkreditierung* Studienreformprozesse befördern soll, dann sind die Entwicklung der Kriterien und Standards der Akkreditierung, ihre Anwendung durch unterschiedliche Akteure und die Auswirkungen von Akkreditierungsverfahren auf Studiengangsentwicklung von besonderem Interesse. Aus Sicht der von mir durchgeführten curricularen Untersuchungen zur Bachelor-Master-Entwicklung sollten die *Kriterien* und Standards vier Bereiche betreffen (Jahn 2001b: S. 220) :

- die Ziele des Studienganges,
 - ihre Umsetzung in einem stringenten Gesamtkonzept, sowohl unter strukturellen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekten,
 - die dafür erforderlichen personellen und materiell-technischen Ressourcen und
 - die notwendigen Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Studiengang.
- Neue *Qualitätsansprüche* – auch im Vergleich zu den Rahmenprüfungsordnungen – sind vor allem an die Zielsetzung des Studienganges (Stichwort: Ausrichtung am studentischen Kompetenzerwerb) und an ihre Umsetzung, die entsprechende abprüfbare Resultate ermöglicht, und darüber hinaus an die Einbeziehung außercurricularer Faktoren, wie Ressourcen und im Besonderen Qualitätssicherungsmaßnahmen, zu stellen.

Für die studienreformerische Wirksamkeit von Akkreditierung sind folgende Probleme von nicht zu unterschätzender Bedeutung:

- zum einen das Verständnis von „Mindeststandards“ vor allem als mindestens zu erreichende Vorgaben in allen Studiengängen und nicht als mindere Qualitätsansprüche an die Studiengänge,
- zum anderen ein angemessenes Verhältnis zwischen Regelungsdichte von Kriterien und Handlungsspielraum für Studiengangsentwickler.

Schließlich betreffen Probleme die Beziehungen zwischen Staat, Hochschule und Berufspraxis, im Besonderen die Qualität der Aushandlungsprozesse und in den Akkreditierungsverfahren selbst die neue Rolle der Vertreter aus der Berufspraxis.

Eingeordnet in die *europäische Debatte* zum Verhältnis von *Einheitlichkeit und Vielfalt* von Hochschulbildung sind vor allem zwei Fragen zu beantworten: Wie viel Standardisierung ist nötig, um internationale Kompatibilität der Studiengänge, Abschlüsse und erworbenen Kompetenzen in einem europäischen Hochschulraum zu gewährleisten? Und wie viel Differenzierung ist möglich, um Handlungsspielraum für autonome Gestaltung und Profilierung an den Hochschulen in Kooperation mit der Berufspraxis

zu eröffnen und den Spezifika von Fachkulturen und Professionen Rechnung zu tragen?

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigen, dass diese Debatte auf unterschiedlichen Ebenen in Europa geführt wird – zwischen Bildungsministern, Hochschulrektoren, Vertretern von Fachkulturen –, die unter verschiedenen Aspekten zur Beantwortung der Frage beitragen. Vor allem unter *strukturellem Aspekt* sind die Konferenzen der europäischen Bildungsminister 1998 an der Sorbonne, 1999 in Bologna und 2001 in Prag hervorzuheben, auf denen die Orientierung an einem gestuften Studien- und Abschlussystem als Referenzstruktur bzw. Regelmodell für einen europäischen Hochschulraum entwickelt wurde, das durch ein undergraduate Studium mit einem ersten Hochschulabschluss nach mindestens dreijähriger Studiendauer und ein Graduierten-Studium mit einem weiteren Abschluss und ECTS-kompatible Credits gekennzeichnet sein soll. Eine logische Konsequenz dieser Vereinbarung ist die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden (The European Higher Education Area 1999).

Unter *inhaltlichem Aspekt* ist die fachkulturelle Debatte in den Thematischen Netzwerken beachtenswert, die im Sokrates II-Programm gefördert werden. Bei Einhaltung bestimmter zu vereinbarenden Mindeststandards einerseits soll andererseits Vielfalt als Wert an sich akzeptiert, aber stärker transparent gemacht werden. Ein zu entwickelnder Ansatz – wie er z. B. im Ingenieur Netzwerk „Enhancing Engineering Education in Europe“ diskutiert wird – wird in einer handhabbaren Beschreibung verschiedener Qualifikationsprofile gesehen. In anderen Netzwerken (z. B. auf dem Gebiet der Sprachenausbildung) steht erst einmal eine aussagekräftige Dokumentation von Reformprojekten und innovativen Lehr- und Lernmethoden aus verschiedenen europäischen Ländern im Mittelpunkt. Der unterschiedliche Diskussionsstand spiegelt nicht zuletzt Spezifika von Fachkulturen und Professionen wider.

Abb. 1 Genehmigte Bachelor- und Masterstudiengänge* an deutschen Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen

Fächergruppe	Anzahl der Studiengänge		Universität		Fachhochschule		
	Jahr	1998	2001	1998	2001	1998	2001
Ingenieurwissenschaften		35	298	30	120	5	178
Geistes- und Sozialwissenschaften		9	280	9	267	0	13
Wirtschaftswissenschaften		21	166	13	70	8	96
Informatik		10	130	8	62	2	68
Mathematik / Naturwissenschaften		14	117	13	113	1	4
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften		6	51	5	43	1	8
Rechtswissenschaften		0	19	0	19	0	0
Gesundheitswissenschaften		3	32	3	20	0	12

* Die quantitativen Daten für die Analyse der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen beruhen auf entsprechenden Angaben aus den für die Genehmigung der Studiengänge zuständigen Ministerien der 16 Bundesländer (vgl. Jahn 1998: S. 27–36 und Jahn 2001c).

In der Abbildung 1 sind die verschiedenen Fächergruppen mit der Anzahl ihrer Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland aufgelistet. In diesen Fächergruppen haben sich mit der Einführung von Bachelor und Master interessante *Differenzierungen* vollzogen wie z. B.:

- in den seit 1998 am stärksten angestiegenen Geistes- und Sozialwissenschaften zwischen verkürzten traditionellen Studien mit Bacheloroption und auf berufsrelevanten Kompetenzerwerb gerichteten konsekutiven Studienangeboten oder
- in den Wirtschaftswissenschaften mit hochschultypübergreifender Präferenz für postgraduale Managementausbildung oder
- mit der Entwicklung einer neuen Fächergruppe Gesundheitswissenschaften, in der auch Fachhochschulabschlüsse für Ergotherapeuten, Logopäden und Physiotherapeuten angeboten werden.

In solchen Differenzierungen, die auch für die anderen Fächergruppen genannt werden können, spiegeln sich veränderte Beziehungen der Fächer

zum Beschäftigungssystem wider. Es stellt sich die Frage, wie Studiengang-akkreditierung mit den Besonderheiten der Fächer, speziell mit deren *Beziehungen zum Beschäftigungssystem* und ihrer Umsetzung in den Studiengangskonzepten umgeht. Als genereller Anspruch an Bachelor- und Masterstudiengänge wurde im HRG verankert, dass es sich beim Bachelor um einen ersten und beim Master um einen weiteren *berufsqualifizierenden Abschluss* handeln soll (HRG 1998: § 19). In den Kriterien des Akkreditierungsrates spiegelt sich dieser Anspruch darin wider, dass der Studiengang zur Berufsbefähigung der Absolventen für mögliche Berufsfelder führen soll (Akkreditierungsrat 2000: S. 12). Für die studienreformerische Wirksamkeit dieses Akkreditierungskriteriums ist es bedeutsam, inwieweit seine adäquate Umsetzung bezogen auf die verschiedenen Fachkulturen gelingt, sowohl in den Ingenieurwissenschaften mit ausgeprägtem Professionsbezug als auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften als zwar traditionell berufsferner, sich aber immer stärker ausdifferenzierender universitärer Fachkultur.

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass den meisten Studiengangsentwicklern an den Hochschulen die Berufsfelder ihrer Absolventen nur vage bekannt sind, da mit Dokumentationen über den Absolventenverbleib erst begonnen wurde und Unternehmensbefragungen zu Bachelor und Master bisher kaum durchgeführt wurden. Hinzu kommt die von Teichler formulierte generelle Schwierigkeit, den berufsqualifizierenden Anspruch an ein Hochschulstudium hinreichend präzise zu definieren, die vor allem daraus resultiert, dass dem immer stärkeren Wunsch nach Berufsnützlichkeits der Studienangebote die immer geringere Möglichkeit einer Antizipation der für die Absolventen zu erwartenden beruflichen Aufgaben gegenübersteht (Teichler 1999: S. 101).

Probleme der Akkreditierung von Studiengängen

Auf einige weitere Probleme soll abschließend aufmerksam gemacht werden, die aus ersten empirischen Befunden zu Beziehungen zwischen neuen Studiengängen und Akkreditierung im Rahmen meiner Erhebungen zur Bachelor-Master-Entwicklung erkennbar werden.

- Zum Zeitpunkt der letzten Erhebung (September 2001) waren von den 1093 genehmigten Bachelor- und Masterstudiengängen erst 42 akkreditiert. Etwa ein halbes Jahr später, im März 2002, gab es laut Akkreditie-

rungsrat 80 solcher Studiengänge. Akkreditiert wurden jeweils etwa doppelt so viele Master- wie Bachelorstudiengänge. Damit ist quantitativ die *Wirksamkeit von Akkreditierung* auf Studiengangsentwicklung *eingeschränkt*. Wenn Akkreditierung an Bedeutung gewinnen soll, ist über ihre zügige Durchsetzung und Realisierbarkeit verstärkt nachzudenken, vor allem wenn in Zukunft alle Studiengänge akkreditiert werden sollen.

Abb. 2 **Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Einschätzungen aus den für die Genehmigung der Studiengänge zuständigen Ministerien** (Stand September 2001, vgl. Jahn 2001c)

Bundesland	Akkreditierung genehmigter Studiengänge – Anzahl		
	erhalten	geplant	nicht bekannt
Baden-Württemberg	–	–	178
Bayern	–	–	162
Berlin	14	21	-
Brandenburg	–	36	2
Bremen	–	12	–
Hamburg	–	29	23
Hessen	16	22	4
Mecklenburg-Vorpommern	–	87	–
Niedersachsen	6	94	–
Nordrhein-Westfalen	–	207	–
Rheinland-Pfalz	6	7	1
Saarland	–	2	4
Sachsen	–	–	93
Sachsen-Anhalt	–	–	23
Schleswig-Holstein	–	18	–
Thüringen	–	10	16
gesamt	42	545	506

- Erstmalig wurden für das Wintersemester 2001/02 in der jährlichen Erhebung der genehmigten Bachelor- und Masterstudiengänge bei den 16 Kultusministerien auch Aussagen über die Akkreditierung der Studiengänge erfasst. Die Abbildung 2 zeigt alphabetisch geordnet nach

Bundesländern die Einschätzungen der für die Genehmigung der Studiengänge Zuständigen bezüglich der Akkreditierung differenziert nach „Akkreditierung erhalten“; „Akkreditierung geplant“ oder „nicht bekannt“, ob für die Studiengänge Akkreditierung beabsichtigt ist. Auffällig sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern. In vier Bundesländern wurden zumindest zum Zeitpunkt der Erhebung keine direkten Verbindungen zwischen Genehmigung und Akkreditierung von Studiengängen gesehen, woraus sich die eindeutige Wahl der Kategorie „nicht bekannt“ erklärt. Insgesamt bezog sich die Unkenntnis der Ministeriellen über eine beabsichtigte Akkreditierung auf 506 Studiengänge. In den meisten Bundesländern war bekannt, dass die Studiengänge akkreditiert werden sollen. In sechs Ländern wurde generell nur eine befristete Genehmigung unter Auflage von Akkreditierung erteilt. Die Erhebung macht darauf aufmerksam, dass die *Beziehungen zwischen staatlicher Genehmigung von Studiengängen und Akkreditierung unklar* sind, in den Kultusministerien unterschiedlich interpretiert werden und sich auch keine Zurücknahme des staatlichen Einflusses zeigt. Inwieweit der am 01.03.2002 gefasste Beschluss der KMK zur länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland, der eine stärkere Verbindung zwischen Genehmigung und Akkreditierung vorsieht, diese Situation verändert, ist gegenwärtig noch nicht einschätzbar.

- Ein weiteres Problem besteht darin, dass sowohl die Verbindungen zwischen Akkreditierung und anderen Verfahren der Qualitätssicherung an der Hochschule als auch der *Stellenwert* und die *Wirksamkeit eines akkreditierten Studienganges* im Hochschulkonzept *wenig transparent* sind. Fallstudien zeigen, dass es sowohl Hochschulen gibt, an denen akkreditierte Studiengänge Bestandteil eines kontinuierlich entwickelten Bachelor-Master-Konzepts sind, als auch Hochschulen, an denen sie als Einzelercheinungen existieren.

Literatur

Akkreditierungsrat 2000: *Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien.* Bonn: Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates

HRG. Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998. BMBF (Hg.). BGBl. I S. 2190

Jahn, Heidrun 1998: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*. Wittenberg: HoF

Jahn, Heidrun 2001a: Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): *Studienreform mit Bachelor und Master*. S. 128–142. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag

Jahn, Heidrun 2001b: Neue Studiengänge und Abschlüsse: Qualitätsbezogene Zieldefinitionen und Zielkonflikte. In: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer / Kreckel, Reinhard (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. S. 197–225. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Jahn, Heidrun 2001c: *Bachelor und Master an deutschen Hochschulen. Kommentierte Übersicht*. Wittenberg: HoF
(Siehe auch <http://www.hof.uni-halle.de/downloads.htm>)

Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. <http://www.kmk.org>

Schnitzer, Klaus 1999: Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland. In: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (Hg.): *Neue Gestaltungsmöglichkeiten für das Studium eröffnen*. S. 32–47. Hannover: ZEVA

Teichler, Ulrich 1999: Gestufte Studiengänge und Abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: DAAD (Hg.): *Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. S. 37–143. Bonn: DAAD

The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. <http://www.bologna-berlin2003.de>

Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens

Thomas Reil

Der Beginn der Qualitätssicherung in Deutschland: Evaluation

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Sicherung der Qualität der Lehre an Hochschulen erstmals zu Beginn der 90er Jahre intensiv diskutiert. Neben der Integration des Bildungssystems der ehemaligen DDR war vor allem ein neues Verhältnis von Staat und Hochschule – verbunden mit der zunehmenden Mittelknappheit – Auslöser dieser Entwicklung. Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hielten in einer gemeinsamen Empfehlung zur „Umsetzung der Studienreform“ 1993 fest, dass „eine Selbstvergewisserung der Fachbereiche und Hochschulen über die Qualität der Lehre unerlässlich“ ist (KMK/HRK 1993: S. 15).

Die erste systematische Evaluation begann mit dem EU-Pilotprojekt „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ im Jahr 1994. In diesem Pilotprojekt wurde das Instrumentarium der zweistufigen Evaluation (interne und externe) erstmals in Deutschland für Lehre und Studium erprobt. Die HRK entwickelte ihre Position zur Qualitätssicherung kontinuierlich weiter und spezifizierte die Ziele bzw. Konsequenzen von Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre: „Ziel der Evaluation muss sein, die Leistungen der Fachbereiche umfassend zu dokumentieren, Aufschluss über die Mittelverwendung zu geben, Maßstäbe für die aufgabenbezogene Bewertung der Qualität und Verfahren zur Qualitätssicherung auf Fach-, Fachbereichs- und Hochschulebene zu entwickeln“ (HRK 1995). Der Wissenschaftsrat konkretisierte die möglichen Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse von Evaluationsverfahren und forderte, dass diese als Grundlage für einen Leistungsvergleich sowie zur leistungsbezogenen Mittelvergabe herangezogen werden sollten (Wissenschaftsrat 1996).

Im September 1998 hat der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung „betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung“ verabschiedet. Darin wird den Mitgliedstaaten empfohlen, Systeme der Qualitätssicherung nach gemeinsamen Grund-

sätzen aufzubauen. Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1998 wurde Qualitätssicherung in Lehre, Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichstellung in § 6 HRG ausdrücklich als Hochschulaufgabe festgeschrieben und fand anschließend ihren Niederschlag in den jeweiligen Landesgesetzen (vgl. HRK 2000). Mittlerweile sind in Deutschland, meist auf Initiative von Hochschulen, mehrere regionale Evaluationsagenturen und -netzwerke und -verbände entstanden. Diese beraten die Hochschulen in Fragen der Qualitätssicherung und stellen die Infrastruktur für die Durchführung von Evaluationsverfahren zur Verfügung.

Um einen länderübergreifenden Erfahrungsaustausch zu fördern, beschlossen Bund und Länder 1997 die Einrichtung des Projekts „Qualitätssicherung“ bei der HRK. Dessen Hauptaufgaben sind Zusammenführung und Austausch von Erfahrungen in der Qualitätssicherung zwischen den Hochschulen, Stärkung der Bereitschaft der Fachbereiche zur Qualitätssicherung, Sicherung und Fortentwicklung gemeinsamer Verfahrensstandards sowie Berichterstattung über Ergebnisse qualitätssichernder und -verbessernder Maßnahmen.

Der nächste Schritt: Akkreditierung „neuer“ Studiengänge

Entsprechend der Bildungshoheit der Bundesländer werden neue Studiengänge an Hochschulen nach Genehmigung durch das Bundesland von einer Hochschule eingeführt. Zur Gewährleistung der Gleichwertigkeit einander entsprechender Studienabschlüsse und der Möglichkeit des Hochschulwechsels erstellt eine Gemeinsame Kommission der zuständigen Landesminister und der HRK „Allgemeine Bestimmungen für Prüfungsordnungen“ und „Rahmenordnungen für die Prüfungen in den einzelnen Studiengängen“.

In der Begründung der HRG-Novelle von 1998 heißt es, dass die herkömmlichen Rahmenprüfungsordnungen der notwendigen Innovation und Differenzierung der Studiengänge nicht mehr Rechnung tragen. Daher erlaubt das geltende HRG, dass sich die Länder und die HRK zur Gewährleistung von Qualität und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, vor allem im internationalen Rahmen, auch anderer Instrumente unter Beteiligung von Sachverständigen aus der Berufspraxis bedienen können, wie beispielsweise eines Akkreditierungsverfahrens von Institutionen und Studiengängen, der

staatlichen Genehmigung der einzelnen Prüfungsordnungen oder einer Ex-post-Kontrolle im Rahmen der Evaluation (Bundestagsdrucksache 13/8796).

Die veränderten Anforderungen, die sich mit der Einführung eines neuen Graduierungssystems mit gestuften Abschlüssen an die Hochschulen stellen sowie das Bedürfnis nach Qualitätssicherung und verlässlicher Orientierung – sowohl für Studierende als auch für Arbeitgeber – haben zu einem Akkreditierungsverfahren für Studiengänge geführt. Dieses Verfahren fand vorerst nur probeweise Anwendung bei neu eingerichteten Bakkalaureus-/Bachelor- und Magister-/Masterstudiengängen gemäß § 19 HRG. Hierzu wurde von KMK und HRK ein bundesländerübergreifender Akkreditierungsrat eingerichtet, der sich am 7.7.1999 konstituierte. Die Hauptaufgabe des Akkreditierungsrates besteht darin, den Ablauf der Begutachtung zu koordinieren und die beauftragten Agenturen zeitlich befristet zu akkreditieren sowie die Einhaltung vergleichbarer Qualitätsstandards bei der Akkreditierung der neuen gestuften Studiengänge zu gewährleisten.

Der Akkreditierungsrat hat auf der Grundlage der Vorgaben von KMK und HRK einen Referenzrahmen für die inhaltsbezogene Unterscheidung von Bachelor- und Masterstudiengängen entwickelt, der die Vorgehensweise und formalen Entscheidungsgrundlagen regelt und den Akkreditierungsagenturen Strukturvorgaben und Qualitätsstandards vorschreibt. Im Gegensatz zu den starren Vorgaben der Rahmenprüfungsordnungen und zu dem ministeriellen Genehmigungsverfahren, das lediglich die formale Übereinstimmung von Prüfungsordnung und Rahmenprüfungsordnung überprüft, wurde mit den Kriterien zur Akkreditierung der gestuften Studiengänge ein flexibles Instrument der Qualitätssicherung geschaffen, das sich vor allem an fachlich-inhaltlichen Kriterien orientiert. Inzwischen wurden sieben Agenturen vom Akkreditierungsrat zugelassen, die im Anschluss an ihre Akkreditierung die Arbeit aufgenommen haben. Vom Akkreditierungsrat und den Agenturen wurden bisher etwa 100 Studiengänge akkreditiert. Eine ständig aktualisierte Liste wird vom Akkreditierungsrat im Internet (<http://www.akkreditierungsrat.de>) angeboten.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung eines europäischen Hochschulraums ist mit einer nachhaltig steigenden Zahl neuer Studiengänge zu rechnen. Dies stellt das Akkreditierungssystem in der Bundesrepublik Deutschland vor die Herausforderung, die Kapazität für die Akkreditierung zu erweitern. Die Agenturen müssen die Effizienz von Akkreditierungsverfahren zur Reduzierung der anfallenden Kosten steigern. Dies kann durch

fachlich bestimmte Clusterbildung oder institutionsbezogene Zusammenfassung geschehen. Die Kosten müssen nach Maßgabe des Aufwands festgesetzt und dürfen nicht standardisiert werden. Die Erfahrungen des Akkreditierungsrates und von Agenturen gehen dahin, dass hier ins Gewicht fallende Effizienzreserven vorhanden sind. Begutachtung und Entscheidung nach Aktenlage in offenkundigen Fällen, Reduktion der Zahl der Gutachter auch um den Preis einer Einschränkung der fachlichen Differenzierung sind weitere Möglichkeiten, den Akkreditierungsaufwand zu mindern.

Die Einsicht in die zunehmende Bedeutung der Akkreditierung als wesentliches Mittel zur Sicherung der Qualität, der Mobilität der Studierenden und des Verbraucherschutzes in und für Europa kennzeichnet die Bologna-Erklärung und das Kommuniqué von Prag sowie die „Convention of European Higher Education Institutions“ vom März 2001; Akkreditierung bestimmt zunehmend die Entwicklung der Qualitätssicherung in den europäischen Staaten. Der Akkreditierungsrat bringt die deutsche Auffassung in der international geführten Diskussion über Studienabschlüsse, Transparenz, Qualität und Standards der Hochschulbildung zur Geltung. Der Informationsaustausch und die Abstimmung in Europa sollten es in Zukunft ermöglichen, dass Akkreditierungen mit dem Siegel des Akkreditierungsrates im Ausland akzeptiert werden. Damit nicht Mehrfach-Akkreditierungen erforderlich werden, sollten im Ausland erworbene Akkreditierungen hier anerkannt werden und umgekehrt. Da der Akkreditierungsrat die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen auch im internationalen Maßstab sicherstellen soll, werden diese Kontakte und Kooperationen in Zukunft ausgebaut werden müssen.

Die Verknüpfung: Evaluation der Akkreditierung

Gemäß Beschluss der KMK vom 3. Dezember 1998 zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ wurde der Akkreditierungsrat zunächst probeweise auf drei Jahre eingerichtet und sollte zwei Jahre nach Arbeitsaufnahme evaluiert werden. KMK und HRK haben hierzu eine Gutachtergruppe eingerichtet, die unter anderem erstmals eine logische Verknüpfung der Aufgaben nach § 6 HRG mit den Erfordernissen nach § 9 Abs. 2 HRG aufgezeigt hat:

„Dennoch rechtfertigt der Übergang auf ein neues, innovationsförderndes Qualitätssicherungssystem, als dessen Bestandteil die Akkreditierung

neben der Evaluation zu sehen ist, die aufwändigen Verfahren. Auch relativiert sich der effektive Aufwand, wenn man berücksichtigt, dass die Akkreditierung in den Hochschulen ein Teil des ohnehin erforderlichen Qualitätsmanagements ist und die notwendigen Erhebungen und Daten größtenteils auch ohnehin im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Evaluationsverfahren bereitzustellen sind“ (Bieri et al. 2001: S. 8).

Auf die Evaluation des Akkreditierungsrates im Jahre 2001 folgte mit Verzögerung am 1. März 2002 der Beschluss der Kultusministerkonferenz über die „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“. Mit diesem Beschluss soll das System der Akkreditierung – entsprechend der Forderungen der HRK und den Empfehlungen der Gutachtergruppe „Evaluation des Akkreditierungsrates – auf alle Studiengänge ausgeweitet und damit ein weiterer Paradigmenwechsel vollzogen werden:

„Die Einbeziehung von Diplom- und Magisterstudiengängen gem. § 18 HRG in das Akkreditierungsverfahren setzt voraus, dass die vom Akkreditierungsrat entwickelten Grundsätze für die Akkreditierung von B- und M-Studiengängen analog auf zu akkreditierende Diplom- und Magisterstudiengänge angewandt werden können oder entsprechend ergänzt werden. Die Musterrahmenordnungen für Diplomstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen sowie die Allgemeinen Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen gelten als Strukturvorgaben, die bei der Akkreditierung von Diplom- und Magisterstudiengängen zu berücksichtigen sind, fort. Die angestrebte Ablösung des Systems der Koordinierung von Studium und Prüfungen über Rahmenprüfungsordnungen durch ein System der Qualitätssicherung über Akkreditierung mit der Folge, dass längerfristig alle Studiengänge in das Akkreditierungssystem einbezogen werden, macht es erforderlich, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um den Verfahrensaufwand möglichst gering zu halten. Als Instrument der Qualitätssicherung muss die Akkreditierung jedoch auf einer fachlich-inhaltlichen Bewertung des zu akkreditierenden Studienangebots beruhen. Alle Bemühungen um Reduzierung des Verfahrensaufwands finden daher dort ihre Grenzen, wo eine auf fundierter fachlich-inhaltlicher Begutachtung des zu akkreditierenden Studienangebots beruhende Bewertung nicht mehr gewährleistet werden kann. Es ist Aufgabe der zentralen Akkreditierungseinrichtung, unter Berücksichtigung dieser Randbedingungen zu prüfen, inwieweit sich die Verfahren der Akkreditierung und damit der Akkreditierungsaufwand reduzieren lassen“ (KMK 2002).

Die beschlossene Einbeziehung von Diplom- und Magisterstudiengängen gem. § 18 HRG in das Akkreditierungsverfahren soll durch folgende Verfahrensgrundsätze realisiert werden:

- Bereits eingerichtete Diplom- und Magisterstudiengänge, die einer Rahmenordnung entsprechen und deren Vorgaben einhalten, bedürfen keiner Akkreditierung.
- Dasselbe gilt für Diplom- und Magisterstudiengänge, die neu eingerichtet werden, soweit sie einer geltenden Rahmenprüfungsordnung unterliegen und entsprechend ausgestaltet sind.
- Diplom- und Magisterstudiengänge, die neu eingerichtet werden, für die aber keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt, werden in das Akkreditierungsverfahren einbezogen.
- Dasselbe gilt für Diplom- oder Magisterstudiengänge in Fachgebieten, für die die geltende Rahmenordnung überholt ist.

Darüber hinaus ergeben sich folgende Möglichkeiten zur Reduzierung des Verfahrensaufwands – und damit auch der Kosten:

- Einbeziehung bereits vorliegender zeitnah zustande gekommener Evaluationsergebnisse in das Akkreditierungsverfahren;
- Beschränkung der materiellen Begutachtung auf diejenigen Aspekte, die unerlässlich sind, um Übereinstimmung mit den Mindeststandards festzustellen;
- Zusammenfassung fachverwandter Studiengänge einer Hochschule in einem Akkreditierungsverfahren;
- Reduzierung des Verfahrensaufwands bei der Reakkreditierung durch weitgehenden Rückgriff auf zwischenzeitliche Evaluation.

Die Vorschläge der HRK sowie der Gutachtergruppe „Evaluation des Akkreditierungsrates“ sind in diesen Überlegungen weitgehend berücksichtigt worden.

Weitere Entwicklung: Lehre – Forschung – Institution

Bei der Qualitätssicherung in der Forschung gilt wie für Lehre und Studium: Qualität muss transparent gemacht werden. Bisher wird die Qualitätssicherung in der Forschung nur unsystematisch verfolgt. Der Wissenschaftsrat bewertet die Forschung an außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die DFG betreibt – in den Sprachgebrauch aus dem Bereich Lehre übertragen – lediglich „Forschungsprogramm- bzw. Antragsakkredi-

tierung“. Diese ist – wie im Bereich der Lehre – jedoch nur ein Teil eines universitären Qualitätsmanagements und bedarf der kontinuierlichen Fortentwicklung. Eine Bewertung des wirklich geleisteten kommt erst jetzt in Gang. Die – bisher meist nicht extern bewertete – Forschungsberichterstattung der Universitäten reicht nicht aus. Das HRG schreibt in § 6 – wie bereits erwähnt – vor: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre ... soll regelmäßig bewertet werden.“ Und weiter: „Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“ Bisher hat lediglich das Land Niedersachsen mit der „Wissenschaftlichen Kommission“ eine Einrichtung, die Forschungsevaluationen konsequent durchführt (vgl. Ebel-Gabriel in diesem Band: S. 126 ff.).

Darüber hinaus werden bisher werden bei Qualitätssicherungsverfahren wissenschaftsstützende Strukturen und Prozesse in der Verwaltung und in den Servicebereichen vernachlässigt. Zukunftweisend ist die Etablierung eines internen Qualitätsmanagements der Hochschulen, das sich der Hochschule als Institution widmet und alle Aufgaben der Hochschule erfasst:

„Die Qualitätssicherung ist eine der wichtigsten, nobelsten Aufgaben der Hochschulen. Sie kann und soll nicht von übergeordneten Institutionen wahrgenommen werden, wenn die Hochschulautonomie greifen soll. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass zusätzlich externe, auch marktbezogene Stellen ihre Beurteilung durchführen. Vor diesem Hintergrund betonen die Gutachter, dass Akkreditierung die Rahmenbedingungen des Hochschulwettbewerbs betrifft aber nicht mit der hochschulinternen Qualitätssicherung kollidieren darf. Hingegen ist es betriebswirtschaftlich und sachlich angemessen, im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens nach der Existenz der internen Qualitätssicherung zu fragen und deren Leistungsfähigkeit abzuschätzen. Allein schon von den hochschulgesetzlichen Realitäten her dürfte diesem Aspekt in Zukunft vermehrtes Gewicht zukommen.“ (Bieri et al. 2001: S. 12)

Nachtrag

Am 24.05.2002 hat die KMK ein „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ beschlossen, das am 1. Januar 2003 in Kraft treten soll. Die Zusammensetzung des Akkreditierungsrates wird – zu Gunsten der Länder – geändert, die Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates an das Sekretariat der KMK angebunden. Zudem wird eine

Beteiligung der für die Laufbahngestaltung zuständigen obersten Dienstbehörden des jeweiligen Landes festgelegt, falls der Hochschulabschluss den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst ermöglichen soll. Aufgabe der Hochschulen ist es, darauf zu achten, dass ein innovatives System nicht dazu missbraucht wird, unter neuem Namen Altes zu bewahren.

Literatur

Bieri / Brinkman / Mayer / Osterwalder / Schulze 2001: *Evaluation des Akkreditierungsrates*. Bonn

HRK 1995: *Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*. Bonn

HRK 2000: *Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung – Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001*. Bonn

KMK/HRK 1993: *Umsetzung der Studienstrukturreform*. Bonn

KMK 2002: *Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland*. Bonn

Wissenschaftsrat 1996: *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Köln

Qualitätssicherung der Lehre im Europäisierungsprozess

Hans R. Friedrich

Qualitätssicherung der Lehre

Qualität ist kein Zufall. Es gehören Intelligenz und Wille dazu, um ein Ding besser zu machen.¹ Diesen Satz des englischen Sozialphilosophen John Ruskin möchte ich noch erweitern: so praktisch die Anwendung auch sein mag – zur Verbesserung der Qualität in der Hochschule gehört immer auch die Hochschulforschung, die die theoretischen Grundlagen beitragen kann. So beschäftigt sich das Institut für Hochschulforschung – HoF Wittenberg seit Jahren intensiv mit Fragen der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Es ist nur sinnvoll, wenn diese Forschungsergebnisse wiederum in die Praxis zurückgeführt werden und ein Austausch zwischen Theorie und Praxis stattfindet. Besonders begrüßenswert ist deshalb eine enge Kooperation von Hochschulforschung und Evaluationspraxis, wie sie in dem vorliegenden Sammelband zum Ausdruck kommt. Diese Aufsatzsammlung baut auf den Beiträgen einer gemeinsam vom HoF und dem Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) veranstalteten Tagung in Wittenberg mit dem Titel „Qualitätssicherung in der Hochschule – Theorie und Praxis“ auf.

Bis zum Jahr 2000 begleitete das Projekt Q den Programmteil „Qualität der Lehre“ im Rahmen des Hochschulsonderprogramms III. Seine Hauptaufgabe in dieser ersten Phase war es, den länderübergreifenden Informations- und Erfahrungsaustausch über Maßnahmen der Qualitätssicherung an Hochschulen zu verbessern. Seit 2001 führt der Bund das Projekt für weitere drei Jahre fort. Nach wie vor sind Hauptaufgaben die Bereitstellung von Informationen für alle, die eine systematische Evaluation nach international anerkannten Standards durchführen wollen, und Erfahrungsaustausch. Ebenso wichtig ist mittlerweile jedoch auch die Sicherung und Fortentwicklung gemeinsamer Standards von Qualitätssicherungsverfahren.

1 John Ruskin, 1819–1900, britischer Schriftsteller, Kunstkritiker und Sozialphilosoph.

Während es in der Anfangsphase eher darum ging, zu informieren und praktische Hilfestellung für Hochschulen und Fachbereiche zu geben, liegt der Fokus zunehmend auf der systemischen Weiterentwicklung. Dies kann nur gelingen, wenn das bisher Erreichte selbst kritisch auf den Prüfstand gestellt wird und mit Hilfe der Theorie – insbesondere auch der Evaluations- und Hochschulforschung – weiterentwickelt wird.

Was ist nun das spezielle Interesse des Bundes im Bereich der Qualitätssicherung? Schließlich geht es doch um Fragen des laufenden Studienbetriebs der Hochschulen, und damit um Aufgaben der Länder und der Hochschulen. Dies ist mir bewusst. Dennoch halte ich eine Unterstützung der Entwicklungen, die in den letzten Jahren erfolgreich begonnen haben, durch die Bundesregierung für wesentlich. Qualitätssicherung der Lehre liegt im Interesse der Hochschulen, sie geht von der Basis aus. Das ist der richtige Ansatz. Gleichzeitig ergibt sich daraus aber auch, dass Tempo und Inhalte der Entwicklung ohne weitere Koordinierung je nach Standort sehr unterschiedlich sein können. Bisher ist das Ziel einer flächendeckenden Qualitätssicherung nach internationalen Standards in der Bundesrepublik Deutschland noch nicht erreicht. Dies muss aber unser Ziel sein, wenn die deutschen Hochschulen im internationalen Bildungsmarkt und im internationalen Wettbewerb bestehen sollen.

Dokumentierte Qualität ist unerlässlich. Das gilt für deutsche Hochschulen, die begabte Studierende aus dem In- und Ausland anziehen wollen, ebenso wie für deutsche Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die in einem Europa der offenen Grenzen immer häufiger mit Mitbewerbern aus anderen Ländern konkurrieren. Für sie ist die Qualität ihrer Ausbildung ein wichtiges Argument auf dem Arbeitsmarkt. Auch wenn es einige Hochschulen noch nicht wahrgenommen haben: sie befinden sich auch im internationalen Wettbewerb; im Wettbewerb um Studierende. Beim Werben um die besten Köpfe aus dem Ausland ist das den meisten klar. Der Erfolg der konzertierten Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ belegt dies eindrucksvoll. Weniger klar ist bis heute noch vielen, dass auch deutschen Studierenden zunehmend ein internationaler Bildungsmarkt offen steht – nicht nur für Auslandsaufenthalte im Rahmen eines Studiums in Deutschland, sondern auch als Option für die Erstausbildung im Ausland oder an Dependancen ausländischer Hochschulen im Inland. Mit dem Ausbildungsförderungsreformgesetz vom 19.03.2001 haben wir die Mobilitätsmöglichkeiten für deutsche Studie-

rende entscheidend erhöht: nach einem Anfangsstudium von zwei Semestern in Deutschland kann man sein Studium unter Mitnahme des BAföG-Anspruchs in allen Ländern der Europäischen Union (EU) fortsetzen – wenn man will, bis zum Abschluss. Qualität der eigenen Leistung kann man nach außen nur dokumentieren, wenn sie durch Verfahren nach international anerkannten Standards belegbar ist. Insbesondere Europa ist heute nicht nur auf dem Weg zu einem gemeinsamen Arbeitsmarkt, sondern auch zu einem gemeinsamen Hochschulraum, Stichwort „Bologna-Prozess“. Umso wichtiger ist eine transparente Darstellung der erbrachten Leistungen nicht nur innerhalb Deutschlands, sondern weit darüber hinaus.

Der Bologna-Prozess

Die Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich Qualitätssicherung nimmt im Bologna-Prozess eine zentrale Rolle ein. Seit 1999 ist neben die Zusammenarbeit der europäischen Staaten im Rahmen der EU im Bildungs- und Hochschulbereich zusätzlich die freiwillige multilaterale Zusammenarbeit im Rahmen dieses Prozesses getreten, an dem sich inzwischen die Bildungsminister von 33 Staaten beteiligen. Die in der Erklärung von Bologna vom 19. Juni 1999 festgelegten Ziele, bis zum Jahr 2010 einen (gemeinsamen) Europäischen Hochschulraum zu schaffen und zu diesem Zwecke auf eine Konvergenz der Bildungssysteme hinzuwirken, ist im Mai 2001 mit dem Prager Kommuniqué der Minister eindrucksvoll bestätigt worden. Deutschland wird die nächste Konferenz der europäischen Bildungsminister im Rahmen des Bologna-Prozesses am 18. und 19. September 2003 in Berlin ausrichten (siehe <http://www.bologna-berlin2003.de>). Als Vorsitzender der Bologna Preparatory Group, einer Untergruppe der Bologna Follow-up Group, ist mir natürlich besonders daran gelegen, dass Deutschland in Berlin nicht nur Gastgeber sein wird, sondern sich vor allem durch good practice-Beispiele als Wegbereiter des Bologna-Prozesses darstellen kann. Noch bin ich mir nicht sicher, ob das im Bereich Qualitätssicherung bereits oder noch der Fall ist.

Die Qualitätsdiskussion in Deutschland

Die Entwicklung der Qualitätssicherung in Deutschland in den letzten zehn Jahren war aus meiner Sicht sehr interessant. Im staatlichen deutschen

Hochschulsystem wurde Qualität der Lehre lange Zeit als systemimmanent vorausgesetzt. Für den Bereich der Forschung erfolgte sie im Wesentlichen innerhalb der Community, über Publikationen und Wissenschaftspreise. Erst seit Anfang der 90er Jahre wird die strukturierte Sicherung von Qualität in der Lehre intensiv diskutiert und vorangetrieben. Im Vergleich zu anderen Ländern war das ein später Start. Die Niederlande mit flächendeckender Evaluation von Studiengängen waren hier Vorbild. Aber auch viele Länder in Mittel- und Osteuropa hatten mit der grundlegenden Reform ihrer Hochschulsysteme und -gesetze bereits Anfang der 90er Jahre Akkreditierungsverfahren einführt und dabei beachtliche Erfolge erzielt; ich denke hier z. B. an das Hungarian Accreditation Committee.

Eckpunkte der frühen Diskussion in Deutschland waren die Empfehlungen des Wissenschaftsrats „zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“ von 1996 und die Entschließung der HRK „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Qualität der Lehre“ 1995,² aber wohl auch die noch früher einsetzende Förderung des Themas durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), z. B. durch ein bereits 1991 aufgelegtes Modellprogramm des BMBF zur Verbesserung der Lehre.³ 1996 bis 2000 haben Bund und Länder im Rahmen des HSP III insgesamt 120 Mio. DM für das Thema „Qualität der Lehre“ bereit gestellt. Mittlerweile sind in Deutschland etliche regionale Evaluationsagenturen und -netzwerke entstanden, an vielen deutschen Hochschulen sind Qualitätssicherung und Lehrevaluation mit Hilfe von Lehrberichten, Veranstaltungskritiken sowie interner und externer Evaluation mittlerweile selbstverständlich. Nachdem mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetz (HRG) 1998 Qualitätssicherung und Evaluation ausdrücklich als Hochschulaufgaben festgeschrieben wurden (§ 6 HRG), setzt sich dieser Trend weiter fort. Damit hat Deutschland den Anschluss an die internationale – insbesondere europäische – Entwicklung geschafft.

Akkreditierung von Studiengängen

Im Zusammenhang mit der Einführung von gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen im HRG 1998 erhielt die Entwicklung hin zu Quali-

2 176. Plenum am 03.07.1995.

3 „Lehre braucht Aufwind“, Presse-Info BMBW Nr. 91/1991 vom 07.10.1991.

tätssicherung und -entwicklung in Studium und Lehre zusätzliche Schubkraft. Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3. Dezember 1998 wurde der Akkreditierungsrat in Bonn zunächst für drei Jahre eingerichtet. Er hatte die Aufgabe, ein Akkreditierungssystem aufzubauen, das aus unterschiedlich profilierten und auch durchaus unterschiedlich spezialisierten dezentralen Agenturen bestehen sollte. Dennoch musste die Arbeit und die Qualität der von den Agenturen durchgeführten Verfahren vergleichbar bleiben, übergreifende Qualitätsanforderungen waren erforderlich. Aufgabe des zentralen, länderübergreifenden Akkreditierungsrates in Bonn sollte es sein, die Agenturen ihrerseits zu akkreditieren und die Arbeit der Agenturen koordinierend, kritisch beobachtend und überstützend zu begleiten. Diese Einrichtung eines Rates, dessen Hauptaufgabe die Akkreditierung von Akkreditierern ist, war neu, sie war innovativ. Das deutsche Modell des Akkreditierungsrates avancierte in kurzer Zeit zum international nachgefragten good practice Modell. Ich erinnere mich z.B. an das große Interesse verschiedener Mitglieder von ENQA – dem European Network for Quality Assurance – anlässlich der letzten Generalversammlung des Netzwerkes. Auch die Internationale Gutachtergruppe, die die Arbeit des deutschen Akkreditierungsrates aufgrund eines gemeinsamen Mandats der HRK und der Kultusministerkonferenz (KMK) im Sommer 2001 evaluiert hat, kommt zu dem Ergebnis, dass sich der bisherige Ansatz mit einem unabhängigen Akkreditierungsrat und selbständigen, teilweise in Konkurrenz stehenden Akkreditierungsagenturen bewährt hat.

Es ist daher zu begrüßen, dass die KMK sich schon im Oktober 2001 grundsätzlich für die Beibehaltung einer zentralen Akkreditierungseinrichtung ausgesprochen hat. Allerdings blieben wichtige Fragen wie z.B. die organisatorische Anbindung der künftigen zentralen Akkreditierungseinrichtung lange Zeit offen. Zur Diskussion standen die Anbindung bei der KMK, der HRK oder beim Wissenschaftsrat. Ich selbst hätte mir sehr gewünscht, dass diese Entscheidung die Unabhängigkeit der Einrichtung nach außen dokumentiert hätte. Aus internationaler Sicht war es – unabhängig von der jetzt gefundenen Lösung – bedauerlich, dass dieser Entscheidungsprozess relativ lange gedauert hat. Am 01.03.2002 hat die KMK die Aufgaben des Akkreditierungsrates präzisiert, Anpassungen zur Organisationsform vorgenommen und eine Entscheidung zur organisatorischen Anbindung bei der KMK getroffen. Auch ein halbes Jahr kann angesichts des raschen Tempos der internationalen Entwicklung reichen, eine Vorreiter-

rolle zu gefährden. Das gilt nicht nur für Innovationszyklen von Produktentwicklungen in der Wirtschaft, sondern inzwischen auch für moderne Konzepte im Hochschulbereich.

Ich hoffe, dass die künftige Akkreditierungseinrichtung nun schnell den Faden wieder aufnehmen kann und wird. Zukünftig soll das Akkreditierungssystem zusätzlich zu den bisherigen Aufgaben auch die Aufgaben der Länder nach § 9 HRG wahrnehmen, also die Gleichwertigkeit der Abschlüsse und Hochschulwechsel gewährleisten.

Neue Bewegung ist im Akkreditierungsgeschehen bereits wieder entstanden. 34 nordrhein-westfälische und rheinland-pfälzische Hochschulen haben die neue „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen“ (AQAS) mit künftigem Sitz in Bonn gegründet und haben die Anerkennung vom Akkreditierungsrat erhalten.

Was mich besonders freut, ist die am 10. April 2002 in Berlin erfolgende Gründung des Akkreditierungsverbandes für Studiengänge des Bauwesens (ASBAU). Die bisher in Richtung der neuen international kompatiblen Abschlüsse Bachelor und Master eher skeptischen Verbände der Bauwirtschaft, der Fakultätentag und der Fachbereitstag für Bauingenieurwesen werden sich nun zusammenschließen, um einheitliche Standards für die Akkreditierung neuer Studiengänge im Bauwesen zu erarbeiten und umzusetzen.

Ausblick

Die Bundesregierung ist weiterhin bereit, nach ihren Kräften bei der künftigen Weiterentwicklung der Qualitätssicherung für einen europäischen Hochschulraum aktiv mitzuwirken und auch künftig bei der Durchführung von Qualitätssicherung nach internationalen Standards zu helfen.

Dass damit nicht nur innerdeutsche Fragen des Studienbetriebs der Hochschulen und der Länder, sondern auch bundespolitisch bedeutsame Aspekte der internationalen Entwicklung und der wettbewerblichen Positionierung des deutschen Hochschulsystems angesprochen sind, mögen zwei Beispiele verdeutlichen:

- a) In der Vorbereitung der gerade verabschiedeten Entschließung des Europarats „Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion – A New Challenge to Higher Education“ hat es eine Arbeitsgruppe „Accreditation of work-based learning“ gegeben (Council of Europe 2002).

Frankreich und einige andere Länder haben dabei stark darauf gedrängt, die – in der Bologna-Erklärung von 1999 vorgesehene – Anerkennung geeigneter Qualifikationen, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, für ein Hochschulstudium nun stärker zu realisieren. Auch die Bundesregierung hat ein erhebliches Interesse an diesem Thema. Anlässlich der Vorstellung von 29 neuen Weiterbildungsordnungen für die IT-Branche vor wenigen Tagen wurde gefordert, Kenntnisse, die in diesen anspruchsvollen Weiterbildungsberufen erworben werden, durch eine Zuerkennung von ECTS-Punkten auch für eine eventuelle spätere Hochschulausbildung anrechenbar zu machen.⁴ Das seit langem beschworene Ziel, berufliche und allgemeine Bildung stärker miteinander zu verzahnen und die Systeme insgesamt flexibler und durchlässiger zu machen, kann auf diese Weise entscheidend voran gebracht werden.

- b) Im Rahmen des GATS (General Agreement on Trade in Services; ein Teil des WTO-Abkommens) wird ab Juni 2002 eine weitere Liberalisierungsrunde beginnen, die auch Dienstleistungen im Bildungsbereich einbeziehen wird.

In einem OECD-Papier vom November 2001 (Larsen / Morris / Martin 2001) wird in dem abschließendem Kapitel D „Policy issues arising from trade in educational services“ auch der Bereich „Akkreditierung“ angesprochen unter der Überschrift „Absence of an international framework of quality assurance and accreditation in higher education“. Die einleitende Textziffer 59 stellt dazu fest:

„... There is no agreed international quality framework for higher education. Without such a framework in place, foreign students cannot be confident that they are getting a quality higher education, and also, whether the qualifications that result will be valued on the labour market. Several attempts have been made to establish such a framework but so far only some regional agreements are in place in order to define international standards for providers of higher education and at the same time guarantee some consumer or learner protection.“

Wir werden also damit rechnen müssen, dass – früher oder später, wahrscheinlich erst in einer gewissen Weile – Fragen der wettbewerbs-

⁴ „IT-Weiterbildung neu geregelt“, Pressemitteilung des BMBF Nr. 44/02 vom 05.03.2002.

und handelskonformen Qualitätssicherung im Hochschulbereich auch vom GATS her aufgegriffen werden. Spätestens dann sind auch direkte Bundesinteressen berührt. Wir sollten die verbleibende Zeit nutzen, uns auf diese kommenden Fragen einzustellen.

Literatur

Council of Europe 2002: *Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion – A New Challenge to Higher Education. Draft Report of the General Rapporteur*. Document DG IV/EDU/HE (2001) 33. Or. Engl. Strasbourg

Larsen, Kurt / Morris, Rosemary / Martin, John P. 2001 : *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*, OECD Working Paper, OECD Paris, November 2001.

Akkreditierung und Evaluierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor

Kurt Sohm

Der österreichische Fachhochschulsektor im Überblick

Die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen des österreichischen Fachhochschul-Sektors lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Abschied vom Monopol des Staates als Anbieter von Hochschulstudien, Dezentralisierung und Deregulierung der Entscheidungsbefugnisse sowie Zurückdrängung staatlich-behördlicher Aufgaben auf die Qualitätssicherung und Finanzierung. Vor diesem Hintergrund erfolgt der Auf- und Ausbau des österreichischen Fachhochschul-Sektors im Zusammenspiel von staatlich-behördlicher top-down Steuerung und privater bottom-up Initiative. Der Fachhochschulrat (FHR) ist in Österreich die für die Qualitätssicherung von FH-Studiengängen zuständige Behörde. Sowohl die Durchführung und Organisation der beiden Verfahren zur Qualitätssicherung (Akkreditierung und Evaluierung), als auch die Entscheidung über die Genehmigung von FH-Studiengängen fallen in den Kompetenzbereich des Fachhochschulrates.

Die ersten zehn Fachhochschul-Studiengänge haben im Studienjahr 1994/95 ihren Studienbetrieb aufgenommen, wobei die Einrichtung fachhochschulischer Bildungsangebote richtigerweise nicht durch die Umwandlung bestehender Bildungseinrichtungen, sondern durch die Akkreditierung neuer Studienangebote erfolgte. Mittlerweile gibt es österreichweit 93 Fachhochschul-Studiengänge, die von 19 Erhaltern angeboten werden. Diese Erhalter sind in der Regel in der Form juristischer Personen des privaten Rechts als Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Verein oder gemeinnützige Privatstiftung organisiert und ersetzen den Staat als Träger der Fachhochschul-Studiengänge. Die österreichischen Fachhochschul-Studiengänge dauern in der Regel – einschließlich eines einsemestrigen Berufspraktikums – 8 Semester und schließen mit dem Dipl.-Ing. (FH) bzw. Mag. (FH) ab. Die Zugangsvoraussetzungen wurden gegenüber den Universitäten erweitert. Neben der allgemeinen Universitätsreife gilt auch der Nachweis einer ein-

schlägigen beruflichen Qualifikation (Lehrabschluss bzw. Abschluss einer Berufsbildenden Mittleren Schule mit Zusatzprüfungen) als Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen. AbsolventInnen von FH-Studiengängen sind zu einem Doktoratsstudium an der Universität zugelassen. Jeder Fachhochschul-Studiengang hat je Aufnahmetermin eine bestimmte Zahl von Studienplätzen zur Verfügung, die letztendlich vom Fachhochschulrat aufgrund der Ergebnisse einer Bedarf- und Akzeptanzstudie festgelegt wird. Übersteigt die Anzahl der BewerberInnen die Zahl der verfügbaren Studienplätze, so haben die Studiengänge im Zuge der Durchführung eines Aufnahmeverfahrens die Möglichkeit, die Studierenden auszuwählen.

Die Zahl der Studierenden beträgt 14.439 (Studienjahr 2001/02), davon sind 33,2 % weiblich. 5.038 Studierende haben ihr FH-Studium bisher erfolgreich abgeschlossen. Der Fachhochschulrat (FHR) hat in seiner 63. Vollversammlung Ende November 2001 den 100. Fachhochschul-Studiengang genehmigt. In Folge weiterer Genehmigungen im Laufe dieses Jahres ist damit zu rechnen, dass die 19 Erhalter ab Herbst 2002 ca. 130 Fachhochschul-Studiengänge anbieten werden. Dieser zügige Ausbau des fachhochschulischen Bildungsangebots entspricht dem steigenden Nachfrage-Interesse. Das Wachstum der Bildungsnachfrage übersteigt jenes des Bildungsangebotes jedoch nach wie vor deutlich. Die Zahl der auf eine/n neu aufgenommene/n FH-Studierende/n entfallenden BewerberInnen, die sich dem Aufnahmeverfahren unterzogen haben, ist von 1994 bis 2001 von 1,55 auf zuletzt 3,1 gestiegen. Neben der weiteren Entwicklung des Bildungsangebotes besteht die Zielsetzung des Fachhochschulrates in den nächsten Jahren in der Konsolidierung und Internationalisierung der fachhochschulischen Institutionen. Dabei werden der Ausbau der angewandten Forschung und Entwicklung und die Forcierung des Know-how-Transfers zwischen Hochschule und Wirtschaft eine wichtige Rolle spielen. Die österreichischen Fachhochschul-Studiengänge und Fachhochschulen müssen – im Sinne von „Centres of Excellence“ – zu erfolgreichen Akteuren in der europäischen Bildungslandschaft werden.

Mit Beschluss des Nationalrates vom 23. November 2000 sind die Erhalter von FH-Studiengängen und Fachhochschulen berechtigt, von den Studierenden einen Studienbeitrag von EURO 360,36 je Semester einzuheben. Die Entscheidung über die Einhebung der Studienbeiträge liegt also beim Erhalter. Die Studienbeiträge sollen der Verbesserung der Qualität des Studienangebotes dienen. Mit der Einführung von Studienbeiträgen wurde auch der

Einsicht Rechnung getragen, dass Bildung weder ein rein öffentliches noch ein rein privates, sondern ein gemischtes Gut darstellt, das privat internalisierbare Erträge abwirft und gesellschaftlich relevanten Nutzen stiftet.

Am 1. Mai 2002 ist die Novelle des Fachhochschul-Studiengesetzes in Kraft getreten, die u. a. die Einrichtung von sechssemestrigen Bachelor- und zwei- bis viersemestrigen Master-Studiengängen an Fachhochschulen ermöglicht. Diese bildungspolitische Maßnahme stellt einen wichtigen Schritt zur Internationalisierung der Bildungsangebote und zur Integration des gesamten Fachhochschulsektors in den europäischen Hochschulraum dar. Mit der gemeinsamen Erklärung der europäischen BildungsministerInnen vom 19. Juni 1999 („Bologna-Deklaration“) wurde die Schaffung eines solchen europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 betont. Damit stellt der Bologna-Prozess, der im Mai 1998 mit der Sorbonne-Erklärung begonnen hat und mit der nächsten Zusammenkunft der europäischen BildungsministerInnen in Berlin im Jahr 2003 fortgesetzt wird, auch eine wichtige Grundlage für die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der österreichischen Fachhochschulen und seiner Absolventinnen und Absolventen dar.

Die Vorteile des neuen Studiensystems liegen auf der Hand: Flexibilisierung und Modularisierung des Studienangebotes, Verbesserung der internationalen Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse sowie Steigerung der Mobilität der Studierenden und der Attraktivität der Bildungsangebote für ausländische Studierende. Ein wesentlicher Vorteil besteht auch darin, dass mit diesem neuen Studiensystem die Schnittstelle zwischen Studienabschluss und Weiterbildung völlig neu gestaltet und damit der Wechsel zwischen Berufs- und Studierphasen flexibilisiert werden kann. Die ersten Bachelor- und Master-Studiengänge an Fachhochschulen wird es in Österreich im Studienjahr 2003/04 geben. Die Einrichtung dieser neuen Studienangebote wirft Fragen der inhaltlichen Gestaltung und Ausrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen und damit Fragen der Qualitätssicherung – insbesondere der Akkreditierung – auf.

Die Herausforderung für den österreichischen FH-Sektor wird darin bestehen, bei einer Reduzierung der Studienzeit des Erstabschlusses (Bachelor) auf 6 Semester die Ausbildung curricular so zu gestalten, dass der berufsqualifizierende Charakter auf Hochschulniveau und damit die Arbeitsmarktrelevanz der fachhochschulischen Ausbildung weiterhin gewährleistet ist; den Zusammenhang zwischen Bachelor- und Master-

Studien so zu gestalten, dass die Flexibilisierung an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Studierphasen sichergestellt ist; die internationale Vergleichbarkeit und Anerkennung der Bachelor- und Master-Studiengänge sowie deren Abschlüsse nicht aus den Augen zu verlieren.

Die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen

Mit dem Inkrafttreten des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHStG) am 1. Oktober 1993 wurde ein für den österreichischen Hochschulbereich neuartiges und innovatives ordnungspolitisches Steuerungsmodell geschaffen, das sehr gute Rahmenbedingungen für den Aufbau des österreichischen Fachhochschul-Sektors bietet. Im Sinne der Schaffung einer institutionellen Autonomie der Hochschulen gegenüber dem Staat wurde dabei auch das Verhältnis Staat – Hochschule vollkommen neu gestaltet. Die Selbststeuerungskompetenzen der Hochschulen wurden umfassend erweitert.

Wenn man sich den historischen Entstehungs- und Begründungszusammenhang der Verstaatlichung des Bildungswesens in Erinnerung ruft, gelangt man zu der Einsicht, dass das diesem Prozess zugrundeliegende Verhältnis Staat – Gesellschaft dem politischen Konzept des aufgeklärt-absolutistischen Obrigkeitsstaates entspricht. Vom Gedanken der grundsätzlichen Einheit von Staat und Gesellschaft, von Politik und Ökonomie ausgehend sowie unter der Voraussetzung, dass Denken und Handeln der Untertanen dem aufklärerischen Imperativ der Vernunft nur bedingt genügen, erklärte der aufgeklärt-absolutistische Wohlfahrtsstaat die Erziehung und Bildung der Untertanen zu seiner alleinigen Aufgabe. Für die Staatstheorie und -praxis des aufgeklärten Absolutismus ist die Personalunion von Herrschaft und Wissen, die Verkörperung von uneingeschränkter Souveränität und exzeptioneller Einsicht in der Person des Herrschers, konstitutiv. Einige Elemente der politischen Theorie des aufgeklärten Absolutismus sind auch heute noch weit verbreitet. Sie manifestieren sich etwa im bildungspolitischen Bereich in der Macht und Wissen zentralisierenden Ministerialbürokratie, in der Monopolisierung der das Bildungswesen betreffenden Entscheidungsbefugnisse.

Von Friedrich Schleiermacher (1768–1834) ist jedoch der Satz überliefert, dass „nur da ... alle Unterrichtsanstalten eigentlich vom Staate ausgehen [werden] müssen, wo über ein noch ganz rohes Volk eine kleine Anzahl eines gebildeten bildend herrscht, und den Trieb des Wissens erst in jenem

erwecken will“ (Schleiermacher in Menze 1980: S. 222 f.). Heute noch von dieser Annahme der Notwendigkeit einer staatspädagogischen Führungskompetenz ausgehen zu wollen, erscheint nahezu frivol: der Trieb des Wissens ist geweckt, das Volk nicht mehr gänzlich roh. Wie alle großen monolithischen Blöcke, die sich mit den geänderten Verhältnissen schwer tun, so scheint auch das ordnungspolitische Konzept des verstaatlichten Bildungswesens und damit das zugrundeliegende Verhältnis Staat – Gesellschaft historisch überholt zu sein.

Der erste Schritt in die Richtung der Zurückdrängung der staatlichen Aufgaben im Kontext der hochschulischen Bildungsorganisation wurde in Österreich im Rahmen der Verhandlungen um die Regierungsbildung 1990 gesetzt. Damals wurde der Beschluss zum Aufbau eines nichtuniversitären postsekundären Bildungssektors gefasst und in das Arbeitsprogramm der Bundesregierung für die XXII. Legislaturperiode aufgenommen. Dieses Regierungsprogramm von 1990 enthält einige wichtige Grundsätze zur Neugestaltung der Bildungspolitik, die eine Abkehr von den staatlich-zentralistischen Steuerungs- und Regelungsmechanismen im Hochschulbereich darstellen. Mit dieser Abkehr, die sich durch eine Dezentralisierung und Deregulierung der Entscheidungsbefugnisse auszeichnet, sind zwei wichtige Zielsetzungen verbunden. Durch die Stärkung der Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit der fachhochschulischen Institutionen soll erstens deren Effizienz und die Qualität der Angebote gesteigert werden. Der Abbau der hohen Regelungsdichte im Organisations- und Studienrecht auf Gesetzes- und Verordnungsebene soll zweitens die Steigerung der Innovationsfähigkeit des Bildungssystems und eine größere Flexibilität gegenüber dem Beschäftigungssystem sowie allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen ermöglichen.

Die dem FHStG zugrundeliegenden ordnungspolitischen Rahmenbedingungen zeichnen sich insofern durch die folgenden Merkmale aus:

- Abschied vom Monopol des Staates als Anbieter von Hochschulstudien sowie Rückzug des Staates aus der die Inhalte und Mittel unmittelbar normierenden Bildungsproduktion,
- Neuverteilung der Verfügungsrechte durch die privatrechtliche Organisationsform der Erhalter sowie damit verbunden: Stärkung der Souveränität, Verantwortung und Flexibilität der Bildungsanbieter,
- Zurückdrängung staatlich-behördlicher Kompetenzen auf die Qualitätssicherung (d. h. Akkreditierung und Evaluierung) sowie Finanzierung,

- Dezentralisierung und Deregulierung der Entscheidungsbefugnisse und Kompetenzstrukturen, d. h. die relevanten Entscheidungen werden dort getroffen, wo das Ausmaß an Wissen und Informationen am höchsten ist;
- Einrichtung der unabhängigen Behörde Fachhochschulrat (FHR), die insbesondere für die Qualitätssicherung, d. h. Akkreditierung und Evaluierung, zuständig ist.

Von der üblichen Form der Hochschulfinanzierung unterscheidet sich die Finanzierung der Fachhochschul-Studiengänge in erheblichem Ausmaß. Eine stärkere Betonung betriebswirtschaftlicher Aspekte soll dadurch erreicht werden, dass auf jener Ebene, auf der die wichtigsten sachlichen Entscheidungen getroffen werden, Anreize zu einem effizienten Umgang mit knappen Ressourcen geboten werden. Der Bund hat sich daher nicht dazu verpflichtet, für bestimmte Bereiche pauschal die Gesamtkosten zu übernehmen, sondern übernimmt nur die Kosten einer vereinbarten Zahl von Studienplätzen. Es handelt sich also um das Finanzierungskonzept der Studienplatzbewirtschaftung. Die für die Finanzierung von Fachhochschul-Studiengängen zentrale Kennzahl sind die Kosten eines Studienplatzes. Zur Berechnung dieser Kosten wurden im Rahmen eines Background-Berichts an die OECD Vorarbeiten geleistet. Darin wurde errechnet, dass die jährlichen Kosten für einen Studienplatz im technischen Bereich etwa 7.600 EURO, im kaufmännischen Bereich rund 6.400 EURO betragen. Um Anreize für Mischfinanzierungssysteme zu schaffen, übernimmt der Bund nur 90 % der jährlichen Normkosten eines Studienplatzes (das sind ca. 6.900 EURO bei technischen bzw. ca. 5.800 EURO bei wirtschaftlichen Studiengängen).

Akkreditierung und Evaluierung

Der Sicherung der Qualität des fachhochschulischen Bildungsangebotes kommt im österreichischen Fachhochschul-Sektor eine hohe Bedeutung zu. Der Fachhochschulrat ist für die Akkreditierung von FH-Studiengängen, die Evaluierung von fachhochschulischen Institutionen und FH-Studiengängen sowie die Re-Akkreditierung von FH-Studiengängen zuständig. Die zentralen Aufgaben des Fachhochschulrates bestehen also in der Akkreditierung als einer Form der Ex-ante-Qualitätssicherung und der Evaluierung als einer Form der Ex-post-Qualitätssicherung. Während sich die Erst-Akkreditierung und Re-Akkreditierung immer auf FH-Studiengänge beziehen, werden ab dem Jahr 2003 zwei Evaluierungsverfahren durchgeführt:

Institutionelle und Studiengangsbezogene Evaluierung. Jeder Re-Akkreditierung geht ein Evaluierungsverfahren voraus.

In den Jahren 1997 bis 2002 wurden insgesamt 47 FH-Studiengänge nach den vom Fachhochschulrat beschlossenen Richtlinien evaluiert (siehe <http://www.fhr.ac.at>). Ab dem nächsten Jahr wird erstmals das Verfahren der Institutionellen Evaluierung eingeführt; ab 2004 werden parallel dazu auch Studiengangsbezogene Evaluierungen durchgeführt. Die entsprechenden Richtlinien für die Organisation und Durchführung dieser beiden Evaluierungsverfahren werden gerade überarbeitet und sollen Mitte des Jahres publiziert werden. Die Aufgabe der Institutionellen Evaluierung wird in der Erhebung, Bewertung und Analyse der professionellen Selbstorganisation der fachhochschulischen Institution bestehen. Die Institutionelle Evaluierung wird sich dabei insbesondere auf die folgenden Bereiche konzentrieren:

Strategische Ausrichtung / Profilbildung, Entwicklungskonzept, Kommunikationsstrukturen; Aufbau- und Ablauforganisation; Ressourcen und Infrastruktur; Personal- und Personalentwicklung; Angewandte Forschung & Entwicklung sowie Dienstleistungen; Organisation der Lehre / Pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept; Aufnahmeverfahren und Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse; Qualitätsmanagement und Evaluierung; Internationalisierung; Öffentlichkeitsarbeit.

Demgegenüber wird sich die Studiengangsbezogene Evaluierung auf die Erhebung, Bewertung und Analyse des Zusammenhangs zwischen Berufsfeld, Qualifikationsprofil und Curriculum konzentrieren und sich insofern mit den folgenden Themen befassen:

Berufsfeld; Qualifikationsprofil; Curriculum; Berufspraktikum und Diplomarbeiten; Lehrkörper und Verwaltungspersonal; Studienverlaufsanalyse.

Die Fachhochschul-Studiengänge werden im Auftrag des zukünftigen Anbieters von Entwicklungsteams konzipiert, die sich durch wissenschaftliche und berufspraktische Qualifikation auszeichnen. Mindestens zwei Personen des Entwicklungsteams müssen durch Habilitation ausgewiesen sein; zwei Personen müssen über den Nachweis einer Tätigkeit in einem relevanten Berufsfeld verfügen. Im Falle der Akkreditierung müssen mindestens 4 Personen des Entwicklungsteams mit den geforderten wissenschaftlichen und berufspraktischen Qualifikationen im FH-Studiengang lehren. Bezugnehmend auf den Bildungsauftrag der FH-Studiengänge, der Gewährleistung einer praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau, besteht die

Grundkonzeption eines Fachhochschul-Studienganges in der Beschreibung des Zusammenhanges zwischen Berufsfeld, berufsfeldspezifischem Qualifikationsprofil und Studienplan, in dem dieses Profil seinen Niederschlag findet, sowie der Darlegung der Umsetzung dieses Zusammenhanges im pädagogisch-didaktischen Grundkonzept.

Der Fachhochschulrat besteht aus 16 Mitgliedern, wobei die eine Hälfte der Mitglieder aus dem Universitätsbereich kommt und wissenschaftlich durch eine Habilitation ausgewiesen sein muss; die andere Hälfte der Mitglieder kommt aus der Wirtschaft / Industrie. Die Mitglieder des Fachhochschulrates sind in der Ausübung Ihrer Tätigkeit an keine ministeriellen Weisungen gebunden. Die Mitglieder werden von der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur ernannt. Jeder Antrag auf Erst-Akkreditierung als FH-Studiengang ist an den Fachhochschulrat zu richten. Das Akkreditierungsverfahren besteht im wesentlichen in der formalen Überprüfung der Erfüllung der gesetzlichen Voraussetzungen und der inhaltlichen Beurteilung der Qualität des vorgelegten Studiengang-Konzepts. Das Herzstück der Akkreditierungs-Entscheidung besteht in der Beantwortung der Frage, ob das vorgelegte Konzept auf verlässliche und nachvollziehbare Art und Weise die Erfüllung des Bildungsauftrages zu gewährleisten vermag. Die formalen und inhaltlichen Anforderungen an die Erstellung eines Antrages auf Akkreditierung als Fachhochschul-Studiengang hat der Fachhochschulrat in einer Informationsbroschüre formuliert und publiziert. Unter Akkreditierung verstehen wir ein Verfahren zur Überprüfung der Einhaltung von vorgegebenen Anforderungen, das mit einer Ja- oder Nein-Entscheidung endet, wobei qualitätssteigernde Vorgaben des FHR nicht ausgeschlossen sind. Bei Vorliegen der gesetzlichen Voraussetzungen und Erfüllung der geforderten qualitativen Anforderungen wird ein FH-Studiengang befristet, für einen fünf Jahre nicht überschreitenden Zeitraum akkreditiert. Jede Re-Akkreditierung setzt einen neuerlichen Antrag und die Vorlage eines Evaluierungsberichtes voraus; d. h. jede Entscheidung des FHR über die Re-Akkreditierung erfolgt auf der Basis eines vorher durchgeführten Evaluierungsverfahrens sowie der Abnahme und Bewertung des vorgelegten Evaluierungsberichts durch den Fachhochschulrat. Die Re-Akkreditierung ist spätestens sechs Monate vor Ablauf des Akkreditierungszeitraumes zu beantragen.

Evaluierung ist stets der Versuch, durch Beurteilen, Analysieren, Einschätzen, Kritisieren, Bewerten etc. den Vorzug, Wert bzw. Nutzen von etwas

im Hinblick auf die geforderte Qualität zu bestimmen. Im Fachhochschul-Sektor ist dieses Erheben und Bewerten auf die Beurteilung der Qualität der fachhochschulischen Bildungseinrichtungen bezogen, wobei die fachhochschulspezifischen Ziele, Aufgaben und Verantwortlichkeiten den Beurteilungsmaßstab darstellen. Das Fachhochschul-Studiengesetz enthält keine näheren Angaben über den geforderten Evaluierungsbericht bzw. das diesem Bericht zugrundeliegende Evaluierungsverfahren. Um österreichweit einen einheitlichen Standard hinsichtlich der anzuwendenden Evaluierungsverfahren sowie die Vergleichbarkeit der geforderten Evaluierungsberichte sicherzustellen, wurden formale und inhaltliche Richtlinien zur Durchführung der Evaluierungsverfahren und den vorzulegenden Evaluierungsberichten formuliert.

Die Evaluierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor entspricht internationalen Standards und setzt sich aus den folgenden Elementen zusammen:

- Interne Evaluierung durch die fachhochschulische Einrichtung,
- Externe Evaluierung durch ein Review-Team,
- Stellungnahme der evaluierten fachhochschulischen Einrichtung zum Evaluierungsbericht des Review-Teams,
- Follow-up-Verfahren,
- Veröffentlichung der Ergebnisse der Evaluierung.

Das Evaluierungsverfahren beruht auf dem Qualitätskonzept „Fitness for Purpose“, d. h. die Qualität einer fachhochschulischen Bildungseinrichtung wird im Grad der Erfüllung der vorgegebenen und selbstgesteckten Zielsetzungen gesehen. Dabei steht die Erhebung und Bewertung der Unterschiede zwischen der anzustrebenden Qualität und der tatsächlichen Beschaffenheit im Mittelpunkt der Evaluierung. Aus den Ergebnissen dieser Erhebung und Bewertung werden verbindliche qualitätssteigernde Maßnahmen abgeleitet, die in den Antrag auf Re-Akkreditierung aufzunehmen sind und deren Erfüllung vom FHR geprüft wird. Die Grundintention des Follow-up-Verfahrens besteht darin, die Ergebnisse der Evaluierung umzusetzen, um eine Qualitätssteigerung sicherzustellen. Die Verantwortung für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen auf der Basis der Evaluierungsberichte bzw. der Vorgaben des FHR liegt primär bei den fachhochschulischen Institutionen, wobei eine Überprüfung durch den FHR erfolgen kann. Unter Evaluierung verstehen wir also einerseits ein Verfahren zur Erhebung, Bewertung und Steigerung der professionellen Selbstorganisa-

tion der fachhochschulischen Institution sowie andererseits ein Verfahren zur Erhebung, Bewertung und Steigerung der Qualität der Bildungsangebote.

Mit der zeitlich befristeten Akkreditierung von FH-Studiengängen (max. 5 Jahre), der der Re-Akkreditierung vorausgesetzten Evaluierung, einem formalisierten Follow-up-Verfahren und der Re-Akkreditierung verfügt der österreichische FH-Sektor über ein integrales Konzept der Qualitätssicherung.

Literatur

Menze, Clemens 1980: *Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte*. Hildesheim / New York: Olm-Verlag

Evaluation und Akkreditierung im Schweizer Universitätswesen

Andrea Schenker-Wicki

Allgemeines

Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung sind Begriffe, die auch in der Schweiz Eingang in den Hochschulbereich gefunden haben. Dies kommt nicht von ungefähr, haben doch die schweizerischen Hochschulen in den letzten Jahren ihren Autonomiestatus in finanzieller – Globalbudgets und Leistungsaufträge – und rechtlicher Hinsicht – eigene Rechtspersönlichkeit – beträchtlich ausbauen können. Dieser Ausbau und die damit verbundene größere Freiheit der Universitäten haben allerdings ihren Preis: sie verlangen von den Universitäten eine erhöhte Rechenschaftspflicht gegenüber den politischen Trägern. Dies bedeutet konkret, dass die Universitäten von ihren Gesetzgebern verpflichtet wurden, neben Leistungsindikatoren zur Messung und Bewertung ihres Leistungsauftrages ein umfassendes Qualitätssicherungssystem (Total Quality Management) aufzubauen. Den Auftrag zur Umsetzung eines entsprechenden Konzeptes erhielten die universitären Evaluationsstellen, die neu zu diesem Zwecke eingerichtet wurden und die heute Selbst- und Fremdevaluationen als Element der Qualitätsförderung vorsehen. Parallel dazu wurde auf Bundesebene das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung geschaffen, welches für die Akkreditierung sowie die Qualitätssicherung auf einer Makroebene verantwortlich ist.

In einem ersten Teil des vorliegenden Beitrags wird der Begriff ‚Evaluation‘ erläutert, während in einem zweiten Teil die politische Diskussion im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und Akkreditierung sowie die konzeptionellen Grundlagen der Qualitätssicherung und -förderung auf universitärer sowie nationaler Ebene beschrieben werden.

Definitionen

Die Evaluation hat sich von einem Instrument, das lediglich einigen Sozialwissenschaftlern vorbehalten war, zu einem Management-Tool ent-

wickelt, auf welches heute weder die Gesellschaft noch die Wirtschaft verzichten kann. Evaluationsstudien bilden sowohl wichtige Grundlagen bei der Entscheidungsfindung als auch bei der Qualitätssicherung und dem Monitoring von politischen Programmen. Nach Chelimsky (1978: S. 19–38) werden beispielsweise Evaluationen durchgeführt, wenn es gilt, die Frage nach der Angemessenheit von Programmveränderungen zu beurteilen, wenn mögliche Verbesserungen bereits bestehender Programme aufgezeigt oder Rechenschaftsberichte für die Legislative oder die Exekutive erstellt werden sollen. Evaluationsstudien können aber auch dazu dienen, innovative Vorschläge zu testen, bestehende Programme miteinander zu vergleichen und zu rangieren. Die Fragestellungen, die im Zusammenhang mit Evaluationen am häufigsten angetroffen werden, sind deskriptiver, kausaler oder normativer Natur. Bei einer deskriptiven Fragestellung geht es darum, Veränderungen festzustellen und zu beschreiben. Bei einer normativen Fragestellung geht es hingegen um den Nachweis, ob die mit einem politischen Programm angestrebten Ziele tatsächlich erreicht werden, während die kausal-orientierten Fragestellungen Wirkungsketten analysieren. Evaluationen sollen einerseits den Verantwortlichen bei der Durchführung und Implementation von Programmen helfen und andererseits den politischen Entscheidungsträgern möglichst objektive Informationen zur Verbesserung der Entscheidungsqualität liefern. Eine nach den Regeln der Kunst und Wissenschaft durchgeführte Evaluation verhindert auch, dass einzelne gut organisierte Interessensgruppen einen ungerechtfertigten Einfluss auf eine Entscheidung nehmen können und wirkt damit einem Lobbying gezielt entgegen.

Da Evaluationen in der Regel aufwändige Prüfverfahren sind, werden diese nur für Politikprogramme mit einem großen Ressourcenbedarf und/oder einer exponierten Stellung in der Öffentlichkeit durchgeführt. Programme mit niedrigem Ressourcenverbrauch, geringer Öffentlichkeitswirkung und festgelegten Arbeitsprozeduren können anhand einfacherer Prüfverfahren – Leistungsprüfungen basierend auf Leistungsindikatoren – beurteilt werden.

Einer der wichtigsten Aspekte, der im Zusammenhang mit Evaluationen immer wieder auftaucht, ist derjenige des organisationalen Lernens. Der Aspekt des organisationalen Lernens wird an Bedeutung noch zunehmen, da in Zukunft nur diejenigen Systemeinheiten, Institutionen und Organisationen eine echte Überlebenschance haben, welche fähig sind, relativ rasch aus ihren eigenen und fremden Fehlern zu lernen.

Evaluation und Akkreditierung in der Schweiz: Politische Diskussion¹

Die universitäre Bildungspolitik ist in der Schweiz, wie in allen föderalen Ländern, eine schwierige Angelegenheit, weil stets mehrere Partner mit häufig divergierenden Interessen an der Politikgestaltung beteiligt sind. Entsprechend der Kultushoheit, die in der Schweiz bei den Kantonen liegt, tragen diese die Hauptverantwortung für ihre Universitäten und finanzieren diese auch zu einem großen Teil selbst. Die Universitätsgesetzgebung untersteht kantonalem Recht und der Bund hat nur eine subsidiäre Allokationsfunktion. Dies gilt jedoch nicht für die Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Zürich und Lausanne, welche vollumfänglich vom Bund getragen und finanziert werden.

Im Gegensatz zu den anglosächsischen Universitäten, für welche ein staatliches ‚Prüfsiegel‘ eine *conditio sine qua non* ist, um Mittel der öffentlichen Hand zu erhalten, verfügen die klassischen kontinental-europäischen Universitäten über weniger formelle Mechanismen der Qualitätskontrolle. Auch die Schweiz bildet hier keine Ausnahme und hat erst mit einer neuen Gesetzgebung im Jahre 2000 die Grundlagen geschaffen, um Fragen der Akkreditierung und der Qualitätssicherung auf gesamtschweizerischer Ebene zu diskutieren und zu lösen. Dass die Entscheidungsprozesse und notwendigen Regelungen aufgrund des föderativen Charakters der Schweiz nicht ganz einfach waren, überrascht nicht. Obwohl die Tatsache, dass einer institutionalisierten Qualitätssicherung basierend auf Evaluationen in den kommenden Jahren eine wichtige Rolle zukommen würde, sowohl von Seiten der Universitäten als auch von Seiten der Politik unbestritten war, führte die konkrete Ausgestaltung der Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren zu zahlreichen Auseinandersetzungen. Die Einführung einer ‚Qualitätsaufsicht‘, welche per Gesetz top-down verordnet würde, widersprach der schweizerischen Universitätskultur diametral und entfachte eine Reihe kontroverser Debatten. Die Universitäten hegten große Befürchtungen, der Bund wolle selbst und in eigener Regie die Qualitätsförderung an den Universitäten – welche diese als ihre eigene Aufgabe bezeichneten – in die Hand nehmen und vor Ort durchführen. Diese Befürchtungen erwiesen sich jedoch als ungerechtfertigt. Regierung und Parlament wollten mittels einer

1 Für weitere Details siehe auch Schenker-Wicki 2001.

geeigneten Rahmengesetzgebung lediglich sicherstellen, dass Qualitätssicherungssysteme an den Universitäten institutionalisiert werden, um die Position der Schweizer Universitäten im internationalen Wettbewerb nachhaltig zu stärken und durch eine Vereinheitlichung der institutionellen Rahmenbedingungen und einer damit einhergehenden Vereinfachung für alle Beteiligten die Transaktionskosten zu senken.

Nach einer Reihe von hitzigen Debatten wurde schließlich eine Einigung erzielt, indem Akkreditierung und Qualitätssicherung zu einer gemeinsamen Sache von Bund und Kantonen erklärt und für diese Aufgabe eine gemeinsame Trägerschaft geschaffen wurde. Die komplizierte rechtliche Konstruktion,² welche dafür notwendig war, resultierte schließlich in einem ‚Staatsvertrag‘ des Bundes mit den Universitätskantonen (Zusammenarbeitsvereinbarung vom 14. Dezember 2000).³ Darin verzichteten die 10 Universitätskantone implizit darauf, in ihrem Hoheitsbereich individuelle Lösungen zu treffen und eigene Akkreditierungsorgane zu schaffen, was bei der Kleinheit des Landes ein Akt der Vernunft war.

Basierend auf diesem Staatsvertrag wurden sowohl die Schweizerische Universitätskonferenz – das strategische Organ der Wissenschaftspolitik von Bund und Kantonen – als auch das gemeinsame Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung errichtet. Damit wurde die Basis für eine gemeinsame Universitätspolitik von Bund und Kantonen geschaffen, ohne die Verfassung zu ändern. Bereits zu Beginn der politischen Debatte war unbestritten, dass das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung keine eigentlichen Akkreditierungsentscheide zu fällen, sondern diese lediglich bei der Schweizerischen Universitätskonferenz zu beantragen habe. Aus diesem Grund ist der Akkreditierungsprozess in der Schweiz zweistufig ausgestaltet: das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung überprüft in einer ersten Phase die Voraussetzungen für eine Akkreditierung und stellt

2 Aus Gründen der unterschiedlichen Kompetenzen von Bund und Kantonen (Gliedstaaten) mussten die Vereinbarungspartner des Staatsvertrages (Zusammenarbeitsvereinbarung) zur Delegation von Entscheidungsbefugnissen unterschiedlich legitimiert werden und zwar einerseits über ein Bundesgesetz und andererseits über ein kantonales Konkordat, welches von allen Parlamenten ratifiziert werden musste.

3 Die schweizerische Universitätskonferenz setzt sich aus Vertretern der politischen Träger der Universitäten aus Bund und Kantonen zusammen. Die Rektoren der schweizerischen Universitäten sind in diesem Gremium mit dem Präsidenten der Schweizerischen Rektorenkonferenz vertreten. Er hat allerdings kein Stimmrecht.

der Schweizerischen Universitätskonferenz einen entsprechenden Antrag. Anschließend entscheidet die Schweizerische Universitätskonferenz über den Antrag. Damit wird der eigentliche Entscheid, ob ein Programm oder eine Institution in der Schweiz anerkannt wird, von einem Organ gefällt, in dem sowohl der Bund als auch die Kantone Einsitz haben.

Die Akkreditierung einer Institution ist übrigens eine *conditio sine qua non* für die Gewährung von Bundesbeiträgen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich eine Institution – sei sie öffentlichrechtlicher oder privatrechtlicher Natur – durch eine Akkreditierung automatisch ein Anrecht auf solche Beiträge erwirbt, da für eine beitragsrechtliche Anerkennung neben der Akkreditierung noch eine ganze Reihe zusätzlicher Kriterien ins Spiel kommen, welche ebenfalls erfüllt sein müssen. Über die definitive beitragsrechtliche Anerkennung entscheidet der Bund nach Konsultation der Schweizerischen Universitätskonferenz und des Sitzkantons.

Qualitätssicherung auf Mikro- und Makroebene

Prinzipien

Bei dem in der Schweiz umgesetzten Qualitätssicherungskonzept müssen zwei Ebenen unterschieden werden. Es ist dies einerseits die institutionelle oder Mikroebene, auf welcher die einzelnen Hochschulen agieren und andererseits die Makroebene, welche das gesamte Wissenschaftssystem umfasst. Auf institutioneller Ebene wird die strategische Steuerung von den einzelnen Hochschulleitungen (Universitätsrat, teilweise Rektorate), je nach Autonomie, ohne oder teilweise mit den dafür verantwortlichen Ministerien wahrgenommen. Die operative Steuerung erfolgt in erster Linie über die Rektorate, die Qualitätskontrolle über die verschiedenen universitätseigenen Evaluationsstellen oder Evaluationskommissionen, die in den letzten Jahren geschaffen wurden. Diese Evaluationsstellen oder -kommissionen sind in der Regel den Rektoren oder dem Universitätsrat direkt unterstellt, um über das notwendige Maß an Unabhängigkeit zu verfügen, welches für die Erfüllung ihrer Aufgaben unabdingbar ist.

Die strategische Steuerung des gesamten Wissenschaftssystems auf der Makroebene erfolgt über das gemeinsame Organ von Bundesstaat und Gliedstaaten, die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK). Wie bereits erwähnt, sind die Aufgaben und Kompetenzen der SUK in einem Vertrag zwischen Bund und Universitätskantonen (Zusammenarbeitsvereinbarung)

festgehalten. Die operative Steuerung des Wissenschaftssystems auf der Makroebene wird von der Konferenz der Rektoren der Schweizer Universitäten (CRUS) wahrgenommen. Die Feed-Back-Komponente, oder betriebswirtschaftlich ausgedrückt das Controlling, obliegt dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung, das im Auftrag der Schweizerischen Universitätskonferenz Akkreditierungen und Querschnittsevaluationen durchführt sowie die Anforderungen an die Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene umschreibt und regelmässig prüft, ob diese erfüllt werden.

Qualitätssicherung und -förderung auf Makroebene

Die neuen gesetzlichen Grundlagen im Universitätsbereich messen nicht nur der Akkreditierung, sondern auch der Qualitätsförderung einen großen Stellenwert bei. Da mit der Akkreditierung lediglich bescheinigt wird, dass Minimalstandards eingehalten werden, garantiert nur eine kontinuierliche Qualitätssicherung einen Spitzenplatz im internationalen Qualitätswettbewerb. Um die Qualitätsbemühungen nachhaltig zu sichern, wurden die staatlichen Finanzhilfen im Gesetz an eine entsprechende Bedingung geknüpft: generell gilt, dass Finanzhilfen an universitäre Institutionen nur dann gewährt werden, wenn qualitativ hochstehende Leistungen erbracht werden, die vom Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung überprüft und von der Schweizerischen Universitätskonferenz anerkannt sind. Werden diese Voraussetzungen nicht erfüllt, können die Beiträge gekürzt werden. Mit diesem Vorgehen wurde einerseits der Druck auf die Universitäten verstärkt, die Qualitätsförderung ernst zu nehmen, andererseits wurde bewusst darauf verzichtet, Resultate aus den Evaluationsverfahren für die Ausrichtung von Finanzhilfen zu verwenden und im Sinne eines Ranking unterschiedliche Beiträge an die einzelnen Universitäten auszurichten. Negative Erfahrungen aus anderen Ländern haben die Schweiz davon abgehalten. Damit sind die Evaluationsergebnisse nur indirekt mit der Allokation von Subventionen verbunden.

Bis anhin wurden die Verfahren der universitätseigenen Evaluationen nicht koordiniert, da jede Universität eigene Verfahren und Methoden zu diesem Thema entwickelt hat. Dies hat zur Folge, dass Daten und Ergebnisse nur sehr begrenzt miteinander verglichen und nicht für Problemstellungen auf einer Metaebene verwendet werden können. Aus diesem Grund wurde dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung ins Pflichtenheft geschrieben, bei den von den Universitäten in eigener Regie durchgeführ-

ten Evaluationen koordinierend und unterstützend zu wirken.⁴ Damit soll gewährleistet werden, dass die universitätseigenen Evaluationen einem Mindeststandard entsprechen und in Zukunft homogener werden, um die Evaluationsergebnisse für hochschulpolitische Fragestellungen besser nutzbar zu machen. Gemeinsam sollen im Bereich des Qualitätsmanagement Kompetenzen entwickelt werden, welche von den universitären Hochschulen direkt genutzt werden können.⁵ Auf diese Weise soll sich das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung zu einem Kompetenzzentrum für Fragen des Total Quality Management an Hochschulen entwickeln, das einen institutionalisierten Austausch im Bereich der Qualitätsförderung unterstützt und Lernprozesse initialisiert. Parallel dazu übernimmt das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung eine weitere wichtige Funktion, indem es im Auftrag des strategischen Steuerungsorgans, der Schweizerischen Universitätskonferenz, sogenannte Querschnittsevaluationen (gesamtschweizerische Evaluationen eines bestimmten Fachbereiches) durchführt.

Das in der Schweiz gewählte Akkreditierungsverfahren lässt zu, dass nicht nur Institutionen, sondern auch Programme akkreditiert werden können. Eine institutionelle Anerkennung hat den Vorteil, dass eine solchermaßen anerkannte Institution selbständig neue Programme etablieren kann, welche nicht einzeln akkreditiert werden müssen. Dieses Verfahren ist vor allem für die in der Schweiz ansässigen Bildungsinstitutionen konzipiert worden. Im Gegensatz dazu macht es wenig Sinn, ausländische Institutionen als Ganzes mit einem großen Aufwand zu überprüfen, wenn diese lediglich einzelne Programme in der Schweiz anbieten. In einem solchen Fall werden nur die fraglichen Studiengänge akkreditiert.

4 Das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung umschreibt gemäss Zusammenarbeitsvereinbarung (Art. 19 Abs. 3 Bst. a) die Anforderungen an die Qualitätssicherung und überprüft regelmässig, ob diese erfüllt werden.

5 Um die Universitäten in ihren Bemühungen zu unterstützen, kann das Organ für Akkreditierung Arbeitsmittel für die Evaluationsverfahren wie Fragebögen oder Leitfäden zur Strukturierung von Evaluationen oder Listen geeigneter Gutachter für die unterschiedlichen Fächer/Studiengänge zur Verfügung stellen. Ferner können die universitären Hochschulen bei Bedarf für gewisse Evaluationen organisatorisch unterstützt oder es können gemeinsame Tagungen zum Austausch über stattfindende Evaluationen und zur Optimierung von Verfahren organisiert werden. Gleichzeitig sollen über das Netzwerk der nationalen Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen auch internationale Erfahrungen verfügbar gemacht werden.

Zusammenfassung

Zu einem umfassenden Qualitätsmanagement im tertiären Bereich gehört nicht nur eine institutionalisierte nachhaltige Qualitätsförderung sondern auch die Akkreditierung durch eine universitätsexterne, unabhängige Institution, da das Problem der internationalen Anerkennung von universitären Studiengängen und -leistungen mit den von den Universitäten in eigener Regie durchgeführten Evaluationen nicht gelöst ist, auch wenn sie auf einem sehr hohen Niveau durchgeführt werden. Aus diesem Grund haben die politischen Träger der Universitäten – Bund und Kantone – ein gemeinsames Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung geschaffen, welches die Einhaltung von Mindeststandards überprüft und damit eine minimale Vergleichbarkeit von Studiengängen und Institutionen ermöglicht.

Mit der neuen Rahmengesetzgebung im Universitätsbereich⁶ verfügt die Schweiz über ein System, welches eine hohe Flexibilität bezüglich Strukturen und Prozessen aufweist und sich nicht nur einseitig mit Fragen der Akkreditierung und der Erreichung von Minimalstandards, sondern auch mit Fragen der Umsetzung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im Tertiärbereich auseinandersetzt.

Um die Universitäten von einer bürokratisch ausufernden ‚Evaluationsitis‘ zu bewahren und die Verfahren vergleichbar zu machen, wurde das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung zusätzlich mit der Aufgabe betraut, die Anforderungen an die Qualitätssicherung auf institutioneller Ebene zu umschreiben. Damit soll gewährleistet werden, dass die von den Universitäten in eigener Regie durchgeführten Evaluationen unterstützt, koordiniert, und wenn immer möglich als Basis für die Selbstevaluation im Akkreditierungsverfahren benutzt werden können. Ein Mindeststandard bezüglich aller Evaluationen sowie homogenere Verfahren und Ergebnisse, welche für hochschulpolitische Fragestellungen besser nutzbar sind, sollen die gefürchtete Evaluationsbürokratie auf ein Minimum beschränken, besser noch vermeiden.

6 Universitätsförderungsgesetz des Bundes aus dem Jahre 1999.

Literaturverzeichnis

Chelimsky, Eleanor 1978: Differing Perspectives of Evaluation. In: Rentz, Charlotte C. / Rentz, R. R. (eds.): *Evaluating Federally Sponsored Programs: New Directions for Program Evaluation 2 (Summer)*. Seite 19–38. San Francisco: Jossey-Bass

Schenker-Wicki, Andrea 2001: Akkreditierung und Qualitätssicherung. Das Schweizerische Modell. In: *Das Hochschulwesen*, Heft 4. S. 107–112

Das Akkreditierungssystem in der Schweiz

Rolf Heusser

Qualitätssicherung an schweizerischen Hochschulen

Im schweizerischen Hochschulbereich findet seit Mitte der 90er Jahre eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Qualitätssicherung statt. Mit dem primären Ziel der Qualitätsverbesserung haben viele Universitäten regelmässige Bewertungen der Lehre und der Forschung eingeführt und begonnen, ihre akademischen Einheiten einer systematischen Selbst- und Fremdevaluation zu unterziehen. Der unterstützende und partizipative Charakter der getroffenen Qualitätssicherungsmaßnahmen steht vielerorts im Vordergrund, wobei die angewandten Methoden und Instrumente differieren.

Als Fallbeispiele werden die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ), die Universität Zürich und die Universität Freiburg erwähnt. An der ETHZ wurde vor 10 Jahren unter der Leitung des Rektorates ein Evaluationssystem aufgebaut, das aus verschiedenen Modulen besteht (Departmentale Evaluationen, Lehrbewertungen, internationales Benchmarking, Graduiertenbefragungen, etc.). An der Universität Zürich wurde im Jahre 2000 eine operativ unabhängige Evaluationsstelle mit wissenschaftlicher Leitung errichtet, die direkt dem Universitätsrat unterstellt ist. Diese Stelle organisiert und begleitet Evaluationen sowohl im akademischen Bereich als auch im Leitungsbereich. An der Universität Freiburg wird die Qualitätssicherung seit 1997 als hochschulpolitische Priorität behandelt. Entsprechende Gesetze und Richtlinien wurden verabschiedet, sie sehen eine Qualitätssicherung durch Reporting, systematische Lehrbewertungen und Evaluationen von akademischen Einheiten vor.

Die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme werden in den kommenden Jahren unter der Verantwortung der Hochschulen weitergeführt. Das neu etablierte nationale „Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung“ soll auf einer übergeordneten Ebene die hochschulinternen Qualitätssicherungsmaßnahmen unterstützen und zu einer erhöhten Harmonisierung der Systeme beitragen.

Das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung

Auf der Grundlage des Universitätsförderungsgesetzes von 1999 und einer Vereinbarung des Bundes mit den Universitätskantonen wurde per 1. Oktober 2001 in Bern ein nationales Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung gegründet. Dieses Organ dient der Sicherung und Förderung der Qualität von Lehre und Forschung an den schweizerischen universitären Hochschulen und arbeitet operativ unabhängig. Das Organ setzt sich aus einer Geschäftsstelle und einem Wissenschaftlichen Beirat zusammen. Am Gründungstag waren an der Geschäftsstelle fünf wissenschaftliche Mitarbeitende angestellt. Der Wissenschaftliche Beirat umfasst fünf von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) nominierte Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der universitären Akkreditierung, davon sind drei im Ausland tätig. Gemäß Reglementen erfüllt das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung prioritär die folgenden Aufgaben: Es

- umschreibt die Anforderungen an die Qualitätssicherung und prüft regelmäßig, ob sie erfüllt werden;
- erarbeitet ein gesamtschweizerisches Verfahren der Akkreditierung von universitären Institutionen, Fächern und Studiengängen;
- führt Akkreditierungsverfahren durch für staatliche und private universitäre Institutionen oder Studiengänge, welche für sich eine Akkreditierung beantragen;
- erarbeitet Empfehlungen für Evaluationen, welche die Universitäten in ihrer eigenen Verantwortung durchführen;
- führt in Absprache mit der Rektorenkonferenz disziplinspezifische Evaluationen durch;
- kann gegen Entgelt weitere Leistungen für die Vereinbarungspartner oder für Dritte erbringen;
- informiert über die Akkreditierung von Institutionen und Studiengängen sowie in Abstimmung mit der CRUS über die Anerkennung schweizerischer und ausländischer Studienabschlüsse.

Das Organ orientiert sich in seiner Tätigkeit an der internationalen Praxis und arbeitet eng mit der CRUS und den Hochschulen zusammen. Die Oberaufsicht über das Organ wird durch die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) gewährleistet. Diese ist gemäss Universitätsförderungsgesetz für die gesamtschweizerische Koordination der Tätigkeiten von Bund und Kantonen im universitären Hochschulbereich zuständig und akkreditiert in

dieser Funktion die öffentlichen und privaten universitären Institutionen oder Studiengänge auf Vorschlag des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung.

Das schweizerische Akkreditierungsverfahren

Das Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) hat die Aufgabe, Akkreditierungsverfahren im universitären Hochschulbereich der Schweiz durchzuführen. Anhand von definierten Standards überprüft das OAQ, ob Institutionen und Studienangebote auf Hochschulstufe Mindestanforderungen der Qualität erfüllen. Tätigkeitsfelder für die Akkreditierungsverfahren sind Lehre und Forschung. Die Lehre wird prioritär behandelt. Sie umfasst die Aus- und Weiterbildung auf universitärer Stufe. Die Forschung wird insofern einbezogen, als sie mit der Lehre direkt verknüpft und mit dem Leitbild der Institution verbunden ist. Gegenstand der Akkreditierung können öffentliche oder private Institutionen, Studienrichtungen oder Studiengänge auf universitärer Stufe sein.

Das Akkreditierungsverfahren in der Schweiz und die dazugehörigen Qualitätsstandards orientieren sich an den internationalen Praktiken. Das OAQ ist dafür verantwortlich, dass periodisch nötige Anpassungen stattfinden. Die Akkreditierungsverfahren sind so zu gestalten, dass die Belastung für die Hochschulen gering bleibt. Universitätseigene Evaluationen und Akkreditierungsverfahren sollen soweit als möglich aufeinander abgestimmt werden, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden und Ressourcen zu sparen.

Akkreditierungen erfolgen grundsätzlich freiwillig und auf Antrag der Universitäten und Institutionen, respektive ihrer Untereinheiten. Akkreditierungsverfahren können auch vom zuständigen eidgenössischen Departement als Mittel der Qualitätsprüfung im Rahmen der beitragsrechtlichen Anerkennungsverfahren in Auftrag gegeben werden. Das OAQ bietet den zu akkreditierenden Einheiten als Dienstleistung an, neben Mindeststandards auch Qualitätsentwicklungsstandards zu überprüfen.

Die Akkreditierungsverfahren basieren auf mehrstufig durchgeführten Evaluationen.

Erste Stufe: Selbstevaluation der zu akkreditierenden Einheit

Zweite Stufe: Externe Evaluation: Prüfung der Einhaltung der Qualitätsstandards vor Ort durch eine unabhängige Expertengruppe

Dritte Stufe: Akkreditierungsentscheid

Es sind folgende Akkreditierungsentscheide vorgesehen:

- Akkreditierung ohne Auflagen (sieben Jahre gültig);
- Akkreditierung mit Auflagen (innerhalb festzulegender Fristen zu erfüllen);
- Akkreditierung abgelehnt.

Jeder Akkreditierungsentscheid wird von Empfehlungen der Experten zur weiteren Verbesserung der Qualität begleitet. Bei positivem Akkreditierungsentscheid wird eine vom OAQ und der SUK gemeinsam unterschriebene Urkunde ausgestellt, welche das Erreichen des Qualitätsstandards bescheinigt (Qualitätssiegel). Alle Akkreditierungsentscheide können bei einer unabhängigen Schiedsinstanz angefochten werden.

Die Ergebnisse der Akkreditierungsverfahren werden unter Berücksichtigung des Datenschutzes publiziert. Nach Rücksprache mit den überprüften Hochschuleinheiten sollen auch die Expertenberichte in geeigneter Weise publiziert werden. Eine Einstufung der schweizerischen Hochschulen im Sinne eines Rankings durch das OAQ ist nicht vorgesehen.

Die Kosten für Akkreditierungen bei öffentlichen universitären Hochschulen werden vom OAQ übernommen. Ausgenommen sind die Aufwendungen für die Selbstevaluation, welche durch die zu akkreditierende Hochschuleinheit zu tragen sind. Die Akkreditierung von privaten Institutionen ist gebührenpflichtig.

Ein noch von der SUK zu verabschiedendes Richtlinienpapier wird die Details des Akkreditierungsprozesses und die Mindestanforderungen an die Qualität von Studiengängen und Institutionen regeln.

Ab dem Jahr 2004 soll auch die Akkreditierung von Institutionen und Studiengängen des Fachhochschulbereichs Aufgabe des nationalen Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung sein. Eine enge Koordination und Kooperation mit anderen europäischen Akkreditierungs- und Evaluationsinstitutionen, speziell im deutschsprachigen Gebiet, wird angestrebt.

Zwei Seiten einer Medaille: Evaluation und Akkreditierung

Hermann Reuke

Evaluation und Akkreditierung sind zwei Schlüsselbegriffe der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatten. Es handelt sich hier um zwei verschiedene Verfahren zur Qualitätssicherung, hinter denen jeweils ein ganzes Spektrum verschiedener Methoden steht. Ich möchte nun im Folgenden das Evaluations- und das Akkreditierungsverfahren der ZEvA (der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover) beschreiben und aus dieser Perspektive die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie vier Thesen zur Verknüpfung beider Verfahren darstellen.

Das Evaluationsverfahren der ZEvA

Die Evaluation ist ein Prozess zur Qualitätssicherung und -verbesserung mit den drei definierten Abschnitten: interne Evaluation (Selbstevaluation), externe Evaluation (Peer-review) und Follow Up. Fokus des Verfahrens sind Lehre und Studium in den Studiengängen, die an den niedersächsischen Hochschulen von den Fächern angeboten werden. In der Selbstevaluation sollen Überlegungen darüber angestellt werden, in welchem Ausmaß die von der wissenschaftlichen Einrichtung (Fachbereich/Fakultät) selbst definierten Ausbildungsziele (Qualitätsziele) erreicht werden. In der Peer-review wird dann vor Ort mit der Gutachtergruppe über diese Selbstbewertung diskutiert. Selbstevaluation und die Diskussionen mit den Peers bilden die Grundlage für die Empfehlungen zur handlungsorientierten Weiterentwicklung von Lehre und Studium.

Ausgangspunkt der Evaluation ist die in den Hochschulgesetzen der Länder niedergelegte Feststellung, dass die Fachbereiche selbst für die Aufrechterhaltung und die Qualität von Lehre und Studium in den von ihnen angebotenen Fächern verantwortlich sind. Aus diesem Grund ist der Kern des Evaluationsverfahrens die Beschreibung und Reflexion der von den Fachbereichen selbst definierten Bildungsziele der jeweiligen Studienangebote. So müssen die Fachbereiche folgende Fragen beantworten:

- Sind die Bildungsziele dokumentiert und für Lehrende, Studierende und Studieninteressenten zugänglich?
- Wie konkretisiert sich die Internationalisierung in den Ausbildungszielen?
- Über welche fachlichen und überfachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen sollen die Studierenden in den verschiedenen Studienphasen (Grund- und Hauptstudium) und die Absolventen verfügen?
- Wie, von wem und in welchem Rhythmus werden Aktualität und gesellschaftliche Relevanz der Ausbildungsziele geprüft und sichergestellt?

Die Abschlussberichte, die von der ZEVA nach Ablauf der Verfahren publiziert werden, enthalten

- einen landesweiten Teil mit der Beschreibung und Einschätzung der Qualität von Lehre und Studium des Faches im Land Niedersachsen durch die Gutachtergruppe,
- standortbezogene Einschätzungen zur Qualität von Lehre und Studium und Beschreibung der Ursachen für Stärken und Schwächen sowie die standortbezogenen Empfehlungen für Qualitätssicherung und -verbesserung und
- die Stellungnahmen der Fachbereiche zu den Empfehlungen der Peer-group sowie die von den Fachbereichen selbst entwickelten Maßnahmenprogramme zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium.

Diese Berichte dienen zum einen der Herstellung von Transparenz über die Verfahren und zum anderen der öffentlichen Rechenschaftslegung über die Leistung der Hochschulen.

Das strategische Ziel der Evaluationen ist die Integration valider Rückkopplungsmechanismen in Entscheidungs- und Handlungsprozesse der Fachbereiche und Fakultäten. Die Stellungnahmen und Maßnahmenprogramme sind die Basis für das künftige Qualitätsmanagement der Fachbereiche.

Die Evaluation ist ein kontinuierlicher Prozess, jedoch mit klar definierten Abschnitten. In Niedersachsen wird in 2002 der zweite Evaluationszyklus eingeleitet. Daraus mag man erkennen, dass nach etwa sechs Jahren eine erneute Evaluation von Lehre und Studium in den Fächern beginnt. Sie ist allerdings etwas schlanker und legt den Fokus auf die Veränderungen seit der ersten Evaluation und den Fortschritt bei der Umsetzung von qualitätssichernden Maßnahmen.

Das Akkreditierungsverfahren der ZEvA

Bei der Akkreditierung als einem Instrument der Qualitätssicherung geht es um eine inhaltlich-fachliche Expertise über die Qualität von neu angebotenen Studiengängen, die als eine Art „Verbraucherschutz“ funktioniert und die Abkehr von den Rahmenprüfungsordnungen ermöglicht. In Deutschland ist die Akkreditierung zur Zeit eine ex-ante Beurteilung von Studienprogrammen, die zu einem ganz bestimmten Bachelor- oder Masterabschluss führen. Ziel dieses Verfahrens ist es festzustellen, ob die Qualität eines Studienprogramms bestimmten fachlichen Standards entspricht, um einen Hochschulgrad zu verleihen und ob der durch die Einrichtung verliehene Hochschulgrad diese Bezeichnung zu Recht trägt.

Die Akkreditierung erfolgt auf Antrag einer Hochschule, die einen Bachelor- oder Masterstudiengang einrichten oder verlängern möchte. Im Unterschied zur einer Evaluation steht das (beabsichtigte) Curriculum im Vordergrund. Da es sich jedoch vielfach um ex-ante Beurteilungen handelt, ist auch die anbietende Institution mit dem wissenschaftlichen Personal und der Ausstattung in den Blick zu nehmen. Letztlich dient die Einbeziehung der Institution dazu, eine verlässliche Prognose über die zu erreichenden Standards in Lehre und Studium abzugeben. Es besteht in Deutschland Übereinstimmung, dass die Studiengänge zeitlich befristet akkreditiert werden. Zwar hat der Akkreditierungsrat der ZEvA aufgegeben, jeweils für die Dauer der Regelstudienzeit zu akkreditieren, die ZEvA verstößt dagegen jedoch mit gutem Grund (und stillschweigender Duldung des Akkreditierungsrat): Um den Berufseintritt und damit den Erfolg der Absolventen wenigstens ansatzweise in die Re-Akkreditierung einzubinden, ist eine Befristung auf die Regelstudienzeit plus zwei weiteren Jahren sinnvoll und inzwischen auch die Regel.

Die folgenden Fragen stellen den rote Faden dar, der im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens vor dem Hintergrund der Standards und Strukturvorgaben für die neuen Studienangebote mit den international kompatiblen Abschlüssen abzarbeiten ist:

- Erfüllen die Absolventen die an sie gerichteten Erwartungen, d. h. wird der verliehene Hochschulgrad den erforderlichen Ansprüchen gerecht?
- Welchen Standard und welches Niveau haben die Prüfungen, die für den erfolgreichen Abschluss des Studiums und die Verleihung des Hochschulgrades maßgeblich sind?

- Sind Curriculum, Studien-, Lehr- und Prüfungsorganisation geeignet, die für die Prüfungen erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln?
- Welche Vorstellung von Qualifikationen liegen dem Curriculum zu Grunde, welche Bildungsziele determinieren das Studienangebot?

Die Studienprogramme werden befristet akkreditiert. Nach Ablauf der Frist ist eine Re-Akkreditierung möglich, die eine Evaluation beinhaltet und den Studiengang erneut auf seine Ziele und deren Umsetzung hin überprüft. Die Re-Akkreditierung wird dem Erreichen der Ausbildungs- und Qualifikationsprofile nachgehen und zu diesem Zwecke den Studienerfolg und den Verbleib der ersten Absolventen im Arbeitsmarkt hinterfragen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Evaluation und Akkreditierung aus der Perspektive der Praxis der ZEvA

Die Gemeinsamkeiten von Evaluation und Akkreditierung betreffen folgende Punkte:

- Gegenstand beider Verfahren sind Lehre und Studium,
- Forschungsaspekte werden berücksichtigt im Rahmen von deren Relevanz für das Verfahren,
- neben der internen Darstellung und Bewertung erfolgt eine externe Beurteilung, organisiert als Peer-review (Methodisches Element),
- In den Peer-groups sind neben Fachvertretern aus dem Hochschulbereich auch Berufspraktiker und Studierende beteiligt (Strukturelles Element),
- Beide Verfahren sind Instrumente zur Qualitätssicherung.

Die Unterschiede möchte ich vergleichend darstellen:

Evaluation

Ex-post Beurteilung von Studienprogrammen

Verfahren erfolgt flächendeckend: mehrere Fachbereiche und Hochschulen sind an der Evaluation der Studienprogramme eines Faches beteiligt

Akkreditierung

Ex-ante Beurteilung von Studienprogrammen

Verfahren erfolgt auf Antrag einer einzelnen Hochschule: begrenzter Ausschnitt einer Disziplin, also ein Studienprogramm mit BA/MA ist Gegenstand des Verfahrens

Evaluation

Zentraler Fokus

- Stärken- und Schwächenprofil wird erarbeitet
- Suche nach/Reflexion auf Ursachen für Stärken und Schwächen
- Handlungsorientierte Empfehlungen zur Verbesserung von Studium und Lehre
- Maßnahmenprogramme der Fächer

Akkreditierung

Zentraler Fokus: Zwei Fragen werden systematisch bearbeitet:

- Entspricht der Hochschulgrad den Erwartungen, die damit verbunden werden?
- Führen das Curriculum und die Prüfungen dazu, dass dieser Hochschulgrad erreicht werden kann?

Kann auf jedem Niveau organisiert und sinnvoll eingesetzt werden; Eingriff in einen laufenden Prozess

Erfolgt nur, wenn bestimmte Standards erreicht sind

Einschätzungen der Statusgruppen zu bestimmten Fragen der Lehr-, Prüfungs- und Studienorganisation spielen eine Rolle

Befragungen der Statusgruppen (insbesondere der Studierenden und des wissenschaftlichen Mittelbaus) spielen im Unterschied zu den Evaluationen nur eine untergeordnete Rolle. Zwar werden auch die Studierenden von den Gutachtern bei der Vor-Ort-Begutachtung zu verschiedenen Aspekten vor allem der Studienorganisation befragt. Es kommt aber nicht zu einer Diskussion über die Ursachen von Stärken oder Schwächen wie in der Evaluation. Die Akkreditierung stellt fest, ob die erforderlichen Qualitätsstandards erreicht werden, warum sie ggf. nicht erreicht werden und wie man die Qualität erreicht, wird in der Regel nicht mehr behandelt.

Zu den Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Vernetzung von Evaluation und Akkreditierung

Die derzeit noch aufrecht erhaltene Differenzierung zwischen Evaluation und Akkreditierung ist ein spezifisches Problem der Bundesrepublik: Evaluation ist die seriöse Antwort auf die öffentliche Kritik am Hochschulsystem (z. B. eine zu lange Studiendauer, zu hohe Studienabbruchquoten). Die Akkreditierung von Studienprogrammen ist zur Zeit noch gekoppelt an

die Einführung der neuen international kompatiblen Abschlüsse Bachelor und Master. Da die Akkreditierung zeitlich befristet ist, bedarf es einer Re-Akkreditierung. Sie wird ganz sicher nicht mit dem gleichen Aufwand betrieben werden müssen, den man noch bei einer ersten Akkreditierung benötigte. Der Agentur sind hierzu die Ergebnisse einer Evaluation vorzulegen, in der zum einen die Umsetzung der mit der ersten Akkreditierung einher gegangenen Auflagen nachgewiesen und zum anderen Aussagen zu dem Studienerfolg sowie dem Verbleib der Absolventen gemacht werden. Eine gut organisierte und auf die relevanten Fragestellungen abgestellte Evaluation eines sich vor der Re-Akkreditierung befindlichen Studiengangs sollte eine Fortsetzung der Akkreditierung mit geringem Aufwand, möglicherweise sogar vom Schreibtisch aus, ermöglichen.

Die strikte Trennung zwischen Evaluation und Akkreditierung ist historisch begründet, methodisch aber nicht zwingend.

Aus dem Grund möchte ich für die These, dass beide Verfahren sich künftig annähern werden, vier Gründe nennen.

- Die Fragestellungen von Evaluation und Akkreditierung sind durchaus verwandt. Evaluation ist ein sehr viel umfangreicheres Vorhaben. Es umfasst im Verfahren der ZEvA mehrere Studiengänge, stellt den prozessualen Charakter der Qualitätssicherung in den Vordergrund und zielt auf die Implementation eines studienfachbezogenen Qualitätsmanagements auf der Ebene des Fachbereichs. Akkreditierung kann in diesem Zusammenhang durchaus in die Evaluation integriert werden: Die Evaluation eines Faches kann die Teilfrage mitbeantworten, ob ein Studiengang beispielsweise mit dem Abschluss zum Bachelor und Master innerhalb eines Faches Mindeststandards erfüllt und akkreditiert werden kann. Umgekehrt kann eine Akkreditierung aber keine Evaluation einschließen.
- Es wird sich künftig an den Hochschulen kaum durchsetzen lassen, Evaluation und Akkreditierung getrennt durchzuführen. Der Aufwand für die Fächer ist beträchtlich, die Kosten für Fachbereiche und Hochschulen sind durchaus spürbar. Wenn Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als strategische Aufgaben erkannt und wahrgenommen werden sollen, dann ist die strikte Trennung zwischen Evaluation und Akkreditierung immer schwerer zu vermitteln.
- Auch Diskussionen mit den Partnerorganisationen im Ausland zeigen, dass dort die strikte Trennung von Evaluation und Akkreditierung in Deutschland nicht verstanden wird.

- Es wird schwierig genug werden, künftig für die Evaluationen qualifizierte Gutachter zu finden. Bei der ZEvA waren in den vergangenen Jahren nahezu 200 Gutachter an den Verfahren beteiligt. In der Akkreditierung muss nach unserer Erfahrung genau auf diesen Gutachterpool zurückgegriffen werden. Auch hier ist es schwer vermittelbar, warum diese Gutachtergruppen denselben Gegenstand betrachten und zu einer Einschätzung über die Qualität von Lehre und Studium kommen, dieses aber unter verschiedenen Titeln – nämlich denen der Evaluation und Akkreditierung – tun.

Aus diesen Gründen sollte eine methodische Annäherung und sinnvolle Verknüpfung von Evaluation und Akkreditierung diskutierbar werden. Die entscheidende Rolle sollte dabei die Perspektive der Hochschulen und nicht die der Agenturen spielen, da die mit der Autonomisierung einhergehenden Aufgaben in den Hochschulen effizient organisiert werden müssen, um Gestaltungsfreiräume nutzen zu können. Die Verfahren sollten so miteinander vernetzt werden, dass der betriebene Aufwand geringer wird, die spezifischen Fragen und Aufgaben aber trotzdem seriös bearbeitet werden.

Eine Praktikabilität der Verknüpfung von Evaluation und Akkreditierung ist durchaus gegeben; z. B. kann eine Akkreditierung der letzte Schritt einer Evaluation sein, was aber wesentlich vom Verfahren und damit dem Umfang der jeweiligen Evaluation abhängt. Bei einer sehr weitgehenden Akkreditierung, z. B. einer institutionellen Akkreditierung, mag sich das Verhältnis zur Evaluation umkehren. Im Moment jedoch kann man darüber nur spekulieren, da sich Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zunächst einmal darauf geeinigt haben, ausschließlich Studienprogramme zu akkreditieren.

Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien

Martin Winter

Der Ausgangspunkt

Die Bemühungen um Qualitätssicherungsverfahren an Hochschulen stecken derzeit in einer schwierigen Phase, die mit einigen Unsicherheitsfaktoren verbunden ist. Hervorgerufen wurden diese Verunsicherungen insbesondere durch die Einführung der Akkreditierung von Studiengängen in den letzten Jahren.¹ Doch es stehen noch weitere Herausforderungen an: Wie können Forschungs- und Lehrevaluationen miteinander verknüpft werden? Welche Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung taugen auch für Hochschulen? Wie sollen Mitarbeiterbeurteilungs- und Controllingssysteme beschaffen sein, damit sie auch Hochschulbelangen gerecht werden? Und schließlich ist zu erörtern, ob und wie sich all diese Maßnahmen in ein sinnvolles Qualitätsmanagementsystem integrieren lassen. Bevor Fragen nach einem integralen Ansatz beantwortet werden können, muss allerdings zuerst das – problematische – Verhältnis von Studienfachevaluation und Studiengangskkreditierung geklärt werden. Warum dieses Verhältnis problematisch ist und wie beide Verfahren doch miteinander in Einklang gebracht werden können – darüber handelt der folgende Aufsatz.

Das Problem

Die Ausgangsthese meiner Argumentation lautet: Das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation ist deshalb problematisch, weil beide Verfahren eine ähnliche dreiteilige Struktur aufweisen, aber unterschiedliche Zwecke verfolgen und nach inkompatiblen Logiken funktionieren.

Bevor ich diese These begründe, muss erklärt werden, was – in diesem Aufsatz – mit den beiden Begriffen Evaluation und Akkreditierung gemeint ist:

1 Vgl. den Beitrag von Angelika Schade in diesem Band: S. 48 ff.

Evaluation steht für das dreistufige Bewertungsverfahren zur Qualitätsverbesserung von Studienfächern (1. interne Selbstevaluation, 2. externe Begutachtung durch Peers, 3. Umsetzung der Verbesserungsmaßnahmen im follow up, siehe Reissert / Carstensen 1998, Winter 2001). Dieses Begriffsverständnis hat sich mittlerweile im „Hochschulevaluationsgeschäft“ in der Bundesrepublik durchgesetzt.

Akkreditierung von Studiengängen bezeichnet das Anerkennungsverfahren gemäß den Vorgaben des Akkreditierungsrats. Das Verfahren besteht – wie die Studienfachevaluation auch – aus drei Stufen (vgl. ZEVA 2001):

1. Der Antragsteller schickt die nötigen Unterlagen (das ausgearbeitete Studienkonzept, die Selbstbeschreibung) an eine Agentur. Anstelle der Dokumentation der aufwändigen internen Selbstevaluation wird bei der Akkreditierung in der 1. Stufe „nur“ ein elaboriertes Studienkonzept vom Fachbereich vorgelegt.
2. Die Agentur gibt die Papiere weiter an externe Gutachter; diese studieren die Berichte und besuchen dann den Fachbereich. Das Hauptaugenmerk des Akkreditierungsverfahrens liegt auf dieser externen Begutachtung der fachlich-inhaltlichen Ausrichtung des neuen Studiengangs.
3. Danach melden die Gutachter ihr Votum der Akkreditierungskommission der Agentur; diese vergibt dann anhand der Gutachten die Anerkennung, das Zertifikat (eventuell unter Auflagen) – oder auch nicht.

Es muss zwischen der Erst-Akkreditierung eines neuen Studiengangs und der Nachfolge-Akkreditierung eines bereits laufenden Studiengangs unterschieden werden: Erste ist stärker ex-ante ausgelegt (das Studienkonzept überprüfend), die zweite stärker ex-post ausgerichtet (die bereits vergangene Programmpraxis überprüfend). Da eine Akkreditierung nur temporäre Geltung hat, muss der Studiengang nach 5 bis 7 Jahren wieder akkreditiert werden.

Das Problem der Überschneidung von Evaluation und Akkreditierung stellt sich insbesondere bei diesen Nachfolge-Akkreditierungen, da sie stark den Ex-Post-Evaluationen gleichen. Es besteht jedoch ein gewichtiger Unterschied zwischen beiden:

Akkreditierungen laufen auf Ja-Nein-Entscheidung (eventuell: ein bedingtes Ja) – analog zur Vergabe von TÜV-Plaketten für Kraftfahrzeuge – hinaus: Eine Hochschule geht zum TÜV, zur Akkreditierungsagentur, und lässt ihr neues Auto, sprich: einen Studiengang, prüfen. Erfüllt es die Mindeststandards, erhält das Gefährt die begehrte Plakette und wird für den Verkehr zugelassen. Entscheidend ist folglich die Frage: Erfüllt der Studien-

gang die Mindestkriterien oder nicht? Akkreditierung bezweckt also eine Zulassung bzw. Wiederzulassung eines Studiengangs, die sich an der Einhaltung gewisser Qualitätsstandards orientiert. Evaluation zielt dagegen – idealtypisch gedacht – auf eine selbstorganisierte Verbesserung der Studienqualität ab, sprich: die Fachangehörigen entwickeln selbst Reformmaßnahmen – mit Hilfe von externen Kollegen.

Der Unterschied zwischen Akkreditierungen und Evaluationen wird bei den Selbstberichten deutlich, die in beiden Verfahren am Abschluss der internen Stufe stehen. Die Selbstberichte am Ende der internen Evaluation sollten im Prinzip ehrliche Stärken-Schwächen-Diagnosen sein. Demgegenüber sollten die internen Selbstdokumentationen im Akkreditierungsprozess eher Werbebroschüren gleichen, weil sie die Gutachter von der Qualität und dem Konzept des Studiengangs überzeugen müssen. Vom Interessenstandpunkt der Hochschule aus gesehen, wäre es eine irrationale, weil kontraproduktive Strategie, eine schwache Selbstdokumentation vorzulegen – oder noch selbstschädigender: die eigenen Schwächen offen zu legen.² Die Hochschule will ja die Zulassung erhalten und – wenn möglich – keine Auflagen aufgebürdet bekommen.

Um noch einmal den Vergleich mit dem TÜV zu strapazieren: Wenn ein Autobesitzer mit seinem Wagen zur Prüfstelle vordringt, um einen TÜV-Stempel zu erhalten, dann wird er dem Prüfer nicht von den Macken seines Fahrzeugs erzählen. Im Gegenteil: Er wird sein Auto putzen und polieren, damit es glänzt und strahlt. Kleine Fehler werden weggelächelt. Taktisch klug ist ein ausgefeiltes Impression Management. Vorher aber fährt er in die Werkstatt und lässt den Wagen reparieren, damit er die TÜV-Hürde nimmt. Da kann er ungestraft, besser, da muss er die Schwächen nennen, damit sie behoben werden können. In der Werkstatt (und nur in der Werkstatt) kann

2 An dieser Stelle kann ein kleiner Exkurs gemacht werden: Ähnlich gelagert ist das Problem des Verhältnisses zwischen Evaluation und staatlich verordneter Lehrberichte: Wenn der Selbstevaluations-Report als Lehrbericht an das Ministerium adressiert wird, sind von den Studienfächern nur noch strategische Äußerungen zu erwarten. Schlussendlich lautet dann der Tenor der Lehrberichte: Die Punkte, die positiv zu verbuchen sind, sind selbstverantwortet, und die negativen Punkte sind fremdverschuldet. Generell besteht also eine funktionale Inkompatibilität von Lehrberichten, die als Rechenschaftsberichte gegenüber dem Kultusministerium fungieren, und den Selbstevaluationsberichten, die – mehr oder weniger – selbstkritisch der Selbstanalyse und damit der selbstorganisierten Qualitätsverbesserung dienen.

auch eine Wartung durchgeführt werden und – wenn gewollt – der Motor oder das Fahrwerk getunt werden, um das Fahrverhalten zu verbessern. Doch nicht alles, was hinkt, ist ein Vergleich: Zum einen handelt es sich bei der internen Evaluation eher um eine Selbsthilfewerkstatt – nach dem Motto des ambitionierten Autofahrers „Jetzt helfe ich mir selbst.“ Zum anderen geht es ja nicht nur um Reparatur, sondern auch um neue Ideen und Konzepte. Von daher trifft der Ausdruck „Reformwerkstatt“ oder „Zukunftswerkstatt“ die Sache etwas besser.

Entwicklungsszenarien

Die Frage ist nun: Wie wird sich in Zukunft das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation entwickeln? Für den folgenden Gedankengang soll folgende Prämisse gelten: Das Akkreditierungssystem setzt sich durch – nicht nur auf dem Gebiet der neuen, sondern im gesamten Bereich der Studiengänge (Diplom, Magister etc.). Parallel zur Etablierung staatsferner Akkreditierungsagenturen werden die ministeriellen Genehmigungsprozeduren zurückgefahren.³ Diese Prämisse ist eine methodische Annahme, sie ist keine Prognose und keine Wertung. Das heißt, aus methodischen Gründen wird unterstellt, dass sich die vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Grundstrukturen des Verfahrens tatsächlich durchsetzen.⁴ Diese Vorbedingung meiner Argumentation wird in meiner folgenden Argumentation nicht weiter hinterfragt.

Wenn dieser erste Gedankenschritt getan ist, dann lassen sich vier verschiedene Entwicklungsszenarien durchspielen, nach denen sich das Ver-

3 Wenn also Studiengänge durchgehend akkreditiert werden, das heißt die Fachbereiche auf diesem Wege Rechenschaft über Studium und Lehre abgeben, dann erübrigt sich auch die Lehrberichtsspflicht gegenüber dem Ministerium, wie sie in vielen Landeshochschulgesetzen seit Ende der 80er Jahre verankert wurde (El Hage 1996: S. 27 ff.; Barz/Carstensen / Reissert 1997: S. 21 ff., siehe auch Fußnote 2).

4 Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. März 2002 zur „Künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ wurde das neue Zulassungsmodell hochschulpolitisch festgezurrt. Damit ist die Wahrscheinlichkeit, dass die aufgestellte Prämisse Realität wird, gewachsen. Ob sich das neue Modell mittelfristig tatsächlich durchsetzen wird, hängt wohl stark davon ab, inwieweit es in den Landesgesetzen verankert wird und ob die Landeskultusministerien tatsächlich auf ein eigenes Prüfverfahren verzichten werden.

hältnis von Evaluation und Akkreditierung entwickeln könnte:

1. das Parallelszenario,
2. das Integrationsszenario,
3. das Verdrängungsszenario,
4. das Differenzierungsszenario.

1. Das Parallelszenario

Beide Verfahren werden wie bisher parallel, das heißt getrennt voneinander betrieben. Das heißt, es gibt zwei separate interne Selbstdokumentationen und zwei separate externe Begehungen. Hier werden die Schwachstellen schon offensichtlich:

Angesichts der Ballung von Begehungen wird das Problem, in Zukunft geeignete Gutachter zu finden, immer dringlicher, wie auch Hermann Reuke in seinem Beitrag prognostiziert. Problematisch ist auch der finanzielle Aufwand: Die Kosten belaufen sich – grob gerechnet – auf über 10.000 Euro pro Studiengangskkreditierung (vgl. ZEVA 2001) bzw. Studienfachevaluation (vgl. Webler 1996). Darin sind noch nicht die Arbeitsleistungen der Fachangehörigen enthalten. Angesichts der großen Anzahl von zu akkreditierenden Studiengängen wird angestrengt nach Rationalisierungspotenzialen gesucht (Stichwort „Sammelakkreditierungen“).

Insgesamt spricht der kaum zu bewältigende Aufwand gegen dieses Szenario. Nicht nur die Gutachter und die Betreuer der Evaluation, sondern insbesondere auch die Fachangehörigen müssen (insbesondere im Rahmen der Evaluation) viel Engagement und Zeit in die Prozeduren investieren. Folglich werden sich die Klagen über eine überbordende „Evaluationitis“ und „Akkredititis“⁵ häufen; der Vorwurf wird immer lauter werden, dass die Hochschulangehörigen keine Zeit mehr für ihre eigentliche Arbeit, Forschung und Lehre, fänden. Die Inflation der Begutachtungen wird also mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Überdruß aller Beteiligten führen. Ulrich Teichler warnt denn auch vor einem „System der Übersteuerung“ (2002: S. 39). In der Konsequenz ist zu befürchten, dass das deutsche Hochschulwesen dann auch unter einer „Audit Explosion“ leiden wird, wie sie

5 Detlef Müller-Böling diagnostiziert in der Wochenzeitschrift *Die Zeit* vom 20.4.2001 gar einen gleichnamigen Virus, den die Hochschulen und die Politiker befallen hätten: den „Virus Akkredititis“.

Michael Power (1994: S. 47) in England – nicht nur für den Bereich Wissenschaft und Bildung – diagnostiziert hat.

Ein Teil der Doppelarbeit im Rahmen der Akkreditierung und Evaluation ließe sich allerdings reduzieren, insbesondere was die Erhebung der Verwaltungsdaten auf der ersten (internen) Stufe anbelangt (Studierendenzahlen, Personal- und Finanzdaten). Hier liegt generell ein gewisses Rationalisierungspotenzial vor. Damit ist der erste Schritt zum nächsten Szenario getan ...

2. Das Integrationsszenario

Beide Verfahren werden methodisch miteinander verknüpft. Welche Argumente sprechen hierfür?

Das Rationalisierungs-Argument: Zwecks Aufwandsminimierung werden beide Verfahren einfach miteinander verkoppelt. Über eine intelligente Verknüpfung können Synergieeffekte genutzt und Doppelarbeit vermieden werden.

Das Zweck-Gleichheits-Argument: Beide Verfahren gewährleisten die Qualität von Studium und Lehre. Ob nun Mindeststandards umgesetzt werden (wie bei der Akkreditierung) oder Verbesserungsmaßnahmen erdacht, erörtert und ergriffen werden (wie bei der Evaluation) – in der Praxis macht das keinen Unterschied. Damit ist das nächste Argument angesprochen:

Das Praxisargument: Es wird einfach davon ausgegangen, dass beide Verfahren schon irgendwie in der Praxis zusammen kommen werden. Der von mir herausgearbeitete Zielkonflikt zwischen dem Kontrollmotiv und dem Verbesserungsmotiv wird nicht als ein solcher wahrgenommen. Vielmehr wird behauptet, dass beide Verfahren aufeinander aufbauten, denn beide seien ja Verfahren der Qualitätssicherung. Die Überleitung zum nächsten Argument ist damit geschaffen:

Das „Weg-Ziel“-Argument: Der Weg (zur besseren Studienqualität) ist die Evaluation, das Ziel ist die Akkreditierung, die Zulassung. Akkreditierung gilt als der letzte Schritt im Evaluationsprozess. Das klingt erst einmal einleuchtend. Werfen wir also einen genaueren Blick auf den „Weg“: Manche Verfahrenselemente ließen sich durchaus gemeinsam nutzen (siehe oben), aber eine Fusion hat ihre Grenzen – vor allem aus zwei Gründen:

Der erste Punkt wurde schon erwähnt: Die Unvereinbarkeit wird in den unterschiedlichen Selbstbeschreibungen deutlich – überspitzt ausgedrückt:

Stärken-Schwächen-Analysen auf der Evaluationsseite und „Werbebroschüren“ für den Studiengang auf der Akkreditierungsseite – das geht nicht zusammen. Denn: Wer eine Akkreditierung will, möchte brillieren und nicht seine Schwächen bloßlegen.

Zweitens, kann man mit der einen Klappe „Peer Review“ nicht die zwei Fliegen „Akkreditierung“ und „Evaluation“ schlagen, denn: Idealtypisch betrachtet, sprechen die Gutachter in der Akkreditierung „harte“ Bedingungen zur Zulassung und in der Evaluation „weiche“ Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung aus. Wenn man die Begutachtungen zusammenlegen würde, käme es aufgrund der unterschiedlichen Zweckausrichtung zu einem Rollenkonflikt der Gutachter zwischen „akkreditierendem“ Prüfer und „evaluierendem“ Ratgeber: Ein Kompromiss dazwischen (wie es das Praxisargument nahe legt) ist schlecht möglich, denn: Wenn „harte“, das heißt mit Sanktionen verbundene Vorgaben gemacht werden (z. B. nur eine bedingte Zulassung erteilt oder gar mit der Nicht-Zulassung gedroht wird), dann ist das Verhältnis von Fachbereich und Peers kein kollegiales oder gar egalitäres, sondern ein hierarchisches Verhältnis von Prüfern und Geprüften. Der Akt der Prüfung ist letztendlich ein Akt der Disziplinierung: „Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung“ (Foucault 1976: S. 238). Akkreditierung bedeutet Qualitätsprüfung und Qualitätskontrolle. Sie ist eingebettet in ein Verhältnis klarer Machtasymmetrie. Von daher wird der Kompromiss bei einer Zusammenlegung der Peer Reviews automatisch auf eine mehr oder weniger „harte“ Prüfung hinauslaufen, wie sie in der Akkreditierung auch konzeptionell angelegt ist. Die Begehung wird zur Inspektion.

Wenn also so eine prinzipielle Diskrepanz zwischen Akkreditierung und Evaluation herrscht, warum wird dennoch für eine Integration beider Verfahren plädiert – wie dies beispielsweise Hermann Reuke in diesem Band tut? Dies könnte an der Ausrichtung der jeweiligen „Evaluationsphilosophie“ liegen: Je stärker ein Evaluationsverfahren konzeptionell als eine Prüfung angelegt ist, desto näher ist sie am „Geist“ der Akkreditierung. Deshalb tun sich manche Agenturen möglicherweise leichter mit dem Zweckgleichheits-Argument: Weil ihre Evaluationsverfahren sowieso schon relativ eng an einem Kontroll- bzw. Prüfverfahren orientiert sind, weil der Schwerpunkt ihrer Verfahren auf der externen Begutachtung liegt, die Verfahren

also insgesamt – analog zur Akkreditierung – einen stärker rechenschaftslegenden Charakter aufweisen, ist der Unterschied zur Akkreditierung nicht mehr so groß. Deshalb kann dann auch ein Zusammenwachsen von Evaluation und Akkreditierung funktionieren.

Eine weitere Ausnahme wäre denkbar: Bei dem Akkreditierungsverfahren geht es gar nicht um die Zulassung, die steht von vornherein außer Frage. Es wird zwar ein „hartes“ Anerkennungsverfahren vorgetäuscht, unter der Hand mutiert es jedoch zu einem Evaluationsverfahren. Im Rahmen eines derart wohlwollenden Akkreditierungsverständnisses wird dem Studiengang die Zulassung gleich zu Beginn des Verfahrens vergeben. Die Prozedur mutiert damit zu einer Art Pseudo-Akkreditierung, oder exakter ausgedrückt: Man verzichtet auf die Prüfung und betreibt „Akkreditierungs- bzw. Qualitätsberatung“. Auf diese Weise kann die externe Begehung für Verbesserungen der Studienqualität genutzt werden. Die Empfehlungen der Gutachter werden – als Auflagen deklariert – in die Zulassungsbescheinigung aufgenommen. Dies hieße allerdings, dass die oben genannte Prämisse – das Akkreditierungssystem setzt sich als Zulassungssystem durch – nicht tatsächlich oder nur formal erfüllt wird. Findet beispielsweise eine zweite materiale Prüfung im Ministerium statt, dann obliegt dort die eigentliche Zulassungsverantwortung. In der Konsequenz wäre dann genügend Spielraum für eine „weiche“, nachsichtige Anerkennungslinie der Agenturen vorhanden.

Soweit zu den „verfahrenstechnischen“ Gegenargumenten. Es lässt sich darüber hinaus ein grundsätzliches Argument gegen die „Weg-Ziel“-These anführen: Das Ziel der Evaluation liegt nicht nur in der Zulassung, sondern das Ziel ist die Verbesserung der Studienqualität. Idealerweise verursacht die Evaluation einen Reformprozess, wenn man so will: eine Qualitätssteigerung. Das ist mehr als eine bloße Zertifizierung der Qualitätsmindeststandards. Das Auto soll nicht nur durch den TÜV, es soll sich auch gut fahren lassen. Der TÜV ersetzt eben nicht die Werkstatt. Der TÜV-Stempel, die Akkreditierung kann ein Ziel des Qualitätsverbesserungsprozesses sein, aber eben nur ein Ziel unter anderen.

De facto setzt sich mit der Kopplungslösung von Akkreditierung und Evaluation also ein Zweck durch: nämlich der der Prüfung, und überlagert den anderen: den der selbstorganisierten Reform. Das ist der Haupteinwand gegen das Zweck-Gleichheits-Argument. Wenn also die Akkreditierung die Evaluation überlagert, dann läuft es de facto auf das nächste Szenario hinaus:

3. Das Verdrängungsszenario

Setzt sich das Akkreditierungssystem durch, wird die Zulassung von Studiengängen schlicht und einfach zu einer Existenzfrage für die Hochschulen: Ohne Zulassung gibt es keine Studiengänge, kein Studienangebot, und ohne Studienangebot keine Hochschule.

Vor dem Hintergrund knapper Zeit- und Finanzbudgets der Hochschulen wird auf andere Maßnahmen der Qualitätssicherung verzichtet. Evaluation ist zwar wichtig, aber nicht zwingend notwendig. Die Folge daraus: Es wird eben „nur noch“ akkreditiert. Letztendlich verdrängt das „harte“, das für die Hochschulen überlebenswichtige Verfahren die weicheren Verfahren.

Überspitzt ausgedrückt hieße das: Die Akkreditierung ist der Tod der Evaluation. Das Verdrängungsszenario ist ein wahrscheinlicher Entwicklungspfad. Auf der Strecke bliebe dabei die hochschulinterne Qualitätssicherung. Einen Ausweg aus diesem Dilemma weist das Differenzierungsszenario.

4. Das Differenzierungsszenario

Zuerst muss begründet werden, warum auch bei Durchsetzung der Akkreditierung eine hochschulinterne Qualitätssicherung vonnöten ist. Das formale Argument ist: Der Akkreditierungsrat fordert in seinem Kriterienkatalog vom 30. 11. 1999 „interne Qualitätssicherungsmaßnahmen“. Wichtiger sind allerdings die inhaltlichen Argumente. Hier ist in den letzten Jahren viel Überzeugungsarbeit geleistet worden. Nur drei der wichtigsten Argumente aus dieser Diskussion seien hier genannt:

- Die „innere“ Motivation lebt von der Qualität der eigenen Leistung – banal, aber doch zentral: Die Arbeit macht einfach mehr Freude, wenn sie gut läuft. An einer Verbesserung haben Hochschullehrer ein intrinsisches Interesse – davon ist in einer Wissenschaftseinrichtung auszugehen.
- Die hochschulinterne Qualitätssicherung ist ein Ausdruck der Hochschul- und Fachautonomie, der Selbstorganisation der Wissenschaft (dies ist das hochschulpolitische Argument).
- Die finanziellen Investitionen in die Hochschulen werden durch die Qualität der Leistungen nach außen hin legitimiert: Hochschulen stehen gegenüber Politik und Öffentlichkeit unter Rechtfertigungszwang.⁶ Sie

6 Vgl. die Beiträge von R. Kreckel (S. 16 ff.) und A. Pellert (S. 21 ff.) in diesem Band.

müssen beweisen, dass sie ihr Steuergeld wert sind – durch Qualität. Die äußere Legitimation wird in Zukunft indes nicht nur durch Evaluation, sondern hauptsächlich durch Akkreditierung erzeugt, die nach außen hin dokumentiert, dass ein Qualitätsstandard eingehalten wird.

Wenn sich also die Akkreditierung durchsetzt und gleichzeitig hochschulinterne Qualitätssicherung weiter betrieben werden sollte, dann sind gegenseitige Störungen zu vermeiden. Folglich müssen die beiden Verfahrensabläufe methodisch voneinander separiert werden. Wie aber trennen, wo doch der Aufbau der beiden Verfahren so ähnlich ist? Der Ablauf der Akkreditierung bleibt gemäß obiger Prämisse in seiner Struktur erhalten. Also lautet die Antwort: Indem die Struktur des Evaluationsverfahrens geändert wird. Wenn schon der Zweck differiert, dann gilt es, auch den Verfahrensablauf unterschiedlich zu gestalten, kurz: ein anderes Ziel, ein anderer Weg.

Weiterentwicklung der Evaluation

Stellt sich „nur noch“ die Frage, wie ein modifiziertes Design für das Evaluationsverfahren aussehen sollte? Diese notwendige Debatte möchte ich mit drei Vorschlägen anstoßen:

Erstens: Geboten ist eine Konzentration auf die interne Evaluation, das heißt, es ist der interne Charakter des Verfahrens zu verstärken. Vertraulichkeit, Offenheit, Diskursivität innerhalb des Fachbereichs bzw. des Instituts haben erhöhte Priorität.

Die Erfahrung zeigt: Eine Qualitätssteigerung – insbesondere in Expertenorganisationen, deren Mitglieder einen hohen Grad an intrinsischer Motivation und Handlungsspielräumen aufweisen – wird eher erreicht, wenn man sie als internes Verfahren durchführt. Charles M. Cook, ein langjähriger Leiter einer regionalen US-Akkreditierungskommission resümierte seine Erfahrungen im September 1999 auf der HRK-Tagung „Viel Lärm um nichts?“ in Rostock: „Qualität kann man nicht delegieren, sie muss von innen heraus kommen“ (Cook 1999: S. 144). Und er behauptet, dass Systeme externer Evaluation vornehmlich dazu da sind, Qualität öffentlich zu bestätigen. Das ist auch der wesentliche Sinn und Zweck des Akkreditierungsverfahrens.

Mit der Konzentration auf die erste Stufe, die interne Evaluation, geht die zweite Forderung einher: Ausbau der Stärken des Evaluationsverfahrens. Der derzeitige methodologische Stillstand beim dreistufigen Verfahren täuscht; konzeptionelle Entwicklungsarbeit, insbesondere auf der Stufe der

internen Evaluation, ist möglich und nötig. Dies betrifft weniger die sozialwissenschaftlichen Messinstrumente, als vielmehr die verfahrensmethodischen Elemente. In erster Linie läuft die Entwicklung auf eine professionalisierte Begleitung der Selbstevaluation hinaus.⁷ „Organisations- und Qualitätsexperten“ moderieren die internen Kommunikationsprozesse, sie speisen gewisse inhaltliche Anregungen in die Diskussion ein,⁸ und sie übernehmen in Abstimmung mit dem Fachbereich das Prozessmanagement; die Prozessverantwortlichkeit sollte allerdings bei den beteiligten Fachangehörigen liegen. Ein wichtiger Nebeneffekt dieser Professionalisierung wäre, dass ein reformerfahrener Berater, der zudem nicht aus dem Fachbereich kommt, gegenüber den Fachbereichsangehörigen die Ernsthaftigkeit des Verfahrens verdeutlichen würde.

Das Verfahren könnte sich dann auch im Sinne einer „Reformwerkstatt“ stärker nach vorne hin orientieren: Nicht nur die Bestandsaufnahme, sondern Problemlösungen, mehr noch: die Initiativen von Reformprojekten stünden dann oben auf der Agenda: Damit sind die Ex-Post-Elemente der Evaluation nicht mehr Kern, sondern lediglich Ausgangspunkt des Prozesses.

Dritter Punkt: Wenn die interne Stufe verstärkt und weiterentwickelt werden soll, was soll dann mit der externen Evaluation passieren? Die konsequente Antwort darauf lautet: Die externe Stufe kann wegfallen. Eine doppelte externe Begutachtung sowohl bei Evaluationen als auch bei Akkreditierungen kann somit vermieden werden. „Kann“ heißt jedoch nicht „muss“! Bei Bedarf an externem Rat können – abhängig von der spezifischen Problemlage – die entsprechenden Fachleute mit den jeweils erforderlichen Qualifikationen eingeladen werden. Auf externen Sachverstand muss also nicht verzichtet werden. Oftmals ist es für die Diskussionskultur innerhalb eines Fachbereichs sehr förderlich, wenn externe Peers oder andere Experten zu dem Qualitätsverbesserungsprozess mit hinzugezogen werden.

Dank der Akkreditierung kann das Evaluationsverfahren insgesamt flexibler gehandhabt werden; das bedeutet: Das standardisierte und starre Muster der bisherigen Evaluationsverfahren mit seinen genauen Vorgaben hinsichtlich der Zusammensetzung der Gutachtergruppe, des Gutachter-

7 Vgl. auch das Evaluationsmodell des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld (Webler 1995).

8 Vgl. hierzu die 14. These von Christian Berthold in diesem Band: S. 164.

auftrags und des Begehungsplans kann weitgehend modifiziert werden. Es steht nun ein großer Möglichkeitsraum offen, den Verfahrensablauf zu variieren und mit einzelnen Verfahrensschritten zu experimentieren. Auf diese Weise kann das Evaluationsdesign auch an den spezifischen Instituts- bzw. Fachbereichbelangen ausgerichtet werden.

Den Verzicht auf die externe Stufe als unabdingbaren Bestandteil der Evaluation möchte ich näher begründen. Die Erfahrung zeigt: Generell steigert der (strenge wie auch der unterstützende) Blick von außen den Grad der Anstrengungen der Fachangehörigen zur Qualitätsverbesserung. Im Akkreditierungsverfahren, das hier ja als gegeben und für alle Studiengänge verbindlich vorausgesetzt wird, bleibt dieses externe Element erhalten – und damit letztendlich auch für das Evaluationsverfahren. Wenn es keine Akkreditierung, also keine obligatorische Begutachtung durch Peers gäbe, dann bräuchte – in manchen Fällen – auch die Evaluation ein solches Verfahrenselement. So aber wirkt das Peer Review der Akkreditierung auch indirekt fördernd oder disziplinierend auf das Evaluationsverfahren. Generell ist jedoch davon auszugehen, dass die Mitarbeiter einer Expertenorganisation wie der Hochschule selbst ein Interesse an der Verbesserung ihrer Arbeit haben.⁹ Nichts motiviert mehr als eine erfolgreiche Tätigkeit und die Bestätigung des Erfolgs durch andere.

Ohne eine selbstreflexive Überprüfung und kollegiale Diskussion über die eigene Arbeit ist eine Weiterentwicklung, eine Verbesserung der Lehre nicht möglich. Evaluation müsste von daher selbstverständlich sein. Sicherlich gibt es an einigen Fachbereichen oder Hochschulen einen latenten oder manifesten Widerwillen, die eigenen Studienfächer zu evaluieren. Entweder wird dann gar nicht evaluiert, oder es werden Evaluationen, weil sie obligatorisch sind, pro forma durchgezogen. Noch ein letztes Mal der automobiler Vergleich: Die Hochschulen fahren also nicht mit ihrem Wagen, dem Studiengang, in die Werkstatt, oder sie simulieren gar Werkstattbesuche. Wenn dem so wäre, dann müsste die TÜV-Anstalt, sprich die externe Gutachtergruppe, im Rahmen der Akkreditierung eventuelle Defizite bei der Qualitätsprüfung erkennen (wenn sie ihre Arbeit gut macht). Im Akkreditierungsverfahren wird – wie bereits erwähnt – auch nach qualitätssichernden Verfahren (den „Werkstattbesuchen“) gefragt. Evaluationspraxis ist also auch ein Argument für die Zulassung eines Studiengangs. Mit einer – auf

9 Vgl. Peer Pasternacks Beitrag in diesem Band: S. 177 ff.

Grund eines Evaluationsverfahrens – verbesserter Qualität wird dann auch die Akkreditierung erleichtert. Das „Auch“ muss an dieser Stelle nochmals betont werden: Evaluation dient eben nicht bloß der Vorbereitung der Akkreditierung.

Wenn Zweck und Ablauf der Verfahren so unterschiedlich gelagert sind, dann entsteht aus dem Spannungsverhältnis von Akkreditierung und Evaluation eine effektive und effiziente Symbiose: Evaluation hilft, die Studienqualität zu verbessern, und die Akkreditierung prüft das Ergebnis der Bemühungen, die Studienqualität. Weil bereits eine externe Prüfung im Rahmen der Akkreditierung stattfindet, kommt die Evaluation ohne externe Stufe aus. Es ist die Kombination der beiden Verfahren, die diesen Wegfall möglich macht.

Mit der Differenzierung der beiden Verfahren kann dann auch ihr jeweiliger Charakter klarer hervortreten: Der Schwerpunkt der Akkreditierung liegt auf dem externen Blick, Evaluation ist vom Charakter dagegen eher ein internes Verfahren. Dies macht sich auch an den Adressaten des Selbstreports fest: Die Unterlagen aus der internen Evaluation (der Selbstreport) können im Institut bzw. im Fachbereich bleiben; nicht einmal die Hochschulleitung müsste diesen Bericht erhalten. Damit könnten alle aufwändigen Selbstdarstellungen wegfallen und eine selbstkritische Analyse der Stärken und Schwächen des Studienfachs erstellt werden. Folglich könnte sich der Bericht dann auch stärker auf Problemlösungen konzentrieren, also auf die Fragen, wie die Schwächen abgebaut und die Stärken ausgebaut werden können.¹⁰ Dann bliebe der Selbstreport das, was er sein soll: das Ergebnis aus einem offenen Diskurs im Rahmen der internen Evaluation. Dank des betont internen Charakters könnte dieser Prozess nun ungezwungen geschehen – ungezwungener als in den bislang laufenden Verfahren.

Mit dieser „verfahrenstechnischen“ Trennung bzw. Abkopplung von prüfender Akkreditierung und selbstorganisierter qualitätsverbessernder Evaluation wird der Weg auch frei für weitergehende Verbesserungen des Evaluationsverfahrens. Es wird ein hohes Maß an Flexibilität gewonnen: Statt einer starren Bindung an ein standardisiertes Verfahrensraster wird nun „verfahrenstechnischer“ Spielraum geschaffen. Dadurch ist zum einen der Weg offen für eine Erweiterung des „Objektbereichs“ der Qualitätsverbesserung: Nicht nur Studium, sondern auch Forschung, Organisation

10 Vgl. den Beitrag von Rainer Reissert in diesem Band: S. 39 ff.

und Verwaltung können in das Verfahren integriert werden. Zum anderen werden hinsichtlich des Verfahrens neue Möglichkeiten denkbar. Die Entwicklung kann folglich in Richtung hochschuladäquater Prozeduren des Qualitätsmanagements und der Organisations- und Personalentwicklung gehen. Damit ist das mittelfristige Ziel beschrieben: ein integrales Qualitätsmanagementsystem für Hochschulen.

Literatur

Akkreditierungsrat 1999: *Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien*. Bonn, 30. November 1999

Barz, Andreas / Carstensen, Doris / Reissert, Reiner 1997: *Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente der Qualitätsförderung – Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis*. Gütersloh: Arbeitspapier 13 des CHE

Cook, Charles M. 1999: Akkreditierung von Einrichtungen und Studienprogrammen im Hochschulwesen – US-amerikanische Erfahrungen. In: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt Qualitätssicherung (Hg.) 1999: *„Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*. S. 135–149. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

El Hage, Natalija 1996: *Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik: Projekte, Instrumente und Grundlagen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Foucault, Michel 1976: *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Müller-Böling, Detlev 1997: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? In: Altrichter, Herbert / Schratz, Michael / Pechar, Hans (Hg.) 1997: *Hochschulen auf dem Prüfstand?* S. 88–107. Innsbruck: Studienverlag

Müller-Böling, Detlef 2001: Hohe Kosten, wenig Nutzen. In: *Die Zeit*, 17/2001 vom 20.4.2001. S. 52

Power, Michael 1994: *The Audit Explosion*. London: Demos

Reissert, Reiner / Carstensen, Doris 1998: *Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren*. Hannover: HIS-Kurzinformation

Teichler, Ulrich 2002: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: Pasternack, Peer / Winter, Martin (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung*. die hochschule, Heft 1. S. 29–45

Webler, Wolff-Dietrich 1995: Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 3. S. 293–326

Webler, Wolff-Dietrich 1996: Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich. In: *Das Hochschulwesen*, Heft 1. S. 16–27

Winter, Martin (unter Mitarbeit von Rhinow, Solvejg / Schomann, Thorsten / Volkmar, Thorsten und Susanne) 2001: In drei Stufen zur Studienqualität: Das Konzept der Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft (LEU) Leipzig – Halle-Wittenberg – Jena. In: *Handbuch Hochschullehre*. S. 1–30 (D 2.6). Bonn: Raabe

Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen ZEvA (Hg.) 2001: *Akkreditierung neuer Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und Master durch die ZEvA. Leitfaden Akkreditierungsantrag Bachelor und Masterstudienprogramme*. Hannover: ZEvA. 2. überarbeitete Auflage

Qualität von Forschung

Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen

Christiane Ebel-Gabriel

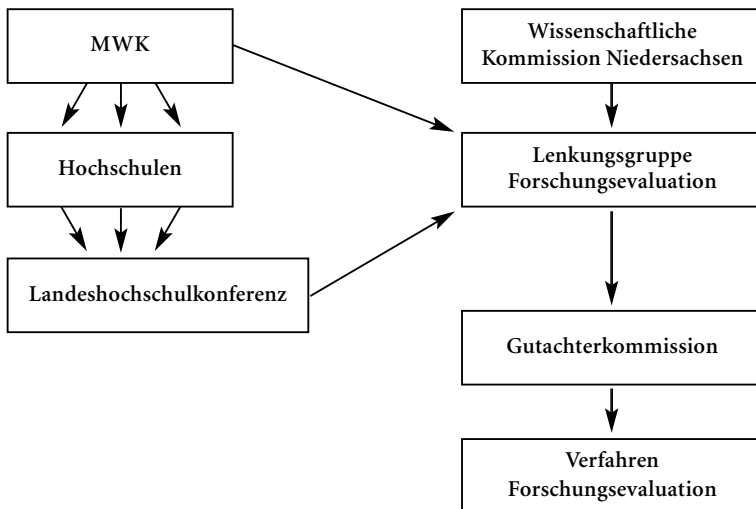
Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen wurde 1997 vom damaligen Ministerpräsidenten Gerhard Schröder berufen. Ihr gehören elf unabhängige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als stimmberechtigte Mitglieder und sechs Vertreter niedersächsischer Institutionen in beratender Funktion an. Die Kommission hat den Auftrag, das Land in der Wissenschaftspolitik, der Strukturentwicklung im Hochschulbereich, bei der Vergabe von Mitteln aus dem VW-Vorab und bei der allgemeinen Entwicklung der Hochschullandschaft zu beraten. Zu den Gründungsaufträgen der Wissenschaftlichen Kommission gehörte unter anderem auch die Entwicklung eines leistungsfähigen Systems für die Begutachtung der Forschung.

Mit Einrichtung der Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission im Herbst 1998 wurde diese Aufgabe vorrangig in Angriff genommen, da es angesichts des umfangreichen, verantwortungsvollen Arbeitsprogramms dringend geboten schien, die Beratungstätigkeit auf eine solide Basis zu stellen. Die Kommission war der Auffassung, dass Strukturentscheidungen ohne eine detaillierte Kenntnis der Stärken, Schwächen und Entwicklungsperspektiven der Wissenschaft im Land nicht zu treffen sind. Die Forschungsevaluation ergänzt die seit längerem von den Hochschulen eigenverantwortlich durchgeführte Begutachtung der Lehre, für die die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) zuständig ist. Die Begutachtung der Forschung erhält zusätzliche Bedeutung mit der Implementierung des neuen niedersächsischen Hochschulgesetzes, da Qualitätskriterien eine wesentliche Basis für die Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen darstellen. Denkbar ist, dass Erkenntnisse über die Qualität von Forschung mittelfristig auch im Rahmen der Einführung der neuen Hochschullehrerbesoldung eine Rolle spielen. Ob und ggf. wie dies im Einzelnen geschehen soll, ist jedoch noch nicht diskutiert.

Organisatorischer Rahmen

Die Forschungsevaluation in Niedersachsen erfolgt im Auftrag des Landes, vertreten durch das Wissenschaftsministerium. Sie wird von der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen eigenverantwortlich durchgeführt und von der Geschäftsstelle betreut. Für die Koordinierung der Verfahren und die Freigabe der Berichte ist eine Lenkungsgruppe verantwortlich, der zwei Mitglieder der Wissenschaftlichen Kommission, darunter der Vorsitzende, zwei Vertreter der Landeshochschulkonferenz und ein Vertreter des Wissenschaftsministeriums angehören. Die Aufgabe dieses Gremiums ist es, den zeitlichen Ablauf der Begutachtungen, insbesondere die Abfolge der Fächer festzulegen, auf die Einheitlichkeit und Transparenz der Kriterien zu achten sowie der Geschäftsstelle Hinweise für die Zusammensetzung der Gutachtergruppe zu geben. Die Gutachter selbst werden durch den Wissenschaftsminister berufen. In keinem Fall gibt es eine personelle Überschneidung zwischen Mitgliedern der Wissenschaftlichen Kommission und den Gutachtern der Forschungsevaluation. Diese Regelung dient dazu, die Unabhängigkeit der Kommission bei der Auswertung der Evaluationsergebnisse sicher zu stellen.

Organisatorische Einbindung



Sobald die Abschlussberichte in der Gutachtergruppe endgültig abgestimmt sind, gehen sie den Hochschulen zur Stellungnahme zu. Wenn diese Stellungnahmen vorliegen, ist es Aufgabe der Lenkungsgruppe, beides zu prüfen und die Berichte, sofern ein ordnungsgemäßer Verlauf des Verfahrens festgestellt wird, zur Beratung und Verabschiedung in der Wissenschaftlichen Kommission freizugeben. Die inhaltliche Auswertung der Berichte ist nicht Aufgabe der Lenkungsgruppe.

Ziele der Forschungsevaluation

Im Einzelnen hat die Forschungsevaluation folgende Ziele:

- Sie unterstützt die Hochschulen bei der Weiterentwicklung ihres Forschungsprofils. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil die hoch spezialisierte Entwicklung der Forschung und die begrenzten Ressourcen eines Landes wie Niedersachsen es in der Regel nicht zulassen, an mehreren Standorten gleichzeitig in großem Maßstab die gleichen Schwerpunkte auszubauen. Zur Profilbildung gehört deshalb auch die Frage, ob ein „Aufstellen auf Lücke“ möglich ist und wie es sinnvoll, unter Nutzung des jeweiligen Umfeldes, realisiert werden kann. Dabei ist auch der gegenwärtig stattfindende Generationswechsel unter den Hochschullehrern zu berücksichtigen.
- Ähnlich wie die Lehrevaluation unterstützt die Forschungsevaluation die Hochschulen bei der eigenverantwortlichen Planung und Durchführung von Maßnahmen zur internen Qualitätssicherung und -verbesserung. Der Auftrag zur kontinuierlichen Evaluation ist in der Novelle des niedersächsischen Hochschulgesetzes festgeschrieben.
- Die Forschungsevaluation ermöglicht einen Standortvergleich nach Fächern und ist damit eine wesentliche Voraussetzung für die Erarbeitung von Leitlinien für die Strukturplanung in der Hochschulpolitik. Da Forschungsqualität sich in erster Linie in überregionalem, ja internationalem Vergleich bemisst, ist eine externe, von unabhängiger Stelle durchgeführte Begutachtung für ein erfolgreiches Verfahren unerlässlich.
- Die Forschungsevaluation verläuft nach einem einheitlichen, allerdings fachspezifisch modifizierten, nachvollziehbaren und transparent dargestellten Muster. Dadurch leistet sie auch einen Beitrag für die Entwicklung von Kriterien für die qualitätsorientierte Mittelvergabe im Rahmen der Einführung von Globalhaushalten.

- Die Ergebnisse bieten darüber hinaus Orientierungshilfen für Wissenschaftler/innen und Studierende, sowohl an den jeweiligen Standorten als auch im überregionalen und internationalen Bezugsrahmen.

Voraussetzungen

Keines der genannten Ziele lässt sich erreichen, wenn nicht ein garantiertes Minimum an Planungssicherheit und Handlungsspielraum für die Umsetzung von Empfehlungen sowohl auf Hochschul- wie auf Landesseite gegeben ist. Die erfolgreiche Einführung der Forschungsevaluation in Niedersachsen ist deshalb ohne den so genannten „Innovationspakt“ nicht denkbar. Damit wird eine inzwischen auch in anderen Bundesländern übliche Vereinbarung zwischen Land und Hochschulen über die Kontinuität der Hochschulfinanzierung bezeichnet. Auch wenn niemand ernsthaft annehmen kann, dass solche Vereinbarungen die Wissenschaft völlig vor jedem Risiko finanzpolitischer Entwicklungen schützen können, schaffen sie doch ein Klima der Stabilität und des Vertrauens, dass für die Akzeptanz und den Erfolg von Begutachtungsverfahren, für Begutachtete wie Gutachter gleichermaßen, eine entscheidende Voraussetzung darstellt.

Evaluation, wie sie in Niedersachsen für die Forschung durchgeführt wird, bedeutet auch ein klares Bekenntnis zur Exzellenzförderung. Die Ergebnisse dienen zur Erarbeitung von Entwicklungskonzepten, die dem Grundprinzip des „Stärken stärken“ folgen. Damit ist angesichts begrenzter Ressourcen notwendigerweise die Bildung von Schwerpunkten und komplementären wissenschaftlichen Profilen in der Hochschullandschaft verbunden. Darüber hinaus ist ein Abwägungsprozess notwendig, der die richtige Balance zwischen Spitzenförderung einerseits und einer tragfähigen Basis für die Lehre in ihrer jeweils erforderlichen Breite andererseits findet. Dies gilt sowohl an den einzelnen Standorten wie mit Bezug auf das gesamte Bundesland. Dies zu reflektieren ist Aufgabe der einzelnen Begutachtungsverfahren, vor allem aber der Wissenschaftlichen Kommission, bei der die Ergebnisse zusammen laufen.

Das Leitprinzip der komplementären Schwerpunktbildung schafft für die Hochschulen und für die Wissenschaftspolitik Handlungsspielräume, die für die Umsetzung von Begutachtungsergebnissen, und damit für sinnvolle Verfahren insgesamt, eine entscheidende Voraussetzung bilden. Weitere Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich aus dem Generationswechsel

an den Hochschulen. Im Rahmen von Stellenausschreibungen und Berufungsverhandlungen können Forschungsgebiete gestärkt, neu definiert, Synergien besser genutzt und Ausstattungen verbessert werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass diese Spielräume tatsächlich bis zum Abschluss der Begutachtungen frei gehalten und nicht durch voreilige Berufungsentscheidungen mit ungeprüfter Fortschreibung von Denominationen und Rahmenbedingungen vergeben werden.

In diesem Zusammenhang muss auch an die wachsende Eigenverantwortung der Hochschulen erinnert werden. Während die Gestaltungsspielräume, aber auch die Verantwortung, die sich mit der Einführung von Globalhaushalten, Zielvereinbarungen, durch die Hinzuziehung externer Beratungsgremien wie Hochschulräten ergeben, bei den Hochschulleitungen weitgehend erkannt sind, bestehen auf der Ebene der Fakultäten und Fachbereiche noch große Vorbehalte und Unsicherheiten. Es wird viel Überzeugungsarbeit zu leisten sein, bis überall akzeptiert ist, dass planendes, strategisches Handeln, Wettbewerbsbereitschaft und Rechenschaftslegung, wie sie durch die Beteiligung an Evaluationsverfahren exemplarisch wahrgenommen werden, keine wissenschaftsfeindlichen, sondern wissenschaftsadäquate Prinzipien sind, die erhebliche Chancen mit sich bringen. Sofern Handlungsempfehlungen im Rahmen von peer review-Verfahren der Forschungsevaluation gewonnen werden, folgen sie letztlich auch den wissenschaftsintern praktizierten Regeln von Qualitätsbegutachtung. Damit wird deutlich, dass nicht bürokratische Kontrollmaßnahmen, sondern Begutachtungen mit dem Ziel der Beratung durch akzeptierte Kollegen anhand transparenter Maßstäbe die entscheidenden Parameter für sinnvolle Evaluationsverfahren im Wissenschaftsbereich darstellen.

Grundzüge des Verfahrens

Forschungsevaluation wird in Niedersachsen fachbezogen und landesweit Institutionen übergreifend durchgeführt. Gegenwärtig sind nur Hochschulen mit Universitätsstatus am Verfahren beteiligt. Da die Fachhochschulen ihre anwendungsbezogenen Forschungsaktivitäten, nicht zuletzt ermutigt durch die Wissenschaftliche Kommission, intensivieren, ist eine Einbeziehung mittelfristig durchaus denkbar. Trotz der klaren Beschränkung auf die Hochschulen des eigenen Bundeslandes werden Kooperationsmöglichkeiten und Fragen der Profilbildung in Koordinierung mit Hochschulen

angrenzender Bundesländer, etwa Bremen, Hamburg oder Münster, in die Begutachtung einbezogen. Auf eine Bewertung der Forschung an diesen Hochschulen wird aber aus nahe liegenden Gründen verzichtet. Synergiepotenziale und Kooperationsmöglichkeiten mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen, seien sie in Landes- oder Bundesträgerschaft, werden ebenfalls berücksichtigt. Die Wissenschaftliche Kommission begutachtet außerhalb der systematischen Forschungsevaluation an den Hochschulen auch das Forschungsprofil einzelner außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, wenn sie vom Land Niedersachsen finanziert werden.

Grundprinzip aller Evaluationsverfahren der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen ist, das wurde bereits deutlich, das des „informed peer review“. Zentrales Element ist damit die Begutachtung durch ein unabhängiges Gremium von Fachwissenschaftlern, die wissenschaftlich sehr gut ausgewiesen sind und nicht aus Niedersachsen stammen dürfen. Die Beteiligung ausländischer Gutachterinnen und Gutachter wird in allen Verfahren angestrebt. Die Gutachter führen das Verfahren unabhängig durch und werden dabei von der Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission unterstützt. Im Zentrum aller Verfahren steht die Begehung der Standorte, die durch Selbstberichte der Hochschulen vorbereitet wird. Die Gutachter fassen ihre Erkenntnisse und Empfehlungen in einem Abschlussbericht zusammen, der der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen zur Beratung und Empfehlung übergeben wird. Die Hochschulen nehmen zu dem Abschlussbericht vor Vorlage in der Wissenschaftlichen Kommission Stellung. Die Stellungnahmen gehen aber, von sachlichen Korrekturen abgesehen, nicht in die Abschlussfassung ein.

Zusammenfassend stellt sich der Ablauf aller Verfahren folgendermaßen dar:

1. Entscheidung über durchzuführende Evaluationen und den Zeitplan in der Lenkungsgruppe;
2. Selbstbericht der fachwissenschaftlichen Einrichtungen unter Einbeziehung der eigenen Zielvorstellung, des angestrebten Profils – auch im überregionalen Kontext – und der Stellung und Bedeutung des betroffenen Fachs in der Hochschule, einschließlich Datenerhebung nach einem abgestimmten Raster;
3. Benennung einer Gutachtergruppe durch die Lenkungsgruppe, ggf. unter Hinzuziehung der fachlich nahestehenden Mitglieder der Wissenschaftlichen Kommission;

4. Zusammenstellung der Berichte durch die Geschäftsstelle und Weiterleitung an die Gutachter;
5. Vorbereitende Besprechung mit den Gutachtern;
6. Besuche der Hochschulen durch die Gutachtergruppe; Gespräche mit der Hochschulleitung, dem Fachbereich/der Fakultät und den einzelnen Forschungseinheiten bzw. Forscherinnen und Forschern;
7. Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse und Empfehlungen der Gutachter in einem Abschlussbericht durch die Geschäftsstelle; Abstimmung mit den Gutachtern;
8. Stellungnahme der Hochschule und des evaluierten Fachs zu diesem Bericht;
9. Diskussion der Evaluationsergebnisse und der Stellungnahmen der Hochschulen in der Lenkungsgruppe; Weitergabe, in besonderen Fällen mit ergänzender Stellungnahme, an die Wissenschaftliche Kommission;
10. Beratung der Evaluationsergebnisse unter strukturellen Gesichtspunkten in der Wissenschaftlichen Kommission zusammen mit den Ergebnissen der Lehrevaluation durch die ZEvA; Freigabe zur Veröffentlichung;
11. Empfehlung der Wissenschaftlichen Kommission an das Land und ggf. die einzelnen Hochschulen zur weiteren Planung.

Kriterien und Indikatoren

Entscheidend für den Aussagewert, aber auch die Akzeptanz von Begutachtungsverfahren ist die Angemessenheit und Nachvollziehbarkeit der zugrunde gelegten Kriterien. Es wäre eine Illusion anzunehmen, dass diese Kriterien eine völlig objektive, allgemein gültige Vorgabe darstellen können. Was als gut und sinnvoll, was als defizitär angesehen wird, ist immer abhängig von Wertmaßstäben, die sich lange im Vorfeld von Begutachtungen bei den Gutachterinnen und Gutachtern wie auch bei denjenigen, die solche Verfahren in Auftrag geben, gebildet haben. Hier kommt wissenschaftliches Selbstverständnis, ein bestimmtes Bild von dem, was Hochschulen leisten sollen, politische Erwartungen und ein tradiertes Wissenschaftsverständnis zum Tragen. Dennoch gibt es über die Wissenschaftsbereiche und Disziplinen wie auch über begutachtende Einrichtungen der wissenschaftlichen Selbstverwaltung hinweg einen gewissen Minimalkonsens darüber, was gute Forschung ausmacht. Bei der Konzeption des niedersächsischen Verfahrens

ist versucht worden, diesen besonderen Bedingungen Rechnung zu tragen, indem allgemeine und fachspezifische Kriterien sowie die jeweils zu Grunde liegenden Indikatoren unterschieden werden.

Das allen Verfahren gleichermaßen zu Grunde liegende Konzept berücksichtigt folgende Aspekte:

- Innovativität der an einer Institution geleisteten Forschung (wissenschaftliche Leistungen im internationalen Vergleich, Reputation, neue Forschungsfronten);
- wissenschaftliche Ausstrahlung (Publikationen, Fachtagungen, regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch etc.);
- Interdisziplinarität oder besonderer Stellenwert als Einzeldisziplin;
- Kooperationen mit anderen Forschungseinrichtungen auf regionaler und nationaler Ebene;
- Intensität und Qualität der internationalen Zusammenarbeit, z. B. durch Forschungsk Kooperationen, EU-Projekte (ggf. mit Koordinierungsfunktion der Einrichtung), gemeinsame Veröffentlichungen, Gastwissenschaftler, gemeinsam betreute und gegenseitig anerkannte Promotionen, „Internationalisierung“ von Nachwuchsforschern im Rahmen von Hochschulpartnerschaften und Mobilitätsprogrammen;
- Effektivität der Nachwuchsförderung (Graduiertenkollegs, strukturierte Promotionsstudiengänge, Forschergruppen und Sonderforschungsbereiche, Berufungschancen, Lehrforschungen);
- Bedeutung von Kooperationen mit der Wirtschaft und des Transfers im Bereich der grundlagen-, anwendungs- und produktorientierten Forschung, z. B. durch gemeinsame Nutzung von Großgeräten, gemeinsame Projekte, Auftragsforschung, Patente, Produktentwicklung. In den Geistes- und Sozialwissenschaften können für diesen Punkt auch Beratungstätigkeiten, sowohl im Wirtschafts- als auch im öffentlichen Sektor, oder andere Service- bzw. Dienstleistungen charakteristisch sein.

Für den fachspezifischen Teil werden die jeweiligen Fachgutachtergruppen gebeten, in einem einleitenden Kapitel zu den Abschlussberichten diejenigen Bewertungsfaktoren darzustellen, die aus ihrer Sicht für das jeweilige Fach bzw. die interdisziplinäre Fächergruppe von besonderer Bedeutung sind. Dabei kommen Fragen unterschiedlicher Publikationspraxis, der Gewichtung von anwendungsnahe Forschung oder charakteristische Forschungsstrukturen zur Sprache. In einer Reihe von Fällen leisten diese Texte, die zum Teil in intensiven Diskussionsprozessen entstehen, auch einen

wichtigen Beitrag zum Selbstverständnis der Disziplinen und zu der internen Reflexion über ihren Forschungsauftrag. Dies galt etwa in besonderem Maße für die Begutachtung der Berufswissenschaften der Lehrerbildung.

Weitgehend unberührt von solchen fachspezifischen Überlegungen bleiben die zugrunde gelegten Bewertungskategorien. Von wenigen Ausnahmen, etwa dem Steuerrecht oder der Regionalgeschichte abgesehen, ist der Maßstab für die Qualität von Forschung im internationalen Wettbewerb zu suchen. Spitzenbewertungen erfahren deshalb in Niedersachsen nur Forschungsleistungen, die als international führend eingestuft werden. Weniger hochrangig werden solche Forschungseinheiten eingeschätzt, die ihre Ergebnisse nicht über die eigene Arbeitseinheit hinaus kommunizieren. Außerdem ermöglicht es das Verfahren des „peer review“, in Ausnahmefällen individuelle Besonderheiten zu berücksichtigen. Dazu gehören oftmals in den Ansätzen vielversprechende Forschungsgebiete, auch wenn sie noch keine überregionale Akzeptanz gefunden haben, wie auch in Einzelfällen eine besondere Anregungskraft, insbesondere für die Nachwuchsförderung, die auch von Wissenschaftlern ausgehen kann, die selber nicht (mehr) überdurchschnittlich produktiv sind, aber ein hohes Qualitätsbewusstsein besitzen.

Rahmenbedingungen, die Forschung erleichtern oder erschweren, werden in den Evaluationsberichten mit beschrieben. Hierzu gehören etwa die apparative und bibliothekarische Ausstattung, Lehrbelastung oder das Maß an Unterstützung, das das Fach durch die Hochschulleitung erfährt. Diese Aspekte gehen jedoch in die Bewertung der eigentlichen Forschungsleistung nicht ein, um die Vergleichbarkeit der Standards zwischen den Standorten nicht zu gefährden. Die Berichte sind jedoch so angelegt, dass es der Wissenschaftlichen Kommission, der Politik und den Hochschulen möglich gemacht wird, auch in diesen Bereichen Defizite zu erkennen und die notwendigen Schlussfolgerungen zu ziehen.

Berichtslegung

Die Grundstruktur der Abschlussberichte ist in allen Verfahren annähernd gleich und trägt den Zielsetzungen Rechnung. Sie berücksichtigt in allen Fällen:

1. Zielsetzungen, Vorgehensweise und Rahmenbedingungen der Begutachtungen;
2. fachspezifische Kriterien;

3. die Situation des evaluierten Faches in Niedersachsen;
4. die Bewertung der Forschungsleistung an den einzelnen Hochschulstandorten, gegliedert nach einzelnen Forschungseinheiten und für das Fach am Standort insgesamt;
5. Schlussfolgerungen und Strukturempfehlungen für das Fach und seine Teildisziplinen im Land insgesamt;
6. Anhang mit Daten und Tabellen.

Nach der Freigabe in der Lenkungsgruppe und Verabschiedung in der Wissenschaftlichen Kommission wird der Bericht zusammen mit den Empfehlungen der Kommission an den Wissenschaftsminister übergeben. Gleichzeitig erhalten die Hochschulen den Bericht mit den jeweils detaillierten Empfehlungen und Ergebnissen zu ihren Forschungseinheiten. In Abstimmung mit dem Landesdatenschutzbeauftragten wird eine Fassung ohne persönliche Angaben erstellt, die im Internet abrufbar und darüber hinaus in einer gedruckten Version erhältlich ist.

Umsetzung des Konzepts

Forschungsevaluation nach dem hier vorgestellten Konzept wird in Niedersachsen seit 1999 praktiziert. Zum jetzigen Zeitpunkt, d. h. im Sommer des Jahres 2002, ist etwa die Hälfte der im Land vertretenen Disziplinen begutachtet worden.¹ Über den derzeitigen Stand der Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen gibt die folgende Übersicht Auskunft:

Verfahren	Abgabe der Selbstberichte	Begehung	Verabschiedung
Chemie	30.06.1999	Oktober 1999	Frühjahr 2000
Geschichte	31.07.1999	Februar 2000	Herbst 2000
Biologie	15.03.2000	Juni 2000	Frühjahr 2001
Bauingenieurwesen/ Architektur	14.04.2000	Oktober 2000	Herbst 2001
Elektrotechnik	14.04.2000	Dezember 2000	Herbst 2001

¹ Die Berichte und der detaillierte Leitfaden für die Begutachtung sind im Internet unter <http://www.wk.niedersachsen.de> abrufbar oder bei der Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen erhältlich.

Verfahren	Abgabe der Selbstberichte	Begehung	Verabschiedung
Maschinenbau	14.04.2000	April 2001	Herbst 2001
Wirtschaftswissenschaften	30.06.2000	Februar 2001	Herbst 2001
Informatik	01.03.2001	Mai/Juni 2001	Frühjahr 2002
Lehrerbildung	31.03.2001	Juni 2001	Frühjahr 2002
Umweltwissenschaften	15.02.2002	Mai/Juni 2002	
Rechtswissenschaften	15.10.2001	April 2002	
Physik	01.10.2001	Jan./Feb. 2002	
Mathematik	Herbst 2002	Frühjahr 2003	
Soziologie	Herbst 2002	Frühjahr 2003	
Geowissenschaften	Herbst 2002	Frühjahr 2003	

Es wird angestrebt, die erste, grundlegende Evaluationsrunde im Jahr 2006 abzuschließen und die Begutachtungen dann im Rhythmus von 6–8 Jahren zu wiederholen. Etwa nach der Hälfte dieses Zeitraums sollen bei den Hochschulen und beim Land Zwischenberichte angefordert werden, die Auskunft über den Stand der Umsetzung der Gutachterempfehlungen geben und möglichen zusätzlichen Handlungsbedarf identifizieren. Diese Strukturbegutachtung trägt durch ihre Kontinuität sowohl den Bedürfnissen der Hochschulentwicklungsplanung wie der Zielvereinbarungen Rechnung.

Darüber hinaus ist damit begonnen worden, die fachübergreifenden und die fachspezifischen Erfahrungen aus der Forschungsevaluation in Niedersachsen zusammenzutragen, um sie unter methodischen und theoretischen Gesichtspunkten auszuwerten. Die Ergebnisse sollen öffentlich zugänglich gemacht und, zumindest in Niedersachsen, bei der Konzeption zukünftiger Evaluationsverfahren berücksichtigt werden.

Evaluierung in Forschungseinrichtungen

Martina Röbbcke

Auch in den außeruniversitären, staatlich finanzierten Forschungseinrichtungen¹ ist das erklärte Ziel von Evaluationen die Sicherung der Qualität von Forschung. Es gibt allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter „Qualitätssicherung“ verstanden werden sollte und wie die entsprechenden Verfahren aussehen könnten. In den damit zusammenhängenden Diskussionen zeigen sich interessante Parallelen zu den jüngsten Entwicklungen im Hochschulbereich.

Bisher konzentrieren sich die Hochschulen bei der Einführung von Evaluationen insbesondere auf eine Stärken-Schwächen-Analyse. Dabei wird auf eine unmittelbare Verknüpfung von Evaluationsergebnissen und Ressourcenzuweisung zunächst verzichtet und auf eine hohe Autonomie der Fächer bzw. Fachbereiche gesetzt. Mit der Akkreditierung von Studiengängen ist ein neuer und anderer Typus von Begutachtung entstanden, durch den die Erfüllung von Mindeststandards kontrolliert wird und auf dessen Grundlage neue Studiengänge und -abschlüsse bewilligt oder auch abgelehnt werden. Zur Debatte steht, ob die beiden Verfahren konkurrierende oder komplementäre Ziele verfolgen – wobei besonders verwirrend ist, dass die beiden Begutachtungsverfahren auf ähnlichen Methoden (Peer Review) und Instrumenten (Daten und Kennzahlen) beruhen. Es wird daher aus inhaltlichen und zeitlichen Gründen sowie zur Reduktion des erheblichen Aufwandes nötig sein, die Verfahren aufeinander abzustimmen.

Vergleichbare Begutachtungstypen lassen sich in der jüngsten Geschichte auch für die außeruniversitären Forschungseinrichtungen identifizieren.

¹ Dazu gehören 80 Forschungsinstitute der Max-Planck-Gesellschaft (MPG), 56 Forschungseinrichtungen der Fraunhofer-Gesellschaft (FhG), 15 Großforschungseinrichtungen, die sich in der Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren (HGF) zusammengeschlossen haben sowie 79 Forschungs- und Serviceeinrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL). Ebenfalls dazugezählt werden die Ressortforschungseinrichtungen des Bundes (52) und der Länder (84), die bisher jedoch nur in Einzelfällen evaluiert wurden (BMBF 2002).

Beide Typen werden als „Evaluationen“ bezeichnet, wobei die Forschungseinrichtungen – im Gegensatz zu den Hochschulen – langjährige Erfahrungen mit Evaluationen haben, die als *Prüf- und Bestätigungsverfahren* eingesetzt werden. Diese Begutachtungsverfahren werden häufig als „externe Evaluationen“ bezeichnet, sie dienen im wesentlichen dem Nachweis bzw. der Abnahme erbrachter Leistungen und müssen von einer Forschungseinrichtung erfolgreich absolviert werden, um anschließend die wissenschaftliche Arbeit fortsetzen zu können. Ein Beispiel dafür ist die Evaluation durch den Wissenschaftsrat, die unter Umständen schwerwiegende Folgen wie die Umstrukturierung oder Schließung einer Einrichtung haben kann. Erst in der jüngeren Vergangenheit rückt ein anderes Konzept der Qualitätssicherung in den Vordergrund, die sogenannte „interne Evaluation“. Dieses Begutachtungsverfahren soll vor allem den Kommunikations- und Lernprozeß der gesamten Forschungsorganisation fördern sowie einer *Stärken-Schwächen-Analyse* dienen. Offenbar haben nationale und internationale Entwicklungen an den Hochschulen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der jeweiligen Modelle gehabt, obschon sie zwischen den verschiedenen Forschungsorganisationen erheblich differieren. Zugleich konnten die Forschungseinrichtungen bzw. ihre Institute auf forschungsspezifische Traditionen zurückgreifen und diese ausbauen, wie etwa die verstärkte Integration der Wissenschaftlichen Beiräte in das interne Evaluationsverfahren zeigt. Der Begriff „interne Evaluation“ wird insofern etwas anders verwendet, als es in den Hochschuldebatten üblich ist: Bei den internen Evaluationen werden häufig „externe“ Gutachter hinzugezogen, die als wissenschaftliche Beiräte zugleich Mitglied eines Gremiums sind, das nicht als externes Kontrollorgan fungiert, sondern das der internen Beratung dient.

Auch die außeruniversitären Einrichtungen sind aufgefordert, interne Verfahren der Qualitätssicherung einzuführen und diese mit den bereits bestehenden, den zu reformierenden oder den erst einzuführenden Verfahren der externen Evaluation abzustimmen. Dabei sind sie mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert: So stehen auch die Forschungseinrichtungen vor dem aus allen Evaluationsfeldern bekannten Problem, den Qualitätsbegriff und die davon abgeleiteten Beurteilungskriterien zu definieren. Ähnlich wie in der bewegten Hochschulqualitätsdebatte gibt es verschiedene Fraktionen, deren Positionen sich zwischen denen der „Fundamentalskeptiker“ und der „Protagonisten des Qualitätsmanagements“ bewegen (Pasternack 2000: S. 40). Außerdem müssen die Forschungseinrichtungen nicht

nur einen Konsens über die Kriterien herstellen, nach denen die verschiedenen „Produkte“ bewertet werden, sondern auch Qualitätskriterien für die angemessenen „Produktionsbedingungen“, d. h. die Organisation und das Management der Institute, entwickeln.

Zur Debatte stehen gleichzeitig nicht nur der Begriff der „Qualität“, sondern der zentrale Begriff der „Forschung“ selbst. So müssen die Forschungseinrichtungen differenzierte Beurteilungskriterien formulieren, die ihrer spezifischen Forschungsorientierung angemessen sind – beispielsweise sind die Institute der Max-Planck-Gesellschaft auf eher grundlagenorientierten Forschungsfeldern tätig, während einige Großforschungszentren auch stark anwendungsorientiert forschen. Zugleich wird derzeit aus zwei Perspektiven die arbeitsteilige, d. h. nach Forschungstypen differenzierte Organisation des deutschen Forschungssystems in Frage gestellt. Zum einen wird von der jüngeren Wissenschaftsforschung auf die Entstehung eines neuen Wissenstypus hingewiesen („Mode 2“), der nicht mehr in einzelnen Organisationen, sondern in „Netzwerken“ produziert werde und der das Resultat einer gesellschaftlichen „Nachfrage“ sei (Gibbons u. a. 1994). Zum anderen wird die staatliche Forschungspolitik angesichts der ökonomischen Bedeutung von Forschungsergebnissen immer stärker zu einem Bestandteil der Innovations-, Technologie- und Wirtschaftspolitik. Aus dieser Perspektive wird der außeruniversitäre Forschungssektor als ein Element des nationalen Innovationssystems betrachtet – mit der Folge, dass alte Konflikte zwischen Staat und Wissenschaft über die Legitimation und die Ziele der staatlichen Steuerung von Forschung neu aufbrechen.

Der Forschungsbegriff ist also das Ergebnis von Aushandlungsprozessen, an denen verschiedene Akteure beteiligt sind. Allein gemeinsam ist das Interesse daran, die Aufgaben, Ziele und Themenfelder der Forschung zu beeinflussen. Als wesentliche Akteure lassen sich innerwissenschaftliche Akteure, außerwissenschaftliche Nutzer der Ergebnisse und (staatliche) forschungspolitische Akteure unterscheiden. Evaluationen sind demnach Prozesse der Aushandlung unterschiedlicher Vorstellungen von „guter Forschung“ beziehungsweise von deren Zielen und Nutzen.

Evaluation als forschungspolitisches Steuerungsinstrument

Lange Jahre sind die außeruniversitären Forschungseinrichtungen überwiegend mit Evaluationen konfrontiert worden, bei denen es sich um wich-

tige Instrumente der staatlichen Forschungspolitik handelte, d. h. der Staat war der dominante Akteur. Die ersten Evaluationen zu Beginn der 70er Jahre konzentrierten sich vor allem auf einzelne Projekte oder Forschungsprogramme (Kuhlmann 2000), seit Beginn der 90er Jahre erfassten die Evaluationen zunehmend ganze Institute und Forschungsorganisationen. Vor allem in den Begutachtungen ganzer Forschungseinrichtungen hatten die staatlichen Forschungsziele ein hohes Gewicht und prägten damit ein spezifisches Bild von Evaluationszielen und -verfahren. Bei der folgenden Schilderung stehen zunächst die drei wichtigsten „Evaluationswellen“ im Vordergrund, von denen der außeruniversitäre Forschungssektor seit den 90er Jahren erfasst wurde.

Einen nachhaltigen Einfluss auf die Vorstellungen, die man sich heute über die Ziele, den Verlauf und die Konsequenzen von Evaluationen in der außeruniversitären Forschung macht, hatte vermutlich die Begutachtung der Akademien der DDR. Der Wissenschaftsrat evaluierte in den Jahren 1990/91 die Institute der Akademie der Wissenschaften, der Bauakademie und der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR, um diejenigen Einrichtungen zu identifizieren, die in dem neuen gesamtdeutschen Wissenschafts- und Forschungssystem überleben sollten. Diese Evaluation war durch eine klare Dominanz wissenschaftspolitischer Bewertungskriterien gekennzeichnet: Die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit einer Einrichtung war eine zwingend *notwendige*, aber keine *hinreichende* Voraussetzung für die zukünftige Förderung. Eine Weiterführung der Einrichtung bzw. einzelner Arbeitsgruppen empfahl der Wissenschaftsrat nur dann, wenn sie forschungspolitischen Qualitätsmaßstäben gerecht wurden. Dazu gehörte beispielsweise ihr Beitrag zur Stärkung der Hochschulforschung oder ihre Integrationsfähigkeit in eine der bestehenden (westlichen) außeruniversitären Forschungsorganisationen. Der Wissenschaftsrat folgte damit klaren politischen Vorgaben, denn der Gesetzgeber hatte im Einigungsvertrag festgehalten, dass die Forschungseinrichtungen „passfähig“ zur Forschungsstruktur der Bundesrepublik sein müssen.

Fünf Jahre später folgte die weitere Evaluation einer nun gesamtdeutschen Forschungsorganisation: Von 1995 bis zum Jahr 2000 wurden alle Einrichtungen der sogenannten „Blauen Liste“ evaluiert. Dabei handelt es sich um derzeit 79 Forschungsinstitute, Serviceeinrichtungen und Museen, die gemeinsam vom Bund und den Ländern finanziert werden; 1997 gaben sich die mittlerweile zu einem Verein zusammengeschlossenen Einrichtungen

den Namen „Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz“ (WGL). Mit der Evaluation dieser Einrichtung wollte man verschiedenen Kritikpunkten begegnen: Die einen kritisierten, dass die „Blaue Liste“ mit ihren bunt zusammengewürfelten Einrichtungen nach der Deutschen Einheit übermäßig groß geworden sei und daher überprüft werden müsse, ob alle Einrichtungen weiterhin in dieser Organisation gefördert werden sollten. In der Tat sind 34 positiv begutachtete Institute der ehemaligen Akademien in die „Blaue Liste“ aufgenommen worden, dadurch wuchs diese Einrichtung auf etwa die doppelte Größe. Andere monierten generell, dass die westdeutschen Einrichtungen nicht in ähnlicher Schärfe evaluiert worden seien wie die Akademien der DDR, und forderten eine Evaluation aller Forschungsorganisationen. Im Falle der „Blauen Liste“ wurden darüber hinaus Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Einrichtungen geäußert und gefordert, die Förderung wissenschaftlich schwacher Institute aufzugeben. Statt dessen sollten andere und vielversprechende Einrichtungen in die gemeinsame Förderung von Bund und Ländern aufgenommen werden: Dieses Ziel wurde als „Flexibilisierung“ der „Blauen Liste“ bezeichnet.

Die Begutachtung der „Blauen Liste“ fand folglich in einem Spannungsfeld von „Qualitätssicherung“ und „Flexibilisierung“ statt. Auch diese Evaluation wurde vom Wissenschaftsrat durchgeführt, der dazu von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) beauftragt wurde. Die BLK wiederum stützte sich auf gesetzgeberische Grundlagen, die eine regelmäßige Überprüfung vorsehen, ob die geförderten Einrichtungen weiterhin den Förderprinzipien entsprechen: der „überregionalen Bedeutung“ und dem „gesamtstaatlichen wissenschaftspolitischen Interesse“. Diese Kriterien haben aus der Sicht der BLK ein letztlich entscheidendes Gewicht: So hielt die BLK 1997 fest, dass aus forschungspolitischen Gründen selbst die Förderung einer positiv begutachteten Einrichtung beendet werden kann. Dann allerdings ist es aus der Perspektive der Institute nicht unbedingt rational, die Qualitätssicherung als Stärken-Schwächen-Analyse zu betreiben. Vielmehr müssen die Institute daran interessiert sein, Anpassungs- und Überlebensstrategien für eine erfolgreiche Darstellung in der Außenwelt zu entwickeln. In der Zukunft wird die WGL die Spannung zwischen unterschiedlichen Qualitätskonzepten sogar intern bewältigen müssen, denn die regelmäßige Evaluierung der Einrichtungen ist vom Wissenschaftsrat zum neu gegründeten Senat der WGL übertragen worden.

Die Systemevaluation der außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Der Auftakt für die letzte hier zu erwähnende Evaluationswelle fand im Jahr 1997 statt. In diesem Jahr verabschiedete die BLK einen Beschluss zur „Sicherung der Qualität der Forschung“, mit dem sie – unter anderem – einen für die Bundesrepublik völlig neuen Evaluationstyp schuf: die Systemevaluation. Im Rahmen der Systemevaluation soll die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit nicht anhand *einzelner Produkte* der Forschungsinstitute, sondern der Struktur- und Verfahrenselemente der Trägerorganisationen betrachtet werden. „Qualitätssicherung“ bedeutet demnach im Kontext von Systemevaluationen die Begutachtung der strukturellen und organisatorischen Leistungsfähigkeit der *Institute* wie der *Gesamtorganisationen* und schließlich deren Funktionalität im gesamten Wissenschafts- und Forschungssystem.

Die Systemevaluationen wurden ausgesprochen zügig durchgeführt. Die Fraunhofer-Gesellschaft wurde von einer Kommission mit hochrangigen Vertretern der Industrie – nur ein Hochschullehrer war dabei – evaluiert, der Bericht lag 1998 vor. Eine eigens zusammengestellte Internationale Kommission evaluierte die Max-Planck-Gesellschaft und die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die Ergebnisse der gemeinsamen Evaluierung wurden 1999 vorgestellt. Der Wissenschaftsrat präsentierte Ende 2000 seine Systemevaluation der „Blauen Liste“ und 2001 folgte das Ergebnis seiner Systemevaluation der Großforschungseinrichtungen (Helmholtz-Gemeinschaft).

Es ist noch etwas zu früh, um die Auswirkungen der Systemevaluationen zu beurteilen, dennoch sollen zwei erste Eindrücke festgehalten werden. Sie betreffen zum einen den Forschungsbegriff, zum anderen die politischen Einflussmöglichkeiten auf die inhaltliche Orientierung der Forschungsinstitute.

Erstens scheint es zwischen den forschungspolitischen Akteuren einen Konsens über den Forschungsbegriff zu geben. Jedenfalls haben BLK und Wissenschaftsrat im Rahmen ihrer Auswertung der Evaluationen übereinstimmend als wichtigste Aufgabe für die nächsten Jahre festgehalten, dass die Anwendungsorientierung und der Praxisbezug des deutschen Wissenschaftssystems gestärkt werden müssen. Sie unterstützen damit indirekt den Kurs der Bundesregierung, die vor allem die ökonomische Relevanz der Forschung und ihren Beitrag zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit in den

Vordergrund stellt. So sehr diese Perspektive dem internationalen Mainstream entsprechen mag, besteht aber die Gefahr, dass dabei die kritische, aufklärerische Funktion von Forschung, die damit verbundenen Qualitätskriterien und nicht zuletzt die sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen auf der Strecke bleiben.

Zweitens haben die Systemevaluationen eine Fülle von Möglichkeiten gezeigt, wie durch strukturelle Veränderungen erheblicher Einfluss auf die inhaltliche Orientierung der Forschungsinstitute genommen werden kann. Beispielsweise soll die verstärkte Anwendungsorientierung unterstützt werden durch Anreize zu Verbundprojekten, durch Maßnahmen zur Verbesserung des Technologietransfers oder gar – wie im Falle der Helmholtz-Gemeinschaft – durch eine radikale Umstellung der institutionellen Grundfinanzierung zu einer Programmfinanzierung, die dem Staat erhebliche Einflussmöglichkeiten eröffnet. Außerdem wurde gefordert, die bisherige institutsförmige Arbeitsorganisation aufzulösen und statt dessen „Institute auf Zeit“, also lose, zeitlich befristete Forschungsverbände zu bilden. Dadurch geraten die Forschungsinstitute in eine schwierige Lage: Auf der einen Seite wachsen die externen Einflüsse auf Ziele, Struktur und Organisation, die auch nicht intendierte und schädliche Wirkungen haben können. So wird bereits vor einer wachsenden Zentralisierung und Bürokratisierung der Forschung gewarnt, die dazu führen könnten, dass überwiegend Forschungsaufgaben im „Mainstream“ der jeweiligen Forschungsfelder gefördert und „riskante“ Forschungen – also Forschungsvorhaben, die das Risiko des Scheiterns beinhalten – erst gar nicht angegangen werden. Die Institute haben auf die Umsetzung der Evaluationsempfehlungen wenig Einfluss, denn die entsprechenden Verhandlungen finden in der Regel zwischen den staatlichen Akteuren und der *Leitung* der Wissenschaftsorganisationen statt. Gleichwohl wird den *Instituten* die Verantwortung für die Qualität der erbrachten Leistungen zugewiesen. Insofern ist es wenig verwunderlich, wenn die externen Evaluationen von manchen Instituten als Verengung ihrer Handlungsspielräume empfunden werden, auf die sie mit der „Kunst der Selbstverteidigung“ (Neidhardt 2000) reagieren.

Evaluationen als interne Aushandlungs- und Lernprozesse

Bisher wurde gezeigt, dass in den Aushandlungsprozessen die staatlichen Akteure ein erhebliches Gewicht haben. Außerdem wurde deutlich, dass

nicht nur der Qualitätsbegriff verhandelt wird, sondern auch der Forschungsbegriff. Wenn diese Beobachtungen richtig sind, müssten sich entsprechende Verhandlungsmuster in den konkreten Evaluationsprozessen einzelner Forschungsinstitute wiederfinden lassen.

In der Tat liefert die Evaluation der Blauen Liste-Institute, auf die im folgenden näher eingegangen werden soll, dafür reiches Anschauungsmaterial. Die Evaluation der „Blauen Liste“ ist insofern ein interessantes Beispiel, als sich die oben erwähnte Technologie- und Innovationsorientierung der Forschungspolitik keineswegs direkt auf den eigentlichen Begutachtungsprozess auswirkte. Im Gegenteil: Die Zusammensetzung der Gutachtergruppen des Wissenschaftsrates und der von ihnen verwendete, für alle Forschungsinstitute der „Blauen Liste“ einheitliche Fragenkatalog zeigte eine deutliche Nähe zur akademischen Welt und deren Beurteilungskriterien (Röbbecke/Simon 2001). Dieser „akademische Bias“ führte zu einer intensiven Auseinandersetzung der Institute mit ihrem Forschungsverständnis bzw. ihrem jeweiligen Forschungsprofil. Vor allem die eher anwendungsorientierten Institute waren herausgefordert, in einem Prozess der Rationalisierung ihrer Forschungsorientierung beispielsweise zu erläutern, wie ihre Forschungsthemen generiert werden, auf welche Probleme sie sich beziehen und wie sie mit den potentiellen Nutzern ihrer Forschungsergebnisse zusammenarbeiten. Ähnliches galt auch für Einrichtungen, die einen hohen Anteil von Serviceaufgaben übernommen haben und nun gefordert waren, den inhaltlichen Zusammenhang zwischen Forschungs- und Servicearbeiten zu präzisieren. Beispielsweise gehört es zum Konzept des Deutschen Instituts für Ernährungsforschung, nicht nur entsprechende naturwissenschaftlich-medizinische Forschungen zu betreiben, sondern auch die breite Öffentlichkeit umfassend über ihre Ergebnisse zu informieren. Wenn diese Aufgaben weiterhin das Forschungsprofil prägen sollen, dann – so haben die Institute gelernt – müssen diese Tätigkeiten intern von allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen akzeptiert und nach außen erfolgreich dargestellt werden.

Ebenso wenig kamen die Forschungseinrichtungen umhin, sich mit den Qualitätskriterien auseinanderzusetzen. Es begannen Debatten über die Gültigkeit und Verlässlichkeit von Wissenschaftsindikatoren, mit denen bis dahin nur wenige Institute vertraut waren. Zugleich mussten die Einrichtungen versuchen, quantitative oder qualitative Kriterien für diejenigen Leistungsbereiche zu entwickeln, die durch Wissenschaftsindikatoren nicht

oder nur ungenügend erfasst werden. Die Evaluation durch den Wissenschaftsrat hatte deutlich gemacht, dass sich das breite Aufgabenfeld vieler Einrichtungen nur dann legitimieren lässt, wenn es nicht in heterogene Leistungsbereiche zerfällt. Vielmehr sind die Institute gefordert, den Zusammenhang von Forschungs- und Serviceaufgaben inhaltlich zu begründen und zugleich deren Bearbeitung auf hohem Niveau nachzuweisen.

Aber nicht nur hinsichtlich des „Outputs“ wurden viele Institute mit unerwarteten Perspektiven konfrontiert. Ungewohnt war auch die Notwendigkeit, sich intensiv mit Struktur- und Verfahrensfragen der Einrichtung auseinandersetzen und diese legitimieren zu müssen. Die Kooperation mit den Hochschulen, die Instrumente der Nachwuchsförderung, die Arbeit des Beirates, die Existenz von Instrumenten der Qualitätssicherung, die Personalstruktur – die Ausgestaltung all dieser Merkmale musste begründet und erläutert werden. Als besonders problematisch erwies sich die wissenschaftspolitisch geforderte Kooperation mit den Hochschulen, da vor allem in den neuen Ländern funktionierende Beziehungen zu den Universitäten erst aufgebaut werden mussten. Auch wurde die geforderte standardisierte Befristungsquote von 30 bis 50 Prozent des wissenschaftlich tätigen Personals, bei der es sich um eine Orientierungsmarge des Wissenschaftsrates handelte, sowohl weit unter- wie weit überboten.

Positiv wurden in vielen Instituten die Informations- und Kommunikationsprozesse im Vorfeld der Evaluation hervorgehoben. Für viele Beschäftigte bot die Vorbereitung auf die Evaluation offenbar die Möglichkeit, das Institut über die engere Arbeitsumgebung hinaus kennenzulernen, Zusammenhänge zu entdecken, Entwicklungen zu reflektieren und gemeinsame Perspektiven zu entwickeln. Insofern haben die Evaluationen zu einer stärkeren Präzisierung und Rationalisierung des Forschungsprofils und zu einer Verständigung auf die damit verbundenen Qualitätskriterien geführt. Allerdings stellt man gleichzeitig fest, dass dieser Lernprozeß und eine Auseinandersetzung mit den externen, forschungspolitisch dominierten Vorgaben nur denjenigen Einrichtungen gelang, die von vornherein mit hohem Selbstbewusstsein in die Evaluation gingen.

Im Hinblick auf zukünftige Evaluationen lässt sich thesenhaft folgender Ausblick formulieren: *Externe Evaluationen* sollten als Aushandlungsprozesse zwischen gleichberechtigten Partnern konzipiert sein. Zukünftig sollte ihre Aufgabe vor allem darin bestehen, die Leistungsfähigkeit des internen Qualitätsmanagements zu sichern. *Interne Evaluationen* sind ge-

eignete Verfahren der Qualitätssicherung, denn in diesem Rahmen ist eine diskursive Auseinandersetzung über Stärken und Schwächen, über zukünftige Ziele und deren Hemmnisse möglich, bei der die Benennung von Defiziten zunächst sanktionsfrei bleibt. Außerdem sind die Beiräte, die in der Regel in die internen Evaluationen einbezogen sind, meist besser mit den Leistungen und den Problemen der Einrichtungen vertraut als Gutachter, die nur punktuell zu externen Evaluationen hinzugezogen werden. Unter diesen Bedingungen haben die Institute eine Chance, Evaluationen als Instrument der Qualitätssicherung zu entdecken, internes Lernpotential zu mobilisieren und selbstreflexive Prozesse einzuleiten.

Literatur

BMBF (Hg.) 2002: *Faktenbericht Forschung 2002*. Bonn

Gibbons, Michael / Limoges, Camille / Nowotny, Helga / Schwartzman, Simon / Scott, Peter / Trow, Martin 1994: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications

Kuhlmann, Stefan / Bühner, Susanne 2000: Erfolgskontrolle und Lernmedium: Evaluation von Forschungs- und Innovationspolitik. In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, Heft 3. S. 379–394

Neidhardt, Friedhelm 2000: Über die Kunst der Selbstverteidigung. Und dass sie manchmal nichts nützt. In: *Gegenworte*, Heft 5. S. 26–29

Pasternack, Peer 2000: Die Hochschulqualitätsdebatte. In: *Das Hochschulwesen*, Heft 2. S. 38–43

Röbbecke, Martina / Simon, Dagmar 2001: *Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten*. Berlin: Edition Sigma

Forschungsevaluation in Deutschland

Stefan Hornbostel

Sieht man sich in den bisherigen Tagungsdokumentationen der HRK um, dann findet man nur sehr vereinzelt Hinweise auf das Thema Forschungsevaluation. Das hat seinen Grund: Während man in den letzten 10 Jahren im Bereich der Lehre großen Handlungsbedarf im Hinblick auf die Einführung von Evaluationsverfahren sah, galt für die Forschung, dass auf Grund der ohnehin vorhandenen Wettbewerbsorientierung, allenfalls punktuell ein Evaluationsbedarf besteht. Die Verpflichtung zur Bewertung von Forschung und Lehre erschöpft sich auf Seiten der Hochschulen vor allen Dingen in der Anfertigung von Forschungsberichten. „Ob das eigentlich sehr sinnvoll ist, was wir unter dem Thema Forschungsberichte in der Bundesrepublik laufen haben“ (Friedrich 2001: S. 101), ist allerdings umstritten. Unsicherheit besteht auch darüber, ob die Unterstellung eines weithin leistungsfähigen Forschungssystems eigentlich haltbar ist: „Die deutsche Forschung wird von deutschen Politikern und Wissenschaftlern meist besser beurteilt, als dies der Realität entspricht, fehlt es doch weithin an einschlägigen Studien, die einen internationalen Vergleich ermöglichen“,¹ resümierte die Frankfurter Allgemeine Zeitung eine international vergleichende, bibliometrische Studie von R. May (Office of Science and Technology, GB).

Während sich für die Evaluation der Lehre in Deutschland Ansätze einer dauerhaften Institutionalisierung der Lehrevaluation abzeichnen, gilt für die Forschung, dass eine Vielzahl von Akteuren ad-hoc-Evaluationen betreibt. Dauerhafte Berichtsstrukturen sind allenfalls für die Berichtssysteme der amtlichen Statistik, der OECD-Statistiken und der Europäischen Statistik vorhanden. Dabei werden allerdings im wesentlichen Input-Indikatoren auf hohem Aggregationsniveau verarbeitet. Ein output-orientiertes und tief disaggregiertes Berichtssystem ist in Deutschland über zaghafte Versuche bisher nicht hinausgekommen. Entsprechend heißt es im Bericht über die Systemevaluation von DFG und MPG (1999: S. 17): „Es mangelt bisher noch

1 FAZ 12.02.97.

an einem kontinuierlichen Monitoring des Systems, das Fehlentwicklungen aufzeigen und zur Koordination von Aufgaben und Organisationsformen seiner einzelnen Teile beitragen könnte, sowie an effektiven Elementen zur Stimulierung insbesondere des einrichtungsübergreifenden Wettbewerbs. ... Das Verständnis für Aufgaben eines kontinuierlichen Organisations- und Qualitätsmanagements ist nur unzureichend entwickelt. Es gibt noch kein transparentes, institutionenübergreifendes System der Qualitätssicherung, und auch innerhalb der einzelnen Hochschulen mangelt es an wirksamen Qualitätskontrollen ...“. Diese Diagnose ist nur schwer mit den selbst gesetzten Ansprüchen zu verbinden, denn immerhin gilt „der Aufbau und der Nachweis eines systematisch betriebenen Qualitätssicherungssystems [als] für das deutsche und Hochschulwesen unverzichtbar, um internationale Standards zu erfüllen und im Wettbewerb am entstehenden Weltbildungsmarkt einen führenden Platz zu behaupten“ (Friedrich 2001: S. 93).

Resümiert man die Aktivitäten im Bereich der Forschungsevaluation in Deutschland, ergibt sich grob folgendes Bild:

- Querschnittevaluationen über Forschungsgebiete, Forschungsprospektion und die Evaluation außeruniversitärer Forschungseinrichtungen werden derzeit vom Wissenschaftsrat betrieben.
- Ad-hoc-Evaluationen ohne gemeinsame Verfahrensstandards finden derzeit anlassbezogen durch einzelne Universitäten, Fachbereiche oder Landesregierungen statt.
- Einzelne Bundesländer haben Landeseinrichtungen mit eigenem Personal geschaffen, die im jeweiligen Bundesland im Hinblick auf Standortentscheidungen eine flächendeckende Forschungsevaluation der universitären Forschung organisieren sollen (Niedersachsen²) bzw. planen derartige Einrichtungen (Baden-Württemberg).
- Ein Vergleich von Forschungsleistungen findet z. T. freiwillig und unverbindlich in Bench-Mark-Clubs einzelner Hochschulen statt.
- Bundesweit vergleichende Daten zu Forschungsleistungen der Universitäten werden für Einzelaspekte z. B. von der DFG (Drittmittelranking) oder der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (Verteilung von Stipendiaten) angeboten.
- Übersichten in Form von Rankings, die verschiedene Forschungsindikatoren erfassen, bietet derzeit das CHE mit seinem Studienführer bundes-

2 Vgl. dazu den Beitrag von Ebel-Gabriel in diesem Band: S. 126 ff.

weit vergleichend an (Müller-Böling / Hornbostel / Berghoff 2001). Daneben präsentieren Zeitschriften wie „Bild der Wissenschaft“ unregelmäßig bibliometrische Analysen zu einzelnen Forschungsgebieten.

Forschungen zur methodischen Entwicklung von Evaluationsinstrumenten finden äußerst verstreut an den verschiedensten Stellen statt. Insgesamt zeigen aber die Forschungsevaluationen in Deutschland, dass es ausgesprochen aufwändig ist, basale Daten wie aktuelle Personalbestände, Drittmiteleinwerbungen oder Publikationsverzeichnisse zu erhalten.

Was geschieht im Ausland?

Vergleicht man diese Situation mit den internationalen Entwicklungen, fallen einige Besonderheiten auf: Während in Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern Wert auf Verfahrenstransparenz und nationale Vergleichbarkeit gelegt wird, entwickelt sich in der Bundesrepublik ein sehr bunter Evaluationsmarkt. Da eine solide Forschungsevaluation – unabhängig von den gewählten Verfahren – immer darauf angewiesen sein wird, vergleichende Aussagen zu machen, besteht durchaus die Gefahr, dass ein wenig effizientes System entsteht, in dem eine Fülle von Mehrfacherhebungen stattfindet und Vergleichsdaten nur schwer zu beschaffen sind.

In den Niederlanden führt die „Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU)“, eine gemeinsame Tochterorganisation der niederländischen Universitäten, die Forschungsevaluation durch. Die Akkreditierung von „research schools“, deren Gründung politisch eng mit der Einführung der Forschungsevaluation zusammenhängt, wird in den Niederlanden hingegen von der NWO (das Pendant zur DFG) durchgeführt. Für Österreich empfiehlt das Institut für Höhere Studien in Wien in einem Gutachten für den Bundesminister für Wissenschaft und Verkehr eine flächendeckende Forschungsevaluation, die von einer „Evaluationsagentur Universitäten“ in „institutioneller Nähe zur Österreichischen Rektorenkonferenz“ durchgeführt werden soll. In der Schweiz unterhält das Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (CEST) ein Kompetenzzentrum Scientometrie, Einheiten für Evaluation, Technologie und Innovation, für Prospektion sowie eine Dokumentationsstelle für Wissenschaftspolitik. In Großbritannien werden universitäre Lehre und Forschung durch jeweils eigenständige Institutionen evaluiert, wobei das Evaluationsverfahren, das

Mitte der 80er Jahre auf Druck der Regierung eingeführt wurde, mehrfache Veränderungen erlebt hat. Für die Forschungsevaluation ist heute der „Higher Education Funding Council for England (HEFCE)“ zuständig. In Frankreich wird aktuell darüber debattiert, inwieweit die verschiedenen Akkreditierungs- und Evaluationsgremien neu organisiert werden können. Insbesondere das „National Committee for Scientific Research (CNRS)“, das „National Committee for Research Assessment (CNER)“ und der „Higher Council for Research and Technology (CSRT)“ und das für Methoden- und Indikatorenentwicklung zuständige „Observatoire des Sciences et des Techniques (OST)“ sollen in eine gemeinsame Organisationsstruktur überführt werden. In den USA findet aufgrund der höheren Marktförmigkeit des Hochschulsystems Evaluation durch sehr viele verschiedene Akteure (darunter auch der Mediensektor) statt. Eine herausragende Stellung für die Beobachtung des gesamten nationalen Forschungssystems nimmt aber die National Science Foundation (NSF) ein. Eine eigenständige Abteilung „The Division of Science Resources Studies (SRS)“ übernimmt die (gesetzlich übertragene) Funktion einer Clearingstelle für die Erhebung, Sammlung, Auswertung und Interpretation von forschungs- und technologiebezogenen Daten. Kernstück der Arbeit der SRS ist der output-orientierte regelmäßige erscheinende Bericht „Science and Engineering Indicators“. Aufgrund enger Kooperationen mit einer Vielzahl staatlicher Einrichtungen, aber auch mit Forschungsinstituten, betreibt SRS auch eigenständige Fortentwicklungen der Evaluationsmethoden. Die wesentlichen Beweggründe für diese Entwicklung waren:

- Effizienzüberlegungen,
- die Suche nach politischen Steuerungs- und Informationssystemen unter Wahrung der Wissenschaftsautonomie,
- Leistungsstimulierung,
- verstärkter internationaler Wettbewerb,
- wachsender Legitimationsdruck gegenüber der Öffentlichkeit,
- die Notwendigkeit, kostenintensive Forschung zu konzentrieren,
- nicht zuletzt eine stetig wachsende Bedeutung der Forschung für technologische und wirtschaftliche Entwicklungen.

Wie steht es in Deutschland um die Forschungsevaluation?

In der Organisation der Evaluation zeigen sich sehr deutlich die jeweiligen nationalstaatlichen Organisationstraditionen des Hochschulsystems. Dennoch ist allen Versuchen gemeinsam, Forschungsevaluation deutlich von staatlicher Kontrolle oder Rechnungsprüfung abzusetzen und Verfahren und Standards zu entwickeln, die national oder international vergleichende Aussagen über das Forschungssystem zulassen. Während in ausländischen Evaluationssystemen dauerhafte Beobachtungen angestrebt werden, sind für die Bundesrepublik bisher eher ad-hoc-Evaluationen typisch, die durch lokale oder überregionale Ereignisse angestoßen werden, wenngleich die Reformvorstellungen der Länder durchaus in Richtung Langfristigkeit gehen.

Insgesamt sind in Deutschland Informationen über den Output des Forschungssystems, die Forschungsintensität und -qualität der einzelnen Hochschulen und Angaben über die eingesetzten finanziellen und personellen Ressourcen gar nicht oder nur sehr schwer zu erhalten. Eine kontinuierliche Berichterstattung über die Leistungen und die Effizienz des deutschen Forschungssystems findet nicht statt. Entsprechend fehlen alle Mechanismen einer Qualitätssicherung, die sich auf Vergleichsdaten stützen könnte. Damit hängt zusammen, dass in Deutschland – im Unterschied zu den Nachbarländern – der Einsatz und die methodische Weiterentwicklung von Wissenschaftsindikatoren nur sehr zögernd nachvollzogen wurden (Weingart 2001: S. 314).

Die Gründe für diese Entwicklung sind nicht nur in der ausgeprägten Dezentralität des deutschen Forschungssystems zu suchen, sondern auch in der Entwicklung der Forschungspolitik. Anders als in den europäischen Nachbarländern folgten den Forderungen des Wissenschaftsrates nach mehr Wettbewerb und Transparenz aus den achtziger Jahren in Deutschland keine forschungspolitischen Konsequenzen. Während Großbritannien eine flächendeckende, zentral organisierte Forschungsevaluation einführte, die unmittelbare Auswirkungen auf die Zuteilung der Finanzmittel für die Universitäten hatte, und die Niederlande ebenfalls eine zentrale Forschungsevaluation einführten (mit der Zielsetzung, Spitzenforschung in „research schools“ zu konzentrieren), wurde in der Bundesrepublik lediglich die Relation von Drittmitteln und antragsungebundener Grundaussstattung zugunsten der ersteren verändert. Anders gesagt, die kompetitiven Elemente

wurden verstärkt, jedoch weder die dazugehörige Leistungstransparenz hergestellt noch die Steuerungsfähigkeit der Hochschulen verstärkt (Hornbostel 2001: S. 139–158).

Seit etwa 20 Jahren ist die verstärkte Wettbewerbsorientierung in der deutschen Forschungslandschaft an einer beständigen Auseinanderentwicklung von Grundausrüstung und Drittmittelwerbungen zu erkennen (Hornbostel 1997). Noch in den 90er Jahren wuchsen die Grundmittel real um 1,3 % pro Jahr, die Drittmittelwerbungen der Hochschulen hingegen um real 4,2 %. (Wissenschaftsrat 2000). Bedingt durch die gleichzeitig erheblich steigenden Studierendenzahlen und die stagnierende Entwicklung des wissenschaftlichen Personals, müssen die Hochschule heute sogar einen Teil ihrer Lehraufgaben durch die Einwerbung von Drittmitteln bewältigen. Diese Entwicklung ist keineswegs neu. Schon 1988 bewog die Geschwindigkeit und das Ausmaß, mit dem das Gewicht der Drittmittelforschung zugenommen hatte, den Wissenschaftsrat zu einer deutlichen Warnung: „Die Lücken in der Grundausrüstung sind in manchen Instituten so groß geworden, dass die laufende Forschung, die dem Projektvorlauf und damit dem späteren Einwerben von Drittmitteln dient, aus Haushaltsmitteln nicht mehr finanzierbar ist“ (Wissenschaftsrat 1988: S. 264).

Zwar verlief der Prozess nicht ganz so negativ, wie vom Wissenschaftsrat vermutet, denn heute sehen in den forschungsintensiven Fachgebieten die Professoren überwiegend keine Probleme bei der Akquise von Drittmitteln (Hornbostel 2001: a. a. O). Dennoch lässt sich der gestiegene Wettbewerbsdruck sehr deutlich an der Entwicklung der Antragszahlen bei der DFG erkennen: „In den frühen 80er Jahren gingen jährlich relativ stabil zwischen 6.000 und 6.500 Anträge auf Sachbeihilfe in der Geschäftsstelle der DFG ein. Mit der Wiedervereinigung stieg der Wert auf über 8.000 Anträge an um von dort an nahezu stetig anzuwachsen. ... 1998 waren es knapp 13.000 Anträge, die zur Bearbeitung eingereicht wurden. In weniger als zwanzig Jahren hatte sich damit der Antragsdruck verdoppelt“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2000: S. 16).

Noch deutlicher kommt der gestiegene Wettbewerbsdruck in den Bewilligungsquoten zum Ausdruck: Während Anfang der achtziger Jahre noch etwa 60 Prozent der beantragten Mittel bewilligt wurden, sank diese Quote bis 1998 auf 40 Prozent ab. Das ist zwar im internationalen Vergleich eine immer noch hohe Bewilligungsquote, zeigt aber sehr deutlich, wohin der Trend im deutschen Forschungssystem geht.

Sind wir für die Zukunft gerüstet?

Steigender nationaler und internationaler Konkurrenzdruck, knapper werdende öffentliche Mittel, die rechtliche Verpflichtung zur Bewertung von Lehr- und Forschungsleistungen und erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit sowohl für die hochschulische wie auch die außerhochschulische Forschung stellen für alle Akteure im Forschungssystem neue Anforderungen. Mit Blick auf die Zukunft stellt sich also die Frage, welche Anforderungen das deutsche Forschungssystem auf den unterschiedlichen Ebenen zu bewältigen hat und welche Rolle die Forschungsevaluation spielen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass anders als in der Lehrevaluation, wo eine Mischung aus lokalen und disziplinären Standards wesentlich ist, für die Bewertung von Forschungsleistungen ein institutionenübergreifender, meist internationaler Referenzrahmen gilt. Man kommt also bei der Forschungsevaluation nicht ohne Vergleichsdaten aus.

- Für die Hochschulen bedeutet die verstärkte Konkurrenz um Drittmittel zunächst einmal eine Erhöhung der Anforderungen an die internen Steuerungsprozesse. Augenfällig wird dies, wenn es um die Entwicklung von hochschulinternen Verfahren leistungs- oder kennzahlorientierter Mittelzuweisung geht. Wenngleich die Finanzvolumina, die über derartige Verfahren bewegt werden, bisher eher gering sind, wird sich zukünftig die Frage, wie sich gute und entwicklungsfähige Forschungsansätze identifizieren und fördern lassen, dringlicher stellen und damit auch die Frage, mit welchen Evaluationsmethoden so etwas möglich ist.
- Auf der Ebene der Länder wiederholt sich dieses Problem. Einerseits geht es auch dort um die Entwicklung von Verfahren differenzieller Mittelzuweisung, andererseits um standortpolitische Entscheidungen. Die bisher eingesetzten, sehr aufwändigen Peer-Review-Verfahren lassen sich nur in zeitlich größeren Abständen einsetzen. Ohnehin sind der Ausweitung klassischer Peer-Review-Evaluationen Grenzen gesetzt, denn die Zahl und Belastbarkeit geeigneter Gutachter lässt sich nicht beliebig steigern. Für ein kontinuierliches Monitoring der Forschungsaktivität und -qualität sind diese Verfahren nur bedingt geeignet.
- Für die Drittmittelgeber – insbesondere für die DFG, die mit rund 35 % des gesamten Drittmittelvolumens der wichtigste Akteur ist – bedeutet diese Entwicklung nicht nur erheblich steigenden Bearbeitungsaufwand, sondern auch neue Anforderungen hinsichtlich der Qualitätskontrolle,

der internen Verfahren, der öffentlichen Rechenschaftslegung und nicht zuletzt Fragen nach den Wirkungen der Förderung. Im Grunde kommt hier das durch Verlagerung auf die antragsgebundene Drittmittelforschung zunächst umgangene Problem der Forschungsevaluation durch die Hintertür zurück. Den Drittmittelgebern wächst nolens volens eine immer größere Verantwortung für das Forschungssystem zu. Die traditionelle Haltung einer wenig selektiven und überwiegend responsiven Verteilung von Forschungsgeldern ist mit dieser Situation kaum noch kompatibel. Das wurde in der Systemevaluation der DFG sehr deutlich: „Die Kommission hält es für wünschenswert, dass die DFG ihre strukturbildende und wettbewerbsfördernde Funktion im Hochschulbereich noch stärker als bisher annimmt und ausgestaltet. ... Die DFG muss neue Mittel und Wege finden, um über Grundzüge und Instrumente einer aktiv gestaltenden Förderpolitik und ihrer Programmentwicklung eigenverantwortlich entscheiden zu können. ... Eine aktive Programmpflege verlangt nach angemessenen Verfahren für ein kontinuierliches Monitoring der Programmentwicklung sowie der Wirkungen des Förderhandelns. Ein solches durch die DFG selbst voranzutreibendes System der Qualitätssicherung bildet ein notwendiges Komplement für die von der Kommission empfohlene Weiterentwicklung der DFG zu einer aktiven, strategisch handelnden Einrichtung der Forschungsförderung“ (Bericht über die Systemevaluation von DFG und MPG 1999: S. 28 ff.). Aktive Förderpolitik, strategische Entscheidungen, Wirkungskontrolle und Monitoring sind Stichworte, die nur in einem Evaluationskonzept mit Inhalt gefüllt werden können, das weit über die klassische Verwendungskontrolle hinausgeht.

- Für die Forschungspolitik – aber auch für die Öffentlichkeit – führt diese Entwicklung schließlich zu einem steigenden Informationsbedarf über die Leistungsfähigkeit (Stärken und Schwächen in der Forschung) der einzelnen Institutionen. Soweit diese Frage nicht in Deutschland selbst gestellt wird, kommt sie aus der Europäischen Union auf uns zu.

Versucht man die Befunde zusammenzufassen, muss man wohl feststellen, dass in Deutschland durchaus Forschungsevaluationen stattfinden, wir aber von einem regelmäßigen Forschungsmonitoring weit entfernt sind. Diese Situation ist insofern besonders bedauerlich, als gerade über die Forschung relativ viele Informationen verfügbar sind und zugleich sehr elaborierte Bewertungstechniken vorhanden sind. In der Bundesrepublik Deutschland

fehlt jedoch eine Einrichtung, die Kompetenz und infrastrukturelle Voraussetzungen für eine dauerhafte Beobachtung des Forschungssystems, einer Evaluation wesentlicher Teile des Steuerungssystems und Aufbereitung der vorhandenen, prozessförmig erzeugten Informationen zur Forschungsaktivität bereitstellt. Ebenso wenig hat sich in Deutschland bisher ein Kompetenzzentrum für methodische Entwicklungen und Wissenschaftsforschung herausentwickelt, vergleichbar z. B. mit Einrichtungen wie SPRU (University of Sussex at Brighton) oder dem „Centre for Science and Technology Studies (CWTS)“³ an der Universität Leiden. Es ist durchaus typisch für die Situation in Deutschland, dass methodisch avancierte Untersuchungen der deutschen Forschungslandschaft von den niederländischen Kollegen erstellt werden.³ Schließlich sind die Drittmittelgeber, allen voran die DFG, auf die neuen Anforderungen bisher kaum eingestellt.

Was tun?

Wenn man abschließend einmal nicht über schon Erreichtes räsoniert, sondern danach fragt, wie erkennbare Defizite ausgeräumt werden können, dann drängt sich die DFG als Adressat auf. Aufgrund der Struktur des deutschen Forschungssystems erscheint es nicht empfehlenswert, neue, zentrale Einrichtungen (nach französischem Vorbild) zu gründen, die derartige Aufgaben ganz oder arbeitsteilig mit weiteren Organisationen übernehmen. Viel inspirierender ist das US-amerikanische Modell, wo innerhalb der National Science Foundation die SRS derartige Aufgaben übernimmt. Auf Deutschland übertragen, hieße das, in oder in der Nähe der zentralen Forschungsförderungseinrichtung eine entsprechende Institution zu errichten, da auf diese Weise bereits vorhandenes Wissen und aufbereitete Information genutzt werden können. Bereits heute verfügt die DFG nicht nur über enormes Wissen und Kompetenz in Gestalt ihrer Gutachter, sondern auch über eine Fülle von Daten, die im Beantragungs- und Bewilligungsprozess entstehen. Ebenso sind mit dem Informationssystem GEPRIS und dem DFG-Ranking auch erste Schritte zur Aufbereitung dieser Daten unternommen worden. Zudem verfügt die DFG als Mitgliedseinrichtung über einen

³ Vgl. z. B. jüngst für die medizinische und biomedizinische Forschung: Tijssen, Robert J.W. / Leeuwen, Thed N. van / Raan, Anthony F. J. van 2002: *Mapping the Scientific Performance of German Medical Research. An International Comparative Bibliometric Study.*

weitaus direkteren Kontakt zu den Hochschulen als eine neu zu errichtende Institution. Für eine solche Lösung spricht auch, dass der DFG im Rahmen der Systemevaluation auferlegt wurde, strategische Planungen zu entwickeln. Derartige Planungen können aber nur eingelöst werden, wenn die DFG selbst die notwendigen Informationsgrundlagen bereitstellt.

Und es gibt einen weiteren Grund, in dieser Richtung nachzudenken: Mit den bereits teilweise erschlossenen und öffentlich zugänglichen Informationen aus dem Begutachtungsprozess verfügt die DFG über einen bisher wenig beachteten Schatz an Informationen. Diese Grundlage ließe sich sowohl mit den bekannten Techniken der Forschungsevaluation erweitern, aber auch durch intensivierete Rückkopplungsprozesse mit den Antragstellern. Gelänge es, diese qualitativen und inhaltlichen Informationen über Forschungsprozesse mit evaluativem Wissen zu verbinden, entstünde erstmals eine Verbindung zwischen Forschungsinformation und Evaluation. Es wäre schade, wenn dieses Wissen ausschließlich für interne Zwecke der Programmevaluation genutzt würde und für eine breitere Öffentlichkeit unzugänglich bliebe, zumal ein regelmäßiges Monitoring keineswegs im Widerspruch zu anlassbezogenen Vor-Ort-Evaluationen steht. Im Gegenteil: Es bietet eine vergleichende Datenbasis, die als Grundlage in anderen Evaluationsverfahren (wie auch international üblich) genutzt werden kann.

Es ist absehbar, dass auch in Deutschland der Bedarf an Informationen über die Forschungsperformanz der Hochschulen steigen wird. Maßgeblich dafür sind nicht nur knappe Mittel und ein gestiegenes öffentliches Interesse, sondern auch ein verstärkter Zwang zur Profilbildung der Hochschulen, verbunden mit höherer Autonomie in der internen Mittelallokation. Das starke Interesse sowohl an der „Drittmittellrangliste“ der DFG als auch an den vergleichenden Ranglisten des „Studienführers“ des CHE zeigen diesen Bedarf.

Literatur

Forschungsförderung in Deutschland: Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft 1999. Hannover: Scherrer

Deutsche Forschungsgemeinschaft 2000: *DFG-Bewilligungen an Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen 1996 bis 1998*. Bonn

Friedrich, Hans R. 2001: Kriterien und Verfahren der Forschungsevaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz: *Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001*. S. 93–108. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

Hornbostel, Stefan 2001: Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. Über Forschung, Drittmittel, Wettbewerb und Transparenz. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20. S. 139–158. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Hornbostel, Stefan 1997: *Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Müller-Böling, Detlef / Hornbostel, Stefan / Berghoff, Sonja 2001: *Hochschulranking – Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Tijssen, Robert J. W. / Leeuwen, Thed N. van / Anthony F. J. van 2002: *Mapping the Scientific Performance of German Medical Research. An International Comparative Bibliometric Study*. Stuttgart: Schattauer Verlag

Weingart, Peter 2001: *Die Stunde der Wahrheit*. Weilerswist: Velbrück

Wissenschaftsrat 2000: *Drittmittel und Grundmittel der Hochschule 1993 bis 1999*. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat 1988: *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren*. Köln: Wissenschaftsrat

Qualität an Hochschulen

Von der Evaluation zur strategischen Hochschulentwicklung – 16 Thesen

Christian Berthold

1. Die Evaluation von Hochschulen ist eine sehr komplexe Aufgabe, weil die zentralen Leistungen von Hochschulen – Lehre und Forschung – in ihren qualitativen Dimensionen nicht so leicht zu erfassen oder zu vergleichen sind wie andere Arten von Leistungen. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass man sich in den 90er Jahren zunächst auf die Entwicklung und Schärfung des Instrumentariums konzentrierte. Inzwischen liegen vielfältige Erfahrungen vor – trotz aller Verbesserungspotenziale im Detail ist doch einigermaßen geklärt, wie sich Studiengänge oder Forschungseinrichtungen, Fachbereiche oder auch ganze Hochschulen evaluieren lassen, wo auch die Grenzen der Verfahren liegen.
2. Vor diesem Hintergrund wird heute sehr viel intensiver darauf geachtet, welcher Funktion eine jeweilige Evaluation eigentlich dienen soll. Diese Frage wird natürlich auch deshalb inzwischen deutlicher gestellt, weil man genauer um den teils enormen Aufwand der Evaluationsverfahren weiß, weil so manche umfangreiche Evaluationsberichte relativ folgenlos blieben und weil mittlerweile einige zig-tausend Lehrevaluationsbögen unausgewertet in Aktenschränken auf den Tag ihrer Vernichtung warten. Gerade diese Erfahrungen haben vielen Beteiligten die Bedeutung der Relation von Aufwand und Effekt nachhaltig veranschaulicht. Eine der geläufigen Antworten auf die Frage nach der Funktion von Evaluationen ist deren Integration in Qualitätssicherung – das ist auch die Antwort der HRK und deshalb gibt es wohl auch das Projekt Q.
3. Systematisch betrachtet bieten sich für Evaluationsverfahren im Hochschulbereich zwei Funktionsdimensionen an, die Dimension der Leistungstransparenz sowie der staatlichen Kontrolle und Aufsicht und die Dimension der Qualitätssicherung. Diesen beiden Funktionsdimensionen entsprechen zwei unterschiedliche Blickrichtungen. Im einen Fall will der Staat wissen, was seine Hochschulen leisten, respektive will die Studieninteressentin wis-

sen, welche die bessere Hochschule ist. Im anderen Fall gerät die Qualität der eigenen Leistungen zum genuinen Interesse der Hochschulen selbst.

4. Die Dimension der Leistungstransparenz wirft etliche methodische Schwierigkeiten auf, solange erwartet werden kann, dass insbesondere der Staat aus seinen Erkenntnissen gravierende Konsequenzen zieht. Denn dann müssen an die Aussagekraft und Zuverlässigkeit der Evaluationen hohe Ansprüche gestellt werden können. Nun weiß man inzwischen, dass in Teilen eine hinreichende Verlässlichkeit von Evaluationen dieser Art erreicht werden kann – allerdings mit einem nicht unerheblichen Aufwand. Verständlicherweise ruft dieser Ansatz bei den Hochschulen die größeren Widerstände hervor, und zwar entweder, weil dort die methodische Zuverlässigkeit der vergleichenden Verfahren ernsthaft in Zweifel gezogen wird oder weil man nicht weiß, wer welche wie weit reichenden Konsequenzen aus den Ergebnissen zieht – und man diese Konsequenzen im Zweifel fürchtet.
5. Propagiert man Evaluation in ihrer Funktionsdimension der Qualitätssicherung, so hat man weniger Widerstand zu erwarten. Der Ansatz der Qualitätssicherung scheint der Hochschule den unter Umständen schmerzlichen Vergleich mit anderen zu ersparen und setzt die Priorität auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Evaluationsinstrumente können dann eher die Aufgabe erfüllen, einer Hochschule in dem Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Qualität objektivierende Aspekte zu liefern. Denn völlig ohne Kenntnis des gegenwärtigen Niveaus Qualitätssicherung zu betreiben, könnte für eine Organisation leicht zur Farce werden. Solange dabei die Hochschule Herr des Verfahrens bleibt, lassen sich mit diesem Ansatz zwei Vorteile gewinnen. Zum einen bleiben die Ängste vor den Ergebnissen der Evaluationen geringer, zum anderen liefert die Ausrichtung auf die Qualitätssicherung einen Maßstab für den angemessenen Aufwand in einzelnen Evaluationsschritten.
6. Qualitätssicherung zu betreiben – und damit immer zugleich auch Qualitätsverbesserungen zu meinen – klingt sehr einleuchtend. Allerdings darf man sich von der Suggestivkraft des Terminus nicht täuschen lassen: Es muss immer zunächst einmal geklärt werden, welche Qualität denn gemeint ist. Kein Produkt hat einfach eine gute Qualität, vielmehr gibt es beliebig

- viele Qualitäts-Aspekte. Ein guter Einstieg in den Prozess scheint daher eine Schwächenanalyse zu sein. Und dabei kommen dann sofort wieder Evaluationsinstrumente in Frage wie Lehrveranstaltungsbewertungen oder andere hausinterne Befragungen, aber auch peer reviews. Allerdings ergeben sich aus so erkannten Schwächen noch keineswegs Handlungsnotwendigkeiten oder Entscheidungsprädispositionen – vielmehr könnte es sehr wohl Schwächen geben, die eine Hochschule in Kauf nehmen will.
7. Spätestens hier wird es Zeit, den Blick einmal vollständig zu wenden. Weder Evaluation noch Qualitätssicherung kann man betreiben jenseits von strategischen Zielen, erst in Relation zu den eigenen Entwicklungszielen kann sich am Ende ein bestimmtes Qualitätsniveau als defizitär erweisen. Man braucht also gar nicht all die bekannten Stichworte zur sich ändernden Hochschullandschaft – vom zunehmenden Wettbewerb, von Internationalisierung, Autonomie der Hochschule etc. – anzuführen. Auch der Qualitätsbegriff leitet zu der schlichten Einsicht, dass Hochschulen eine Strategie benötigen, nach der sie ihre Ziele umsetzen. Es lag bisher nur nicht im Begriffsrepertoire der staatlich alimentierten Hochschule, eine eigene Strategie zu haben.
 8. Der einfache Dreisatz der Selbststeuerung von Hochschulen sollte lauten: Ziele haben, daraus Umsetzungsstrategien entwickeln und schließlich die Zielerreichung beobachten. Wer je in einer Hochschule war, weiß, dass dies nun sehr viel leichter gesagt ist als getan. Die Selbstverwaltung der Hochschulen lief im Wesentlichen auf so etwas wie eine „Zurückhaltung auf Gegenseitigkeit“ (Plessner) hinaus, hatte aber in der Regel wenig damit zu tun, dass sich eine Hochschule über ihre eigenen Ziele verständigt hätte und aus dieser Planungsgrundlage Ressourcenentscheidungen abgeleitet hätte.
 9. In den letzten Jahren haben wir in den Hochschulen eine Fülle von Erfahrungen mit neuen Steuerungsinstrumenten gesammelt wie Mittelverteilungsmodellen, Fachbereichs- oder Hochschulentwicklungsplänen, Zielvereinbarungen. Vieles davon war zunächst Stückwerk, auch sind etliche Einzelversuche längst wieder in Schubladen verschwunden. Wir sind daher noch weit davon entfernt, eine durchgängige neue Steuerungssystematik zu Händen zu haben. Doch trotz manchen Mangels im

Detail lässt sich inzwischen feststellen, dass die Umsetzung von Zielen nicht mehr den wesentlichen Schwachpunkt darstellt – dazu lassen sich die neuen Instrumente durchaus nutzen, auch wenn es mitunter noch an der Systematik fehlt, wenn der Einsatz von Zielvereinbarungen vielfach noch eingeübt werden muss, wenn die Entwicklung eines neuen Studienangebots noch immer zwei Jahre dauert usw. In den Bereich der Umsetzung einer eigenen Strategie gehört dann auch das Qualitätsmanagement, das so Teil einer zukünftigen Steuerungssystematik werden könnte.

10. Auch die Beobachtung der Zielerreichung wird zunehmend leichter. Die Datenlage der Hochschulen bessert sich, Controllinginstrumente stehen mehr und mehr zur Verfügung. Zwar ist Einiges davon im Moment noch Versprechen, aber es ist jetzt schon erkennbar, dass auch auf diesem Feld die Handlungsmöglichkeiten der Hochschulen zunehmen werden.
11. Die zentrale Schwierigkeit ist und bleibt die Zielgenerierung. Einige Hochschulen haben sich in den letzten Jahren an der Entwicklung von Leitbildern versucht. Doch nur wenigen Hochschulen ist es dabei gelungen, im Rahmen dieser Debatten relevante strategische Ziele herauszuarbeiten, die zur Planungsgrundlage weiterer Entscheidungen wurden. Auch dies liegt natürlich an der Kultur der Zurückhaltung auf Gegenseitigkeit, die im Zweifel den kleinsten gemeinsamen Nenner zur strategischen Perspektive kürzt.
12. Eine Hochschule auf ernst zu nehmende, entscheidungsrelevante Ziele zu verpflichten, ist eine enorm komplizierte und schwere Aufgabe. Denn hier helfen keine Machtentscheidungen der Hochschulleitungen. Da Hochschulen im Umgang mit ihren Personalmitteln sehr wenig Spielraum besitzen, können sie es sich nicht erlauben, die Kollegen zu verprellen. Und was Wirtschaftsunternehmen jetzt erst entdecken, das galt für die Hochschulen schon immer: die Kreativität und Motivation jedes ‚Mitarbeiters‘ ist die zentrale Ressource. Folglich muss der Prozess der Strategiebildung so ausgestaltet sein, dass auch die späteren Verlierer der Entwicklung die Entscheidungen akzeptieren können.¹

¹ Die Hoffnung, dass es keine Verlierer geben werde, sollte man frühzeitig aufgeben – in der Regel läuft das auf Selbstbetrug hinaus.

13. Die Planung eines Strategieprozesses an einer Hochschule sollte also ein hohes Maß an Rationalität aufbauen. Es sollten Analysen der eigenen Schwächen, der Konkurrenz, der Entwicklung des „Marktes“ und Ähnliches eingebaut werden. Dabei darf man sich nicht darüber täuschen, dass jede Strategieentwicklung nah an der Kaffeesatzleserei liegen muss. Hier werden nämlich Fragen aufgeworfen, die kaum zu beantworten sind. Würde eine solche Strategie in eine bestimmte Entscheidung zur Widmung einer Professur münden, so trifft man mit der Berufung nicht selten eine Entscheidung, die über 20 und mehr Jahre nicht mehr revidiert werden kann. Wer kann aber schon verantwortlich Auskunft darüber geben, in welche Richtung die Informatik in fünf Jahren gehen wird? Das Wissen um diese Problematik enthebt eine Hochschule allerdings nicht der Notwendigkeit, Ziele zu definieren, weil diese die Handlungsfähigkeit überhaupt erst eröffnen. Mit anderen Worten: strategische Entscheidungen können nur zu Teilen auf der Basis rationaler Argumentationen getroffen werden. Das Projektmanagement eines Strategieprozesses muss nicht dennoch, sondern gerade deshalb ein hohes Maß an Transparenz und Nachvollziehbarkeit sicher stellen – und das heißt auch, diejenigen Stellen aufzuzeigen, wo nur noch entschieden werden kann.
14. Eine externe Prozessbegleitung kann mit einem professionellen Projektmanagement viel zu solcher Versachlichung des Prozesses beitragen, weil dem Externen nicht so leicht ein spezielles Interesse zugerechnet wird. Prozessbegleiter können darüber hinaus noch zwei wesentliche Beiträge in solchen Strategieprozessen leisten: Sie können qua Moderation die Ergebnisorientierung in dem Projektverlauf sichern. Und sie können inhaltliche Anregungen liefern über Entwicklungen im Hochschulsystem, aber vor allem auch über die Ausgestaltungsmodalitäten der Umsetzungsinstrumente – Zielvereinbarungen müssen nicht an jeder Hochschule neu erfunden werden.
15. Entgegen aller menschenfreundlichen Suggestionen der Theorieschule der Organisationsentwicklung lehrt die Erfahrung von Strategieprozessen an Hochschulen, dass erfolgreiche Projektkonzeptionen immer von einer Mischung aus Partizipation und Führung geprägt waren. Zu hohe partizipative Anteile im Projektdesign geben den Skeptikern und Verzö-

gerern zu viel Macht, zu wenig Partizipation birgt zu hohe Risiken für die spätere Akzeptanz der Ergebnisse in der Hochschule.

16. Für die Ausgestaltung derartiger Prozesse hat sich bisher kein Patentrezept herausgestellt. Die Ausgangslage, das interne Klima, die Rahmenbedingungen sind an jeder Hochschule verschieden. Darauf muss eine Projektkonzeption Rücksicht nehmen. Etliche Bausteine des Projektmanagements haben sich natürlich bewährt und werden in der einen oder anderen Form in den Projekten immer wieder eingesetzt. Und wir haben mit HEConsult schon einige positive Erfahrungen machen können, was die Umsetzung solcher Prozesse angeht.

Qualitätsmanagement an Hochschulen – ein Werkstattbericht

Horst Methner

Vorbemerkung

Eine Institution wie die deutsche Hochschule, die auf eine lange, erfolgreiche Tradition verweisen kann und daraus sicherlich auch einige Privilegien für sich ableitet, tut sich schwer, sich als Dienstleistungsunternehmen im modernen Sinne zu begreifen. Sie steht in einigen wichtigen Fragen des Hochschulmanagements abwartend oder gar ablehnend einer veränderten Umwelt gegenüber, die die Gesetze des Marktes auch auf die Hochschule übertragen und anwenden will. Begriffe wie Markt, Produkt, Kunde, Wettbewerb, Effizienz, Kundenzufriedenheit, Management usw. gehörten bislang nicht zum gängigen Vokabular der Hochschulen. Teils massive Abwehr, aber auch diffuse Ängste vor Veränderungen sind zu bemerken. Dabei spielen hochschulpolitische An- und Absichten sicher eine nicht unerhebliche Rolle.

Allerdings werden seit einiger Zeit Veränderungstendenzen sichtbar. Der entscheidende Schritt dabei ist, dass der bislang oft geäußerte Gegensatz zwischen erfolgreicher Hochschule im traditionellen Sinne und einem erfolgreichen Bildungsunternehmen der Moderne an Schärfe verliert.

Natürlich ist eine Veränderung noch kein Wert an sich. Aber im hier angesprochenen Qualitätsmanagement an Hochschulen – dem wichtigsten Element eines umfassenden, integrierten Managementsystems – geht es im Wesentlichen darum, die teilweise verschütteten Qualitätsvorstellungen der Hochschule wieder zu wecken, sie in der Hochschule und in der Öffentlichkeit bewusst zu machen und sie deutlich erkennbar auch zu „leben“. Der Sinn des Qualitätsmanagements ist die Hinwendung zu einem umfassenden Qualitätsgedanken, d.h. zum Denken und Handeln nach klaren Qualitätszielen, die nicht individuell definiert werden dürfen, sondern die sich am Wohl der Hochschule orientieren.

Die Fachhochschule Heidelberg hat sich dieser sicher nicht leichten Aufgabe unterzogen und ein standardisiertes Qualitätsmanagement eingeführt.

Der Weg von der Vision bis zum funktionierenden System soll als Werkstattbericht hier beschrieben werden.

Erste Schritte

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems für die gesamte Hochschule, also auch für die Bereiche der Verwaltung, der Infrastruktur etc. geht in den Auswirkungen über die Einführung eines Evaluierungsverfahrens für die Bereiche der Lehre¹ weit hinaus.

Man benötigt daher gewichtige Argumente, um dieses Unterfangen einleiten zu können. Die überzeugenden Argumente werden aus der hochschulweiten Beschäftigung mit folgenden Fragen² gewonnen:

- Wo liegen die Stärken bzw. die Schwächen der Hochschule? Sind ihre Leistungen wirklich so gut, oder unterliegt man etwa einer zu hohen und gefährlichen Selbsteinschätzung?
- Kann das heute global diskutierte Thema „Qualität“ unbeachtet bleiben? Ist die thematische Beschäftigung nicht akademische und damit auch gesellschaftliche Verpflichtung?
- Ist „Qualität“ – wie oft apostrophiert – wirklich nur ein Thema für die Industrie? Können die Dienstleistungen einer Hochschule nicht ebenso bewertet und beurteilt werden?
- Muss dem zunehmend sich verschlechternden Image der Hochschulen nicht mit geeigneten Mitteln entgegengewirkt werden?
- Ist die Unzufriedenheit der Studierenden mit einigen Leistungen der Hochschule gerechtfertigt? Und wo liegen ggf. die Ursachen? Können sie mit intelligenten Lösungen bei steigender Qualität beseitigt werden?
- Kann die Einführung eines Qualitätsmanagements die Position der Hochschule im nationalen und internationalen Wettbewerb der Bildungsmärkte stärken?
- Kann die Einführung eines Qualitätsmanagements die ökonomische Situation der Hochschule verbessern?

Natürlich werden aus diesen Fragen auch die Argumente, die gegen eine Systemeinführung sprechen, extrahiert. Und wie immer werden sie verse-

1 In der Phase der Einführung wurde der Bereich der Anwendungsforschung nicht erfasst.

2 Im Rahmen dieses Beitrags können die Fragen und deren Behandlung nur verkürzt wiedergegeben werden.

hen mit den Befürchtungen der Kontrolle,³ des Eingriffs in gewisse verbrieft Freiheiten, der hohen Kosten, des erheblichen Zeitaufwands usw.⁴ Allein aus dieser Antagonie wird deutlich, wie notwendig es ist, dass sich die Hochschulleitung mit den Qualitätsgrundsätzen (s. u.) und dem Ziel der Systemeinführung umfassend identifiziert. Es darf kein Zweifel am Durchsetzungswillen bestehen!

Ein nächster, wichtiger vorbereitender Schritt ist die Systemscheidung selbst:

- Welches sind die Vor- bzw. Nachteile standardisierter Qualitätsmanagementsysteme?
- Soll das System nur auf die Lehre (und ggf. auf die Forschung) angewendet werden oder soll es hochschulweit wirksam sein?

Unabhängig davon welche Antworten man findet, muss das System eine kardinale Bedingung erfüllen: Es muss die Kunden der Hochschule einbeziehen. Das sind die Studierenden, die Anstellungsträger der Absolventen und das sind die Bürger, die das Hochschulsystem finanzieren.

Eine Bewertung zeigt sehr deutlich, dass vieles für ein standardisiertes und normiertes System spricht. Natürlich müssen genormte und damit verallgemeinerte Systeme auf die Bedingungen der Hochschule „umgeschrieben“ werden. Aber dieser Aufwand ist generell zu leisten und er ist vergleichbar gering zu den Vorteilen, die man aus der dadurch gewonnenen Routine, Vergleichbarkeit, öffentliche Akzeptanz etc. erhält.

Die zweite Frage ist wesentlich komplexer, da hier (noch!) vielfach Kompetenzgrenzen zwischen Verwaltung und Hochschulleitung tangiert oder überschritten werden. Trotzdem muss allen Beteiligten deutlich werden, dass die Reduktion des Qualitätsmanagements auf die Lehre eine Begrenzung auf ein Evaluationsverfahren darstellt, wie es im Hochschulbereich jetzt wohl angestrebt wird. Der entscheidende Nachteil dieser Begrenzung ist, dass Evaluationsverfahren einen statischen Charakter haben, dem der Zwang zur kontinuierlichen Verbesserung der Leistungen fehlt. Ferner muss beachtet werden, dass es gerade Verwaltungs- und Organisationsprozesse sind, mit denen die Studierenden unzufrieden sind. Wenn man also an einer

³ Nebenbei: In Qualität zu denken heißt nicht „kontrollieren oder kontrolliert werden“, sondern „verbessern“; auch die persönliche Leistung.

⁴ Das waren im übrigen auch die zentralen Fragen, die die Fachhochschule Heidelberg nach ihrer Systemzertifizierung von Interessierten erreichten.

Hochschule in Qualität denken und handeln will, darf es nicht nur um die Lehre gehen, sondern um alle Prozesse, die das Leben an einer Hochschule prägen.

Einführung des Qualitätsmanagementsystems

Der erste Schritt zur Einführung ist die Einigung der Hochschule auf eine verbindliche Qualitätspolitik, aus der die von allen akzeptierten Leitlinien zum Systembetrieb abgeleitet werden. Das ist die Systembasis, die kommuniziert, vertreten und gelebt werden muss. Dabei müssen Hochschulpolitik und Leitlinien Sinn gebend und Ziel führend, einfach und verständlich sein. Ein Formulierungsbeispiel⁵ kann lauten:

- Wir wollen in Ergebnisqualität denken!
[Zielphilosophie: Die Kunden (Definition s. o.) sollen mit unseren Leistungen (sehr) zufrieden sein.]
- Wir wollen die Leistungen der Hochschule ständig verbessern!
[Zielphilosophie: Wir betreiben einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess.]
- Wir wollen unsere Leistungen garantieren!
[Zielphilosophie: Wir beschreiben unsere Leistungen konkret, umfassend und verbindlich.]
- Wir wollen den Qualitätsgedanken an die Studierenden weitergeben!
[Zielphilosophie: Wir wollen Vorbild sein.]
- Wir wollen uns Zeit (1995 bis 1997!) lassen!
[Zielphilosophie: Ein Qualitätsmanagementsystem kann nicht aus dem Boden gestampft werden.]

Als Leitlinien haben sich bewährt:

- Alle Mitglieder der Hochschule werden in das Qualitätsmanagementsystem eingebunden. Es werden keine Sonderarbeitsgruppen eingesetzt; alle Mitglieder der Projektgruppe „Q“ kommen aus der Linie. Nur so wird eine hohe Identifikation erreicht.
- Das System darf nach seiner Einführung nicht verwaltet werden; es muss in der Hochschule „leben“. Dazu sind verschiedene Verfahren (siehe Abschnitt 5) einzuführen.

⁵ Die folgenden Aussagen werden bewusst in persönlicher Rede dargestellt, um den Charakter der Verpflichtung zur Mitarbeit zu betonen.

- Über Erfolge und über Fehlschläge wird offen kommuniziert und informiert. Nur so sind Verbesserungsansätze möglich.
- Die Qualität der Leistungen der Hochschule muss messbar sein. Die Ergebnisse dieser Messungen werden dokumentiert.
- Das System selbst ist nach verbindlichen Zeitintervallen zu evaluieren. Das bedeutet eine Systemzertifizierung spätestens nach drei Jahren durch neutrale Zertifizierer.
- Der Ansatz muss pragmatisch sein. Jede bis in das Kleinste ausgetüftelte Vorgehensweise verkompliziert oder verhindert die Einführung.

Zur Übereinkunft gehört auch ein Handlungsmodell, das aus der gewählten Norm DIN ISO 9001 übernommen und auf die jeweiligen Hochschulbedingungen angepasst wird. Motor und Antrieb des Qualitätsmanagementsystems ist der vereinbarte Handlungsablauf „planen – umsetzen – bewerten – verbessern“ (der sog. Deming-Kreis).

Qualitätsfestlegungen

Die nun folgende Festlegung des Qualitätsniveaus, also des Qualitätsanspruchs, den die Hochschule gegenüber sich selbst und ihren Kunden einzuhalten gedenkt, ist eine heikle und subtile Aufgabe.

Eine Analyse zeigt, dass es – vielleicht von einigen naturwissenschaftlichen und technischen Studienbereichen abgesehen – bislang keine konkreten Qualitätsfestlegungen durch Hochschulen gibt.⁶ Bei den Voruntersuchungen zur Systemeinführung haben sich jedoch einige Kriterien herauskristallisiert. So erwarten Studierende von einem Studiengang:

- Ein aktuelles Qualifikationsprofil und damit Praxisorientierung.
- Den möglichen Studienabschluss in der Regelstudienzeit und damit eine Optimierung des Curriculums.
- Systematische, d. h. abgestimmte Studienpläne und damit die Vermeidung von Studienfrust und unnötigen Studienabbrüchen.
- Ein dem Studium förderliches Hochschulambiente verbunden mit einer allgemeinen Studienzufriedenheit.

⁶ Natürlich findet man sehr abstrahierte, manchmal auf Leitspruchcharakter reduzierte Qualitätsfestlegungen. Der eigentliche Qualitätsgarant war bisher allein der Professor als Koryphäe bzw. vice versa.

Und von „ihrer“ Hochschule erhoffen sich die Studierenden:

- Eine überzeugende Hochschulkultur.
- Eine Fächer spezifisch innovative Positionierung.
- Eine positive Darstellung in Öffentlichkeit und Medien.
- Die internationale Stellung und Anerkennung.
- Vielfältige Informations-, Kommunikations- und Beratungsplattformen.
- Eine leistungsfördernde Partnerschaft und ein kreatives Studienklima.

Aus diesen Kriterien sind Parameter und daraus folgend Messgrößen zu definieren, die ein einigermaßen valides und nachvollziehbares Bild der Qualität der Hochschulleistungen abgeben. Sie müssen ferner so beschaffen sein, dass sich Erfassungs- und Auswertungsaufwand in Grenzen halten, und dass sie auch gewissen methodischen Grundprinzipien entsprechen. Die Anzahl möglicher Parameter ist beliebig groß; aber nur sehr wenige entsprechen den drei genannten Forderungen. Liegen Parameter und Messgrößen fest, sind die quantitativen Zielwerte zu vereinbaren, wie im folgenden Beispiel angegeben:

Parameter	Messgröße	Ziel
Praxis- und Bedarfsorientierung	Arbeitsplatz	> 90 %
Curriculumoptimierung und Erfolgssicherheit	Studienzeit	> 95 %
Studienorganisation und Prozesssicherheit	Abbruchquote	< 10 %
Studienumfeld und Studienzufriedenheit	Zufriedenheit	> 70 %

Um die geplanten Qualitätsziele auch erreichen und ggf. verbessern zu können, müssen die Prozesse bekannt und beschrieben sein, die im wesentlichen die Leistungen und deren Qualitätsniveau bestimmen. Es ist eine Fleißaufgabe, diese Prozesse zu erkennen, zu beschreiben und zu klassieren. Hier eine Auswahl:

Führungsprozesse:

- Qualitätspolitik festlegen und Qualitätsziele definieren.
- Personal entwickeln und Finanzmittel sicherstellen.
- Ressourcen bereitstellen und „Ambiente schaffen“.
- Öffentlichkeitsarbeit und Marketing betreiben.

Kernprozesse:

- Informationen sicherstellen.
- Lehre durchführen.
- Prüfungen durchführen.
- Neue Studienangebote entwickeln.

Hilfsprozesse:

- Immatrikulationsvorgang optimieren.
- Ressourcen einteilen.
- Zeiten, Termine planen und einhalten.

Weniger als zwanzig Prozesse sind erforderlich, um die Leistungen ausreichend zu beschreiben. Und mehr müssen es auch nicht sein: Jeder weitere Prozess erhöht nur die Komplexität, ohne noch nennenswerte Beiträge zur Qualitätssteigerung zu leisten.

Speziell für den Kernprozess „Lehre durchführen“⁷ sind im Folgenden die wichtigsten Prozessanteile aufgelistet:

Bereich Inhalte:

- Anforderungsprofile ermitteln.
- Inhalte und Lernziele festlegen.
- Curriculum aufbauen und interdisziplinär abgleichen.
- Prüfungsverfahren festlegen und kodifizieren.

Bereich Didaktik:

- Adressaten gerechte Didaktik anwenden.
- Medieneinsatz planen.
- Dem Stoff angepasste Lehrformen und Lehrmethoden auswählen.
- Interdisziplinäre Veranstaltungen Ziel führend einbauen.

Bereich Organisation:

- Stundenverteilungspläne festlegen und einhalten.

⁷ Beachte: Die hier aufgelisteten inhaltlichen Prozessanteile orientieren sich am Curriculum eines Fachhochschulstudiums. Bei den Anteilen zu Organisation und Pädagogik können keine Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsstudium festgestellt werden, zumindest nicht für ein Grund- oder ein Bachelor-Studium.

- Ressourcen organisieren.
- Vertretungs- und Beratungsregelungen vereinbaren.
- Zugriffe auf die Infrastruktur sicherstellen.

Organisatorische Maßnahmen

Um das „Leben“ des Qualitätsmanagementsystems zu garantieren und zu stabilisieren, sind zumindest in der Einführungs- und Startphase flankierende Maßnahmen erforderlich. Es sind dies vielfach triviale Selbstverständlichkeiten, die jedoch ständig in das Bewusstsein aller Beteiligten gerufen werden müssen.

- Jede Organisationseinheit hat ihre/n Qualitätsbeauftragte/n.
- Eine Lenkungsgruppe – bestehend aus Rektorat und Qualitätsbeauftragten – steuert das Projekt „Q“.
- Der Topos Qualität ist immer Tagesordnungspunkt auf jeder Sitzung aller Organe der Hochschule.
- Jede Entscheidung wird auf ihre Einflüsse und Auswirkungen auf die Prozesse und die Qualitätsziele geprüft.
- Beschwerden werden dokumentiert und möglichst abgestellt.
- Über erfolgreiche Qualitätsaktionen wird hochschulweit berichtet.
- Qualität ist ein Thema für die Mitarbeiterförderung.
- Der organisatorische Systemhintergrund (Beschreibungen, Dokumente, Änderungsdienste etc.) läuft computerunterstützt ab.

Diese Maßnahmen führen im Laufe der Zeit zu positiven Konsequenzen für die Hochschule. So entstehen im Bereich der Ablauforganisation eindeutiger Informations- und Kommunikationsstrukturen. Im Personalmanagement entwickelt sich eine stringendere Strategie zur Personalförderung und -entwicklung. Die Einführung einer verbindlichen Zielvereinbarung verbunden mit der Zuweisung höherer Verantwortung sowie einem geregelten Berichtssystem führt zu besserer Zielerfüllung und damit zu mehr „Spaß an der Arbeit“.⁸ Es etabliert sich eine klarere Vorgehensweise bei der Studienentwicklungsplanung, die in relativ kurzer Zeit zu neuen erfolgrei-

⁸ Ein Beispiel für diese Strategie war die allein verantwortliche Übertragung der Planung (Ressourcenausstattung, Gebäudebereitstellung, Marketing etc.!) und der Durchführung eines Masterstudiengangs auf den zuständigen Dekan.

chen Studienangeboten führt. Ein systematisches Beschwerdemanagement, in das die Studierenden einbezogen sind, erhöht deren Zufriedenheit. Vor allem aber entwickelt sich eine eindeutige und belegbare Kapazitäts- und Ressourceneinschätzung, die lästige und unerfreuliche Debatten (fast) überflüssig macht. Dass diese Situation natürlich auch zu einem Wettbewerb führt, ist ausgesprochen erwünscht!

Messung und Bewertung

Zur Beurteilung aller getroffenen Maßnahmen und ihrer Auswirkungen auf die Prozesse und die Qualitätsziele wird ein verbindliches Bewertungssystem installiert. Dieses System besteht aus einer Bewertung durch Experten und einer Bewertung durch Studierende. Die Expertenbewertung selbst gliedert sich auf in eine Selbst- und eine Fremdbewertung. Die Studierendenbewertung umfasst drei Befragungen⁹ zur Studien-, zur Lehr- und zur späteren Berufssituation. Was, von wem, wann und wie oft erfragt wird, zeigt die folgende Übersicht:

Expertenaudits:

- Selbstbewertung der Prozesse und Prozessergebnisse durch Mitarbeiter/innen des eigenen Organisationsbereichs, in der Regel des eigenen Fachbereichs,
- Selbstbewertung der Prozesse und Prozessergebnisse sowie Überprüfung der Systemkonformität durch Mitarbeiter/innen eines anderen Organisationsbereichs,
- Fremdbewertung der Prozesse und Prozessergebnisse sowie Überprüfung der Systemkonformität durch Peers/Auditoren anderer Hochschulen bzw. des Zertifizierers.

Befragung der Studierenden bzw. der Absolventen:

- jährliche Befragung der Vorexaminierten zur Studiensituation mit standardisierten und offenen Fragebögen,

⁹ Die dazu eingesetzten Fragebögen wurden so einfach und doch so aussagefähig wie möglich gestaltet. Da es bei diesen subjektiven Bewertungen keine objektiv eindeutige Methode gibt, trägt eine durch viele Fragen vorgetäuschte Genauigkeit nicht zur Verbesserung des Befragungsergebnisses bei.

- jährliche Befragung aller Studierenden zur Lehrsituation mit standardisierten und offenen Fragebögen oder in Q-Zirkeln,
- Befragung der Jahresabsolventen zur Berufssituation ca. ein Jahr nach dem Examen.

Ergebnisse und Erfolge

Die Fachhochschule Heidelberg verfährt jetzt seit über vier Jahren nach dem Qualitätsmanagementsystem gemäß DIN ISO 9001: 1994; es befindet sich derzeit in der Umstellung auf DIN ISO 9001: 2000. Die zugegeben nicht einfachen Anfangsprobleme sind überraschend schnell überwunden worden. Das liegt sicher daran, dass dem „Denken in Qualität“ eine gewisse Beschleunigung innewohnt; denn wer erst einmal angefangen hat, in Qualität zu denken, kann damit nicht mehr aufhören. Der Senat der Hochschule hat es sich 1996 nicht leicht gemacht, für eine Systemeinführung zu votieren; heute kann er stolz darauf sein.

Zum Beleg der Erfolge sollen hier in tabellarischer Übersicht die Verläufe der Parameter gezeigt werden, an denen die Wirksamkeit des Systems gemessen wird (Angaben in Prozent, auf volle bzw. halbe Zahlen (bürgerlich) gerundet):

Jahr	Regelstudienzeit	Abbruchquote	Studienzufriedenheit	Arbeitstätigkeit (ein Jahr nach Examen)
1995	97,5	21,0	52,0	78,5
1996	98,0	15,0	67,0	81,5
1997	96,5	12,0	75,5	90,5
1998	95,5	12,5	72,5	92,0
1999	96,0	10,5	69,0	91,5
2000	95,5	11,0	70,0	90,0

Der zahlenmäßige Nachweis ist jedoch nur ein Aspekt des Erfolgs. Von gleicher Bedeutung ist die qualitative Entwicklung der Organisation. Die wichtigsten Ergebnisse seien hier nur als Stichworte genannt:

- Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems der FH Heidelberg. (Zeitablauf: 1997 zertifiziert, jährlich zwischen-zertifiziert und im Jahr

- 2000 erstmals re-zertifiziert),
- strategische Hochschulführung,
 - ergebnis- und erfolgsorientierte Lenkung der Bereiche,
 - klare Verantwortungsregelungen einschließlich der Budgetverantwortung,
 - Leistungsorientierung aller Hochschulmitglieder (Lehrkörper, Mittelbau, Studierende, Verwaltungspersonal),
 - gute und sichere Marketingvoraussetzungen,
 - sichere Verfahren und Prozesse zur Entwicklungsplanung. Dies betrifft Hochschule, Personal, Studienangebote etc.,
 - gesunder, d. h. hochschulinterner Wettbewerb,
 - ganzheitliche Betrachtung des Systems Hochschule quasi als Organismus.
- Rückschauend kann festgestellt werden, dass viele der Qualität sichernden Maßnahmen auch schon vor der Systemeinführung vorhanden sind. Das Wertvolle ist die Systematisierung und Bündelung auf Ziele hin, wie sie oben aufgezeigt werden.

Hochschulqualität in einer integralen Perspektive

Peer Pasternack

Zur Organisationstypik

Vor einigen Jahren, Karajan lebte noch, fragte ein Journalist einen Orchestermusiker der Wiener Philharmoniker: „Was dirigiert Karajan denn heute abend?“ Der Musiker: „Was er dirigiert, weiß ich nicht. Wir spielen Beethovens Fünfte.“

Etwas ähnliches ließe sich auch über Hochschulen sagen, zumal wenn es um Qualitätsentwicklung an Hochschulen geht. Das Orchester ist dabei eine treffende Metapher: Hochschulqualität entsteht in einem durch Orchestrierung gekennzeichneten Prozess. Viele müssen zusammenwirken, um ein attraktives Aufführungsprogramm und den Qualitätsklang der einzelnen Aufführung entstehen zu lassen: erste Geigen ebenso wie die seltener zum Einsatz gelangende Pauke; die vergleichsweise eleganten Holzbläser neben dem Kontrabassisten, der darunter leidet, nicht einmal ordentlich aufstehen zu können, wenn Applaus entgegnen ist;¹ solistische Stars, die grundsätzlich gesonderte Erwähnung auf den Ankündigungsplakaten finden, und daneben die gleichfalls hart arbeitenden Orchestermusiker (eine wichtige Überlegung übrigens zur Berücksichtigung im gegenwärtigen „Exzellenz“-Diskurs der Hochschulen: ein Orchester, das nur aus kapriziösen Stars besteht, bringt kein einziges Stück vernünftig über die Runden). Manchmal spielt das ganze Sinfonieorchester, manchmal ist das kleine Kammerorchester gefordert. Für spezielle Aufgaben haben größere Häuser ein Ensemble Alte Musik, ein Barockensemble und eines für Neue Musik. Schließlich gibt es in der Tat auch noch einen Dirigenten bzw. Generalmusikdirektor. Der freilich ist nur dann erfolgreich, wenn er die differenzierten Talente zunächst je für sich entfalten zu lassen und sodann zusammenzuführen versteht. Organisationstheoretisch gesprochen: Der Dirigent/Generalmusikdirektor muss die dezentrale Steuerung der Instrumentengruppen

1 Wie wir aus Patrick Süskinds *Kontrabaß* wissen.

bzw. Ensembles organisieren und sie zugleich auf ein solches gemeinsames Ziel hin koordinieren, welches die Subeinheiten als integrationsfähig in das eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Zentrale Steuerung ist auch dabei nicht möglich, vielmehr ist die Koordination verschiedenster Akteure auf akzeptanzfähige Ziele hin nötig. Hochschulen sind Expertenorganisationen. Sie weisen aber zudem deutliche Merkmale von (hochprofessionalisierten) Freiwilligenorganisationen auf. Die wesentliche sachliche Bedingung, um eine Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisatorischen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel der Organisation ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die Leistungsfähigkeiten des Experten und der Expertin stellen das Kapital der Organisation dar.² Anders aber als in Orchestern oder auch an Schulen oder Krankenhäusern müssen die Angehörigen der Expertenorganisation Hochschule nicht nur vorwiegend intrinsisch motiviert sein. Vielmehr muss die Organisation auch sehr viel stärker auf den notwendig intrinsischen Charakter der Leistungsmotivation Rücksicht nehmen. Denn Leistungsverweigerung ist an Hochschulen nur sehr begrenzt feststellbar und damit nur bedingt sanktionsfähig. Wo unter solchen Bedingungen Qualitätsentwicklung organisiert werden soll, wird Akzeptanz benötigt, die *freiwillige* Mitwirkung erzeugt.

Dennoch wird heute relativ unbefangen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“ gesprochen – während aber niemand vom, zum Beispiel, „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse“ spricht, etwa mit der Begründung, man dürfe „die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall überlassen“. Ebenso wird zwar von „Forschungsqualität“ gesprochen – nicht aber z. B. von „Religionsqualität“. In den Qualitätsdebatten gibt es offenbar Grenzen, deren Logik sich nicht spontan erschließt. Denn immerhin: Wo von Forschungsqualität die Rede ist, dort wäre es ja durchaus denkbar, auch von der „Qualität einer religiösen Dienstleistung“ zu sprechen – erbracht von einer Kirche als Anbieter auf dem Sinnfindungsmarkt. Hier scheint es aber Grenzen zu geben, die wohl am ehesten durch Pietät begründbar sind.

Durch solche waren auch die Hochschulen lange Zeit geschützt. Das jedoch lässt bekanntermaßen nach. Stattdessen ist die Ausbreitung von

2 Zum Konzept der Expertenorganisation vgl. Grossmann et al. 1997.

Unzufriedenheit zu beobachten: Hochschulpolitik, so eine verbreitete Annahme, habe eine immanente Neigung zu folgenlosem Aktionismus. Einerseits erforderten sich ändernde Umwelterwartungen und notwendige Akzeptanzbeschaffung für Hochschulen unaufhörlich, Veränderungen zu initiieren. Andererseits bewirkten institutionelle Autonomie wie individuelle Wissenschaftsfreiheit ebenso unaufhörlich, dass die Veränderungen unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den realistischen Erfolgserwartungen von gesteuerter Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu stellen.

Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung

Hier scheint es mittlerweile erfreuliche Entwicklungen zu geben. Was zunächst als Evaluation der Lehre begann, dann zur Evaluation von Studiengängen ausgeweitet wurde, nun im Zuge von Akkreditierungen in einen bereits avancierteren Fokus von Qualitätssicherung gelangt, das wird – teils noch zaghaft, doch jedenfalls zunehmend – in eine Perspektive der Organisationsentwicklung gestellt. Dazu muss ein systemischer Ansatz gewählt werden.

Dieser systemische Ansatz sollte zu einer systematischen Integration von Lehr-, Forschungs- und Verwaltungs-Qualitätsentwicklung führen. Er beginnt also mit einer Qualitätsentwicklung, die alle Leistungsbereiche der Hochschule einbezieht und aufeinander bezieht. Dazu gehören in einer präziseren Betrachtung auch die Qualitätsentwicklung der Nachwuchsförderung, akademischen Weiterbildung, universitätsklinischen Krankenversorgung und des hochschulischen Transfers von technologierelevantem sowie von Systemwissen.

Eine solche Betrachtung erzeugt eine hohe Gegenstandskomplexität. Gleichgültig nun, ob angestrebte Interventionen in ein solches Qualitätsentwicklungsfeld steuernden, impulsgebenden und/oder systemirritierenden Charakters sind – sie erfordern intelligente Komplexitätsreduktionen. Intelligent sind solche dann, wenn sie die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Ohne derartige Reduktionen werden integrierte und systemisch angelegte Qualitätsentwicklungsanstrengungen weder Akzeptanz erlangen noch praktikabel sein.

Um zu intelligenten Komplexitätsreduktionen zu gelangen, sind einige Unterscheidungen zu treffen:

1. über die Arten von zu entwickelnden Merkmalen und zu beeinflussenden Parametern (Quantitäten oder Qualitäten),
 2. über die Arten von Qualität (standardisierbare oder nicht standardisierbare Qualitäten),
 3. die Arten der Interventionsinstrumente (etwa Evaluation oder Benchmarking),
 4. die im je konkreten Falle zentralen Leistungssysteme (z. B. Lehre oder Forschung) und
 5. die zugehörigen Referenzsysteme (z. B. Verwaltung oder Nachwuchsförderung oder Krankenversorgung).
- Schauen wir uns das im einzelnen an.

Quantitäten und Qualitäten

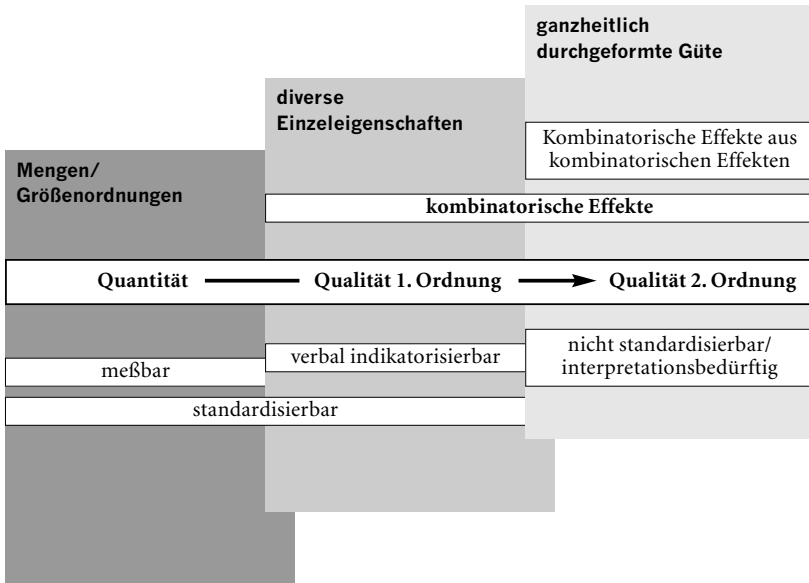
Eingangs sind zwei zentrale Unterscheidungen zu treffen, wenn es um Hochschulqualität geht (Abb. 1):

Die erste Unterscheidung ist die zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output sind für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher – nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher – Qualität verbunden sein. Es handelt sich um quantitative Eigenschaften, die messbar sind, mehr nicht.

Zu unterscheiden sind sodann zwei Grundmuster von Qualität. Allgemein lassen sich unter Qualität kombinatorische Effekte verstehen, die einen sinnhaften Überschuss integrieren – umgangssprachlich: „die Summe ist mehr als ihre Teile“. Eine genauere Betrachtung ergibt, dass, sobald von Qualität(en) die Rede ist, regelmäßig zwei deutlich voneinander verschiedene Arten von Qualität gemeint sind:

- Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen, womit isolierbare Einzeleigenschaften bezeichnet werden. Solche sind etwa die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion oder die Fremdsprachenkompetenz von Studierenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Das hier Gemeinte lässt sich als *Qualität erster Ordnung* bezeichnen.

Abb. 1 **Übergangssequenz Quantität – Qualität**



- Zum anderen wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. So kann etwa ein Studiengang internationalisiert sein, wovon aber nur dann mit Berechtigung zu sprechen ist, wenn sich dies in allen seinen Bestandteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt. Das hier Gemeinte kann als *Qualität zweiter Ordnung* gekennzeichnet werden.

Die somit getroffenen ersten beiden zentralen Unterscheidungen lassen sich auch folgenderweise zusammenfassen: Quantitäten sind metrischer Standardisierung zugänglich, Qualitäten erster Ordnung lassen sich verbal standardisieren, und Qualität zweiter Ordnung entzieht sich einer für alle Zeiten gültigen Standardisierung.

Nun ist Hochschulqualität wesentlich durch die Überschreitung von bestehenden Normen – also Qualität zweiter Ordnung – geprägt. An Hochschulen geht es gerade darum, keine (oder nicht allein) mustergetreue

Fertigung zu realisieren. Vielmehr sollen Bildungsprozesse ausgelöst werden, die nicht zu finalisieren, sondern für Anforderungen offen sind, die heute noch nicht bekannt sein können. Ebenso sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die in ihren Qualitäten möglichst vom gängigen Durchschnitt abweichen.

Zugleich benötigt die operative Umsetzung von Qualitätsansprüchen an Hochschulen pragmatische Vereinfachungen. Die Fixierung auf das Nichtstandardisierbare, weil Einmalige würde jede Qualitätsentwicklung lähmen. Die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung oder die paradigmienstürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial. Jetzt aber lässt sich dies weder wissen noch ausschließen.

Immerhin aber kann bei heutigen Qualitätsentwicklungsinitiativen an Hochschulen durchaus an Tradiertes angeknüpft werden. Denn Qualität, Qualitätsorientierung und entsprechende Techniken sind prinzipiell keine unbekanntenen Phänomene an Hochschulen. Methodenbindung, Berufungsverfahren, Prüfungen und die damit verbundene Symbolverwaltung (Zeugnisse, Grade und Titel) etwa dienen – im Normalfall – schon immer wesentlich der Qualitätsentwicklung. Soll diese nun im Rahmen zielführender Anstrengungen – etwa als Qualitätsmanagement – optimiert werden, besteht insbesondere eine Herausforderung: jedes hochschuladäquate Qualitätsmanagement muss die Norm*abweichung* systematisch integrieren, d. h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten öffnen. Manches an Hochschulen, insbesondere im Verwaltungsbereich, lässt sich mit herkömmlichen QM-Techniken bearbeiten. Wo sich indes hochschulische Leistungsmerkmale dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält Total Quality Management die angemesseneren Anregungen bereit.

Beim TQM handelt es sich weniger um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür ist ein klar formuliertes Organisationsziel – etwa im Rahmen einer „vision“ oder eines „mission statements“ – die Voraussetzung. Daraus lässt sich dann ableiten, welche Veränderungen nötig sind, z. B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen oder in den Gratifikationssystemen. Auf dieser Grundlage können im weiteren an Hand eines transparenten Modells regelmäßige Selbstbewertungen durchgeführt

werden. Diese offenbaren Stärken und Schwächen. Derart lassen sich die Selbstbewertungen dann in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess überführen. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Was bedeutete dies z. B. für die Qualitätsentwicklung im Forschungsprozess? Die Qualität von Forschungsleistungen lässt sich vor Auftragserteilung oder Projektbewilligung nicht überprüfen. Lediglich die Projektentwicklung kann geplant werden, nicht aber ihr Resultat (Pfeifer/Wunderlich 1996: S. 203). Insoweit die Qualität einer Forschungsleistung sich erst während des Forschungsprozesses entwickelt, muss sich das Qualitätsmanagement auf eben diesen Prozess richten und gegenüber den Prozessergebnissen eine gewisse Gelassenheit entwickeln. Zu akzeptieren sind zwei nicht zu vermischende Zuständigkeiten: Das prozessbezogene Qualitätsmanagement sichert die Qualität des Forschungsprozesses, indem es der Kreativität, Intuition und individuellen wie kollektiven Phantasie optimale Rahmenbedingungen zu schaffen sucht; das schlechterdings nicht zu managende schöpferische Denken entfaltet sich innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, aufsehenerregenden und /oder paradigmienstürzenden Ergebnissen – oder nicht.

Im Bereich der Hochschullehre gibt es schon seit längerem Versuche, zu erzielende Qualitäten zu beschreiben. So formuliert die Kultusministerkonferenz als Anforderungen eines Universitätsstudiums (dabei an Rahmenstudienordnungs-Aussagen anknüpfend):

- „Vermittlung der Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und Methodik [des] Faches,
- Vermittlung von theoretisch-analytischen Fähigkeiten,
- Herausbildung intellektueller und sozialer Kompetenzen durch
 - Vermittlung von abstraktem, analytischem über den Einzelfall hinausgehendem und vernetztem Denken,
 - Vermittlung der Fähigkeit, sich schnell methodisch und systematisch in Neues, Unbekanntes einzuarbeiten,
 - Förderung von Selbständigkeit, Kreativität, Offenheit und Pluralität,
 - Förderung von Kommunikationsfähigkeit (Streit-, Diskussions-, Diskursorientiertheit von Studiengängen, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur selbständigen Urteilsbildung, dialektisches Denken)“ (KMK 2002: S. 2).

Nun ließe sich durchaus über den Grad der Realitätsnähe dieser Beschreibung diskutieren, doch ist dies nicht unser Thema. Wichtig hieran ist für

den hiesigen Zweck: Es gibt Versuche, Qualitäten erster Ordnung verbal zu standardisieren und dabei zugleich auch Qualität zweiter Ordnung einzu-beziehen. Die Technik der Einbeziehung von Qualität zweiter Ordnung – etwa: „Förderung von Selbständigkeit, Kreativität, Offenheit“ – ist, wie bei der Entwicklung von Forschungsqualität, die Gestaltung von Kontextbedingungen.

Interventionsinstrumente

Die gezielte Intervention zur Verbesserung von Prozessabläufen oder -ergebnissen bewegt sich hinsichtlich der Avanciertheit ihrer Ziele auf einem Kontinuum, das wiederum mit dem heuristischen Modell ‚Quantitäten – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung‘ beschreibbar ist: Oft geht es unter dem Stichwort „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“ um die schlichte Sicherung formaler Vorgaben, etwa die Erbringung von vorgeschriebenen Lehrdeputaten, die Einhaltung von Fristen bei der Hausarbeitenkorrektur oder eine fehlerfreie Drittmittelverwaltung. Avancierter sind schon Qualitätsinitiativen, die der Sicherung sich wiederholender inhaltlicher Anforderungen dienen: So soll bspw. jede Generation von Archäologiestudierenden erneut in den standardisierten Grabungstechniken unterwiesen werden, wie PolitologiestudentInnen nach dem Politikfeldanalyse-Kurs wissen sollen, was unter dem *policy cycle* zu verstehen ist. Die Spitze der Avanciertheit von Qualitätsansprüchen ließe sich exemplarisch mit der Forderung illustrieren, dass die Bedingungen zu schaffen seien, nobelpreiswürdige Leistungen zu erbringen.

Es ist leicht einsichtig, dass die Interventionsinstrumente in Abhängigkeit von den gesetzten Qualitätszielen erheblich differieren. Über die Arten der Interventionsinstrumente – etwa Evaluation, Akkreditierung, Benchmarking, Zielvereinbarungen – muss jedenfalls eine Entscheidung getroffen werden.

Qualität bezeichnet, wie oben formuliert, *kombinatorische* Effekte. Daher wird sich das Instrumentarium einer konkreten Qualitätsentwicklung immer aus *mehreren* Verfahren und Instrumenten zusammensetzen müssen. Damit diese präzise bestimmt und weise kombiniert werden können, ist fortwährend folgende Frage zu beantworten: Welcher Art müssen oder sollen die Instrumente sein, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren? (Abb. 2) Das kann im Einzelnen bedeuten, folgende Fragen zu stellen:

Abb. 2 Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen

Ziele (Beispiele)		diverse Einzeleigenschaften (Qualität 1. Ordnung)					
		ganzheitlich durchformende Güte (Qualität 2. Ordnung)					
Qualitätsentwicklung ↓ Qualitätsbewertung	Nachfrageerhöhung		Zertifizierung nach DIN-ISO	Reputationssteigerung	Benchmarking	Profilbildung	Akkreditierung
	Reputationssteigerung	attraktives Leitbild	Zertifizierung nach DIN-ISO	Erringung wissenschaftlicher Preise	Null-Fehler-Programme	Innovative Studienfachkombinationen	Wettbewerb
	Frauenfreundliche Hochschule	Veränderung von Kontextbedingungen	Berufung von Frauen bei gleicher Qualifikation	–	Gender mainstreaming	Förderung feministischer Ansätze	Formelgeb. Mittelvergabe nach u. a. Gleichst.-Indikatoren
	Entwicklung von Kritikfähigkeit bei Studierenden	fachkulturelle Standards	Projektgruppen/Qualitätszirkel	Methodenkompetenz	flache Hierarchien	Vermittlung des Denkens in unterschiedlichen Paradigmen	
	Durchsetzung einer innovativen Forschungsrichtung	Forschungsprojektcontrolling	TQM	Steigerung Publikationsrate	Zielvereinbarungen	Plausibilitätsprüfung	SFB-Gründung
		Delphi-Konferenz	Empowerment	Sicherung langfristiger Berufungszusagen	brainstorming		Dezentralisierung
	hochschulinterne Mittelverteilung	Reputation	Peer Review	gewichtete Publikationen	Drittmittelquote	Relevanzeinschätzung	Entscheidungsprozess-Effizienz
		Absolventen Verbleibstudien	externe Evaluation	Gutachtung	Kosten-Wirksamkeits-Analyse		
		Treffen einer Studienwahlentscheidung	Ranking	Akkreditierung	Reputation	Akzeptanz in innovativen Arbeitsmarkt feldern	
		Innovativitätsfeststellung	Zitationsanalysen	Patente-Anzahl	Feststellung Wissenszuwachs	Stärken-Schwächen-Analyse	Reichweitenprüfung eines Theorems
Instrumente (Beispiele)	indirekte Verfahren	direkte Verfahren	traditionelle Verfahren	nicht-traditionelle Verfahren	inhaltliche Verfahren	organisatorische Verfahren	

- Kann das zu lösende Qualitätsproblem direkt angegangen oder muss es indirekt – also z. B. über die Veränderung von Kontextbedingungen – bearbeitet werden?
- Kann ein angestrebtes Qualitätsziel eher über traditionelle Wege des akademischen Betriebs oder mit Hilfe nichttraditioneller Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht werden?

- Ist der Einsatz inhaltlich intervenierender Verfahren nötig, oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachgemessen?

Im Regelfalle wird man, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anwenden und in der Anwendung miteinander kombinieren müssen. So entstehen die benötigten Operationalisierungswege.

Was dies bedeutet, sei im folgenden kurz und exemplarisch durchdekliniert für einen konkreten Fall. Der Fall ist die leistungsorientierte Besoldung. Sie gilt weithin als qualitätssteigerndes Instrument. Professoren und Professorinnen sollen künftig einer Bewertung unterliegen, die zur Verteilung leistungsorientierter Besoldungsbestandteile führen soll. Welche Fragen müsste man sich stellen, wenn ein entsprechendes Bewertungsmodell entwickelt wird? Folgende erscheinen nötig:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* In den Diskussionen um leistungsorientierte Besoldungsbestandteile entspricht dem die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Rollenkomplexität bewertungsrelevant werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Hinter dieser Frage steht, dass die HochschullehrerInnen-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet: ProfessorInnen sollen zugleich gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmittelinwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Verwaltung, gelassen und kompetent in partnerschaftlicher Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen neuen Medien und kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin sein. Soll die Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die und der einzelne dieser Rollenkomplexität gerecht wird, oder soll sie zulassen, dass Defizite im einen Bereich durch überdurchschnittliche Leistungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können?
- *Soll eine Punktbewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktesystem geschaffen werden, mit dessen Hilfe einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden können. Die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: Jede Überarbeitung des Punktesystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewer-

tungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoutput einer Einheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100 % gesetzt. Anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen an diesem Gesamtoutput haben.

- *Soll mit einem einzigen Erfassungsintervall oder mit zwei (oder mehr) sich überlagernden Erfassungsintervallen gearbeitet werden?* Bei einem einzigen Erfassungsintervall besteht die Schwierigkeit, Leistungsqualitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen zu Stande kommen, adäquat ins Verhältnis zu setzen. Zwei sich überlagernde Erfassungsintervalle könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langweilig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsraster gezwängt würden, sondern je für sich gegenstandsangemessener gewürdigt werden könnten.

Selbstredend kann jede dieser vier Unterscheidungen auch mit einem Sowohl-als-auch beantwortet werden. Dann aber ist immer noch zweierlei zu entscheiden: In welchem Gewichtungverhältnis soll das jeweils eine und andere zum Zuge kommen, und werden zur Bewertung des einen und des anderen jeweils spezifische Instrumente benötigt?

Immerhin müssen die Festlegungen, die getroffen werden, auch kommunizierbar sein und hinreichende Akzeptanz finden können. Ein Beispiel: Bei der leistungsorientierten Besoldung gibt es an manchen Hochschulen eine extrem komplexitätsreduzierende Zieldefinition. Diese lautet, man wolle als Hochschule dadurch konkurrenzfähig mit der Wirtschaft werden, dass man Besoldungen offerieren könne, die nicht von vornherein gedeckelt sind. Denn nur dadurch ließen sich Spitzenberufungen sicherstellen. Nun kann man zwar der Auffassung sein, dass dies weder eine besonders intelligente Komplexitätsreduktion ist, noch etwas mit Leistungsorientierung der Besoldung zu tun hat (sondern schlicht mit der Höhe bisheriger Einkünfte der Kandidaten, die sich hernach keineswegs zwingend leistungsfähiger als die KollegInnen herausstellen müssen). Doch sind hier individuelle Meinungen nicht maßgeblich. Wichtig ist, ob sich an einem bestimmten Fachbereich, an einer bestimmten Hochschule Mehrheiten finden, die eine solche Zieldefinition einvernehmlich zum komplexitätsreduzierenden Prinzip erklären.

Zentrale Leistungssysteme und Referenzsysteme

Nun ist im Alltag von Hochschulentwicklung – wie überall – grundsätzlich keine wie auch immer geartete Vollständigkeit von Problembearbeitung zu erreichen: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Komplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch potenziell unendlich steigerbar, und da ein Problem auch intern in immer noch eine weitere Tiefendimension hinein ausdifferenziert werden kann, hat die Komplexität mikroskopisch erst dort ihre Grenze, wo die Geduld von Analytikern und Akteuren längst erschöpft ist. Wollte man dann noch eine vollständige Relationierung der makro- oder/und mikroskopisch erfassten Elemente herstellen und daraus Handlungsstrategien entwickeln, würde zwangsläufig eine Erstarrung eintreten: Denn die ins Unendliche steigende Zahl notwendiger Verknüpfungen schließt jede Variabilität aus (Willke 1996: S. 158).

Insoweit gibt es einen Zwang zur Auswahl aus dem Reichtum der Optionen. Der Vorwurf an beliebige hochschulpolitische Problemlösungsversuche, sie seien unterkomplex, geht dann zwar niemals fehl, ist aber auch trivial. Es geht, um es nochmals zu sagen, darum, nicht irgendwelche, sondern intelligente Komplexitätsreduktionen vorzunehmen: solche, die die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Technisch können dafür z. B. Portfolioentwürfe oder einfache Zielhierarchien in Frage kommen.

Systematisch aber ist die Voraussetzung angemessener und intelligenter Komplexitätsreduktionen, dass Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung angelegt wird. Lehrveranstaltungsevaluation bspw. mag die Qualität der Lehre entwickeln helfen. Hochschulqualität in einer systemischen Perspektive aber ist die aufeinander bezogene und auseinander sich speisende Qualität von Lehre, Forschung, Verwaltung, Nachwuchsförderung, uniklinischer Krankenversorgung, akademischer Weiterbildung usw. Der Vorgang einer Studiengangsakkreditierung etwa mag seitens der beauftragten Akkreditierungsagentur den Aspekt der komplementären Forschungsstärke des Fachbereichs nicht thematisieren. Dann jedoch ist der Fachbereich im eigenen Interesse aufgefordert, diesen Aspekt selbsttätig zu beachten, um auch den Erfolg von Wiederholungsakkreditierungen des Studiengangs sicherzustellen. Denn der allzu forschungsschwache Fachbereich wird seine Lehrveranstaltungen auf Dauer aus immer älter werdender

Substanz speisen, was früher oder später Auswirkungen auf Akkreditierungserfolge haben müsste.

Nun muss aber auch der Aspekt einer integrierten Betrachtung aller hochschulischen Leistungsbereiche so heruntergebrochen werden, dass er pragmatisch bearbeitbar ist. Eine Möglichkeit, die zwingend erforderliche Auswahl aus verschiedenen Optionen zu treffen, besteht darin, eine Unterscheidung von zentralen Leistungssystemen – z. B. Lehre oder Forschung – einerseits und zugehörigen Referenzsystemen – z. B. Verwaltung oder Nachwuchsförderung oder Krankenversorgung – andererseits zu treffen. Auch Forschung lässt sich als Referenzsystem der Lehre wie umgekehrt die Lehre als Referenzsystem der Forschung definieren. Die Unterscheidung ist von Fall zu Fall zu treffen. Sie sichert die Wahrung von fallweise sinnvollen Prioritäten, ohne die gesamtsystemische Integration zu vernachlässigen. Einen gewichtigen Vorteil nämlich, um noch einmal auf die Wiener Philharmoniker zurückzukommen, haben Hochschulen gegenüber Orchestern: Man braucht sich nicht zwingend auf eine gemeinsame Partitur einigen. Eine gemeinsame Tonhöhe oder ein zeitweise synchronisierter Rhythmus kann bereits genügen, um Qualität zu entwickeln.

Literatur

Grossmann, Ralph / Pellert, Ada / Gotwald, Victor 1997: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, R. (Hg.): *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*. S. 24–35. Wien/New York: Springer

Kultusministerkonferenz 2002: Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen. Bonn: unveröffentlicht

Pasternack, Peer 2001: Qualitätssicherung als Komplexitätsphänomen. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, Barbara M. / Pasternack, Peer: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem*. S. 145–169. Weinheim/Basel: Beltz

Pasternack, Peer 2001a: Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Heft 1. S. 5–20

Pasternack, Peer 2001b: Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer / Kreckel, Reinhard (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage von Hochschulreformen*. S. 23–70. Weinheim/Basel: Beltz

Pfeifer, Tilo / Wunderlich, Matthias 1996: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung. In: *Wissenschaftsmanagement*, Heft 4. S. 202–208

Willke, Helmut 1996: *Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Christian Berthold, Dr., Geschäftsführer der Hochschulentwicklung
Consult HEConsult GmbH. Email: christian.berthold@heconsult.de

Hans-Rainer Friedrich, Professor, Abteilungsleiter Hochschulen im
Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Email: hans-rainer.friedrich@bmbf.bund.de

Christiane Ebel-Gabriel, Dr., Generalsekretärin der Wissenschaftlichen
Kommission Niedersachsen. Email: ebel-gabriel@wk-niedersachsen.de

Rolf Heusser, Dr., Direktor des Organs für Akkreditierung und Quali-
tätssicherung der schweizerischen Hochschulen.
Email: Rolf.Heusser@oag.ch

Stefan Hornbostel, Dr., Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-
Universität Jena. Email: info@hobost.de

Heidrun Jahn, Dr., Hochschulforscherin und Beraterin für Bachelor-
Master-Entwicklung. Email: heidrun.jahn@berlin.de

Reinhard Kreckel, Professor Dr., Direktor des Instituts für Hochschul-
forschung HoF Wittenberg, Institut für Soziologie der Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg. Email: kreckel@soziologie.uni-halle.de

Horst Methner, Professor Dipl.-Ing., Rektor der Fachhochschule Hei-
delberg a. D.

Peer Pasternack, Dr., beurlaubtes Mitglied des Instituts für Hochschul-
forschung HoF Wittenberg, Staatssekretär für Wissenschaft und For-
schung des Landes Berlin. Email: pasternack@hof.uni-halle.de

Ada Pellert, Professor Dr., Vizerektorin der Karl-Franzens-Universität Graz. Email: ada.pellert@kfunigraz.ac.at

Thomas Reil M.A., Leiter des Projekts „Qualitätssicherung“ bei der HRK. Seit 1. 7. 2002 Geschäftsführer des Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstituts ACQUIN e.V.
Email: reil@acquin.org

Reiner Reissert, Hochschul-Informationen-System HIS.
Email: reissert@his.de

Hermann Reuke, Geschäftsführer der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover ZEVA.
Email: reuke@zeva.uni-hannover.de

Martina Röbbecke, Dr., Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB. Email: roebbecke@medea.wz-berlin.de

Angelika Schade, Dr., Geschäftsführerin des Akkreditierungsrates.
Email: schade@akkreditierungsrat.de

Andrea Schenker-Wicki, Professor Dr., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Zürich.
Email: andrea.schenker@lfbf.unizh.ch

Gerhard Schreier, Dr., Stiftungsvorstand der Evaluationsagentur Baden-Württemberg evalag. Email: schreier@evalag.de

Kurt Sohm, Dr., stellvertretender Geschäftsführer des österreichischen Fachhochschulrates. Email: kurt.sohm@fhr.ac.at

Martin Winter, Dr., Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg und Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Email: winter@hof.uni-halle.de